

چالش در اهداف تربیت دینی (شناخت، عاطفه و عملکرد)

علی اکبر عجم*

محمود سعیدی رضوانی**

دریافت مقاله: ۹۱/۹/۱۹

پذیرش نهایی: ۹۲/۶/۱۲

چکیده

این مقاله به تناسب اهمیت شناخت هدف با روش تحلیلی نظری به بررسی رابطه اهداف سه‌گانه در حیطه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی با رویکردهای مختلف در زمینه تربیت دینی پرداخته است. در این مقاله ابتدا اهداف سه‌گانه، و سپس رویکردهای مختلف تربیت دینی تبیین، و بر این اساس رابطه اهداف سه‌گانه با رویکردهای تربیت دینی مشخص شده است؛ لذا حیطه‌های سه‌گانه شناختی و عاطفی و عملکردی با سه رویکرد ایمانگرا، عقل‌گرا و رویکرد ترکیبی در ارتباط است. بنابراین در تربیت دینی باید رویکردی انتخاب شود که هم به عقل، هم به عاطفه و هم به رفتار یادگیرندگان توجه شود؛ به عبارت دیگر باید به هر دو رویکرد عقل‌گرایی و ایمانگرایی و نتیجه آن، که عمل صالح است، توجه کافی مبذول شود. **کلید واژه‌ها:** اهداف تربیت دینی، اهداف شناختی عاطفی و روانی حرکتی، رویکرد ایمانگرایی، رویکرد عقل‌گرایی.

* نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور Aliakbarajam1387@gmail.com

** saeedy@um.ac.ir

** دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد.

مقدمه

دلیل وجودی هر سامانه آموزشی، تحقق بخشیدن به هدفهای آن نظام است. اگر هدفهای مورد نظر بدرستی تحلیل، و اولویتهای آن بروشنی تعیین و تصریح نشده باشد، امکان حرکت و فعالیت صحیح و در نهایت، تحقق هدفهای آموزشی در درون آن نظام غیرممکن خواهد بود؛ زیرا بر اساس هدفهای آموزشی است که برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی درسی و فعالیت درون سامانه‌های آموزشی شکل می‌گیرد (شعبانی، ۱۳۸۶: ۱۳۸). تحقق هدف آفرینش انسان تنها در پرتو آموزش و پرورش میسر است؛ به این منظور، خداوند متعال، انسان را به نیروی عقل و ابزار معرفت تجهیز کرده است و پیامبرانی را با برهانهای روشن و احکام و قوانین متقن برانگیخت و رسالت سنگین تعلیم و تربیت انسان را به آنان سپرد. از این رو، تعلیم و تربیت مهمترین بخش آموزه‌ها و معارف ادیان آسمانی بویژه اسلام را تشکیل می‌دهد (صالحی و دیگران، ۱۳۸۷: ۲۴). تربیت اسلامی خواستار تثبیت توحید در اندیشه، احساس و رفتار دانش‌آموزان است و ایمان، نگرش یا موضعی است که مستلزم هر سه عامل شناختی، عاطفی و رفتاری است (علم الهدی، ۱۳۸۳: ۸۴). هر چند اهداف شناختی و عاطفی و رفتاری در مفهوم با هم متفاوت است، برنامه‌های تربیت دینی عموماً سعی در به‌دست آوردن هر سه نوع هدف دارد (توماس، ۱۳۷۹: ۲۸). میشل گریمیت (۱۹۹۸ به نقل از سجادی، ۱۳۷۹) درباره تربیت مذهبی معتقد است که تربیت مذهبی به فعالیت‌هایی اشاره دارد که موجب پرورش ایمان در افراد می‌شود، بویژه فعالیت‌هایی که به وارد ساختن یا آشنا کردن کودکان و جوانان با هسته اصلی معرفت به ایمان و عقاید دینی، سنت و اعمال دینی و مسائل اخلاقی توجه دارد. هم‌چنین صمدی (۱۳۸۲) بیان می‌کند که هدف کلی تربیت دینی عبارت است از: الف برخورداری از بصیرت دینی و دین‌آگاهی ب: دین‌باوری، ایمان دینی یا التزام درونی پ: کوشش در جهت تنظیم رفتار و عادات بر اساس موازین دینی و احساس رضایت از آن. ولی رویکردهای مختلفی در زمینه تربیت دینی راجع به اینکه کدام یک از ابعاد تربیت دینی مهمتر است - که باید نقطه عطف قرار گیرد - با یکدیگر اختلاف دارد و حتی بعضی از صاحب‌نظران معتقدند که فقط باید به بعد "ایمان" در تربیت دینی توجه کرد. گروهی دیگر به عقل و عقل‌گرایی در تربیت دینی تأکید می‌کنند؛ هم‌چنین در تربیت دینی دیدگاه‌های متفاوتی در زمینه توجه به اهداف سه‌گانه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی وجود دارد. گروهی در تربیت دینی بر اهداف شناختی تمرکز و

تأکید دارند که نمونه این نگاه را در رویکرد برنامه درسی بینش اسلامی (نسل سادات) شاهد بوده‌ایم (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰) و گروهی دیگر بر اهداف عاطفی در زمینه تربیت دینی تأکید می‌ورزند؛ نمونه این رویکرد، برخی از محافل و هیأت‌های مذهبی است که عمدتاً بر شورافرینی در جوانان به شیوه های مختلف تأکید می‌ورزند (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰؛ مهدوی کنی، ۱۳۸۷). بنابراین در این مقاله به بررسی ارتباط اهداف در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی و رویکردهای مختلف عقل‌گرایی و ایمان‌گرایی در تربیت دینی پرداخته می‌شود؛ بر این اساس، ابتدا اهداف سه‌گانه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی توضیح داده می‌شود و در ادامه آن هم، ارتباط اهداف سه‌گانه با رویکردهای مختلف در زمینه تربیت دینی تبیین می‌شود. پس مسئله اصلی که با آن روبه‌رو هستیم، این است که چه ارتباطی بین اهداف سه‌گانه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی با رویکردهای عقل‌گرایی، ایمان‌گرایی و رویکرد ترکیبی در تربیت دینی وجود دارد. برای بررسی ارتباط بین اهداف سه‌گانه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی با رویکردهای مختلف در زمینه تربیت دینی از مطالعه تحلیلی - نظری استفاده شده است. برای این منظور، ابتدا ویژگی‌های اهداف سه‌گانه و رویکردهای مختلف در زمینه تربیت دینی مشخص، و بر اساس آن، رابطه بین آنها تبیین و تشریح شده است.

طبقه‌بندی اهداف

هدف آموزش و پرورش به معنای وضع نهایی و مطلوبی است که به طور آگاهانه، سودمند تشخیص داده می‌شود و برای تحقق آن، فعالیت‌های مناسب تربیتی انجام می‌گیرد. هر هدف آموزشی بر فعالیتی منظم، سازمان یافته و منسجم دلالت دارد که نه تنها مسیر و جهت فعالیت‌های آموزشی است، بلکه متضمن نتایج این فعالیت‌ها نیز هست (کرمعلیان، ۱۳۸۵).

همان‌طور که اورمان^۱ و همکارانش (۲۰۰۹)، بیان می‌کنند طبقه‌بندی، هر نظام دسته‌بندی است که اهداف را درون یک طرح یا نظام گسترده‌تر قرار می‌دهد؛ هم‌چنین کراثول^۲، بلوم^۳ و ماسیا^۴ (۱۹۶۴) بیان می‌کنند که طبقه‌بندی، مجموعه‌ای از دسته‌بندی‌هاست که بر اساس مجموعه پایداری از

