

دلالت‌های دانش ضمنی با تأکید بر مفهوم‌شناسی تربیت‌دینی برای یادگیری و تدریس در مقطع ابتدایی

سید حسن هاشمی^۱، بابک شمشیری^۲

پذیرش: ۹۹/۱۲/۲۰

دریافت: ۹۹/۱۰/۲۷

چکیده

هدف این پژوهش، واکاوی دلالت‌های دانش ضمنی با تأکید بر مفهوم‌شناسی تربیت‌دینی در حوزه تدریس و یادگیری است. با این استدلال که دلالت‌های دانش ضمنی در تدریس و یادگیری، بر تجربه شخصی و قضاوت‌های ذهنی استوار بوده، در ارتباط کنشی میان آموزگار و دانش‌آموز رخ می‌دهد. برای دستیابی به این هدف با روش تحلیلی-استنباطی؛ مفاهیم تربیت‌دینی، تدریس و یادگیری ضمنی تحلیل و نسبت تدریس ضمنی با یادگیری آموزه‌های دینی تشریح گردید. و در نهایت با توجه به مراحل سه‌گانه تفکر «مذهبی‌شهودی»، «مذهبی‌عینی» و «مذهبی‌انتزاعی» در دانش‌آموزان؛ شیوه‌های تدریس و یادگیری ضمنی مفاهیم تربیت‌دینی در دو رده سنی ۶ تا ۹ سال و ۹ تا ۱۱ سال، مقطع ابتدایی (مرحله تفکر مذهبی‌عینی) استنباط و مطرح شدند. نتیجه اینکه شیوه تربیت‌دینی رده سنی ۹ تا ۱۱ سال، در چارچوب بیان «ادیات مذهبی» شکل پیدا می‌کند تا کنش ارتباطی معلم و دانش‌آموز از جاذبه و تأثیر لازم برخوردار باشد و در رده سنی ۹ تا ۱۱ سال، استفاده از شیوه «تصویرپردازی محبت‌آمیز از مفاهیم دینی» در قالب داستان‌های دینی با هدف معنا بخشی شخصی نسبت به مفاهیم دینی مطرح گردید.

کلید واژه‌ها: دانش ضمنی، تربیت‌دینی، تدریس و یادگیری، مقطع ابتدایی.

^۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز، ایران، نویسنده مسئول، h_hashemi19@yahoo.com

^۲. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، ایران.

مقدمه

تربیت‌دینی، اغلب تحت عنوان «برنامه‌ای برای زندگی درون»؛ با هدف دستیابی مخاطبان به اهداف غایی تربیت و انسان مطلوب مطرح شده است. شریعتمداری (۱۳۷۴) تربیت‌دینی را پایه و اساس حیات آدمی دانسته و شکوهی (۱۳۶۳) هدف اصلی را تسهیل سیر صعودی و تکاملی انسان به سوی کمالی می‌داند که در خلقتش مقدر شده است. اما یک پرسش اساسی همیشه پیش‌روی صاحب‌نظران حوزه تربیت‌دینی وجود داشته است و دارد که، بهترین رویکرد به تربیت‌دینی کدام است (سجادی، ۱۳۸۴) به دنبال این پرسش، سؤالها و چالش‌هایی در خصوص عناصر موجود در برنامه تربیت‌دینی که از جمله مهم‌ترین آن‌ها یادگیری و تدریس است مطرح می‌شود. به راستی چه رویکردی به یادگیری و تدریس در تربیت‌دینی توانمندی آن را دارد که این عنصر را به بهترین شیوه بکاود و بروندادهایی مناسب از وضعیت موجود آن عرضه کند و این باور برخی صاحب‌نظران (مثل گاردنر^۱، ۱۹۹۳) را که تربیت‌دینی با آزادی فکر در تعارض است به چالش بکشد؟ چه نوع تدریس و یادگیری در تربیت‌دینی هم راستا با این اصل مقبول تعلیم و تربیت است که، تربیت باید کمک به انتخاب آزادانه فرد باشد (شفلید^۲، ۱۳۷۵) و او را محدود نکند، هم راستا است؟.

لذا یکی از عوامل تاثیرگذار بر تربیت‌پذیری افراد، دانش است. دانش در یک تقسیم‌بندی به شکل مجزا به دانش صریح و ضمنی (نوناکا و تاکوچی^۳، ۱۹۹۵) قابل تعریف است که در زمینه‌ها و تجربه‌های متفاوت کسب می‌شود. دانش صریح دانشی محصور در دانش‌های نظری و نظام‌مند می‌باشد (آنالویی و همکاران^۴، ۲۰۱۱). در صورتی که دانش ضمنی دانشی است که بر مبنای عمل یک معلم و یا هر شخص دیگری، دامنه‌های وسیعتر از تجارب، مهارت‌ها و ارزش‌های فرد را نیز شامل می‌شود که گرچه در هیچ پایگاهی ذخیره نشده است اما به شدت رفتار و عملکرد را تحت تاثیر قرار می‌دهد (پولانی^۵، ۱۳۶۵ و شیم و روت^۶، ۲۰۰۶). علاوه بر این، دانش ضمنی با تاکید بر یادگیری کاربردی و هوش عملی (جلاوندی، ۱۳۹۷)، ریشه در تجارب، ایده‌ها، ارزش‌ها و عواطف شخص داشته (گولری^۷، ۲۰۰۲) بر ذهن، رفتار و ادراک فرد تاثیر می‌گذارد (تسوکا^۸، ۲۰۰۲).

برخی بر این عقیده‌اند که دانش ضمنی دانشی است که افراد آن را به شکل موثری به کار می‌برند اما به سختی می‌توانند آن را بیان کنند (بری^۹، ۱۹۹۷). این دست دانش‌ها قابل طرح در محتوای درسی نمی‌باشد و معمولاً به گونه‌ای است که ما ضرورتاً از کاربرد آن هم آگاه نیستیم (هیرش^{۱۰}، ۲۰۱۰). این دانش ترکیبی سیال از تجارب شخصی و اطلاعات زمینه‌ای، ارزش‌ها و بینش‌های افراد است که خود گردآورنده چارچوب جدید برای تجارب جدید به شمار می‌آید (هنری^{۱۱}، ۲۰۱۰).

نکته مهم اینکه دانش ضمنی، دانشی ذاتی است که محصول تجربه‌زیسته، مهارت‌های شخصی و قضاوت‌های شهودی افراد بوده، (الف) به لحاظ ماهوی چارچوب مناسب برای ارزیابی و به مشارکت گذاشتن تجربه‌ها و اطلاعات جدید میان یک گروه را فراهم می‌آورد؛ در مقابل توصیف و توضیح مقاومت می‌کند. به عبارتی دانش ضمنی امری رویدادی قلمداد می‌شود که بطور خودکار؛ (ب) در بستر زندگی واقعی به منظور دستیابی مفیدتر افراد به هدف‌هایشان نسبت به موقعیت‌های ساختگی و انتزاعی صورت می‌گیرد (استرنبرگ^{۱۲}، ۱۹۹۸).

از این‌رو ضرورت توجه به آنچه یادگیرندگان در بستر نظام آموزشی بصورت ضمنی تجربه می‌کنند، حکایت از آن دارد که نظام آموزشی به موازات اجرای وظایف و مسئولیت‌های رسمی و از قبل تعیین شده، دارای مجموعه دیگری از کارکردها نیز هستند که اگرچه در قالب اهداف و سیاستگذاری‌های صریح مورد توجه قرار نمی‌گیرند، اما تاثیرات چشمگیری بر ابعاد شخصیتی

^۱ -Gardner

^۲ -Sheffield

^۳ -Nonaka & Takeuchi

^۴ -Analoui et al

^۵ -Polanyi

^۶ -Shim & Royh

^۷ -Goulray

^۸ -Tsouka

^۹ -Berry

^{۱۰} -Hirsch

^{۱۱} -Henry

^{۱۲} -Sternberg

یادگیرندگان خواهد داشت. تاثیراتی که به گونه‌ای غیرمستقیم بخشی از دانش و تجارب آموزشی و تربیتی فراگیران بوده (امینی و دیگران، ۱۳۹۰)، از راه مشاهده عمل شخص واجد این دانش، به بهترین شکل فراگرفته می‌شود (فلک^۱، ۱۹۹۶).

شاید مهم‌ترین اثر مفهوم دانش ضمنی در این نهفته است که در فرایند تدریس و آموزش مدرسه به منزله متنی که باید تفسیر یا معانی ضمنی آشکار گردد، فرا می‌خواند. دانش ضمنی نه درجایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد. بلکه محیط آموزشی مدرسه، با تمام خصوصیاتش، آن را آگاهانه آموزش می‌دهد؛ صرف نظر از اینکه معلمان مدرسه تا چه اندازه در این زمینه متبحر و شایسته‌اند، دانش آموزان، در معرض چیزی قرار می‌گیرند که هیچ‌گاه سخنی از آن در میان نبوده است. در واقع دانش ضمنی شامل بسیاری از ابعاد گوناگون زندگی در محیط آموزشی است، که دانش آموز به مرور تحت تأثیر آن، رویکرد خاصی نسبت به زندگی، و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می‌کنند. استدلالی که می‌توان در اینجا نمود، این است که دانش ضمنی به عنوان یک پروسه آموزشی می‌تواند توسط تعاملات اجتماعی در یک محیط مشخص شود. لذا، همواره در حال انجام است و در خدمت انتقال پیام‌های ضمنی به دانش آموزان درباره ارزش‌ها، نگرش‌ها و اصولی است که می‌تواند از طریق روابط متقابل بین معلمان و دانش آموزان صورت پذیرد (جوآنا کونیچکا^۲، ۲۰۱۳).

