

تبعی در علل ناکارآمدی آموزش های دینی مدارس^۱

زهرا فخر روحانی^۲

چکیده

هدف آموزش های دینی مدارس، تربیت اعتقادی، اخلاقی و عبادی دانش آموزان است. برای تحقق این هدف، کوشش های فراوانی انجام می شود، اما باید دانست که یادگیری ها و تجاربی که دانش آموزان در نظام آموزشی کسب می کنند، محدود به برنامه درسی آشکار نیست و گاه عوامل دیگری نیز به نحو گسترده تر، پایدارتر و نافذتر بر شکل گیری تجارب، انتقال افکار، نگرش ها، ارزش ها و اعمال و رفتار دانش آموزان تأثیر می گذارند. این عوامل، برنامه درسی پنهان یا پیامدهای قصد نشده نامیده می شوند و واجد آثار مثبت و منفی فراوانی بر روی دانش آموزان است. از هنگامی که دانش آموزان در متن نظام آموزشی قرار می گیرند، با سه جنبه شناختی، فیزیکی و اجتماعی محیط مواجه می شوند که هرکدام از این سه جنبه با یک برنامه درسی پنهان همراه است. در این میان، محیط اجتماعی، نافذترین و مهمترین جنبه از محیط های آموزشی است. منظور از جنبه اجتماعی، روابط و مناسبات اجتماعی حاکم بر مدرسه و نیز ارزش هایی است که از طریق رسانه های متداول و به ویژه رسانه های تعاملی، تبلیغ، توسعه و ترویج می شود. یافته های پژوهش حاضر که با جمع آوری اطلاعات از منابع مکتوب کتابخانه ای سامان یافته، نشان می دهد که برنامه ریزی های کلان اجتماعی همچون دیدگاه سکولار حاکم بر جریان عمومی تعلیم و تربیت و نیز گسترش رسانه های دیجیتال، از عواملی هستند که تلاش های نظام تعلیم و تربیت عمومی را در زمینه درس دینی با ناکارآمدی مواجه می سازند.

کلیدواژه ها: آموزش های دینی، مدارس، دانش آموزان، ناکارآمدی.

۱. تاریخ دریافت: ۹۷/۲/۱۳ تاریخ پذیرش: ۹۷/۵/۱۱

۲. دانش آموخته سطح چهار تفسیر تطبیقی مرکز مدیریت حوزه های علمیه خواهران z.frohani@gmail.com

مقدمه

با وجود باور بیشتر اندیشمندان و صاحب نظران به وجود حس دینی و گرایش به معنویات در درون انسان، امروز شاهد ناکارآمدی آموزش های دینی مدارس و عدم استقبال نوجوانان و جوانان از آموزش های دینی ارائه شده در محیط های آموزشی هستیم. در واقع بیشتر اندیشه ورزان تعلیم و تربیت و حتی والدین دانش آموزان هم از نحوه ی ارائه ی آموزش های دینی در مدارس ابراز نارضایتی می کنند؛ چرا که معتقدند حاصل و برآیند چنین تعالیمی، پرورش انسان دین مداری نیست و نمی تواند طراز دینداری قابل قبول در جامعه ایجاد کند. اکنون این سؤال مطرح می شود که چرا با وجود تلاش های خانواده ها و کادر آموزشی مدارس در برپایی مراسم و مناسبت های مذهبی و اقامه نماز و نیز تلاش دست اندرکاران عرصه تعلیم و تربیت دینی، روند تلاش های انجام یافته چندان رضایت بخش نیست؟

از نظر اجتماعی، سرمایه های واقعی هر جامعه، نیروهای جوانی اند که آینده و مشی اجتماعی را ترسیم می کنند. از سوی دیگر، دوران تحصیل در مدرسه، از مهم ترین و حساس ترین مقاطع رشد فکری و تکامل شخصیتی به شمار می رود. این دوران بواسطه ی بروز تحولات کئی و کیفی، با ارزش ترین و پرانرژی ترین دوران حیات انسانی شمرده می شود و شناختی که از نظر جسمی و روانی در این دوره به وقوع می پیوندد، شخصیت و حیات انسان را در همه ادوار تحت تأثیر قرار می دهد و سهم انکارناپذیری در تعلیم و تربیت جوانان ایفا می کند، اما برخی پژوهش ها نشان می دهد که نتیجه تلاش های برنامه ریزان تعلیم و تربیت در دوران تحصیل، پرورش دانش آموزان با شناخت سطحی، اندک و ناکارآمد از دین است که این سطح از دین داری آنان، به تربیت انسان دین مدار منجر نمی شود.

مطالعه و بررسی موقعیت ها و تعدد عوامل مؤثر بر فرآیند تعلیم و تربیت و روابط بین آن ها، تعلیم و تربیت را چنان پیچیده می کند که در این میان بررسی و شناخت آسیب های تربیت دینی، به امری دشوار و چندلایه و پیچیده تبدیل می شود. واقعیتی که پرداختن به آن، به رفع موانع تأثیرگذاری این تلاش ها کمک بایسته ای می کند. بر اساس بررسی های انجام یافته، نتایج تلاش های نظام آموزشی در جهت ایجاد و تقویت گرایش های دینی در مخاطبان، چندان موفقیت آمیز نبوده است. بنابراین لازم است با بررسی موانع موجود، درصدد رفع آن ها برآییم.

هدف این نوشتار، آسیب‌شناسی تربیت دینی با رویکرد عملی است و به بررسی و شناخت عوامل و متغیرهایی می‌پردازد که به این جنبه از تربیت دانش‌آموزان توجه دارند. تشخیص این عوامل و بررسی آسیب‌ها، تلاش مشفقانه‌ای در جهت افزایش ضریب مصونیت تربیت دینی از آفات است.

۱. مفهوم‌شناسی

الف) دین: در لغت به معنای انقیاد، اطاعت، تسلیم و جزا آمده است و در اصطلاح، مجموعه عقائد، اخلاق، قوانین و مقرراتی است که برای اداره امور جامعه‌ی انسانی و پرورش انسان لازم باشد (جوادی آملی، ۱۳۷۲، ص ۹۴).

ب) آموزش‌های دینی: منظور از آن، ایجاد تغییر در رفتار و کردار دینی است که کودک و نوجوان را با وظایف و شرایع دینی آشنا می‌کند، مبانی اعتقادی را در آنان رشد می‌دهد و فطرت الهی و انسانی آنان را بارور می‌کند.

ج) ناکارآمدی: صفت مصدری است به معنای ناکارآمد بودن، بی‌فایده بودن، بی‌اثر بودن و مقصود از ناکارآمدی تربیت دینی در مدارس، عملکرد غیر اثربخش یا تاثیرگذاری اندک آن در فرآیند تربیت دینی است.

