

آموزش خویش‌تن‌بانی به کودکان سنین ۷ تا ۱۴ سال؛ با کدام منطق و رویکرد؟ (تحلیل نتایج یک مطالعه پدیدارنگارانه)

دکتر سمیه رام* دکتر محمود مهرمحمدی** دکتر علیرضا صادق‌زاده قمصری*** دکتر ابراهیم طلایی****

چکیده

نظر به اهمیت چرخش نظام تربیت رسمی و عمومی از کنترل بیرونی و ایجاد محدودیت به خویش‌تن‌بانی (تقوا)، ارزش‌مداری عقلانی، مسئولیت‌پذیری و اهمیت مداخلات تربیتی، هدف پژوهش حاضر، شناسایی، بررسی منطق و رویکردهای برنامه درسی عملیاتی شده آموزش خویش‌تن‌بانی به مدد یک مطالعه پدیدارنگاری است. برای دستیابی به این هدف، از میان تجارب تربیتی موجود در فضای آموزش رسمی و غیررسمی در سنین ۷ تا ۱۴ سال با روش نمونه‌گیری هدفمند، با استفاده از ابزار مصاحبه نیمه ساختار یافته، تجارب تربیتی که برنامه درسی عملیاتی شده در حوزه خویش‌تن‌بانی مورد توجه قرار گرفت. داده‌های حاصل با استفاده از روش کیفی (استقرای تحلیلی) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کیفی داده‌های جمع‌آوری شده از معلمان دارای تجربه آموزش خویش‌تن‌بانی نشان می‌دهد در مقوله «منطق برنامه آموزش خویش‌تن‌بانی» دو زیرمقوله «آموزش براساس منطق درون‌دینی» و «آموزش براساس منطق انسان‌نگارانه» قابل شناسایی است. همچنین در زمینه رویکردهای آموزش خویش‌تن‌بانی نیز مقوله «انواع رویکردها در قبال حدود آزادی و اطاعت‌پذیری یادگیرندگان» با سه زیرمقوله «رویکرد آزادی حداکثری فارغ از سن یادگیرندگان»، «رویکرد اطاعت‌پذیری حداکثری فارغ از سن یادگیرندگان» و «رویکرد آزادی و اطاعت‌پذیری وابسته به سن و شرایط یادگیرندگان» شناسایی شد.

واژگان کلیدی: آموزش خویش‌تن‌بانی، پدیدارنگاری، تربیت دینی و اخلاقی، کودکان هفت تا چهارده سال، رویکرد اسلامی.

□ تاریخ دریافت: ۹۶/۲/۴ □ تاریخ پذیرش: ۹۶/۹/۸

* دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. ram_somayeh@yahoo.com

** نویسنده مسئول: استاد برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. mehram_ma@modares.ac.ir

*** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. ali_sadeq@modares.ac.ir
**** استادیار برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. e.talae@modares.ac.ir

در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران و از همان ابتدای انقلاب اسلامی، بر اساس باورمندی نسبت به نظام تربیتی اسلام، تربیت دینی، هم به معنای چتری فراگیر که همه ساحت‌های تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد و هم به معنای ساحتی ویژه از تربیت که مشخصاً تربیت بُعد اعتقادی، عبادی و اخلاقی انسان را در دستور کار قرار می‌دهد، مورد توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزشی بوده و بر اولویت آن نیز تأکید گردیده است (شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۷: ۹ و ۵۲؛ صادق‌زاده، حسنی، کشاورز و احمدی، ۱۳۹۰: ۱۸۴ و ۱۸۵).

اما پژوهش‌های دور و نزدیک نشان می‌دهد با گذشت بیش از سه دهه از استقرار نظام اسلامی و با وجود تلاش‌های انجام شده جهت تربیت دینی و اخلاقی کودکان و نوجوانان، کارکرد مدارس در این زمینه از جهات مختلف رضایت‌بخش نبوده و بر اساس برخی تحقیقات انجام شده، این آموزش‌ها گاه با تأثیرات معکوس نیز همراه گردیده است. بنابر برخی تحلیل‌ها ناکارآمدی‌های مذکور تا حد زیادی در بحران‌آفرینی‌ها و کاستی‌های مشاهده شده در رفتارهای دینی نسل نوجوان و جوان ما سهم مؤثری داشته است (کشاورز، ۱۳۸۷؛ باهنر، ۱۳۸۸). در ترسیم وضع موجود تربیت دینی و با فراتحلیل پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه، سعیدی‌رضوانی (۱۳۸۶)، معتقد است نتیجه بسیاری از تحقیقات، نه تنها هیچ برتری و تفوقی را در فارغ‌التحصیلان نظام آموزش رسمی نسبت به گروه با تحصیلات پایین‌تر یا بی‌سواد در عملکرد دینی و اخلاقی نشان نمی‌دهد بلکه در برخی از موارد، عملکرد پایین‌تری مشاهده می‌شود. به بیان دیگر، حداقل می‌توان پذیرفت که عملکرد نظام آموزشی در ساحت تربیت دینی و اخلاقی نقطه قوت برجسته‌ای ندارد و شاید بتوان نتیجه گرفت که عملکرد آن ضعیف یا نسبتاً ضعیف است. هم‌چنین وی معتقد است می‌توان با اطمینان اذعان کرد که عملکرد دانش‌آموزان و فارغ‌التحصیلان نظام آموزش و پرورش در ابعاد عملکردی- رفتاری بسیار پایین‌تر از ابعاد شناختی است. ناکارآمدی نظام تربیت دینی در پژوهش‌های اخیر نیز مورد تأکید قرار گرفته است؛ پژوهش ماهرزاده (۱۳۹۲) و رحمان‌پور و میرشاه‌جعفری (۱۳۹۵) از آن جمله است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت به‌رغم تأکید فراوان بر تربیت دینی کودکان و نوجوانان، در این زمینه چندان موفق نبوده‌ایم.

ناکارآمدی برنامه درسی تربیت دینی، از جهات مختلف بررسی شده و پژوهشگران دلایل متعددی از جمله عدم توانمندی معلمان، نامناسب بودن روش‌های تدریس، کتاب‌های درسی ضعیف، عدم تناسب با اقتضائات عصری و ... را برای آن برشمرده‌اند اما به نظر می‌رسد در میان همه این دلایل، «رویکرد تقلیل‌گرای کنونی حاکم بر تربیت دینی» آسیبی بسیار جدی است که پیامدهای بعدی را نیز با خود به همراه داشته است. منظور از رویکرد تقلیل‌گرا، تقلیل تربیت دینی به آموزش عقاید و احکام، آن هم در سطح عمدتاً شناختی است؛ مسأله‌ای که آسیب‌شناسی‌های گوناگون نیز بر آن صحه می‌گذارند. سعیدی‌رضوانی (۱۳۸۶)، ظاهرگرایی و نقل‌گرایی، تسلط صبغه احکامی و آدابی بر سایر وجوه در تربیت دینی، تأثیرپذیری تربیت دینی از این نوع فهم برنامه‌ریزان و عدم امکان تربیت دینی به این مفهوم سنتی در جهان امروز را از مهم‌ترین نقاط ضعف نظام برنامه درسی تربیت دینی برمی‌شمارد. شکیبافر (۱۳۸۹)، معتقد است نپرداختن به همه ابعاد وجود انسان در تربیت دینی کنونی و اکتفا کردن به انجام یک سری مناسک و ظواهر سبب تکراری شدن محتوا در تربیت دینی و محدود کردن آن به قلمرو اعتقادی و عبادی گردیده است. بدیهی است که اولین پیامد این رویکرد، تبدیل شدن تربیت اخلاقی به برنامه درسی مغفول یا پوچ است.

رام (۱۳۹۴)، در گزارش تحلیلی اعتباربخشی کتاب پیام‌های آسمانی پایه نهم و نیز حکیم‌زاده و موسوی (۱۳۸۷) در پژوهش بررسی وضعیت موجود آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های درسی دینی دوره راهنمایی، به این خلأ جدی اشاره کرده و معتقدند بخش اخلاق به رغم اهمیت بی‌ظنیر و بی‌رقبیش مورد کم‌لطفی واقع شده است و اندک ظرفیت اختصاص یافته به آن نیز از بی‌محوری رنج می‌برد. آسیبی که در متون تخصصی تربیت اخلاقی، از آن تحت عنوان اتخاذ الگوی محتواگرا یا سبد ارزش‌ها یاد می‌گردد؛ در این رویکرد فهرستی از ارزش‌ها بدون منطق و پشتوانه لازم در دستور کار آموزش قرار گرفته و تقدم و تأخر یا محوریت ارزش‌ها مورد توجه قرار نمی‌گیرد. حال آن که هر برنامه تربیت اخلاقی باید مفاهیم اخلاقی را در چهارچوبی نظم دهد و تصویب کند (حسینی و وجدانی، ۱۳۹۵). اما پژوهش‌های حسینی و وجدانی (۱۳۹۵)، حسینی (۱۳۹۳)، حسینی (۱۳۹۵)، بحرانی (۱۳۸۲) و یونسیان (۱۳۷۶) نیز نشان می‌دهد برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران از گذشته‌های دور، روال و نظم مشخصی در ارائه مفاهیم ارزشی نداشته

و از آشفته‌گی در این زمینه رنج می‌برد.

با این حال هنگامی که به آموزه‌های دینی در زمینه تربیت دینی به طور عام (یا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ) (بقره، ۲۱) و تربیت اخلاقی به طور خاص (التَّقَى رِئِيسُ الْأَخْلَاقِ، نهج البلاغه/حکمت ۴۱۰) مراجعه می‌کنیم، محوریت مفهوم تقوا در تحقق دین‌داری و زندگی اخلاقی، موضوعی انکارناپذیر است. مروری بر دیدگاه‌های مختلف تربیت اسلامی جایگاه مرکزی تقوا در تربیت اسلامی را نشان می‌دهد. اندیشمندان بزرگ مسلمان نظیر امام خمینی (ره)، مکتب اسلام را مکتب تهذیب (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۶: ۲۷۸) و انسانیت انسان را به علم و تقوا می‌دانند (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۶: ۴۶۴). از این رو به زعم ایشان، بزرگترین چیزی که قرآن و حدیث بسیار بر آن پافشاری کرده‌اند تقوا و مواظبت از خویشتن است (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱۹: ۳۷۷). لذا باید در کنار آموزش حوزه‌های مختلف علوم، آموزش تقوا، هم برای کودکان متناسب با فهم‌شان و هم برای بزرگسالان مدنظر باشد (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱۷: ۱۸۸).

