

# علل تلقین‌گرایی در نظام آموزش رسمی و غیررسمی و راهکارهای برون‌رفت متناسب با فرهنگ اسلامی<sup>۱</sup>

حسن باقری نیا<sup>۲</sup>

سعید شکوری مغانی<sup>۳</sup>

## چکیده

هدف از انجام این پژوهش، تبیین و نقد علل تلقین‌گرایی در نظام آموزش رسمی و غیررسمی و ارائه راهکارهای برون‌رفت از آن، متناسب با فرهنگ اسلامی است. روش پژوهش، روش‌های فلسفی تحلیل و تفسیر مفهومی (بررسی بافت یا سیاق مفهوم، تحلیل بر حسب مفهوم متضاد) و روش تحلیل استعلایی است. نتایج پژوهش بیانگر آن است که عوامل موثر بر شکل‌گیری تلقین‌گرایی در آموزش رسمی، روش تدریس منفعلانه، محتوای تلقینی و استفاده ابزاری از آموزش و پرورش است. در آموزش غیررسمی نیز می‌توان به فرهنگ، خانواده، معیارپذیری و عوامل روانشناختی در شکل‌گیری تلقین‌گرایی اشاره کرد. راهکارهای مرتبط با کاهش تلقین‌گرایی در آموزش رسمی، شامل روش تدریس فعال، محتوای دانش‌آموز محور و تربیت شهروندی است و در آموزش غیررسمی، تعادل فرهنگی، آموزش خانواده، معیارشناسی و توجه به خودآگاهی و خودشناسی روان‌شناختی پیشنهاد شده است.

## واژگان کلیدی

تلقین‌گرایی، آموزش رسمی، آموزش غیررسمی، فرهنگ اسلامی، راهکارهای برون‌رفت

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۳/۲۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۹/۱۴

۲- استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه حکیم سبزواری (نویسنده مسؤول)

۳- دانش‌آموخته رشته تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

## ۱- بیان مسئله

زمانی که ایوان ایلیچ<sup>۱</sup> در اوایل دهه ۱۹۷۰ با طرح نهضت «مدرسه زدایی»<sup>۲</sup>، بنیادهای تعلیم و تربیت رسمی و آموزش‌های مصنوعی و طبقاتی را مورد نقد قرار داد، موجی از ناآرامی و دل‌نگرانی را در جامعه تعلیم و تربیت جهانی برانگیخت. قصد اصلی ایوان ایلیچ از طرح اندیشه‌های انتقادی، به هیچ‌عنوان مبارزه با پدیده آموزش نبود؛ بلکه جلب توجه اندیشمندان و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت رسمی به پیامدهای پنهان و نتایج وارونه‌ای بود که ناخواسته و نادانسته، به شکل مستقیم و غیرمستقیم دامن‌گیر نسلی بود که از چرخه کیمیاگری آموزش و پرورش رسمی بیرون می‌آمد و خود را از داشتن هر نوع انگیزه و اشتیاق به یادگیری و پیشرفت واقعی ناتوان می‌دید. به همین سبب اریک فروم، که خود از پیشرویان روان‌شناسان انسان‌گرا به شمار می‌آید، درصدد تبیین و تصریح اندیشه‌های انتقادی ایلیچ به آموزش و پرورش رسمی است و معتقد است آنچه در مدارس امروز در قالب آموزش، تحصیل و کسب مدرک می‌گذرد، نتیجه‌ای جز محروم کردن دانش‌آموزان از آنچه باید به راستی و به درستی بدانند، ندارد. در واقع او مخالف دانستن نیست؛ بلکه از اینکه فرآیند «دانستن» همچون کالایی برای خرید و فروش، ابزاری برای تجارت دانش و بهانه‌ای برای فخرفروشی تلقی شود، آشفتگی شده و خواهان فروپاشی کالدها، ساختارها و روش‌هایی می‌شود که گوهر انسانی را در جریان آموزش و پرورش رسمی به انحطاط و کاهندگی می‌کشاند. در این میان تلقین‌گرایی به عنوان فرآیندی که ایده‌ها، نگرش‌ها، باورها و راهبردهای شناختی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، نقش خود را به خوبی ایفا کرده است (فونک و واگنلز،<sup>۳</sup> ۱۹۷۲).

تلقین، فرو نشاندن هر نوع «آموزه» یا «باور» در ذهن فرد است که منجر به ایجاد تصویری تزلزل‌ناپذیر نسبت به حقایق آن در ذهن می‌شود؛ به طوری که فرد درهای ذهن خود را به هر احتمالی دایر بر خطا بودن آن آموزه یا باور می‌بندد. تلقین، اصطلاحی بسیار پیچیده و ضمنی است و اگر چه معنای اصلی آن آموزشی است، اما با جایجایی ایدئولوژی سیاسی آن، معانی منفی به دست می‌آورد و معمولاً با همان معنی منفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این اصطلاح دارای دو بعد اساسی آموزشی و ایدئولوژیک است. استبداد در روابط آموزشی و استفاده از استراتژی‌های روش‌شناختی بر اساس

1- lich, ivan

2- Deschooling

3- Funk and wagnalls

محدودیت‌ها به طور مداوم با منع آزادی بیان، احساس مسئولیت و وجدان بیدار در ارتباط است که ماهیت تلقین توسط آموزش را نشان می‌دهد. «دیویی» با این استدلال که قدرت بر خلاف توافق دموکراتیک است، معتقد است آموزش و پرورش اقتدارگرا، با تلقین برابر است (مومانو، ۲۰۱۲، ۱۹).

برای رویکرد فلسفی تلقین، سه نوع استاندارد وجود دارد: الف - یک روش خاص آموزش (روش آموزش تلقینی) ب - یک محتوای خاص از آموزش ج - یک هدف خاص در آموزش (آبیید، ۲۰۰۳، به نقل از پارکر، ۲۰۰۶)

در روش تدریس تلقینی، دانش‌آموز اجازه ندارد استدلال‌هایی متضاد و فراتر از سطح کلاس را مطرح و در یک معنا، ابراز وجود کند. ممکن است دیدگاه متناقض جزئی وجود داشته باشد که به ظاهر نشان‌دهنده باز بودن کلاس است و اغلب برای حفظ ظاهری صداقت و برتری علمی انجام می‌شود، اما این روش تدریس برای دست‌کاری ذهن دانش‌آموز و استثمار فکری او است. به عقیده لورا، در این روش زمانی سؤالی پیش می‌آید که عقاید گزاره‌ای توسط یک نفر مطرح می‌شود. در چنین روشی است که تصدیق عقاید و باورهای آن فرد بدون درک از زمینه‌های لازم تصدیق آن باور انجام می‌شود (لورا، ۱۹۸۳، به نقل از پارکر، ۲۰۰۶).

تلقین<sup>۲</sup> در حوزه روانشناسی و تلقین<sup>۳</sup> در فلسفه تعلیم و تربیت، معنای متفاوتی دارند. در این پژوهش، معنای تلقین در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت مطرح است.

در ادبیات انگلیسی تعاریف تلقین، در حالت کلی بیشتر در رابطه با روابط بین فردی و به طور ویژه به ارزش‌های اخلاقی برمی‌گردد (وایت و اسنوک، ۱۹۷۲، به نقل از مومانو ۲۰۱۲)؛ اما در ادبیات فرانسه، تلقین نه در جایگاه سطح فردی، بلکه بیشتر در سطح سازمانی مطرح است. این واقعیت وجود دارد که تلقین‌های یک معلم به دانش‌آموزان قابل انتساب است؛ اما نکته جالب‌تر دانستن این است که نظام آموزشی به عنوان کل یک سازمان است که از تلقین استفاده می‌کند، به شرطی که بتوانیم مدرسه را به عنوان یک ابزار ایدئولوژیک در نظر بگیریم که قادر به توسعه نظام سیاسی و اجتماعی باشد و بتواند افراد را به خدمت نظام درآورد (مومانو، ۲۰۱۲).

تلقین، زمانی رخ می‌دهد که فرض مجموعه‌ای از حقایق، تمام جنبه‌های یادگیری را تحت‌الشعاع قرار دهد و دانش‌آموزان، آن حقایق را معنادار تلقی کرده و مجبور باشند بر اساس آن صحبت یا عمل

1- Momanu

2- Inception

3- Indoctrination

کنند (مک دون، ۲۰۱۱، به نقل از ریچارد، ۲۰۱۳). در چنین مواردی معلمان، دانش‌آموزان را وادار به مطابقت با خود می‌کنند و اینکه آیا آن‌ها آزادانه باورهای خاصی را پذیرفته‌اند یا نه، اهمیتی ندارد. برخی معلمان برای رسیدن به این نتیجه از هر شیوه و روشی استفاده می‌کنند. همچنین تلقین، فقط یک بی‌توجهی به شواهدی که در تضاد با باورهای ما هستند، نیست؛ بلکه یک تحریف عمدی یا سوءاستفاده از شواهد است. تلقین، آموزش باورها یا اعتقادات به عنوان درست و حقیقت بدون ارائه دلایل، شواهد و توجهات حمایت‌کننده از چنین باورهایی است (دیزن، ۱۹۸۵، به نقل از ریچارد، ۲۰۱۳). چنانچه اصل الزام آموزش و پرورش در بهره‌گیری از روش‌های صرفاً اخلاقی مورد توافق همگان باشد، بلافاصله به این نتیجه می‌رسیم که در امر آموزش، نباید به تلقین پرداخت. تلقین به این جهت که قهراً حرمت عقلانی بودن فرد را نگه نمی‌دارد، از نظر اخلاقی غیر قابل قبول است و نمی‌توان آن را همپای تعلیم قرار داد. به این ترتیب نه تنها در رده تعلیم قرار نمی‌گیرد؛ بلکه وقتی از نظر اخلاقی قابل قبول نباشد، اصولاً نباید به آن ارتکاب ورزید (بارو<sup>۱</sup> و ودر، ۱۳۷۶).