همزمان با آغاز قرن ۲۱، بیشترین توجه پژوهشگران در زمینه ارزیابی، به مدیریت عملکرد معطوف شده و بهبود عملکرد، یکی از رویکردهای جدید در حوزه‌ی مدیریت ناکارآمد است. مدیریت عملکرد دینی، شامل شناسایی عوامل ضعف عملکرد و تقویت عوامل اثربخش در حوزه‌ی باورهای دینی و عملکرد دین‌مدارانه است. منظور از ناکارآمدی، فقدان موفقیت در دستیابی به اهداف یا انجام آن در سطح غیر قابل قبول است. به این معنا که سیستم به گونه‌ای تعبیه و تعریف شده که روند آن، تربیت افرادی با سطح عملکرد دینی ضعیف و غیر قابل قبول است. د) آسیب‌شناسی تربیت دینی: مطالعه آفات و آسیب‌هایی است که در روند تربیت دینی متریبان روی می‌دهد. یکی از نقدهای وارد بر نظام آموزشی، ناکارآمدی آن در عرصه تعاملات اجتماعی است. عده‌ای از صاحب‌نظران معتقدند که نظام آموزشی، با وجود تلاش‌های برنامه‌ریزان و سیاستگذاران در زمینه تهیه کتب درسی و محتوای آموزشی و تربیت کادر مجرب

ویژه آموزش، در عرصه عمل اجتماعی و در خصوص برآوردن نیازهایی که متکفل آن شده، چندان توانا نبوده و در این عرصه خوش ندرخشیده است؛ برای مثال، می توان از آموزش های دینی ارائه شده در مدارس یاد کرد که با وجود کوشش های متخصصان تعلیم و تربیت در زمینه ایجاد روحیه خدااباوری، ایمان قلبی و تقویت وجدان دینی در دانش آموزان، به توفیقات مورد نظر دست نمی یابد. یکی از وظایف نظام اجتماعی، آسیب شناسی و بررسی علل عدم موفقیت است. آنچه که این نوشتار درصدد بیان آن است، بررسی آسیب های نظام آموزشی در خصوص برآوردن اهداف درس دینی است.

نظام آموزشی، زیربنایی ترین و مهم ترین نظام هر کشور برای تعلیم و تربیت سرمایه های انسانی شناخته می شود؛ از این رو، جامع نگری و مواجهه ی همه جانبه، دقیق و عمیق پدیده ی برنامه درسی از اهمیت فراوانی برخوردار است. کتاب درسی بنا به اذعان همه ی متخصصان آموزش و تعلیم، از ارکان آموزش های کلاسیک و مدرسه ای شمرده می شود. در حقیقت تدوین کتاب درسی به معنای تدوین محتوای آموزشی و تعریف نحوه ی کیفیت بخشی به ساعات آموزشی دانش آموزان است. با وجود این که کتاب درسی یکی از ارکان مثلث آموزشی - مثلث آموزش شامل: معلم - کتاب درسی دانش آموز - شمرده می شود، امروز بعنوان یگانه عامل تعیین کننده و برجسته در روند رشد دانش آموز شمرده نشده و عوامل دیگری همچون آموزش های حاصل از ساختار سازمانی مدرسه و فرهنگ اجتماع نیز به عنوان برنامه درسی دانش آموز روند آموزشی را تحت تاثیر قرار می دهند.

هدف این نوشتار بررسی آسیب شناسانه ی برنامه درسی دینی در مدارس است. آسیب شناسی فرهنگی به بررسی آفات و آسیب هایی می پردازد که رنگ فرهنگی دارند و عناصر شکل دهنده و سازنده عادات، رفتارها و کنش های رایج افراد یک جامعه را تحت تاثیر خود قرار داده اند. این چنین آسیب ها، صرف نظر از میزان تخریب و خسارتی که بر مسایل رو بنایی فرهنگ یک ملت یا جامعه وارد می سازند، آن چنان در متن فرهنگ اصیل آن ملت یا جامعه رسوخ می کنند که از درون، هسته مقاومت افراد را در برابر مفاسد و آسیب های فرهنگی تضعیف و آسیب پذیر می گردانند. این قبیل کنش ها رفته رفته نهادینه شده، حکم آداب و سنن حاکم بر جامعه را پیدا می کنند و در نتیجه به استحاله ی فرهنگی و سرانجام به شکل گیری فرهنگی

جدید می‌انجامند. فرضیه اصلی این پژوهش وجود آسیب‌هایی است که تأثیر آموزش‌های دینی مدرسه‌ای را به حداقل می‌رسانند. وجود چنین آسیب‌هایی در محیط جامعه و نیز در سیستم تعلیم و تربیت رسمی-عمومی، به آسیب‌پذیری هرچه بیشتر تلاش‌های برنامه‌ریزان دینی مدارس منجر شده است.

۲. عوامل منفی تأثیرگذار بر آموزش دین

هدف از آموزش‌های دینی مدرسه، تربیت اعتقادی، اخلاقی و عبادی است. تربیت اعتقادی به معنی تقویت قدرت شناخت و معرفت‌بخشی نسبت به نمادها، ارکان و اصول دین و پرورش و تقویت حس تسلیم نسبت به ارکان و اصول دین و نیز محبت‌ورزی نسبت به نمادهای دینی است. تربیت اخلاقی، پرورش فضایل اخلاقی و از بین بردن رذائل همراه با درونی‌سازی اخلاق اسلامی و پرورش فهم و تخلق نسبت به نمادهای ارزشی و تربیت عبادی ایجاد روحیه‌ی تعبد به قوانین دینی و التزام عملی نسبت به پذیرش و انجام مناسک دین است. توجه به ایده‌آل‌های آموزش دینی در عین کم‌رنگ شدن پیوسته‌ی تعلق خاطر نسل جوان نسبت به آن، نگرانی مضاعفی را برای متولیان امر تربیت دینی فراهم کرده است. همچنین باید یادآور شد که خطر کم‌رنگ شدن ارزش‌ها ممکن است از درون و بطن جامعه متوجه ساختار فرهنگی شود، همان‌گونه که می‌تواند از پذیرش و یا آمادگی برای پذیرش ارزش‌های وارداتی فرهنگ بیگانه ناشی شود.

از آن‌جا که فرهنگ هر قوم و ملتی خمیرمایه حیات ادبی، سرچشمه تراوش دانش و معرفت و از ارکان بقا و ثبات آن قوم و ملت به شمار می‌رود، شناخت به هنگام آسیب‌ها، آفات و بیماری‌های فرهنگی به منظور پیش‌گیری و یا درمان مناسب و به موقع، امری مهم و ضروری است. در این راستا، لحظه‌ای درنگ، غفلت و بی‌توجهی می‌تواند خسارات جبران‌ناپذیری را وارد کند. بنابراین توجه به این عوامل، در جهت پیشگیری از آسیب‌ها و بهبود عملکرد اهمیت فراوانی دارد. از سوی دیگر تحقیقاتی که در زمینه اصلاح و بهبود فرآیند آموزش انجام می‌گیرد، بیشتر به بررسی تأثیراتی می‌پردازند که به آسانی و آشکار قابل اندازه‌گیری‌اند و بیشتر پژوهشگران پس از انجام چنین بررسی‌هایی، ایجاد تغییر در محتوای کتاب‌های درسی و روش‌ها را پیشنهاد