بیشتر ضرورت وجود دانش ضمنی از آن جهت است که اثرگذاری آن، در کنار دانش صریح از توجه به تمامیت آنچه دانش آموزان در اثر حضور در متن نظام رسمی تجربه کرده و می‌آموزند می‌باشد (ایبرت و همکاران^۳، ۲۰۱۱). و لذا طرح تربیت-دینی بصورت دانش ضمنی، در مدارس ابتدایی بر اساس این فرض است که کودکان با یک جهان‌بینی مذهبی بصورت صریح در مدرسه روبه رو هستند که بناست مجموعه‌ای از پیامدهای مربوط به آن را در فرآیندهای آموزش (تدریس و یادگیری) به طور ضمنی تجربه کنند. البته این پیام‌ها بنا به ماهیت ضمنی بودن آن ضد و نقیض، غیرخطی انجام می‌شود و هر یادگیرنده‌ای آنها را به شیوه خاص خودش کسب می‌کند (برگی هنگون^۴، ۲۰۰۹). لذا آنچه که کسب می‌شود اثر پایدارتر و ماندگارتری بر افکار، عواطف، نگرش‌ها و رفتار دانش آموزان نسبت به «دانش صریح و رسمی» خواهد داشت.

از این رو، دانش ضمنی به منظور به حداکثر رساندن یادگیری ضمنی، در فرایندهای تدریس، به عنوان عامل مهم در دانش-آفرینی از اهمیت خاصی برخوردار است. که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفته است تا چگونگی آن بر تربیت دینی دانش آموزان بیان و توصیف شود. بر این اساس سوال‌های زیر مطرح شدند:

- ✓ کاربرد دانش ضمنی در فرایند تدریس و یادگیری ضمنی چگونه است؟
- ✓ نسبت دانش ضمنی برای فرایند تدریس و یادگیری موثر بر تربیت دینی چیست؟
- ✓ باور به دانش ضمنی، چه شیوه‌های در تدریس و یادگیری آموزه‌های دینی دانش آموزان مقطع ابتدایی به

دنبال دارد؟.

با این توضیح که روش تحقیق در این مقاله از جنس فلسفه بوده، دارای ویژگی دو وجهی تحلیلی-تجویزی است و در زمره پژوهش‌های کیفی است. لذا برای حل مسائل فوق‌الذکر، در این مقاله نخست با روشنگری از راه تحلیل مفاهیم به فهم، توصیف و تشریح (شورت^۵، ۱۹۹۱) تربیت دینی، دانش ضمنی، تدریس و یادگیری ضمنی پرداخته می‌شود. بدین منظور تحلیل مفاهیم در چارچوب: (۱) تعریف مفهوم؛ (۲) مشخص ساختن حدود مفهوم؛ (۳) مقایسه مفهوم مدنظر با مفاهیم نزدیک به آن و (۴) نشان دادن انسجام منطقی مفهوم (سودابی^۶، ۲۰۱۰) صورت می‌پذیرد. پس از شفاف ساختن مفاهیم، ضمن توصیف سبک‌های تفکر مذهبی، به کاربردهای آن در مقطع ابتدایی می‌پردازیم و نشان می‌دهیم که دانش ضمنی تربیت دینی و موضوع تفکر ذهنی، چگونه فهم ما

^۱-Feleck

^۲-Joanna Konichka

^۳-Ebert & et. al

^۴-Bergenhene

^۵-Short

^۶-Suddaby

را از شیوه‌های تدریس و یادگیری مفاهیم دینی بهبود داده، عملکرد نقش دانش آموز را در درونی کردن مفاهیم و آموزه‌های دینی افزایش می‌دهد.

تربیت دینی

تربیت دینی، که در عربی معادل التریبه الدینیة و در انگلیسی معادل Religious Education است، به منزله یک ترکیب می‌تواند بر دو معنا دلالت کند. الف) تربیتی که منسوب به دین است. و محتوای خود را از دین می‌گیرد؛ در مقابل تربیتی که محتوای خود را از غیر دین، مثلاً از تجربه و عقل و علم بشری می‌گیرد. ب) تربیتی که برای دین است؛ یعنی تربیتی که در خدمت اهداف دین است، خواه محتوای آن از دین گرفته شده باشد یا نباشد (زارعیان، ۱۳۷۹).

در معنای الف) دین، به عنوان نوعی زندگی قلمداد می‌شود و تربیت دینی منتج از آن فرآیندی است، که آدمی را برای نحوه خاصی از حیات مهیا می‌سازد (حسینی، ۱۳۷۹، ۱۸۹). این نحوه زندگی، بر مبنای اصول، قواعد و راهبردهای از پیش تعیین شده‌ای شکل می‌گیرد که از طریق دین و عقاید و شریعت به آدمی عرضه شده است.

در معنای ب) تربیت دینی را می‌توان به سه دسته تقسیم نموده، مورد تحلیل قرار داد: دسته اول؛ تعریف‌هایی هستند که با تعریف تربیت و تعریف دین شروع و با ترکیب این دو تعریف پایان می‌یابند. در اینجا به دو تعریف از این نوع اشاره می‌گردد.

شاملی (۱۳۸۳)، تربیت دینی عبارت است از این که برای مترتبی امکاناتی فراهم کنیم، آگاهی‌ها و اطلاعاتی به او بدهیم که با پای خود در مسیر شکوفایی دینی جلو برود. به‌زعم ایشان دین عبارت از یک نظام یا مجموعه‌ای متشکل از زیر مجموعه باورداشت‌ها، ارزش‌ها و احکام. به منظور مومن‌سازی هر شخص؛ در ساختار آموزش‌هایی که از طریق وحی صورت می‌گیرد، این نقشی است که ما به تربیت دینی می‌دهیم.

توماس^۱ (۱۹۹۴) در مقام تعریف دین و تربیت، دین را نظامی منسجم متشکل از خداشناسی (باورهای مربوط به ماهیت خدا و جهان)، عبادات و مناسک، اخلاقیات، معرفت‌شناسی و غایت و هدف زندگی می‌داند. و تربیت همسو با تعریف دین را عبارت از فعالیت‌هایی که نهادهای آموزشی نظام‌مند و برنامه‌ریزی شده جامعه انجام می‌دهند، تعریف می‌کند. وی در نهایت با ترکیب تعریف دین و تربیت، تربیت دینی را به این صورت تعریف می‌کند: آموزش برنامه‌ریزی شده و نظام‌مند باورهای مربوط به خدا و جهان، عبادات و مناسک، اخلاقیات، و هدف و معنای زندگی.

دسته دوم؛ از تعریف کنندگان، بدون پرداختن به بیان تعریف مقبول خود از تربیت و دین به تعریف تربیت دینی پرداخته‌اند. در اینجا به دو تعریف اشاره می‌گردد:

شکوهی یکتا (۱۳۷۳) در تعریف از تربیت دینی، آن را شامل مجموعه‌ای از اقدامات و تدابیر نشأت گرفته از منبع وحی می‌داند، که بر اساس آن از یک سو نظام حیات فردی و اجتماعی در دنیا سر و سامان پیدا می‌کند و از سوی دیگر تأمین کننده سعادت فرد در دو جهان قلداد می‌شود.

زارعیان (۱۳۷۹) تربیت دینی را، شکوفا کردن فطرت توحیدی انسان (بعد درونی) و تجلی آن در عمل عبادی (بعد برونی) تعریف نموده است.

دسته سوم؛ از تعاریف‌هایی هستند که منطقی متفاوت از دو دسته اول را در بر می‌گیرد. باقری (۱۳۷۹) تربیت دینی را در عرض سایر حیطه‌های تربیت در نظر گرفته و آن را در معنای فراگیر به کار می‌برد، به نحوی که در برگیرنده برخی یا احتمالاً تمام آنها است.

نتیجه اینکه، با عنایت به تعاریف ارائه شده، می‌توان گفت که تربیت دینی جزئی از تربیت در معنای عام نیست، بلکه هسته‌ی مرکزی آن در جریان کسب معرفت‌ایمانی، عقاید دینی، ملاحظات اخلاقی و رفتاری (خاکپور، ۱۳۸۱)، «تجربه شخصی»، به منظور ایجاد نگرش فردی نسبت به خود، هستی و مبدأ عالی است (کار، ۱۹۸۳).