برای اینکه امری را تلقینی بدانیم، وجود چهار شرط در آن ضروری است: ۱- محتوا؛ القای یک مسئله اعم از اینکه از نظر منطقی الزامی یا محتمل باشد. در مورد مسائل عقیدتی است که احتمال تلقین شدن آن بیشتر می‌شود؛ ۲- تعهد تزلزل‌ناپذیر؛ تلقین‌کننده کسانی را وادار می‌کند تا درباره قضایای اثبات‌ناپذیر، باورهای تزلزل‌ناپذیری حاصل کنند؛ ۳- روش؛ برای ایجاد تعهد تزلزل‌ناپذیر طراحی نوعی ترغیب‌های غیرمنطقی ضرورت خواهد داشت؛ ۴- قصد و عزم؛ قصد و عزم از نظر منطقی به مفهوم تلقین وابسته است. این قصد ماهیتاً یک قصد واقعی است و ممکن است با قصد اظهاری تطابق داشته یا نداشته باشد. اگر تطابق وجود داشته باشد، مشکلی در کار نیست؛ اما اگر چنین تطابقی موجود نباشد، بدیهی است که بر اساس مدارک مرتبط با موضوع، قصد واقعی مقدم خواهد بود (بارو و ودر، ۱۳۷۶).

باقری (۱۳۸۴) معتقد است که برخی، معیار تلقین را بر حسب موضوع یا ماده‌ای که به دیگران انتقال داده می‌شود، معین می‌کنند؛ به عبارت دیگر، هر جا آیین یا مجموعه‌ای از اعتقادات مطرح باشد، تلقین زمینه می‌یابد، اما «موضوع» معیار دقیقی برای بازشناسی تلقین نیست؛ زیرا در قلمرو علم و دانش، یعنی اعتقادهای مدلل می‌توان برای تلقین بایی گشود؛ زیرا چندان دشوار نیست که از علم، «آیین» بسازند و آنگاه به تلقین آن پردازند. برخی دیگر، معیار را نه در موضوع، بلکه در «روش» جست‌وجو کرده‌اند. اگر داعیه‌ای چنان باشد که نتوان به روش عینی آن را آزمون کرد، انتقال آن به دیگران، تلقین خواهد بود؛

اما تحقیق‌پذیری<sup>۱</sup> یا ابطال‌پذیری<sup>۲</sup> که روش‌های آزمون عینی معرفی کرده‌اند، نمی‌توانند معیار کامل تمیز موارد تلقین باشند. در نتیجه معیار قابل قبول برای تلقین را تحت عنوان «شیوه عرضه مطالب» یا نگرش<sup>۳</sup> در عرضه مطالب معرفی می‌کند.

اگر چه نظام آموزش رسمی در گذشته‌ای نه چندان دور، با چالش‌هایی اساسی مواجه بوده، اما این چالش‌ها با گذر زمان بیشتر شده و نیاز به تجدیدنظر اساسی در رویکرد آموزش رسمی، به وضوح احساس می‌شود. یکی از تبیین‌های مسلطی که در این ارتباط مطرح شده، اشتباه تاریخی است که در تاریخ نظام آموزشی رخ داده است. در واقع از زمانی که تأمین آموزش همگانی، جزو وظایف دولت‌ها درآمد، به مشارکت سازمان‌های مدنی، نهادها و مؤسسات و مانند آن‌ها توجه جدی نشد و این توجه نداشتن، موجب ایجاد این نگرش غلط شد که آموزش مطلوب، همان آموزش رسمی و اغلب دولتی است. در حالی که در کنار آموزش رسمی، مفهوم آموزش غیررسمی نیز وجود دارد که ضمن اشتراک در هدف آموزش و یادگیری افراد، به لحاظ ویژگی‌های ساختاری، سازمانی و مانند آن‌ها، متفاوت از آموزش رسمی است. از نظر ایلیچ: «امروزه مدرسه بر آموزش رسمی متکی است»؛ همان طور که روزی کلیسا معرف و نماد مذهب رسمی بود، بی‌گمان به زودی ثابت خواهد شد که رابطه مدرسه با آموزش همان قدر است که رابطه پزشک - جادوگر با بهداشت همگانی. عنوان آموزش غیررسمی<sup>۴</sup>، در دهه ۱۹۶۰ در غرب مطرح شد و در دهه ۱۹۷۰، پذیرش بیشتری پیدا کرد و کومبز (۱۹۹۶) به عنوان یکی از نظریه‌پردازان آموزش غیررسمی، این آموزش را به شرح زیر، تعریف می‌کند: آموزش غیررسمی عبارت از هر گونه آموزش منظم و سازمان یافته، خارج از نظام آموزش رسمی است که فرصت یادگیری را برای فرد فراهم می‌آورد (منطقی، ۱۳۸۴).

نکته مهمی که در آموزش رسمی و غیررسمی در ادبیات جهانی مغفول مانده، اثرات مخربی است که این آموزش‌ها می‌توانند به همراه داشته باشند. آموزش غیرمستقیم و غیررسمی را باید بیشتر به صورت یک ابزار کارآمد فرض کرد که در عین استفاده مثبت، می‌تواند به صورت منفی نیز مورد استفاده قرار گیرد. مدت‌ها است که در نظام آموزشی ایران با تکیه بر روش‌های سنتی، به ویژه

1- Verifiability

2- Falsifiability

3- attitud

۴- اصطلاح آموزش غیررسمی "*Informal learning*"، اصطلاحی تقریباً نوپدید است و به همین سبب است که آموزش غیررسمی با معادل‌هایی مانند: *Informal, Non Formal, lifelong Education* و نظایر آن، به کار برده شده است.

روش‌های سخنرانی، شاگردان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب می‌کنند. علیرغم اینکه در محافل علمی و تربیتی و حتی اجرایی، از فعال بودن شاگرد، رشد فکری و آزاداندیشی صحبت می‌شود، اما عملاً چنین نظرهایی جنبه شعارگونه به خود گرفته‌اند. با وجود اینکه در قرن ۲۱ زندگی می‌کنیم و شاهد تغییر در همه جنبه‌های زندگی هستیم، اما آموزش ما همچنان بر اساس روش‌های قرن ۱۹ است. تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی در ایران، درگیر نوعی جهت‌گیری شبه‌تربیتی شده که بیشتر به سمت تلقین‌گرایی سوق دارد.

هدف از انجام این پژوهش، بررسی علل تلقین‌گرایی در نظام آموزش رسمی و غیررسمی و ارائه راهکارهای برون‌رفت از آن، متناسب با فرهنگ اسلامی است تا با شناسایی عوامل و ارائه راهکارهای بومی و متناسب با فرهنگ و آموزه‌های اسلامی، بتوان گامی مؤثر در جهت بهبود نظام آموزشی برداشت. سؤالات مطرح شده در این پژوهش عبارتند از: عوامل مؤثر بر شکل‌گیری تلقین‌گرایی در آموزش رسمی کدام است؟ راهکارهای پیشنهادی برای کاهش تلقین‌گرایی در آموزش رسمی چیست؟ چه عواملی بر شکل‌گیری تلقین‌گرایی در آموزش غیررسمی مؤثر است؟ راهکارهای پیشنهادی برای کاهش تلقین‌گرایی در آموزش غیررسمی کدام است؟

## ۲- روش

روش پژوهش، تحلیل و تفسیر مفهومی و تحلیل استعلایی است. در روش تحلیل و تفسیر مفهومی، مفاهیم به صورت تحلیلی مورد بررسی قرار می‌گیرند تا عناصر معنایی یک مفهوم، روابط میان مفهوم با سایر مفاهیمی که به نحوی با آن ارتباط دارند، مورد کاوش قرار گیرد. این روش دارای فنون زیادی است که به دو مورد آن اشاره می‌کنیم: الف- بررسی بافت یا سیاق مفهوم: منطبق این شیوه آن است که یک کلمه می‌تواند معانی مختلفی داشته باشد. بنابراین باید به بافت جمله‌هایی که آن را در بر گرفته‌اند، توجه کرد تا معلوم شود چه معنایی از آن مراد شده است. ب- تحلیل بر حسب مفهوم متضاد: از آنجا که مفاهیم متضاد با هم جمع نمی‌شوند، وجود برخی ویژگی‌ها در یکی از آن‌ها، حاکی از فقدان آن‌ها در مفهوم دیگر است. در روش تحلیل استعلایی نخست، پدیده‌ای توصیف می‌شود و سپس، وجود چیزی به منزله شرط لازم برای آن در نظر گرفته می‌شود (باقری، ۱۳۸۹).

### ۳- یافته‌ها

#### ۳-۱- عوامل مؤثر بر شکل‌گیری تلقین‌گرایی در آموزش رسمی

آموزش رسمی عبارت از یک نظام آموزشی مدون، سلسله‌مراتبی و رتبه‌بندی شده به ترتیب توالی زمانی است که در بازه بین ابتدایی در سطح پایین و آموزش عالی در سطح بالا، ساختار بندی شده است (دمیرل، ۲۰۰۹). آموزش‌های رسمی، آموزش‌های دارای ساختار، هدف، برنامه‌ریزی، روش‌های تدریس و ضوابط پذیرش است و فرق آن با آموزش غیررسمی در این است که آموزش رسمی در داخل نظام آموزش و پرورش رسمی کشور صورت می‌پذیرد. در این بخش، عوامل آموزش رسمی مؤثر بر تلقین‌گرایی را شناسایی کرده و به ارایه راهکارهای برون‌رفت از آن می‌پردازیم.

