

Receive Date:
28/2/2023

Accept Date:
24/6/2023



**Research
Article**

Vol.19, No.2, Serial 36

Autumn & Winter
2022-23

pp.: 88-111

Qualitative pathology of religion and life education in the second secondary school from the point of view of experts

DOI: 10.22070/TLR.2023.16016.1237

Ashouri Nalkiashari1*

1. *Assistant Professor, Department of Islamic Education, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author)*

Email: ashouri_nalkiashari@yahoo.com

Abstract

Introduction: Studies show that religious education of students, if it has divine teachings and a complete and comprehensive program to cultivate all aspects of the educator, can guarantee the well-being of individuals and society; but there are drawbacks to this that prevent this from happening. The aim of the present study is to identify the qualitative harms related to religious and life education in Education.

Method: The present study is an exploratory research that has been conducted by qualitative method and qualitative content analysis. This method was performed using semi-structured interviews and by analyzing the qualitative content of 13 interviews, from experts in the field of education with a focus on the course "Religion and Life" to theoretical saturation. In this regard, by identifying 286 components and coding them into 22 categories and finally 8 core codes of students, the teaching method, textbooks, social patterns, parents, education, teacher and cyberspace were identified.

Results: The aim of this study is to identify the harms affecting the teaching of Religion and Life in Education. The results show that the teaching method is the most effective harm and with considerable difference, respectively, cyberspace, parents, education and social patterns are the effective harms in teaching Religion and Life in Education and the least harmful cause has been students. Also, in order to solve the existing problems and challenges, according to the theme analysis of the obtained data, 8 categories of solutions were classified and introduced from the point of view of experts.

Discussion and Conclusion: Years of first-hand experience in teaching Religion with different titles and names and focusing on identical, repetitive and voluminous content show the lack of acceptable success in teaching quality. The suggestion for preventing the abovementioned harms is applying covert teaching as the best approach to teaching Religion and Life.

Keywords: the Religion and Life course, The hidden curriculum, teaching methods, education

آسیب شناسی کیفی آموزش دین و زندگی دوره متوسطه

دوم از نظر متخصصان و دبیران درس دین و زندگی

DOI: 10.22070/TLR.2023.16016.1237

هاجر عاشوری نالکیاشری^{*۱}

۱. استادیار گروه معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: ashouri_nalkiashari@yahoo.com

چکیده

مقدمه: بررسی ها نشان می دهد، تربیت دینی دانش آموزان، در صورتی که از آموزه های الهی و برنامه ای کامل و جامع جهت پرورش تمام ابعاد وجودی مترقی، برخوردار باشد، می تواند ضامن سعادت فرد و جامعه گردد؛ اما در این راستا آسیب هایی وجود دارند که مانع تحقق این مهم می شود. مسئله ی پژوهش حاضر این است که آسیب های کیفی مربوط به آموزش دین و زندگی در آموزش و پرورش را شناسایی نماید.

روش: پژوهش حاضر یک تحقیق اکتشافی است که با روش کیفی و تحلیل محتوای کیفی انجام شده است. این روش، با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته و با تحلیل محتوای کیفی ۱۳ مصاحبه، از خبرگان حوزه آموزش با تمرکز بر درس دین و زندگی تا اشباع نظری صورت پذیرفت. در این راستا با شناسایی ۲۸۶ مؤلفه و کد گذاری این مؤلفه ها به ۲۲ مقوله و در نهایت ۸ کد محوری دانش آموزان، شیوه تدریس، کتب درسی، الگوهای اجتماعی، والدین، آموزش و پرورش، معلم و فضای مجازی شناسایی گردید. همچنین در راستای رفع آسیب ها و چالش های موجود، طبق تحلیل تم داده های بدست آمده، ۸ دسته راهکار از دیدگاه خبرگان دسته بندی و معرفی شد.

نتایج: تحقیق حاضر باهدف شناسایی آسیب های مؤثر بر آموزش دین و زندگی در آموزش و پرورش است. نتایج نشان می دهد شیوه تدریس، به عنوان مؤثرترین آسیب و با اختلاف قابل توجهی به ترتیب فضای مجازی، والدین، آموزش و پرورش و الگوهای اجتماعی از آسیب های مؤثر در تدریس دین و زندگی در آموزش و پرورش بوده اند و کمترین آسیب عامل دانش آموزان بوده است.

بحث و نتیجه گیری: تجربه سال ها تدریس مستقیم درس دینی با عناوین و اسامی مختلف و متمرکز بر محتوای همسان، تکراری و حجیم نشان از عدم موفقیت قابل قبول در کیفیت تدریس می شود. پیشنهاد برای جلوگیری از آسیب های فوق، تدریس پنهان به عنوان بهترین شیوه تدریس درس دین و زندگی است.

کلیدواژه ها: درس دین و زندگی، برنامه درسی پنهان، شیوه تدریس، آموزش و پرورش.

نشریه علمی

پژوهش های آموزش و یادگیری

دوره ۱۹، شماره ۲، پیاپی ۳۶
پاییز و زمستان ۱۴۰۱
صص: ۸۸-۱۱۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۰۳

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol.19, No. 2, Serial 36

Autumn & Winter
2022-23

pp.: 88-111

مقدمه

انسان که ذاتاً مشتاق دین است و فطرت او با درون‌مایه‌های دین پیوند تکوینی دارد؛ اما دنیای امروز با وجود گسترش روزافزون تکنولوژی و اینترنت که با سرعت بی‌بدیلی در حال درنوردیدن مرزهای اقتصادی-اجتماعی و فرهنگی است این امر موجب شده روش‌های آموزش دینی با تکیه بر الگوهای گذشته پاسخ‌گوی دغدغه‌های زندگی امروز نباشد. در ایران و با تشکیل نظام تعلیم و تربیت رسمی مدرن در دوره قاجار [۱] و بر اساس اسناد و مدارک موجود^۱ و بر اساس یافته‌های پژوهشی می‌توان دریافت که در نگاه سیاست‌گذاران حوزه تربیتی یکی از مأموریت‌های مدرسه و به‌طور کلی نظام تربیت رسمی و عمومی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان بوده است. با این وجود، نظام تربیت رسمی عمومی امروزه، در مواجهه با موضوع تربیت اخلاقی در سطوح مختلف سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی رفتار دوگانه‌ای را در پیش گرفته است. در سطح کلان سیاست‌گذاری و بر اساس اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن و سند ملی برنامه درسی به‌صورت مشخص به تربیت اخلاقی پرداخته و اهمیت آن را مشخص کرده است. بر اساس این اسناد ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی مهم‌ترین ساحت از بین ساحت‌های شش‌گانه تربیت محسوب می‌گردد که نه تنها دارای هویتی مستقل است بلکه باید در تمامی ساحت‌های دیگر نیز بروز و ظهور داشته باشد. [۲] از طرف دیگر اخلاق در بخش الگوی هدف‌های کلی برنامه‌های درسی و تربیتی و در کنار مفاهیم دیگری مانند تعقل، ایمان، علم و عمل به‌عنوان مفاهیم اصلی در نظر گرفته شده‌اند که انتظار می‌رود دانش‌آموزان طی دوره تحصیلات مدرسه‌ای، در مجموع به مرتبه‌ای از شایستگی‌های پایه در آن دست یابند [۳]. در حوزه‌های یادگیری یازده‌گانه احصاء شده در سند ملی برنامه درسی اخلاق ذیل حوزه یادگیری حکمت و معارف اسلامی تعریف شده است و در کنار اعتقادات و احکام از بخش‌های مهم این حوزه یادگیری محسوب می‌گردد [۳]. این رویکرد فراگیر و همه‌جانبه در اسناد تحولی که بر پوشش حداکثری محتوایی این ساحت در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی دلالت دارد در عمل و در سطح خرد برنامه درسی مورد توجه قرار نگرفته است. نتایج پژوهش‌ها در این مورد نشان می‌دهد که بعد تربیت اخلاقی در ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی مهجور مانده است [۴] و این امر تا اندازه‌ای است که عده‌ای

حکم بر مغفول بودن برنامه درسی تربیت اخلاقی در سطح برنامه‌های درسی داده‌اند [۵] از طرف دیگر تاکنون برنامه درسی تربیت اخلاقی برای دوره‌های آموزش عمومی طراحی و تدوین نشده است. بر این اساس به نظر می‌رسد که مهم‌ترین خصلت حیطة تربیت اخلاقی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی خصلت گریز از برنامه‌ریزی است [۶]. از این رو برای مرتفع کردن آسیب‌های موجود بر درس دین و زندگی با شناسایی عوامل آسیب‌زا راهکارهای مناسب را تبیین نمود. در باب ضرورت و اهمیت تربیت اخلاقی هم‌نواپی محسوسی بین نظریه‌پردازان وجود دارد ولی در باب چیستی و چگونگی آن این هم‌نواپی جای خود را به تشتت آرا می‌دهد و تنوعی از نظریات را ایجاد کرده است [۷] در واقع در باب ضرورت و نیاز به تربیت اخلاقی اتفاق نظر زیادی وجود دارد ولی در باب چیستی و چگونگی تربیت اخلاقی اختلاف نظرها بسیار زیاد است [۸].

بدون شک، تکیه بر این دیدگاه که صرفاً کار با ابزار جدید فناوری پاسخگوی برنامه‌های آموزش در حیطة فرهنگ و دین است، حرکت به سوی آموزش نوین است، دیدگاه ساده‌انگانه-ای است. بین آموزش دینی و تربیت دینی فرق است. آموزش دینی نتیجه گراست و با برنامه‌های رسمی در آموزش و پرورش از طریق دروسی مثل دینی، قرآن، عربی و... تداوم دارد و با ارزشیابی کمی قابل اندازه‌گیری است. اما تربیت دینی که بر پایه تعلیم استوار است، فرایند مدار است. امری است که تدریجی اتفاق می‌افتد، رشد و پویایی دارد، بسیار تحول‌گراست، و با ارزشیابی کمی قابل اندازه‌گیری نیست. آسیب‌شناسی تربیت دینی، شناسایی آسیب‌ها و چالش‌های موجود در تربیت دینی است که با وجود قدمت دین و آسیب‌های دینداری مطالعات زیادی در باب آن صورت نگرفته است تربیت دینی به حسب سنت دیرینه به انتقال یک سلسله اطلاعات مجزا منحصر شده، لذا انجام اعمال اخلاقی و دینی توسط دانش‌آموزان به دلیل منابع پاداش و تنبیه، جایگزین شور و رغبت دینی در آنها شده که به تبع آن گرایش‌های انحرافی را می‌بینیم.

