

فلسفه علم دینی یا تربیت دینی

باقری رویکردهای علم دینی را به شرح ذیل در سه دسته رویکردهای استنباطی، تهذیب و تکمیل علوم موجود و تأسیسی طبقه‌بندی کرده است. متن ذیل بر گرفته از کتاب "هویت علم دینی" می‌باشد.

(باقری، هویت علم دینی، ۱۳۸۲)

۱. رویکرد استنباطی

در رویکرد استنباطی این اعتقاد وجود دارد که دین حاوی علوم و دانش‌های مختلفی است که آدمی به آنها نیاز دارد. البته در باب اشمال دین نسبت به علوم و دانش‌ها، دو نظر وجود دارد:

یک) دین همه علوم را با همه جزئیات آنها در بر دارد. بر این اساس، اگر قرار باشد علم دینی فراهم

آید، باید کوشید تا با مطالعه دقیق متون دینی، مواد علم مدنظر را از آنها استنباط و استخراج کرد و سپس با تألیف و سازماندهی آنها، پیکره علم مدنظر را سامان بخشید. در این حالت، علم دینی به طور کامل اکتشافی است، اما محل اکتشاف آن متون دینی است.

دو) اصول کلی همه علوم در دین یافت می‌شود. بر این اساس، فراهم آوردن یک علم دینی در گروهی آن است که اصول و کلیات آن علم از متون دینی استخراج شود و سپس به شیوه‌های استنباطی، به کمک آن اصول و کلیات، یافته‌های جزئی مشخص شود. در این حالت علم دینی اکتشافی/استنتاجی است.

باقری در آغاز به استناد چند نقل قول، آیت‌الله

جوادی‌آملی را از طرفداران این دیدگاه برمی‌شمارد: «دین نسبت به هیچ یک از علوم کلی یا جزئی بی‌نظر یا بی‌تفاوت نبوده، بلکه نسبت به همه آنها، کلیات و اصولی را که منشأ تفریع فروع دیگر هستند، القا می‌نماید... دین، مبانی جامع بسیاری از دانش‌های تجربی، صنعتی، نظامی و مانند آن را تعلیم داده است... هرگز نباید توقع داشت که معنای اسلامی بودن مثلاً طب، آن باشد که تمام فرمولهای ریز و درشت آن، چون نماز و روزه در احادیث آمده باشد؛ چنان‌که معنای اسلامی بودن علم اصول فقه هم این نبوده و نیست؛ زیرا مطالب فراوان عقلی و عقلایی و نیز اصطلاحات زیاد اصولی در این فن متراکم مشهود است که اثری از آنها در قرآن و احادیث نیست.»

۲. رویکرد تهذیب و تکمیل علوم موجود

در این رویکرد، این نظر وجود دارد که علوم موجود، با نظر به اندیشه اسلامی، از ناخالصی‌ها و انحرافات پیراسته و احتمالاً بخش‌هایی نیز بر آن افزوده شود. باقری، سید محمد نقیب‌العطاس را از طرفداران این رویکرد می‌داند؛ زیرا او معتقد است علوم غربی معاصر، علم راستین را در اختیار ما قرار نمی‌دهند و این به سبب آغشتگی علم غربی به عناصر و مفاهیم کلیدی برخاسته از تمدن غربی است که مهم‌ترین آنها مفهوم دوگانگی (ثنویت) در باب واقعیت و حقیقت، فکر و جسم، خردگرایی و تجربه‌گرایی است. از این رو، نخست باید به جداسازی این عناصر و مفاهیم از تنه دانش معاصر پرداخته، سپس به صورت‌بندی و کامل کردن

عناصر و مفاهیم کلیدی اسلامی بپردازیم که بتواند به عنوان هسته شناخت در نظام تعلیم و تربیت، از پایین‌ترین درجات تا بالاترین آنها گسترش یابد. باقری، نمونه دوم کاربرست این رویکرد را در مدرسه حقانی، بنیاد فرهنگی باقرالعلوم و دفتر همکاری حوزه و دانشگاه مثال می‌زند که به صورت مرور کتب دانشگاهی در رشته‌های مختلف علوم انسانی و معین کردن نقاط افتراق یا تخالف آنها با مباحث دینی و سپس حذف یا نقد آنها جلوه‌گر شده است.

۳. رویکرد تأسیسی

علم دینی همچون هر نوع تلاش علمی دیگری، از یک سو در پرتو قدرت الهام‌بخشی پیش‌فرض‌های خاص خود و از سوی دیگر در گیرودار تلاش تجربی تکوین می‌یابد. به عقیده باقری، با توجه به نفوذ

عمیق پشتوانه متافیزیکی در مراحل مختلف بسط و گسترش یک نظریه علمی، می‌توان نظریه علمی را به نحوی بامسما، به پشتوانه متافیزیکی آن منتسب دانست. در صورتی که اندیشه‌های اسلامی بتوانند چنین نفوذ عمیقی را در جریان تکوین رشته یا رشته‌هایی از علوم انسانی عهده دار شوند، به سبب همین نفوذ محتوایی، می‌توان آن را به صفت اسلامی منتسب ساخت. پس از تکوین فرضیه‌ها، نوبت آزمون تجربی آنها فرا می‌رسد و اگر شواهد کافی فراهم آید، می‌توان از یافته‌ای علمی (تجربی) سخن گفت. باقری از مبانی علم‌شناختی و دین‌شناختی این رویکرد دفاع کرده و به برخی از نقدهای ممکن و مطرح در ارتباط با آن پاسخ داده است.

هر دیدگاه و نظریه یا طرح و برنامه تربیتی مشتمل بر شماری از گزاره‌های تجویزی (حاوی معنای باید یا شبیه به دستورالعمل) است که پذیرش آن‌ها، صرفاً با توجه به اعتبار مفروض مجموعه‌ای دیگر از گزاره‌ها با عنوان «مبانی تربیت»، امری مدلل و منطقی به نظر می‌رسد.

مبانی تربیت از هستی جهان و انسان و از جایگاه و موقعیت شایسته آدمی در هستی (یعنی نسبت او با خالق هستی و دیگر موجودات، وضعیت مطلوب زندگی انسان و غایت آن، سرمایه‌ها، امکانات، توانایی‌ها، ظرفیت‌ها، ضعف‌ها و محدودیت‌ها) و نیز از قوانین، سنت‌ها، ضرورت‌ها و شرایطی بحث می‌کند که حیات انسان و نحوه تحول در آن را تحت تأثیر قرار می‌دهند و یا تصویری از واقعیات تربیتی و نحوه تغییر و تحول در آن‌ها را ارائه می‌کند که بر این اساس، انواع گزاره‌های تجویزی

درباره تربیت شکل می‌گیرد و قابل تأیید و اجرا می‌شوند. مبانی تربیت دینی مهره‌ششم را، به لحاظ محتوا و نوع نقش‌آفرینی، به سه بخش تقسیم کرد:

۱. بعضی از مبانی تربیت از سنخ قضایای فلسفی هستند که اموری مسلم و مفروض‌اند. از این گروه مبانی می‌توان بیشترین بهره‌برداری در استنباط گزاره‌های مربوط به تعریف تربیت و بیان غایت، اهداف و اصول آن نمود. این دسته، از بنیادی‌ترین گزاره‌های علوم تربیتی را «مبانی اساسی تربیت» می‌نامیم.