۳-۱-۱- **محتوای تلقینی:** هنگامی که محتوای آموزشی ما حاوی این پیام باشد که «بیندیش همان‌گونه که ما می‌اندیشیم و جرأت سؤال و تردید نداشته باش»، تعهدی تزلزل‌ناپذیر در ذهن متعلم فرو می‌نشانند. بنابراین جنبه تلقینی به خود می‌گیرد، حرمت عقلانی بودن فرد محفوظ نمانده و با مخاطبان تعلیم و تربیت به عنوان وسیله برخورد می‌شود. در اینجا تنها ماهیت (آموزه‌محور) موضوع نیست که شرایط تلقین را به وجود می‌آورد، بلکه پایمال کردن حق انتخاب و قضاوت شاگردان است که تعلیم را به تلقین می‌کشاند (حیدری و نصر بختیاری، ۱۳۸۸). لازم به ذکر است بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت، تلقین را فقط در مرحله اجرا شده آن در نظر گرفته و از مرحله قصد شده آن بازمانده‌اند. در واقع آنچه باعث تلقین می‌شود، تنها ابهت گوینده یا انتقال‌دهنده یک محتوا نیست؛ بلکه برای برقراری «اندیشه کن همان‌گونه که ما می‌اندیشیم» لازم است که محتوا با اندیشه‌های خود یا گروه مورد نظر مطابقت داده شود و این کار مستلزم «تحریف» است که مقدم بر مرحله اجرا شده، یعنی مرحله قصد شده است. بنابراین جنبه‌ای دیگر از تلقین خود را به ما می‌نمایاند. به عنوان مثال تأکید بر محتوا در آموزش فلسفه را می‌توان در نظر گرفت. مشکل از آنجا آغاز می‌شود که فلسفه را، معرفت به امور کلی احوال موجودات مانند وحدت و کثرت، وجوب و امکان و حدوث و قدوم تعریف می‌کنند و گمان می‌کنند آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان به معنای تدریس اندیشه‌های «افلاطون»، «ابن‌سینا»، «کانت» و... است و فلسفه را محدود به بحث‌های دانشگاهی و به عنوان یک واحد درس در نظر می‌گیرند.

۳-۱-۱-۱- **تحریف:** تحریف لفظی هنگامی روی می‌دهد که در ظاهر و لفظ سخن شخص، تصرف شده و جملات وی را کم و زیاد کنند. هنگامی که تصرف در لفظ نباشد، بلکه لفظ به گونه‌ای

معنی و تفسیر می‌شود که خلاف مقصد و مقصود گوینده است، در این صورت تحریف معنوی صورت گرفته است. در یک جمله یا متن ممکن است تحریف ظاهری اتفاق نیفتاده باشد؛ اما به گونه‌ای توجیه و تفسیر شود که برخلاف اصل آن باشد. از آنجا که گفته‌ها و قضایای تاریخی، از یک طرف علل و انگیزه و از طرفی هدف و منظور دارند، بنابراین اگر علل، انگیزه، هدف و منظور یک گفته یا واقعه متفاوت از اصل آن نشان داده شود، در این صورت می‌توان از تحریف معنوی که منجر به تلقین خواهد شد، سخن به میان آورد (مطهری، ۱۳۸۷).

به عنوان مثال اگر در عرصه تربیت دینی، هدف شهیدان که هدفی عالی و مقدس، یعنی تحقق روحیه شهادت و ایثارگری در تمام وجوه شخصیتی انسان بوده، فقط به عنوان یک شعار، سخنرانی، سمینار یا نصب تابلو در مکان‌های متفاوت تحقق بخشیده شود، هدف عالی شهیدان دچار تحریف معنوی شده و به تلقین در گیرنده پیام منجر خواهد شد.

**۲-۱-۲- روش تدریس منفعلانه:** هر موضوعی - اعم از آموزه یا دانش عینی - در صورت بهره‌گیری از روش ارائه غیراخلاقی یا غیرعقلانی، مستعد آن است که به امری تلقینی تبدیل شود. یعنی اگر فرآیند تدریس به گونه‌ای اجرا شود که دانش‌آموزان پس از اتمام درس هیچ استدلالی را در باورهای خود - که می‌تواند باورهای دینی، اخلاقی، سیاسی، و... باشد - معتبر ندانند و هیچ دلیل آن را مجاب نکند تا درباره باورهای خود تجدیدنظر کنند، می‌توان ادعا کرد که این معلم روش تلقین‌آمیز را به کار گرفته است. در این روش ارائه درس، که اغلب اوقات از آموزش تمایز یافته، از فرد تلقین شده انتظار می‌رود از چیزی که یاد گرفته، سؤال نپرسد (ویلسون<sup>۱</sup>، ۱۹۶۴) و حتی ممکن است معلم، برای رد هرگونه تردید یا ایراد نسبت به این آموزه‌ها، پاسخ‌های از پیش تعیین شده‌ای را در ذهن شاگردان فرو نشاند. طبق بررسی‌های صورت گرفته، اغلب دانش‌آموزان نظام آموزش و پرورش ایران قدرت تجزیه و تحلیل مسائل را ندارند، از یادگیری لذت نمی‌برند و با مهارت‌ها و اندیشه‌ها به طور انتقادی فکر نمی‌کنند. برای بررسی اینکه وضعیت دانش‌آموزان کشور ما در رابطه با تفکر نقادانه که محصول نظام آموزشی و نحوه تدریس معلمان است، به چه صورت است، به یافته‌های سومین مطالعه بین‌المللی ریاضیات و علوم (Timss<sup>۲</sup>) اشاره خواهد شد. از بین ۴۱ کشور شرکت‌کننده، جایگاه کشور ایران در درس علوم پایه سوم راهنمایی ۳۷ و در درس ریاضی ۳۸ است. همچنین از ۳۹ کشور شرکت‌کننده در علوم پایه دوم راهنمایی نیز، ایران جایگاه ۳۳ و از ۴۱

1- wilson

2- third international mathematics and science study



کشور شرکت‌کننده در ریاضی، جایگاه ۳۸ را به خود اختصاص داده است. این مطالعات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان نظام آموزش و پرورش ایران در سطوح استدلالی منطقی حل مسئله و توجیه منطقی در درس ریاضی ضعیف هستند (مطالعات تیمز، به نقل از یزدان پور، یوسفی و حقانی، ۱۳۸۸).

**۳-۱-۳- استفاده ابزاری از آموزش و پرورش:** برای ایجاد جامعه‌ای فاقد اختلافات عقیدتی، باید افراد و گروه‌های قدرتمندی وجود داشته باشند تا بتوانند ارزش‌های خود را به دیگران تحمیل کنند. در چنین جامعه‌ای، آموزش و پرورش به عنوان ابزاری برای ایجاد برنامه‌های آموزشی که هدف آن‌ها حفظ قدرت گروهی مشخص است، تبدیل خواهد شد، نه برنامه‌هایی که باعث افزایش قابلیت فرد در مداخلات مؤثر اجتماعی می‌شود. بنابراین آموزش و پرورش می‌تواند برای از بین بردن اختلافات عقیدتی، فکری، تلقین و تحمیل مجموعه‌ای ارزش‌های معین به کار رود که تلقین‌گرایی به عنوان امری عادی، جای خود را در آموزش باز می‌کند (علاقبند، ۱۳۹۱).

### **۳-۲- راهکارهای پیشنهادی برای کاهش تلقین‌گرایی در آموزش رسمی**

**۳-۲-۱- محتوای دانش‌آموز محور:** اگر چه موضوعات درسی به خودی خود مهم هستند، اما در مقام مقایسه با موفقیت و جایگاه دانش‌آموز، در مرتبه دوم قرار می‌گیرند. به بیان دیگر، مواد و محتوای درسی همیشه اهمیت و ارزش خود را در ارتباط با یادگیرنده پیدا می‌کنند. بنابراین موضوع درسی باید وسیله‌ای برای فراهم کردن شرایط و امکانات رشد و تکامل طبیعی و سالم دانش‌آموز باشد. با این وصف موضوعات درسی به خودی خود هدف نیستند؛ بلکه وسایل، شرایط و بسترهای مناسبی برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان به حساب می‌آیند. به عنوان مثال می‌توان از آموزش فلسفه چنین برداشت کرد که فلسفه، روش درست اندیشیدن، راه خردمندانه زیستن و کوشش برای شناختن هستی است. تمام شاخه‌های فلسفه از یک سو منبع روشن‌بخش همه اهداف و برنامه‌ها و کارکردهای آموزشی و تربیتی به حساب می‌آید و از سوی دیگر، عهده‌دار هدایت زندگی و روش درست اندیشیدن و راه خردمندانه زیستن به کودکان و نوجوانان است. تفکر آدمی از دوران دبستان میدان‌دار رفتار می‌شود و به همین دلیل باید از همین دوران، آموزش اندیشه درست را به دانش‌آموزان آموخت تا ساختار روانی - شناختی - رفتاری آن‌ها، به رشد مطلوب خود برسد (ندیمی، ۱۳۷۷).

**۳-۲-۲- روش تدریس فعال:** تأکید بر فعال بودن دانش‌آموز را می‌توان در طول تاریخ آموزش و پرورش مشاهده کرد. بر همین اساس، روش‌های تدریس جدید بنا شده است (سیف، ۱۳۸۶). دانش‌آموزانی

که از طریق «یادگیری فعال»<sup>۱</sup> به یادگیری می‌پردازند، نه تنها بهتر یاد می‌گیرند، بلکه از یادگیری لذت بیشتری می‌برند؛ زیرا به جای اینکه شنونده صرف باشند، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت کرده و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند. آموزش و پرورش از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی است و در واقع کیفیت فعالیت‌های نهادهای اجتماعی تا اندازه زیادی به چگونگی عملکرد آموزش و پرورش در رشد قوه قضاوت صحیح، مسئولیت‌پذیری، خودآگاهی، ایجاد روحیه خلاق، نقاد و متفکر در برخورد با مسائل فردی و اجتماعی در افراد بستگی دارد. آموزش و پرورش می‌تواند به طور مستقیم با آموزش تفکر انتقادی و حل مسئله به کودکان و نوجوانان، بخشی از وظیفه خود را به نحو احسن انجام دهد (گاردنر و جولر ۲۰۰۰)<sup>۲</sup>. از جمله این روش‌های نوین، حل مسئله و تفکر انتقادی است.