^۱ -Thomas

^۲ -Carr

تدریس ضمنی

پرداختن به تحلیل مفهوم دانش ضمنی و همچنین تدریس و یادگیری ضمنی می‌تواند راه‌گشای بسیاری از عوامل حوزه آموزش و بلاخص حوزه تربیت‌دینی باشد. قدر مسلم مبنای شناخت‌شناسانه تدریس صریح متکی بر دانش‌های نظری، نظام‌مند در قالب فعالیت‌های عمومی و قابل‌آزمون همگانی است. هدف و روش‌های تدریس صریح بر مبنای مؤلفه‌های دانش صریح یعنی عینیت، شفافیت و صراحت معنا است. آن متکی بر محتوای درسی مشخص و هدف‌های معین و تعریف شده می‌باشد. به عبارتی در تدریس صریح مفاهیم مندرج در یک محتوای درسی، به شکل کاملاً واضح و دقیق به دانش‌آموزان منتقل می‌گردد و آزمون‌های مستمر در پی کنترل میزان یادگیری دانش‌آموزان خواهد بود. در واقع این نوع تدریس موضعی تدافعی در برابر تنوع و گوناگونی تفاسیر دارد و یادگیری را بیشتر به نوعی تلقین عقیده شبیه کرده است. در این نوع تدریس جایی برای قضاوت شخصی مبتنی بر امر ضمنی باقی نمی‌ماند و ملاک اعتبار صحت و درستی دانسته‌ها، مطابق با امر واقع و حمایت و پشتیبانی از سوی شواهد است (پولانی، ۲۰۱۵).

از این رو، نباید تدریس را صرفاً به معنی ارائه دانش‌های نظری و نظام‌مند محدود نمود. معلمان به عنوان عاملان مهم تأثیرگذار، در فرایند آموزش به فعالیت‌ها و اعمال راهبردهایی می‌پردازند که نه فقط از منابع رسمی و محتوای مکتوب علمی، که از دل تجربیات فردی (ضمنی) به آنها دست یافته‌اند. و لذا رفتار خود را در کلاس درس متناسب با این دست تجارب شکل می‌دهند (تی. تابر^۱ ترجمه سرکارآرانی، ۱۳۸۷). عمل یک معلم با دامنه تجارب ضمنی می‌تواند به شدت رفتار و عملکرد فراگیران را تحت تأثیر قرار دهد (پولانی، ۲۰۱۴).

تدریس ضمنی متضمن تلاقی معلم، فراگیری و بستر فرهنگی است که بدان تعلق دارد. البته به همین دلیل است که همه موفقیت‌های آموزشی را نمی‌توان به حساب آنچه بیان می‌شود گذاشت. شناخت و تشخیص رویدادها و حوادث، بخشی به دانش متمرکز (صریح) و بخشی به دانش تکمیلی (ضمنی) متوجه است که ریشه در تجربه‌ها و تربیت‌ها و آموزه‌های افراد دارد. دانش-ضمنی در عمق ذهن افراد بوده و پایه قضاوت و توانایی اظهار نظر را توسط آنها فراهم می‌آورد. لذا این دست دانش‌های ضمنی را می‌توان بصورت ضمنی آموخت (همان).

تدریس ضمنی بیشتر با سه ویژگی دانش ضمنی یعنی «بیان‌نشدنی»، «اشتراکی بودن» و «مشاهده‌ای» معرفی شده است. ویژگی «بیان‌نشدنی» در تدریس به این معنا است که یک معلم نمی‌تواند آنچه را که به شکل شخصی در دانش او موجود است را به شکل صریح بیان کند و تبیینی از دانش خود به فراگیر ارائه دهد. تدریس ضمنی در قالب گزاره‌ها و محتواهای آموزشی قابل‌گفتگو و با روایت تجربه‌ها به فراگیران منتقل می‌شود.

در خصوص ویژگی «اشتراکی بودن»، تدریس ضمنی در بستر نوعی فعالیت اجتماعی صورت می‌گیرد؛ منجر به کنش آموزشی شده، دانش‌ذهنی (دانشی که قابل اشتراک‌گذاری نیست) را افزایش می‌دهد (کارگاس و همکاران^۲، ۲۰۱۷). کنش-آموزشی در ضمن فعالیت‌های رسمی کلاسی، از اعمال اصل تفکر است که معلمان برای پرورش و تقویت تفکر فراگیران مورد توجه قرار داده، مهارت‌ها و راهبردهای شناختی فراگیران را تقویت می‌کنند (جانونن و جانسون^۳، ۲۰۱۱). به طوری که توجه اعمال کنش‌های آموزشی در فعالیت‌های مشارکتی می‌تواند در جهت‌دهی فعالیت‌های دانش‌آموزان مؤثر باشد.

ویژگی سوم و منحصر به فرد تدریس ضمنی، پرورش قوه «مشاهده» است. البته پرورش این قوه کاملاً متفاوت از دانش استعلایی است که توسط هسرل یا اسپینوزا مطرح شده است. مشاهده در اینجا کسب مهارتی برای حدس زدن با شانس معقول حق حدس زدن است. این مهارت تحت هدایت حساسیت‌زدایی یا سازگاری و انسجام صورت می‌گیرد. لذا آموزگار با توجه به قوه خلاقیت شهود فراگیر در مواجهه با موقعیتی که با درک تلویحی و ضمنی از آن صورت بخشیده؛ این امکان را برای فراگیر

^۱-T. Taber

^۲-Cargas, et al

^۳-Janhonen & Jhanson

خود فراهم می‌کند که با تفسیر خود از موقعیت، حداکثر رضایت شخصی را داشته باشد. شخصی بودن در این نوع تدریس به معنای مرکزیت و اولویت قائل شدن برای آموزگار و دانش‌آموزان در تدریس است (پولانی، ۲۰۱۵).

بیشتر تدریس ضمنی، با هدف «هم‌افقی» تجربه آموزگار و دانش‌آموز به منظور «شخصی‌سازی» بیشتر در فرایند یادگیری است. به عبارتی «هم‌افقی» می‌تواند منجر به تفسیری مشترک از معنای آن‌ها شود. این تفسیر توسط فراگیر حاصل عامل فردی، قضاوت‌های شخصی در مواجهه با دریافت معلوماتی که آموزگار عرضه کرده است، می‌باشد.

یادگیری ضمنی

معلمان برای تدریس مؤثر در کلاس درس، به درکی فزاینده از یادگیری و شیوه وقوع آن نیاز دارد. این درک اولاً شامل دانش مربوط به دیدگاه‌های یادگیری و ثانیاً کاربرد آنها در فرایند تدریس می‌شود. در خصوص یادگیری و ماهیت آن دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد که به طور مشترک در درک این که «یادگیری چگونه در کودکان و بزرگسالان اتفاق می‌افتد؟» کمک می‌کنند.

دیدگاه مبتنی بر دانش صریح، روش مؤثر در یادگیری و تدریس دانش در حوزه تعلیم و تربیت را معادل دانش گزاره‌ای و عینی، حقایقی است که بصورت عینی شکل می‌گیرد (هیرش، ۲۰۱۰). اما در نگرش ضمنی، یادگیری به تمام انواع فرایندهای ناآگاهانه‌ای اطلاق می‌شود (نجاتی و همکاران، ۱۳۸۷)، که در آن رابطه دوگانه‌ای بین یاددهنده و یادگیرنده و کنش یادگیری حاصل فعالیت مشارکتی در درک و فهم یک موضوع، بدون هرگونه تلاش آگاهانه‌ای از سوی فراگیر، آموخته می‌شود.

عمل فراگیر در اظهار یک واقعیت آموخته شده هم‌آره برخاسته از چارچوب عقاید شخصی قابل کشف می‌باشد (پولانی، ۲۰۱۴). به عبارتی برخلاف دیدگاه سنتی که دانش را به عنوان «باور صدق موجه» به شیوه فهم ساده و مستقیم واقعیت‌ها تصور می‌کند. فراگیر در نگرش یادگیری ضمنی قادر به کشف کردن است. لذا در این شیوه از یادگیری به جای بهره بردن از روش دیکته و تلقین کردن اطلاعات، امکان درک شهودی و گسترش فهم موضوع مورد یادگیری بر اساس دانش ضمنی دانش‌آموز فراهم خواهد شد. به این معنا دیگر نمی‌توان از یک فهم ثابت و چارچوب از پیش مشخص شده برای انتقال و فهم موضوع‌های درسی سخن گفت؛ زیرا محتوای آموزشی نه به شکل یک‌سویه و منفعلانه در ارتباط میان محتوای درسی و زندگی واقعی درک و خود را نشان می‌دهد که در تعامل با تجربه شخصی و دانش ضمنی دانش‌آموز هم‌آره معنایی جدید به خود خواهد گرفت.

در این نوع یادگیری، دانش‌آموز تابع مهارت آموزگار خود بوده، آموزش معنادار؛ معنای خود را از نشانه‌های مندرج در عمل آموزگار به دست می‌آورد (پولانی، ۲۰۰۹). در واقع آنچه که از اهمیت موضوعی برخوردار است اینکه، هر چند قواعد صریح و مدون وجود دارد اما یادگیری واقعی نیازی به دانستن آنها به شکل نظری ندارد تا خود را با آن‌ها منطبق کند. این قواعد غیر قابل تشخیص بوده، به شکل ضمنی در رابطه میان دنیای شخصی آموزگار و دانش‌آموز بوجود می‌آید (همان). لذا آزادی عمل بین معلم و دانش‌آموز موجب تقویت قضاوت ذهنی یادگیرنده خواهد شد (پولانی، ۲۰۱۴). به عبارتی در فضای کلاس مبتنی بر دانش ضمنی، یادگیری به معنای انتقال و به خاطر سپردن معارف و معلومات نیست، بلکه مشارکت بخشیدن به دانش با استفاده از تجمیع تجارب دانش‌آموزان در مقام یادگیرندگان منحصر به فرد برای ایجاد دانشی شخصی خواهد بود.