می‌کنند، اما آنچه تاکنون کمتر مورد توجه و نقد و بررسی قرار گرفته، تأثیر عوامل اجتماعی و محیطی بر عرصه آموزش است. این تأثیرات که امروز به عنوان عواملی مخرب بر آموزش‌های مدرسه‌ای عمل می‌کنند، در صدد تخریب باورهای القا شده در لابه‌لای کتب درسی برآمده‌اند و با عنوان برنامه درسی پنهان شناخته می‌شوند و به اذعان پژوهشگران، عمق تأثیرات آنان از برنامه درسی آشکار بیشتر است. امروز کارشناسان تعلیم و تربیت معتقدند که سه نوع برنامه درسی بطور هم‌زمان در مدارس اجرا می‌شود: برنامه‌ی درسی آشکار (رسمی)، برنامه‌ی درسی پنهان و برنامه‌ی درسی تهی. برنامه درسی آشکار؛ برنامه‌ای است که در اهداف رسمی نظام آموزشی، تبلور می‌یابد. برنامه‌ی درسی پنهان (ضمنی)؛ تحقق یادگیری‌ها و تعاملاتی است که در برنامه‌ی صریح مدارس، اشاره‌ای به آن نشده است (مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۹۳، ص ۱۷). برنامه‌ی درسی پوچ، مفهومی است که هدف آن جلب توجه دست اندرکاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی به تأمل و اندیشه درباره آنچه در دستور نظام آموزشی و حوزه برنامه درسی صریح (رسمی) وجود ندارد، است. مفهوم برنامه‌ی درسی پنهان، استعاره‌ای مناسب برای توصیف ماهیت سایه‌وار تصریح نشده و بی‌شکل فرآیندهای ضمنی و درهم‌تنیده‌ی تجارب آموزشی و تربیتی است که در نقطه مقابل آموزش‌های رسمی قرار می‌گیرند و خود را در تعاملات تربیتی آشکار می‌کند (اسکندری، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر برنامه درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت می‌کند که در چهارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، فراگیرندگان آن را تجربه می‌کنند. تجربه‌های یادگیری که بدین وسیله حاصل می‌شود، بیشتر در قالب مجموعه‌ای از ارزش‌ها و انتظارات منعکس می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). تعاریف برنامه درسی پنهان بر یادگیری‌های برنامه‌ریزی نشده و قصد نشده‌ای تأکید دارند که جزئی از اهداف و برنامه‌های آشکار درسی نیستند. با اینکه برنامه درسی پنهان بر روی افراد متفاوت تأثیرات متفاوت منفی و مثبتی برجای می‌گذارد، اما متأسفانه آثار منفی آن بیشتر و تأثیرات نامطلوب آن پایدارتر است. براساس دیدگاه نظریه پردازان معاصر، دانش‌آموزان در مقابل برنامه درسی پنهان نقش فعال‌تری دارند و می‌توانند از خود مقاومت نشان دهند. از نظر بیشتر صاحب نظران، این برنامه در بسیاری جنبه‌ها از برنامه درسی آشکار، مؤثرتر و آموخته‌های آن پایدارتر و از گستردگی و فراگیری بیشتری برخوردار است

(صفایی موحد و همکاران، ۱۳۹۲). اکنون جای طرح این پرسش وجود دارد که چه عواملی برنامه درسی پنهان را بوجود می‌آورند؟ صاحب نظران برآنند که عوامل شکل دهنده‌ی برنامه درسی پنهان را می‌توان در چهار مقوله‌ی عمده محیط شناختی، محیط اجتماعی، محیط فیزیکی و ساختار روابط انسانی مدنظر قرار داد.

۱-۲. محیط شناختی

منظور از محیط شناختی عواملی همچون کتاب درسی، روش‌های تدریس، شیوه‌ی ارزشیابی و برنامه زمان بندی دروس است. در این باره لازم است اشاره شود که روش‌های تدریس رایج در نظام آموزشی ما بیشتر منجر به ایجاد خصوصیات نامطلوب نظیر تسلیم و عدم رغبت و اهتمام نسبت به یادگیری می‌شوند. در حالی که آن چه از یک نظام آموزشی سالم انتظار می‌رود، مباحثه، نقادی و دفاع مقتدرانه از مبانی ارزشی دینی است. برخی معتقد است یکی از عواملی که در کم کردن فاصله‌ی بین برنامه‌ی درسی رسمی و پنهان تأثیر دارد، مشارکت فراگیرندگان در جریان آموزش است (ملکی، ۱۳۸۶). همچنین گروهی نیز برآنند که روش تدریس مدرس از یک طرف می‌تواند روحیه‌ی انفعال، ناامیدی، سطحی‌نگری، حفظ طوطی‌وار و حتی تقلب را ایجاد کند و از طرف دیگر زمینه ساز ایجاد شور و شوق یادگیری و خلاقیت و نوآوری گردد. همچنین محدود کردن نتایج یادگیری به ارزشیابی پایان ترم نیز فراگیرندگان را از لذت یادگیری محروم می‌کند. چنانچه انگیزه‌ی یادگیرنده به اموری غیر از خردورزی و دانشوری معطوف شود و معلم نیز جز بازگویی نقلی وقایع و پدیده‌ها مبادرت نرزد، ارزشیابی تنها در طبقات پایین حیطه‌ی شناختی متوقف خواهد شد، اما وقتی ارزشیابی متکی بر قوه‌ی پردازش اطلاعات و تحلیل و ترکیب و قضاوت و اجتهاد استوار گردد، به طبقات بالاتری از حیطه‌ی شناختی نائل شده و به شناخت روابط و پدیده‌ها دست خواهند زد (قاسمی و مرزوقی، ۱۳۸۷).

۲-۲. محیط اجتماعی

منظور از محیط اجتماعی، عوامل متفاوتی همچون تأثیر آموزش‌های رسانه‌ای، گسترش آموزش‌های مجازی، ساختار اجتماعی کلاس درس و اعمال اختیار توسط معلم در آموزش

است. همچنین روابط و مناسبات اجتماعی حاکم بر مدرسه، آن دسته از کنش‌های متقابلی است که دانش‌آموزان بطور مستقیم تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند. نحوه کنش‌های متقابل، مهمترین عامل تأثیرگذار در شکل‌گیری یادگیری‌های قصد نشده است (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳). محیط اجتماعی به امور متفاوتی از جمله روابط متقابل معلم و دانش‌آموز، روابط معلمان و کارکنان با یکدیگر، روابط کارکنان اداری با دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان با یکدیگر در مدرسه و حتی روابط و مناسبات اجتماعی خارج از فضای مدرسه که بر روحیات دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، اشاره دارد. فضای یک مدرسه می‌تواند بر اساس وفاداری و همدلی سازماندهی شود یا افراد را در دوسوی یک دیوار بلند از ناامنی و بی‌اعتمادی قرار دهد. میزان مشارکت افراد، واگذار کردن فعالیت‌ها، سهم کردن افراد، اهمیت دادن به نظرات آنان و درگیر کردن و سپردن مسئولیت‌های متعدد به دانش‌آموزان، رفتارهای رقابتی، تعامل‌های گروهی و نظایر آن منعکس‌کننده‌ی جو اجتماعی حاکم بر مدرسه است (اسکندری ۱۳۸۳)؛ برای مثال کیفیت فضای اجتماعی در مدارس بسته به گونه‌ای است که دانش‌آموزان پیروی و اطاعت بی‌قید و شرط از هرآنچه معلم می‌گوید را برای موفقیت خود یک عامل مؤثر شمرده و انتقاد، اظهار نظر و پیشنهاد را نه تنها حق خود نمی‌دانند، بلکه زمینه‌ساز بروز تأثیرات سوء و رفتارهای نامناسب از سوی مسئولین مدرسه می‌شمارند.