**۱-۲-۲-۳- آموزش حل مسئله:** زمانی که یادگیرنده با موقعیتی روبه‌رو شود که نمی‌تواند با استفاده از اطلاعاتش به این موقعیت پاسخ دهد، یا زمانی که هدفی دارد و نمی‌تواند برای رسیدن به آن، راهی پیدا کند، می‌گوییم با مسئله روبه‌رو شده است (سیف، ۱۳۸۶). یادگیری مبتنی بر حل مسئله، از نظریات مکتب «پراگماتیسم» و بالاخص شخص «دیویی» برگرفته شده است. به خصوص که او معتقد بود معلم باید با دانش‌آموزان، همچون کاوشگران طبیعی رفتار کنند (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۶). همچنین برخی تفکر انتقادی و حل مسئله را یکی می‌دانند. تفکر انتقادی در حالی که جزء لاینفکی از حل مسئله است، اما کل آن نیست (وود وارد، ۱۹۹۸). حتی با توجه به موقعیت‌های متنوع زندگی و مسائل مختلف فراروی انسان، می‌توان یک رشته اصول کلی را در نظر گرفت که تقریباً در همه نوع مسائل انسانی کاربرد دارد. کلید شناسایی یا پیدا کردن مسئله، کنجکاو و ناراضی‌تبی است. بنابراین آموزشگاه‌ها نباید به دادن مسائل تعریف شده به دانش‌آموزان اکتفا کنند؛ بلکه باید آن‌ها را از خردسالی عادت دهند تا سؤال پرسیده و خودشان مسئله بیافرینند.

**۲-۲-۲-۳- آموزش تفکر انتقادی:** یکی از توانایی‌های ذهنی ارزنده‌ای که دانش‌آموزان باید در مدارس کسب کنند این است که شنیده‌ها، خوانده‌ها، اندیشه‌ها و اعتقادات مختلفی را که در زندگی با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند، ارزشیابی کرده و درباره آن‌ها تصمیمات منطقی بگیرند. این توانایی ارزنده، «تفکر انتقادی» نام دارد. برک<sup>۳</sup> برای تفکر انتقادی، شش جزء در نظر گرفته و آن‌ها را اجزای اصلی

1- Active learning  
2- Gardner&jewler  
3- Burke

تفکر انتقادی عنوان کرده است. با آموزش این الگو به دانش‌آموزان و دانشجویان، می‌توان آن‌ها را در نقادی درست، یاری کرد.

- تشخیص و مورد پرسش قرار دادن: فرض‌هایی که زیربنای نظرات هستند را مورد شناسایی قرار داده، درستی، ارزش و اهمیت آن‌ها بررسی شود و از شرایط عمل آگاهی به دست آید.

- تصور و کشف گزینه‌های جدید تفکر و عمل کردن: تفکر انتقادی نیازمند این توانایی است که گزینه‌های دیگر اندیشیدن و عمل کردن به شیوه‌های موجود، تصور و کشف شود تا شرایط و مبنای آن‌ها بررسی شود.

- گسترش شک‌گرایی اندیشمندان: ذکر این نکته به این معنی نیست که نباید هیچ‌چیز را باور کرد، بلکه به این معناست که اعتقادات باید با تجزیه و تحلیل انتقادی و براهین قوی همراه بوده و هم‌آهنگ با واقعیت باشند.

- رعایت احتیاط در پیش‌بینی آینده: هیچ‌وقت نمی‌توان آینده را به طور دقیق و صحیح پیش‌بینی کرد؛ بلکه می‌توان اندیشید، حدس‌های خوبی زد و این‌گونه تصور کرد که اگر روند کنونی فعالیت ادامه یابد، احتمالاً چه چیزی اتفاق می‌افتد.

- در نظر گرفتن تناقضات درونی بحث مورد نظر: زمانی که از «نوام چامسکی»، زبان‌شناس معروف، درباره دلایل جنگ عراق پرسیدند، گفت دلایلی که به ما ارائه شده، احتمالاً نمی‌تواند دلایل واقعی حمله به عراق باشد. این دلایل از نظر درونی، دارای تناقض است.

- شناسایی منابع: نخستین منبعی که در موتورهای جست‌وجوگر قرار دارد، ممکن است اصلی‌ترین منبع برای مطالب مورد نیاز، نباشد. منابع بسیاری موجود است که گرایش ایدئولوژیکی خاصی دارند؛ بنابراین لازم است اظهاراتشان درباره فلسفه آن‌ها خوانده شود (برک، ۲۰۰۳).

### ۳-۲-۳- تربیت شهروندی

اگر چه آموزش‌های مدنی یا شهروندی به شکل‌های مختلف در بیشتر کشورها متداول بوده، اما استفاده ابزاری از آموزش و پرورش باعث شده که امروزه اغلب مردم فاقد آموزش‌های لازم برای انجام فعالیت‌های اجتماعی خود باشند که این موضوع منجر به بروز مشکلاتی در جامعه شده است. لذا ضرورت آموزش شهروندی خصوصاً در کشورهای در حال توسعه، کاملاً احساس می‌شود و این ضرورت توسط نهاد آموزش و پرورش که نقش اساسی در تربیت شهروندان جامعه دارد، برآورده خواهد

شد. ادبیات تعلیم و تربیت به طرز چشم‌گیری با مقوله شهروندی گره خورده است (لی، ۲۰۰، پریور، ۲۰۰۱، دنیسون، ۱۹۹۲، مک لارن، ۱۹۹۸). تربیت شهروندی به زعم پریور (۲۰۰۱) عبارت از تجلیات کلامی، نموداری یا تصویری، اصول، مفروضات و چارچوب‌هایی است که متخصصان برای تربیت شهروندی ضروری می‌دانند. تربیت شهروندی به آن بخش از فعالیت‌های تربیتی اطلاق می‌شود که در اشکال رسمی و غیررسمی، افراد یک جامعه را برای عضویت در جامعه سیاسی آماده می‌کند (تورنی پورتا، ۱۹۹۱). در چشم‌انداز ملی، فلسفه اصلی تربیت شهروندی، دستیابی به مقاصدی چون وفاداری به ملت، افزایش دانش و آگاهی افراد از تاریخ و ساختار مؤسسات سیاسی، ایجاد نگرش مثبت نسبت به قدرت و اقتدار سیاسی، تسلیم شدن در مقابل قانون و هنجارهای اجتماعی، اعتقاد به ارزش‌های بنیادین جامعه نظیر تساوی، برابری، علاقه، مشارکت سیاسی و مهارت در تجزیه و تحلیل ارتباطات سیاسی است (هودسن، ۲۰۰۱). با توجه به تغییرات ایجاد شده در جوامع امروزی تحت تأثیر صنعتی شدن، شهرنشینی، ارتباطات و جهانی شدن، باید به نقش بی‌بدیل آموزش شهروندی در جوامع اذعان داشت. شکی نیست تربیت شهروندان خوب یکی از مهمترین فعالیت‌های اکثر نظام‌های تعلیم و تربیت در بسیاری از کشورهای دنیا است؛ به طوری که در گزارش مطالعه تربیت شهروندی انجمن بین‌المللی ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی آمده است که تمامی جوامع معاصر دارای این نگرانی و دلمشغولی عمیق هستند که چگونه نوجوانان و جوانان خود را برای زندگی شهری و شهروندی آماده کرده و راه و رسم مشارکت در مسایل اجتماعی را به آن‌ها بیاموزند (توبیاس، ۱۹۹۷).

اگر چه بنیادهای اساسی شهروندی در خلال سال‌ها تغییر نکرده (چیودو و لیزا، ۲۰۰۵)، اما به دلیل رویکردها، حوادث و روندهای مختلفی که در دنیای معاصر حادث شده، این موضوع به موضوع روز اغلب کشورها تبدیل شده است. رویکردهای قرن جدید و ملاحظیات فوری آن است که چگونه می‌توان مردم را برای چالش‌ها و نبود قطعیت‌های زندگی با تغییرات سریع‌تر آماده کرد (ایچیلو، ۱۹۹۸).

- 1- Lee
- 2- Prior
- 3- Dennision
- 4- Torney ° Purta
- 5- Tobias
- 6- Chiodo
- 7- Leisa
- 8- Ichilov

در گزارش اخیر مطالعه تربیت شهروندی انجمن بین‌المللی ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی آمده است که تمامی جوامع معاصر دارای این نگرانی و دل‌مشغولی عمیق هستند که چگونه نوجوانان و جوانان را برای زندگی شهری و شهروندی آماده کرده و راه و رسم مشارکت در مسائل اجتماعی را به آن‌ها بیاموزند (تورنی پورتا، ۱۹۹۱). در همین گزارش آمده است که تربیت شهروندانی فعال و مؤثر، یکی از هدف‌های مهم و کلیدی در برنامه درسی بسیاری از کشورها بوده است (کندی، ۱۹۹۱).

در همین راستا تقریباً بیشتر کشورهای دنیا، برنامه تربیتی خود را تنظیم کرده‌اند. آموزش و پرورش ایران نیز «برنامه آموزش و پرورش ایران» ۱۴۰۰ را بر همین اساس و نیز ویژگی‌های خاص خود تنظیم کرده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که در بعضی کشورها مانند کانادا، ویژگی‌های ذیل برای شهروند خوب معرفی شده است: ۱- توانایی برای مذاکره و مشارکت با دیگران، احترام به تفاوت‌ها و تضادها، گوش دادن سازنده به دیگران، توانایی به دست آوردن اطلاعات و بیان عقاید و ایده‌ها؛ ۲- اطمینان و جرأت برای فراکنشی عمل کردن، داشتن عقاید مستقل، عمل مستقلانه و مسئولیت‌پذیری؛ ۳- دانش درباره اموری چون نحوه سازمان‌یافتن جامعه، عملکرد دولت ملی و محلی، آگاهی از عقاید و دیدگاه‌های اساسی احزاب سیاسی عمده کشور، ایدئولوژی و فلسفه سیاسی (بورن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶).