1 - Oermann
2 - Krathwohl
3 - Bloom
4 - Masia

اصول، منظم و هماهنگ می‌شود. بنابراین، منظور از طبقه‌بندی و تحلیل هدفهای صریح آموزشی، تعیین راه‌ها و مراحل دقیق و مشخصی است که بعد از تحقق آنها، تغییرات لازم در تفکر، احساسات و مهارت‌های عملی شاگردان به وجود می‌آید. طبقه‌بندی اهداف آموزشی به ما اجازه می‌دهد تا اهداف، مقاصد و نتایج آموزشی را دسته‌بندی، مقوله‌هایی را که باید اندازه‌گیری، و مشخص کنیم و هم‌چنین طبقه‌بندی باعث می‌شود در طرح درس به سمت تدریس اهداف بیان شده جهت‌گیری شود. طبقه‌بندی هدفهای آموزشی در حیطه‌های مختلف یادگیری به تجربه و تخصص فراوان در زمینه آموزش و پرورش نیاز دارد؛ زیرا هدفها از نظر ماهیت و درجه سادگی و پیچیدگی در مقوله‌ها و سطوح مختلفی قرار دارد. طبقه‌بندیهای مختلفی از هدفهای آموزشی عرضه شده که معروفترین آنها طبقه‌بندی بنیامین بلوم و همکاران او (۱۹۵۶) است. این طبقه‌بندی به وسیله گروهی از متخصصان آموزش و اندازه‌گیری و ارزشیابی تهیه شده و به نام بنیامین بلوم که سرپرستی گروه را برعهده داشته، شهرت یافته است. علت انتخاب طبقه‌بندی سه‌گانه بلوم و همکاران این است که این طبقه‌بندی یکی از مشهورترین و معروفترین طبقه‌بندی در زمینه اهداف است؛ به‌علاوه در سند آموزش و پرورش، اهداف شورای عالی آموزش و پرورش و اهداف برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران طبقه‌بندی بلوم و همکاران مورد توجه واقع شده است؛ بر این اساس در این پژوهش از طبقه‌بندی بلوم و همکاران استفاده شده است. در طبقه‌بندی بلوم، هدفهای آموزشی در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی قرار می‌گیرد. طبقه‌بندی اهداف در سه حیطه به دلیل تأکید بر جنبه‌های خاص هدفهای مختلف است و نه متمایز کردن آنها به‌صورت طبقات مطلقاً جدا و نامربوط به هم؛ زیرا در فعالیتهای آموزشی به هیچ وجه نمی‌توان مرز مشخصی بین سه حیطه یاد شده تعیین کرد. معمولاً سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی مانند شبکه یکپارچه ای است؛ ولی بعضی از رفتارها بیشتر جنبه شناختی دارد تا حرکتی و پاره‌ای دیگر جنبه هیجانی‌شان بیشتر است و گروه دیگری که با مهارت‌های عملی بارزتری مشخص می‌شوند، در قلمرو روانی حرکتی قرار می‌گیرد.

الف - حیطه شناختی

بلوم و همکاران (۱۹۵۶) بیان می‌کنند که اهداف شناختی شامل آن اهدافی است که با یادآوری یا بازشناسی دانش و توسعه تواناییها و مهارت‌های ذهنی سروکار دارد. آنها شش سطح از یادگیری شناختی را عرضه کردند که به‌طور فزاینده‌ای بر پیچیدگی آن افزوده می‌شود که عبارت

از دانش، درک و فهم، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی است. فراگیران در حیطه شناختی باید دانش محتوایی را فراگیرند؛ آن دانش را پردازش نمایند و توانایی تحقیق و مهارت‌های ارتباطی را در آن زمینه داشته باشند (دانش، درک و فهم، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی). واژه «شناختی» در اینجا به درک ذهنی‌ای اشاره دارد که می‌توان در قالب کلام به دیگری منتقل کرد و برای یادآوری بعدی به حافظه سپرد؛ تحلیل کرد و به‌منظور راهنمایی در فرایند تصمیم‌گیری در زندگی به کار برد. بارها از دانش‌آموزان خواسته می‌شود با حفظ کردن متون مقدس و پاسخ دادن به سؤالات عقیدتی عمومی (اصول دین) و با توجه به کاربرد باورهای دینی در موقعیت‌های زندگی به اهداف شناختی دست یابند. بعضی از برنامه‌ها بویژه در سطح پیشرفته‌تر در یادگیری شناختی، فراتر از روش درک انفعالی عمل می‌کنند؛ یعنی به فعالیتهای ذهنی خاصی مثل مباحثه، تحلیل و تلفیق مباحث دینی می‌رسد که فعالانه‌تر و پربارتر است. اورمان (۲۰۰۹)، اظهار می‌کند که حیطه شناختی با دانش و مهارت‌های عقلانی سروکار دارد. یادگیری در این حیطه، شامل کسب واقعیت‌ها و اطلاعات خاص است که شامل مفاهیم، نظریه‌ها و اصول، مهارت‌های شناختی، تصمیم‌گیری، حل مسئله و تفکر انتقادی می‌شود.

لازم به ذکر است که طبقه‌بندی بلوم در طول حیات خود بارها مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. تازه‌ترین بازنگری در این طبقه‌بندی، توسط گروهی از صاحب‌نظران روانشناسی شناختی، برنامه‌ریزی درسی، سنجش و اندازه‌گیری و پژوهش آموزشی به سرپرستی اندرسون^۱ و کراثول^۲ انجام گرفته و در سال ۲۰۰۱ در کتابی با عنوان "طبقه‌بندی برای یادگیری، آموزش و سنجش" منتشر شده است. طبقه‌بندی تازه اندرسون و کراثول، هم از جهت مبانی نظری و هم از لحاظ صوری و ساختاری با طبقه‌بندی قبلی فرق دارد. بنیاد نظری طبقه‌بندی قبلی، روانشناسی رفتاری بود؛ در حالی که اساس طبقه‌بندی تازه را روانشناسی‌های شناختی معاصر بویژه رویکرد خبرپردازی تشکیل می‌دهد؛ هم‌چنین در طبقه‌بندی جدید به‌جای یک بُعد، دو بُعد در نظر گرفته شده است و هر بُعد به‌طور مستقل دارای طبقه‌بندیهای خاص خود است. یکی از دو بُعد طبقه‌بندی جدید، دانش است که به چهار طبقه دانش واقعی، دانش مفهومی، دانش روندی و دانش فراشناختی تقسیم شده است. بُعد دیگر طبقه‌بندی، فرایند شناختی نام گرفته است که شش زیرطبقه به‌یادآوردن، فهمیدن،

1 - Anderson, L.

2 - Krathwohl

به کار بستن، تحلیل کردن، ارزشیابی کردن و آفریدن را شامل می‌شود (سیف، ۱۳۸۶: ۳۰۶).

ب - حیطه عاطفی

کراثول و همکارانش (۱۹۶۴)، طبقه‌بندی اهداف در حیطه عاطفی توسط بلوم و همکارانش را گسترش دادند. حیطه عاطفی شامل توسعه ارزشها، نگرشها و اعتقادات است. اهداف آموزشی عاطفی، اهدافی است که بر احساس، هیجان یا درجه‌ای از پذیرش یا عدم پذیرش تأکید می‌کند. آنها به‌عنوان علایق، نگرشها، قدردانیها یا ارزشها بیان می‌شود و شامل سطوح متفاوتی از توجه ساده تا توجه پیچیده به کیفیت‌های درونی شخصیت و وجدان را شامل می‌شود، طبقه‌بندی حیطه عاطفی شامل پنج سطح است که حول محور اصول درگیری فزاینده یادگیرنده و درونی‌سازی ارزشها، سازماندهی شده است (تامی^۱، ۲۰۰۵).

حیطه عاطفی، که برخی به آن حیطه نگرشی نیز نام نهاده‌اند در واقع از مهمترین یادگیری‌هایی است که از فراگیران در هر سطحی از آموزش انتظار می‌رود. شاید توضیح مختصری در مورد مفهوم نگرش^۲ به درک بیشتر این حیطه یادگیری کمک کند. نگرشها در واقع، باورها و اعتقادات زیرساز رفتارهای افراد است. نگرشها نشاندهنده تمایل فرد برای واکنش مثبت و منفی به پدیده‌های پیرامون او اعم از افراد، گروه‌ها، موقعیت‌ها، اشیاء، ارزشها و... است. تعداد معدودی از افراد برای نگرشها، جنبه ذاتی و سرشتی قائل هستند اما علم روانشناسی، عموماً بر این تأکید دارد که غالب نگرشها آموخته شده، و با آموزش نیز قابل تغییر است. البته واضح است که ایجاد و تغییر نگرشها بسیار دشوارتر از انتقال مفاهیم شناختی و یادگیری آنان توسط فراگیران است (یوسفی، ۱۳۸۳).