۲-۳. محیط فیزیکی

سبک ساختمان مدرسه و نوع چیدمان کلاس درس نیز می‌تواند حاوی پیام‌های ضمنی باشد. صاحب‌نظران علم ارتباطات معتقدند آموزش‌های غیرکلامی و غیربیانی بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به فراگیرندگان نقش دارند. مراکز آموزشی و عناصر تشکیل‌دهنده‌ی آن‌ها نظیر رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط، راهروهای تنگ و طولانی، همه و همه اثرات آموزشی و تربیتی دارند. یک مدرسه‌ی زیبا، سرسبز و با نشاط یادگیری را آسان می‌کند و بالعکس، مراکز آموزشی تنگ و کوچک با کلاس‌های کم نور و تجهیزات فرسوده رغبت به درس، بحث و یادگیری را در مخاطبان از بین می‌برد (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۸)؛ برای مثال کلاس‌های درس با سی تا چهل صندلی فلزی یا چوبی دسته‌دار با چیدمانی در چند ردیف پیوسته که در مقابل صندلی

معلم و تخته قرار گرفته اند، این پیام ضمنی را منتقل می‌کند که دانش‌آموزان، شنوندگانی غیرفعال هستند و موظفند پیوسته به سخنان معلم گوش سپارند. همچنین این ترتیب نشستن بیانگر عدم ارتباط و گفتگو میان دانش‌آموزان است؛ زیرا آن‌ها در صورتی می‌توانند با یکدیگر گفتگو کنند که به پشت سر و طرفین خود برگردند و این کار در کلاس درس پسندیده نیست و بی‌نظمی به شمار می‌آید. در حقیقت وقتی همه‌ی خطوط مستقیم هستند و صندلی‌ها به ردیف چیده شده‌اند، دانش‌آموزان ناچارند فقط روبروی خود را نگاه کنند و هر چیز دیگری غیر از معلم را نادیده بگیرند (صفایی موحد و همکاران، ۱۳۹۲).

۲-۴. ساختار روابط انسانی

یکی از ابعاد پنهان برنامه درسی که تأثیر منفی بر آموزش‌های درس دینی بر جای می‌گذارد، برنامه درسی پنهان حاصل از ساختار روابط درون مدرسه است. با وجود آن‌که رسالت آموزشی مدرسه ایجاب می‌کند، افراد را انسان‌هایی اجتماعی و آماده به خدمت و آزاد تربیت کند، ولی بالعکس در عمل، افرادی وابسته، فردگرای غیرمسئول، خودپسند و خود برترین بار می‌آورد. به نظر عده‌ای از پژوهشگران مانند ایلچ، مدرسه سبب غیر انسانی کردن اجتماعات و بیگانه ساختن انسان‌ها از خود و دیگران و در نتیجه، تشدید روابط تسلط‌آمیز می‌شود. به نظر ایلچ، مدرسه با روحیه‌ای که بر اثر رقابت فردی در انسان‌ها بوجود می‌آورد، اسفناک‌ترین گرایش‌های اجتماعی را در آنان تشدید می‌کند و به جای اینکه شادی‌های همبستگی انسانی را به آنان بیاموزد، زندگی را بصورت میدان جنگی جلوه می‌دهد که در آن کلید کامیابی هرکس بیشتر از راه شکست دیگران و با کسب امتیازاتی علیه دیگران به دست می‌آید. این محقق بیان می‌کند که اگرچه یکی از وظایف مدرسه، انسانی‌بار آوردن دانش‌آموزان است تا از این طریق در خدمت جامعه باشند و مشکلات جامعه را حل کنند، اما در واقع، هرچه تحصیلات افراد بالاتر می‌رود، نوعی احساس برتری طلبی و تفوق در آن‌ها بوجود می‌آید؛ به گونه‌ای که هموعان خود را پست و کوچک می‌پندارند و علاقه‌ای به ایجاد ارتباط با دیگران یا از خود گذشتگی برای آنان، از خود نشان نمی‌دهند. این طرز تفکر سبب نوعی از خود بیگانگی، جامعه‌گریزی و از دست دادن اصالت فرهنگی در بین تحصیل‌کردگان می‌شود (دوانلو، ۱۳۹۲، ص ۴۶).

از عوامل یادگیری پنهان، کیفیت فضای اجتماعی مدرسه است. در سیستم آموزشی ما، دانش‌آموز ساکت، دانش‌آموز محبوبي است (کرمی نوری، ۱۳۸۱) و پیروی و اطاعت بی چون و چرا از معلم وظیفه‌ی همه دانش‌آموزان شمرده می‌شود و دانش‌آموزان می‌آموزند که متن کتاب درسی را به حافظه سپرده و انتقاد، اظهار نظر و پیشنهاد را حق خود نمی‌دانند. در مدارس که از جو بسته‌ای برخوردارند، دانش‌آموزان قدرت بیان آشکار اندیشه‌های خود را ندارند و پیروی کردن از هرآنچه معلم می‌گوید را بهتر از داشتن نقش فعال و بیان نظرات و دیدگاه‌های خود تلقی می‌کنند. در حقیقت از آنجا که فضای بسته‌ی مدرسه محدودیت‌هایی از جنس تحقیر و سلب آزادی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند، ترجیح دانش‌آموزان در چنین محیط‌ها، بیشتر بر پذیرش و منفعل بودن است. تداوم این شرایط، منجر به عمق گرفتن آموزش‌های پنهان و سطحی شدن آموزش‌های مدرسه‌ای می‌شود. حاصل پژوهش در برخی مدارس، نشان می‌دهد که پیامدهای برنامه درسی پنهان در مدارس با جو بسته، در سه قلمرو قابل بررسی است:

۲-۴-۱. خرده نظام فرهنگی (باورها، ارزش‌ها، نمادها و قواعد)

به این معنا که یکی از بزرگ‌ترین درس‌های پنهان مدرسه این است که در یادگیری مدرسه‌ای، نیازی به تفکر، تامل و مسئله‌پردازی وجود ندارد. بهترین راه برای گرفتن نمره، خوب حفظ کردن است و معیار دانش‌آموز خوب بودن، نمره بالا است.

۲-۴-۲. خرده نظام اجتماعی (انتظارات متقابل، تعهدات متقابل، ضمانت اجرا، پاداش)

در مدارس معلم محور، دانش‌آموزان به طور ضمنی می‌آموزند که در انجام دادن تکالیف درسی، یادگیری و کارهای کلاسی، نیازی به مشارکت و همکاری وجود ندارد؛ چون معلم همه چیز را می‌داند و وظیفه دانش‌آموز، تنها کسب نمره خوب و قبولی در امتحان است و بهترین راه تحقق این امر، گوش دادن و تکرار سخنان معلم است. عدم استقبال معلم از اظهارات دانش‌آموزان و انتقال یکطرفه‌ی معلومات بدون مشارکت آنان، منجر به رفتار انفعالی دانش‌آموزان می‌شود و آن‌ها را وادار به اطاعت، حرف شنوی یا تقلید می‌کند.

فرهنگ مدرسه، رقابت را - که وسیله‌ای انگیزشی است - تنها به نمره موقوف کرده است. بنابراین آن چه در کلاس درس می‌ماند، رقابت منفی و ناخوشایند دانش‌آموزان در تقابل

با یکدیگر، یعنی جان‌کندن برای کسب نمره بالاتر است. این نگرش سبب شده است که دانش‌آموزان با بهره‌گیری از روش‌های غیرفعال در یادگیری، فقط به تکالیف تعیین شده‌ی معلم عمل کنند و تنها به اجرای برنامه‌های تعیین شده بپردازند. آن‌ها بجز کتاب‌های درسی، کتاب‌های دیگر را مطالعه نمی‌کنند و علاقه و انگیزه‌ای نسبت به کاوشگری و تحقیق از خود نشان نمی‌دهند. متأسفانه این وضع در مدارس خاص و مدارس که والدین به منظور تقویت بنیه تحصیلی برای فرزندانشان انتخاب می‌کنند، فراگیرتر است و در نتیجه دلزدگی حاصل از آموزش‌های مدرسه‌ای، در چنین دانش‌آموزانی که برای کسب نمرات بالاتری تلاش می‌کنند، بیشتر دیده می‌شود.