۲. برخی دیگر از مبانی تربیت، گزاره‌های توصیفی - تبیینی یا تجویزی (اما قابل آزمون تجربی و عملی) هستند که از علوم تجربی و کاربردی مرتبط با تربیت سرچشمه می‌گیرند و «مبانی علمی و تجربی تربیت» (یعنی علوم دارای نتایج قابل آزمون توسط تجربه، نظیر جامعه‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی تربیتی، مدیریت آموزشی،

برنامه‌ریزی درسی، تکنولوژی آموزشی و اقتصاد آموزش و پرورش، می‌توان یافته رشته‌های علمی دیگر، نظیر علوم سیاسی، زبان‌شناسی، مردم‌شناسی و حتی زیست‌شناسی و عصب‌شناسی را که به نتایج این دانش‌ها نیز افزود)، این مبانی برای تبیین و تجویز تفصیلی روش‌ها و برنامه‌های تربیتی و تعیین جزئیات چگونگی تحقق انواع تربیت، می‌توان و باید از این سنخ مبانی بهره‌مند شد.

۳. هم‌چنین، تحقق فرآیند تربیت (به‌ویژه در شکل رسمی آن) در هر جامعه، به لحاظ جنبه اجتماعی آن، به ناچار مستلزم پذیرش مجموعه‌ای از گزاره‌های تجویزی (با ماهیت سیاسی یا حقوقی) است، که در قالب قانون اساسی یا قوانین موضوعه (یا قوانین و معاهدات بین‌المللی مورد توافق)، از سوی ارکان جامعه پذیرفته شده است و تبیین و تجویز نحوه تحقق تربیت یا الزام افراد حقیقی،

شخصیت‌های حقوقی و نهادهای اجتماعی و موسسات آموزشی نسبت به رعایت حقوق و مسئولیت‌های تربیتی، تنها با فرض پذیرفتن این گزاره‌ها، قابل توجیه قانونی و اخلاقی است. لذا، باید این مجموعه را به مثابه «مبانی سیاسی و حقوقی تربیت» قلمداد کنیم.

۱. مبانی اساسی تربیت:

در تدوین فلسفه تربیت دینی مهره‌هشتم و برای شناخت و تنظیم مبانی اساسی تربیت، باید بر دیدگاه مبتنی بر جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلام، تکیه کرد، زیرا گزاره‌های بنیادی برگرفته از نصوص دینی اسلام را، که به توصیف و تبیین حقیقت هستی خدا و جهان، بیان خصوصیات انسان و منابع معرفت آدمی و ترسیم نظام ارزش‌های حقیقی حاکم بر زندگی انسان می‌پردازند، نه تنها می‌توان در ذیل مبانی اساسی تربیت قرارداد، بلکه پس از قبول عقلانی اصل دین و براساس لزوم

هماهنگی یافته‌های عقل (حجت درونی) با داده‌های وحی (حجت بیرونی)، باید مفاد تعالیم قطعی دین در این موارد را محور اصلی و مصباح حقیقی فهم این گروه از مبانی تربیت به شمار آورد. بنابراین برای تبیین مبانی اساسی تربیت باید بر دیدگاه اسلامی تکیه نمائیم و به این منظور لازم است حتی الامکان از تعالیم بنیادی اسلام و معارف اصیل اسلامی بهره‌مند شویم؛ همچنان‌که در موضوعاتی که مستقیماً به هدایت دینی مربوط نیستند و متون دینی، با توجه به توانایی عقلانی بشر، به آن‌ها نپرداخته‌اند، باید به سراغ اندیشه و تفکر استدلالی بشر برویم و به خصوص با توجه به هماهنگی یافته‌های عقل برهانی با داده‌های وحی، می‌توانیم از دستاوردهای دانش فلسفه با رویکرد اسلامی (دیدگاه مشهور میان فیلسوفان مسلمان)، به ویژه از پیروان حکمت متعالیه صدرایی بهره ببریم، که بنا بر شواهد معتبر، این یافته‌های

عقلانی در عین تکیه بر برهان و استدلال، از مفاد تعالیم اسلامی الهام گرفته‌اند و یا با مضامین آن‌ها هماهنگ هستند. با توجه به این توضیحات، مبانی اساسی تربیت که با توجه به منشأ و نوع اعتباربخشی این دسته از مبانی تربیت، تعبیر «مبانی دینی» و «مبانی فلسفی تربیت»، هم به آن‌ها قابل اطلاق است عبارت‌اند از: «مجموعه قضایای مدلی که تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، بر اساس دیدگاه اسلامی، با توجه به آن‌ها صورت می‌پذیرد و از آموزه‌های وحیانی اسلام و معارف اصیل اسلامی یا از تبیین‌های مدلل در دانش فلسفه با رویکرد اسلامی، به دست آمده‌اند». مهم‌ترین مبانی اساسی تربیت در پنج بخش زیر از مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش اخذ شده است: مبانی هستی‌شناختی، مبانی انسان‌شناختی، مبانی معرفت‌شناختی، مبانی ارزش‌شناختی، مبانی دین‌شناختی.

مبانی تربیت دینی مهره‌هشتم ۲

۲. مبانی علمی و تجربی تربیت:

مبانی علمی و تجربی رویکرد تربیت دینی مهره‌هشتم متأثر از چندین نگاه علمی و البته هماهنگ تحت عنوان کلی رویکرد شناختی به آموزش و پرورش جمع‌بندی می‌شود. گستره این مبانی از سه جنبه مختلف برخوردار است: جنبه فلسفی، جنبه روانشناختی و جنبه عصب‌شناسی. در جنبه فلسفی دانشمندانی همچون دیویی یا گلاسرفیلد، در بُعد روانشناسی پیاز، ویگوتسکی یا برونر و در جنبه عصب‌شناسی گوسوامی را می‌توان معرفی نمود.

اهم مبانی این بخش به صورت خلاصه در ذیل آورده شده است:

✓ یادگیری محدود به دانش نیست و شامل اطلاعات کلامی، مهارت‌های ذهنی، راهبردهای شناختی، مهارت‌های حرکتی و نگرش‌ها می‌شود.