شواهد قانع‌کننده‌ای وجود دارد که از آشفتگی در وضعیت تربیت دینی در کشور حکایت می‌کنند. کشور ما به رغم برخوردارگی از فرهنگ و انقلاب دینی و توجه به دین به عنوان پایه همه برنامه‌های مادی و معنوی، از این آسیب‌ها در امان نبوده است. انقلاب ارتباطات باعث سرایت آسیب‌های جهانی به کشور شده است.

^۱ در این خصوص می‌توان اسناد و مدارک بسیاری را شاهد گرفت: به طور مثال: قانون اساسی معارف (۱۲۹۰)؛ کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۷)؛ اهداف دوره ابتدایی (۱۳۷۹)؛ شاخص‌های ارزشیابی نظام آموزش و پرورش (۱۳۸۶)؛ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن (۱۳۹۰) و سند ملی برنامه‌درسی (۱۳۹۱).

مقایسه با دیگر دروس، باعث می شود اغلب دانش آموزان، آنچنان که باید با قرآن و معارف آن مانوس نشده و بالطبع مهارت به کارگیری تعالیم دین را در زندگی کسب نکنند. مهم ترین عامل انتقال، بسط و تعالی فرهنگ در جامعه اسلامی ایران، مسئولیت آماده سازی دانش آموزان جهت تحقق مرتبه ای از حیات طیبه در همه ابعاد را برعهده دارد که تحصیل آن مرتبه برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد. در مجموعه ای که تحت عنوان کلیات طرح تغییر نظام آموزش و پرورش توسط شورایی با همین عنوان تهیه و تنظیم گردیده است، مهمترین اصل تغییر نظام آموزش پرورش این است که باید محوریت همه دروس توجه به معنویت باشد. اما در عمل این محوریت تا چه حد مورد توجه بوده، مسئله ای است که باید مورد بررسی قرار گیرد. دنیای امروز، اگرچه سرشار از پیشرفت است اما بیش از هر زمان دیگر محتاج معنویت و اخلاق است. برای همین است که دنیای حاضر، به مدارس تربیت محور، نیاز جدی دارد. ما امروز نیاز جدی به بازخوانی و باز تنظیم وظایف و کیفیت تربیت والدین در زمینه تربیت اخلاقی و دینی دانش آموزان، نقش مدرسه در تربیت اخلاقی و دینی آن‌ها، توجه به ویژگی‌های فردی و اجتماعی، نقش‌های متعدد معلم و مربی در تربیت اخلاقی دانش آموزان، نقش متون، محیط آموزشی و جوانب آن داریم. این پژوهش به دنبال آسیب شناسی کیفی آموزش دین و زندگی در آموزش و پرورش است. بر همین اساس به دنبال پاسخ دادن به این پرسش است که چه عواملی موجب آسیب به آموزش کیفی درس دین زندگی در آموزش و پرورش شده است؟

پیشینه پژوهشی

سه مفهوم اصطلاحی برای «تربیت دینی» متداول است:

۱- مفاهیمی که با تعریف تربیت و تعریف دین شروع و با ترکیب این دو پایان می‌یابد. دکتر شاملی در این مورد می‌گوید: برای مربی امکاناتی فراهم کنیم، آگاهی‌ها و اطلاعاتی به او بدهیم که با پای خود در مسیر شکوفایی دینی جلو برود. «آنگاه ضمن پذیرش عدم اتفاق در تعریف دین می‌گوید: دین عبارت است از یک نظام یا مجموعه‌ای متشکل از زیرمجموعه باور داشت‌ها، ارزش‌ها و احکام [۹]؛ در تعریف تربیت دینی باید مشخص کرد که مربی چگونه در حوزه عقاید، ارزش‌ها و رفتار عملی از نظامی خاص پیروی می‌کند و خود را به آن ملتزم می‌داند؛ یعنی آیین مدار و ملتزم به دین می‌شود.

۲ - بدون بیان تعریفی جداگانه از «دین» و «تربیت»، «تربیت دینی» تعریف شده است. دکتر راهنمایی تربیت دینی را مجموعه‌ای از اقدامات و تدابیری می‌داند که موجب ملکه

آسیب‌ها و بحران‌هایی که نیاز است شناسایی شوند تا در پناه این شناسایی بتوان در راه رفع آنها گام نهاد. اگر تلاش همه ما بر این قرار گیرد که از طریق روح حاکم بر برنامه‌های رسمی و غیررسمی (خارج از آموزش و پرورش، تربیت، تزکیه و تادیب، صورت گیرد، و مفاهیم نظری به صورت رفتار دینی درآید، می‌توانیم ادعا کنیم که تربیت دینی تا حد زیادی تحقق پیدا کرده است. تربیت دینی زمانی محقق می‌شود که نوجوان و جوان مسا به مرحله تادیب به مفهوم حسن خلق و تخلق به اخلاق حسنه، رسیده باشد یعنی آنچه قرآن به عنوان اسوه حسنه وجود مبارک پیامبر (ص) معرفی می‌کند باید الگوی مربی ما قرار بگیرد.

بحث تربیت دینی، تربیت اخلاقی و تربیت اسلامی یک مؤلفه تک عاملی نیست. تعلیم و تربیت یک مؤلفه چند متغیره است، اقتصاد در آن دخیل است، سیاست‌های دولت و مدیریتی در عرصه خرد و کلان بر آن مؤثرند. امروز تغییرات در عرصه جهانی باعث تحولات عظیمی در عرصه آموزش می‌شود. برای نمونه با شیوع بیماری ویروسی کووید ۱۹، آموزش و پرورش در سطح دنیا با چالش‌های غیرقابل پیش‌بینی مواجه گردید که چه بسا موجب تحولاتی در این عرصه گردید. در آسیب‌شناسی روند آموزش و پرورش می‌توان چالش‌های پیش روی را شناسایی و در صدد مرتفع کردن آن برآمد. تربیت در کشور ما نظریه‌مند جلو نمی‌رود. برای بررسی شاخص‌های تحقق تربیت دینی در آموزش و پرورش، اولین گام این است که باید تعلیم و تربیت را از هم تفکیک کرد. آن چیزی که بیشتر دغدغه وزارت آموزش و پرورش است، تعلیم دینی است نه تربیت دینی. مورد دوم تقریباً در حاشیه است و یا غیر مهم، غیر جدی و غیر اصلی گرفته می‌شود تعلیم در حقیقت تربیت عقل و ذهن است و تربیت فکری است. توجه به اهداف اخلاق در تعلیم و تربیت، از مهم‌ترین توصیه‌ها و دغدغه‌های آموزش و پرورش در جهان است.

در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، همواره سعی بر آن بوده آموزش و پرورش ماهیت دینی داشته باشد، اما علیرغم این تلاشها تجربه سال‌ها بعد از پیروی انقلاب اسلامی به ویژه با نگاه به واقعیت‌های موجود آموزش دین و زندگی در آموزش و پرورش نشان می‌دهد که در این راه بن بست‌ها، آسیب‌ها و آفت‌هایی وجود دارد. مشاهده وضعیت دینداری دانش آموزان میزان پای بندی آنان به دستور اسلام نشان می‌دهد که آموزش و پرورش رسمی در تحقق هدف‌های مذکور موفقیت چندانی به دست نیاورده است. در نظامی که مبتنی بر دین محوری است، درس دین و زندگی نیز باید محور همه دروس قرار گیرد نه موازی با سایر دروس. کم توجهی به موقعیت درس دین و زندگی در

نماید تا از شناخت و اعتقادات خود برای انجام وظایف فردی و اجتماعی خویش کمک گیرند و رفتارهای مناسب را بروز بدهند [۱۷].

باوجود تلاش‌های گسترده و تغییرات و اصلاحات انجام‌شده، آموزش و پرورش در ایران ناگزیر با مشکلاتی اساسی روبه‌رو است و همین امر سبب شده است که نتواند متناسب با تغییرات ایجادشده در ابعاد اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی تحولات لازم را در ساختار و کارکردهای خود ایجاد کند و به اهداف موردنظر خود دست یابد تا از کارایی و اثربخشی مطلوب در جامعه برخوردار گردد [۱۸]. در سند تحول بنیادین نیز که در سال ۱۳۹۰ در همین زمینه تدوین‌شده، اشاره شده است که «آموزش و پرورش با مشکلات و چالش‌های جدی روبه‌رو است و برون‌داد آن در طراز جمهوری اسلامی ایران و پاسخگوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نیست» و «تحول بنیادین در آن باید معطوف به چشم‌اندازی باشد که در افق روشن ۱۴۰۴ ترسیم‌گر ایرانی توسعه‌یافته ... است» [۱۹].