وارلا (۱۹۹۰) معتقد است آموزش و پرورش آینده باید اهداف زیر را پی‌گیری کند: ۱- ایجاد یک اعتقاد و ایمان قطعی به وجود خداوند قادر متعال؛ ۲- ایجاد یک هنجار اخلاقی؛ ۳- ایجاد گرایش به تشکیل جامعه بشریت؛ ۴- ایجاد روحیه درک برابری برای همه موجودات بشری؛ ۵- ایجاد روحیه استفاده از حداکثر قابلیت خدمت؛ ۶- مجهز شدن هر فرد به مهارت‌های قضاوت انتقادی، مبادله و مرادده مؤثر، آموزش مستمر و مادام‌العمر و کار گروهی برای ارائه خدمات بهتر

دلورز (۱۳۸۰) معتقد است کمیسیون آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم یونسکو، چهار رکن اصلی را برای آموزش و پرورش قرن جدید بر می‌شمارد: ۱- یادگیری برای دانستن؛ ۲- یادگیری برای انجام دادن؛ ۳- یادگیری برای با هم زیستن؛ ۴- یادگیری برای بودن این چهار محور معرف رویکردی که هدف آن‌ها شکوفایی کامل فرد و دستیابی به انسان کامل یا انسان یکپارچه است. اگرچه یادگیری فی‌نفسه لذت بزرگی به حساب می‌آید، اما یادگیری برای یادگیری، انجام نمی‌شود. هدف عالی انواع

---

1- Kennedy

2- Born

چهارگانه یادگیری رشد در سطوح فردی و اجتماعی است. حرکت به سوی دستیابی به جامعه یادگیرنده و جامعه مسئول در قبال دیگران است که آحاد مردم و زنان آن موجودات حقیقتاً اجتماعی هستند و می‌توانند حیاتی آهنگین و متوازن نه تنها در میان خود، بلکه در میان طبیعت یا هستی برقرار کنند. تحقیقی با عنوان اسلام، دموکراسی و تربیت شهروندی؛ بررسی برنامه درسی مطالعات اجتماعی در کشور پاکستان انجام شده که هدف عمده آن، استفاده از برنامه درسی برای ساختن شهروندانی صبور، متعادل و روشنفکر است. نتایج این تحقیق حاکی از آن است که مدل تربیت شهروندی کشور پاکستان به طور عمده بر تربیت مذهبی مبتنی است. در این مدل، هدف عمده، چگونگی پرورش شهروندانی است که از طریق آموزه‌های قرآنی به دولت و محل زندگی خود وفادار می‌مانند و نتایج نشان می‌دهد که می‌توان مدلی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی برای تربیت شهروندی ارائه کرد (افتخار، ۲۰۰۴).

### ۳-۳ - عوامل مؤثر بر شکل‌گیری تلقین‌گرایی در آموزش غیررسمی

در کنار آموزش رسمی، مفهوم آموزش غیررسمی نیز وجود دارد که ضمن اشتراک در هدف آموزش و یادگیری افراد، به لحاظ ویژگی‌های ساختاری، سازمانی گسترده و ماندان‌ها، متفاوت از آموزش رسمی است. اما نکته مهمی که در آموزش غیررسمی در ادبیات جهانی مغفول مانده، اثرات تخریبی آموزش‌های اخیر است. به این معنا که آموزش غیرمستقیم و غیررسمی را می‌توان به صورت یک ابزار کارآمد در نظر گرفت که در عین استفاده مثبت، ممکن است با اثرات تخریبی نیز همراه باشد. در این بخش، عوامل آموزش غیررسمی مؤثر بر تلقین‌گرایی را شناسایی کرده و به ارائه راهکارهای برون‌رفت از آن می‌پردازیم.

**۳-۳-۱- فرهنگ:** این بخش تضاد بین شرق و غرب، به بعد کنترل شخصی در مقابل کنترل محیط مربوط است. مرکزیت و حاکمیت خود که از ملزومات احساس کنترل هستند، در مقابل یک خود خلع شده از قدرت و خارج از مرکز، تسلیم کنترل محیط خواهد شد. مفهوم‌پردازی‌های شرق تا حد زیادی منکر حاکمیت و مرکزیتی است که دیدگاه‌های غربی به خود می‌دهند. آن‌ها معتقدند خود فرد، معیار همه چیز نیست. ایده‌آل در شرق، سلطه‌گری نیست، بلکه فروتنی است؛ در حالی که نظریات سلامت روانی در کشورهای فردگرای آمریکای شمالی و اروپایی بر روی خودمختاری و مفاهیمی چون خود تعیین‌گری<sup>۱</sup>، استقلال و تنظیم رفتار از درون و... به عنوان زمینه‌ساز سلامت روانی تأکید زیادی

دارند. در این فرهنگ‌های فردگرا، دستیابی به سلامت روانی در گرو به فعلیت رساندن خود تصور می‌شود و به منظور فعلیت‌بخشی به خود، از فرد خواسته می‌شود در مقابل فرهنگ‌پذیری مقاومت نشان دهد، مستقل عمل کند، خود را از درون اداره کند و به دنبال تأیید و پذیرش دیگران نباشد. همچنین از فرد خواسته می‌شود که خود را بر اساس استانداردهای شخصی ارزیابی کرده و را از بند سنت‌ها (ترس‌ها، اعتقادات و قوانین جمعی) رها سازد. خودمختاری، ارزشی است که به دلایل تاریخی در غرب، جایگاه ویژه‌ای یافته است؛ اما در شرق نه تنها تأکید زیادی بر آن نمی‌شود، بلکه گاهی به مفهوم متضاد آن یعنی «هم‌رنگی»<sup>۱</sup> تأکید می‌شود (جوشسلو و رستمی، ۱۳۸۸).

**۲-۳-۳- خانواده:** امروزه شاهد آن هستیم که بسیاری از اطلاعات والدین بر اساس القائات محیطی و تعصبات والدینشان به آن‌ها رسیده است که این اطلاعات ممکن است نادرست و همراه خطا باشد. محیط، اولین معمای کودک است که تمام القائات فکری، فرهنگی و آموزشی خود را به کودک ارائه می‌کند؛ زیرا پس از سه یا چهار سال، وقتی با کودک سخن می‌گوییم، متوجه می‌شویم که کودک درست به زبانی سخن می‌گوید که والدین، اطرافیان و به طور کلی محیط تربیتی به او القاء کرده است. پس می‌توان گفت که محیط پرورشی کودک، اطلاعات فرهنگی خود را بر ذهن و قلب کودکان به طور اجباری القا می‌کند که چنین القایی نه تنها در مورد زبان، بلکه در موارد دیگر نظیر فرهنگ، اقتصاد، دین و... نیز وجود دارد (مهریان، ۱۳۸۵).

القائات و یادگیری مذهبی، از شایع‌ترین القائات محیط پرورشی کودک است. به لحاظ اینکه کودکی که در یک خانواده مسلمان به دنیا آمده باشد، محیط خانواده بر روند پذیرش دین برای او، تأثیر بسزایی دارد. پذیرش دین به وسیله کودک از طریق القائات خانواده، نمی‌تواند یک دین واقعی باشد؛ زیرا ممکن است والدین، آن را بر اساس تعصبی که دارند به فرزندان خود القاء کنند. پیامبر اکرم (ص) به این موضوع اشاره کرده و می‌فرماید: «هر کودکی با فطرت توحید متولد می‌شود و این والدین او هستند که او را یهودی یا مسیحی تربیت می‌کنند»<sup>۲</sup>.

اطاعت بی‌چون و چرا نسبت به برخی عقاید برای بعضی از افراد، به معنای احساس امنیت و ارضای نیازهای آن‌ها است. کسانی که والدین تنبیه‌کننده و سخت‌گیر داشته‌اند، اطاعت بیشتری نسبت به یک گروه یا عقیده از خود نشان می‌دهند. والدین سلطه‌جو از کودکان خود انتظار اطاعت بی‌چون و چرا

## 1- Conformity

تمایل به تشبیه کردن رفتارها و نگرش‌های خود به رفتارها و نگرش‌های اکثریت یا فردی دیگر  
۲- «كُلُّ مَوْلُودٍ يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ حَتَّىٰ يَكُونَ أَبَوَاهُ يُهَيِّدَانِهِ وَ يُنصِّرَانِهِ».

نسبت به مسائل را دارند و با عمل خود موجب پیدایش شخصیتی در کودکان می‌شوند که یک عقیده یا باور را بی‌چون و چرا و بدون منطق و پشتوانه‌های عقلانی آن پذیرا باشند (سیف، ۱۳۹۰).