در یادگیری ضمنی اینکه موضوعی چگونه و چه زمانی آموخته می‌شود، برای یادگیرنده کاملاً مشخص نیست و او نمی‌تواند قاعده‌ای که از آن پیروی کرده است را برای دیگران بازگو کند (نوپاراست^۱، ۲۰۱۴). در واقع حقایق در تجربه‌زیسته با قضاوت شخصی و دنیای ذهنی آموخته شده است. و لذا حاصل آن بروز یک رویت شخصی از موضوع می‌باشد. در اینجا قضاوت شخصی یادگیرنده امری مهم در یادگیری محسوب می‌شود چراکه بر اساس آن فراگیر خود به تصمیم‌گیری در خصوص داده‌ها و شواهد گوناگون پرداخته و نتایج حاصل از کشف و درک شخصی او امری کاملاً غیر قابل پیش‌بینی و عینی نخواهد بود (رایل^۲، ۲۰۰۹). در این نوع یادگیری دانش‌آموز صاحب اصلی عقاید و اعمال خود می‌باشد و کسی این معلومات را به او تلقین نکرده است. بنابراین دانش‌آموز در مقام یادگیرنده، به همان اندازه که با دانش صریح مندرج در متون درسی سروکار دارد، با پیکره‌ای

^۱-Noaparast

^۲-Ryle

از دانش شهودی و شخصی، آگاهانه و داوطلبانه به موضوع یا رفتار خاصی دقت می‌کند، از نگرش مثبت و انگیزه قوی و غنی برخوردار شده، از دامنه‌ی توجه گسترده‌ای بهره می‌برد (افروز، ۱۳۷۱).

نسبت تدریس ضمنی با یادگیری مفاهیم‌های دینی

بیشتر اشاره شد که، تربیت‌دینی در قالب آموزش مفاهیم‌های دینی یکی از مهمترین اهداف نهاد آموزش و پرورش می‌باشد که دغدغه‌ی فکری عاملان تعلیم و تربیت، موضوع تعلیم و تربیت و چگونگی روش‌های دستیابی به آن بوده است. لذا مطرح نمودن یادگیری ضمنی - در کنار یادگیری آشکار - در این حوزه از تربیت از ضرورت توجه به چگونگی آنچه یادگیرندگان در نظام آموزشی تجربه می‌کنند حکایت دارد. در واقع طرز تلقی دانش ضمنی از شکل‌گیری آموزه‌های دینی در فراگیران به شیوه متعارف تعلیم و تربیت رسمی نیست. بیشتر شیوه‌ی برخورد با محتوای دینی متفاوت از برخورد انفعالی، القایی و تحمیلی مبتنی بر تجربه شخصی (تلویحی - ضمنی) است.

در تدریس ضمنی آنچه مد نظر می‌باشد این است که آموزگار به دانش آموز به عنوان یک شخص منحصر به فرد نگاه کند و عمل آموزشی را بر اساس پیامدهایی در نحوه زیستن و زندگی واقعی او شکل دهد. در یادگیری ضمنی فراگیر اغلب مفاهیم را به گونه‌ای متفاوت از آموزگار و حتی دیگر دانش آموزان یاد می‌گیرد. این تفاوت نتیجه‌ی فهم، تفسیر و قضاوت شخصی و نوع درگیری و جود با موضوع یادگیری است که در متن کلاس درس و در فعالیت‌های کنشی بین آموزگار و دانش آموز صورت می‌گیرد و آن را از شناخت نظری و منفعلانه، به دانش عملی فعالانه بدل می‌سازد. برخلاف مونولوگ آموزگار در کلاس‌های درس معمول و سنتی، مطابق با روش تدریس صریح موضوعات دینی، تدریس و یادگیری مفاهیم دینی بصورت ضمنی در قالب نوعی دیالگ خواهد بود که در آن آموزگار و دانش آموز هر دو مشارکت دارند. بنابراین دانش ضمنی تینی متفاوت از تربیت‌دینی در دانش آموز را در اختیار می‌گذارد. استدلالی که در این زمینه می‌توان داشت این است که، آموزگار به لحاظ یادآوری، بازسازی و تفسیر دانش و قواعد صریح و اطلاعاتی که به کار می‌برد دچار مشکل نیست. برعکس او می‌تواند اطلاعات را به خوبی به دانش آموزان منتقل کند. اما مسأله این است که او با این کار، تنها بخش صریح دانش دینی را توصیف کرده است. در حالی که تشخیص و قضاوت که در آن نقش دانش ضمنی به عنوان عنصری اساسی در عملکردهای ذهنی فراگیر می‌باشد، نمی‌بایست از نظر دور داشت (هنری، ۲۰۱۱). هدف آن است که فراگیران نشانه‌های دینی را نه در آموزه‌های صریح (کتاب‌های درسی) که در دنیای واقعی (کلاس درس) و در فرایند فعالیت‌های کلاسی تشخیص دهند و با تعقل و قضاوت شخصی خود، آنها را درک کرده، در موقعیت‌های عملی آن را به نمایش گذارند (استرنبرگ و همکاران، ۱۹۹۹).

شیوه‌های تربیتی مرتبط با نوع تفکر مذهبی در مقطع ابتدایی

بنابر آنچه پیرامون دانش ضمنی مطرح شد، می‌توان اظهار داشت که تدریس ضمنی، بیشتر به دنبال نوعی یادگیری در فراگیر است که:

۱- به جای ثبت واقعیت‌ها در ذهن؛ دانش آموز فعالانه و با تفکر، خود سازنده واقعیت‌ها باشد (یادگازده و

همکاران، ۱۳۸۷).

۲- برون‌داد ساختن‌های دانش، فهم‌هایی خواهد بود که، در دانش آموز به وجود می‌آید.

۳- تعامل و کنش معلم و دانش آموز بر فرایند ساختن این فهم‌ها تأثیر بسزایی دارد (فردانش، ۱۳۸۰)

۴- یادگیری، فرایند تفسیر شخصی از تجربه‌ای است که دانش آموز از واقعیت‌ها پیدا می‌کند (شیخی‌فینی،

۱۳۸۱).

بر این مبنای، ارائه روش‌های تدریس و یادگیری ضمنی برای تربیت‌دینی در دانش آموزان مقطع ابتدایی، منوط به استنباط دانش آموزان از موضوعات و مفاهیم دینی است. شکی نیست که مفاهیم دینی و نحوه آموزش آن بسیار و در برگیرنده همه جوانب حیات انسان است. و پیدایش حالات دینی از کودکی تا بزرگسالی به صورت متفاوت و در دامنه ارتباط فرد با مفاهیم

دینی توسعه پیدا می‌کند. لذا یکی از مباحثی که برای شناخت عمیق مخاطبان تربیت‌دینی و دوری از تعامل ناآگاهانه با آنان ضرورت دارد، توجه به نوع تفکر دینی در مراحل مختلف سنی است.

هارمس^۱ (۱۹۴۴) معتقد است که رشد مفاهیم دینی در افراد در طی سه مرحله توسعه پیدا می‌کند: (۱) مرحله اسطوره-ای (۳ تا ۶ سالگی)، که در آن کودکان تفاوت کمی بین مفاهیم دینی (مثل خداوند) و اسطوره‌ها را در نظر می‌گیرند. (۲) مرحله واقع‌گرایانه (۶ تا ۱۱ سالگی)؛ در این مرحله قابلیت‌های شناختی فراگیر افزایش پیدا می‌کند. کودکان در این مرحله مفاهیم دینی را عینی‌تر در نظر می‌گیرند و از نمادهای بیشتر استفاده می‌کنند. و (۳) مرحله فردی‌نگری (نوجوانی)؛ در این مرحله، نوجوان تنها به نمادهای مذهبی تکیه نمی‌کند و رویکردی منحصر به فرد برای خود انتخاب می‌کند که از نوجوانی به نوجوان دیگر متفاوت است (هود و همکاران^۲، ۲۰۰۹).

گلدمن^۳ (۱۹۶۴) نیز با تحقیقاتی که در حوزه تفکر دینی دانش‌آموزان به انجام رسانده، دوره‌های پنج‌گانه‌ای از تفکر مذهبی را به دست داده است، که شامل:

✓ **دوره تفکر پیش‌مذهبی**^۴ (۷ تا ۸ سالگی): در این دوره تفکر بیشتر متکی بر شهود کودک می‌باشد ویژگی

عمده در این دوره خودمحور بودن و تک‌کانونی نبودن تفکر کودکان می‌باشد.