زمانی که شاعر آلمانی، گوته، اظهار می‌کند که در مورد همه چیزها، ما فقط از کسانی یاد می‌گیریم که دوستشان داریم وی به‌طور مستقیم از ارتباط عمیق بین شناخت و عاطفه صحبت می‌کند. فرایند تدریس و یادگیری هنگامی که با عاطفه و محبت عمیق به افراد انسانی عرضه شود، می‌تواند تغییرات زیادی در یادگیرندگان ایجاد کند (زاجونیک^۳، ۲۰۰۶: ۱). طبق نظر چیچرینگ^۴ (۲۰۰۶) و اوون - اسمیت^۵ (۲۰۰۸)، یادگیری عاطفی چیزی بیشتر از هیجانات را دربرمی‌گیرد و

1 - Tomei

2 - Attitude

3 - Zajonic

4 - Chechering

5 - Owen-smith

بدون توجه به علایق، انگیزه‌ها، نگرشها و عاطفه‌های دانش‌آموزان، یادگیری واقعی و بادوام نخواهد بود (هال، ۲۰۰۷: ۲۹). به هر حال، توجه به حیطه عاطفی (نگرشی) به‌رغم اهمیت غیر قابل‌انکار آن، کمتر مورد توجه واقع شده است. اگر چه به یادگیری عاطفی یا توجه به بخش هیجانی یادگیری در نظام آموزشی، کم بها داده شده، نشان‌دهنده بخشی از یادگیری است که به‌طور فزاینده‌ای حیاتی و مهم تشخیص داده می‌شود. اگر هم در برخی برنامه‌های آموزشی این اهداف ذکر شده است، استراتژی یادگیری و ایجاد آنها و نیز ارزیابی میزان دستیابی به این اهداف، مورد فراموشی واقع شده است (هال، ۲۰۰۵: ۸).

ج - حیطه روانی حرکتی

به‌دنبال این تقسیم‌بندیها در حیطه شناختی و عاطفی، سیمپسون^۱ (۱۹۶۶)، طبقه‌بندی اهداف در حیطه روانی حرکتی را گسترش داد. حیطه روانی حرکتی شامل توسعه مهارتها و شایستگی‌ها در کاربرد فناوری است. این حیطه شامل فعالیت‌هایی است که بر حرکت و جنبش مبتنی، و نیازمند درجه‌ای از هماهنگی فیزیکی است؛ به‌عبارت دیگر اهدافی است که بر تعدادی از مهارتهای عضلانی یا حرکتی تأکید می‌کند. دستکاری بعضی از مواد و یا اشیاء یا تعدادی از رفتار که نیازمند هماهنگی مشترک عصبی - عضلانی است، مهارتهای حرکتی، پایه شناختی دارد که شامل اصولی است که مهارتها را دربر گرفته است (دتمار^۲، ۲۰۰۶: ۷۴).

حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی با همدیگر ارتباط دارد؛ زیرا نگرشها و ارزشها، بنیاد و پایه شناختی دارد. واضح است که نگرشها و ارزشها اجزای شناختی و هم‌چنین عاطفی دارد. اینکه ما حیطه عاطفی را به‌طور جداگانه از حیطه شناختی مورد تحلیل قرار می‌دهیم، قصد این را نداریم که بگوییم جدایی و انفصال کامل بین این دو حیطه برقرار است. رابطه جالب بین حیطه‌های عاطفی و شناختی این است که در یک حیطه یک هدف به‌عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به هدفی دیگر در حیطه دیگر، مورد استفاده قرار می‌گیرد. در توضیح این نکته باید اظهار کرد که تغییر در حیطه شناختی به‌عنوان وسیله‌ای برای تغییر در حیطه عاطفی عمل می‌کند. ما برخی اطلاعات به دانش‌آموزان عرضه می‌کنیم به قصد اینکه تغییراتی در نگرشهای آنان به‌وجود آید؛ هم‌چنین ما از اهداف عاطفی به‌عنوان وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف شناختی می‌توانیم استفاده کنیم؛ یعنی ما

1 - Simpson

2 - Dettmar

علاقه به هر موضوع را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنیم به طوری که دانش‌آموزان کاربرد آن موضوع را یاد خواهند گرفت (کراثول، بلوم و ماسیا، ۱۹۶۴: ۵۵). در دیدگاه‌های نظری، معمولاً نقش عاطفه و هیجان نسبت به شناخت، کمرنگ تر، و در حاشیه قرار داشته است. معمولاً این طور استنباط شده که این شناخت و تفکر است که تعیین‌کننده نوع و شدت عواطف است؛ همان‌طور که نتایج پژوهش‌های رز^۱ (۲۰۰۱)، کنث^۲، یون^۳ و تاتیا^۴ (۲۰۰۳)، آمبادی^۵ و گری^۶ (۲۰۰۲)، نشان داده است، عواطف بر میزان و چگونگی شناخت افراد تأثیر می‌گذارد و باعث افزایش یا کاهش میزان خلاقیت، انعطاف‌پذیری شناختی، کارایی در تصمیم‌گیری، حل مسئله و دیگر شاخص‌های تفکر می‌شود (مدرس غروی و دیگران، ۱۳۸۳). در این زمینه، پیازه اظهار می‌کند که هیچ رفتاری نیست که هر قدر هم عقلی باشد، واجد عوامل عاطفی به‌عنوان محرک نباشد و نیز بالعکس نمی‌توان شاهد حالات عاطفی بود بدون اینکه ادراک یا فهم در آنها مداخله نداشته باشد که ساخت شناختی آن حالات را تشکیل می‌دهد. دو جنبه عاطفی و شناختی در عین حال، جدایی‌ناپذیر و تحویل‌ناپذیر است (نوریان و دیگران، ۱۳۸۶). این مبادلات بین حیطه عاطفی و شناختی و روانی‌حرکتی، باعث عطف توجه بیشتر به هر سه حیطه در تدریس و یادگیری خواهد شد.

اغلب نگرشها با اصطلاحات شناختی تعریف می‌شود و از مباحث شناختی سرچشمه می‌گیرد. در فردی که نگرش یا ارزشی رشد می‌کند بر اساس برخی از اطلاعات شناختی است که به وی عرضه شده و آنرا فرا گرفته است. در واقع قسمت اعظم آنچه ما تدریس خوب می‌نامیم، توانایی معلم برای دست‌یافتن به اهداف عاطفی از طریق به چالش‌طلبیدن اعتقادات ثابت دانش‌آموزان و کشاندن آنها به سمت موضوعات مورد مباحثه است (کراثول، بلوم و ماسیا، ۱۹۶۴: ۵۵). حجتی (۱۳۶۷) اظهار می‌کند که نوعی هماهنگی بین رشد شناختی و رشد عاطفی و عملکرد وجود دارد. تحوّل هر یک از اینها می‌تواند تحوّل دیگری را به دنبال داشته باشد. دو عنصر اساسی اراده و اختیار، شناختها و عواطف است. هیچ کار ارادی و اختیاری بدون شناخت و میل تحقق نمی‌پذیرد.

- 1 - Rose
- 2 - Kenneth
- 3 - Yuen
- 4 - Tatia
- 5 - Ambady
- 6 - Gray

بنابراین، لازمه هر رفتاری این است که انسان آن را بشناسد و سپس، میل و رغبت برای بروز و ظهور آن داشته باشد. عاطفه شرط تحقق و فعلیت یافتن بینش و شناخت است و یکی از محرکهای مهم و اساسی رفتار به‌شمار می‌آید. پیازه بر این اعتقاد است که عاطفه جنبه انرژی‌دهندگی دارد و همچون موتور و محرک شناخت و نهایتاً رفتار است (جلالی، ۱۳۸۰).

با توجه با توضیحات درباره اهداف سه‌گانه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی لازم است توضیحاتی درباره رویکردهای مختلف تربیت دینی عرضه، و بعد از آن ارتباط بین اهداف سه‌گانه با رویکردهای مختلف تربیت دینی تبیین شود که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

ارتباط رویکردهای مختلف در تربیت دینی با اهداف شناختی، عاطفی و روانی حرکتی

از آنجا که دستیابی به اهداف و آرمانهای تربیتی از دلنگرانیهای اصلی هر نظام آموزشی است و در نظامهای تربیتی که بر تربیت دینی مبتنی، و دین از اهمیت خاصی برخوردار است، شناسایی راه‌های انتقال دین، ترویج، تبلیغ و تربیت دینی از ضروریات است (سجادی، ۱۳۸۴). از این رو، انسانها همواره سعی کرده‌اند با تربیت دینی مناسب به پرورش افرادی بپردازند که توان زندگی مناسب را در جامعه داشته باشند. تربیت دینی حتی در عصر جدید به‌دلیل بازگشت دوباره به دین اهمیت ویژه‌ای یافته است. در عصر ما رویکردهای مختلفی به تربیت دینی به‌وجود آمده است؛ رویکردهایی که از مبانی فکری مختلف نشأت گرفته است. بنابراین، طبق نظر شعبانی ورکی (۱۳۷۷)، اندیشه‌وران و متفکران بزرگ جهان نیز هنوز درباره چگونگی آموزش دین و مطالب دینی اتفاق نظر چندانی ندارند. برخی رویکرد عادت دادن را در تربیت دینی مدنظر قرار می‌دهند و برخی دیگر رویکرد استدلالی را برای انتقال دین در تربیت دینی انتخاب می‌کنند و برخی دیگر رویکرد ایمانگرایی را در تربیت دینی جایز می‌دانند. رویکردهای مختلف، مبانی فلسفی مختلفی دارند که به نوعی به رابطه بین عقل و ایمان ارتباط می‌یابد. در نظامهای مختلف، رویکردهای متفاوتی در زمینه تربیت دینی در مورد عقل و ایمان وجود دارد. در تربیت دینی، تعدادی وارد ساحت عقل‌گرایی می‌شوند و تعدادی از افراد اعتقاد به ایمانگرایی در تربیت دینی دارند؛ به عبارت دیگر، عقل‌گرایی و ایمان‌گرایی دو حد یک پیوستار هستند که در تربیت دینی مورد تأکید قرار گرفته است (خالق‌خواه، ۱۳۹۱)؛ به همین دلیل در این پژوهش، رویکردهای عقل‌گرایی و