مرور تحقیقات تجربی بیانگر آن است که مشکلات نظام آموزشی در کشورهای درحال توسعه، متفاوت است. به‌طوری‌که می‌توان این مشکلات را در مقوله‌های تربیتی - پرورشی، تمرکزگرایی، تقلیدگرایی، تأکید بر کلی‌گرایی، نبود امکانات آموزشی، اقتصادی - مالی و نیروی انسانی دسته‌بندی نمود. در این راستا حاجی هاشمی [۲۰]، رضایی [۲۱]، شیربگی و همکاران [۲۲] و لاک^۱ [۲۳] معتقدند که مهم‌ترین مشکل در این کشورها مشکل پرورشی - تربیتی است. بدان معنا که کشورهای درحال توسعه به بعد آموزشی بیش از بعد تربیتی و پرورشی اهمیت می‌دهند؛ اما نتایج تحقیق ابروانی [۲۴] و حمیدی و همکاران [۲۵]، بیانگر آن است که مهم‌ترین مشکل آموزشی کشورهای درحال توسعه تمرکز-گرایی است. نتایج تحقیقات موریچو و چانگاک^۲ [۲۶]، سبزیان و همکاران [۲۷]، اقبال احمد و همکاران [۲۸]، میتیکو^۳ و همکاران [۲۹] و عزیز و همکاران [۳۰]، نیز حاکی از آن است. آنچه موجب مواجهه آموزش و پرورش با مشکلات کارآمدی در دستیابی به توسعه شده است، ضعف نیروی انسانی معلمان از نظر آموزشی است؛ زیرا نیروی انسانی کارآمد عمده‌ترین عامل در پیشرفت جوامع است و ثروتمندترین و پیشرفته‌ترین کشورها امروزه آنهایی هستند که نیروی انسانی لایق تر و کارآمد تری دارند [۳۱] و معلمان به عنوان منابع مهم در مدرسه برای ارتقاء استانداردهای آموزشی اهمیت

شدن آموزه‌های دینی در مربی می‌شود [۱۰].
۳- در تعریف سوم از تربیت، گاه تربیت دینی در عرض سایر عرصه‌های تربیت در نظر گرفته شده است و گاه، در معنای فراگیر آن به کار می‌رود [۱۱].

با عنایت به تعاریف ارائه‌شده از دین و تربیت، این‌گونه می‌توان گفت که تربیت دینی جزئی از تربیت در معنای عام نیست، بلکه غایت و یا تربیت مطلوب محسوب می‌شود، زیرا هدف نهایی تربیت آن است که مربی خویش را ربوبی سازد؛ بنابراین تربیت مطلوب همان تربیت دینی است. از همین روست که برخی معتقدند: «تربیت دینی به معنی اعم محدود به مسائل اعتقادی، معنوی و یا اخلاقی نمی‌شود، بلکه رفتار و اندیشه آدمی را در سایر ابعاد فرهنگی، سیاسی، اعتقادی، اجتماعی، عاطفی و هیجانی در برمی‌گیرد و در یک کلمه شخصیت انسان را پوشش می‌دهد» [۱۲].

داوودی [۱۳] با توجه به معنای «تربیت» و «دین» تربیت دینی را این‌طور تعریف می‌کند: «فعالیت‌های نظام‌مند و برنامه‌ریزی‌شده نهادهای آموزشی جامعه به منظور آموزش بینش، منش و قالب‌های دینی به افراد به‌گونه‌ای که در عمل به آن‌ها پای بند باشد». تربیت دینی را می‌توان فرآیندی دانست که ضمن آن تلاش می‌شود تا با بهره‌گیری از آموزه‌های دینی، زمینه‌ای فراهم شود که مربی در جهت رشد و شکوفایی استعدادهای فطری و دینی گام بردارد [۱۴]. روند تربیت دینی، ابتدا به صورت شناختی است، سپس نگرش‌ها و گرایش‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و آنگاه خود را در رفتار نشان می‌دهد [۱۵]. تربیت دینی دارای ابعاد اساسی شناختی، عاطفی و حرکتی رفتاری است. بعد شناختی، شامل هدف‌هایی است که دانش، فهم و مهارت‌های تفکر را موردبررسی قرار می‌دهد و به فعالیت‌هایی مانند دانستن، شناختن، فهمیدن، اندیشیدن و استدلال کردن مربوط می‌شود. مؤلفه عاطفی نیز شامل احساس، انگیزش، نگرش قدردانی و ارزش‌گذاری است. بعد حرکتی (رفتاری) به مهارت‌هایی مربوط می‌شود که با اعمال ارادی و هدف‌دار انسان سروکار دارد [۱۶]. تربیت دینی در بعد شناختی به دانش آموزان کمک می‌کند تا از دین و اصول و مبانی آن، درک درست و صحیحی به دست آورند. بعد عاطفی نیز باید بتواند احساس‌های دانش آموزان را به جهان، آفریدگار و علت اصلی هستی برانگیزاند و آن‌ها را تقویت نماید. هرکدام از این حیطه‌ها نیازمند روش‌ها و شیوه‌های خاص تربیتی هستند. مسیر تربیت دینی باید از راه‌های مختلف به فراگیران کمک

¹ Llach

² Muricho & Chang'ach

³ Mitiku

رفع این نیازها (اهداف) مستلزم به‌کارگیری ابزار و وسایل خاصی است؛ بنابراین هر نظامی ضمن داشتن اهداف خاص، ابزاری را به کار می‌گیرد که دستیابی به این اهداف را میسر می‌سازد. وی معتقد است آنچه موجب مشکلات سازمانی می‌شود تعارض میان اهداف و ارزش‌های پذیرفته‌شده سازمان و وسایل و ابزارهای دستیابی به آن است. از نظر مرتن این امر سبب بروز آنومی در سازمان می‌شود [۴۰].

پیر بوردیو^۷، جامعه‌شناس فرانسوی، نیز بر این باور است که جامعه از میدان‌های اجتماعی گوناگونی تشکیل شده است (مانند میدان قدرت، میدان اقتصاد، میدان آموزش، میدان هنر و غیره) که هر یک از این میدان‌ها وضعیت متفاوت و خاص خود را دارند [۴۱]. از دیدگاه بوردیو، میدان^۸ فضا یا پهنه اجتماعی محدودی است که قوانین و منطق خاص خود را دارد و عوامل اجتماعی که در این میدان‌ها جایگاه‌های خاص را تصرف کرده‌اند بایستی این قوانین را فراگرفته و پذیرفته باشند [۴۲، ۴۳] از نظر بوردیو میدان‌ها ممکن است نهادها یا مؤسسات مادی، اجتماعی و نمادین مثل دانشگاه، بهداشت، ورزش و مذهب باشند که فعالیت‌های اجتماعی در آن اتفاق می‌افتد [۴۴] وی بر این باور است که میدان با اعمال قوانین و منطق خود بر کنشگران اجازه هر نوع کنشی را به کنشگران نمی‌دهد و آن‌ها را در انجام دادن کنش محدود می‌کند [۴۵] از نظر بوردیو میدان به صورت مستقیم با سرمایه ارتباط دارد و سرمایه به‌جز در زمینه یک میدان وجود و کارکرد دیگری ندارد. هر کدام از میدان‌ها با کالاهای خاصی با سرمایه خاص خود تعریف می‌شود [۴۶] که محل منازعه است و این امر موجب تمایز یک میدان از میدان دیگر می‌شود [۴۷] بنابراین، میدان علاوه بر آنکه دربرگیرنده قوانین خاصی است، اهدافی را نیز شامل می‌شود که همان سرمایه مورد منازعه میدان است. به نظر بوردیو هدف میدان مدرسه، ارتقای سرمایه فرهنگی کارگزاران آن است. سرمایه فرهنگی دربرگیرنده تمایلات پایدار فرد است؛ یعنی گرایش‌ها و عاداتی که طی فرآیند جامعه‌پذیری حاصل می‌شود و شامل کالاهای فرهنگی، مهارت‌ها و انواع دانش مشروعه است [۴۸] همچنین بوردیو معتقد است میدان باید از ویژگی‌های اصلی که لازمه کارکرد صحیح آن است، برخوردار باشد. بنابراین هر میدان دارای ویژگی‌هایی است که باید در تحلیل‌های اجتماعی

دارند، چون انگیزه و مهارت بالای آنها موجب بهبود کارایی و عدالت می‌شود [۳۲].

همین‌طور، نتایج دسته‌ای دیگر از تحقیقات بیانگر آن است که آموزش و پرورش در کشورهای در حال توسعه از برنامه آموزشی و درسی سنتی بهره می‌گیرد و همین امر سبب مواجهه آموزش و پرورش با مشکلات کارآمدی در دستیابی به توسعه در این کشورها شده است.

از جمله این تحقیقات می‌توان به حاجی هاشمی [۲۰]، سینگلو^۱ [۳۳]، هو^۲ [۳۴]، رشید و مختار^۳ [۳۵]، عزیز و همکاران [۳۰] و اقبال احمد و همکاران [۲۸]، اشاره کرد. گروهی دیگر از محققان و اندیشمندان بر این باورند که مهم‌ترین مشکلات نظام آموزشی کشورهای در حال توسعه از جمله ایران تأکید بر شاخص‌های کمی، عدم توجه به کیفیت و پایین بودن کیفیت آموزشی است. از میان این تحقیقات می‌توان به چپمن و میریک^۴ [۳۶]، عزیز و همکاران [۳۰] و بلادی و همکاران^۵ [۳۷]، اشاره کرد. نتایج دسته‌ای دیگر از تحقیقات مانند صافی [۳۸] و سرکار آرائی [۳۹]، بیانگر آن است که یکی از مهم‌ترین مشکلات آموزش و پرورش، عدم تطابق میان عناصر اصلی نظام آموزشی از جمله اهداف و قوانین نظام آموزشی است. در این زمینه صافی [۳۸]، بر این باور است که ماهیت کار نظام آموزشی نیاز به انعطاف‌پذیری و نرمش خاصی از نظر سازمانی دارد و اعمال دقیق اصول بوروکراسی و قوانین آموزشی در سازمان‌های آموزش و پرورش نه مصلحت است و نه سازنده و عملی، زیرا تحقق یافتن اهداف آموزشی نیازمند شرایط خاصی مانند آزادی عمل نسبی معلمان است که این امر در قوانین آموزشی در ایران نادیده گرفته شده است. همچنین نتایج تحقیق سرکار آرائی [۳۹]، نیز بیانگر آن است که تحقق یافتن اهداف نظام آموزشی پرورش کامل شخصیت، استقلال فکر و غیره منوط به هماهنگی با ساختار، قوانین و محتوای آموزشی است. به عبارت دیگر، اثربخشی اصول آموزش و پرورش (از جمله اهداف) مستلزم وجود شرایط عملی و ضمانت اجرایی قوانین مناسب است.

در زمینه مطابقت اهداف و قوانین نظام آموزشی، مرتن^۶ بر این باور است که جامعه به‌عنوان یک نظام، متشکل از اجزایی است با نیازها و ضرورت‌های خاص که برآورده شدن آن‌ها، بقای نظام را تضمین می‌کند.