✓ **دوره تفکر مذهبی ناقص اول**^۵ (۷ تا ۹ سالگی): در این دوره، کودکان تلاش می‌کنند از محدودیت‌های

تفکر شهودی خارج شوند و به مراتبی از تفکر عملیاتی عینی برسند؛ اما هنوز ناموفق‌اند و دچار اشتباه‌هایی آشکار می‌شوند. در این دوره، خودمحوری و تک‌کانونی بودن کودک بسیار کاهش می‌یابد. همچنین، تفکر کودک و درکش از مفاهیم مذهبی، احساسی و خیال‌گونه است.

✓ **دوره تفکر مذهبی ناقص دوم**^۶ (۹ تا ۱۱ سالگی): این دوره را می‌توان دوره تفکر مذهبی عینی نامید

که با تفکر عملیاتی عینی مشخص می‌شود. از این روی، کوشش‌های کودکان برای درک و تفسیر مفاهیم مذهبی، به واسطه طبیعت عینی تفکرشان دچار مشکل می‌شود و برخلاف دوره پیش، منطق استقرایی و قیاسی موفق‌تری به کار می‌رود، ولی به مسائل عینی، تجارب مشهود و اطلاعات محسوس محدود می‌شود. رشد تفکر عملیاتی، شتاب حرکت صعودی کودکان را از احساس و خیال‌پردازی به سطوح بالاتر تفکر بیشتر می‌کند و تفکر نظام‌دار در ارتباط دادن دو یا چند موضوع امکان‌پذیر می‌شود.

✓ **دوره اول تفکر مذهبی شخصی**^۷ (۱۱ تا ۱۳ سالگی): ویژگی این دوره که واسطه تفکر عملیاتی عینی

و تفکر صوری است، حرکت از تفکر عینی به سوی تفکر انتزاعی بیشتر است. در این مرحله، با رشد فعالیت‌های عقلی، استقرا و قیاس منطقی پیشرفته‌تری به کار برده می‌شود که نشان از حرکت به سوی تفکر انتزاعی بیشتری را دارد. اما این حرکت همچنان توسط عناصر عینی مختل می‌شود و به نظر می‌رسد کودک هنوز توانایی کنار گذاردن این عناصر را ندارد.

✓ **دوره دوم تفکر مذهبی شخصی**^۸ (۱۳ سالگی به بعد): در این مرحله، تفکر به صورت فرضیه و قیاس

بدون ممانعت عناصر عینی انجام و تفکر انتزاعی میسر می‌شود. نوجوان تلاش می‌کند فرضیه‌هایی را خارج از حوزه تجارب خود وضع کند و با استفاده از دلیل، آنها را قبول یا رد کند. در این دوره، تفاوت بارزی میان تفکر دانش‌آموزان تازه‌وارد با بزرگسالان وجود دارد. این امر به سبب تقویت و تمرین تفکر انتزاعی و تجارب بیشتر در بزرگسالان

^۱-Harms

^۲-Hood et al

^۳-Goldman

^۴-Pre-Religious Thought Stage

^۵-Sub-Religious Thought Stage I

^۶-Sub - Religious Thought Stage II

^۷-Persona Religious Thought Stage I

^۸-Personal - Religious Thought Stage II

است؛ درحالی‌که نوجوانان هنوز در ابتدای راه قرار دارند. با وجود این، آنان نیز از همان ویژگی‌های رهایی از محدودیت‌های عینی برخوردارند.

جمع‌بندی گلدمن از طرح دوره‌های پنج‌گانه فوق‌الذکر، ارائه نظریه مراحل تفکر مذهبی است که وی، آن را در سه مرحله «تفکر مذهبی شهودی» (تا ۷ تا ۸ سالگی)؛ «تفکر مذهبی عینی» (از ۷-۸ تا ۱۴-۱۳ سالگی) و «تفکر مذهبی انتزاعی» (۱۳-۱۴ سالگی به بعد) (گلدمن، ۱۹۶۴) توصیف کرده است. این توصیف وجود سه مرحله تفکر شهودی، عملیات عینی و عملیات صوری پیازه را تداعی می‌کند. با این تفاوت که به زعم گلدمن، مرحله عملیات عینی در زمینه‌های مذهبی، مدت زمان بیشتری بطول می‌کشد و تا سن عقل (۱۳-۱۴ سالگی) (همان) ادامه می‌یابد. این مهم، نشان می‌دهد که مباحث و آموزه‌های دینی با سایر مباحث علمی قابل مقایسه نیست. اما چنانچه تجربه‌های مذهبی کودکان در خانه، مدرسه و محیط‌های مذهبی افزون شوند و شیوه‌های تعلیم و تربیتی مناسبی به کار رود، می‌توان از این تأخیر کاست؛ و گرنه با بزرگ‌سالی مواجه می‌شویم که هنوز در تفکر دینی خود درگیر محدودیت‌های کودکی خود است و درک ناقصی از مفاهیم دینی دارد.

شیوه‌های تربیت‌دینی در دوره‌ی ابتدایی

پس از آنکه با سیر رشد تفکر دینی کودکان و نوجوانان و ویژگی‌های آن آشنا شدیم، در این بخش به‌طور خاص به شیوه‌های تربیت‌دینی در کودکان مقطع ابتدایی می‌پردازیم. لذا اگر بخواهیم تعلیم و تربیت دینی مناسبی را در مقطع ابتدایی دنبال کنیم، می‌بایست این نوع تربیت را با توجه به دنیای کودکانه دانش‌آموز و از دید او به دین و معارف آن بنگریم. برداشت‌های کودک از مفاهیم دینی چنان خام و محدود است که معلم بدون شناخت آنها نه تنها در تعلیم و تربیت خود موفق نخواهد بود، بلکه به جای تعدیل تدریجی آنها، به این خامی‌ها دامن خواهد زد. از این رو با توجه به سبک‌های تفکر مذهبی که نشان می‌دهد که عملکردهای ذهنی فراگیران دوره دبستان، مبتنی بر برداشت‌های خام و عینی از مفاهیم دینی است، یادآوری، بازسازی و تفسیر دانش دینی مستلزم تشخیص و قضاوت کودکان آموزه‌های دینی از سوی آنان است. لذا از آنجا که مباحث دینی ویژگی‌هایی دارد که آن را از سایر مباحث متمایز می‌سازد، ادبیات و نشانه‌های آن نیز باید با توجه به این محتوا تفسیر شود. بیان دینی، شامل احساس‌ها، ارزش‌ها و اشاراتی درباره حقایق هستی که نیازمند شیوه‌های است که اگر به‌صورت تحت‌اللفظی تعبیر شود، با معانی حقیقی آنها ارتباط برقرار نمی‌گردد و بی‌معنا و مبهم جلوه می‌کند. بنابراین باید درباره شیوه‌های تربیت دین در ارتباط با کودکان هشیار بود. در واقع متولیان برنامه‌های دینی می‌بایست که در به‌کارگیری صحیح شیوه‌های آموزشی دقت نظر لازم را داشته باشند. از این رو ادعای این مقاله براین است، که دلالت‌های دانش ضمنی در فرایند تدریس و یادگیری با توجه به نوع تفکر فراگیران در این رده آموزشی یعنی دوره ابتدایی اول؛ (فراگیران ۶ تا ۹ سال) و دوره ابتدایی دوم؛ (فراگیران ۹ تا ۱۱ سال)؛ نشانه‌های دینی را می‌توان در ضمن فرایند فعالیت‌های کلاسی به تشخیص، تعقل و قضاوت شخصی خود دانش‌آموزان واگذاشت. لذا در ادامه به ضمن تشریح هر دوره، شیوه‌های تربیت‌دینی متناسب با آن بیان می‌گردد.

دوره اول؛ (فراگیران ۶ تا ۹ سال)

اگر پایان شش‌سالگی را سن ورود به دبستان بدانیم، دوره اول دبستان سال‌های اول، دوم و سوم دبستان را دربر دارد. درک عقلی دانش‌آموزان در این دوره بسیار محدود است و «احساس» و «خیال»، روش‌های آنها در تحقیق و بررسی پدیده‌های عالم است. از این روی، در تدریس ضمنی پرداختن به «ادبیات» (در قالب داستان، نقاشی، موسیقی، شعر، سرود، نمایشنامه و ...)، با توجه به جنبه احساسی آن، در این رده سنی، می‌تواند تاثیر زیادی بر تربیت دینی دانش‌آموزان داشته باشد. «ادبیات» می‌تواند دنیایی خیالی را به منزله موضوع کاوش فکری خلق کند زیرا «ادبیات» ساختاری هوشمندانه دارد که، در عین اینکه ما را از بند اینچون و آنچون رها می‌کند، به بیان روال عادی وقایع می‌پردازد، وسیله‌ای برای درک جهان و خویشتن است و دغدغه‌های بشری را در خود جای می‌دهد. به عبارت دیگر، لایه‌های متفاوت معنایی و مفهومی در «ادبیات» به فراگیر کمک می‌کند تا به پیشنی‌نو در مسائل

مختلف دست یابد. لذا نقش «ادبیات» در قالب‌های گوناگون آن، خلق استعاره‌های برای تجارب شخصی دانش آموز است. این استعاره‌ها محور شخصیت‌پردازی‌های است (هیون^۱، ۲۰۰۷) که فراگیر را به تفکر وامی‌دارد. آنچه در تفکر فراگیر شخصیت‌سازی می‌شود کم و بیش شبیه آن چیزی است که در زندگی واقعی خود تجربه می‌کند (فیشر^۲، ۲۰۱۳).