ایمان‌گرایی مورد توجه قرار گرفته است تا ارتباط آن با اهداف در حیطه‌های سه‌گانه روشن و مشخص شود.

با توجه با اینکه در تربیت به‌طور عام و تربیت دینی به‌طور خاص، باید درصدد تحقق اهدافی باشیم و این اهداف مسلماً در طبقات مختلفی قرار دارد، باید ارتباطی که بین اهداف حیطه‌های سه‌گانه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی با رویکردهای مختلف که در زمینه تربیت دینی وجود دارد، آشکار شود؛ لذا ممکن است سؤالاتی از این قبیل مطرح شود که: آیا بین رویکرد عقل‌گرایی و حیطه شناختی ارتباطی وجود دارد؟ آیا بین رویکرد ایمان‌گرایی و حیطه عاطفی ارتباطی وجود دارد؟ ارتباط بین حیطه روانی حرکتی را با رویکردهای مختلف در زمینه تربیت دینی چگونه می‌توان تبیین کرد؟

الف - رویکرد ایمان‌گرایی در تربیت دینی و ارتباط آن با حیطه عاطفی

ایمان‌گرایان (بوژه ایمان‌گرایان مسیحی) اعتقاد دارند عقل برای باور دینی نامناسب است و به تعبیری، آن دیدگاه، نظام اعتقادی دینی را موضوع ارزیابی و سنجش عقلانی نمی‌داند. ایمان برای توجیه خود به عقل نیازی ندارد و تلاش برای اعمال و کاربرد مقولات عقلی برای دین به‌طور کامل بیهوده است. ایمان، توجیه و معیار خاص خود را در باب ارزیابی درونی می‌آفریند. دو قرائت از ایمان‌گرایی هست: الف - هنگامی که دین با معیارهای عقل داوری شود عملی مضحک انجام داده‌ایم؛ یعنی دین و ایمان ضد عقل است. ب - دین، فعالیت است که در آن، عقل ناکارآمد و نامعتبر است. البته ایمان ضد عقل نیست، ولی فراتر از عقل است (محمد رضایی، ۱۳۸۴: ۱۹). ایمان‌گرایان بر دو دسته‌اند: ایمان‌گرایان حداقلی، مانند پاسکال^۱ و جیمز و ایمان‌گرایان حداکثری، مانند ویتگنشتاین^۲ و کرکگور^۳.

کرکگور اولین فردی بود که نظریه ایمان‌گرایی را وارد مسائل فلسفه دین کرد به‌طوری که بعدها بخش مهمی از بحث‌های فلسفه دین و کلام مسیحی را به نظریه خودش مشغول ساخت. او بر این اعتقاد بود که بالاترین فضیلتی که بشر می‌تواند به‌دست آورد، ایمان است نه تعقل. ایمان امری است نامعقول، عقل واقعاً نمی‌تواند بدان دست یابد. باورهای دینی ارزشمند است حتی اگر با

1 - Pascal

2 - Wittgenstein

3 - Kierkegaard

معیارهای عقلانی در تعارض باشد (لگنهاوزن، ۱۳۷۴). کرکگور بر این باور است که حتی اگر برهان عقلی برای وجود خدا در دسترس باشد یا روشی برای توجیه باورهای دینی وجود داشته باشد، ما نباید چنین چیزی را طلب کنیم. ایمان مورد نظر کرکگور ایمانی است فارغ از عقلانیت و معیارهای عقلانی را بر نمی‌تابد. نزدیک شدن به حوزه عقل در پذیرش ایمان، تنزل مقام ایمان را به همراه خواهد داشت (خالق‌خواه، ۱۳۹۱).

ایمانگرایی، دیدگاهی است که نظامهای اعتقادات دینی را موضوع ارزیابی و سنجش عقلانی نمی‌داند؛ برای مثال اگر بگوییم که ما به وجود خداوند و عشق او نسبت به انسانها ایمان داریم در واقع گفته‌ایم که ما این امر را مستقل از هر گونه قرینه و استدلالی پذیرفته‌ایم و هرگونه کوششی را که برای اثبات یا انکار عشق خداوند نسبت به انسانها صورت پذیرد، مردود می‌دانیم. ایمانگرایی می‌گوید که معیارهایی، فوق معیار عقل هست که باید به مدد آنها به ارزیابی باورها پرداخت و در پرتو چنین معیارهایی، باورهای دینی را بسیار محترم و ارزشمند دانست؛ اگر چه با معیارهای عقلانی در تضاد و تعارض نیز باشد. از عناصر بسیار مهم در این دیدگاه بی‌ارزش دانستن تعقل است.

حاصل اینکه ایمانگرایان، که بر ایمان قلبی بیش از هر امری تأکید می‌ورزند و به عقل و استدلال خوش‌بین نیستند، اکثراً ایمان را به منزله تجربه دینی شخصی، مورد توجه و اهتمام خود قرار داده‌اند. بر این اساس نیز ایمانگرایان و طرفداران ایمان دینی هیچ نسبت صلح‌آمیزی بین عقل و ایمان قائل نیستند. حتی به اعتقاد بعضی از ایمانگرایان هر جا که پای عقل و استدلال نسبت به اعتقادات دینی آورده شود، دیگر ایمان معنا ندارد. در کلام و اندیشه اسلامی نیز می‌توان اخباریون و اشعری مسلک را جز طیفی به شمار آورد که اعتقادی به عقل و استدلال ندارند و نسبت مفاهیم و اعتقادات دینی را با عقل جدا می‌دانند (توکلی، ۱۳۸۲).

با توجه به مطالبی که درباره رویکرد ایمانگرایی بیان شد، می‌توان به ارتباط رویکرد ایمانگرایی در تربیت دینی و حیطة عاطفی پی برد؛ چرا که حیطة عاطفی با نگرشها، گرایشها و ارزشهای یادگیرندگان سروکار دارد. علاوه بر اینکه دانش‌آموزان به یادگیری و فهم حقایق نیاز دارند، آن چیزی که مهمتر جلوه می‌کند این است که دانش‌آموزان به توسعه و رشد نگرشها و ارزشهای درست و صحیح نیاز دارند، دانش‌آموزان به این نیاز دارند که از سمت احساس و نگرش داشتن درباره چیزی به سمت سبک زندگی که منعکس‌کننده نگرشها و ارزشهای هر روزه آنهاست

حرکت کنند. عواطف در شیوه رفتار، ادراک، تذکر و یادآوری، تداعی افکار، ایجاد معتقدات و تعدیل آنها ظاهر می‌شود. عاطفه در قلب، زبان و اندام آدمی جلوه‌گر است و روی حکمی که صادر می‌کند، اثر می‌گذارد؛ زیرا انسان از مجرای عاطفه خود می‌اندیشد و با عینک عاطفه به کارها می‌نگرد. عاطفه اثر خود را در رفتار جلوه‌گر می‌کند و به‌عنوان مقیاس و ضابطه‌ای درمی‌آید که انسان از مجرای آن برخی از محرکهای درونی را بر برخی دیگر ترجیح می‌دهد (جلالی، ۱۳۸۰)؛ هم‌چنین ایمان از جنس محبت و علاقه قلبی است؛ با لحاظ تکوینی اکراه بردار و دستوری نیست و مسبوق به معرفت، محبت و عاطفه است (شاه حسینی، ۱۳۸۱). بنابراین رابطه بین حیظه عاطفی و رویکرد ایمانگرایی در تربیت دینی روشن می‌شود به‌دلیل اینکه هر دو بر گرایشها و تمایلات در افراد تأکید می‌کنند.