۲-۴-۳. خرده نظام شخصیتی (باورها و هنجارهای مرتبط با پرسشگری، کنجکاوی و نقادی)

دانش‌آموزان، زمان و فرصتی برای پرسش کردن ندارند. در کلاس، این معلم است که سؤال می‌کند و دانش‌آموزان به ندرت سؤال می‌پرسند. پاسخ‌های مشخص و کلیشه‌ای تکرار می‌شوند و روش تدریس، ارائه اطلاعات به دانش‌آموزان به شکل غیرفعال، کسالت‌آور و خسته‌کننده است. دانش‌آموزان در فاصله‌های زمانی، از نظر میزان اطلاعاتی که جذب کرده و بخاطر سپرده‌اند، مورد پرسش و امتحان قرار می‌گیرند.

بعد دیگری که در بیشتر کلاس‌های درس آشکار است، روابط و نقش قدرت است. دانش‌آموزان نقشی در تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی ندارند و از آنان انتظار می‌رود که هدف‌ها و تکالیفی را که معلم تعیین می‌کند، بی‌چون و چرا بپذیرند و به دانش‌آموزان به مثابه دریافت‌کنندگان منفعل، حق انتخاب و مشارکت در کلاس داده نمی‌شود (حدادعلوی و همکاران، ۱۳۸۶). جکسون، معتقد است که مدارس بجای خلاقیت، هم‌نوایی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند و آموزش هم‌نوایی با اهداف برنامه درسی، مغایر است و این آموزش‌ها هیچ‌گاه نمی‌تواند دانش‌آموزان را برای رویارویی با روابط سلسله‌مراتبی قدرت در دنیای واقعی آماده سازد (بیان‌فر و ملکی، ۱۳۹۳). اکنون با توجه به آنچه بیان شد به بررسی بخشی از عوامل تأثیرگذار بر روند تربیت دینی در مدارس می‌پردازیم. توجه به این عوامل به منزله‌ی آسیب‌شناسی و تمرکز برعوامل تهدیدگر است.

۳. نگاه سکولار حاکم بر نظام تعلیم و تربیت عمومی

از نقدهای وارد بر نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در سراسر جهان، نگاه سکولار حاکم بر این نظام است (بیات، ۱۳۸۵، ص ۴۲). از آنجا که الگوی رایج نظام تعلیم و تربیت در جهان، از دستاوردهای نظام مدرنیته و تحت تأثیر نگاه سکولاریستی مدرنیته قرار گرفته است. در این نظام، هرچند رابطه‌ای جزئی میان دین و تربیت دینی دیده می‌شود، اما براساس تفکر و سیاست‌های سکولار حاکم بر این نظام، رابطه‌ی میان این نهاد با نهاد دین و ارزش‌های تربیتی به کلی قطع شده یا به حداقل رسیده است. زیرا نتیجه طبیعی فرآیند سکولاریزاسیون و غیر دینی شدن امور، این است که مبانی دینی، اساس و زیربنای اقدامات اجتماعی واقع نشوند و دامنه‌ی نفوذ آن‌ها تنها در حیطه‌ی زندگی خصوصی افراد و رابطه‌ی شخصی آنان با خدا محدود شود. تفاوتی که تعلیم دینی با سایر علوم و دانش‌ها دارند، این است که زیربنای تعلیم دینی بر عقیده و باوری استوار، مبتنی است. پس هرگاه پایه سست شود، فرو می‌ریزد و ارزش خود را از دست می‌دهند؛ به همین دلیل، امروز بنا به اعتراف مخاطبان، با وجود همه تلاش‌هایی که در مسیر تعلیم و تربیت دینی در مدارس صورت می‌پذیرد، آموزش‌های دینی، کمتر منجر به خدا باوری می‌شود و بیشتر در مرحله تعاریف و آزمون‌های مدرسه‌ای متوقف می‌ماند. تداوم چنین آموزش‌هایی وقتی با اعتقاد و باور عمیق همراه نباشد، انزجارآور و کسالت‌افزا می‌شود. به ویژه آنکه دانش‌آموزان تأثیر آموزش‌هایی همچون علوم پایه و دروس مهارتی را در رفتارهای روزانه خود می‌یابند، ولی درباره علت تحمیل آموزش‌های متفاوتیک و خدا باورانه به ویژه در شرایطی که با اعتقاد و ایمان همراه نباشد - مانند التزام به نماز بدون باورمندی به آخرت‌گرایی - چیزی نمی‌دانند.

برنامه‌های درسی معمولاً شناخت‌ها، دانش‌ها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای ویژه را به دانش‌آموزان القا می‌کنند. اگر در برنامه‌ی درسی مدارس، آموزش‌های دینی جایی نداشته باشد و تنها به تربیت علمی و حرفه‌ای دانش‌آموزان توجه شود، این تصور به دانش‌آموزان القا می‌شود که دین و آموزه‌های دینی حتی به اندازه‌ی حرفه‌هایی مانند نجاری و بنایی ارزش ندارد. از سوی دیگر ممکن است مدارس به تربیت دینی بپردازند، ولی اولاً برخی ابعاد دین را آموزش دهند و ثانیاً تربیت دینی را به چشم امری فرعی و کم‌اهمیت بنگرند. در این صورت،

این تصور در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود که این امری بسیار کم‌اهمیت است و تنها برای رفع تکلیف باید به آن پرداخت.

به نظر می‌رسد در برنامه‌ریزی‌های کلان و ستادی اعم از تألیف کتب درسی و آموزش نیروی انسانی متخصص، اهمیت ایجاد حس خدا‌باوری، مورد غفلت قرار گرفته است. در اصل چهارم از اصول حاکم بر آموزش و پرورش آمده است که در آموزش و پرورش نه تنها تعلیمات دینی خاص، بلکه همه‌ی برنامه‌ها و آموزش‌ها باید به عنوان اجزای یک مجموعه‌ی هماهنگ اسلامی بر حسب اقتضا و گنجایش، جنبه و جهت دینی داشته باشند. برنامه‌ریزان باید در همه‌ی برنامه‌ها و فعالیت‌ها بنا بر مقتضیات خاص هر موضوع، به جنبه‌های الهی و تقویت بینش دانش‌آموزان توجه کنند (اصول حاکم بر آموزش و پرورش جمهوری اسلامی مصوب ۱۳۶۸).

در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور ما به امر تربیت دینی - چه در حیطه‌ی پرورش نیروی انسانی و چه در خصوص تربیت نوجوانان و جوانان - در موضوع اختصاص ساعت آموزشی با نگاهی برابر با سایر دروس نگریده می‌شود، حال آن‌که این طرز تلقی جای تأمل و بررسی دارد؛ زیرا مخاطب تربیت دینی، روح و جان دانش‌آموزان است، در حالی‌که سایر دروس و آموزش‌های دیگر، ذهن و حافظه را مدنظر قرار داده و در جهت تأمین رفاه عمومی و دنیوی برنامه‌ریزی می‌کنند. بنابراین جهت توفیق در امر تربیت دینی باید در صدد توسعه آموزش‌های دینی به عنوان مبنا و پایه برای سایر علوم برآمد و برای تربیت نیروهای ویژه و کارآمد در این عرصه، برنامه‌های خاص و آموزش‌های متفاوتی را پیش‌بینی کرد.

در بُعد دینی - اخلاقی، تدریس و ارزشیابی دروس دینی توسط معلمان که اطلاعات و آگاهی‌های لازم را در این زمینه ندارند و با توجه به آثار منفی کشف شده در برنامه‌ی درسی پنهان بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به دروس دینی و قرآن، در موارد زیر، اغلب با بروز تأثیرات نامطلوب همراه بوده است. از این گذشته، تعاملات منفی معلمان این دروس و نداشتن مهارت لازم در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، آثار مخربی را بر فضای تعاملی و ارتباطی نهاد، به گونه‌ای که آثار آن در گرایش دانش‌آموزان به محتوای این آموزش‌ها نیز مشاهده شده است (بیان فر و ملکی، ۱۳۹۱، ص ۱۶۱).