به نظر می‌رسد برنامه‌ریزان تربیت دینی نیز از محوریت تقوا آگاهند و احتمالاً بر همین اساس برنامه‌ریزی می‌کنند، پس چرا برنامه‌های تربیت دینی کنونی با آسیب‌ها و ناتوانی‌های ذکر شده روبروست. شاید بتوان حل این مسأله را به تعریفی که بسیاری از دین‌داران و نه لزوماً آموزه‌های دینی برای تقوا قائلند ارجاع داد. تعاریفی که در آن تقوا به شکلی کاملاً درون‌دینی با مفاهیمی نظیر ترس از خداوند، عبادت، انجام واجبات و ترک محرمات و یا ترک و پرهیز معادل می‌گردد، حال آنکه از منظر اندیشمندان مسلمان تقوا در معنای جامع آن، از مختصات دین‌داری نیست بلکه لازمه انسانیت است (مطهری، ۱۳۸۹)؛ تقوا شرط توفیق در هر راهی است و مخصوص دین هم نیست (خامنه‌ای، ۱۳۹۵: ۱۲۷) و از سویی زمینه‌ساز پذیرش دعوت پیامبران و ایمان به خداوند است (طباطبایی، ۱۳۷۴: ۶۹ و ۷۰؛ خامنه‌ای، ۱۳۹۵: ۱۲۹). لذا از این منظر، مرتبه‌ای از تقوا پیش از ایمان دینی و برای انسان از آن جهت که انسان است و نه لزوماً متدین، متصور است؛ در این نگاه تقوا پیش از آن‌که لازمه حیات دینی و توحیدی یک انسان موحد باشد لازمه حیات یک انسان است که می‌خواهد در شأن انسان و فراتر از مرزهای تشابهش با حیوانات زندگی نماید. نقطه آغاز دفاع از این نگاه ریشه لغوی تقوا است. در این منظر تقوا به معنای صیانت، حفظ و مراقبت و نگهداری شیء از چیزی

است که به آن ضرر می‌رساند (راغب‌اصفهانی، ۱۴۱۲: ۸۸۱). به این ترتیب مشاهده می‌شود از جهت لغوی تقوا با محافظت گره خورده است؛ معنای محافظت دست کم متضمن سه بعد است؛ محافظت از چیزی در مقابل چیزی و با دلیل و انگیزه‌ای؛ اینکه انسان از چه چیز وجود خود و در قبال چه تهدیدات و خطرهایی و با چه انگیزه‌ای باید صیانت و نگهداری نماید بحث بسیار قابل توجهی است که می‌تواند دایره بحث را از بحثی صرفاً درون دینی به بحثی پیش‌دینی و مبتنی بر انسان‌شناسی و هستی‌شناسی گسترش دهد. بنابر این تحلیل به نظر می‌رسد غفلت از نگاه جامع به مفهوم تقوا و ابعاد انسان‌نگرانه آن و پرداختن به آن از منظر صرفاً درون‌دینی یکی از مهم‌ترین دلایلی باشد که آسیب‌هایی اساسی مانند پرداختن نامتوازن و فارغ از اولویت‌ها به ابعاد اعتقادی، عبادی و اخلاقی و آشفتگی و بی‌محوری تربیت اخلاقی موجود را رقم زده است.

یافته‌های پژوهش رام، مهرمحمدی، صادق‌زاده و طلایی (۱۳۹۶)، نشان می‌دهد تبیین ماهیت تقوا از منظری انسان‌نگرانه تحت عنوان "خویش‌بنی" و با تأکید بر آیات قرآن و دیدگاه اندیش‌مندان مسلمان امکان‌پذیر است؛ خویش‌بنی مفهومی برآمده از بازشناسی و آشنایی‌زدایی از مفهوم تقوا و مبتنی بر نگاهی انسان‌نگر به این مفهوم است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد مولفه‌های انسان‌نگرانه و زیرساز فرآیند تقوا عبارتند از: «بروز‌گرایی‌های متعارض در انسان»، «حرکت، آزادی و قدرت انتخاب انسان» و «اختیار و گزینش‌گری مبتنی بر ارزش‌گذاری در انسان» و «انسان به مثابه حی متألّه». در این نگاه، در کشاکش انتخاب بین دو دسته‌گرایش طبیعی و فطری است که مفهوم تقوا به معنی مراقبت از خویش‌بنی انسانی (فطری، عقلی و الهی) خود در مقابل غوطه خوردن بی‌حد و مرز و فارغ از ضرورت در گرایش‌های طبیعی (هوس‌رانی و شهوت‌رانی)، به عنوان عامل مدیریت‌کننده گرایش‌ها، خود را نشان می‌دهد. از این رو در لحظه انتخاب، انسان باید بتواند بر اساس ملاک ترجیح برگرفته از غایت و انگیزه‌ای والا، گزینه‌های پیش رو را مورد رصد قرار داده و گزینه‌ای را انتخاب کند که خیر در آن است؛ لذا فرآیند تقوا همان خویش‌بنی از طریق ارزش‌گذاری غایت‌مدار و مبتنی بر ملاک ترجیح فطری، عقلی و یا شرعی گزینه‌های پیش رو در لحظه انتخاب است که هر سه فاز تشخیص، ترجیح و التزام عملی به گزینه مرجح را با خود دارد. با توجه به این تعریف از تقوا، استلزامات این فرآیند منطقاً عبارتند از: «شناخت تهدیدها و خطرات

مسیر حرکت و راه کارهای مقابله با آنها»، «هوشیاری و توان ملاحظه امکان‌های مختلف پیش رو»، «توان هزینه/فایده کردن (ارزش گذاری) هر یک از بدیل‌ها و تشخیص بهترین گزینه»، «توان ترجیح بهترین گزینه به لحاظ گرایشی - انگیزشی و ارادی»، «التزام عملی به گزینه مرجح و پایداری در آن». این تعریف فرآیندمدار از تقوا، حاصلخیزی تربیتی داشته و قابل تجزیه به خرده مهارت‌هایی قابل پرورش می‌باشد و بر این اساس برنامه درسی آموزش خویشتن‌بانی بر آموزش پنج گروه شایستگی پایه در این زمینه متمرکز می‌گردد که بر استلزامات پنج گانه‌ای که بدان اشاره کردیم مبتنی است (رام، مهرمحمدی، صادق‌زاده و طلائی، در دست چاپ).

بر این اساس کسب شایستگی تقوا در معنای جامع و ذومراتب آن یعنی خویشتن‌بانی نقشی بی‌بدیل و بنیادین دارد که باید به‌طور محوری و صراحتاً و نه ضمنی در تربیت دینی، اعتقادی و اخلاقی مورد توجه قرار بگیرد. پس از تدوین مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران و تأکید سند تحول بر این که یکی از مهم‌ترین چرخش‌ها برای حرکت از وضع موجود به وضع مطلوب، چرخش از کنترل بیرونی و ایجاد محدودیت، به خویشتن‌بانی (تقوا)، ارزش‌مداری عقلانی و مسئولیت‌پذیری است و همچنین بیان خویشتن‌بانی به مثابه یکی از شایستگی‌های پایه و اهداف تفصیلی فرآیند تربیت که باید در جریان تربیت کسب گردد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰)، انتظار می‌رفت در راستای آموزش تقوا گام‌هایی جدی در برنامه درسی ملاحظه گردد. اما متأسفانه باید اذعان نمود که با وجود این نقش محوری برای کسب توانایی خویشتن‌بانی (تقوا) در ساحت تربیت دینی و اخلاقی، مستندات موجود در روند برنامه‌ریزی درسی این ساحت، توجه به محوریت کسب تقوا را نشان نمی‌دهد. به عنوان نمونه، پژوهشگر آخرین راهنماهای مصوب موجود برنامه درسی دینی تا سال ۱۳۹۳، یعنی راهنمای برنامه تعلیم و تربیت اسلامی دوره ابتدایی (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۵)، راهنمای برنامه تعلیم و تربیت دینی دوره راهنمایی، متوسطه و پیش دانشگاهی (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) و نیز راهنمای جدید تدوین شده حوزه تربیت و یادگیری قرآن و معارف اسلامی (اعتصامی، دلبری، وکیل و اشکبوس، ۱۳۹۴) که در مرحله اعتباربخشی به سر می‌برد، هم چنین طرح کرامت که یکی از طرح‌های حوزه تربیت ارزشی (به‌ویژه اخلاقی) بعد از انقلاب است و در معاونت پرورشی و بعدها در

معاونت آموزش عمومی دنبال گردیده را از این جهت مورد بررسی قرار داد و ملاحظه کرد به رغم اشاراتی گذرا به مفهوم اساسی تقوا، محوریتی برای آن لحاظ نشده به گونه‌ای که اهداف، رویکرد، روش‌ها و محتوای تربیت دینی و اخلاقی بر اساس آن تنظیم گردد. به بیانی دیگر علی‌رغم پژوهش‌های گسترده‌ای که درباره مفهوم تقوا صورت گرفته است، اما اکثر این پژوهش‌ها در بازشناسی و ارائه مفهومی از تقوا که حاصلخیزی تربیتی داشته باشد و بتوان از منظر تربیتی آن را پشتیبان آموزش تقوا قرار داد ناتوانند. لذا این مهم تاکنون در معنای جامع و ذومراتب خود مورد توجه پژوهشگران و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی در ساحت تربیت دینی و اخلاقی واقع نشده است. به راحتی می‌توان گفت که حجم اندک مطالعاتی که در این زمینه صورت گرفته است، متناسب با نیاز عرصه تربیت دینی برای تعیین نسبت با امری چنین مهم، نیست و هرگونه تصمیم‌گیری در مورد تهیه مواد و منابع آموزشی در این زمینه به طراحی الگو و راهنمای برنامه درسی برای آن موکول است.

از سویی در طراحی الگوی برنامه درسی آموزش خویشتن‌بانی، توجه به تجارب تربیتی عملیاتی شده در این حوزه واجد اهمیتی ویژه است؛ زیرا از یک سو نشان از قابلیت عملیاتی کردن این موضوع مهم دارد و از سوی دیگر با مشخص شدن چالش‌ها و راه‌کارهای تجربه شده در این حوزه می‌تواند برنامه درسی طراحی شده را بیش از پیش واقع‌بینانه نماید. به بیانی دیگر تئوری‌های مربوط به طرح برنامه درسی غالباً به صورت خالص و دست‌نخورده در عمل به کار گرفته نمی‌شوند. واقعیت‌ها و امکانات آموزشی ایجاب می‌کند تا مدل‌های برنامه درسی با تغییر و یا سازش‌هایی (متناسب با این واقعیات و امکانات) به منصفه ظهور کشانده شوند (کلاین^۱، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۹). با شناخت دنیای واقعی برنامه درسی، الگو بیش از پیش با واقعیت عملی مرتبط شده و امکان دیالکتیک نظر و عمل فراهم می‌گردد. بدین منظور یک روش پژوهش کیفی مانند پدیدارشناسی، پدیدارنگاری، نظریه زمینه‌ای و ... می‌تواند استفاده شود (گرو^۲ و شورت^۳، ترجمه عطاران، ۱۳۸۷). برکوینتز^۴ (۲۰۱۱)، نیز یکی از منابع معتبر دانش در ارتباط با فهم

1. Klein
2. Grove
3. Short
4. Berkowitz

رویه‌های اثربخش در آموزش ارزش‌ها را مطالعه اقدامات و مداخلات تربیتی انجام شده توسط مدارس می‌داند.

از آن‌جا که منطق برنامه درسی به چرایی یادگیری موضوع مورد آموزش می‌پردازد (اکر^۱، فسولیو^۲ و مولدر^۳، ۲۰۱۰) و همه عناصر برنامه را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از سویی در موضوع خویشتن‌بانی، منطق و چرایی آموزش به شدت متأثر از تعریف و برداشت برنامه‌ریزان تربیتی از تقوا است لذا در مقاله حاضر از طریق پدیدارنگاری برخی تجربه‌های محدود موجود از آموزش خویشتن‌بانی برای سنین هفت تا چهارده سال سعی گردیده یافته‌های تجربی این مطالعه مورد تحلیل و بررسی قرار بگیرد تا ما را در طراحی و تکمیل الگوی نظری برنامه درسی آموزش خویشتن‌بانی (به‌ویژه در حوزه منطق و رویکردها) کمک نماید.