بطور کلی می‌توان گفت که، «ادبیات» محرک تفکر و تخیل کودک است. و به همین معنی «ادبیات مذهبی»، هم با تلاش‌های هنرمندانه آموزگار در قالب‌های گوناگون و در خور فهم؛ دانش آموز را قادر می‌سازد تا با کنار گذاشتن اندیشه‌های عینی، افق‌ها و احساسات درونی خودش را بارو ساخته، مفاهیم دینی را درک کند. هدف از آموزش «ادبیات مذهبی»، تجهیز دانش آموز به داوری‌های ارزشی روشن‌بینانه و یادگیری بیشتر خواهد بود و لذا تجربه و درک معنوی دانش آموز را بالا می‌برد.

با عطف توجه به یک فعالیت ادبی مذهبی، احساسات نهفته در آن را می‌توان به آگاهی فردی رساند و یادگیری ضمنی، پرورش این آگاهی و ادراک جایگزین در دانش آموز است. وارد کردن دانش آموز با درگاه ادبی در واقع او را با هستی خود آشنا کردن است که در این درگاه او از شناخت خود تصویر می‌زند. دانش آموز از دریچه ادبیات، احساس نهفته در آن را تخیل و درون‌سازی کرده، آن چیزی را می‌فهمد و می‌پذیرد که متناسب با خواست‌های مبتنی بر تجربه‌ها و یافته‌های شخصی خود اوست (طائیان، ۱۳۸۹).

بیشتر در این دوره معلم شیوه‌ی ضمنی، به تجربه‌های دانش‌آموزان (هرچند ساده و اندک)، به عنوان زمینه‌ی تجربه‌ی عملی آنها، برای نزدیک کردن درک و احساس آنها به معانی و مفاهیم دین، بهره گرفته، از خلال موضوعاتی که دانش‌آموزان به آنها علاقه‌مندند، مفاهیم دین را به زندگی مربوط می‌سازد. برای مثال، اگر مفهوم مهربانی خدا است، ابتدا به یادآوری مهربانی پدر و مادر زمینه‌ای در ذهن فراگیر ایجاد می‌شود (نوذری و شمشیری، ۱۳۹۷) و یا اگر موضوع پیامبری و اهمیت آن مطرح است، باید از تجربه‌ی کودکان در مدرسه و احساس نیازی که به معلم دارند استفاده و بحث را مطرح کرد. یا در تبیین احساس مؤمنانه از اعیاد دینی، می‌تواند دانش‌آموزان را به احساس شادی که از روز تولد خود دارند بازگشت داده زمینه‌های تجربه‌ی ضمنی را برای بیدار کردن این گونه احساس‌ها فراهم آورد. آنچه در اینجا از اهمیت موضوعی برخوردار است، اینکه فراگیر در نحوه دریافت و چگونگی مواجهه با مفاهیم آزادی عمل داشته باشد؛ آن‌گونه که ویژگی‌ها و اقتضانات درونی اجازه می‌دهد دریافت‌های خود را با تخیل در آمیخته، تصویر مطلوب در ذهنش خلق کرده، با میل و رغبت بپذیرد.

بنابراین یادآوری نکات موجود در ذهن فراگیران و استفاده از ذخیره‌های ذهنی آنها برای ورود آموزه‌های دینی به زندگی، به منظور حصول تجربه‌ی فردی و برانگیختن احساس خوب در آنها لازم است. نتیجه ارتباط مفاهیم با نحوه‌ی چگونگی دریافت-های ذهنی از آن، می‌تواند برای فراگیر تبدیل به گنجینه‌ای از داشته‌های درونی شود (همان). و این خود زمینه‌ای برای بالابردن قوه تمیز و درک مفاهیم دینی در مراحل بعدی تفکر مذهبی فراگیر خواهد شد.

دوره دوم؛ (فراگیران ۹ تا ۱۱ سال)

دانش‌آموزان در این دوره، در مرحله‌ی عملیات عینی قرار دارند و درک آنها از مفاهیم دینی به واسطه‌ی طبیعت عینی تفکرشان محدود خواهد بود. از این روی، نمی‌توان مفاهیم انتزاعی و استدلال‌های عقلی را برای آنها مطرح ساخت، بلکه آموزه‌های دینی به صورتی ساده و با تکیه بر تجربیات و احساس‌های شخصی آنها شکل داده می‌شود (باهنر، ۱۳۸۶). لذا با توجه به نگرش تدریس و یادگیری ضمنی، در این مرحله معلم می‌تواند با شیوه «تصویرپردازی محبت‌آمیز از مفاهیم دینی» در قالب «داستان‌های دینی»؛ بخش عمده‌ای از پیام‌آفرینی‌های دینی فراگیران را شکل دهد. البته در این زمینه آنچه که از اهمیت برخوردار است، این که داستان‌ها دینی چه تأثیری در روحیات لطیف و شاد دانش‌آموزان و نیز تکوین تصورات دیگرشان از مفاهیم دینی خواهد داشت. درست است که قرآن و کتاب‌های تاریخی مملو از داستان‌های واقعی و درعین حال جذاب و آموزنده است، اما هر واقعیتی را در این مرحله (مرحله عملیات عینی) نمی‌توان برای دانش‌آموز بازگو کرد. بطور مثال باید از خود پرسیم که داستان ذبح اسماعیل^(ع) توسط پدرش حضرت ابراهیم^(ع) در تصور دانش‌آموز از مهر و عطوفت پیامبران خدا چه تأثیری خواهد داشت؟ بیان

^۱-Haven

^۲-Fisher

داستان غرق شدن همه موجودات عالم در آب و فقط نجات کسانی که بر کشتی نوح^(ع) سوار بودند، در محبت و علاقه فطری وی به خدا چه لطمه‌ای وارد می‌سازد؟.

در یکی از پژوهش‌هایی که درباره میزان موفقیت تعلیم و تربیت دینی در مدارس انجام شده است، دانش آموزی با شنیدن داستان اقدام حضرت ابراهیم^(ع) برای ذبح فرزندش چنین عکس‌العمل نشان داده بود که «هم خدا و هم ابراهیم هر دو موجودات واقعاً وحشتناکی هستند و من خوشحالم که به جای اسماعیل نیستم». همچنین در مواجهه با داستان‌های عذاب الهی از جمله ماجرای غرق شدن دنیا در آب، پاسخ‌های دریافت شده، نشانگر تأثیرات منفی به‌ویژه در تصویر ذهنی دانش‌آموزان از خدای خود داشت (خادمی، ۱۳۷۰)؛ زیرا کودکان در مرحله عملیاتی همواره سعی دارند مفاهیم دینی را برحسب تجربیات خود معنا کنند و این امر گاهی چنان تأثیرات منفی به همراه دارد که ممکن است تا سالیان متمادی باقی بمانند.

یافته‌های پژوهش

در بخش اول این مقاله در راستای پاسخ‌دهی به دو سوال اول این پژوهش یعنی «کاربرد دانش ضمنی در فرایند تدریس و یادگیری ضمنی چگونه است؟» و «نسبت دانش ضمنی برای فرایند تدریس و یادگیری موثر بر تربیت‌دینی چیست؟»، با استفاده از تحلیل مفهومی درباره تربیت‌دینی، دانش ضمنی و ارتباط آن با تدریس و یادگیری به بحث و تحلیل پرداختیم. یافته‌های این تحلیل مفهومی در جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول ۱. تحلیل مفاهیم

تعریف مفهوم	تربیت‌دینی	
تعریف مفاهیم	هسته‌ی مرکزی در جریان کسب معرفت‌ایمانی، عقاید دینی، ملاحظات اخلاقی و رفتاری، «تجربه شخصی»، به منظور ایجاد نگرش فردی نسبت به خود، هستی و مبدأ عالی است.	تربیت‌دینی
	دریافت پیام‌های ضمنی فراگیران در بستر تعاملات محیط اجتماعی-آموزشی که، هم‌آره در حال است.	دانش ضمنی
	«هم‌افقی» تجربه آموزگار و دانش‌آموز به منظور «شخصی‌سازی» در فرایند به منظور تفسیر مشترک از معنای درسی میان آن‌ها است.	تدریس ضمنی
تعریف مفاهیم	تجربه‌زیسته، قضاوت شخصی و دنیای ذهنی آموخته شده‌ای که، بر اساس آن فراگیر خود به تصمیم‌گیری در خصوص داده‌ها و شواهد گوناگون پرداخته و نتایج حاصل از آن امری کاملاً غیر قابل پیش‌بینی و عینی است.	یادگیری ضمنی
	دین، به عنوان نوعی زندگی است و تربیت‌دینی منتج از آن به عنوان فرآیندی است، که آدمی را برای نحوه خاصی از حیات مهیا می‌سازد.	تربیت منسوب به دین
	تعریف‌هایی که با تعریف تربیت و تعریف دین شروع و با ترکیب این دو پایان می‌یابند (تعاریف شاملی و توماس)	دسته اول
تعریف مفاهیم	تعریف‌های که بدون پرداختن به بیان تعریف مقبول از تربیت و دین به تعریف تربیت‌دینی پرداخته‌اند (تعاریف شکوهی بکتا و زارعیان)	دسته دوم
	تعریف تربیت‌دینی در عرض سایر حیطه‌های تربیت در نظر گرفته شده، معنای فراگیر آن مد نظر می‌باشد (تعریف خسرو باقری)	دسته سوم