۱-۳. کم توجهی به ضرورت استفاده از عواطف در انتقال باورهای دینی

نیاز به معنویات یکی از نیازهای ذاتی روح و روان آدمی است، اما برخلاف نیازهای بیولوژیکی و زیستی، چون از دسته نیازهای پیچیده است، می‌تواند مورد غفلت قرار گیرد. بنابراین لازم است در آغاز که کودک تحت تربیت و آموزش‌های دینی قرار می‌گیرد، از ابزار محبت و عطف بهره‌گرفت؛ چنانکه وقتی خداوند در آیات اولیه سوره‌ی «الرحمن»، خود را در سمت و جایگاه تعلیم انسان قرار می‌دهد، از صفت رحمت و شفقت استفاده می‌کند. در واقع تحقق امر تربیت، منوط به ایجاد پیوند عاطفی بین مربی و متربی است. ابزار محبت مربی، به دل‌بستگی متربی جهت می‌دهد. هنگامی که شیفتگی متربی به مربی ایجاد شد، می‌توان زمینه‌ی التزام عمل فرد را به انجام امور فراهم کرد.

با توجه به این‌که انسان دارای ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری است، توجه به این ابعاد در امر تعلیم و تربیت ضروری است. بُعد شناختی انسان با آموزش دادن رشد می‌کند، اما این آموزش در صورتی منجر به رفتار دینی در دانش‌آموز می‌شود که انگیزه‌ای برای عمل کردن وجود داشته باشد. منظور از این انگیزه همان شناخت ذهنی، باور قلبی، محبت و علاقه نسبت به اصول اعتقادی، اخلاقی و احکام است. یکی از عوامل ایجاد ایمان، گرایش دو طرفه و پیوند عاطفی بین مربی و متربی است. با وجود این جاذبه، راه معلم برای الگو شدن بازتر می‌شود. محبت معلم نسبت به شاگردش نه از روی تظاهر، بلکه به صورت حقیقی موجب می‌شود تا دانش‌آموز نیز نسبت به او حس محبت و علاقه پیدا کند و او را الگو قرار دهد، چرا که علاقه به یک شخصیت موجب پیروی از او و بالعکس تنفر از یک شخصیت، موجب دوری از او و حتی تنفر از آنچه به آن امر می‌کند و به آن اعتقاد دارد، می‌شود.

۲-۳. بی توجهی به پرورش ایمان در تربیت دینی

تدریس دینی در مدارس علاوه بر وظیفه انتقال معلومات دینی به دانش‌آموزان، باید در زمینه‌ی کاشتن بذر ایمان به غیب در جان و روح آنان نیز، مثمر ثمر باشد. به گونه‌ای که دانش‌آموزان در زمینه‌ی عمل به آموزه‌های دینی، از نیروی خودانگیزختگی لازم برخوردار باشند، وگرنه صرف یادگیری و بخاطر سپاری مفاهیم دینی فاقد فایده و ارزش واقعی است. این در حالی

است که در دستورالعمل های اداری، نحوه ی اختصاص نیروی انسانی و آموزش این درس، به هیچ وجه این مؤلفه مدنظر قرار نمی گیرد. هدف تعلیم و آموزش های دینی، به هیچ وجه تربیت انسان مطلع از مبانی دینی نیست. در درس دینی، برخلاف سایر دروس، صرف دانستن و آگاه بودن امتیاز شمرده نمی شود، بلکه امتیاز در آگاهی توأم با ایمان و باور قلبی که در مرحله ی عمل قابل مشاهده باشد، مدنظر است. در حالی که در نحوه ی آموزش، امتیازدهی و ارزشیابی این درس تعبد به آموزه های دینی و تقید به عمل اصلا مدنظر نبوده و در نظام تعلیم و تربیت فعلی برای تربیت به این معنا، ساز و کاری در نظر گرفته نشده است.

۳-۳. بی توجهی به پرورش توانمندی های معنوی در آموزگار دینی

معلم دینی قبل از آنکه انتقال دهنده ی صرف مفاهیم دینی باشد، باید تقید عملی و رفتاری به آن چه بر زبان می آورد، داشته باشد و دانش آموزان جلوه های تدین را در شخصیت و عمل آموزگار ببینند، در حالی که در نظام آموزشی، برای پرورش نیروی ویژه ی تدریس دینی، راهکار و برنامه جداگانه ای در نظر گرفته نشده است تا روح و روان آموزگار دینی تحت تأثیر این آموزش ها قرار گیرد و حتی مزیتی در جذب و گزینش نیروها برای تصدی چنین مسئولیت خطیری در نظر گرفته نمی شود. در حقیقت، نگاه سکولار حاکم بر نظام تعلیم و تربیت رسمی-عمومی، همان طور که این واحد درسی را در جنب دروس دیگر و در ردیف سایر آموزش ها می بیند، برای تربیت بهینه نیروی آموزشی در این جایگاه، هیچگونه تدبیری نمی اندیشد؛ چرا که هدف از تعلیم ارزش های دینی را نه تربیت انسان دین مدار، بلکه تنها انتقال تجارب آموزشی در حد لقلقه زبان می شمارد.

۴. آسیب های حاصل از توسعه فرهنگ دیجیتال

فرهنگ دیجیتال، مجموعه ای از دانش، افکار، آرای اخلاقی، قوانین و مقرراتی است که انسان به عنوان عضو یک جامعه، می تواند در مدت کوتاهی کسب کند یا در مدت کوتاهی از یاد برد یا آن را با مفاهیم رفتاری جدید ترکیب کرده و به یک رویه جدید تبدیل کند. همزمان با ورود فرهنگ دیجیتال منش جدیدی به زندگی انسان راه یافت. منشی که طرز تفکر،

عادات و حتی گویش نسل جدید را تحت تأثیر قرار داد. در این فرهنگ، گمنامی و اظهار وجود با هویت جعلی، یکی از مؤلفه‌های مهمی است که به جوان و نوجوان جرأت ابراز وجود می‌دهد. در این دنیای جدید، کودک می‌تواند همانند بزرگسال سخن بگوید و اظهار نظر کند. دروازه‌های فرهنگ به روی انواع افکار و اندیشه‌ها باز است و قید و بندهای اخلاقی، مقررات و آداب و رسوم انسانی، کمتر در آن به رسمیت شناخته می‌شود و خلاصه فرهنگی است که بکارگیری آن و ورود به دنیای شگفت آن، نیازمند تحصیلات نبوده در عوض عرصه و میدان بسیار مناسبی برای ورود افکار مخرب و تهاجم به ارزش‌های فرهنگ ملی و مذهبی در قالب‌های بزک شده دنیای معاصر است. فرهنگی که مقابله با آن نیازمند فراست و هوشمندی زیادی است. سوغات و ره‌آورد این فرهنگ برای دنیای امروز، آنقدر گسترده بوده که کسی اندیشه‌ی حذف آن را در سر نمی‌پرورانند، اما بی‌گمان اظهار عجز اندیشمندان در مقابل فضای دیجیتالی و به تعبیر بهتر، حاکمیت بلامنزاع فرهنگ دیجیتالی بر همه‌ی عرصه‌های دنیای امروز، نشان از نفوذ گسترده‌ی آن دارد. اینک به برخی از آسیب‌های توسعه فرهنگ دیجیتالی پرداخته می‌شود.