✓ دانش منفعلانه دریافت نمی‌شود، بلکه فعالانه و از طریق تفکر یادگیرنده ساخته می‌شود.

✓ تفکر فرایندی انطباقی است که به یادگیرنده کمک می‌کند دنیای تجربی خویش را سامان دهد.

✓ ادراک، تجربیات فرد را سازماندهی می‌کند و به آن معنا می‌بخشد. ادراک فرایندی نیست که حاصل آن بازنمایی دقیق واقعیت بیرونی باشد.

✓ شناخت امری نسبی و ذهنی است: شناخت جنبه‌ی روان‌شناختی دارد و همان چیزی است که فرد درک می‌کند.

✓ یادگیری درونی است: دانش به وسیله‌ی افزودن اطلاعات جدید به تجارب قبلی یا ترکیب ادراکات برای خلق روابط مفهومی جدید حاصل می‌شود.

✓ شناخت ساخته‌شدنی است: دانش زمینه‌ای برای تفسیر اطلاعات جدید است.

✓ مغز یک پردازشگر موازی است.

✓ یادگیری مستلزم درگیری فیزیولوژی بدن است.

✓ جستجوی معنا امری ذاتی است.

✓ جستجوی معنا از طریق الگوسازی رخ می‌دهند.

✓ عواطف در الگوسازی نقش اساسی دارند.

✓ هر مغزی، جزء و کل را به صورت همزمان درک و خلق می‌کند.

✓ یادگیری مستلزم توجه کانونی و ادراک پیرامونی است.

✓ در جریان یادگیری هم فرایندهای هشیار و هم فرایندهای ناهشیار همواره درگیرند.

✓ ما دو نوع حافظه داریم: حافظه‌ی فضایی و حافظه‌ی طوطی‌وار.

✓ درک و یادآوری واقعیت‌ها و مهارت‌هایی که در حافظه‌ی فضایی مغز ذخیره می‌شوند، بهتر انجام می‌گیرد.

✓ یادگیری از طریق چالش تقویت و با تهدید و فشار منع می‌شود.

✓ هر مغزی منحصر به فرد است.

✓ دانش قبلی دانش آموز اعم از دانش حوزه‌ی عمومی یا حوزه‌ی خاص نقش مهمی در

یادگیریهای بعدی او دارد و یادگیری او را معنادار می‌سازد (پیش‌سازمان‌دهنده‌ها)

✓ دانش آموز ترکیبی از هیجانها، زمینه‌های

فکری، شخصیتی و اجتماعی را به هنگام

یادگیری به همراه دارد (ضرورت توجه به

نیازهای درون فردی و میان فردی دانش آموز)

✓ تفکر تأملی دانش آموز قابلیت رشد دارد و در

نتیجه رشد آن، در برابر گفتار مستدل دیگران

از خود انعطاف نشان می‌دهد

✓ دانش آموز هدفمند است، در فرایند تصمیم

گیری مشارکت و برای یادگیری خود برنامه

ریزی می‌کند

✓ دانش آموز از ویژگی‌های استقلال، خود

مدیریتی و خودپایشی برخوردار است و

مسئولیت یادگیری خود را بر عهده دارد

✓ دانش آموز بر اساس فراشناخت اشتباهات خود

را کشف، در جهت اصلاح آنها اقدام و روش

یادگیری خود را تکمیل می‌کند

✓ دانش آموز مسئولیت پذیر است و در تشریح

مساعی با دیگران شرکت فعال دارد

✓ هوش صرفاً محدود به هوش منطقی - ریاضی

نیست، بلکه توسعه تعریف هوش به هوش‌های

چندگانه واقعی است و منبع مهمی برای

یادگیری می‌باشد.

✓ توجه به کارکردهای شناختی انسان از جمله

ادراک، توجه، هشیاری، تفکر، انگیزه، حافظه،

یادآوری، اکتساب زبان، استدلال و تصمیم-

گیری در کنار محرکات بیرونی شناخت و

یادگیری را تسریع و مؤثر می‌سازد.

تربیت دینی مهره‌ششم: هدف‌مند فرآیندگرا

ابتدا نظریات تربیتی را از منظر هدف و فرآیند مورد بررسی قرار می‌دهیم. دسته‌ای از متفکرین، تلاش‌های خود را بر هدف تربیتی و تحقق اهداف متمرکز کرده‌اند. این تمرکز تا جایی پیش رفته است که مسیر تحقق اهداف تربیتی از ارزش کمتری برخوردار شده است؛ بدین ترتیب دستیابی به اهداف از هر روشی مطلوب شمرده می‌شود، خواه این روش متناسب با ویژگی‌های مربی باشد خواه نباشد. این نوع تربیت اهداف خاص و روش‌های ویژه‌ای را دنبال می‌کند. روش‌های ویژه‌ای که متضمن اهداف مشخصی هستند و همه مربیان در آن فرآیند به هدف مشخصی دست پیدا می‌کنند. اگر به هدف دست نیافتند (که آن را می‌توان در رفتار مشاهده نمود)، روش‌های سخت‌گیرانه‌تری از جنس تنبیه یا تشویق (تقویت یا تضعیف) در نظر گرفته می‌شود تا هدف رفتاری مدنظر محقق گردد.

در این رویکردهای تربیتی اصالت به هدف داده می‌شود و فرآیند تربیتی، ابزاری است برای تحقق هدف؛ و البته ابزارهایی مشخص و مدون. ابزارهایی که دست آخر می‌تواند آشکال تهاجمی‌تری به خود بگیرد تا هدفی محقق گردد. جمله معروف یکی از محققین این حوزه آشکارکننده جایگاه هدف و فرآیند در ذهن ایشان می‌باشد. "دو جین بچه سالم با مشخصاتی که من می‌گویم را به من بدهید، تضمین می‌کنم هر کدام از آن‌ها را انتخاب کنید، صرف نظر از استعداد، علاقه، گرایش، توانایی و نژادش، هرچور متخصصی که بخواهید، پزشک، حقوقدان، هنرمند، بازرگان و حتی گدا و دزد، بار آورم. (جان واتسن - بنیان‌گذار روانشناسی رفتارگرا)". فارغ از ارزشی که ایشان برای محیط قائل هستند، اعمال روش‌های شرطی‌سازی برای تحقق هدف به چشم می‌خورد. این به معنای کنترل کامل مربی توسط مربی است. اتفاقی که در بعضی از سطوح برای حیوانات نیز قابل تعمیم است. به