¹ Cinoglu

² Ho

³ Rashid & Mukhtar

⁴ Chapman & Miric

⁵ Beladi

⁶ Merton

⁷ Pierre Bourdieu

⁸ Field

حاتم فرجی دهرسخی و همکاران [۶۴] هنجار ذهنی معلم در خصوص کاربست فناوری آموزشی در کلاس درس بر قصد کاربست معلم اثر مثبت و معنادار دارد.

با توجه به نظریه‌های مطرح‌شده، یکی از شرایطی که زمینه را برای کارایی نظام آموزشی فراهم می‌کند یا به‌مثابه یک چالش موجب مشکلاتی در نظام آموزشی می‌شود وضعیت هماهنگی قوانین آموزشی و اهداف آموزشی است؛ همچنین تبعات ظهور فضای مجازی در زندگی از جمله وارد قابل بررسی است.

با توجه به جهت‌گیری‌هایی که در خصوص تعریف اخلاق و تعیین ابعاد و حدود و ثغور آن وجود دارد رویکردهای مختلفی برای تربیت اخلاقی ایجاد می‌گردد [۶۵]. بعضی از این رویکردها بر یک بعد از ابعاد رشد اخلاقی تمرکز کرده‌اند و هدف خود را از تربیت اخلاقی تقویت بعد به خصوصی از اخلاق دانسته‌اند. در این گروه از رویکردها می‌توان رویکرد رشدی- شناختی^۶ را نام برد که بر اساس دیدگاه‌های روان-شناسان رشدی مانند پیاژه^۷ و کلبِرگ^۸ شکل گرفته‌اند و هدف نهایی خود را تقویت فضایل عقلانی یا تغییر در سطح قضاوت اخلاقی^۹ دانسته‌اند [۶۶]. رویکرد عاطفه محور گیلیگان-نودینگر^{۱۰} که بر اساس انتقادات به محور عقلانی- مردانه دیدگاه کانتی- کلبِرگی ایجاد شده است را می‌توان در این گروه جای داد که بر رشد عواطف اخلاقی با مرکزیت تقویت ارزش‌های اخلاقی همدلی و شفقت^{۱۱} تأکید دارند [۶۷]. گروه دیگری از رویکردهای تربیت اخلاقی با مبنا قرار دادن چهره-ای چندوجهی از رشد اخلاقی ابعاد مختلف رشد اخلاقی را به‌عنوان هدف تربیت اخلاقی در نظر گرفته‌اند. این نحله که در ادبیات روان‌شناسی اخلاق به نئوکلبِرگی‌ها مشهور هستند رویکردهای ترکیبی در تربیت اخلاقی مانند رویکرد شناختی-اجتماعی^{۱۲} را کلید زده‌اند [۶۸]. علاوه بر نئوکلبِرگی‌ها رویکرد تربیت منش^{۱۳} که بر اساس دیدگاه اخلاق فضیلت شکل گرفته‌اند نیز از یک چهره چندبعدی در اخلاق حمایت می‌کند. رویکرد تربیت منش آمریکایی^{۱۴} که با شعار هماهنگی

بررسی شوند. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های میدان عبارت است از هماهنگی و سازگاری میان عناصر میدان از جمله هماهنگی نوع اهداف (سرمایه) با منطق میدان [۴۹].

اما از نظریه‌های جدید مطرح‌شده می‌توان به برنامه درسی پنهان اشاره کرد، سعیدی رضوانی [۵۰]، فتحی واجارگاه و واحد چو کده [۵۱]، مهراوم و همکاران [۵۲]، بیانفر و همکاران [۵۳]، سبحانی نژاد و حسینی یزدی [۵۴]، امینی، مهدی زاده، ماشاالهی و علیزاده [۵۵]، صمدی [۵۶] و اکرمی [۵۷]، به برنامه درسی پنهان پرداخته‌اند و این شیوه را به‌عنوان شیوه مؤثر در درس دینی دانسته‌اند.

فای^۱ [۵۸] توجه به نیازهای یادگیرندگان در برنامه درسی مبتنی بر علایق فراگیران رویکرد فراگیر محور و مسائل جامعه را از متغیرهای مهم در به وجود آمدن ایمان مذهبی دانش آموزان می‌داند. گیبسون^۲ (۱۹۸۹) و فرانسیس^۳ (۱۹۸۹) در تحقیقات خود نتیجه گرفتند که آموزش دینی از طریق توجه به رفتارهای مذهبی و دل‌مشغولی‌های ذهنی دانش‌آموزان می‌تواند نقش مهمی در ایجاد نگرش مثبت آنان به اعتقادات مذهبی ایفا نماید [۵۶]. شاو^۴ [۵۹] بیان می‌کند که ساختارها و روش‌های شایع در آموزش دینی موجب می‌شود که برنامه درسی پنهان تأثیر منفی در دانشجویان داشته باشد. آموزش دینی فقط زمانی مؤثر است که به برنامه درسی پنهان نیز مانند برنامه درسی آشکار توجه و به‌طور هدفمند طراحی شود. لنگوت و میتچل^۵ [۶۰]، کریگه [۶۱]، مارلو و مین هیرا [۶۲] و بارانی و همکاران [۶۳]، برنامه درس پنهان را به‌عنوان عامل تأثیرگذار در تعامل میان معلم و دانش‌آموز، مدیریت این شیوه تدریس، اثرگذاری آن پرداخته و موارد زیر را به‌عنوان شاخص‌های کیفیت برنامه درسی پنهان معرفی کردند: ۱- استفاده از روند مدرن در برنامه درسی ۲- برگزاری سخنرانی‌های علمی، ۳- استفاده از فن‌آوری‌های نوین در آموزش ۴- برنامه درسی انگیزشی ۵- مشاوره و راهنمایی ۶- توجه کامل به یادگیری در دانشگاه‌ها ۷- برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای کارکنان ۸- امکانات و تجهیزات.

¹ Fahy

² Gibson

³ Francis

⁴ Shaw

⁵ Langhout & Mitchell

⁶ Cognitive development

⁷ Piaget

⁸ Kohlberg

⁹ Moral judgment

¹⁰ Gilligan- Noddings

^{۱۱} این مفهوم در مقابل برنامه درسی آشکار و رسمی، نخستین بار در سال ۱۹۶۸ توسط فیلیپ جکسون مورد استفاده قرار گرفت.

¹² Cognitive-social

¹³ Character education

¹⁴ American Character education

درس^{۱۳} را می‌توان آغاز رسمی مطالعات گسترده در زمینه برنامه درسی پنهان دانست [۷۱]. جکسون به پیامدهای ثانوی نظام آموزشی و دامنه وسیعی از نتایجی که برنامه درسی پنهان می‌تواند سبب وقوع آن شود، اشاره می‌کند. او برنامه درسی پنهان را مؤثرتر از برنامه درسی رسمی می‌داند و اعتقاد دارد که این فراگیران این برنامه را از طریق جنبه‌های غیر آکادمیک محیط آموزشی و روابط اجتماعی متأثر از قدرت، جمعیت، تشویق به‌طور ضمنی می‌آموزند [۷۰].

برنامه درسی پنهان، از دیدگاه ردیش^{۱۴} [۷۲]، ارزش‌های ضمنی، رفتارها و هنجارهایی است که در نظام آموزشی وجود دارد اما به‌صراحت در اسناد رسمی مکتوب، بیان نشده است. [۷۳] معتقد است که برنامه درسی پنهان مجموعه‌ای از پیام‌های مربوط به دانش، ارزش‌ها، هنجارهای رفتاری و نگرش-هایی است که یادگیرنده در طول فرایندهای آموزشی به‌طور ضمنی تجربه می‌کند. این پیام‌ها ممکن است ضدونقیض، غیر تأکیدی باشد و هر یادگیرنده‌ای آن‌ها را به شیوه‌ای خاص کسب کند. در همین زمینه برخی از پژوهشگران و صاحب‌نظران در زمینه نسبت و رابطه میان برنامه درسی پنهان و محتوای کتب درسی و تصاویر آن بررسی کرده‌اند. از دیدگاه این افراد محتوا و تصاویر کتب درسی همواره شامل پیام‌های ضمنی و پنهان است که بعضاً حتی با اهداف نظام آموزشی هم در تعارض است. ایجاد ذهنیت‌ها و تصاویر کلیشه‌ای در خصوص اقوام، ادیان و جنسیت‌های مختلف از جمله این موارد است [۷۴؛ ۷۲؛ ۷۵؛ ۷۶].