دامنه‌های وسیعی از تجارب، مهارت‌ها و ارزش‌های فرد ذخیره نشده‌ای که به شدت رفتار و عملکرد را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد.	عمل آموزشی	دینی	
دانشی ذاتی است که محصول تجربه‌زیسته، مهارت‌های شخصی و قضاوت‌های شهودی است. امری رویدادی که بطور خودکار در بستر زندگی واقعی به منظور دست‌یابی افراد به هدف‌هایشان نسبت به موقعیت‌های ساختگی و انتزاعی صورت می‌گیرد.	دانش ذاتی		
دانش ضمنی به منزله متنی که نه درجایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد؛ است که باید تفسیر یا معانی ضمنی آن آشکار گردد، می‌باشد.	تفسیر ضمنی		
تربیت‌دینی جزئی از تربیت در معنای عام نیست، بلکه هسته‌ی مرکزی آن در جریان کسب معرفت‌دینی، عقاید دینی، ملاحظات اخلاقی و رفتاری، «تجربه شخصی» است.	تربیت‌دینی	حدود مفهومی	
ذهن فراگیر در بساخت تجارب شخصی فعال است. محیط بر ساخته انسان است. کنش تعاملی زمینه ساز فهم دانش_آموز می‌باشد.	دانش ضمنی؛ تدریس و یادگیری ضمنی		
تربیت دینی «تجربه شخصی» است، به منظور ایجاد نگرش فردی نسبت به خود، هستی و مبدأ عالی است.. بر اساس این که، بستر آموزشی با اثرگذاری بر شخصی سازی تجارب دینی، زمینه‌ی قضاوت شخصی را ایجاد میکند و این قضاوت شخصی بر عملکرد دینی فرد تأثیر می‌گذارد.	تربیت‌دینی	انسجام منطقی مفاهیم	
دانش ضمنی نتیجه‌ی فهم، تفسیر و قضاوت شخصی و نوع درگیری وجودی فراگیر با موضوع یادگیری است که در متن کلاس درس و در فعالیت‌های کنشی بین آموزگار و دانش آموز صورت می‌گیرد. فراگیر در دنیای واقعی (کلاس درس) و در فرایند فعالیت‌های کلاسی و با تعقل و قضاوت شخصی خود، مفاهیم را درک کرده، در موقعیت‌های عملی آن را به نمایش می‌گذارد.	دانش ضمنی؛ تدریس و یادگیری ضمنی		

با توجه به اینکه لازمه دانش ضمنی تربیت‌دینی، شفافیت مفهومی است. مشخص کردن چستی تربیت‌دینی و دانش-ضمنی و تحلیل آن با استفاده از یک چارچوب تحلیل مفهومی، مقدمه تجویز شیوه‌های عملی برای تدریس و یادگیری در مقطع ابتدایی است. که البته در بخش تجویز، این عمل با توصیف سبک‌های تفکر مذهبی صورت پذیرفت.

از این رو در تربیت‌دینی ضمنی، لازم است که بستر یادگیری برای دانش آموز طوری طراحی و فعالیت‌ها به نحوی توسط معلم شکل داده شود که، دانش آموز خویش و جهان پیرامون خویش را به درستی بشناسد. در واقع در مقطع تحصیلی ابتدایی، نیازی نیست که معلم، دانش آموزان را با رویکردهای تلقینی و القایی مجبور به یادگیری آموزه‌های دینی کند؛ کودکان به مانند روشنفکر فعال (سبک تفکر عینی)، از طریق کنش تعاملی با محیط، پذیرای آموزه‌های معنوی خواهد بود و وظیفه‌ی معلم اتخاذ شیوه‌های آموزش مناسب و استفاده‌ی بجا از آنها است. به قول توماس مرتن^۱، هدف تعلیم و تربیت این نیست که تعریفی پیش-ساخته از انسان و جهان هستی بر دانش آموز تحمیل کند، بلکه هدف آن است که به دانش آموز بیاموزد چگونه خویش را در

^۱ - Thomas Merton

رابطه با جهان پیرامونش، به طور صحیح و حقیقی تعریف کند(هارت^۱، ۲۰۰۳). در ادبیات تربیت دینی، این چگونگی محصول تجربه زیسته و قضاوت مستقیم فراگیر خواهد بود. لذا تدریس در خدمت اهداف و محتوای دینی در محیطی منعطف صورت می‌گیرد تا معنویت در آنجا و در فرایندی انسانی و روشن‌گرانه به‌ترتیبی معرفی شود(رویگرد ضمنی)(باستید^۲، ۱۹۹۲).

نتیجه‌گیری

اگر دانش ضمنی محتوای یادگیری را در برگیرد، تدریس ضمنی فرایند یادگیری را شکل می‌بخشد. در یادگیری و تدریس -ضمنی، دنیای ذهنی آموزگار و دانش‌آموز جایگزین محتوای رسمی آموزشی است. در تدریس ضمنی نحوه آموزش برای ترغیب و یادگیری دانش‌آموز به تجربه شخصی آموزه‌های درسی، نقش برداشت‌های شخصی وی را بسیار با اهمیت قلمداد می‌کند. که در این مقاله این نقش در قالب شیوه‌های تدریس آموزه‌های دینی به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با توجه به نوع تفکر مذهبی، در دوره‌های ۶-۹ و ۹-۱۱ سال، روشن شد.

لذا دو شیوه «ادبیات مذهبی» (متناسب با رده‌های ۶-۹ سال) و «تصویرپردازی محبت‌آمیز از مفاهیم دینی» (متناسب با رده‌های ۹-۱۱ سال) در رابطه و کنش متقابل وجودی میان شخص آموزگار و دانش‌آموز در تدریس و یادگیری ضمنی به گونه‌ای است که در آن تمرین تفکر شده، دانش‌آموزان فعالانه، فعالیت‌های مختلف را که تصمیم‌گیری خردمندانه شخصی را می‌طلبد، تجربه می‌کنند.

در شیوه تدریس ضمنی «ادبیات مذهبی» بر خلاف تدریس صریح که دانش‌آموز با حجم انبوهی از اطلاعات تغذیه شده و ملزم به این هست این اطلاعات را برای ارائه در آزمون‌ها حفظ کند، فعالیت‌های ادبی در قالب داستان، نقاشی، موسیقی، شعر، سرود، نمایشنامه و... ارائه می‌گردد. دو عنصر کلیدی «احساس» و «تخیل» در این فعالیت‌ها، نقش فعال دانش‌آموز را در ساخت دانش از دیدگاه خود او، رقم می‌زند.

همچنین پرداختن به فعالیت‌های تدریس به شیوه «تصویرپردازی محبت‌آمیز از مفاهیم دینی»، که مبتنی بر طبیعت و سطح تفکر مذهبی (عینی) دانش‌آموز صورت می‌گیرد، منجر به شخصی‌سازی آموزه‌ها و مفاهیم دینی می‌شود. نتیجه اینکه در این شیوه، نقش شاگرد بیشتر در فرایند یاددهی - یادگیری جلوه‌گر می‌شود، و معلم که به فعالیت‌های آموزشی می‌پردازد بیشترین توجه را به این مسأله دارد که چگونه می‌تواند بیش‌ترین تجربه (تجربه شخصی) را به دانش‌آموز داده، انجام فعالیت‌ها را به سمت ذهن و قضاوت درونی خود او هدایت کند. بنابراین، در یک سوی این فرایند، آنجا که معلم در نقش یاددهنده ظاهر می‌شود، وظیفه دارد تا فراگیر را در برخورد با تجربیات شخصی (قضاوت‌های شخصی) فعال نگه دارد. و از سوی دیگر، یادگیری متکی به قضاوت‌ها و نوع تفکر فراگیرنده را، محور تدریس ضمنی خود قرار دهد. دلیل این را هم می‌بایست در این نکته دانست که فراگیر از طریق رأی و نظر خودش، فعالیت‌های یادگیری را تحت‌تاثیر قرار می‌دهد. چه اگر فراگیر موضوعات آموزشی را نامربوط تشخیص دهد و فعالیت‌های آموزگار را متناسب با تفکر و قضاوت زیسته خودش نبیند، در آن صورت متقاضی یادگیری آن موضوعات نخواهد بود.