ب - رویکرد عقل‌گرایی در تربیت دینی و ارتباط آن با حیظه شناختی

در مقابل طیف ایمانگرا، عقل‌گرایان قرار دارند که معتقد هستند که تا اعتقادات و مفاهیم دینی به‌واسطه برهان و احتجاجات عقلی اثبات‌پذیر نباشد، چنین اعتقادی و ایمانی ارزش ندارد. عقل‌گرایان درواقع، عقل را تنها حجتّ موجه و یگانه منبعی می‌دانند که می‌تواند ما را نسبت به اعتقادات و ایمانمان راهنما و معرف باشد؛ به‌همین دلیل در نظام اعتقادی و مفاهیم دینی و نیز مجموعه آموزه‌های دینی برای اینکه انسان بتواند با احتجاج به آن، رفتار و سلوک دینی را انجام دهد، لزوماً باید از بستر عقلانی عبور کند. با ارزیابی و داوری عقل محض است که می‌توان چنین آموزه‌ها و گزاره‌های دینی را پذیرفت (محمد رضایی، ۱۳۸۴).

عقل‌گرایان معتقدند حقایق دینی از طریق عقل قابل دسترسی و ارزیابی است. در میان عقل‌گرایان گروهی مانند لاک^۱ و کلیفورد^۲ عقل‌گرای حداکثری هستند و گروهی هم مانند پترسون و پوپر عقل‌گرای حداقلی. عقل‌گرای حداکثری^۳ معتقد است که باید به‌کمک دلایل عقلی، صدق یک مدعا را چنان مدلل کرد که قابل پذیرش برای جمیع عقلای عالم باشد. عقل‌گرای حداقلی^۴ یا انتقادی کسی است که می‌گوید ارزیابی اعتقادات دینی توسط عقل امکانپذیر است اما اثبات قاطعانه آن برای همه امکانپذیر نیست؛ یعنی آن ارزیابی، قادر به اثبات

1 - lock

2 - Clifford

3 - Strong rationalist

4 - Weak rationalist

قطعی اعتقادات دینی نیست، اما باور به آنها را عقلاً موجه می‌سازد (خالق خواه و مسعودی، ۱۳۸۹: ۱۳۳). از این رو به هر میزان که آموزه‌ها و گزاره‌های دینی و نظام اعتقادات دینی بتواند به واسطه عقل، صدق منطقی‌اش اثبات شود، قابل اخذ و به کارگیری است (محمد رضایی، ۱۳۸۴).

با توجه به این مطالب درباره رویکرد عقل‌گرایی در تربیت دینی، مشخص می‌شود که در این رویکرد تمرکز و تأکید بر اهداف حیطه شناختی است. تعقل در فرهنگ قرآن به معنای تدبّر در امور است. تدبّر از ماده "دبر" یعنی پشت کاری را گرفتن و به دم آن رسیدن است. راهبرد عقل به این شکل است که آدمی نیروی شناخت خود را، که فطری است، دنبال نماید تا به صانع عالم، معرفت پیدا کند و سپس به او ایمان بیاورد (فاضل، ۱۳۷۴). بنابراین در اینجا رابطه بین حیطه شناختی در تربیت دینی با رویکرد عقل‌گرایی مورد توجه قرار می‌گیرد.

ج - رویکرد تلفیقی و ترکیبی با تأکید بر عمل‌گرایی و ارتباط آن با حیطه روانی حرکتی اسلام در باب رابطه عقل و ایمان بر آن است که عقل و ایمان دو موهبت الهی است که خداوند به بشر ارزانی داشته است. آدمی با عقل و ایمان می‌تواند به سعادت جاودانه برسد. عقل، ایمان را و ایمان، عقل را تأیید می‌کند. از آیات و روایات بخوبی برمی‌آید که در اسلام اهمیت بسیاری به عقلانیت داده شده است؛ هم‌چنین گزینش و پیروی از دین نیز با عقل صورت می‌گیرد. با عقل و استدلال عقلانی است که آدمی پیروی از دین را سعادت‌بخش می‌داند (محمد رضایی، ۱۳۸۴: ۳۰). در اسلام نه تنها عقل تحقیر نشده، بلکه به شیوه‌های مختلف مورد ستایش قرار گرفته است. قرآن کریم و آموزه‌های پیشوایان دینی، عقل را هم‌أفق با ایمان دانسته، و تفکر را برترین عبادتها خوانده‌اند. همین عنایت اسلام به تفکر و اینکه در مقام احتجاج با مخالفان مطالبه برهان می‌کند: قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (نمل/۶۴)، دین اسلام را ذاتاً مهبیای تبیین عقلانی قرار داده است. البته عقل دینی یا عقلی که دین از آن حمایت می‌کند، عقل نظری محض نیست بلکه عقلی است که مؤدّی به مصالح اُخروی و سعادت ابدی می‌شود. حکمای اسلامی عقل را به دو عقل نظری و عملی تحلیل، و عقل عملی را نیز به عقل نظری متکی کردند و در این صورت عقل نظری وظیفه تبیین حقیقت دین را به‌عهده گرفت و مبنای عقل عملی نیز در عقل نظری مورد رسیدگی قرار گرفت و رفته‌رفته در تاریخ تفکر اسلامی اصل ایمان از مراتب و شئون عقل قرار گرفت به طوری که محقق لاهیجی در گوهر مراد می‌گوید: ایمان در شرع عبارت است از کمال قوت نظری (توکل، ۱۳۸۲: ۹۷).

به نظر می‌رسد ایمان چیزی بیش از علم است و عمل خارجی در آن دخالتی ندارد. ایمان تصدیق قلبی است که به اراده و اختیار انسان و در پی علم یا باور تحقق می‌یابد. علم خارجی از لوازم ایمان است و نه جزء ماهیت آن. اقرار به زبان نیز جزء ماهیت ایمان نیست، بلکه آن نیز مانند سایر اعمال خارجی از لوازم ایمان است (صادقی، ۱۳۸۲: ۲۹ و ۲۸؛ مصباح یزدی، ۱۳۷۷، ج ۱: ۷۸ و ۷۷؛ عدالت نژاد، ۱۳۸۰: ۱۳۳ و ۱۳۲). ایمان، حقیقتی بیش از شناخت است. شناخت، همان دانستن است که رکن ایمان است؛ جزء ایمان است و ایمان بدون شناخت، ایمان نیست. در ایمان دینی عنصر گرایش، تسلیم، خضوع، علاقه و محبت هم هست؛ حال اینکه در شناخت مسئله گرایش مطرح نیست (مطهری، ۱۳۷۰: ۱۵۶). اما درباره عقل باید گفت که بیشتر حکمای اسلامی عقل را موطن کلیات نامیده‌اند و معتقدند عقل نیرویی است که به کلیات نائل می‌شود. بعضی گفته‌اند عقل قوه مدرک روابط ضروری است؛ به‌عنوان مثال درک رابطه "۲+۲" و تساوی آن با عدد "۴" درک امری عقلانی است.

گاهی برای عقل اقسامی ذکر می‌کنند از قبیل عقل فلسفی، ریاضی، سیاسی، عملی، صوری، ابزاری، ارزشی و... (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۲: ۱۰). برخی از فیلسوفان یونان باستان و امروزه برخی از سنت‌گرایان، عقل را به جزئی یا استدلالگر و کلی یا شهودگر تقسیم می‌کنند. عقل کلی یا شهودگر، قوه‌ای است که قدرت شهود حقایق را چنانکه هستند، دارد. این عقل، استدلالگر و اثبات‌کننده نیست. این عقل شهودکننده است؛ به‌همین دلیل عقل جمعی نیست، بلکه فردی است. حجیت آن هم فردی است. عقل استدلالگر حجیت جمعی دارد که یا جمیع عقلا را قانع می‌سازد یا آنان را که با ما بر سر مقدمات و پیش‌فرضها توافق دارند (صادقی، ۱۳۸۲: ۵۸).