عنوان جمع‌بندی بخش اول باید گفت که در مکتب یاد شده و بعضی از مکاتب تربیتی دیگر، هدف نقش محوری را بازی می‌کند و فرآیند تربیتی حاشیه‌ای است. مربی تحت کنترل مربی است و فرآیند تربیتی متناسب با انسانی در حد دیگر موجودات جهان طراحی می‌شود. مربی در فرآیند تربیت اثر کمی دارد و روش‌های از پیش تعیین شده او را به سمت هدف انتخاب شده سوق می‌دهد. در رویکرد دوم که به نوعی خیزش یا انقلابی در مقابل دیدگاه اول به حساب می‌آید، موجودیت انسان به عنوان گونه‌ای خاص و کاملاً متفاوت از دیگر موجودات و دارای قدرت تفکری که قابل شناخت است، در نظر گرفته می‌شود. نحوه شناخت انسان در این دیدگاه تا حدی متفاوت است و نقش شناخت و تفکر مربی در رشد آن مدنظر خواهد بود. متفکرین این حوزه معتقدند شناخت بهتری از انسان ارائه کرده‌اند که رفتار انسان را بهتر تبیین می‌کند. لذا به ابزارهایی دست یافته‌اند که ساده‌تر و بیشتر به تربیت و

یادگیری منجر می‌شود. به اندکی تأمل در می‌یابیم که در این مکاتب اصالت به فرآیند تربیتی داده می‌شود و آن چیزی که به حاشیه رانده می‌شود و گویا از اهمیت دست دوم برخوردار است، هدف تربیتی است. به این معنا که تربیت با هدف متعین و با اصالت هدف تعریف نمی‌شود، بلکه در تربیت از فرآیندی سخن می‌گوییم که مطابق تعریف جدید انسان و مطالعات جدید است. پس در این مکاتب هدف تربیتی پیشاپیش در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه انسان در مسیر رشد خود مطابق یافته‌های جدید علمی (علم حاصل پارادایم فرا اثبات‌گرایی) با کمک مربی جایگاهی پیدا می‌کند و این همان هدف تربیت است. به بیان دیگر، هدف تربیت مطابق مراحل رشدی فرد (به عنوان مثال همانگونه که پیاز به مطرح می‌نماید) یا بر اساس توانمندی‌ها و رشد او تعریف می‌گردد و اهداف، مشخص و بیرونی نیستند. در میان این دو دیدگاه می‌توان از الگویی برای تربیت سخن گفت که اهداف متعینی برای

تربیت متصور است که از منابعی محکم اتخاذ می‌گردد که به روش‌های فلسفی قابل بررسی هستند. از سوی دیگر هر فرآیندی را برای تربیت مناسب و مشروع نمی‌داند و دست به سوی علم دراز کرده و شناخت دقیق‌تر و روش‌های بهتری را طلب می‌کند. پس از یک سو این نوع تربیت، هدفمند است و اصالت را به هدف می‌دهد. از منظر دوم این نوع تربیت، فرآیندگراست. یعنی روش‌هایی که متناسب به یافته‌های معقول بشری نباشد را به اجرا نمی‌بندند و متعهد به فرآیندی مطابق یافته‌های تجربی بشر است. بر این اساس می‌توان یک تلقی از تربیت دینی با عنوان "هدفمند فرآیندگرا" ارائه نمود. در این تلقی اصالت با هر دو موضوع است. این نوع تربیت هم پای در منابع فلسفی و دینی خود دارد که اهدافی برای تربیت مشخص می‌نمایند و هم جایگاهی جدی برای علم قائل است که در فرآیند تربیتی به مدد مربیان می‌آید. بدین تربیت چنانچه یک هدف تربیتی محقق نشد و روش‌های

فعلی پاسخگو نبودند دست به دامان علم خواهیم زد تا با پژوهش‌های بیشتر راهی جدید برای تحقق اهداف، پیش روی مربیان بگذارد و این سیر و ارتباط همیشگی وجود خواهد داشت. واضح است که با این نگاه آن چیزی که بیشتر در معرض تغییر است - به دلیل ماهیت آن - یافته‌های بشر متناسب با پیشرفت‌های انسانی می‌باشد و آن چیزی که از ثبات بیشتری برخوردار است، اهدافی است که منبعث از منابع دینی و فلسفه اسلامی می‌باشد. اما غیر قطعی بودن علم بشری مجوزی برای کنار نهادن آن نیست و به کار بستن آن در تربیت دینی به حکم عقل معتبر و مشروع بلکه ضروری است. پس به صورت خلاصه می‌توان از یک نوع تربیت دینی با عنوان "هدفمند فرآیندگرا" سخن گفت که در بعد نظری از سازگاری درونی برخوردار است و همچنین تمهیدات جدی و روال‌های مشخصی برای عملیاتی شدن پیش روی مربیان قرار می‌دهد.

برای ایجاد تصور صحیح از تربیت دینی با عنوان هدفمند فرآیندگرا، باید هر کدام از اجزای این تلقی از تربیت را تعریف کرد. همچنین می‌بایست ارتباط هدفمندی و فرآیندگرایی را با یکدیگر مشخص نمود. همان‌طور که اشاره شد، عنصر هدف نشأت گرفته از مبانی دینی است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس مطالعات گسترده فلسفی - دینی تدوین شده است که این مطالعات مورد تأیید پژوهش‌گران این عرصه می‌باشد. همچنین باید به عنوان سندی بالا دستی برای تحول در آموزش و پرورش در نظر گرفته شود و اقدامات تحولی ذیل آن و حداقل ذیل مطالعات پشتیبان آن صورت پذیرد. با انتخاب و اتخاذ مبنای مطالعات پشتیبان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عنوان مبنای فلسفی - دینی برای تربیت

دینی، در بخش مبانی ارزش‌شناختی به تقسیم مهمی درباره‌ی حوزه‌های رشد انسان برمی‌خوریم. این تقسیم در موارد مختلفی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد استناد و توسعه مفهومی قرار گرفته است. بر این اساس از شش ساحت تربیتی سخن گفته می‌شود. این ساحت عبارتند از: ساحت تربیتی اعتقادی، عبادی و اخلاقی، ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، ساحت تربیت علمی و فناوری، ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی، ساحت تربیت زیستی و بدنی، ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری. بدین ترتیب در تربیت دینی از رشد در شش ساحت سخن گفته می‌شود و انسان تربیت‌یافته کسی است که از رشدیافتگی متعادل و جامع در همه ساحت برخوردار باشد. از همین‌جا یکی از کج‌فهمی‌ها در تربیت دینی یعنی فروکاهش تربیت دینی به حوزه اعتقادی، عبادی و