^۱ - Hart

^۲ - Bastide

منابع

- امینی، محمد. مهدی زاده، مریم و علیزاده، مرضیه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین مولفه های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*. ۶۲. ۱۰۳-۸۱.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۹). تأملی بر تربیت دینی دختران. *فصلنامه شورای فرهنگی و اجتماعی زنان*، ش ۸.
- باهنر، ناصر. (۱۳۸۷). رسانه ها و دین: *از رسانه های سنتی اسلامی تا تلویزیون*. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات و سنجش برنامه ای صدا و سیما.
- باهنر، ناصر (۱۳۸۶). *آموزش مفاهیم دینی همگام با روان شناسی رشد*. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.
- پولانی، مایکل. (۱۳۶۵). *دانش ضمنی*، ترجمه سید محمد صادق الحسینی. تهران: سروش.
- تی تایر، روبرت. (۱۳۷۹). *القبای مدیریت کلاس درس*، راهبردهایی برای آموزش اثر بخش. ترجمه محمد رضا سرکارآرانی. تهران: مدرسه.
- جلالوندی، شیرین. (۱۳۹۷). تبیین مفهومی نقش دانش ضمنی در عصر اقتصاد دانش بنیان. *مجله اقتصادی-ماهنامه بررسی مسایل و سیاستهای اقتصادی*. (۱) ۱۸. ۱۱۷-۱۴۳.
- حسینی، سیدعلی اکبر (۱۳۷۹). *تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- خادمی، عزت. (۱۳۷۰). درک کودکان دبستانی از مفاهیم دینی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. ش ۲۷ و ۲۸. ۹۳-۱۱۵.
- خاکپور، مسعود. (۱۳۸۱). *مبانی نظری آسیب شناسی تربیت دینی در نوجوانان و جوانان*. مجموعه مقالات آسیب شناسی تربیت دینی در آموزش و پرورش. تهران: موسسه فرهنگی محراب قلم.
- رهگذر، رضا (۱۳۸۸). *گذری بر ادبیات کودک*. تهران: انجمن قلم ایران.
- زارغان، محمدجواد. (۱۳۷۹). *تربیت دینی و لیبرال*. فصلنامه معرفت. شماره اول. ۲۲-۳۱.
- سجادی، مهدی. (۱۳۸۴). تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی: قابلیت ها و کاستی ها. *نوآوریهای آموزشی*. ۴(۱). ۴۸-۵۷.
- شاملی، عباس علی و رهنمایی، سیداحمد. (۱۳۸۳). *میزگرد تعلیم و تربیت دینی*. مجله معرفت، شماره ۳۲. ۹-۱۸.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۴). *مبانی آموزشی متوسطه در ایران*. فصلنامه پژوهش های تربیتی، موسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم. ج سوم. ش ۳ و ۴. ۱۶-۹.
- شفیلد، هری. (۱۳۷۵). *کلیات فلسفه: آموزش و پرورش*. ترجمه غلامعلی سرمد. تهران: قطره.
- شکوهی، غلامحسین. (۱۳۶۳). *تعلیم و تربیت و مراحل آن*. مشهد: آستان قدس رضوی.
- شیخی فینی، علی اکبر. (۱۳۸۱). تبیین و ارزیابی دیدگاه سازنده گرای. *نشریه تازه های علوم شناختی*، شماره ۳. دوره ۴. صص ۷۳-۶۵.
- طلاتیان، زهرا. (۱۳۸۹). *آموزش مفهوم خدا به کودک*. مجله کودک. شماره ۶۷؛ ۵۲.
- فردانش، هاشم. (۱۳۸۰). *بازنمایی دانش در رویکرد یادگیری ساخت گرای و دلالت های آن برای طراحی آموزشی*، روانشناسی. *مجله علوم تربیت و روانشناسی اهواز*. شماره ۳-۴. ۱۰۷-۱۲۴.
- نوذری، مرضیه و شمشیری، بابک. (۱۳۹۷). *تربیت دینی کودکان پیش دبستانی (ارائه الگویی برای برنامه درسی تربیت دینی کودکان)*. تهران: آورای نور.
- یادگارزاده، غلامرضا، پرند، کورش و بهرامی، آرش. (۱۳۸۷). *تأملی بر کاربرد نظریه یادگیری ساختن گرای در آموزش عالی*. *مجله مهندسی فرهنگی*. شماره ۲۳ و ۲۴. ۷۲-۸۳.
- Analoui, B. D., Sambrook, S., & Doloriert, C. H. (۲۰۱۴). Engaging students in group work to maximise tacit knowledge sharing and use. *The International Journal of Management Education*, ۱۲(۱). ۳۵-۴۳.

Ambrosini, V., & Bowman, C. (۲۰۰۱). Tacit knowledge: Some suggestions for operationalization. *Journal of Management studies*, ۳۸(۶), ۸۱۱-۸۲۹.

Bastide, D. (editor) (۱۹۹۲). *Good Practice in Primary Religious Education*. London: The Falmer press.

Berry, D. C. (۱۹۹۷). *How implicit is implicit learning?*. Oxford University Press.

Bergenhene Gouwen, G. (۲۰۰۹). *Hidden Curriculum in the University*. Available at <http://www.sociologyindex.com>.

Carr, D. (۱۹۸۳). Three approaches to moral education. *Educational Philosophy and Theory*, ۱۵(۲), ۳۹-۵۱.

Cargas, S., Williams, S., & Rosenberg, M. (۲۰۱۷). An approach to teaching critical thinking across disciplines using performance tasks with a common rubric. *Thinking Skills and Creativity*, ۲۶, ۲۴-۳۷.

Ebert II, E. S., Ebert, C., & Bentley, M. L. (۲۰۱۱). *The educator's field guide: From organization to assessment (and everything in between)*. Corwin Press.

Fleck, J. (۱۹۹۶). Informal information flow and the nature of expertise in financial services. *International Journal of Technology Management*, ۱۱(۱-۲), ۱۰۴-۱۲۸.

Fisher, R. (۲۰۱۳). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. A&C Black.

Gourlay, s. (۲۰۰۲). *Tacit knowledge, tacit knowing, or behaving?* In: ۳rd European Organizational Knowledge, Learning and Capabilities Conference; ۵-۶ April ۲۰۰۲, Athens, Greece.

Gardner, P. (۱۹۹۳). Uncertainty, Teaching and Personal Autonomy: an inquiry into a pedagogic dualism. *Cambridge Journal of Education*, ۲۳(۲), ۱۵۵-۱۷۱.

Goldman, R. (۱۹۶۴). *Religious thinking from childhood to adolescence*. Routledge and K. Paul.

Harms, E. (۱۹۴۴). The development of religious experience in children. *American Journal of Sociology*, ۵۰(۲), ۱۱۲-۱۲۲.

Hart, T. (۲۰۰۳). *The Secret Spiritual World of Children*. California: New World Library.

Haven, K. (۲۰۰۷). *Story proof: The science behind the startling power of story*. Greenwood Publishing Group.

Henry, S. G. (۲۰۱۰). Polanyi's tacit knowing and the relevance of epistemology to clinical medicine. *Journal of evaluation in clinical practice*, ۱۶(۲), ۲۹۲-۲۹۷.

Henry, S. G. (۲۰۱۱). A clinical perspective on tacit knowledge and its varieties. *Tradition and Discovery: The Polanyi Society Periodical*, ۳۸(۱), ۱۳-۱۷.

Hood, R.W., Hill, J.P., Spilka, B. (۲۰۰۹). *Psychology of Religion*. An Empirical Approach, USA: Guilford Press.

Janhonen, M., & Johanson, J. E. (۲۰۱۱). Role of knowledge conversion and social networks in team performance. *International Journal of Information Management*, ۳۱(۳), ۲۱۷-۲۲۵.

Konieczka, J. (۲۰۱۳). *The hidden curriculum*. Proceedings in ARSA-Advanced Research in Scientific Areas, (۱).

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (۱۹۹۵). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford university press.

Noaparast, K. B. (۲۰۱۴). A Second-Order Implicit Knowledge: its implications for e-learning. *E-Learning and Digital Media*, ۱۱(۶), ۶۳۳-۶۴۳.

Polanyi, M. (۲۰۰۹). *The Tacit Dimension*, London Routledge & Kegan Paul.

Polanyi, M. (۲۰۱۴). *The Study of Man*, London Routledge & Kegan Paul.

Polanyi, M. (۲۰۱۵). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. University of Chicago Press.

Ryle, G. (۲۰۰۹). *Collected Papers*, Volume ۲, Routledge.

Shim, H., & Roth, G. L. (۲۰۰۶). *Expert professors and sharing tacit knowledge with mentees*. Human Resource Development in Asia: Thriving on dynamism and change, ۴۹۲-۵۰۰.

Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (Eds.). (۱۹۹۹). *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives*. Psychology Press.

Sternberg, R. J. (۱۹۹۸). Enhancing education for immigrants: The role of tacit knowledge. *Educational Policy*, ۱۲(۶), ۷۰۵-۷۱۸.

Short, E. C. (Ed.). (۱۹۹۱). *Forms of curriculum inquiry*. SUNY Press.

Suddaby, R. (Ed.). (۲۰۱۰). Editor's comments: Construct clarity in theories of management and organization. *Academy of Management Review*, ۳۵(۳), ۳۴۶-۳۵۷.

Tsoukas, H. (۲۰۰۲). *Do we really understand tacit knowledge?* Presented to Knowledge Economy and Society Seminar, LSE Department of Information Systems, ۱۴ June ۲۰۰۲, Final draft to be included in Easterby-Smith, M. and M. Lyles (eds.)(۲۰۰۳). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*.

Thomas, R. M. (۱۹۹۴). "Religious Eductation", In *The International Encyclopedia of Education*. England: *Pergmon*, Vol. ۹.