روش پژوهش

در این بخش روش پدیدارنگاری^۴ و مراحل انجام آن در پژوهش حاضر شرح داده می‌شود. در روش‌های پدیدارشناسی توصیفی^۵، پدیدارشناسی تفسیری^۶ و پدیدارنگاری سوال یکی است؛ اما این سه روش، پاسخ‌های متفاوتی به این سوال یکسان می‌دهند. مارتون^۷ (۱۹۸۱) در این زمینه عقیده دارد پدیدارنگاری با پدیدارشناسی صرفاً تشابه اسمی ندارد و شباهت‌های این دو روش پژوهش به وضوح زیاد است؛ اما به عنوان یک روش پژوهشی، پدیدارنگاری با پدیدارشناسی تفاوت‌هایی نیز دارد؛ از جمله این که برای پدیدارنگاری، ذات یک پدیده به طور کلی (آنچه پدیدارشناسی توصیفی به دنبال آن است) و یا برداشت‌های افراد در یک بافت خاص از یک پدیده (آنچه پدیدارشناسی تفسیری به دنبال آن است) مهم نیست. پدیدارنگاری به دنبال این است تا از برداشت‌های مختلف افراد متفاوت از یک پدیده واحد به درک جامع‌تری از آن پدیده برسد (مارتون،

1. Akker
2. Fasoglio
3. Mulder
4. Phenomenography
5. Descriptive phenomenology
6. Interpretative phenomenology
7. Marton

۱۹۹۴ به نقل از دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۸۹؛ مارتون، ۱۹۸۱؛ جورجی^۱، ۱۹۹۹؛ زیرا در پدیدارنگاری فرض بر این است که ممکن است یک فرد، کل یک پدیده را تجربه نکند (مانند قصه فیل مولانا)؛ این پیش فرض با پدیدارشناسی تا حدی تقابل دارد زیرا در آنجا فرض بر این بود که افراد قادر به درک ذات واقعیت و همه ابعاد اصلی مختلف آن هستند (کاظمی، ۱۳۸۹).

واحد اساسی توصیف در پدیدارنگاری، با اسامی گوناگونی چون شیوه‌های تجربه کردن، شیوه‌های دیدن، شیوه‌های درک کردن، شیوه‌های فهمیدن و غیره یاد می‌شود (مارتون و پونگ، ۲۰۰۵ به نقل از هریس^۲، ۲۰۱۱). براساس پیش فرض‌های پدیدارنگاری، ما می‌توانیم پازلی از یک پدیدار داشته باشیم که افراد مختلف قسمت‌های مختلف آن را با خود می‌آورند. کار ما شناختن و کنار هم قرار دادن این قطعات مختلف پازل برای رسیدن به برداشتی بهتر از آن پدیده است که به آن فضای نتیجه می‌گوییم (کاظمی، ۱۳۸۹).

ابزار جمع آوری اطلاعات

در پدیدارنگاری، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته ابزار اصلی در گردآوری اطلاعات است. هریس (۲۰۰۸)، معتقد است که در کل فرآیند جمع‌آوری داده، باید اجازه دهیم مشارکت‌کنندگان پاسخ‌های مشروح که عمق لازم را در جهت کشف مفاهیم اصلی پدیدار موردنظر دارند بیان کنند. در پژوهش حاضر، مصاحبه‌ها معمولاً در یک جلسه ۱ تا ۲ ساعته و توسط پژوهشگر اصلی و در محل مدرسه یا موسسه آموزشی انجام می‌گرفت. سؤال‌های مصاحبه در دو نوع سؤالات اصلی و پیگیرانه مطرح شد. چارچوب موضوعات سؤال‌های اصلی، به شرح زیر بوده است:

- اطلاع از گذشته تحصیلی و حرفه‌ای فرد

- پرسیدن از چستی خرده مهارت مورد آموزش از خویشتن‌بانی و چرایی اهمیت

آموزش آن

- قرار دادن فرد در موقعیت آموزش خرده مهارت و درخواست از او برای تشریح

و توصیف روند آموزش

- جستجو در این که این روال تدریسی برای فرد چگونه حاصل شده است
 - درخواست شفاف سازی موضوعات، مضامین، محتوا و چگونگی تدریس
 - پرسش از موضع در قبال آزادی و اطاعت یادگیرندگان و چالش های آن

همچنین سؤال های پیگیرانه در مصاحبه، با عباراتی نظیر «لطفاً مثالی بزنید»، «یعنی منظورتان این است که...»، «قبلاً گفتید که... حالا...»، «لطفاً بیشتر توضیح بدهید»، «آیا چیز دیگری هست که بخواهید در این زمینه بگویید» برای دریافت بیشتر پژوهشگر مطرح شد.

از سویی از آن جا که یک مطالعه پدیدارنگارانه نیازمند جمع آوری و ترکیب داده های به دست آمده از افراد متعدد است تا بتواند درک بهتری از شیوه های متفاوت درک یک پدیده ارائه دهد (رز و همکاران، ۲۰۰۵ به نقل از لگزیان، مرتضوی و کاظمی، ۱۳۹۰)، در پژوهش حاضر نیز سعی شد حتی الامکان این موضوع لحاظ شود و تجارب تربیتی متنوعی در این زمینه مدنظر قرار بگیرد. لذا به منظور پدیدارنگاری تجارب موجود از آموزش خویش بنانی نیز کلیه تجارب تربیتی اعم از رسمی و غیررسمی به عنوان جامعه پژوهش مدنظر بوده است.

منظور از تجارب تربیتی، تجربه های محدود موجود از برنامه های درسی عملیاتی شده برای آموزش برخی خرده مهارت ها یا شایستگی های پایه خویش بنانی برای سنین هفت تا چهارده سال در قالب کلی آموزش مدرسه ای یا غیر رسمی است. البته در هر تجربه تربیتی ممکن است بیش از یک مشارکت کننده وجود داشته باشد. و چون این پژوهش یک پژوهش کیفی است از روش نمونه گیری هدفمند استفاده گردیده که در آن، هدف پژوهشگر انتخاب موارد پژوهشی است که بتوانند بیشترین اطلاعات را در اختیار وی قرار دهند. نمونه گیری تا آنجا ادامه می یابد که نمونه جدید، اطلاعات جدیدی به پژوهش اضافه نکند و اشباع نظری حاصل شود (گال، بورگ^۲ و گال، ۲۰۰۳، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۶). برای نمونه گیری هدفمند، مراجعه به سایت مؤسسات و مدارس تا حدی کمک کننده بود اما شیوه نمونه گیری گلوله برفی که مستلزم مشورت با افراد مطلع است (گال و همکاران، ۲۰۰۳، ترجمه نصر و

1. Gall
2. Borg

همکاران، ۱۳۸۶) راه‌گشایتر بوده و از افراد مطلع خواسته شد تا متناسب با موضوع مدنظر، تجارب عملیاتی مربوطه را معرفی نمایند. البته بیان این توضیح لازم است که برنامه‌ای که دقیقاً با عنوان آموزش خویشتن‌بانی یا تقوا عملیاتی شده و همه استلزامات آن را مدنظر قرار داده باشد یافت نشد. با این حال بر اساس بازتعریف تقوا و استلزامات آن که در بخش بیان مسأله بدان اشاره شد سعی گردید برنامه‌هایی که با این استلزامات هم‌پوشانی داشته و شایستگی‌های پایه و خرده‌مهارت‌های ذیل آن را در دستور کار دارند مورد توجه قرار بگیرند. از میان شایستگی‌های پایه خویشتن‌بانی و خرده‌مهارت‌های ذیل آن، آنچه در تجارب عملیاتی شده بیشتر مورد توجه قرار گرفته بود آموزش رفتار ضابطه‌مند در قالب ادب‌آموزی، آموزش انتخابگری و آموزش مدیریت تمایلات در قالب مبارزه با دل‌بخواهی‌ها بود. تجارب تربیتی شماره ۱ و شماره ۶ عمدتاً بر ادب‌آموزی و آموزش رفتار ضابطه‌مند تأکید ویژه‌ای داشته و کلاس مجزایی به نام کلاس آداب داشته‌اند. تجارب تربیتی شماره ۲ و شماره ۵ بر انتخابگری تأکید می‌کنند و تجارب تربیتی شماره ۳ و شماره ۴ بر مدیریت تمایلات و مبارزه با دل‌بخواهی‌ها متمرکزند. در مورد رابطه تجارب عملیاتی شده و مفهوم خویشتن‌بانی این توضیح لازم است که همان‌طور که پیش‌تر هم اشاره گردید در خویشتن‌بانی، فرآیند ارزش‌گذاری و انتخابگری نقشی اساسی دارد. انتخابگری با ارزش‌گذاری و داشتن ملاک ترجیح‌گره خورده است و اگر امکان پرداختن به همه گزینه‌های پیش‌رو وجود داشت انتخابگری معنایی نداشت. لذا ضرورت وجود و تعیین حدود، ملاک، معیار، آداب و چارچوب و عدم انجام رفتار دل‌بخواه در مفهوم انتخابگری نهفته است.

بر این اساس در پدیدارنگاری حاضر، شش تجربه تربیتی مورد توجه قرار گرفت که یک مورد در فضای آموزش غیررسمی و ۵ مورد دیگر در فضای آموزش رسمی مدرسه‌ای صورت گرفته بودند. در هر یک از این تجارب تربیتی، معلمان یا برنامه‌ریزان اتاق فکر که در تدوین و تبیین مبانی نظری پشتوانه برنامه‌های درسی مدرسه یا موسسه تربیتی نقشی اساسی داشته‌اند مورد مصاحبه قرار گرفتند که در مجموع با ۱۱ نفر مصاحبه انجام شد. جدول شماره یک مشخصات شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر را

جدول ۱. معرفی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

نوع آموزش	جنسیت	سمت	مقطع یا پایه تحصیلی	کد مشارکت‌کننده	کد تجربه تربیتی
رسمی	مونث	معلم	اول، دوم و سوم ابتدایی	۱	۱
رسمی	مونث	معلم	چهارم، پنجم و ششم ابتدایی	۲	۱
رسمی	مذکر	معلم	اول ابتدایی	۳	۲
رسمی	مذکر	معلم	سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی	۴	۳
رسمی	مذکر	مشاور اتاق فکر	مقطع ابتدایی	۵	۴
رسمی	مونث	معلم / مشاور اتاق فکر	مقطع ابتدایی	۶	۴
غیر رسمی	مونث	معلم / مشاور اتاق فکر	مقطع ابتدایی و متوسطه اول	۷	۵
رسمی	مونث	معلم / مشاور پایه	سوم ابتدایی	۸	۶
رسمی	مونث	معلم / مشاور پایه	چهارم ابتدایی	۹	۶
رسمی	مونث	معلم / مشاور پایه	پنجم ابتدایی	۱۰	۶
رسمی	مونث	معلم / مشاور پایه	ششم ابتدایی	۱۱	۶

تجزیه و تحلیل اطلاعات در پژوهش حاضر، به روش استقرای تحلیلی و با کمک نرم افزار مکس کیودی ای ۱۰ انجام شد؛ استقرای تحلیلی فرایندی است که در آن، از داده‌های جزء و خاص، می‌توان به مقوله‌ها دست یافت که ماهیت کلی تری دارند و تفسیر اطلاعات را میسر می‌کند (گال و همکاران، ۲۰۰۳، ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۶).