مارگولیس [۷۶] معتقد است که نظریات مطرح‌شده در مورد برنامه درسی پنهان را می‌توان در سه دیدگاه کارکردگرایی، مارکسیستی و مقاومت انتقادی بررسی نمود. برنامه درسی پنهان دانش، اعتقادات، نگرش‌ها، رفتارها و قوانینی را شامل می‌شود که دانش آموزان هم به‌صورت قصد شده و هم به‌صورت قصد نشده در خود درونی می‌کنند [۷۷]. لانگ استریت و شن^{۱۵} (۱۹۹۳) برنامه درسی پنهان را انواعی از یادگیری می‌دانند که کودکان در نتیجه طبیعت

عقل، احساس و دست با رهبری لیکونا در اواخر سده بیستم ایجاد گردید و رویکرد تربیت فضیلت‌گرا که در سال‌های اخیر با هدایت و راهبری دیوید کار، رندال کارن و از همه مهم‌تر کریست‌جانسون در مرکز جوبیلی سنتر دانشگاه بیرمنگام مورد توجه قرار گرفته است و بر تقویت دانش اخلاقی، عواطف اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل و مهارت اخلاقی به‌صورت سازوار تأکید دارد را نیز می‌توان در این گروه جای داد [۶۹]. از دیدگاه مهرمحمدی [۷۰] مفهوم برنامه درسی پنهان^۱ از مباحث و مفاهیم نسبتاً نو و بسیار روشنگرانه در قلمرو پژوهش‌های آموزشی و تربیتی است. طرح چنین مفهومی از ضرورت توجه به آنچه فراگیران با حضور در نظام آموزشی تجربه می‌کنند و می‌آموزند، حکایت دارد. حال آنکه، آنچه طراحان و برنامه‌ریزان درسی برای رشد و تربیت فراگیران طراحی و برنامه‌ریزی می‌کنند، برنامه درسی رسمی است و عوامل دیگری که جزو برنامه درسی نیستند، از دید برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت پنهان می‌ماند. در اهمیت و تأثیر برنامه درسی پنهان گفته شده است که برنامه درسی پنهان در حدی معنادار تعیین‌کننده آن چیزی است که مبنای احساس ارزش و عزت‌نفس همه شرکت‌کنندگان است و بیش از برنامه درسی رسمی در سازگاری فراگیران و مدرسان تأثیر دارد [۵۵]. برای توصیف برنامه درسی پنهان الفاظ و عبارات گوناگونی همچون برنامه درسی غیر مدون^۲، پنهان^۳، نامشهود^۴، نانوشته^۵، پیش‌بینی‌نشده^۶، نامرئی^۷، نتایج غیرعلمی یا غیر آکادمیک نظام آموزشی^۸، محصولات با نتایج فرعی^۹، پس‌مانده نظام آموزش مدرسه‌ای^{۱۰} به‌کاربرده شده است که هرکدام از این عبارات به جنبه‌ای از برنامه درسی پنهان اشاره دارند [۷۱]. تعریف‌ها و تحلیل‌های ارائه‌شده در این زمینه نشان‌دهنده توجه صاحب‌نظران مختلف به ابعاد گوناگون موضوع است. در این زمینه جان دیوئی و برخی از پیروان او همچون کیلپاتریک^{۱۱} توجه زیادی به برنامه درسی پنهان و تجاری که در مدرسه حاصل می‌شود، داشته‌اند، لیکن انتشار کتاب فیلیپ جکسون^{۱۲} با عنوان «زندگی در کلاس

¹ Hidden Curriculum

² Unstudied Curriculum

³ Covert

⁴ Latent

⁵ Unwritten

⁶ Invisible

⁷ Unintended

⁸ Nonacademic outcomes of schooling

⁹ By products of schooling

¹⁰ Residue of schooling

¹¹ Kelpatric

¹² Philip Jackson

¹³ Life in the Classroom

¹⁴ Redish

¹⁵ LongStreet & Schan

را به عنوان آسیب‌های تربیت دینی در بین دانش‌آموزان را شناسایی و در قالب ۶ شاخص اصلی شامل ویژگی‌های شخصی و عاطفی- شخصی، ویژگی‌های فرهنگی، فقدان برنامه ریزی، خانواده و دوستان، بی‌توجهی به پدیده دین‌گریزی و ویژگی‌های اقتصادی دسته‌بندی کردند. تبیین نتایج نشان داد که اکثر معلمان و مدیران معتقدند که به تربیت دینی نوجوانان و جوانان توجه کافی نشده و درصد بالایی از آنان در معرض فاصله گرفتن از آموزه‌های دینی و دین‌گریزی هستند و درباره‌ی چرایی دیدگاه خود به مواردی چون: بی‌توجهی یا کم‌توجهی مسئولان نهادهای فرهنگی، بی‌تفاوتی و بها ندادن جامعه نسبت به مذهب، سختگیری والدین در مسائل مذهبی و پر نکردن صحیح و متناسب اوقات فراغت آنان به عنوان عوامل دین‌گریزی در بین جوانان اشاره کردند [۸۲].

ذاکری و شیرین‌کام^۲ (۲۰۲۲) در پژوهشی کیفی تحت عنوان «آسیب‌شناسی فرآیند شکل‌گیری هویت دینی در مدارس متوسطه اول: مطالعه موردی استان هرمزگان» و نظرسنجی از نمونه پژوهش شامل ۱۵ معلم دینی به این نتیجه رسیدند که ۱۳ مقوله کلیدی شامل پایین بودن کارایی و عدم تعهد عملی متولیان آموزش مفاهیم دینی به رعایت رهنمودهای دینی، بی‌توجهی به متولیان امر تربیت دینی، تبلیغات ضد دینی در جامعه، اولویت دادن به مسائل مادی و پایین بودن سطح سواد رسانه‌ای در جامعه، بی‌توجهی به مسائل دینی، عدم نظارت و محتوا در تربیت دینی، ناهماهنگی در امور مربوط به تربیت دینی، مشکلات بودجه‌ای و نبود الگوهای دینی مناسب و مشکلات مالی خانواده دانش‌آموزان از عوامل آسیب به روند شکل‌گیری هویت دینی است. همچنین ۱۴ مقوله کلیدی شامل توسعه سواد رسانه‌ای و توسعه و تولید محتوای دینی با کیفیت بالا، بهبود فضای تربیت دینی، هماهنگی متولیان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت دینی، توجه به الگو و تعهد عملی، بهبود نظام نظارتی و توانمندسازی و بکارگیری مربیان کارآمد، توسعه معارف دینی و راهنمایی‌های عملی و نظری فراگیران، مشارکت دادن والدین و دانش‌آموزان در آموزش مفاهیم دینی، استفاده از روش‌های نوین و حل مشکلات بودجه‌ای و ایجاد عوامل تشویقی، ارتقای سطح دانش و آگاهی معلمان و مربیان، تعلیمات دینی و خانواده‌های طلاب، برگزاری کارگاه‌ها و وبینارها و تهیه محتوای آموزشی مناسب به صورت اساسی راهکارهای بهبود روند هویت دینی هستند [۸۳].

شمشیری و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان

واقعی و طراحی سازمانی مدارس دولتی و همچنین از نگرش-ها و رفتارهای معلمان و مدیران اتخاذ می‌کنند [۷۸]. کنتلی^۱ [۷۹] معتقد است فراگیران علاوه بر دوره آموزشی رسمی، دوره آموزشی غیرمکتوبی (شفاهی) هم می‌گذارند که برنامه-ریزی رسمی و مشخصی ندارد و یک دوره‌ی آموزشی غیررسمی به شمار می‌رود. این آموزش غیررسمی برنامه درسی پنهان نامیده می‌شود که دربردارنده‌ی ارزش‌ها، روابط داخل گروه و آداب مربوط به فرایند اجتماعی شدن فراگیران است. ملکی [۸۰] با الهام از سیلور و الکساندر، عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان را به شرح ذیل می‌داند: الف) قوانین و مقررات مدرسه، ب) روابط میان فردی، ج) ارتباط متقابل معلم و دانش‌آموز، د) تدریس.

حسینی‌نژاد ماهانی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی تربیت دینی در کانون‌های فرهنگی تربیتی دانش‌آموزی» با بیان اینکه شناخت مسائل و آسیب‌شناسی تربیت دینی از اهمیت برخوردار است و آسیب‌های احتمالی در تربیت دینی، کوشش‌های مربیان را بی‌حاصل خواهد نمود؛ به بررسی وضعیت موجود تربیت دینی و آسیب‌شناسی آن در کانون‌نخبگان سلمان فارسی پرداختند. آنها در پژوهش خود از مربیان و متریان کانون به صورت تمام شماری با روش توصیفی-پیمایشی و ابزار پرسشنامه بهره گرفته و نتایج آمار توصیفی نشان داد که رابطه مربی با مربی با آسیب‌هایی از قبیل بدبینی نسبت به مربی، ایجاد روحیه خودبزرگ‌بینی و ایجاد بی‌میلی و نفرت نسبت به مربی روبرو شده است. روش‌های تربیتی نیز با بروز لجاجت، دشمنی، از بین رفتن آبرو و ایجاد نفاق و دورویی در مربی همراه بوده است. همچنین محتوای آموزشی نیز با نگرش منفی و بدبینی نسبت به محتوای دینی، یادگیری سوگیری در موضع قضاوت، ایجاد تزلزل در باورهای دینی مواجه شده است و با توجه به آسیب‌های شناسایی شده، کانون‌های فرهنگی تربیتی دانش‌آموزی باید نسبت به اصلاح محتوای آموزشی، روابط بین مربی و مربی و روش‌های تربیتی خود اقدام نمایند [۸۱].

عوض‌زاده و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان «شناسایی آسیب‌های تربیت دینی به منظور ارائه الگوی دین‌پذیری مشتاقانه در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم استان کهگیلویه و بویراحمد» به روش کیفی و با روش پژوهش تحلیل مضمون داده‌های بدست آمده به کمک مصاحبه با ۱۸ نفر از معلمان و مدیران آموزش و پرورش استان به روش نمونه‌گیری هدفمند، در مجموع ۳۵ شاخص

^۱Kentli

^۲ Zakeri & Shirinkam

و متولیان امور آموزش قرآنی با هدف‌گذاری صحیح و انسجام محتوایی متناسب با اهداف مذکور بتوانند زمینه کیفیت‌بخشی دوره‌های آموزش قرآنی را فراهم کنند [۸۵]. محمودی (۱۳۹۷) در تحقیقی تحت عنوان «آسیب‌شناسی تربیت دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم از نظر دبیران معارف اسلامی و مشاوران مدارس نشان داد که به روز نبودن دانش دبیران معارف اسلامی و مربیان پرورشی نا‌آشنایی برخی از معلمان و والدین دانش‌آموزان با خصوصیات دوره بلوغ، ناکافی بودن برنامه‌های پرورشی مدارس تاثیر مخرب بیکاری فزاینده جوانان بر روحیه دینی دانش‌آموزان وجود فقر در برخی از خانواده‌ها الگوبرداری نامناسب برخی دانش‌آموزان از چهره‌های هنری و ورزشی، ناکافی بودن امکانات تفریحی ورزشی برای دانش‌آموزان تاثیر منفی برنامه‌های ماهواره بر تربیت دینی دانش‌آموزان استفاده نامناسب از فضای مجازی، پایبند نبودن برخی از خانواده‌ها به آداب و رسوم دینی، نامناسب بودن اخلاق و رفتار دینی برخی از معلمان، عدم توجه به محتوای درسی معارف اسلامی به نیازهای رشدی دانش‌آموزان وجود اعتیاد در برخی از دانش‌آموزان نمره محوری و تاکید بر حفظ مفاهیم از مهمترین چالشها و موانع تربیت دینی در دوره متوسطه دوم است.