**۳-۳-۳- معیارپذیری:** معیار و معیارپذیری در فرایند الگوسازی نیز نمایان می‌شود. واژه الگو، در علوم انسانی جدید در معنای دو واژه لاتین *model* و *pattern* به کار می‌رود. امروزه این دو واژه در علوم تربیتی، روانشناسی، اقتصاد و جامعه‌شناسی رواج بسیار دارد. بدیهی است که این اصطلاحات هر کدام در جایگاهی ویژه معنای ویژه‌ای می‌گیرند؛ گویا در علوم تربیتی و رفتاری، واژه *pattern* به معنای مورد نظر ما از الگو نزدیک‌تر است (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۵، ۲۷۸). الگو به معنای مدل (*pattern*)، تعریف‌های گوناگونی دارد که از آن جمله می‌توان به معنای مدل، گونه و هنجار اشاره کرد (الن بیرو، ۱۳۷۵، ۲۶۰). الگو به افراد انسانی کامل و رشدیافته‌ای اطلاق می‌شود که لیاقت سرمشق بودن دیگران را دارند. الگو به طرح و نمونه‌ای از شکل یا اشیاء و مواردی از رفتار اطلاق می‌شود. با کلمه الگو می‌توان ساخت بدنی و جسمانی، ساخت رفتار و ساخت داده‌ها را مشخص کرد. در فرهنگ اسلامی برای این تعاریف به طور مشخص از واژه «اسوه» استفاده شده که به معنای «قدوه» و «مقتدا» است. اسوه، حالتی است که انسان به هنگام پیروی از غیر خود پیدا می‌کند و برحسب اینکه پیروی از چه کسی باشد، ممکن است اسوه نیک یا بد برای انسان فراهم آید (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۵، ۲۷۸). اگر فرد یک معیار را نه بر اساس مؤلفه‌های عقلانی تبیین و شناخت، بلکه بر اساس مؤلفه‌های هیجانی و احساسی بپذیرد، معیارپذیری رخ داده است. هنگامی که فرد، مؤلفه‌های درستی برای انتخاب معیار ندارد، علاوه بر استفاده نکردن از معیار درست، حتی معیارهای درست هم از لحاظ روشی و محتوایی منجر به تلقین می‌شوند. هنگامی که برداشتی نادرست از معیار افزایش می‌یابد، روش درک آن نیز تغییر می‌کند؛ به این معنی که هر چقدر معیار در نزد فرد از ارج بیشتری برخوردار باشد، درک نادرست و تلقین بیشتر و هر چه معیار، ارج کمتری در نزد وی داشته باشد، فرد جرأت و جسارت بیشتری در شناخت موشکافانه آن دارد.

#### ۳-۳-۴- عوامل روان‌شناختی

**۳-۳-۴-۱- هم‌نوایی:** به احساس فشار واقعی یا خیالی از سوی گروه به وسیله فرد که در نتیجه سبب تغییری در رفتار او می‌شود، هم‌نوایی گفته می‌شود. هنگامی که افراد با تصور اینکه نظر جمع درست است و به نظر خود آن‌ها ترجیح دارد، با یکدیگر هم‌نوایی می‌کنند، «هم‌نوایی اطلاعاتی»<sup>۱</sup> صورت گرفته است. اما اگر شخص به این دلیل با جمع هم‌نوایی کند که از پیامدهای منفی مخالف به



نظر آمدن وحشت دارد، «هم‌نوایی هنجاری»<sup>۱</sup> روی داده است. در واقع در اینجا، شخص به درستی نظر خود و نادرست بودن نظر جمع اطمینان دارد، اما عمداً با جمع هم‌رنگی نشان می‌دهد تا تصور منفی از خود را در افراد ایجاد نکند که به این ترتیب هر دو هم‌نوایی با هم عمل می‌کنند. تمایز میان این دو هم‌نوایی، حائز اهمیت است؛ نه فقط به خاطر اینکه ما را در فهم هم‌نوایی کمک می‌کند، بلکه به این خاطر که دو نوع هم‌نوایی متفاوت ایجاد می‌کند: «هم‌نوایی خصوصی»<sup>۲</sup> که می‌توان آن را پذیرش حقیقی دانست، در توصیف مواردی به کار می‌رود که در آن نه تنها رفتار شخص هم‌نوایی تغییر می‌کند، بلکه ذهن او نیز عوض می‌شود. هم‌نوایی در این سطح بدان معناست که فرد معتقد شده و نظر دیگران درست است. «هم‌نوایی عمومی»<sup>۳</sup> که گاهی اوقات تسلیم خوانده می‌شود، به تغییرات ظاهری و سطحی سطحی در رفتار اطلاق می‌شود. گاهی مردم در برابر فشار هنجاری، با اعلام اینکه با دیگران موافق هستند، خود را از خطر می‌رهانند؛ در حالی که باطناً با نظر جمع موافق نیستند و رفتار آن‌ها در خلوت با آنچه در جمع نشان می‌دهند متفاوت است (بدر، دزبیل و لامارش، ۱۳۸۴).

**۲-۳-۳- پیشرفت و مقاومت:** هنگامی که فرد متوجه شود در مرحله بالایی از یک عمل، شیوه یا روش پیش رفته و راه برگشت برایش وجود ندارد، چون از آغاز آن را پذیرفته است و دیگر نقطه توقفی برایش تصور نیست، دیگر پیش رفتن آسان‌تر به نظر می‌آید و برای توقف کردن، فرد باید با این فکر درگیر شود که قبول آن از همان ابتدا اشتباه بوده است و در این صورت آن عقیده یا ارزش فرد را گام به گام در این جریان قرار می‌دهد.

## ۳-۴- راهکارهای پیشنهادی برای کاهش تلقین‌گرایی در آموزش غیررسمی

### ۱-۳-۴- تعادل فرهنگی، مدینه فاضله

تمام فرهنگ‌ها باید با مسئله مهم رابطه بین فرد و گروه مواجه شده و پاسخی برای آن پیدا کنند. در حال حاضر سه پاسخ اساسی برای این مسئله وجود دارد که اولی اولویت دادن به فرد در مقابل گروه، دومی اولویت دادن به گروه در مقابل فرد و سومی تعادل فرهنگی است. این اولویت‌بندی پایه‌ای، سازمان‌دهی ارزش‌ها را در مورد اینکه آیا وابستگی بین خود و دیگران را بیشینه یا کمینه کرده یا در حالت تعادل است، به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد. چنانچه راهبرد انتخابی یک فرهنگ،

1- normative  
2- private  
3- public

بیشینه‌سازی این وابستگی باشد، ویژگی‌های جمع‌گرایی در آن فرهنگ شکل می‌گیرد و بستر مناسب برای هم‌نوایی و تلقین‌گرایی فراهم می‌شود و چنانچه راهبرد انتخابی یک فرهنگ کمینه‌سازی این وابستگی باشد، ویژگی فردگرایی در آن فرهنگ شکل می‌گیرد و روح جمعی جامعه تقلیل می‌یابد. در حالت سوم نیز می‌توان نقطه تعادلی بین دو ویژگی فردگرایی و جمع‌گرایی در نظر گرفت. از آنجا که فرهنگ و جامعه اسلامی مورد نظر است، فرهنگ و جامعه پیشنهادی باید قابلیت انطباق با ارزش‌های اسلامی را داشته باشد. بنابراین به بررسی جایگاه فردگرایی و جمع‌گرایی و جامعه مورد نظر در دین اسلام (مدینه فاضله) می‌پردازیم (عوقی، ۱۳۹۰).

### ۱-۱-۳-۴-۱-۱ اسلام و ارزش‌های فردی انسان: ۱- ارتباط قلبی با خدا؛ همچنان که خداوند

می‌فرماید: «ای مردم، پروردگارتان را که شما و کسانی را که پیش از شما بوده‌اند، آفریده است، پرستش کنید؛ باشد که به تقوا گرایید» (بقره، ۲۱)¹.

چنین رابطه‌ای از طریق وضع عبادت‌هایی مانند نماز، زکات، روزه، حج، تلاوت قرآن کریم، ذکر، دعا و استغفار نیز تحقق می‌یابد.

۲- بازداشتن از انحلال شخصیت؛ این مطلب از نکوهش تقلید کورکورانه و نسنجیده دانسته می‌شود: «و چون به آنان گفته شود از آنچه خدا نازل کرده است پیروی کنید، می‌گویند نه، ما از چیزی که پدران خود را بر آن یافته‌ایم، پیروی می‌کنیم. آیا هر چند پدرانشان چیزی را درک نمی‌کرده و به راه صواب نمی‌رفته‌اند [باز هم در خور پیروی هستند]» (همان، ۱۷۰)².

۳-۴-۱-۲ اسلام و ارزش‌های جمع‌گرایی: اسلام، همان‌گونه که راه‌ها و روش‌هایی برای رشد و پرورش بعد فردگرایی در انسان پیشنهاد می‌کند، روش‌ها و راه‌های لازم را به منظور رشد و شکوفایی بعد جمع‌گرایی نیز ارائه می‌دهد که اینک به شماری از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

- تأکید بر جمع‌گرایی در عبادات

مراسم عبادی ممکن است به تنهایی ادا شود، اما اسلام بر بعد جمع‌گرایی و اجتماعی بودن آن تأکید دارد و در مورد تخلف از آن هشدار می‌دهد.

- جمع‌گرایی یک سنت در آفرینش

۱- «یا ایها الناس اعبدوا ربکما لَدی خَلَقَکُمُوالذینَ مِن قَبْلِکُم لَعَلَّکُم تَتَّقُونَ».

۲- «وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أُولَئِكَ كَانَ أباؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ».

خداوند متعال در کتابش از هماهنگ بودن پدیده‌های هستی مانند رابطه روز و شب و ماه و خورشید در گستره منظومه شمسی خبر داده و می‌فرماید: «هیچ جنبنده‌ای در زمین و هیچ پرنده‌ای که با دو بال خود پرواز می‌کند وجود ندارد؛ مگر آنکه آن‌ها [نیز] گروه‌هایی مانند شما هستند» (انعام، ۳۸).

**۳-۱-۳- طرح جامعه آرمانی اسلامی (مدینه فاضله، تعادل فرهنگی):** جامعه آرمانی همیشه تعدادی از دانشمندان و اندیشه‌وران را مجذوب و مفتون خود داشته است. تصویری جامع از جامعه آرمانی را می‌توان در این آیه مشاهده کرد: «همان کسان که اگر در زمین مکانشان دهیم، نماز می‌گذارند و زکات می‌دهند و امر به معروف و نهی از منکر می‌کنند و سرانجام همه کارها با خداست» (حج، ۲۴۱). یعنی این افراد اولاً - اهتمام به عبادت و عبودیت خدای متعال و تقویت و تحکیم پیوندی که با او دارند، دوماً - نیازمندی‌های مادی و اقتصادی دیگران را پیش چشم دارند و در رفع آن‌ها می‌کوشند؛ سوماً - نظارت و مراقبت سخت و مؤکد دارند تا مبادا مردم به انحراف و کج‌روی در عقیده، اخلاق و عمل دچار شوند.