در قرآن و متون اسلامی همواره از اهمیت و لزوم تعقل سخن گفته شده و آیات و روایاتی با این مضامین آمده است: «و شیطان بسیاری از شما را به گمراهی کشید آیا هنوز هم تعقل نمی‌کنید» (یس/۶۲). «و گویند که اگر ما [در دنیا سخن انبیا را] شنیده یا به دستور عقل رفتار می‌کردیم امروز از دوزخیان نبودیم» (ملک/۱۰). در این آیه کاملاً مشهود است که عمل نکردن به دستور عقل سبب دوزخی شدن دانسته شده است؛ در جای دیگر می‌فرماید: «و این‌گونه خداوند آیاتش را برای شما روشن بیان می‌کند؛ باشد که تعقل کنید» (بقره/۲۴۲). به‌طور کلی در قرآن سیزده مورد عبارت «أَفَلَا تَعْقِلُونَ» آمده است که به تعقل دعوت می‌کند و هشت مورد عبارت «لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ» که در این موارد خداوند مطالبی را ذکر فرموده است و با عبارت «آیا تعقل نمی‌کنید» و یا «باشد که تعقل

کنید» از بندگان و مخاطبان اندیشیدن را طلب می‌کند. البته اهمیت و لزوم تعقل در قرآن کریم با عبارات دیگری نیز نشان داده شده است که پرداختن به آنها در اینجا مورد نظر نیست. در روایات نیز سخنانی این چنین می‌یابیم که: «هیچ بی‌نیازی‌ای بالاتر از عقل نیست و خداوند خلقی گرامی‌تر از عقل نیافریده است و خداوند عقل را جز در کسانی که دوستشان دارد کامل نمی‌کند (عارف، ۱۳۸۴).

بنابر دیدگاه اسلام در اصول، هیچ چیز به جز عقل، حق مداخله ندارد؛ یعنی اگر پرسند به چه دلیل به فلان اصل ایمان آورده‌ای، شخص باید دلیل عقلی ارائه کند و هرگونه دلیل غیرعقلی مردود است و لو اعتقاد به توحید یا نبوت باشد (مطهری، ۱۳۷۰: ۱۵۳؛ مصباح یزدی، ۱۳۷۷: ۱۳۱۱). از سوی دیگر، اگر انسان در شناخت و آگاهی به خود نیز بسیار ترقی و پیشرفت کند از نظر قرآن چندان اهمیتی ندارد. اصولاً قرآن برای آگاهی از آن جهت ارزش قائل است که آگاهی «روشنگر» است. طرح داستان شیطان که خدا را می‌شناخت و به خدا آگاهی رسیده بود به نبوت پیامبران و وجود قیامت آگاه بود ولی به مصداق آیه ۳۴ سوره بقره کافر بود همه و همه، نشان از همین مطلب است. در تفکر و نگرش صحیح، آگاهی، یکی از پایه‌های ایمان است؛ به عبارت دیگر، ایمان دینی امری مبتنی بر آگاهی است (مطهری، ۱۳۶۹: ۲۴۵). می‌توان گفت اهمیت عقل به این دلیل است که مَرکَب ایمان است.

در رویکرد تلفیقی و ترکیبی با تأکید بر عملکرد به رابطه ایمان بر اهمیت عقل و شناخت در تربیت دینی و اهمیت گرایش و عاطفه به عبارت دیگر اهمیت ایمان در تربیت دینی تأکید دارد؛ بنابراین در این رویکرد، نتیجه‌ای که عاید فرد می‌شود، عمل صالح است؛ عمل صالحی که مبنای آن شناخت، تعقل، عاطفه، گرایش و ایمان مذهبی است. همان‌طور که سعیدی رضوانی (۱۳۷۳)، اظهار می‌کند عمل صالح فرد در واقع ثمره موفقیت در رسیدن او به اهداف شناختی و عاطفی دین است. فرد با به دست آوردن درک صحیح از عمل صالح و تشخیص عمل صالح از طریق رسیدن به اهداف شناختی و ارزشگذاری و ایمان به عمل صالح از طریق دستیابی به اهداف عاطفی، می‌تواند به اهداف حیطة عملکردی یعنی عمل صالح دست یابد. ولی نکته‌ای که باید به آن توجه کرد این است که در روایات ائمه اطهار(ع) و قرآن کریم، عمل صالح را ثمره ایمان و در عین حال تقویت‌کننده آن و انجام ندادن عمل صالح را مقدمه تضعیف و غفلت کامل مؤمنان می‌دانند؛ یعنی همان‌طور که ایمان بر عمل تأثیر دارد، عمل هم بر ایمان تأثیر می‌گذارد؛ به همین دلیل در اینجا به

این رابطه ایمان با عمل و رابطه عمل با ایمان اشاره می شود:

رابطه ایمان با عمل: ایمان حالتی روانی است، که از دانش و گرایش سرچشمه می گیرد و لازمه اش این است که شخص با ایمان بر عمل کردن به لوازم چیزی که به آن ایمان دارد، تصمیم اجمالی بگیرد؛ بنابراین، کسی که به حقیقتی آگاه است، ولی تصمیم دارد هیچ گاه به هیچ یک از لوازم آن عمل نکند به آن ایمان نخواهد داشت؛ حتی اگر تردید داشته باشد که به آنها عمل کند یا عمل نکند باز هم هنوز ایمان نیاورده است. بنابراین می توان گفت ایمان ذاتاً اقتضای عمل کردن به لوازم آن را دارد و مقدار همین تأثیر اقتضایی هم به شدت و ضعف آن بستگی دارد و در نهایت، اراده و تصمیم انسان است که اجرا یا ترک عملی را معین می سازد (رستمی، ۱۳۸۲: ۱۵).

تأکید اسلام بر نتایج عملی ایمان، چنان قوی و استوار است که در کمتر موردی از ایمان مؤمنان بدون ایمان نظر به عمل صالح سخن رانده است. عمل صالح نتیجه حتمی و نشانه جدایی ناپذیر ایمان است و ذکر دوباره آن، تنها به دلیل تأکید بر ضروری بودن این جزء لایتجزی است برای ایمان، و نه اضافی و تفضلی دانستن آن؛ چنانکه خود قرآن تصریح دارد: کسی که ایمان بیاورد بی تردید نیکو عمل است (شجاعی زند، ۱۳۷۹: ۲۴۵).

رابطه عمل با ایمان: با تدبیر در آیات قرآن می توان تأثیر عمل نیک را در تکامل ایمان مشاهده کرد. خداوند می فرماید: "سخن و اعتقاد خوب به سوی خدا صعود می کند و عمل صالح آن را رفعت می بخشد" (فاطر/۱۰)؛ هم چنین در آیات متعددی از زیاد شدن ایمان و نور هدایت نیکوکاران یاد شده است آنجا که می فرماید: والذین اهتدوا زادهم هدی و آتاهم تقواهم: "و خدا آنان را که به هدایت گراییدند، هر چه بیشتر هدایت بخشید و پرهیزگاریشان داد" (محمد/۱۷). بنابراین، رفتار صالحی که از شخص مؤمن صادر می شود در عین حال که از ایمانش سرچشمه می گیرد به نوبه خود بر قوت ثبات ایمان می افزاید و زمینه کارهای نیک دیگر را فراهم می سازد. اگر انگیزه های مخالف با ایمان در وجود شخصی پدیدار شد، موجب اجرای کارهای ناشایست می شود و چون نیروی ایمان آن شخص به حدی نیست که مانع از بروز و صدور آنها شود، ایمان وی رو به ضعف می نهد و زمینه ای برای ارتکاب گناهان بزرگ و تکرار آنها فراهم می شود و سرانجام اصل ایمان را به زوال و نابودی می کشاند و ایمان را به کفر و نفاق تبدیل می سازد. نتیجه اینکه میان ایمان و عمل صالح از یک سو و قرب الهی و نعمتهای اخروی از سوی دیگر، رابطه مستقیم وجود دارد. ایمان سرچشمه عمل صالح و عمل صالح در تقویت ایمان مؤثر است. هر اندازه

در کارهای شایسته و دوری از گناهان تلاش کنیم به همان اندازه نور ایمان در دل ما تقویت می‌شود؛ لذا ایمان و عمل صالح، متقابلاً بر یکدیگر تأثیر می‌گذارد و پرداختن به یکی از آنها بدون توجه به دیگری، اثر و نتیجه‌ای در پی ندارد (رستمی، ۱۳۸۲: ۱۶).