اعتباربخشی یافته‌های پدیدارنگاری حاضر نیز براساس چهار معیار لینکلن و گوبا (نقل از مارشال^۱ و راسمن^۲، ۱۹۹۵، ترجمه پارسائیان و اعرابی، ۱۳۸۶) انجام شد.

1. Marshal
2. Rossman

قابل اعتبار بودن^۱ به این امر اشاره دارد که می‌توان اعتبار آنچه پژوهشگر حاصل کرده است را تضمین کرد. به منظور تضمین اعتبار یافته‌ها در پژوهش حاضر، پژوهشگر سعی کرده است تا با بازنمایی دقیق و چگونگی نیل به مقوله‌ها این امر را نشان دهد. پیوستگی بین مقوله‌ها، روابط بین آن‌ها و تفسیرهای حاصل شده که در ادامه ارائه می‌شود، گویای این امر خواهد بود.

قابل انتقال بودن^۲ به این امر اشاره دارد که پژوهشگر دیگری می‌تواند مجموعه نتایج را در مکان دیگر و یا با گروه دیگری به کار گیرد. در این زمینه اولاً پژوهشگر سعی کرده است تا بر مبنای رویکرد پدیدارنگاری به نحوی که بیان شد، عمل نماید. همچنین با توجه به مبانی نظری موجود، مقوله‌ها و ارتباط بین آن‌ها مورد بحث قرار گرفته است تا از طریق چارچوب روش‌شناختی و مبانی نظری، مبنایی برای قضاوت در مورد قابل انتقال بودن یافته‌ها پدید آید. به علاوه آن‌که با انتخاب شش مکان و معلمان پایه‌های مختلف و از جنسیت‌های متفاوت و بعضاً دارای تجارب بسیار متنوع بر تمامیت زمینه‌ای نیز تأکید شده است.

وابستگی داشتن^۳ یعنی آنکه پژوهشگر باید تضمین کند که اگر بار دیگر پژوهش در همان میدان پژوهش تکرار شود، نتایج تکرار خواهد شد. بدین منظور، پژوهشگر سعی کرد تا مدتی طولانی با میدان پژوهش درگیر بوده و با افراد مورد مطالعه نیز گفتگوهای عمیق داشته باشد. همچنین سعی نمود تا با جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از ابزارهای مختلف (مثلث‌سازی داده‌ها)، اطمینان مخاطب به وابستگی داشتن را ارتقا دهد.

در نهایت، به منظور تضمین **قابل تأیید بودن^۴** که در آن پژوهشگر باید نشان دهد که بدون سوگیری و اغراض شخصی، پژوهش را انجام داده است، از روش‌های مختلفی استفاده شد؛ یعنی سعی شد داده‌ها چندین بار مورد کدگذاری و مقوله‌بندی قرار گرفته و کنترل‌های مستمر بر آن‌ها انجام شود. به علاوه، سعی بر آن بود تا موارد منفی و مخالف با یافته‌ها در میان داده‌ها جستجو شود.

1. Credibility
2. Transferability
3. Dependability
4. Conformability

پس از تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده، در دو مقوله «منطق برنامه آموزش خویشتن‌بانی» و «انواع رویکردها در قبال حدود آزادی و اطاعت‌پذیری یادگیرندگان» زیرمقوله‌هایی شناسایی شد که در ادامه با تفصیل بیشتری بدان‌ها می‌پردازیم.

مقوله‌های شناسایی شده برای توصیف منطق برنامه آموزش خویشتن‌بانی

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد در پاسخ به این سوال که «چرا دانش‌آموزان باید این موضوع را یاد بگیرند؟»، در آموزش خویشتن‌بانی در عمل دو منطق درون‌دینی و انسان‌نگرانه به موضوع مطرح است. به عبارت بهتر در موضوع خویشتن‌بانی این که با کدام تعریف از این مفهوم به آموزش آن پرداخته می‌شود می‌تواند دو منطق و در نتیجه، دو برنامه متفاوت را برای آموزش رقم بزند.

برنامه‌های آموزش خویشتن‌بانی با منطق درون‌دینی

برخی تجربه‌های عملیاتی شده با نگاهی صرفاً درون‌دینی این موضوع را در برنامه درسی مدرسه گنجانده بودند؛ در حقیقت باید گفت در این تجربه‌های تربیتی، براساس تعریفی از تقوا که صرفاً در چارچوب زندگی دینی معنا می‌یابد، تنها منطق برنامه و دلیل اصلی ضرورت چنین آموزش‌هایی برخاسته از نگاهی دینی است.

تجربه‌های تربیتی ۱ و ۶ که از میان خرده مهارت‌های خویشتن‌بانی، بر ادب‌آموزی و رعایت حدود مشخص تأکید ویژه‌ای دارند این خرده مهارت را عمدتاً از منظر درون دینی مورد تأکید قرار می‌دهند؛ معلم تجربه تربیتی ۱ اشاره می‌کند که:

استفاده از تعبیر آداب به این دلیل است که ما نمی‌توانیم برای بچه‌های دبستان تعبیر «سنت» را به کار ببریم و بگوییم این سنت پیامبر بوده. اما رفتار پیامبر در قالب داستان قابل بیان است. ادب در اینجا همان اخلاق دینی است؛

معلم تجربه تربیتی ۶ نیز می‌گوید:

آداب مجموعه‌ای از رفتار، اخلاق، امور دینی، سبک زندگی اسلامی را در بر می‌گیرد. معلم دیگر از تجربه تربیتی ۶، منطق کلاس آداب را از جهاتی شبیه منطق درس هدیه‌های آسمانی می‌داند:

گاهی موضوعات آداب با مباحث کلاس قرآن و هدیه‌های آسمان تداخل می‌کند.

ولی سعی می‌کنیم کاربرگ و اون آیه‌ای که به بچه می‌دیم متفاوت باشه!
از سویی معلم دیگری از تجربه تربیتی ۱، ضمن تأکید بر مرکزیت «ضابطه‌مند کردن حرکت انسان» در تربیت دینی، این ضابطه‌مندی را نتیجه ترس از خدا دانسته و به نحوی مجدداً بر نگاه درون دینی بر این مقوله تأکید می‌کند:

ویژگی خداترسی در تربیت دینی خیلی مهمه، در همه بازه‌های سنی. البته خداترسی در بچه‌های بزرگتر... دین یعنی روش درست زندگی کردن در همه حوزه‌ها. به شرط آن که بدانی و عمل کنی. باید‌ها نباید‌هایش را. می‌خواهم بگویم دین‌داری یعنی بدانی، ترمرز کنی، حرکت کنی و دوباره همین روند، نه حرکت یله و رها.

در حقیقت باید گفت در این تجربه‌های تربیتی، منطق برنامه و دلیل اصلی ضرورت چنین آموزش‌هایی در برنامه درسی برخاسته از نگاهی درون‌دینی بوده است.

با این حال یکی از آسیب‌های برآمده از اتخاذ چنین رویکردی، صوری و تکراری بودن موضوعات برای یادگیرندگان است که توسط معلم تجربه تربیتی ۶ بدین شکل گزارش شده است:

موضوعات کلاس آداب ممکنه خیلی صوری باشه یا خیلی تکراری؛ چون نگاه ریشه‌ای نداریم به آداب. بچه‌ها می‌گن دوباره قصه دوباره حدیث.

در گفتگو با معلم تجربه تربیتی ۱ نیز عدم اثربخشی عمیق و مداوم اجرای برنامه با منطق صرفاً درون‌دینی قابل مشاهده است:

سؤال: به نظر می‌رسد هسته اصلی آداب، چارچوب داشتن و در قالب آن رفتار کردن است نه رفتار دل‌بخواه؛ این را چه قدر در بچه‌ها می‌بینید؟

پاسخ: کاملاً.

سؤال: از دبستان که وارد متوسطه اول می‌شوند چطور؟ آیا این از دست نمی‌رود؟ از سن اطاعت که وارد سن چون و چرا کردن می‌شوند آیا این ضابطه‌مندی در رفتار باز هم ادامه می‌یابد؟

پاسخ: اما حفظ این روند در مقطع بعدی پاسخ نه است؛ متأسفانه چون با بلوغ همراه می‌شود؛ تازه خلأهای عاطفی خودش را نشان می‌دهد؛ لج کردن‌هایی که در نماز نخواندن یا کاهل‌نمازی خودش را نشان می‌دهد. یا بعضاً شرکت در نماز جماعت صوری بچه‌های هشتم و نهم یک بی‌کلاسی است. بهترین بچه بوده اما الان بی‌کلاسی

می‌داند؛ به هم می‌گویند تو هم! انگار یک نماد عقب‌افتادگی است؛ این را نمی‌توان پای این گذاشت که آموزش‌های شما جوری بوده که بچه‌ها از نماز زده شدند! مدرسه هم در این شرایط دخیل است. در دوران متوسطه بحث الگوگیری و الگو بودن در بچه‌ها حرف اول را می‌زند اما وقتی شما آموزشت زیاد می‌شود الگو بودن معلم از دست می‌رود؛ گروه همسالان هم در سن بلوغ نقش ویژه‌ای را ایفا می‌کند و برای خودش یک قدرت است در تربیت... از طرفی از اقتضائات سن بلوغ این است که همه چیز بچه به هم می‌ریزد حتی اعتقاداتش؛ به هم می‌ریزد تا با پرسش و پاسخ بازسازی کند اگر در این شرایط بچه را همراهی کنیم و این مرحله توسط یک همراه خوب هدایت‌گری شود در اول دوم دبیرستان دوباره برمی‌گردد روی ارزش‌های اخلاقی.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود تحلیل این معلم از «ضعف در تصمیم‌گیری و انتخاب درست» و «عدم ماندگاری رفتار ضابطه‌مند» با دلایلی چون اقتضائات رشدی نوجوانی، عدم ارتباط عاطفی والدین و فرزندانش و نهایتاً عدم وجود معلمان الگو و هدایت‌گر گره خورده است. در این زمینه باید گفت یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد دوره نوجوانی به دلیل اقتضائات ویژه خود و افزایش تکانه‌های هیجان‌خواهی می‌تواند با استرس و کاهش خودکنترلی در ارائه رفتارهای ضابطه‌مند همراه گردد (داکورت^۱، کیم^۲ و سوکایاما^۳، ۲۰۱۳). اما همین اقتضائات رشدی اهمیت آموزش خویش‌بنی با رویکردی انسان‌نگر را بیش از پیش روشن می‌نماید؛ توضیح آن‌که هرچند در سنین یاد شده، اقتضائات خودپروانه یادگیرندگان زمینه را برای تخریب نظام ارزشی آموخته شده و بازسازی آن فراهم می‌آورد اما اگر به‌ویژه در نیم‌دوره دوم بازه ۷ تا ۱۴ سالگی یعنی ۱۰ تا ۱۴ سال که دوره گذار از دیگرپروی به خودپروی است مجال تفکر و مداخله در قاعده‌گذاری و تصمیم‌گیری برای یادگیرندگان را فراهم آوریم و بدین ترتیب آن‌ها را از جهت شایستگی‌های لازم برای انتخاب درست مجهز نماییم، به احتمال بیشتری این مرحله به سلامت طی خواهد شد و این البته مستلزم نگاهی انسان‌شناختی به اقتضائات ادب‌آموزی و آموزش خویش‌بنی در سنین ۷ تا ۱۴ سالگی است. لذا تأکید معلم فوق‌الذکر بر ایفای نقش فعال معلمان در سنین ۱۳ و ۱۴

- 1 Duckworth
- 2 Kim
- 3 Tsukayama

سالگی در روند بازسازی نظام ارزشی و هدایتگری یادگیرندگان از طریق پرسش و پاسخ صحیح است زیرا این سنین اوج گذار از دیگرپروی به خودپروی است اما این بدان معنا نیست که زمینه‌های لازم مربوط به آغاز این گذار که از حدود ده سالگی در مقطع دبستان قرار دارد نادیده گرفته شود.