اخلاقی مشخص می‌گردد. از سوی دیگر باید اشاره نمود که در تربیت هدفمند فرآیندگرا اهداف تربیتی ذیل ساحت تربیتی تعیین می‌گردند. ملقب شدن تربیت به قید دینی از تعیین اهداف در همین ساحت ناشی می‌شود. به بیان دیگر خالی شدن اهداف تربیتی از مبانی دینی، منجر به فاصله گرفتن از مفهوم تربیت دینی خواهد شد. پر واضح است که این ساحت از ارزشمندی برابری در نگاه دینی برخوردار نیستند و محوریت به ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی داده شده است. دو مفهوم کلیدی دیگر از عنوان هدفمندی استخراج می‌گردد که به صورت مستقیم انگاره مریبان از تربیت دینی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اول اینکه با تعریف اهداف تربیتی و گره خوردن آن‌ها با مبانی دینی، از نسبی‌گرایی در اهداف فاصله گرفته می‌شود. به صورت کلی می‌توان اهداف تربیتی را به صورت

نسبی تعیین نمود، اما به محض آن که از دین به عنوان منبع تعریف اهداف سخن یاد می‌شود، اهداف شکلی مطلق گرایانه به خود می‌گیرند. چراکه مبانی دینی مدعی شناخت و تعریف انسان تراز دینی برای نوع بشر هستند و با این ادعا نمی‌توان از نسبی‌گرایی در تعریف انسان کامل سخن گفت. اما می‌توان از مطلوبیت تحقق حدی از اهداف سخن گفت. دوم، اهداف تربیتی ناظر به تربی می‌باشند و تحقق آن در تربی مدنظر است. لذا ارزیابی میزان فاصله با حالت مطلوب قابل تصور و تعریف خواهد بود. چنانچه نکته دوم نیز محقق نشود، گویی نکته اول هم بلااثر خواهد بود و از حیثیت خود خارج خواهد شد و در سطح یک مفهوم مبهم و بدون محک باقی خواهد ماند. البته باید اشاره کرد که موقعیت مطلوب در تحقق اهداف تربیتی هر ساحت بر اساس سیر رشد انسانی و شرایط متفاوت خواهد

بود و همچنین سیر رشد انسانی تا پایان عمر و بلکه بعد از آن هم برقرار است؛ اما در هر زمان فاصله با موقعیت مطلوب قابل تصور است. همچنین موقعیت قابل قبول و مطلوب با غایت اهداف متفاوت است. به عنوان مثال رشدیافتگی حضرت ختمی مرتبت در بالاترین موقعیت ممکن انسانی قرار گرفته‌اند و احدی به مقام و رشدیافتگی حضرتش نائل نمی‌شود؛ اما رشد یافتگانی در تاریخ بشر بر اساس معیارهای دین به موقعیت قابل قبول و مطلوب رسیده‌اند. پس آنچه در دین به عنوان رشد استعدادهای انسانی به عنوان هدف تربیت برشمرده می‌شود در این ساحت قابل تصور است و انسان بر اساس موقعیت تشکیکی (سلسله مراتبی) خود در تحقق اهداف این ساحت به درجاتی از حیات طیبه دست پیدا نموده است. لذا این گونه به نظر می‌رسد که غایتی برای بشر تعریف گردیده است و همچنین

مسیری طولانی برای پیمودن و هدفمندی در تربیت به معنای رصد دائمی نقطه هدف برای قرار گرفتن در صراط مستقیم می‌باشد. بر اساس آنچه گفته شد، بدون مفهوم هدفمندی و امکان ارزیابی نسبت خود با هدف و امکان محک حضور یا عدم حضور در مسیر مستقیم، سخن گفتن از تربیت دینی شعاری خالی از محتوای دین به نظر می‌رسد. بنابراین تعریف اهداف دینی برای دوره‌های مختلف سنی در ساحت تربیتی و ناظر به تربی و همچنین امکان رصد تحقق آن‌ها به طرق مختلف مانند خودارزیابی، دیگرارزیابی و بازنمودهای عمل، ضروری است.



فرآیند تربیت ۱ : مراحل تربیت

فرآیند تربیت متأثر از مبانی علم تجربی می‌باشد و از آن منابع انتزاع می‌گردد. این استنباط و انتزاع نه تنها دینی و مشروع است، بلکه برای تربیت دینی ضروری می‌باشد. در این نوشتار به سیر مفهومی کلی فرآیند تربیت اشاره می‌شود. این سیر مفهومی راه را برای مربیان برای طراحی فرآیند تربیت هموارتر می‌سازد. این بعد فاصله میان نظورورزی‌ها و عمل تربیتی را تا حدی کم می‌نماید. این سیر کلی از مقاله ای با عنوان "تربیت دینی در چالش قرن بیست و یکم" که توسط دکتر خسرو باقری در سال ۱۳۸۰ منتشر شده است، برداشت شده است. در بخشی از این مقاله این‌طور آورده شده است: "هنگامی که مفهوم تربیت به کار می‌رود، تصویر غالب و خلاصه‌ای که در اذهان شکل می‌گیرد این است: «ایجاد تغییرات مطلوب در نسل جدید». اما باید دید آیا این تصور برای این که هم تربیت را مشخص کند و هم آن را از شبه تربیت متمایز سازد

کافی است؟ پاسخ این سؤال منفی است، زیرا تصور مذکور، یعنی «ایجاد تغییرات مطلوب در نسل جدید»، می‌تواند به روش‌های مختلفی صورت گیرد و چنین نیست که این روش‌ها به لحاظ تربیتی، همه قابل قبول باشند. به عبارت دیگر، مفهوم تربیت، تنها به ایجاد رفتارها، حالات و افکار معینی در افراد محدود نمی‌شود، بلکه شکل ایجاد آنها نیز در مفهوم تربیت ملحوظ است. ملاحظه‌های روشی را نمی‌توان از مفهوم تربیت برکنار دانست." همان‌طور که دیده می‌شود، اولاً می‌بایم که قرابت و نزدیکی خاصی میان مفهوم تربیت در ذهن نگارنده و تربیت هدفمند فرآیندگرا وجود دارد؛ چراکه ملاحظات روشی را در مفهوم تربیت مهم و کلیدی می‌دانند و بدین ترتیب اتخاذ این مبنا و این مقاله در استخراج سیر کلی فرآیند تربیت رواست. ثانیاً، ایشان میان تربیت و شبه تربیت تفکیک قائل می‌شوند که در ادامه به صورت تفصیلی توضیح داده خواهد شد. در شبه تربیت دست کم می‌توان سه روش "عادت"، "تلقین" و "تحمیل" را یادآور شد.