قبل از اینکه به بیان رابطه بین رویکرد ترکیبی تلفیقی با تأکید بر عملکرد و حیطة روانی حرکتی پرداخته شود باید اشاره کرد که اساساً هیچ رابطه‌ای بین اهداف درسی دینی با حیطة روانی حرکتی در طبقه‌بندی منسوب به بلوم وجود ندارد. زیرا اصطلاح روانی حرکتی به مفهومی که در این طبقه‌بندی به کار رفته است، نشان می‌دهد که رفتارهای این حیطة شامل این فعالیتها است: مهارتهای دستکاری، مهارتهای حرکتی و فعالیتهایی که اجرای آنها به هماهنگی روانی عضلانی نیاز دارد. نکته دیگر در باب حیطة روانی حرکتی این است که اصولاً در رفتار مذهبی - یعنی عمل صالح مبتنی بر ایمان - بحث مهارت که معمولاً در اثر عواملی نظیر نبوغ، تمرین و ممارست و انجام دادن مکرر و با دقت عملی خاص انجام می‌شود، چندان جایی ندارد و معمولاً با اعمال مذهبی و دینی ارتباط مستقیمی ندارد (صادق زاده قمصری، ۱۳۸۰: ۲۳۰). بنابراین چیزی که ما در اهداف تربیت دینی به دنبال آن هستیم، رفتار افراد است ولی رفتار مورد نظر ما با آن رفتاری که مورد نظر مکاتب رفتارگرایی است، متفاوت است. در نظر رفتارگرایان، آن رفتار و حرکات عینی را که قابل اندازه‌گیری و سنجش با ابزارهای عینی است، عملکرد تلقی می‌کنند. علامه طباطبایی در تعریف عمل (رفتار) چنین می‌نویسد: "عمل، مجموعه‌ای از حرکات و سکانات است که انسان باشعور و بااراده برای رسیدن به یکی از مقاصد خود روی ماده انجام می‌دهد. طبعاً هر عملی مرکب از صدها و هزارها حرکات و سکانات است و یک واحد حقیقی نیست. ولی نظریه یکی بودن مقصد، صفت وحدت به این حرکات و سکانات مختلف داده؛ او را با رنگ یگانگی، رنگین می‌کنیم". آن‌چه اهمیت دارد، این است که قرآن کریم در بیشتر موارد بر صالح یا ناصالح بودن عمل تأکید کرده است (به نقل از رستمی، ۱۳۸۲: ۱۳). در تربیت دینی منظور از رفتار، آن اعمال و حرکاتی است که از تفکر، شناخت و عاطفه فرد و از روی اراده و اختیار از فرد سر می‌زند و می‌تواند به طور عینی و قابل اندازه‌گیری باشد یا نه. نکته قابل ذکر این است که در راهنماهای برنامه درسی گذشته از واژه روانی حرکتی استفاده می‌شد که نابجا به کار رفته بود ولی در راهنمای برنامه درسی کنونی اصلاح، و از تعبیر اهداف عملکردی استفاده شده است.

در انسان دو ویژگی به‌صورت گسترده، پیچیده و عمیق هست: یکی دستگاه ادراک و دیگری

دستگاه اراده. در حوزه ادراک، علم و شناخت دخیل است و در اراده، میل، رغبت و انگیزش نقش دارد. این دو عامل یعنی شناخت و عاطفه، موجب پیدایش عملکرد در افراد می‌شود. بنابراین، شناخت به تنهایی نمی‌تواند عملکردی را ایجاد کند؛ چه بسا انسان می‌داند که رفتاری مفید است با اینکه به آن علم دارد، ولی برخلاف آن عمل می‌کند. مثال روشن آن، علم به زیانهای سیگار است. با اینکه ضررهای زیادی برای سیگار نقل شده و با تجربه به اثبات رسیده است به رغم علم به ضرر و زیان سیگار، عده‌ای به آن مبتلا هستند. چه بسا، پزشکانی که بیماران خود را از مصرف آن منع می‌کنند در عین حال خود به آن مبتلا هستند؛ این مثال، گویا است که رفتارها تنها معلول ادراک و شناخت نیست. علاوه بر شناخت، نیروی دیگری به نام انگیزش و هیجانات هست که عامل آن احساسات و عواطف است. بنابراین کاربرد اصطلاح "عملکرد" به جای تعبیر روانی حرکتی مناسب به نظر می‌رسد. با توجه به این مطالب، ارتباطی بین رویکرد تلفیقی ترکیبی با تأکید بر عملکرد و حیطه روانی حرکتی وجود ندارد، بلکه ارتباطی که ما باید در جستجوی آن باشیم بین رویکرد تلفیقی ترکیبی در زمینه تربیت دینی با عملکرد یا همان عمل صالح و ناصالح فرد است که در بالا به آن اشاره شد.

نتیجه‌گیری

سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی با همدیگر در ارتباط و تعامل است و نمی‌توان به‌طور کامل آنها را از هم جدا کرد. وقتی فردی مطلبی را یاد می‌گیرد و نسبت به آن شناخت پیدا می‌کند به موازات آن در فرد گرایش و عاطفه‌های منفی و مثبتی نسبت به آن مطلب ایجاد می‌شود، همین‌طور با توجه به مطالبی که عنوان شد فردی ممکن است نسبت به امری یا مطلبی گرایش و علاقه پیدا کند و همین گرایش و علاقه باعث می‌شود که فرد در جهت شناخت آن مطلب گام بردارد. در زمینه اهداف در حیطه رفتاری هم وضع بدین منوال است. هر رفتار یا عملی که از فرد سر می‌زند پایه‌های شناختی و عاطفی در آن رفتار دخالت دارد و به‌طور متقابل هر رفتاری که از شخص صادر می‌شود، باعث ایجاد شناختها و عاطفه‌ها و گرایشهای جدیدی در فرد می‌شود. بنابراین در زمینه تدوین اهداف تربیت دینی باید به هر سه حیطه شناختی، عاطفی و عملکردی توجه کرد. به دلیل اینکه انسان موجودی است که از ویژگی عقلانیت، عاطفه و عمل بر حسب آن

برخوردار است، نمی‌توان در تربیت دینی فقط از طریق بُعد شناختی به تدوین اهداف اقدام کرد؛ زیرا این کار باعث می‌شود که افراد به طریقی تربیت شوند که در یک بُعد یا زمینه که همان شناخت باشد، پرورش یابند و از سایر ابعاد از جمله بُعد عاطفی و عملکردی غفلت شود که می‌تواند در شخصیت افراد تأثیر بسزایی برجای گذارد. با توجه به اینکه اسلام، انسان را جامع و نه تک‌بُعدی در نظر گرفته و از هیچ بُعد از ابعاد وجودی انسان غفلت نشده است در تربیت دینی هم باید این ملاحظات در نظر گرفته شود. شخصیت یکپارچه انسان از سه بُعد نظر، قلب و عمل تشکیل شده و بر همین اساس تربیت و هدایت اصولی انسان، تربیت و هدایت در این سه بعد است. با توجه به این موارد، می‌توان اظهار کرد که در تربیت دینی تأکید بر یک رویکرد به مثابه تک‌بُعدی بار آوردن دانش آموزان است؛ به عبارت دیگر، اگر بر رویکرد عقلگرایی در تربیت دینی تأکید شود به این معنا است که دانش آموزان را فقط از لحاظ شناختی تربیت کرده‌ایم و اگر بر رویکرد ایمانگرایی در تربیت دینی تأکید کنیم به این معنا خواهد بود که منحصراً عواطف دانش آموزان را نسبت به دین و آموزه‌های دینی تلطیف و پالایش کرده‌ایم. بنابراین در هر صورت، دانش آموزان را موجوداتی تک‌بُعدی فرض کرده‌ایم که یا به عاطفه و یا به شناخت آنها توجه کرده‌ایم و از وی به عنوان موجودی کامل و تمام‌عیار غفلت کرده‌ایم که دارای عقل، عاطفه و عملکرد باهم و به صورت کل یکپارچه است. بنابراین در تربیت دینی الزامی است که رویکردی انتخاب شود که هم به عقل، هم به عاطفه و هم به رفتار دانش آموزان توجه شود؛ به عبارت دیگر به هر دو رویکرد عقلگرایی و ایمانگرایی و نتیجه آن، که عمل صالح است، توجه کافی مبذول شود.

منابع فارسی

- قرآن کریم. ترجمه محمد مهدی فولادوند.
- ابراهیمی‌دینانی، غلامحسین (۱۳۸۲). عقلانیت و معنویت در اسلام. (گفت و گو) فصلنامه هفت آسمان. ش ۲۰. س ۵.
- توکلی، مهناز (۱۳۸۲). عقل و ایمان در نظام تعلیم و تربیت. مجله آینه معرفت. ش ۱: ۹۱ تا ۱۰۸.
- توماس، آر. ام. (۱۳۷۹). تربیت دینی. ترجمه سید محمد صادق موسوی. معرفت. ش ۳۳.
- حجتی، سید محمد باقر (۱۳۶۷). روان‌شناسی از دیدگاه غزالی و دانشمندان اسلامی. ج دوم. دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

جلالی، حسین (۱۳۸۰). درآمدی بر بحث بینش، گرایش، کنش و آثار متقابل آن‌ها. مجله معرفت. ش ۵ : ۴۵ تا ۵۵.