برنامه‌های آموزش خویشتن‌بانی با منطق انسان‌گرانه

در سوی دیگر، تجربه‌هایی تربیتی در این زمینه وجود داشت که چرایی آموزش‌هایشان را برآمده از اقتضائاتی انسان‌نگرانه توصیف می‌نمودند. به بیانی دیگر با توجه به مرتبه‌ای از تقوا که برای همه انسان‌ها و نه لزوماً دین‌داران متصور است، خویشتن‌بانی ضرورتی برآمده از طبیعت انسان و اقتضائات وجودی او در نظر گرفته شده و منطق پشتیبان اجرای برنامه آموزش خویشتن‌بانی نیز برآمده از اقتضائات وجودی انسان است. در منطق انسان‌نگرانه دلیل و ضرورت آموزش خویشتن‌بانی در درجه اول ناشی از انسان بودن یادگیرنده است نه متدین بودن وی. در این نگاه، انسان از آن جهت که انسان است نیازمند خویشتن‌بانی است نه از آن جهت که صرفاً متدین است.

تجارب تربیتی ۲، ۳، ۴ و ۵ که عمدتاً بر انتخابگری و مدیریت تمایلات تأکید می‌کنند در پاسخ به این سوال که چرا این موضوعات را آموزش می‌دهند این‌گونه پاسخ داده‌اند:

تجربه تربیتی ۵: برای آموزش باید اقتضائات کودک را شناخت؛ غایت دوره رشد یا تکلیف رشدی دوره و مسیر رسیدن به غایت را نیز باید بدانیم. دوره ۷ تا ۱۴ سال، غایتش خیرگزینی و فعال شدن قوای اختیار است. چرا؟ زیرا قوای انتزاعی اینجا فعال می‌شود، توان تفکر به وجود می‌آید. قدرت انتخاب به وجود می‌آید. در این بازه کودک به دلیل به دست آوردن امکان تفکر به تدریج خودش می‌تواند درگیر تعیین حدود و پای‌بند شدن به آن‌ها گردد. مسیر در اینجا، فعال کردن تفکر و خیرگزینی است.

تجربه تربیتی ۳: نیز معتقد است آنچه او را به سمت آموزش خویشتن‌بانی سوق داد عدم کفایت آموزش‌های موجود به ویژه در زمینه ضعف تصمیم‌گیری در یادگیرندگان بود:

www.SID.ir
در دبستان در یک فضای ایزوله و پادگانی سبب شد در سنین بالاتر

بچه‌ها بروند دنبال انتخاب خودشان. بچه‌ها مهارت‌هایی بیش از این چیزهایی که در موضوعات رسمی مدرسه می‌آموزند نیاز دارند. مهارت‌هایی مثل تصمیم‌گیری و انتخاب، صبر، مدیریت زمان و مبارزه با دل‌خواهی‌ها و ...

تجربه تربیتی ۲: دو گوهر که انسان دارد و بقیه موجودات ندارند؛ عقل و اختیار است که شاه کلید تربیت اند. اما ما در نظام تربیتی‌مان همواره به جای متر بیان فکر می‌کنیم و همواره به جای آن‌ها تصمیم می‌گیریم. و این دو گوهر گران‌بها را در آدم‌ها دفن می‌کنیم. هنر یک روش تربیتی این است که یاد بدهد آدم‌ها چگونه فکر کنند و چگونه انتخاب کنند.

تجربه تربیتی ۴: نظام انسان‌شناسی اسلامی و آگاهی از انواع گرایشات و ترکیب و تأثیر آن‌ها از هم مهم است. گرایشات لایه‌لایه‌اند. در مرکز، گرایش‌های فطری‌اند و لایه‌های بیرونی‌تر گرایش‌های طبیعی مثل خوردن، آشامیدن/لایه‌های میانی هم‌علایقی مثل دوست پیدا کردن و گرایش‌هایی که در عمق بیشتری قرار دارند لذت عمیق‌تر و به‌جان‌نشین‌تری می‌دهند... نظام آموزش و پرورش ما و خانواده‌ها بچه‌ها را حداقلی بار می‌آوریم. نمازش را می‌خواند خوب است دیگه!

تجربه تربیتی ۴: مبنای انسان‌شناختی را به عنوان منطق برنامه معرفی می‌کند: امیال ما قدرت بلامنازع در وجود ما هستند، هیچ رفتاری بدون اتکا به یک میل به منصفه ظهور نمی‌رسد. به عبارت ساده‌تر پشت هر فعلیتی حتما اراده‌ای نهفته است و اراده چیزی نیست جز یک میل غالب: مهم‌ترین ویژگی امیال ما تعارض آن‌هاست. که این تعارض ضرورت داشتن اختیار و انتخاب را ایجاد می‌کند. میل سطحی و آشکار و بالفعل، ظرفیت لذت کمتر و کوتاه‌مدت‌تر در مقابل امیال عمیق و پنهان و بالقوه ظرفیت لذت بیشتر و ماناتر؛ سطحی مثل خوردن، خودنمایی، عمیق مثل علم‌آموزی، سخاوت.

در اینجا، خود فرآیند مهم‌ترین محتوایی است که باید در اختیار یادگیرنده قرار بگیرد؛ در سطح خودش، سواد و فهمش. آقای «ک» در مدرسه ابتدایی ۱۵ سال سابقه دارند. ۸ سالی هست این مبحث را به دانش‌آموزان یاد می‌دهند: زندگی یعنی مدیریت گرایش‌ها. تنها راه رسیدن به این هدف، شکوفا کردن گرایش‌های بالقوه است. چگونه؟

با پاسخ دادن و ارضا کردن آن‌ها. پس چرا این کار را نمی‌کنیم؛ چون امیال سطحی و آشکار ظاهر ترند و به آن‌ها مشغول می‌شویم. النفس مجبوله علی السوء الادب. این امیال رو و آشکار نمی‌گذارند. پس باید چه کار کنیم؟ باید به این امیال رو و آشکار گاهی نه بگوییم تا امیال پنهان جا برای رشد پیدا کنند. با دادن همین آگاهی به افراد عقل‌شان از این آگاهی می‌تواند کمک بگیرد برای غلبه بر آنی‌های دانی (یعنی تمایلات فوری با لذت اندک). این مطلب را برای بچه‌های کلاس سومی گفته‌اند و آن‌ها قبول کرده‌اند. بچه شاید آخرت، یک سال بعد، یک ماه بعد را نفهمد اما فردا را که می‌فهمد. با همین فهم اندک باید رشدش بدهیم.

رویکردهای آموزش خویشتن‌بانی

آموزش خویشتن‌بانی فرصتی برای تمرین انتخاب درست و غایت‌مدار است. اما در انتخاب‌گری غایت‌مدار و هدفمند از یک سو، آزادی فرد فارغ از اجبار، اکراه و تهدید اهمیت دارد و از سوی دیگر برای «درست بودن انتخاب»، پای‌بندی به حدود و ضوابطی برآمده از غایت و هدف ضروری است. هم چنین قابلیت تشخیص حدود و ضوابط از یک سو به موضوع مورد تصمیم‌گیری بستگی دارد و از سوی دیگر به رشد شناختی فرد انتخاب‌کننده. به بیانی دیگر، این حدود و ضوابط یا توسط خود فرد قابل تشخیص و تعیین است و یا نیست که باید از بیرون مشخص شود. در برخی موضوعات اساساً عقل بشری در هر مرحله از رشد شناختی هم که باشد قادر به تشخیص نیست و در مورد برخی موضوعات دیگر نیز محدودیت زمانی انسان مانع از کسب تخصص در همه حوزه‌ها بوده لذا رجوع به متخصص، امری عقلانی است. از این رو در بعضی سنین و در برخی موضوعات، در اعمال خویشتن‌بانی ایفای نقش توسط دیگران و محیط اجتماعی در ارائه قواعد و چارچوب‌ها و در نتیجه ظرفیت پذیرش این قواعد بیرونی و اطاعت از آن‌ها نقش مهمی دارد؛ اینجاست که یکی از چالش‌های آموزش خویشتن‌بانی بروز می‌کند و آن این که آیا این قاعده‌گذاری بیرونی و توقع تبعیت از آن‌ها، با آزادی افراد در تضاد نیست؟ باید گفت در آزادی انتخاب، لزوماً تشخیص توسط خود فرد مهم نیست بلکه این که خود فرد فارغ از زور و جبر نخواهد و اراده کند مهم است؛ لذا در نفی جبر بیرونی نباید ره افراط در پیش گرفت و

آموزش ادب و پیروی و تبعیت را نفی نمود. در اصل باید بگویم که آزادی و دخالت یادگیرندگان در تعیین ضوابط و نیز اطاعت‌پذیری و تبعیت یادگیرندگان از ضوابط تعیین شده توسط دیگران از استلزامات خویش‌بنی است که هر دو در جای خود مهم‌اند.

به‌ویژه در سنین ۷ تا ۱۴ سالگی، موضع‌گیری در قبال حدود آزادی یادگیرندگان و قاعده‌گذاری بیرونی برای آن‌ها با توانمندی‌های رشد‌شناختی و قضاوت اخلاقی یادگیرندگان در این دوران به شدت گره خورده است و هرگونه تصمیم‌گیری برای این موضوع فارغ از اقتضائات رشدی یادگیرندگان منجر به افراط و تفریط خواهد شد.

یکی از یافته‌های مهم بخش پدیدارنگاری حاضر نیز موضع‌گیری متفاوت تجربه‌های مختلف تربیتی در قبال آزادی و اطاعت‌پذیری یادگیرندگان بود؛ موضع‌گیری‌های شناسایی شده در این زمینه را می‌توان در قالب طیفی از «تأکید بر آزادی حداکثری و نقد اطاعت‌پذیری و قاعده‌گذاری بیرونی، فارغ از سن یادگیرندگان» تا «تأکید بر اطاعت‌پذیری حداکثری و قاعده‌گذاری بیرونی و نقد آزادی حداکثری یادگیرندگان» برشمرد. در میانه طیف رویکردهایی وجود دارد که آزادی و اطاعت‌پذیری وابسته به سن و شرایط یادگیرندگان را در دستور کار قرار داده و براساس آن برنامه‌ریزی نموده است. در ادامه هر یک از این رویکردها را معرفی خواهیم کرد.