۱-۴. آسیب‌های ناشی از افزایش ضریب نفوذ اینترنت و شبکه‌های اجتماعی

رسانه‌های جمعی مدرن می‌توانند در نگرش‌ها و رفتار شهروندان تأثیر گذارند و باعث کاهش همدلی و احساس تعلق ملی و انسجام اجتماعی شوند. عناصر سه‌گانه‌ای که در تکوین هویت افراد دخالت دارند عبارتند از: شخص، فرهنگ و جامعه. هویت شخصی، ویژگی بی‌همتای فرد است و هویت اجتماعی، در پیوند با گروه‌ها و اجتماعات مختلف شکل می‌گیرد و در نهایت هویت فرهنگی متأثر از باورهایی است که در عمق وجود فرد بواسطه‌ی تعامل او با محیط ایجاد شده است. گستره فراوان شبکه ارتباطات اجتماعی که بیشتر نسل جوان را با خود همراه کرده، به گونه‌ای است که بر همه‌ی ارتباطات دیگر انسان همچون ارتباط با خانواده، حضور در جمع دوستان و تشکل‌های مذهبی سایه افکننده است. این شرایط نوعی انزوای طبیعی و فردگرایی را در افراد دامن زده و به تنهایی جانشین سایر عناصر هویت ساز شده است و فضای حاکم بر روابط و علائق نسل جوان را تعیین می‌کند، به گونه‌ای که بنا به گفته کارشناسان، وسایل ارتباطی نقش فزاینده‌ای در سست کردن انسجام اجتماعی دارند (معینی علمداری، ۱۳۸۴).

توسعه فناوری و برقراری تعاملات انسانی در محیط های مجازی، منجر به ظهور پدیده‌ی فرهنگ دیجیتال شده است، به گونه‌ای که پژوهشگران برای بررسی این تعاملات، روش های جدیدی نظیر مردم نگاری مجازی، مردم نگاری برخط، تحلیل محتوای الکترونیکی و... را ابداع کرده اند که امکان بررسی برنامه‌ی درسی پنهان در محیط های مجازی را نیز فراهم می‌کند. به هر حال برنامه درسی نهان محیط های مجازی باید مانند دیگر اشکال آموزشی کشف و آشکار شود، به طوری که افراد تحت تأثیر آن بتوانند به انتخاب هایی آگاهانه و هوشمندانه دست بزنند. تکنولوژی ها، پیامدهای پیش بینی نشده‌ای هم دارند و بیشتر با تأثیرات اجتماعی پرشمار و مکتومی همراه هستند که مستقل از اهداف پیش بینی شده است (صفایی موحد و همکاران، ۱۳۹۲).

پدیده نوظهور اعتیاد اینترنتی که حکایت از عمق نفوذ و تأثیرگذاری فضای مجازی بر جوانان دارد، نشان دهنده‌ی آن است که امروز باید حوزه نفوذ این عنصر را در تشکیل هویت اجتماعی نسل جوان، فراتر از سایر مؤلفه ها شمرد. برای تعیین شاخص رفتاری که به عنوان اعتیاد اینترنتی نام می‌گیرد، در نقاط مختلف دنیا تعاریف متفاوتی ارائه شده است؛ به عنوان مثال در چین اگر کسی بیش از یک ساعت با اینترنت کار کند، معتاد شمرده می‌شود، در حالی که در کشور ما متوسط ارتباط با اینترنت روزی ۹ ساعت است. آمارها نشان می‌دهد که امروزه جوانانی با متوسط ۱۹ ساعت کار با اینترنت در روز هم وجود دارند. به این وضعیت عدم مدیریت اینترنتی گفته می‌شود. در حال حاضر در همه‌ی نقاط جهان، اندیشه‌ی ساختن کمپ هایی برای ترک اعتیاد اینترنتی قوت گرفته تا کسانی که به اعتیاد در این فضا گرفتار شده‌اند، کم کم به ترک ارتباط تشویق شوند.

در حال حاضر براساس گزارش شورای عالی انقلاب فرهنگی، ضریب نفوذ اینترنت در ایران ۸۸/۲٪ است که در مقایسه با امریکای شمالی با ۸۸/۱۰٪ و اروپا با ۸۰/۲٪ که بیشترین ضرایب نفوذ جهانی را به خود اختصاص داده اند، در جایگاه ویژه‌ای قرار گرفته است و این یعنی ما در دنیا یکی از کاربران فعال فضای مجازی هستیم. توجه به این نکته نیز حائز اهمیت است که حضور کاربران ایرانی در جریان دهه های مختلف اشکال متفاوتی در دنیای وب داشت؛ برای مثال در دهه های ۷۰-۸۰، اینترنت بیشتر در دایره‌ی ارتباطات خانوادگی محصور بود، درحالی که در فاصله‌ی سال های ۸۵-۹۶ بیشتر به ارتباطات دوستانه تبدیل شده است.

ضریب نفوذ اینترنت در ایران در دختران بیشتر از پسران است و هرچه سن کمتر باشد، تمایل و گرایش به استفاده از این امکان در فرد بیشتر دیده می‌شود. فقر و بیکاری و فقدان تحصیلات، یکی از فاکتورهای مهم در گرایش به استفاده از اینترنت است. آمارها نشان می‌دهند ضریب نفوذ اینترنت در میان اقشار مختلف کشور، کمترین میزان مراجعه را به اساتید حوزه و دانشگاه و بیشترین آمار را در صنف زنان خانه دار نشان می‌دهد. هرچه نرخ فرهیختگی بالا می‌رود، میزان مراجعه به این فضاها کمتر می‌شود.

۲-۴. تأثیر آسیب‌های روحی و روانی حاصل از اعتیاد اینترنتی بر یادگیری دینی

بیشترین تأثیر منفی حاصل از حضور در فضای مجازی شامل تأثیرات روحی و شخصیتی است که در کاربران مشاهده می‌شود؛ به این معنا که جذابیت فضای مجازی موجب شده جوانان ارتباط در این فضا را به ارتباط واقعی ترجیح دهند. از آن جا که شبکه‌های اجتماعی و رسانه در ایران بیشتر با بازنمایی غیر واقعی از زندگی همراه هستند، جوانان در جریان حضور فعال در این فضا، کم‌کم گرفتار افسردگی و ضعف اعتماد به نفس می‌شوند. شبکه‌های اجتماعی با تقویت حس نامطلوب انزوای طلبی در مخاطبان، گریز از جمع و فردگرایی را تقویت می‌کنند. با توجه به برداشته شدن هنجارهای حضور اجتماعی و گمنامی یا امکان حضور با هویت جعلی، ارتکاب بسیاری از رفتارهای نامناسب در این فضا در مقایسه با فضای اجتماع حقیقی افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر، در این فضا جوان به خویشتن داری بیشتر و تقوای شدیدتری برای سالم ماندن و پرهیز از آلودگی نیاز دارد تا بتواند دامن خود را از ارتکاب معصیت پاک نگه دارد. همچنین در نتیجه کاهش ارتباطات، استقلال فرهنگ‌ها، عدم تخلیه استرس و برخورد فرهنگ‌های ناهمگون حاصلی چون افسردگی و بی‌نشاطی به دنبال خواهد داشت. آسیب‌های این فضا به آنچه اشاره شد، محدود نمی‌شود؛ بلکه با وجود فضا سازی‌های جعلی در قالب صوت، فیلم و شبهه افکنی در عرصه‌ی ارزش‌های دینی، بیشترین صدمه و آسیب را به نسل جوان وارد می‌کنند که با وجود برخورداری از کوله بار اندکی از تجارب در معرض امواج مسموم فریب و حيله قرار می‌گیرند.