همچنین یزدانی (۱۳۹۵) در تحقیق خود با عنوان آسیب‌شناسی اجتماعی دین‌گریزی و گرایش جوانان به فرهنگ غرب بیان کردند پدیده «دین‌گریزی یکی از مشکلات اساسی جوامع انسانی است که همواره دغدغه‌هایی را برای رهبران دینی دینداران و خانواده‌ای متدین به وجود آورده و تهدیدهای جدی برای نسل جوان محسوب میشود این پدیده نامیمون مشکل امروز یا دیروز بشر نیست بلکه سابقه دیرینه دارد و همواره جوامع بشری با آن دست به‌گریبان بوده‌اند رحمان پور؛ میرشاه جعفری (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان آسیب‌های تربیت دینی و ارائه راهکارهای مناسب از دیدگاه صاحب‌نظران با رویکرد برنامه‌ریزی درسی بیان کردند آسیب‌ها در سه محور فرهنگی آموزشی و مذهبی ایدئولوژیکی قابل بحث و بررسی است. تقوی راد (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان آسیب‌شناسی تربیت دینی با رویکرد دین‌گریزی و گرایش به عرفانهای کاذب بیان کردند با بررسی مفهوم تربیت دینی و اهداف و آسیب‌های وارده بر آن، چهار حیطه از روابط انسان مورد پژوهش واقع گشته است که عبارت‌اند از اصلاح رابطه انسان با خدا اصلاح رابطه انسان با خود، اصلاح رابطه انسان با جامعه اصلاح رابطه انسان با طبیعت معافی و اشرافی (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان عوامل موثر بر دین‌پذیری و دین‌گریزی جوانان از دیدگاه جوانان نشان دادند که نوع تربیت خانواده‌ها رابطه دوستان و همسالان عملکرد افراد

«آسیب‌شناسی تعلیم و تربیت دینی در دانش‌آموزان متوسطه (از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و دانش‌آموزان)» به شناسایی آسیب‌های تعلیم و تربیت دینی در نظام آموزش و پرورش کشور و ارائه راهکارهای مناسب در جهت کاهش آنها پرداختند. این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش مصاحبه عمیق انجام گرفته است. جامعه پژوهشی، اساتید تعلیم و تربیت دانشگاه‌ها، معلمان دینی و پرورشی و دانش‌آموزان دوره متوسطه می‌در نظر گرفته شده و روش نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری انجام شد. یافته‌ها نشان داد که عوامل آسیب‌زا و موانع تربیت دینی را می‌توان به ۲ دسته: (۱) عوامل مربوط به مسئولان و برنامه‌ریزان درسی و آموزشی و (۲) عوامل مربوط به فرایند برنامه‌ریزی درسی (نیازسنجی، اهداف، محتوا، روش، معلم، فراگیر، زمان، مکان، ارزشیابی) تقسیم نمود. درنهایت پیشنهاد شد که با تجدیدنظر در تدوین همه مراحل برنامه‌ریزی درسی و هماهنگی بین‌بخشی همه نهادهای جامعه و توجه به برنامه‌ریزی پنهان، بخشی از این آسیب‌ها قابل پیشگیری هستند [۸۴].

خسروی مراد و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی برنامه‌های آموزش قرآن در مدارس ابتدایی از نگاه متخصصان» به شناسایی آسیب‌های موجود برنامه‌های آموزش قرآن در بعد برنامه‌ریزی مدارس ابتدایی کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۷ به روش پدیدارشناسی داده‌بنیاد پرداختند. نمونه مطالعاتی شامل ۸ نفر از متخصصان علوم قرآنی و آموزش قرآنی، به‌شبهه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده و داده‌ها با ابزار مصاحبه عمیق گردآوری شد. تحلیل داده‌ها به روش کدگذاری اشتراوس و در سه مرحله باز، محوری و انتخابی انجام گرفته و یافته‌ها حاکی از شناسایی پنج دسته آسیب شامل: (۱) آسیب مربوط به اهداف (تناسب اندک اهداف آموزش قرآن با اصول تنظیم اهداف آموزشی و تأکید صرف بر اهداف اولیه آموزش قرآن و نه اهداف عمیق‌تر قرآن (مانند درک معنا))، (۲) آسیب مربوط به محتوا (تناسب اندک محتوای آموزش قرآن با اصول تهیه و تنظیم محتوای آموزش و قالب‌های ارائه محتوای کتاب)، (۳) آسیب مربوط به امکانات (ضعف سیستم تولید و توزیع امکانات مناسب و ضعف کیفیت نرم‌افزارهای تولید شده)، (۴) آسیب مربوط به روش تدریس (غیراصولی بودن روش‌های تدریس قرآن) و (۵) آسیب مربوط به روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (ضعف مهارت معلمان در ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در درس قرآن و کم‌اهمیتی ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان) بود. در پایان باتوجه به نتایج بیشتر آسیب‌ها در دو حوزه اهداف و محتوا پیشنهاد شد تا مسئولین

متغیر مستقل مورد توجه پژوهشگران بوده بخشی از عملکرد خانواده را تشکیل داده است.

در ادبیات پژوهشی تعاریف مختلفی از برنامه درسی پنهان مطرح شده که اغلب تعاریف برنامه درسی پنهان را می-توان در دودسته دسته‌بندی نمود؛ دسته اول، بر یکی از جنبه‌های برنامه درسی پنهان شناختی، اجتماعی تأکید دارند؛ برای مثال می‌توان به گوردون [۸۷] و بیان فر و همکاران [۵۳] اشاره کرد. دسته دوم، با محوریت قصد شده بودن یا نبودن برنامه درسی پنهان، تعریف شده‌اند. برخی بر قصد نشده و غیرعمدی بودن و برخی دیگر بر قصد شده اما تصریح نشدن در برنامه درسی رسمی [۸۸] باور دارند.

با توجه به نتایج پژوهش‌های صورت گرفته در آموزش و پرورش کشورمان بر تربیت دینی دانش آموزان تأکید زیادی می‌شود اما این کوشش در تربیت دینی دانش آموزان با وجود برخی موفقیت‌ها، با دشواریهای فراوان رو به روست. بررسی و تحلیل دشواری‌های تربیت دینی، در گروه شناخت منشأ آسیب‌هایی است که در تربیت دینی رخ داده است. شناخت آسیب‌های پیش روی تربیت دینی دانش آموزان و بررسی منشأ پیدایش این آسیب‌ها کمک می‌کند تا در جهت رفع آن‌ها برنامه ریزی‌های دقیق تری انجام شود و از برخورد سطحی با آنها پرهیز شود. با در نظر گرفتن عوامل خارجی همچون موضوعات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی و عوامل داخلی موثر در آموزش و پرورش از جمله برنامه ریزی، روش‌های آموزشی و ارتباطات جاری در تعاملات در محیط آموزشی می‌توان در راستای بهبود سطح کیفی آموزش دین و زندگی گامی موثر برداشت.

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک تحقیق اکتشافی است که با روش کیفی و تحلیل محتوای کیفی انجام شده است. در این روش محقق با انجام مصاحبه نیمه ساختاریافته با خبرگان حوزه آموزش با تمرکز بر درس دین و زندگی دوره دوم متوسطه تا اشباع نظری صورت پذیرفت. خبرگان در این تحقیق شامل ۱۳ نفر متخصصان و مدرسان زنده درس دین و زندگی در آموزش و پرورش هستند که با مدرک دکتری یا کارشناسی ارشد در این حوزه مشغول فعالیت مدیریتی یا آموزشی هستند. پس از مصاحبه محقق با کدگذاری متون مصاحبه با نرم‌افزار MAXQDA2020 مقوله‌های فرعی، مقوله‌های اصلی و کد محوری عوامل مؤثر در آسیب به تدریس دین و زندگی دانش‌آموزان شده است را شناسایی نموده و بر اساس یافته‌های تحقیق به مدل عوامل مؤثر بر آسیب آموزش دین

مذهبی، رسانه‌های گروهی و شناخت ارائه فردی بر دین‌پذیری جوانان تأثیر دارد. در جامعه دانشجویی و دانش‌آموزی نیز بیشترین تأثیر را به ترتیب شناخت و آگاهی از دین نوع تربیت خانواده، عملکرد مربیان و افراد، مذهبی رابطه دوستان و همسالان و رسانه‌های گروهی دارا می‌باشند.

همچنین سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۹) در مقاله‌ای به عنوان آسیب‌شناسی تربیت دینی در عصر جهانی شدن و راهکارهای تعامل پویا با آن نشان دادند که عمده‌ترین راهکارهای تعامل پویا چالش‌های مذکور در حوزه تربیت دینی شامل کاربرد اثر تعلق و پرهیز از سطحی‌نگری شناختی تمایلات و تمنیات فطری و پرهیز از افراد و تفریط، توجه به ارزش‌های عمیق انسانی، توجه به وحدت و یکپارچگی در بینش و منش محوری و محبت و تقوای حضور و بهره‌گیری از عنصر زیبایی شناختی است.

در پژوهش‌های بین‌المللی نیز لافارچی^۱ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی برنامه درسی آموزش دینی اسلامی در مدارس متوسطه دولتی فلاندری بلژیک» با بیان اینکه سنت اسلامی رویکردی کل‌نگر از رشد شخصیت را ترویج می‌کند که در آن، سه مفهوم آموزشی تربیت، تعلیم و تأدیب در کانون توجه قرار می‌گیرند به تحلیل اسناد موضوعی سیستماتیک و برنامه‌های درسی آموزش متوسطه عمومی فلاندری پرداخت و از همه مهم‌تر اینکه این مقاله به دنبال بررسی این بود که آیا برنامه‌های درسی سال‌های ۲۰۰۱ و ۲۰۱۲ برای آموزش متوسطه عمومی فلاندری با این مفاهیم مرکزی مطابقت دارند یا خیر. در این بررسی آسیب‌شناسانه مشخص شد که به یک برنامه درسی جدید، کافی و به اندازه کافی جامع برای آموزش متوسطه عمومی فلاندری نیاز فوری وجود دارد که توسط یک کمیته متخصص - که باید شامل کارشناسان آموزشی بلژیکی تحصیل کرده باشد - ایجاد شود تا انتظارات همه افراد را برآورده کند [۸۶].