رویکرد اول:

آزادی حداکثری فارغ از سن یادگیرندگان و نقد اطاعت‌پذیری و قاعده‌گذاری بیرونی

در این رویکرد بدون توجه به سن یادگیرندگان و یا موضوع انتخاب، هرگونه ارائه ضابطه از بیرون و توقع تبعیت یادگیرندگان از آن نقد می‌شود و بر آزادی کامل یادگیرندگان در انتخاب تأکید می‌گردد:

تجربه تربیتی ۲: یکی از اصول مورد منازعه روش ما و دیگر روش‌های سنتی اصل آزادی عمل حداکثری است. این اصل بسیار پرچالش است. طبق این اصل تاجایی که

می‌شود باید به بچه‌ها آزادی عمل داد. برای شکوفایی تعقل و اختیار نیاز به آزادی است. اگر آدم فضای آزادی نداشته باشد؛ چگونه تعقل کند. اگر حق انتخاب نداشته باشد پس انتخاب چه معنی می‌دهد؟ لذا از کوچک‌ترین چیزها به بچه‌ها حق انتخاب می‌دهیم؛ اصلاً می‌خواهی بیایی مدرسه بیا نمی‌خواهی نیا! آمدی مدرسه می‌خواهی سر کلاس بیایی بیا نمی‌خواهی نیا! اگر رفتی سر کلاس حق انتخاب‌های فراوان. البته قائل به آزادی بی‌حد و حصر نیستیم؛ آن چیزی که در دیدگاه انسان‌گرایی به آن معتقدند. اما اگر حجت شرعی یا عقلی در اعمال محدودیت نداشته باشیم محدودیتی اعمال نمی‌کنیم. در مدرسه ما بچه‌ها چارچوبشان را خودشان انتخاب می‌کنند. مناقشه اینجا در این اصل آموزش نیست بلکه در روش اجراست؛ با بچه‌های کلاس اولی یک گونه عمل می‌شود اما همین اصل رعایت می‌شود. اصل دأب ما بر این است که بچه‌ها آزاد باشند و خودشان در آزادی به انتخاب برسند. اینجا است که اگر افسر پلیس هم نبود خلاف نمی‌کنند چون خودشان به این نتیجه رسیده‌اند که قانون به خودی خود چیز خوبی است. نه این که از ترس این که آقای معلم داد بزنه سرمن یا کتک بخورم یا جایزه‌ای بگیرم کاری را انجام دهم.

رویکرد دوم:

اطاعت‌پذیری حداکثری و تأکید بر قاعده‌گذاری بیرونی فارغ از سن یادگیرندگان و نقد آزادی حداکثری

این موضع‌گیری درست نقطه مقابل رویکرد اول بوده و بر قاعده‌گذاری بیرونی و اطاعت‌پذیری حداکثری در تمام دوره ۷ تا ۱۴ سال تأکید می‌کند. به بیانی دیگر بدون توجه به سن یادگیرندگان و یا موضوع انتخاب، هرگونه آزادی و دخالت یادگیرندگان در قاعده‌گذاری و تعیین ضوابط را نقد و بر تبعیت کامل یادگیرندگان از قواعد تعیین شده توسط بزرگسالان تأکید می‌کند؛ پیامد مهم این رویکرد عدم توانمندی یادگیرندگان در انتخاب‌گری و تصمیم‌گیری درست است.

تجربه تربیتی ۳: هدف مدرسه پرورش حافظ قرآن بود. از پیش دبستان رویه مدرسه در دبستان در یک فضای ایزوله و پادگانی سبب شد در سنین بالاتر بچه‌ها بروند دنبال انتخاب خودشان. بچه‌های حافظ ۱۵، ۲۰ جزء قرآن در کلاس پنجم ابتدایی، که می‌بینم

الآن اصلاً در آن مسیر نیستند دیگر. اینجا بود که به خصوص ماحصل روش‌های مستقیم و با فشار را دیدم.

تجربه تربیتی ۲: برخی افراد ۷ سال دوم را به غلط از فرمایش پیامبر برداشت می‌کنند به عنوان ۷ سال اطاعت لذا تا می‌توانند محدودیت ایجاد می‌کنند و اجازه نمی‌دهند بچه هیچ تعقل و تفکری داشته باشد لذا بچه‌های ما ۷ سال دوم را بدون آزادی و فرصت تجربه سپری می‌کنند. فراوانند بچه‌های از مدرسه خوب و خانواده خوب که در دانشگاه ۱۸۰ درجه تغییر می‌کنند؛ این به خاطر این است که تا پیش از آن مجبور به انجام چیزی بودند که تعقلی نسبت به آن نداشتند.

تجربه تربیتی ۴: در سیستم باید نباید این بازه رشدی نباید از سیستم عجله بهره برد و با اجبار، تنبیه، تشویق و به زور کودک را وادار به انتخاب درست کرد! برخی به جای این‌که عبودیت را در کودکان ایجاد کنند عبودیت را تزریق می‌کنند؛ که نتیجه آن گریز بچه‌هاست.

رویکرد سوم:

آزادی و اطاعت‌پذیری وابسته به سن و شرایط یادگیرندگان

این موضع نه مانند رویکرد اول و نه مانند رویکرد دوم است که به دنبال آزادی یا اطاعت مطلق برای کل بازه سنی ۷ تا ۱۴ سالگی باشد. بلکه بسته به سن و شرایط یادگیرندگان در قبال حدود آزادی و اطاعت‌پذیری آن‌ها تصمیم‌گیری می‌نماید. دلیل در نظر گرفتن فضای آزاد برای یادگیرندگان از دید این منظر عبارت است از: شکوفایی تفکر و تعقل، انتخاب‌گری و ضابطه‌مندی در رفتار.

تجربه تربیتی ۲: دو گوهر که انسان دارد و بقیه موجودات ندارند؛ عقل و اختیار است که شاه‌کلید تربیت اند. هنر یک روش تربیتی این است که یاد بدهد آدم‌ها چگونه فکر کنند و چگونه انتخاب کنند. معلم باید زمان و فضای کافی در اختیار دانش‌آموز بگذارد تا بتواند به نتیجه برسد. مربی نقشش در این سیستم ارزیابی قدم به قدم بچه‌ها و هدایت درست آن‌هاست. اجازه دهد خودشان فکر کنند. خودشان انتخاب کنند. ولی در نحوه انتخاب و تفکر باید منطق و تفکر درست را یادشان بدهد. کار مربی این است

و کار بسیار سختی هم هست! مثلاً شما بگویید بچه‌ها کارگاه ریاضی از این ساعت تا این ساعت فعاله هرکی دوست داره بیاد. بچه به این برسه که من اگر بخوام فرصتم رو استفاده کنم باید درست کار کنم. کلاس اول مقدار آزادی این قدر نیست اما کلاس دوم می‌گوییم تا آخر مهرماه باید ریاضی رو تا فلان جا پیش رفته باشی... بچه‌ها برنامه‌ریزی یاد می‌گیرن. تو این مدل که خودش برنامه بریزه نظم رو بهتر می‌فهمه. اهمیت زمان رو بهتر درک می‌کنه. شما فرد رو رها نمی‌کنید بلکه بهش آزادی می‌دهید. این‌ها دو مقوله جداسه. معلم تیزبینانه و وظیفش همینکه مثل عقاب بشینه رصد کنه و به اندازه ظرفیت فرد برایش فضای آزاد در نظر بگیره اگر تالی فاسد داشت (یعنی دارای پیامد مضر و مخرب و ناخوشایند بود) باید وارد شود.

تجربه تربیتی ۶: شاید کسانی که بیرون باشن تعجب کنن. بگن مگه بچه دبستان هم می‌تونه بحث کنه سوال کنه انتقاد کنه. اما اگر به بچه‌ها میدون داده بشه همه کنجکاو، اهل سوال، به چالش کشیدن و بعضاً طرح چالش‌ها و سوالاتی هستند که خود ما هم تعجب می‌کنیم.

تجربه تربیتی ۳: سال ششم به بچه‌ها فرصت انتخاب داده بودم؛ محدود نبودند. می‌گفتم دوست دارید ریاضی بخونید. دوست دارید فارسی یا هرچی. اینجا بحث عاقبت اندیشی و آینده نگری هم مهم بود دیگه. برخی فقط می‌رفتند دنبال فارسی. یا فقط دنبال تفکر و پژوهش. بعد می‌دیدن تو ریاضی از همه عقب مانده‌اند. بچه عبرت می‌گرفت و می‌رفت سراغ ریاضی و با سرعت بیشتر کار را پیش می‌برد و خودشو می‌رسوند. برای ۹ ساله‌ها هم داشتیم. مثلاً انتخاب بین ریاضی و فوتبال. می‌گفتم هر کدوم رو دست دارید برید. چون بچه‌ها خیلی فوتبال دوست بودن. به عده زیادی رفتن چند نفری موندن ولی به مرور زمان خودشون دیدن از درس عقب می‌افتن این کمتر شد.

تجربه تربیتی ۵: در این بازه کودک به دلیل به‌دست آوردن امکان تفکر به تدریج خودش می‌تواند درگیر تعیین حدود(ضوابط) و پای‌بند شدن به آن‌ها گردد. مسیر در اینجا، فعال کردن تفکر و خیرگزینی(انتخاب بهترین گزینه از میان گزینه‌های پیش رو) است. خود کودک باید به تدریج به انتخاب خیر برسد.

پیامدها و دلایل قاعده‌گذاری بیرونی منطبق با سن برای یادگیرندگان از دید این

منظر عبارتند از:

تجربه تربیتی ۴: آیین نامه کلاس اولی‌ها را داریم، این‌که بچه کلاس اول طبق چه قوانینی (ضوابطی) بیاید. چون سن اطاعت است دنبال آمر و ناهی هم می‌گردد. این کار ما پاسخ به این نیاز طبیعی است. ما می‌گوییم در سن پذیرش سرپرست آمر و ناهی باید چارچوب را تعیین کند ... اما در دوره گذار خودشون درگیر چارچوب‌گذاری می‌شوند ... ۱۲، ۱۳، ۱۴ در اینجا دوره گذار است و از ارائه آداب عقب‌نشینی می‌کنیم و اجازه بروز می‌دهیم. حتی به بچه‌ها می‌گفتم اگر در این سنین هرچه والدین گفتند درست بپذیرید ناشی از ضعف شخصیت شما و اعتماد به نفس کم است و بچه‌ها خیلی کیف می‌کردند.