از آنجا که هر انسانی در مدت زمان زندگی‌اش، دارای ۴ نوع ارتباط شامل ارتباط باخدای متعال، ارتباط با خود، ارتباط با طبیعت و ارتباط با انسان‌های دیگر است، می‌توان ویژگی‌های جامعه آرمانی را با ذکر خصوصیات ارتباطات چهارگانه هر فرد از افراد این جامعه در نظر گرفت. بنابراین بعد فردی (ارتباط فرد با خدای متعال و ارتباط فرد با خود)، او را از مقهور شدن در جمع مانع می‌شود و بعد اجتماعی و جمعی جامعه آرمانی (ارتباط فرد با طبیعت و ارتباط با انسان‌های دیگر)، او را در جریان پیوند و داد و ستد با دیگران قرار می‌دهد. با توجه به آیه مورد نظر، می‌توان گفت که بعد فردی نسبت به بعد اجتماعی دارای اولویت زمانی است؛ زیرا افراد با توجه به استقلال نظر، تصمیمات منطقی و عقلانی خواهند گرفت که تحقق هدف‌های جامعه آرمانی را امکان‌پذیر می‌سازد (عوقی، ۱۳۹۰).

## ۲-۳-۴- آموزش خانواده

احترام و تکریم شخصیت انسان، یکی از شیوه‌های تربیتی آیین حیات‌بخش اسلام است و آموزه‌های قرآنی بر پایه و اصول احترام به انسان و کرامت انسانی بنا نهاده شده است. خداوند متعال در قرآن

۱- «وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ مَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ».

۲- «الَّذِينَ إِنْ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ».

کریم، انسان را مورد تکریم و ستایش خود قرار داده و می‌فرماید: «ما فرزندان آدمی را گرامی داشتیم، آن‌ها را در خشکی و دریا بر مرکب‌های راهوار سوار کردیم، از انواع غذاهای پاکیزه به آنان روزی دادیم و بر بسیاری از مخلوقات، برتری بخشیدیم.» از نظر اسلام، کودکان و نوجوانان، شایسته کرامت و احترام هستند و باید به احساسات آن‌ها احترام گذاشت. والدین در این خصوص وظیفه مهم و خطیری بر عهده دارند؛ چرا که آن‌ها باید شخصیت کودک را مورد توجه قرار داده، بر اساس اصل کرامت و حرمت انسان با او رفتار کنند و در این زمینه، آموزش‌های لازم و مرتبط را فرا گیرند (مهریان، ۱۳۸۵).

همچنین متخصصان رفتاردرمانی توصیه می‌کنند که والدین باید آموزش ببینند و اصول رفتار را در مورد مشکلات رفتاری فرزندان خود به کار برند. «پیترسون» در مطالعه‌ای، از آموزش رفتاری والدین برای والدین ۲۵ پسر پرخاشگر استفاده کرد که نتیجه این گزارش نشان می‌دهد آموزش رفتاری والدین به طور متوسط موجب ۶۰٪ کاهش در رفتارهای انحرافی از ۷۵٪ نمونه شد. بنابراین باید یک روش علمی برای آموزش خانواده فراهم شود تا والدین بتوانند با شیوه برخورد صحیح با فرزندان آشنا شده و برای اصلاح رفتار خود تلاش کنند.

### ۳-۴-۳- معیارشناسی

از آنجا که معیارها، فرمول‌هایی انتزاعی به حساب می‌آیند که ما رفتار خود را بر اساس آن‌ها می‌سنجیم، بنابراین شناسایی و شناخت دقیق معیارها بر پذیرش آن‌ها تقدم دارد. در شناخت دقیق یک معیار، تمامی جوانب آن اعم از مثبت یا منفی خود را نشان خواهند داد. بنابراین فرد با آگاهی از جنبه‌های مثبت و منفی مانع از تلقین می‌شود. در معیارشناسی و انتخاب معیار، فرد باید به سه سؤال اساسی پاسخ داده و مراقب اشتباهاتی باشد که ممکن است در جریان معیارشناسی رخ بدهد:

چه چیزی را کمال بدانند؟ چه کسی را کامل ببینند؟ و در آن مسئله صاحب‌نظر بپندارد کدام یک از افکار و آراء را ترجیح داده و می‌پذیرد؟ همین‌طور خداوند در قرآن از قول کافران نقل می‌فرماید: «پروردگارا، ما مهتران و بزرگان خویش را فرمان بردیم و آن‌ها ما را گمراه ساختند» (حزاب، ۶۷).

۳-۴-۳-۱- **شناخت کمال:** شناخت کمال در تعیین مصداق (کمال) می‌تواند روی دهد. به عنوان مثال ممکن است کسی بپندارد که کمال انسان در مال و ثروت است. چنین کسی پولداران و ثروتمندان

۱- «وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّونَا السَّبِيلًا».

را به عنوان معیاری برای خود می‌پندارد، به آن‌ها می‌گراید و می‌کوشد حتی‌المقدور به آن‌ها تشبیه یابد. از سوی دیگر، فقرا و مساکین را به سبب فقرشان، در خور التفات و توجه نمی‌داند، از آن‌ها می‌گریزد و سعی می‌کند تا آنجا که می‌تواند، شبیه‌شان نباشد. در تربیت دینی، هنگامی که شخصی کمال دین‌داری را در جنبه کاریزماتیک رهبر یا یک عالم دینی می‌داند، در این صورت فرد به شدت تحت تأثیر جنبه کاریزماتیک آن قرار می‌گیرد. اولین و بزرگ‌ترین مشکل این رابطه این است که به تلقین کشیده می‌شود؛ هنگامی که از فرد پرسیده می‌شود این چه رفتاری است؟ پاسخ می‌دهد فلان عالم یا بزرگ دینی، چنین رفتاری را دارد؛ در حالی که تمام جنبه‌های شخصیت آن فرد را نمی‌شناسد. یا در رابطه معلم - شاگردی، هنگامی که کمال معلمی را در دانش فرد می‌بینند، دانش معلم را همانند بتی قرار داده، به تأیید و تصدیق آن می‌پردازند و رفتارهای خود را بر اساس آن می‌سنجند.

### ۲-۳-۴-۳- آگاهی از مصداق کمال و کامل: آگاهی از مصداق کمال و کامل در تعیین مصداق

کامل روی دهد. به عنوان مثال فرض کنیم که علم و دانش مصداق کمال باشد. در این مورد ممکن است اشتباهی پیش آمده و کسانی که در واقع عالم و دانشمند نیستند، عالم و دانشمند بپنداریم و تابع آن‌ها شویم؛ زیرا در زمینه هیچ یک از علوم و معارف بشری، دانشوران و کارشناسان راستین به سهولت شناخته نمی‌شوند و همواره ممکن است عالم‌نمایان جاهل و گندم‌نمایان جوفروش، عوام‌الناس را فریفته و در پی خود بکشانند. اگر در نظر آوریم که حتی دانشوران و کارشناسان حقیقی نیز ممکن است در حوزه مطالعات و تحقیقات خود به خطا افتاده و پیروان خویش را هم به خطا بکشانند، در می‌یابیم خطاهایی که دامن‌گیر پیروان این معیارهای بدلی می‌شود، تا چه اندازه است. هنگامی که ما دانش یا نمونه‌های نادرست دیگر را مصداق کمال قرار دهیم، چون نتوانسته‌ایم مصداق کمال را درست تشخیص دهیم، بنابراین در تشخیص یک معیار کامل هم باز می‌مانیم.

### ۳-۳-۴-۳- تعمیم‌ناپذیری مصداق کمال: هنگامی که کسی در زمینه‌ای معین به حق،

صاحب‌نظر است و باید به عنوان معیار شناخته شود، در سایر زمینه‌ها نیز معیار بپنداریم یا کسی را که در قلمرو (یا قلمروهایی) متخصص و کارآگاه نیست و در واقع نباید معیار محسوب شود را در هیچ قلمرویی معیار خود ندانیم یا به عنوان معیاری کامل در نظر بگیریم. همچنین در عرصه تربیت دینی، از آنجا که ممکن است فرد در عرصه مورد نظر، تخصص نداشته باشد، مجبور می‌شود از حربه تلقین که مبتنی بر ابهت است، نه عقلانیت، استفاده کند. شاهد بوده و هستیم که کسانی در مسائل

اجتماعی و سیاسی از برتراند راسل<sup>۱</sup>، ریاضی‌دان و فیلسوف انگلیسی (۱۹۶۸-۱۸۷۲)، یا در مسائل فلسفی و کلامی از فیزیکدانانی مانند اینشتین<sup>۲</sup> آلمانی (۱۹۵۵-۱۸۷۹)، یا در مسائل کلامی و دینی اخلاقی از الکسیل کارل، زیست‌شناس فرانسوی (۱۸۷۳-۱۹۴۴)، حرف‌شنوی داشته و دارند؛ غافل از این که از برتری مسلم و انکارناپذیر هر یک از اینان در رشته مطالعاتی و تحقیقاتی خود، نمی‌توان اعتبار و حجیت قول او را در دیگر رشته‌ها استنتاج کرد (حیدری و نصر بختیاری، ۱۳۸۸).