عادت بر تکرار، تلقین بر هیبت و تحمیل بر زور استوار است. اما در بخش تربیت چهار مولفه اصلی معرفی می‌شود: تبیین، معیار، تحرک درونی و نقادی. مراد از تبیین، این است که فرد خود نسبت به تغییراتی که قرار است در وی ایجاد شود، بصیرت و آگاهی یابد. تبیین با دانش تفاوت‌هایی دارد. تبیین فراهم نمودن بصیرت در فرد نسبت به چرایی یا حکمت تغییری است که قرار است در وی رخ دهد. دومین مولفه اساسی در تربیت به دست دادن معیارهاست به عبارتی می‌توان گفت که این عنصر، در واقع، بسط مولفه پیشین یعنی تبیین است. معیارها می‌توانند هر نوع وضعیت مطلوب یا نامطلوبی را در جریان تربیت مشخص سازند. تربیت مستلزم گذاشتن معیارها در اختیار متربی است. وی نه تنها باید دلیل و حکمت رفتار یا حالتی را که در وی پدید می‌آید بداند. بلکه باید قواعد کلی امور مطلوب و نامطلوب در جریان تربیت را بشناسد تا امکان ارزیابی برای وی فراهم آید. سومین مولفه اساسی در مفهوم تربیت، تحرک درونی در فرد

متربی است. تربیت فرایندی است که در آن، فرد انگیزه های عمل خود را در خود به صورت روشن و بارز ملاحظه می کند. به بیان تمثیل می توان گفت تفاوت تربیت با شبه تربیت، مانند تفاوت جوشیدن چشمه با پر کردن استخری از آب است. این هر دو از آب برخوردارند. اما تفاوت در نوع برخورداری است؛ برخورداری از درون و برخورداری از بیرون. تربیت فرایندی است که در آن سرانجام باید در درون فرد تحولی رخ دهد و او با انگیزه ای روشن بداند که چگونه رفتار کند، چگونه بیندیشد و چه ویژگی هایی داشته باشد. هنگامی که تربیت مستلزم تبیین، به دست دادن معیارها و حرکت درونی باشد، به طور طبیعی مشخصه چهارم یعنی نقادی آشکار می گردد. یکی از لوازم قطعی جریان تربیت، ظهور نقد و نقادی، به خصوص از ناحیه متربی نسبت به مربی است. هنگامی که متربی، حکمت اعمال و رفتارهای مطلوب در تربیت و نیز معیارها را بازشناخت و خود نیز انگیزه ای درونی در حرکت خویش داشت. آمادگی نقادی نسبت به

مربی و به طور کلی نسل گذشته را خواهد داشت. با این مولفه هیچ وقت جریان تربیت به پایان نرسیده و مربی و متربی هر دو مشمول جریان تربیت هستند. با شناخت این ۴ مولفه در فرایند تربیت باید به چهار نکته اساسی در این زمینه اشاره نمود. اول، این چهار مولفه و فهم تفاوت تربیت و شبه تربیت و مراحل آن در کنار اصول تربیتی باید در طراحی فرآیندها در نظر گرفته شود. طراحی فرآیند تربیت محصول توجه به اصول هشتگانه و چهار مولفه تربیت می باشد. دوم، با معرفی تربیت به عنوان یک واژه کلی و عدم تفکیک آموزش و پرورش، در می یابیم که این مولفه ها در جای جای تربیت لحاظ می شود. تفاوتی در این باب میان کلاس ریاضی یا نمازخوان شدن متربیان در استفاده از مولفه ها نیست. در هر دو تبیین، ارائه معیار، تحرک درونی و نقادی مطرح است و در طراحی فرآیند جایگاه ویژه ای دارد. لذا انتظار می رود علاوه بر فرآیندهای تربیتی خارج از کلاس در کلاس های درس نیز به این مولفه ها توجه ویژه

شود. سوم، در مقاله مذکور سه ملاحظه روشی شبه تربیت به عنوان تمهید قبول می شود و سکون و محدود شدن در آن نامطلوب شمرده می شود. لذا می توان شبه تربیت را به عنوان یک مقدمه (البته با توجه به سن متربی) در نظر گرفت که گاهی مربی از ناحیه شبه تربیت عبور می کند، اما در آنجا کاشانه ندارد و هدف او رسیدن به ناحیه تربیت و طراحی فرآیندها در مولفه های تربیت است. با این جملات نفی شبه تربیت به طور کامل صورت نمی گیرد. شبه تربیت به عنوان مقدمه یا نجات فرد در موقعیت های خطیر پیشنهاد می شود. چهارم، همان طور که به ذهن متبادر می شود شبه تربیت قرابت خاصی با روش های رفتارگرایی و تربیت با شناخت گرایی دارد. این قرابت و نزدیکی از آن جهت که فرآیندهای تربیت را محصول علم تجربی می دانستیم دور از ذهن نیست. بحث های بیشتر و مثال های عملی به جلسات گفتگو در مورد نوشتار موکول می شود.



فرآیند تربیت ۲: اصول تربیتی ۱

اصالت توجه به فرآیند تربیت از تعریف تربیت دینی نشأت گرفته است؛ اما وجوه دیگری نیز آن را در مرکز توجه قرار می‌دهد. فرآیند مناسب تربیتی متضمن تحقق اهداف تربیتی است. همچنان‌که در ارزیابی مدیریتی یک سازمان، صرف توجه به نتایج و عدم توجه به فرآیندها موجب خطا در تحلیل می‌شود؛ چراکه ممکن است نتیجه‌ای بر اساس یک اتفاق یا بدون پشتوانه‌ای پایدار نمایان شده باشد. پس اگر به دنبال نتایج پایدار هستیم باید فرآیندهایی تدارک دید که از تناسب و اتقان کافی برخوردار باشند. بدین ترتیب توجه به فرآیند تربیتی علیرغم اینکه به عنوان مبنای فکری تربیت دینی مورد توجه است، از تحقق اهداف به صورت پایدار نیز حکایت می‌کند. همان‌طور که شاهد

هستیم، یکی از آسیب‌های تربیتی عدم استمرار و ثبات اهداف تربیتی در مربیان است. اهدافی که گویا زمانی محقق شده بودند، با گذشت زمان و تغییر شرایط رنگ می‌بازند. همچنین مربیان و اولیای دانش‌آموزان از چرخش و تغییر شدید فرزندان‌شان پس از دوران مدرسه سخن می‌گویند و این اتفاق به بی‌اعتمادی به نظام تربیتی منجر می‌گردد. به همین علت می‌بایست در چگونگی تحقق و تبلور اهداف تربیتی که ضامن پایداری هم هستند تأملات جدی نمود. تغییر رفتاری که بدون پایه‌های شناختی صورت گرفته باشد، در معرض چرخش با تغییر شرایط خواهد بود. اهمیت دیگر فرآیند تربیت در این نهفته است که مربیان در سطوح عمل تربیتی بسیار نیازمند راهنماها و قواعد عملی در تربیت هستند. فرآیند تربیتی به عنوان