تجربه تربیتی ۱: بر اساس تجربه ۲۱ ساله کار با این رده سنی (۷ تا ۹ ساله‌ها)، بخوبی این اطاعت‌پذیری در وجود بچه‌ها قابل مشاهده هست؛ نظم، چارچوب و قانون را خودشان می‌طلبند و انگار وقتی نیست گویی چیزی را گم کرده‌اند. این نیاز وجودی‌شان است.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که ملاحظه گردید براساس تعریف مفروض هر یک از تجارب تربیتی از خرده مهارت مدنظر از خویش‌تن‌بانی، منطق و رویکردهای متفاوتی برای آموزش خویش‌تن‌بانی در برنامه‌های درسی عملیاتی شده این حوزه مشاهده می‌شود؛ که البته هر یک از این منطقی‌ها و رویکردها پیامدهای خاص تربیتی نیز با خود به همراه دارد؛ اول این که یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد برنامه‌های عملیاتی شده با دو منطق درون‌دینی و انسان‌نگرانه سبب می‌گردد موضوعات متفاوتی در دستور کار آموزش قرار بگیرد. در منطق درون‌دینی دلیل آموزش خرده‌مهارت ذیل خویش‌تن‌بانی متدین بودن یادگیرندگان است اما در منطق انسان‌نگرانه دلیل آموزش مهارت در درجه اول بر اقتضائات وجودی انسان مبتنی است و ضرورت آن ناشی از انسان بودن یادگیرنده است نه متدین بودن وی. لذا در منطق درون‌دینی موضوعات آموزش عمدتاً شامل آداب، اخلاق و احکام اسلامی می‌گردد. اما در منطق انسان‌نگرانه عمدتاً تمرکز بر موضوعاتی برآمده از استلزامات

انسان‌شناختی تقوا است. از سویی صوری و تکراری بودن موضوعات برای یادگیرندگان به دلیل عدم نگاه ریشه‌ای به آموزش‌ها و نیز عدم اثربخشی عمیق و مداوم اجرای برنامه با منطق صرفاً درون‌دینی از پیامدهای آموزش مبتنی بر این منطق است که مورد تأکید و اشاره قرار گرفته بود. اساساً غایت آموزش خویشتن‌بانی در دوران پیش از بلوغ آمادگی فرد برای گذر سالم از مرحله دیگرپیری به خودپیری و تأمین زمینه‌ها و امکانات لازم شناختی، نگرشی و ارادی در این زمینه می‌باشد و بی‌توجهی به فرآیندهای انسان‌شناختی زیرساز تقوا و صرف تأکید بر بعد درون‌دینی تقوا که مختص رفتارها و مناسک دینی است سبب غفلت از شایستگی‌های اصیلی می‌گردد که در صورت کسب آن‌ها یادگیرندگان می‌توانند با امید بیشتری به سلامت از مرتبه تقوای انسان‌شناختی به مرتبه تقوای دینی برسند. تقوایی که در آن فرد در انتخاب‌های خود اولاً علاوه بر ملاکهای فطری-عقلی، ملاک‌های شرعی را هم لحاظ می‌کند ثانیاً در همه انواع انتخاب، غایت و انگیزه الهی بودن انتخاب را مورد توجه قرار می‌دهد.

به بیانی دیگر در آموزش تقوا اگر متأثر از نگاه اول عمل شود تقوا به عنوان مفهومی برگرفته از حیات دینی تقلیل یافته و آموزش تقوا نیز صرفاً به آموزش ترس از خدا، احکام و عبادات و یا پرهیز و اجتناب محدود خواهد شد اما با گزینش مواجهه‌ای انسان‌شناختی، تقوا ضرورتی برآمده از طبیعت انسان و اقتضائات وجودی او بوده و چرایی آموزش تقوا در اقتضائات وجودی انسان و لزوم برخورد آگاهانه وی با آن‌ها نهفته خواهد بود و مأموریت برنامه درسی آموزش خویشتن‌بانی نیز آموزش در این زمینه است. برنامه‌ای که سعی خواهد کرد در حین یادگیری تقوا دانش‌آموزان با ابعاد وجودی خویش آشنا شوند؛ تمایلات خود و تعارض میان آن‌ها را کشف کنند و مدیریت این تعارض به نفع اهداف بلندمدت را یاد بگیرند. اما غفلت از ابعاد و استلزامات برآمده از بنیان‌های انسان‌شناختی تقوا سبب می‌گردد با دانستن تقوا به عنوان انجام واجبات و ترک محرّمات، اقدامی حداقلی در این راستا صورت گیرد.

در ارتباط با رویکردهای اتخاذ شده در قبال آزادی و اطاعت‌پذیری نیز همان‌طور که مشاهده شد دلیل اصلی موافقان آزادی حداکثری و فارغ از سن یادگیرندگان، فراهم ساختن فضای لازم جهت تعقل و انتخابگری است تا یادگیرندگان بدون قاعده‌گذاری بی‌رونی در مواجهه با مسائل و شرایط گوناگون به وضع چارچوب‌ها و قوانین و ضوابط

بپردازند. در این دیدگاه تبعیت از قواعد بیرونی به دلیل شوق و ترس از تشویق و تنبیه فاقد ارزش می‌باشد؛ اما در نقد این نگاه باید گفت از حدود سن ۶ تا ۱۰ سالگی کودکان به طور طبیعی در دوران دیگرپیروی و اوج سازگاری با چارچوب‌های خانواده، مریمان و بزرگسالان به سر می‌برند (منصور، ۱۳۷۸؛ جهانگیرزاده، ۱۳۹۰). در این سن قوانین وضع شده از سوی بزرگترها به عنوان منبع قدرت، مقدس، مطلق و درست ارزیابی می‌شود؛ لذا از دید کودکان این مرحله از رشد، رفتار کودکی درست است که از قوانین وضع شده از سوی بزرگترها تبعیت می‌کند نه از خواسته‌های خود (کریمی، ۱۳۸۵: ۶۲ تا ۶۴، جهانگیرزاده، ۱۳۹۰). امری که از منظر دینی نیز مورد تأیید است. تهرانی (۱۳۹۴)، بر پایه حدیث پیامبر گرامی اسلام (ص) که می‌فرماید: «فرزند هفت‌سال سرور، هفت‌سال عبد و فرمانبردار و هفت‌سال وزیر است» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱۰۱: ۹۵؛ شیخ حرعاملی، ۱۴۰۹، ج ۲۱: ۴۷۶؛ طبرسی، ۱۳۷۰: ۲۲۲)، تعبیر روایت از فرزند به عنوان عبد را نشان‌دهنده ضرورت روش دادن و امر و نهی به او می‌داند. لذا به نظر می‌رسد در فقدان ضابطه جدی برای رفتار درست، پیامد مهم رویکرد اول، نهادینه شدن رفتارهای خودمحورانه و تکانشی به دلیل عدم توانمندی در قاعده‌گذاری بیرونی و عدم رشد عقلانیت در نیم‌دوره اول این بازه رشدی است. در این دوره، راهبرد تمهیدی آگاه کردن تدریجی یادگیرندگان نسبت به قدرت انتخابشان از طریق قرار دادن آن‌ها در موقعیت‌های انتخاب اما به شکل ضابطه‌مند است نه نفی هر گونه ضابطه بیرونی. هم چنین تلازم در نظر گرفته شده در این دیدگاه بین قاعده‌گذاری بیرونی و تشویق و تنبیه درست نمی‌باشد؛ زیرا تبعیت مطرح در این دوره نه بر پایه منطق ترس که بر منطق اعتماد بنا می‌گردد. تأکید امام سجاد (ع)، بر دلالت و معونت فرزند در ادب‌آموزی نشان می‌دهد در این زمینه خشونت جایی ندارد. در اینجا اطاعت عبارت است از طوع و پذیرش با میل و بدون اکراه، نیز خشونت و دیکتاتوری را نافی آزادی طبیعی یادگیرندگان می‌داند، اما از دید ایشان نشان دادن راه و فراهم کردن زمینه‌های محیطی برای این که یادگیرندگان آزادانه در راه درست گام نهند باید با قوت انجام شود به گونه‌ای که زمینه‌های منفی از بین برود و زمینه انتخاب احسن فراهم شود (اخوت و چیت‌چیان، ۱۳۹۴: ۸۸، شهیدبهبشتی، ۱۳۸۰: ۱۶۱). از دید پیازنه نیز محبت متقابل غیرالزامی سبب می‌گردد کودک به خواسته‌های بزرگترهای قابل اعتماد خود عمل کند (کریمی، ۱۳۸۵: ۶۵). گفتنی است اگر روش

قاعده‌گذاری بیرونی، با انواع تشویق و تنبیه‌های بیرونی و فوری و نیز خشونت و اجبار همراه گردد به جرأت می‌توان گفت روش به درستی اجرا نشده است و این با آموزش خویشتن‌بانی منافات دارد.

اما اواخر نیم‌دوره اول نقطه ظهور درجاتی از خودپیروی است. از حدود ۱۱ سالگی دوران سازش‌یافتگی موقت به هم می‌خورد و ظهوراتی از خودپیروی مشاهده می‌گردد که البته این نوع استدلال اخلاقی، مقارن ظهور عملیات انتزاعی است؛ در این دوره کم‌کم بازسازی قواعد اخلاقی رخ می‌دهد. این دوران همراه است با پذیرش آزادانه، آگاهانه و منتخبانه انضباط و سهیم شدن در پی‌ریزی آن (کریمی، ۱۳۸۵: ۶۴ و ۶۵). لذا رویکرد قاعده‌گذاری بیرونی به تدریج و با فاصله گرفتن از اوایل نیم‌دوره اول و نزدیک شدن به اوایل نیم‌دوره دوم باید جای خود را به مشارکت دادن یادگیرندگان در تعیین قواعد بدهد. به عبارت بهتر به تدریج و به واسطه فعالیت‌های مشارکتی با دیگران فرد به سمت «خودپیروی»، پیش می‌رود. که این ضرورت مشارکت فکری با دیگران برای حرکت از دیگرپیروی به خودپیروی را روشن می‌سازد. تهرانی (۱۳۹۴) نیز معتقد است پیدا کردن قدرت تشخیص و تمییز به صورت تدریجی، قابلیت تفهیم با استدلال را در این رده سنی فراهم می‌آورد.

در پایان باید گفت با توجه به نتایج پژوهش‌های انجام شده درخصوص وضعیت موجود تربیت دینی در مدارس از یک سو و با نظر به آموزه‌های دینی و مفهوم تربیت دینی برآمده از این آموزه‌ها از سوی دیگر، یکی از مهمترین آسیب‌های تربیت دینی در نظام آموزش رسمی کشور عبارت است از تقلیل تربیت دینی به انتقال اطلاعات در حوزه‌های عمدتاً اعتقادی و عبادی و عدم تخصیص سهم مکفی به تربیت اخلاقی که به نظر می‌رسد این امر ناشی از غفلت از نگاه جامع به مفهوم تقوا به عنوان محور تربیت دینی-اخلاقی است. لذا طراحی برنامه‌هایی مبتنی بر خویشتن‌بانی که مفهومی برآمده از آشنایی‌زدایی و بازشناسی مفهوم تقوا است می‌تواند محور تحول برنامه‌های تربیت دینی قرار بگیرد و زمینه چرخش از برنامه‌های تربیت دینی مبتنی بر رویکرد درون‌دینی به تقوا به برنامه‌هایی با رویکرد انسان‌نگرانه به تقوا را در حوزه تربیت دینی فراهم کند. بر این مبنا، برنامه درسی آموزش ارزش خویشتن‌بانی برای سنین ۷ تا ۱۴ سال، دبستان، برپاژ تعریف هسته مرکزی تربیت اسلامی یعنی تقوا از طریق تکیه بر فرآیندهای

انسان‌نگرانه زیرساز آن، واکنش و پاسخی است به ناکارآمدی برنامه‌های درسی تربیت دینی موجود. بر این اساس، برنامه درسی آموزش خویشتن‌بانی باید به عنوان بخشی از برنامه درسی تربیت دینی که تاکنون مغفول یا بسیار کم‌رنگ بوده مدنظر قرار بگیرد و این مستلزم بازنگری اساسی راهنمای برنامه درسی حوزه تربیت دینی است. این بازنگری باید مبتنی بر این نگاه باشد که تقوا، برای یک انسان از آن جهت که انسان است و نه صرفاً متدین یا مومن، موضوعیت می‌یابد و حتی این مرتبه از تقوای پیشادینی و انسان‌نگر به عنوان مقدمه کسب ایمان، دریافت هدایت و قبول دعوت پیامبران و مبادی آداب شدن به احکام شریعت مورد تأکید است. لذا اگر خواهان موفقیت تربیت دینی در ابعاد اعتقادی و عبادی نیز هستیم لازم است بستر آن، که تربیت دینی با رویکرد تقوای انسان‌نگر است را در دستور کار قرار دهیم. بر این اساس با تأکید بر محوریت خویشتن‌بانی باید متناسب با اهمیت و اولویت این موضوع سهمی مکفی از برنامه تربیت دینی به آموزش خویشتن‌بانی اختصاص یابد که این نیازمند متناسب سازی سهم اختصاص یافته کنونی به حوزه‌های عبادی و اعتقادی و اخلاقی از یک سو و رها کردن حوزه تربیت اخلاقی از رویکرد محتواگرا یا سبد ارزش‌ها است.