نتیجه‌گیری

یادگیری‌ها و تجاربی که دانش‌آموزان در نظام آموزشی کسب می‌کنند، محدود به برنامه درسی آشکار نیست و عوامل دیگری نیز در کنار برنامه‌های درسی رسمی وجود دارد که گاه به نحو گسترده‌تر، پایدارتر و نافذتر بر شکل‌گیری تجارب، انتقال افکار، نگرش‌ها، ارزش‌ها و اعمال و رفتار دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. چنین تجاربی را که در طی تحصیل در مدرسه و کلاس درس آموخته و درک می‌شود و جزو برنامه درسی از قبل تعیین شده نمی‌باشد، برنامه درسی پنهان یا پیامدهای قصد نشده می‌گویند که دارای آثار مثبت و منفی فراوانی بر روی دانش‌آموزان است. متونی که در قالب کتاب درسی در مدارس آموزش می‌دهند و در برنامه‌ی درسی آشکار برنامه‌ریزی می‌شود، تنها بخشی از یادگیری دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد؛ در حالی که بخش اعظم یادگیری دانش‌آموزان، حاصل تعامل پویای آنان با فرهنگ یا مجموعه روابط یا مناسبات، قوانین و مقررات و فضای حاکم بر مدرسه و نیز حاصل تعاملات اجتماعی آنان در عرصه ارتباطات رسانه‌ای است. این تجارب که بدون آگاهی طراحان و معلمان و اولیای دانش‌آموزان حاصل می‌شود، آثار مثبت و منفی متفاوتی بر روی دانش‌آموزان می‌گذارد که عدم توجه به آن می‌تواند تحقق اهداف تعلیم و تربیت را با اشکال مواجه نماید. از هنگامی که دانش‌آموزان در متن نظام آموزشی قرار می‌گیرند، با سه بُعد از محیط مدرسه مواجه می‌شوند؛ بُعد شناختی، فیزیکی و اجتماعی که هرکدام از این سه بُعد با یک برنامه درسی پنهان همراه است. در این میان، محیط اجتماعی به عنوان نافذترین و مهم‌ترین جنبه از محیط‌های آموزشی است. منظور از بُعد اجتماعی، روابط و مناسبات اجتماعی حاکم بر مدرسه و ارزش‌هایی است که از طریق رسانه‌های متداول و به ویژه رسانه‌های تعاملی، تبلیغ، توسعه و ترویج می‌شود. در مدرسی که معلم در کلاس درس فرصت بحث آزاد را فراهم کند و زمان و شرایط مناسبی برای اظهار نظر و بیان افکار مخالف در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد، توانایی، اعتماد به نفس، شوق و انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان افزایش یافته و برعکس در مدارس معلم محوری، سلسله مراتب خشک، کنترل شدید و فضای تحکم‌آمیز باشد، پیامدهای قصد نشده‌ای از قبیل اطاعت و پیروی کورکورانه و از بین رفتن حس کنجکاوی را ایجاد می‌کنند.

افزون بر این، سکولار نظام تعلیم و تربیت رسمی_عمومی به آموزش دینی به عنوان مانعی

جدی در برابر تحقق اهداف ارزشی نگاه می‌کند. بر این اساس اعتقادات ارزشی در سطح آگاهی‌های شناختی باقی مانده و به حیطة عمل به مفاهیم عبادی و اخلاقی سرایت نمی‌کند. از سوی دیگر آسیب‌های حاصل از توسعه‌ی فناوری دیجیتال نیز زمینه‌ساز بروز مشکلات جدیدی شده‌اند. این فناوری در عین سودمندی، علاوه بر تأثیرات نامطلوبی که بر روح و روان مخاطبان خود برجای می‌گذارد، با شبهه‌افکنی به سست ساختن زیرساخت‌های معرفی نسل جوان اقدام می‌کند و با استفاده از امکان جعل و بازسازی تصاویر به انعکاس وارونه بسیاری از واقعیات منجر می‌شود. از آنجا که غالب مخاطبان رسانه‌های مدرن نوجوانان و جوانان هستند، با وجود ساده‌اندیشی و عدم برخورداری لازم بر استدلال منطقی، به سرعت در دام فریب دشمن گرفتار می‌شوند. بنابراین شایسته است با آسیب‌شناسی این فضا به تدبیر و چاره‌اندیشی لازم همت گماریم و کلیه‌ی دستگاه‌های مسئول و مقصر را در جهت رفع موانع کارآمدی آموزش‌های دینی بسیج کنیم.

فهرست منابع

الف. کتب

۱. اسکندری، حسین. برنامه درسی پنهان، تهران: نشر نسیم، ۱۳۸۷.
۲. _____، تربیت پنهان، تهران: انتشارات تزکیه، ۱۳۸۳.
۳. بلوتین ژوزف، پاملا و لاستر براومان، استفنی و دیگران. فرهنگ های برنامه درسی (نظریه ها)، ترجمه محمود مهرمحمدی و دیگران، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی، ۱۳۹۳.
۴. بیات، پرویز. فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی، تهران: نشر وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۵.
۵. بیان فر، فاطمه و ملکی، حسن. برنامه درسی پنهان و آسیب های حاصل از یادگیری، تهران: نشر آبیژ، ۱۳۹۳.
۶. تافلر، الوین. موج سوم، ترجمه شهیندخت خوارزمی، تهران: فرهنگ نشر نو، ۱۳۹۴.
۷. جوادی آملی، عبدالله. انتظار بشر از دین، قم: نشر اسراء، ۱۳۸۶، چاپ چهارم.
۸. دونلو، میترا. برنامه درسی پنهان، ساری: انتشارات شفلین، ۱۳۸۷.
۹. صفایی موحد و همکاران. برنامه درسی پنهان، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی واحد خوارزمی، ۱۳۹۲.
۱۰. ضرابی، عبدالرضا. اهداف تربیت دینی از منظر قرآن، قم: انتشارات بوستان کتاب، ۱۳۸۶.
۱۱. عباسی، احمد. مجموعه مقاله های همایش استانی برنامه درسی پنهان، اصفهان: نشر نوشته، ۱۳۸۶.
۱۲. کریمی نوری، رضا. دانش آموز ساکت یا دانش آموز پرسشگر، بی جا: فرهنگ و پژوهش، ۱۳۸۱.
۱۳. ملکی، حسن. برنامه درسی (راهنمای عمل)، مشهد: نشر پیام اندیشه، ۱۳۸۶.
۱۴. مهرمحمدی، محمود. برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان. در برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم اندازها، تهران: سمت و به نشر، ۱۳۸۷.
۱۵. قاسمی، فرشید و مرزوقی، رحمت اله. برنامه درسی پنهان در رهگذر جهانی شدن و بومی ماندن، هشتمین همایش سالیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. بابلسر: دانشگاه مازندران، ۱۳۸۷.

ب. مقالات

۱. حداد علوی، رودابه و عبدالهی، احمد و احمدی، امیدعلی. «برنامه درسی پنهان پژوهشی در یادگیری های ضمنی مدرسه»، دوره ۲۳، شماره ۲، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۸۶، صص ۳۳-۶۶.
۲. علیخانی، محمد حسین و مهرمحمدی، محمود. «بررسی پیامدهای قصد نشده ی ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره ی متوسطه ی اصفهان»، دوره ۱۲، شماره ۴، نشریه ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران، ۱۳۸۴، صص ۱۲۱-۱۴۶.