خالق‌خواه، علی (۱۳۹۱). مقایسه آراء امام محمد غزالی و سورن کرکگور در باب رابطه عقل و دین و دلالت‌های آن در تربیت دینی. رساله دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، به راهنمایی طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی. مشهد مقدس: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

خالق‌خواه، علی؛ مسعودی، جهانگیر (۱۳۸۹). رویکرد تربیت دینی با توجه به دو مؤلفه عقل‌محوری و ایمان‌محوری. مطالعات تربیتی و روانشناسی. دوره ۱۱. ش ۲: ۱۲۱ تا ۱۴۴.

رستمی، شمسوار (۱۳۸۲). بررسی ارتباط متقابل ایمان و عمل. مجله رشد آموزش قرآن. ش ۴ : ۱۰ تا ۱۹.

سجادی، سیدمهدی (۱۳۷۹). رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی. پژوهش‌های فلسفی و کلامی. ش ۳.

سجادی، سید مهدی (۱۳۸۴). تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی: قابلیت‌ها و کاستی‌ها. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. ش ۱۱.

سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۷۳). بررسی نظرات مؤلفان کتب دینی دوره متوسطه. دبیران دینی و دانش‌آموزان پایه چهارم دبستان‌های شهر مشهد در مورد میزان مطلوبیت محتوای کتاب دینی چهارم متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد به راهنمایی کمال درانی، تهران: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران.

سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰). تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه. رساله دکتری رشته برنامه ریزی درسی. به راهنمایی دکتر علیرضا کیامنش. تهران: دانشگاه تربیت معلم.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶). معرفی طبقه‌بندی تازه هدف‌های پرورشی (حوزه شناختی) و چگونگی استفاده از آن در طراحی آموزشی. مقاله ارائه شده در مجموعه مقالات دومین همایش فناوری آموزشی (رویکردی نوین در نظام‌های آموزشی). به کوشش محمد رضا نیلی. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.

شاه حسینی، محسن (۱۳۸۱). درآمدی بر تربیت دینی دانش‌آموزان. مجله آموزه. ش ۱۴ : ۹ تا ۱۷.

شجاعی‌زند، علی رضا (۱۳۷۹ و ۱۳۸۰). آمیزه عقل و ایمان در آموزه اسلام. مجله نقد و نظر. ش ۲۵ و ۲۶ : ۱۴۰ تا ۲۵۶.

شعبانی، حسن (۱۳۸۶). مهارت‌های آموزشی و پرورشی، روش‌ها و فنون تدریس. ج بیست و یکم. تهران: انتشارات سمت.

شعبانی‌ورکی، بختیار (۱۳۷۷). رویکردی فراتحلیلی به نظریه‌های تربیت دینی. مشهد: نشریه دانشکده الهیات دانشگاه فردوسی مشهد. ش ۴۲ و ۴۱ : ۲۴۵ تا ۲۶۸.

صادق زاده قمصری، علیرضا (۱۳۸۰). راهنمای برنامه درسی تعلیمات دینی دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی در بوته نقد، مقاله ارائه شده در ویژه نامه شماره ۶ تربیت اسلامی: ویژه آسیب شناسی تربیت دینی، کتاب ششم،

- قم: مرکز مطالعات تربیت اسلامی با مشارکت ستاد اعتلا و هماهنگی دروس دینی، قرآن و عربی وزارت آموزش و پرورش.
- صادقی، هادی (۱۳۸۲). **درآمدی بر کلام جدید**. قم: کتاب طه و نشر معارف.
- صالحی، اکبر؛ یار احمدی، مصطفی (۱۳۸۷). تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبایی با تأکید بر هدف‌ها و روش‌های تربیتی. **دو فصلنامه علمی - تخصصی تربیت اسلامی**. س ۳، ش ۷: ۲۳ تا ۵۰.
- صمدی، پروین؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲). بازنگری در الگوی آموزش دینی جوانان و نوجوانان در دوره تحصیلی متوسطه. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**. ش ۳.
- فاضل، محمدتقی (۱۳۷۴). مفهوم عقل دینی. **مجله نقد و نظر**. ش ۳ و ۴: ۱۶۶ تا ۱۸۳.
- عارف، رضا (۱۳۸۴). اسلام و مسیحیت مسأله عقل یا ایمان. **اسلام پژوهی**. ش ۱: ۱۰۷ تا ۱۳۴.
- عدالت نژاد، سعید (۱۳۸۰). **نقد و بررسی‌هایی درباره اندیشه‌های نصر حامد ابوزید**. تهران: انتشارات مشق امروز.
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۳). جنسیت در تربیت اسلامی. **تربیت اسلامی**. ش ۸.
- کرمعلیان، حسن (۱۳۸۵). تبیینی از اهداف تربیت دینی بر مبنای قلمروهای حیات. **تربیت اسلامی**. دوره ۱. ش ۲: ۱۶۵ تا ۱۸۶.
- لگنهاوزن، محمد (۱۳۷۴). ایمان‌گرایی. ترجمه محمد موسوی. **مجله نقد و نظر**. دفتر نشر تبلیغات اسلامی. س اول ش ۴ و ۳: ۱۰۴ تا ۱۲۱.
- محمدرضایی، محمد (۱۳۸۴). رابطه عقل و ایمان (یا فلسفه و دین). **مجله قیاسات**. ش ۳۵: ۱۱ تا ۳۴.
- مدرس غروی، مرتضی؛ عاطف وحید، محمد کاظم؛ طباطبائی، سید محمود؛ بیرشک، بهروز (۱۳۸۳). تأثیر القای عاطفه مثبت بر میزان عاطفه مثبت و کارکردهای شناختی: آزمون نظریه عصب روانشناختی دوپامین. **تازه‌های علوم شناختی**. س ششم، ش ۳ و ۴، ص: ۹ تا ۶.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۷). **اخلاق در قرآن**. ج ۱. قم: انتشارات پارسیان.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۹). **فلسفه اخلاق**. تهران: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۰). **انسان کامل**. تهران: انتشارات صدرا.
- مهدوی کنی، محمد سعید (۱۳۸۷). **دین و سبک زندگی**. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
- نوریان، مسعود؛ شکروی، شادمان (۱۳۸۶). دو مدل ریاضی برای بررسی کنش‌های مغز در زمینه بازسازی خاطره‌ها، فراموشی و نقش عواطف در شناخت. **فصلنامه روانشناسان ایرانی**. س سوم، ش ۱۱: ۲۰۹ تا ۲۲۴.
- یوسفی، علی رضا (۱۳۸۳). واژه‌نامه توصیفی آموزش طبقه‌بندی اهداف آموزشی حیطه عاطفی. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**. دوره ۴، ش ۱۲: ۱۲۰ و ۱۲۱.

منابع انگلیسی

- Allen, R.B. (2002). **An analysis of the affective domain of learning in the adult Sunday school classroom**. A dissertation presented to the faculty of the southern theological seminary, united state: proquest information and learning company.
- Bloom B. S. (1956). **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain**. New York: David McKay Co Inc.
- Dettmar, P.(2006). New blooms in established fields: four domains of learning and doing. **Roeper review**. vol.28 , no.2 , pp: 70-78.
- Krathwohl, D.R. & Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964). **Taxonomy Of educational objective the classification of educational goals, handbook2: affective domain**. the united state: David mckay company.
- Tomei, L.A. (2005). **Taxonomy for the technology domain**. London: information science publishing.
- Oermann ,M.H and goberson ,K.B .(2009). **Evaluatin and testing in nursing education**. third edition. New york: springer publishing company.
- Owen-smith, P.(2008). Rescuing the affective: teaching the mind and heart. **Journal of cognitive affective learning**. Vol.4 , no.2 , pp: 31-33.
- Zajonic, A. (2006). Cognitive-affective connection in teaching and learning: the relationship between love and knowledge. **Journal of cognitive affective learning**. vol.3 . no,1. pp: 1-9.
- Hall, M.P. (2005). Bridging the heart and mind: community as a device for linking cognitive and affective learning. **Journal of cognitive affective learning**. vol.1 , spring. pp:8-12.
- Hall, M.P.(2007). Bcoming a teaching professional: affective development and inquiry through service learning. **Journal of cognitive affective learning**. vol.3 , no.2, pp:29-30.