برنامه درسی آموزش خویشتن‌بانی سبب تحولی قابل توجه در این حوزه تربیتی خواهد شد که از تحول در منطق برنامه آغاز می‌شود و تا تغییر در دیگر عناصر اصلی برنامه اعم از اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، زمان، مکان، نقش معلم، مواد و منابع آموزش و ارزیابی ادامه می‌یابد.

در پایان لازم است یادآوری گردد که از محدودیت‌های جدی پژوهش حاضر، تعداد محدود تجربه‌های عملیاتی شده از آموزش خویشتن‌بانی بود که پدیدارنگاری را با دشواری‌هایی جدی مواجه ساخت و شناسایی نمونه‌های هدفمند در این زمینه را بسیار دشوار ساخت.

منابع

- قرآن کریم. (۱۳۷۳). ترجمه ناصر مکارم شیرازی. قم: دارالقرآن.
- نهج البلاغه. (۱۳۷۸). گردآورنده شریف‌الرضی، محمدبن حسین، ترجمه عبدالمحمد آیتی. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- اخوت، احمدرضا و جیت‌چیان، هانی. (۱۳۹۴). منظومه رشد. تهران: انتشارات قرآن و اهل بیت نبوت علیهم السلام.
- اعتصامی، محمد مهدی؛ دلبری، سید محمد؛ وکیل، مسعود و اشکبوس، عادل. (۱۳۹۴). راهنمای در دست اعتباربخشی حوزه تربیت و یادگیری قرآن و معارف اسلامی. تهران: دفتر تالیف کتاب های درسی ابتدایی و متوسطه نظری.
- باهنر، ناصر. (۱۳۸۸). تعلیم و تربیت و دنیای ناشناخته دینی کودکان. اسلام و پژوهش های تربیتی، (۲)، ۲۰۳-۲۳۵.
- بحرانی، محمود. (۱۳۸۲). تحلیل محتوای کتب دوره ابتدایی از لحاظ مفاهیم دینی و اخلاقی. گزارش طرح پژوهشی شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان لرستان.
- بهشتی، محمد. (۱۳۸۵). نقش آزادی در تربیت کودکان. تهران: بنیاد نشر آثار و اندیشه های شهید آیت الله بهشتی.
- تهرانی، مجتبی. (۱۳۹۴). ادب الهی: تربیت فرزند. تهران: مصابیح الهدی.
- جهانگیرزاده، محمدرضا. (۱۳۹۵). دیدگاه های شناختی تحولی در رشد اخلاقی. معرفت اخلاقی، (۴)، ۱۰۱-۱۲۲.
- حسنی، محمد. (۱۳۹۳). بررسی سیر تحولات برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران با تأکید بر دوره عمومی. مطالعات برنامه درسی تربیت اخلاقی، (۳۳)، ۵۷-۹۲.
- _____ (۱۳۹۵). بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی. فصل نامه تربیت اسلامی، (۲۲)، ۲۵-۵۱.
- حسنی، محمد و وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۵). بررسی و نقد الگوی تربیت اخلاقی در کتاب های آموزش قرآن دوره ابتدایی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، (۳۲)، ۱۳۷-۱۶۱.
- حکیم زاده، رضوان و موسوی، سیدامین. (۱۳۸۷). آموزش ارزش ها در محتوای کتاب های درسی دینی دوره راهنمایی: بررسی وضعیت موجود و ارائه راهکارهایی برای وضعیت مطلوب. مطالعات برنامه درسی، (۱۱)، ۹۵-۱۱۷.
- خامنه ای، سیدعلی. (۱۳۹۵). مکارم ولایت: رهنمودهای اخلاقی تربیتی رهبر معظم انقلاب اسلامی. گردآوری احسان طریق الاسلامی. قم: موسسه فرهنگی هنری طریق معرفت ثقلین.
- خیمینی، روح الله. (۱۳۸۹). صحیفه امام: مجموعه آثار امام خمینی (ره) (بیانات، پیام ها، مصاحبه ها، احکام، اجازات شرعی و نامه ها). ج ۶، ۱۷، ۱۹. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره). قابل دسترس در: <http://farsi.rouhollah.ir/library-index#sahifeh>
- دانایی فرد، حسن و کاظمی، سیدحسین. (۱۳۸۹). ارتقای پژوهش های تفسیری در سازمان: مروری بر مبانی فلسفی و فرآیند اجرای روش پدیدارنگاری. فصل نامه مطالعات مدیریت بهبود و تحول، (۶۱)، ۱۷-۱۲۱، ۱۴۷.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد. (۱۴۱۲). مفردات ألفاظ القرآن، چاپ اول. بیروت - دمشق: دار القلم، الدار الشامیه.
- رام، سمیه. (۱۳۹۴). گزارش تحلیلی اعتباربخشی کتاب پیام های آسمانی پایه نهم. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- رام، سمیه؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادق زاده، علیرضا و طلایی، ابراهیم. (۱۳۹۶). تبیین مفهوم انسان شناختی تقوا با تأملی در آیات قرآن و دلالت های آن در پرورش تقوا. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، (۱)، ۱۰۳-۱۲۵.
- _____ (در دست چاپ). منطق و محتوای برنامه درسی آموزش ارزش خویشتن بانی. فصل نامه تعلیم و تربیت.
- رحمان پور، محمد و میرشاه جعفری، سیدابراهیم. (۱۳۹۵). آسیب های تربیت دینی و ارائه راهکارهای مناسب از دیدگاه صاحب نظران با رویکرد برنامه ریزی درسی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، (۳۲)، ۳۱-۵۲.
- سعیدی رضوانی، محمود. (۱۳۸۶). وضع مطلوب و موجود تربیت دینی و اخلاقی: بررسی پژوهش های آماری نقصان های تربیت دینی و اخلاقی در آموزش و پرورش. گزارش طرح پژوهشی، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- شکبیا فر، شهربانو. (۱۳۸۹). مسائل و مشکلات نوجوانان و جوانان در زمینه تعلیم و تربیت دینی. رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی، (۴)، ۴-۱۴.
- شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش. (۱۳۶۷). طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۵). راهنمای برنامه تعلیم و تربیت اسلامی دوره ابتدایی. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

- _____ (۱۳۹۰). راهنمای برنامه تعلیم و تربیت دینی دوره راهنمایی، متوسطه و پیش دانشگاهی. تهران: وزارت آموزش و پرورش. قابل دسترس در: <http://quran-dept.talif.sch.ir>
- شیخ حرعاملی، محمدبن حسن. (۱۴۰۹ ق.). تفصیل وسائل الشیعه الی تحصیل مسائل الشریعه. چاپ اول. قم: مؤسسه آل البیت علیهم السلام.
- صادق زاده، علیرضا؛ حسینی، محمد؛ کشاورز، سوسن و احمدی، آمنه. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- طباطبایی، سید محمد حسین. (۱۳۷۴). تفسیر المیزان، ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- طبرسی، حسن بن فضل. (۱۳۷۰). مکارم الأخلاق. چاپ چهارم. قم: شریف رضی.
- کاظمی، سیدحسین. (۱۳۸۹). کارگاه آموزشی روش پدیدارنگاری. برگزار شده در تاریخ سوم مرداد ۱۳۸۹. پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات. قابل دسترس در: <http://www.mcstudies.ir>
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۵). روان شناسی رشد: مراحل شکل گیری اخلاق در کودک با تأکید بر رویکردهای تحولی. چاپ چهارم. تهران: عابد.
- کشاورز، سوسن. (۱۳۸۷). شاخص ها و آسیب های تربیت دینی. فصل نامه تربیت اسلامی، ۳(۶)، ۹۳-۱۲۲.
- کلاین. ام. اف. (۱۳۸۹). الگوهای طراحی برنامه درسی، ترجمه محمود مهر محمدی. منتشر شده در محمود مهر محمدی و همکاران (۱۳۸۹). برنامه درسی نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۸۶). روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی و سمت. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۳ چاپ شده است).
- گرو، ریچارد دبلیو و شورت، ادوین سی. (۱۳۸۷). پژوهش نظریه ای: مولفه ها و ساختارها، ترجمه محمد عطاران. منتشر شده در شورت، ادوین سی. (۱۳۸۷). روش شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه مهر محمدی و همکاران، ۲۷۳-۲۹۱. تهران: سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- لگریان، محمد؛ مرتضوی، سعید و کاظمی، سیدحسین. (۱۳۹۰). شفافیت اطلاعات از منظر برنامه ریزان دولت الکترونیک. فصل نامه پردازش و مدیریت اطلاعات، ۲۷(۲)، ۲۵۵-۲۸۵.
- مارشال، کترین و راسمن، گرچن ب. (۱۳۸۶). روش تحقیق کیفی، ترجمه علی پارسائیان و سیدمحمد اعرابی. تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۵ چاپ شده است).
- ماهرزاده، طیبه. (۱۳۹۲). جهانی شدن و هویت یابی دینی نوجوانان. دو فصل نامه تربیت اسلامی، ۸(۱۶)، ۱۳۹-۱۶۲.
- مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی. (۱۴۰۳ ق.). بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، چاپ دوم. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۸۹). مجموعه آثار، جلد ۲۳ (انسان کامل، عرفان حافظ، آزادی معنوی، بخشی از بیست گفتار، تقوا، کلیات علوم اسلامی: عرفان). تهران: صدرا.
- منصور، محمود. (۱۳۷۸). روان شناسی ژنتیک: تحول روانی از تولد تا پیری. تهران: سمت.
- یونسیان، مجید. (۱۳۷۶). آموزش، توسعه و انگیزه موفقیت، تحلیل محتوای کتاب های درسی ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته جامعه شناسی. دانشگاه تهران: دانشکده جامعه شناسی.
- Akker, J. van den, Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Council of Europe. Available at: www.coe.int/lang.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education? *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158.
- Duckworth, A. L., Kim, B., & Tsukayama, E. (2013). Life stress impairs self-control in early adolescence. *Frontiers in Psychology*, 3(608), 1-12.
- Giorgi, A. (1999). A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology*, 68-93, (2)30
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79.
- _____ (2011). Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. *Educational Research Review*, 6(2), 109-124.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.