#### ۴-۳-۴- توجه به خودآگاهی و خودشناسی روان‌شناختی

آگاهی از خود، یکی از راهبرهای روان‌شناختی است که برای عوامل پیشرفت و همنوایی می‌توان به کاربرد. روانشناسان اجتماعی به آگاهی از خود خصوصی یعنی آگاهی از ابعاد درونی، مانند احساس‌ها، باورها، خلق‌ها، عواطف و رفتارها و آگاهی از خود عمومی یا مردمی یعنی آگاهی از تصویری که به دیگران ارائه می‌دهیم، تأکید دارند. به نظر متخصصان، آگاهی از خود تمایل دارد در جهت ارزیابی خود هدایت شود؛ یعنی مقایسه بین رفتارهای خاص خود و رفتارهای درونی و بیرونی، تعیین‌کننده آنچه که می‌خواهیم یا باید انجام دهیم است. هنگامی که فرد به ارزیابی از خود می‌پردازد، مشکلات و نواقص را شناسایی کرده، به رفع آن مشکل پرداخته و مانع از پیشرفت بیش از حد در عمل اشتباه خواهد شد. مطالعات علمی متعدد، دستاوردهای آگاهی دقیق از خود را تأیید می‌کنند (کریمی، ۱۳۸۱).

#### ۴- نتیجه‌گیری

تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی در ایران، درگیر نوعی جهت‌گیری شبه‌تربیتی است که بیشتر به سمت تلقین‌گرایی سوق دارد. هدف از انجام این پژوهش، بررسی علل تلقین‌گرایی در نظام آموزش رسمی و غیررسمی و ارائه راهکارهای برون‌رفت از آن با نظر به فرهنگ اسلامی است. به این ترتیب با شناسایی عوامل و ارائه راهکارهای بومی و متناسب با فرهنگ و آموزه‌های اسلامی، می‌توان در جهت بهبود نظام آموزشی گامی مؤثر برداشت. برای تحقق این هدف به این سؤالات پاسخ دادیم که عوامل آموزش رسمی مؤثر بر تلقین‌گرایی کدام است؟ راهکارهای پیشنهادی برای کاهش تلقین‌گرایی در آموزش رسمی چیست؟ چه عواملی در آموزش غیررسمی بر تلقین‌گرایی مؤثر است؟ و راهکارهای

1- Bertrand Russel

2- Einstein

پیشنهادی برای کاهش تلقین‌گرایی در آموزش غیررسمی کدام است؟ از عوامل مؤثر بر شکل‌گیری تلقین‌گرایی در آموزش رسمی می‌توان به روش تدریس منفعلانه، محتوای تلقینی و استفاده ابزاری از آموزش و پرورش اشاره کرد. در آموزش غیررسمی نیز می‌توان از فرهنگ، خانواده، معیارپذیری و روانشناختی به عنوان عوامل مؤثر بر شکل‌گیری تلقین‌گرایی نام برد. بارو و ودز (۱۳۷۶) نیز محتوا، تعهد، تزلزل‌ناپذیری، روش و قصد و عزم را به عنوان معیارهایی برای تلقین در نظر گرفتند. باقری (۱۳۸۴) شیوه عرضه مطالب را به عنوان معیاری برای تلقین معرفی کرده است. هر موضوعی در صورتی که از روش غیراخلاقی و عقلانی برای ارایه آن استفاده شود، می‌تواند تلقینی محسوب شود. مهریان (۱۳۸۵) خانواده را به عنوان بستری مناسب برای القای آموزه‌های دینی و فرهنگی به ذهن و قلب کودک معرفی کرده است. حیدری و نصر بختیاری (۱۳۸۷) ادعا می‌کنند که اشتباهاتی در جریان انتخاب معیار، می‌تواند فرد را در انتخاب الگو دچار مشکل کند. جوشنلو و رستمی (۱۳۸۸) نیز معتقدند فرهنگ در جوامع شرقی، افراد جامعه را به سمت هم‌رنگی و هم‌نوایی سوق می‌دهد. به این ترتیب می‌توان گفت راهکارهای مرتبط با کاهش تلقین‌گرایی در آموزش رسمی، شامل روش تدریس فعال، محتوای دانش‌آموز محور و تربیت شهروندی است و در آموزش غیررسمی، تعادل فرهنگی، آموزش خانواده، معیارشناسی و توجه به خودآگاهی و خودشناسی روان‌شناختی، پیشنهاد شده است. تلقین‌گرایی در حوزه فلسفه از جمله موضوعاتی است که از لحاظ مبانی نظری، دارای محدودیت است. سایر پژوهشگران می‌توانند با استفاده از روش‌های آماری، سهم هر یک از عوامل را مشخص کرده و لیست اولویت‌بندی شده برای بهبود نظام آموزشی و تحقق اهداف تربیت دینی ارایه کنند.

## منابع

- بارو، رایین و وودز، رونالد (۱۳۵۲)، *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه فاطمه زیبا کلام، تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ
- باقری، خسرو (۱۳۸۴)، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، جلد دوم، تهران: مدرسه
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۹)، *رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- بیرو، آلن (۱۳۷۵)، *فرهنگ علوم اجتماعی*، ترجمه ساروخانی، تهران: کیهان
- جوشن لو، محسن و رستمی، رضا (۱۳۸۸)، *روانشناسی بین فرهنگی*، تهران: ارجمند
- حیدری، م و نصر بختیاری، ح (۱۳۸۸)، «تلقین، چالش فرا روی تربیت دینی»، *اسلام و پژوهش های تربیتی*، ۲، ۸۸-۹۴
- دلورز، ژاک (۱۳۸۰)، *آموزش برای قرن بیست و یکم (مسایل و دورنماها)*، ترجمه سید فرهاد افتخار زاده. تهران: عابد
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶)، *روانشناسی پرورشی، روانشناسی آموزش و یادگیری*، تهران: آگاه
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۰)، *روانشناسی پرورشی نوین*، تهران: دوران
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۷۵)، *فرهنگ علوم رفتاری*، تهران: امیرکبیر
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۶)، *فلسفه آموزش و پرورش*، تهران: امیرکبیر
- علاقه بند، علی (۱۳۹۱)، *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*، تهران: روان
- عوقی، وحید (۱۳۹۰)، *جمع گرایی - فردگرایی از دیدگاه فرهنگ جامعه مهدوی. اسلام و پژوهش های مدیریت*، ۱، ۲۲، ۷۵-۹۸
- کریمی، یوسف (۱۳۸۱)، *روانشناسی اجتماعی (نظریه ها، مفاهیم و کاربردها)*، تهران: ارسباران
- لوک، ب؛ ژوزه، د؛ لامارش، ل (۱۳۸۴)، *روانشناسی اجتماعی*، ترجمه گنجی، تهران: ساوالان
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۹)، *جامعه و تاریخ از دیدگاه قرآن و اسلام*، تهران: بین الملل
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۸)، *حماسه حسینی*، تهران: صدرا
- منطقی، مرتضی (۱۳۸۹)، *آموزش غیررسمی (اثرات پنهان تبلیغات در اندیشه مخاطبان)*، تهران: بعثت



- مهربان، محمد جعفر (۱۳۸۵)، *مبانی و اصول تعلیم - تربیت*، تهران: ساوالان
- ندیمی، محمد تقی (۱۳۷۷)، *آموزش و پرورش سه مقطع*، تهران: مهرداد
- نیکزاد، محمود (۱۳۸۴)، *روانشناسی اجتماعی*، تهران: کیهان
- وارلا، میکاییل ما (۱۹۹۰)، *آموزش و پرورش برای فردا*، ترجمه مرکز تحقیقات آموزش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش
- یزدان پور، ندا؛ یوسفی، علیرضا؛ حقانی، فریبا (۱۳۸۸)، «تأثیر آموزش به روش پروژه‌های و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر فولادشهر در درس آمار»، *دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی*، (۲۲)، ش ۲۲، صص ۸۸-۸۶

Born, J. (1996), *Multidimensional Citizenship*, University of Toronto press: Canada

Burke, c. G. (2003), *what is critica* .available  
[http://www.balticuniv.uu.se/index.php/component/docman/doc\\_download/418-what-is-critical-thinkin](http://www.balticuniv.uu.se/index.php/component/docman/doc_download/418-what-is-critical-thinkin)

Chiodo, J.J. and Leisa. A. M.( 2005), «What do students have to say about citizenship? An analysis of the concept of citizenship among secondary education students», *Journal of social studies research*, spring 2005

Dennision, T.(1992), what does good citizenship mean to student? ,  
*Journal of social Education January*,56, 55 57

Funk, v., Wagnalls, g.(1972), *To instruct in doctrines to teach partisan or sectarian dogmas*. London: Routledge and Kegan Paul

Ichilov, O.(1991), *Citizenship Education*, New York: Teacher College Press

Iftikhar, I. (2004), slam democracy and citizenship education: an examination of the social studies curriculum in Pakistan ,7,1,  
[http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25710\\_7\\_1\\_Ahmad.pdf](http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25710_7_1_Ahmad.pdf)

Kennedy, K.( 1996), *New Challenges for Citizenship Education*. ACSA: Australia

Momanu, M( 2012), The Pedagogical of dimension of indoctrination: criticism of indoctrination and the constructivism in education ,

*Meta: Research in hermeneutics, phenomenology, and Practical*, 1, 88, 105 *Pilosophy*

Lee, W.O. (2000), *Citizenship Education*, University of Hong Kong: center for curriculum and instruction

Parker, E.( 2006,) *Indoctrination: still Alive and well* , *Australian Ejournal of Theology*, 6,3

Prior, W.(2001), *Citizenship Education: Australian experiences*, LO: Netherland

Reichard, J.D.(2013), *From Indoctrination to Initiation: A Non-coercive Approach to Faith- Learning Integration* , *JECB*, 17,1, 99 285

Woodward, J. E.( 2000), *Problem solving* , Part of NCA commission on Accrediation AND school improvement, *Journal of School improvement* , 1.

Torney Purta, J.( 1991), *Civic Education, In: International Encyclopedia of Curriculum*, pergamon press

Wilson, J.(1964), *Education and indoctrination*, Manchester: University Press

Demirel, M. (2009), *Lifelong Learning and Schools in the Twenty-first Century* , *Procedia Social and Behavioral Sciences. World Conference on Educational Sciences*, 1, P. 1709-1716