حلقه واسطی راه‌هایی مناسب را برای تحقق اهداف تربیتی معرفی می‌نماید. از دیگر سو نباید به سمت دستورات عمل‌ها و بسته‌های مشخص سوق پیدا کرد، چرا که مربی به عنوان عامل تربیتی می‌بایست از سطح قابل توجهی از خلاقیت و قرار گرفتن در موقعیت تربیتی و تصمیم مناسب برخوردار باشد. در واقع مربیان تربیتی باید با دید کافی از اهداف تربیتی و همچنین در اختیار داشتن تصویری درست از فرآیند تربیت در مواضع عملی تصمیم گرفته و عمل نمایند. بدین جهت فرآیند تربیتی برای مربیان در سطح عمل بسیار حیاتی و راه‌گشا است و البته مانع خلاقیت در عرصه عمل نیست. به جهت طراحی فرآیند تربیت، دقت به دو بعد اساسی ضروری است: اصول تربیتی و طرحواره‌ی روشی فرآیند تربیت. به طوری که با توجه دائم به این دو

بعد می‌توان فرآیند تربیتی مناسبی ذیل اهداف تربیتی طراحی نمود. با مرور یافته‌های قابل اعتماد بشری در تربیت و مطالعه منابع مربوطه، دست به نظرورزی زده‌ایم و ۸ اصل تربیتی برای تدارک فرآیند تربیت استخراج نمودیم. اصول تربیتی باید و نبایدهای کلی‌ای هستند که بر تمامی فعالیت‌ها و فرآیندهای تربیتی سایه می‌اندازند. به طوری که هر فرآیند تربیتی باید این اصول را با توجه امکانات موجود محقق نماید. این اصول به مثابه‌ی سیاست‌های کلی حاکم بر فرآیند تربیت می‌باشند که در علوم تربیتی از آن‌ها با عنوان اصول یاد می‌شود. عناوین و شرح این اصول به شرح ذیل است:

۱. اصل همگرایی، مجموعه‌ی تمامی

فعالیت‌های تربیتی علاوه بر ارتباط

مناسب بین اجزا می‌بایست در جهت اهداف میانی و هدف نهایی تدارک دیده شوند و گرنه از اعتبار ساقط می‌شوند. در واقع در این اصل به دو نکته اساسی اشاره می‌شود. اول آن که فرآیندهای تربیتی باید با یکدیگر سازگار باشند و دوم، در جهت اهداف باشند. معنای همگرایی در این دو مفهوم متبلور می‌شود. عدم ارتباط مناسب میان فرآیندهای تربیتی یا با هدف موجب سرگردانی در متربی و عدم تحقق اهداف می‌گردد. گاه اتفاق می‌افتد که یک فعالیت تربیتی در جایگاه خود نسبت مناسبی با اهداف دارد، اما از اصل همگرایی (تناسب با دیگر فرآیندها) برخوردار نیست لذا باید کنار گذاشته شود.

۲. اصل اعتدال و تدریج. بر اساس نظریات

روانشناسی رشد، انسان‌ها در هر سن مقتضیات و ویژگی‌های مشترکی دارند. شناخت این ویژگی‌ها در طراحی فرآیند تربیت اولین آموزه این اصل است. همچنین مطابق طبع انسانی رشد به صورت تدریجی محقق می‌گردد، لذا باید فرآیندهای تربیتی متناسب با ویژگی‌های مشترک انسانی و از سرعت متعادل برخوردار باشند و گام‌های تدریجی برای نیل به اهداف تربیتی برداشته شوند.



فرآیند تربیت ۳ : اصول تربیتی ۲

۳. اصل تناسب با ویژگی‌های فردی. علاوه بر ویژگی‌های مشترک انسانی، انسان‌ها منحصر به فرد هستند. لذا فرآیندهای تربیتی باید با توجه ویژگی‌های فرد طراحی شوند. لذا فرآیند تربیتی همواره چیزی از قبل تعیین شده نیست و می‌توان گفت بر اساس مخاطب از تنوع برخوردار است. بدین منظور استفاده از مطالعات حیطه علوم شناختی و استفاده از نظریه‌های این حوزه برای طراحی فرآیند تربیت پیشنهاد می‌شود. این ابزارها برای ساختن محیطی متنوع برای انواع افراد با ویژگی‌های متفاوت مناسب است. آنچه برای اصل مذکور محدودیت ایجاد

می‌نماید، امکانات است. برای رفع محدودیت امکانات می‌توان به بسترسازی‌های کلی، غنی‌سازی محیط و همچنین توجه به عاملیت متربیان توجه ویژه نمود.

۴. اصل توجه به انگیزه‌های درونی. همان‌گونه که می‌دانیم توجه به انگیزه‌های بیرونی مانند آنچه در رویکرد رفتارگرایی دیده می‌شود، باعث تغییر رفتار می‌گردد. اما بر اساس مطالعات جدید و تبیین‌های بهتری که از انسان صورت گرفته است، توصیه می‌گردد که در طراحی فرآیند تربیتی بیش از انگیزه‌های بیرونی بر انگیزه‌های درونی متمرکز شود. بدین ترتیب تشویق، تنبیه و رویکردهای این‌چنینی که بر

انگیزه‌های بیرونی متمرکز هستند، نباید غالب باشند. بلکه فرآیندهایی که بر اساس شناخت فرد طراحی می‌شوند و مطابقت بیشتری با یافته‌های علوم شناختی دارند در اولویت هستند. به عنوان مثال، مواجهه با نتیجه اعمال یا لذت واقعی از علم‌آموزی را جایگزین تشویق و تنبیه نمود.

۵. اصل اختیار و انتخاب. با توجه به مبانی اساسی و مبانی علمی و تجربی و با قبول عاملیت متربیان در تربیت، باید اختیار و انتخاب به حد اعلا خود به ظهور برسد. عمل ارزشمند عملی اختیاری و ارادی است. این عمل از پشتوانه‌های شناختی هم برخوردار است و بدین ترتیب متضمن تحقق اهداف تربیتی به صورت نسبتاً پایدار

خواهد بود. اما اراده و اختیار بر اساس آگاهی و قدرت اراده محدود می‌گردد. همان‌طور که در کودکی رفتار کودک به شناخت حذاقلی و میل (نه اراده) نسبت داده می‌شوند. لذا فرآیندها بر اساس توجه و به رسمیت شناخته شدن اراده افراد بر اساس موقعیت آن‌ها طراحی می‌گردند.

۶. **اصل مشارکت و همکاری.** بخشی از دانش حاصل مشارکت انسان‌هاست و بدین ترتیب دانش ساخته می‌شود. تربیتی در تعیین اهداف جزئی و فرآیندهای تربیتی مشارکت جدی دارد و مسیرهایی را پیش روی خود می‌گشاید. لذا در فرآیند یادگیری مشارکتی نقش تربیتی به صورت عضوی یادگیرنده خلاصه نمی‌شود، بلکه

سازنده‌ی دانش است. این اصل که ریشه در عاملیت انسانی نیز دارد، به تدریج پای مربیان را به همه حوزه‌های تربیتی باز می‌کند و او را بازیگر فعال و سازنده در تربیت می‌شناسد.