همچنین قاهیر (۲۰۱۵) در پژوهش خود با عنوان تربیت دینی اعتقادی مبتنی بر حل تعارض در آموزش عمومی گزارش داده است ایمان و اعتقادات مذهبی در جامعه اهمیت دامنه دار و تعمیق یافته دارد که با ریشه‌ای مذهبی پیوند داشته است. در ادیان مختلف این آموزه‌ها در سایه اعتقادات دینی حاکم بر جامعه صورت گرفته است. ورمیر (۲۰۱۴) در پژوهش خود با عنوان دین و زندگی خانوادگی می‌نویسد: رابطه بین دین و زندگی خانوادگی انکارناپذیر است. بسیاری از آموزه‌های دینی در خانواده توسط والدین شکل می‌گیرد که در نهایت به رفتارهای فردی و جمعی فرزندان انجامد. اثربخشی والدین در آموزه‌های اعتقادی و دینی به عنوان یک

¹ Lafranchi

نامطلوب بودن گرایش دانش آموزان به درس دین و زندگی است؟

۱-۴- چه چالش‌هایی در کتب درسی موجب نامطلوب بودن گرایش دانش آموزان به درس دین و زندگی است؟

۱-۵- چه چالش‌هایی در الگوهای اجتماعی موجب نامطلوب بودن گرایش دانش آموزان به درس دین و زندگی است؟

۱-۶- چه چالش‌هایی در فضای مجازی موجب نامطلوب بودن گرایش دانش آموزان به درس دین و زندگی است؟

۱-۷- چه چالش‌هایی مربوط به معلمان موجب نامطلوب بودن گرایش دانش آموزان به درس دین و زندگی است؟

۱-۸- چه چالش‌های مربوط به والدین موجب نامطلوب بودن گرایش دانش آموزان به درس دین و زندگی است؟

۲- چه راهکارهایی را می‌توان در راستای بهبود گرایش دانش‌آموزان به درس دین و زندگی ارائه نمود؟

در پژوهش حاضر مصاحبه‌های ضبط شده پس از پیاده سازی، با استفاده از روش تحلیل محتوا طبق شکل ۱، به صورت سطر به سطر، مفهوم پردازی، مقوله بندی و سپس بر اساس مشابهت، ارتباط مفهومی و خصوصیات مشترک بین کدهای باز، مفاهیم و مقولات (طبقه ای از مفاهیم) مشخص شدند. برای بررسی دقیق این سؤال، در فرایند جمع آوری اطلاعات که به صورت مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام گرفت، دیدگاه خبرگان نسبت به آسیب شناسی آموزش دین و زندگی دوره متوسطه دوم در قالب سوالات فرعی زیر مورد کنکاش قرار گرفت.

و زندگی در آموزش و پرورش را تبیین نماییم.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی پژوهش که از طریق مصاحبه به دست می‌آیند تا به کشف ابعاد و مؤلفه‌های آسیب زای تدریس درس دین و زندگی و اقدام به توصیف و تشریح جنبه‌های مختلف آن نمود؛ ابتدا داده‌های کیفی از طریق مصاحبه با خبرگان این حوزه به دست آمده و از دل داده‌های مربوط به آن مضامین و معانی مورد نظر استخراج و کشف شده و از روش پدیدارشناسی استفاده شده است. جامعه مورد مطالعه در پژوهش اساتید و مدرسان که سنوات زیادی در این حوزه مشغول به کار بوده‌اند و اساتید این رشته قید مذکور برای حصول اطمینان از خبره بودن افراد مورد بررسی و شمول افرادی در پژوهش است که به معنای واقعی مطلعان کلیدی در موضوع مورد بررسی باشند. ملاک‌های مهم دیگری هم چون سابقه کاری در فرآیندهای ارزیابی عملکرد می‌باشد که می‌تواند نشانگر تجربه و اطلاع کافی فرد پیرامون این نقش باشد.

سوالات مصاحبه اکتشافی به شرح ذیل می‌باشد:

۱- چه چالش‌ها و آسیب‌هایی موجب نامطلوب بودن گرایش دانش‌آموزان به درس دین و زندگی شده است؟

۱-۱- چه چالش‌هایی در نظام آموزش و پرورش موجب نامطلوب بودن گرایش دانش‌آموزان به درس دین و زندگی است؟

۱-۲- چه چالش‌هایی مربوط به دانش‌آموزان موجب نامطلوب بودن گرایش دانش‌آموزان به درس دین و زندگی است؟

۱-۳- چه چالش‌هایی در شیوه‌های تدریس موجب



شکل ۱. مراحل تحلیل محتوا

راهبردها، اجرا و پیاده سازی و مباحث آموزشی از سوی متولیان ذیربط و در صدر آنها آموزش و پرورش در دسته چالش‌های کلان نظام آموزش و پرورش کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش هفتم، ۴ مقوله نوع دیدگاه معلمان به دین و زندگی، توانمندی و قابلیت‌های آنها، عملکرد و ظاهر معلمان براساس آموزه‌های دینی در دسته چالش‌های مربوط به معلم کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش هشتم، ۲ مقوله مربوط به سیاست‌های نامطلوب حاکم بر فضای مجازی و عملکرد نامطلوب در مدیریت و کنترل این فضا در دسته چالش‌های فضای مجازی کدگذاری شد.

همان‌طور که در جدول (۱) مشخص شده، ۲۱ مقوله یا کد باز در ۸ دسته کد محوری یا چالش اساسی از جمله: (۱) چالش‌های دانش‌آموزی؛ (۲) چالش‌های مربوط به شیوه تدریس؛ (۳) چالش‌های مربوط به کتب درسی؛ (۴) چالش‌های مربوط به فقدان الگوهای اجتماعی؛ (۵) چالش‌های مربوط به والدین؛ (۶) چالش‌های کلان نهادی یا چالش‌های مربوط به نظام آموزش و پرورش؛ (۷) چالش‌های مربوط به معلمان درس دین و زندگی و (۸) چالش‌های فضای مجازی دسته‌بندی شده است.

براساس یافته‌های این بخش مشخص شد که در رابطه با چالش اول، دانش‌آموزان با دو مقوله چالش در جامعه و درس و مدرسه مواجهند که این دو مقوله مجموعاً در دسته چالش‌های دانش‌آموزی کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش دوم، ۲ مقوله تدریس طبق دستورالعمل آموزش و پرورش و شیوه تدریس ابتکاری خود معلم در دسته چالش‌های شیوه تدریس کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش سوم، ۲ مقوله شکل و ظاهر (کمیت) و محتوای کتاب (کیفیت) در دسته چالش‌های کتب درسی کدگذاری محوری شد؛ در رابطه با چالش چهارم، ۴ مقوله از جمله پیامدها و تبعات منفی اجتماعی، عملکرد بد مسئولین و گروه‌های مرجع، افراد مشهور و الگوی (سلبریتی) غیرموجه و الگوهای اجتماعی نامطلوب در دسته چالش‌های الگوهای اجتماعی کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش پنجم، ۲ مقوله نوع نگرش و دیدگاه والدین به مباحث دینی و عملکرد آنها در دسته چالش‌های مربوط به والدین دانش‌آموزان کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش ششم، ۳ مقوله چالش‌های راهبردها، اجرا و پیاده سازی و مباحث آموزشی از سوی متولیان ذیربط و در صدر آنها آموزش و پرورش در دسته چالش‌های کلان نظام آموزش و پرورش کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش هفتم، ۴ مقوله نوع دیدگاه معلمان به دین و زندگی، توانمندی و قابلیت‌های آنها، عملکرد و ظاهر معلمان براساس آموزه‌های دینی در دسته چالش‌های مربوط به معلم کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش هشتم، ۲ مقوله مربوط به

پس از انجام مصاحبه محقق با کمک یافته‌های نظری پرسش‌های نیمه بازی را در فضای مصاحبه از خبرگان مورد تحلیل در این پژوهش مطرح نموده و سپس با تحلیل این داده‌های کیفی با نرم‌افزار MAXQDA کدگذاری‌ها انجام پذیرفته است.

یافته‌ها

یافته‌های مربوط به عوامل آسیب‌زا (سؤال اول)

سؤال نخست پژوهش از مشارکت‌کنندگان خبره بدین ترتیب بود که «چه چالش‌هایی در ساختار آموزش و پرورش موجب نامطلوب بودن گرایش دانش‌آموزان به درس دین و زندگی می‌شود؟». پس از احصا نقطه نظرات خبرگان، کدهای باز مشخص و کدگذاری محوری براساس قرابت محتوایی صورت گرفت. در جدول ۱ به چالش‌های فرعی و اصلی پیش روی گرایش دانش‌آموزان به درس و زندگی از دیدگاه خبرگان اشاره شده است.

همان‌طور که در جدول (۱) مشخص شده، ۲۱ مقوله یا کد باز در ۸ دسته کد محوری یا چالش اساسی از جمله: (۱) چالش‌های دانش‌آموزی؛ (۲) چالش‌های مربوط به شیوه تدریس؛ (۳) چالش‌های مربوط به کتب درسی؛ (۴) چالش‌های مربوط به فقدان الگوهای اجتماعی؛ (۵) چالش‌های مربوط به والدین؛ (۶) چالش‌های کلان نهادی یا چالش‌های مربوط به نظام آموزش و پرورش؛ (۷) چالش‌های مربوط به معلمان درس دین و زندگی و (۸) چالش‌های فضای مجازی دسته‌بندی شده است.