۷. **اصل معناداری تربیت.** بر اساس نظریات آزوبل و دیگران، تربیت باید ارتباط محکمی با یادگیری‌های قبلی و زندگی واقعی داشته باشد و از این طریق در ذهن تربیتی معنا می‌یابد. البته در نگاه دینی باید زندگی را به معنای واقعی آن یعنی مشتمل بر این دنیا و آخرت معنا نمود. پس تربیت از یک سو باید با یافته‌های قبلی ارتباطی منطقی پیدا کند و از سوی دیگر با زندگی واقعی و تغییرات آن مرتبط باشد.

فرآیندهایی که این‌گونه طراحی می‌شوند در مربیان سازه‌هایی ذهنی خواهند ساخت که علاوه بر انعطاف، توانایی مدیریت در زندگی واقعی را بالا می‌برند.

۸. **اصل ارتقای همیشگی.** بر اساس این اصل

هیچ کدام از فرآیندهای تربیتی در حالت ایده‌آل نیستند و باید همواره به ارتقای آن‌ها توجه نمود. در این اصل متولیان تربیت خود به مربیانی تبدیل می‌شوند که برای طراحی فرآیندهای تربیتی می‌بایست خود را در معرض رشد و تربیت قرار دهند و این امر از توجه ویژه به خودسازی و همچنین مطالعات علمی محقق می‌گردد.

برنامه تربیت دبستان دخترانه مهر هشتم

اهداف ساحت تعلیم و تربیت زیبایی‌شناختی و هنری

پایه هشتم (تعمیق تجارب زیبایی شناسی)	پایه پنجم (توانایی اولیه تحلیل هنری)	پایه چهارم (تقویت حس زیبایی‌شناسی با ابزار هنر)	پایه سوم (تقویت حس زیبایی‌شناسی با ابزار طبیعت)	پایه دوم (ارتباط اولیه با زیبایی‌های طبیعت و آثار هنری)	پایه اول (ارتباط اولیه با زیبایی‌های طبیعت و آثار هنری)	پایه پیش دبستانی (ارتباط اولیه با زیبایی‌های طبیعت و آثار هنری)	هدف فرعی	هدف اصلی
آشنایی با زیبایی‌های طبیعی ایران و علاقه‌مندی به استفاده و لذت بردن از آن‌ها(مثل دریا و جنگل)	نگاه دقیق و همراه با تأمل در زیبایی‌ها و شگفتی‌های آفرینش و درک عظمت و زیبایی خداوند(مثل مراحل رشد گیاه و رنگین‌کمان) آشنایی با زیبایی‌های طبیعی ایران	توجه به شگفتی‌ها و زیبای‌های طبیعت به عنوان مظاهر زیبایی خداوند(مثل فصل‌ها، پرندگان، کهکشان و سیاره‌ها) آشنایی اولیه با مفهوم محیط‌زیست و ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در قبال طبیعت و محیط‌زیست در عین لذت بردن از آن	آشنایی با مظاهر طبیعی خلقت مثل دریا و جنگل و زیبایی‌های آسمان مثل ستاره‌ها آشنایی با انواع جانوران	آشنایی با مظاهر طبیعی خلقت مثل باران آشنایی با ویژگی‌های فصل های سال تقویت روحیه جستجوگری در طبیعت	توجه به زیبایی‌های محسوس طبیعت آشنایی اولیه با اجزای اصلی طبیعت مثل خاک و آب و گیاهان و حیوانات	توجه به زیبایی‌های محسوس طبیعت	آشنایی و لذت بردن از طبیعت	و درک زیبایی‌های جهان خلقت
گسترش و تعمیق تجارب زیبایی‌شناسانه	کسب توانایی اولیه در تحلیل آثار هنری	آشنایی اولیه با مفاهیم اصلی در آثار هنری(فضا، صدا و حرکت)	توجه به زیبایی‌های آثار هنری از طریق خوب نگاه کردن و خوب گوش کردن	آشنایی با مفهوم هنر و اثر هنری علاقه‌مندی به آثار هنری ملموس مثل شعر و نقاشی، سفال‌گری و ... آشنایی اولیه با آثار هنری تاریخی ایران	علاقه‌مندی به آثار هنری ملموس مثل شعر و نقاشی	علاقه‌مندی به آثار هنری ملموس مثل شعر و نقاشی	درک زیبایی‌های آثار هنری	تقویت حس زیبایی‌شناسی و ارتباط مناسب و موثر با معمولات هنری
آشنایی با هنر نویسندگی و فن بیان	آشنایی با هنر حکاکی روی فلز و مشاعره	آشنایی با هنر مکره‌مه، ویتراژ و خوشنویسی	آشنایی با هنر کاشی‌کاری و سرود	آشنایی با هنر شماره‌دوزی و نمایش	آشنایی با هنر سفال‌گری، کاشی‌کاری، نقاشی	آشنایی با هنر سفال‌گری، کاشی‌کاری، نقاشی	فصوص هنرهای ایرانی مختلف به آشنایی مختصر با هنرهای مختلف	هنر در میان ایرانیان آشنایی با جایگاه
توانایی خلق اثر هنری ترکیبی تقویت مهارت خوشنویسی تقویت و توسعه مهارت‌های گفتاری علاقه به کسب تجربه در رشته‌های مختلف هنری	توانایی خلق اثر هنری قابل عرضه تقویت مهارت خوشنویسی تقویت و توسعه مهارت‌های گفتاری توسعه مهارت‌های اجتماعی از طریق انجام فعالیت‌های هنری	توانایی تولید یک اثر ساده هنری کسب مهارت اولیه در خوشنویسی تقویت و توسعه مهارت‌های گفتاری توسعه ظرفیت‌های تفکر از طریق انجام فعالیت‌های هنری	توسعه مهارت‌های حرکتی برای انجام فعالیت‌های ساده هنری آشنایی و رعایت اصول اولیه خوشنویسی تقویت و توسعه مهارت‌های گفتاری توانایی در بیان افکار و احساسات خود در قالب هنری	توسعه مهارت‌های حرکتی برای انجام فعالیت‌های ساده هنری تقویت و توسعه مهارت‌های شنیداری توانایی در بیان افکار و احساسات خود در قالب هنری آشنایی و رعایت اصول اولیه زیبانویسی	تقویت و توسعه مهارت‌های حسی تقویت و توسعه مهارت‌های شنیداری توانایی اولیه در بیان افکار و احساسات خود در قالب هنری	تقویت و توسعه مهارت‌های حسی تقویت و توسعه مهارت‌های شنیداری توانایی اولیه در بیان افکار و احساسات خود در قالب هنری	کسب مهارت‌های هنری و تلاش در	شکوفایی توانایی‌های هنری