براساس یافته‌های این بخش مشخص شد که در رابطه با چالش اول، دانش‌آموزان با دو مقوله چالش در جامعه و درس و مدرسه مواجهند که این دو مقوله مجموعاً در دسته چالش‌های دانش‌آموزی کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش دوم، ۲ مقوله تدریس طبق دستورالعمل آموزش و پرورش و شیوه تدریس ابتکاری خود معلم در دسته چالش‌های شیوه تدریس کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش سوم، ۲ مقوله شکل و ظاهر (کمیت) و محتوای کتاب (کیفیت) در دسته چالش‌های کتب درسی کدگذاری محوری شد؛ در رابطه با چالش چهارم، ۴ مقوله از جمله پیامدها و تبعات منفی اجتماعی، عملکرد بد مسئولین و گروه‌های مرجع، افراد مشهور و الگوی (سلبریتی) غیرموجه و الگوهای اجتماعی نامطلوب در دسته چالش‌های الگوهای اجتماعی کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش پنجم، ۲ مقوله نوع نگرش و دیدگاه والدین به مباحث دینی و عملکرد آنها در دسته چالش‌های مربوط به والدین دانش‌آموزان کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش ششم، ۳ مقوله چالش‌های

کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش سوم، ۲ مقوله شکل و ظاهر (کمیت) و محتوای کتاب (کیفیت) در دسته چالش‌های کتب درسی کدگذاری محوری شد؛ در رابطه با چالش چهارم، ۴ مقوله از جمله پیامدها و تبعات منفی اجتماعی، عملکرد بد مسئولین و گروه‌های مرجع، افراد مشهور و الگوی (سلبریتی) غیرموجه و الگوهای اجتماعی نامطلوب در دسته چالش‌های الگوهای اجتماعی کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش پنجم، ۲ مقوله نوع نگرش و دیدگاه والدین به مباحث دینی و عملکرد آنها در دسته چالش‌های مربوط به والدین دانش‌آموزان کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش ششم، ۳ مقوله چالش‌های راهبردها، اجرا و پیاده‌سازی و مباحث آموزشی از سوی متولیان ذیربط و در صدر آنها آموزش و پرورش در دسته چالش‌های کلان نظام آموزش و پرورش کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش هفتم، ۴ مقوله نوع دیدگاه معلمان به دین و زندگی، توانمندی و قابلیت‌های آنها، عملکرد و ظاهر معلمان براساس آموزه‌های دینی در دسته چالش‌های مربوط به معلم کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش هشتم، ۲ مقوله مربوط به سیاست‌های نامطلوب حاکم بر فضای مجازی و عملکرد نامطلوب در مدیریت و کنترل این فضا در دسته چالش‌های فضای مجازی کدگذاری شد.

سیاست‌های نامطلوب حاکم بر فضای مجازی و عملکرد نامطلوب در مدیریت و کنترل این فضا در دسته چالش‌های فضای مجازی کدگذاری شد.

همان‌طور که در جدول (۱) مشخص شده، ۲۱ مقوله یا کد باز در ۸ دسته کد محوری یا چالش اساسی از جمله:

- (۱) چالش‌های دانش‌آموزی؛
- (۲) چالش‌های مربوط به شیوه تدریس؛
- (۳) چالش‌های مربوط به کتب درسی؛
- (۴) چالش‌های مربوط به فقدان الگوهای اجتماعی؛
- (۵) چالش‌های مربوط به والدین؛
- (۶) چالش‌های کلان نهادی یا چالش‌های مربوط به نظام آموزش و پرورش؛

- (۷) چالش‌های مربوط به معلمان درس دین و زندگی و
- (۸) چالش‌های فضای مجازی دسته‌بندی شده است.

براساس یافته‌های این بخش مشخص شد که در رابطه با چالش اول، دانش‌آموزان با دو مقوله چالش در جامعه و درس و مدرسه مواجهند که این دو مقوله مجموعاً در دسته چالش‌های دانش‌آموزی کدگذاری شد؛ در رابطه با چالش دوم، ۲ مقوله تدریس طبق دستورالعمل آموزش و پرورش و شیوه تدریس ابتکاری خود معلم در دسته چالش‌های شیوه تدریس

جدول ۱. نتایج کدگذاری محوری دیدگاه متخصصان و مدرسان در رابطه با چالش‌ها و آسیب‌ها

کد محوری	مقولات اصلی	کدهای باز
دانش‌آموزان	چالش‌های درسی	مشکلات موجود در درس (ذهنیت دانش‌آموزان، شخصیت و علائق دانش‌آموزان، توجه به کمیت به جای کیفیت، سردرگمی دانش‌آموزان)
	چالش‌های اجتماعی	مشکلات موجود در جامعه مانند فرهنگ حاکم بر جامعه در گرایش و میزان عشق و علاقه به علم و دانش، فاصله طبقاتی، تمایل به خروج از کشور، مشکلات اقتصادی و آینده مبهم، اشتغال، شرایط حاکم بر جامعه
شیوه تدریس	دستورالعمل آموزشی وزارت آموزش و پرورش	دستورالعمل آموزشی وزارت آموزش و پرورش (عدم به روز رسانی آموزش منطبق با پیشرفت‌های الکترونیکی)
	شیوه تدریس معلم	شیوه سنتی تدریس معلم و متکلم‌بودن معلم بودن و عدم پرسش و پاسخ، توجه صرف به حفظ کردن کتاب، تحت الشعاع قرار گرفتن کنکور و پرداختن به تست‌ها در کلاس
کتب درسی	شکل	حجم زیاد کتب درسی و تنزل سطح کتب درسی از تربیت محور به کنکوری خواندن مطالب، جذابیت لازم و کافی،
	محتوا	عدم تناسب محتوا با سؤالات دینی دانش‌آموزان، عدم وجود جذابیت و طراوت کتاب، القای تفکر خاص از سوی مؤلفین
الگوهای اجتماعی	تبعات اجتماعی	تبعات اجتماعی (برجسته شدن بعضی امور بی‌فایده و خالی کردن محفل تعلیم و تربیتی از امور اصلی، خرافات)
	مسئولین	مسئولین (عملکرد رفتاری و کرداری مسئولین و دینداران، پارادکس‌های گفتاری و عملی)
	افراد مشهور	افراد مشهور، پیروی ناآگاهانه از افراد، جریان‌ها و اندیشه‌های باطل، الگوهای غیر الهی و بی‌دین و مذهب و یا مبلغ آیین‌های سکولار
	الگوهای آموزشی	الگوهای آموزشی (عدم بهره‌گیری از الگوهای آموزشی و کتب درسی دیگر داستان‌ها، رمان‌ها، سایر کتب مقدس، شاهنامه و ...)، تقلید کورکورانه یا تقلید جاهلانه، ناشی از عدم بلوغ فکری، شخصیت زدگی و تعصب به نیاکان
والدین	نگرش و دیدگاه والدین	عدم آشنایی خانواده به آموزه‌های دینی یا کج فهمی خانواده نسبت به تعالیم دینی و بی‌خاصیت شمردن آنها، ذهنیت والدین)
	عملکرد والدین	عدم هماهنگی خانواده و والدین با مدرسه عدم آشنایی والدین با روش‌های صحیح تربیتی

آموزش و پرورش	چالش آموزشی	چالش آموزشی نظیر فضای نامناسب کلاس درس، فضای نامطلوب فیزیکی مدرسه، عدم همسویی مسئولین آموزشی، عدم سازگاری بین معلم و محتوا، عدم تناسب نظام آموزش و پرورش رسمی متمرکز با تربیت دینی
	چالش اجرایی	ناهماهنگی بین آموزش و پرورش (عدم هماهنگی ارکان تربیتی، عدم تخصیص بودجه لازم و کافی)، اجرای نامطلوب توسط مجریان فاقد شایستگی لازم
	چالش استراتژی	چالش استراتژی (عدم آموزش روش‌های کارآمد برای معلمان، سیاست‌گذاری‌های نامطلوب و در جهت عکس تربیت دینی، عدم توجه به زبان روز و تحولات دنیای جدید و ضرورت به کارگیری قالب‌ها و روش‌های جدید و محتوای کتابهای تعلیمات دینی)
معلم	دیدگاه	دیدگاه و عدم نشاط در بین معلمان و ناامیدی در معلمان، حوصله پایین برخی معلمان به دلیل مشکلات امروزی و رفع تکلیف، آماده نبودن ذهن معلمان و غیره، جذب نیروهای معلم ضعیف به لحاظ اعتقادی، سعه صدر، تواضع و اخلاص، شخصیت دادن به دیگران، تعهد در کار، تقوا، وظیفه شناسی، رأفت و مهربانی، حس علاقه‌مندی جهت تدریس فعال و دلسوزانه و با فهم دینی
	توانمندی	توانمندی معلم (ضعف سواد رسانه‌ای و کاربردی نکردن آموزه‌های دینی) و ناتوانی معلمان در آموزش و ایجاد انگیزه، سواد علمی و آگاهی، بیان خوب، بنیه علمی و روزآمدی دبیران دینی
	عملکرد	عملکرد معلم (هنر معلم در ایجاد انگیزه و رغبت)، شیوه آموزش معلم، عدم توجه و آگاهی دبیران به سنجش عملکردی، به روز نبودن، نداشتن دانش تحلیل کافی، چارچوب مداری زیاد در تعامل با دانش آموزان امروزی، روش تدریس و ارزشیابی دبیر
	ظاهر	ظاهر معلم، داشتن نشاط و شادابی و آراستگی ظاهر
فضای مجازی	عملکرد	عملکرد (حاکمیت رسانه‌ای غرب و جاذبه‌های کاذب آن، فضای مجازی افسار گسیخته و اختصاص دادن بخش بزرگی از اوقات به رسانه‌های اجتماعی، اطلاعات و هجمه‌های خبری و اطلاعاتی)
	سیاست	سیاست و دیدگاه (عدم وجود سیاست‌های مناسب)

جدول ۲. جدول تأثیرگذاری آسیب شیوه تدریس

کد محوری	مقوله اصلی	اندازه	مقوله فرعی
تدریس	دستورالعمل آموزشی وزارت آموزش و پرورش	۱۵/۴	تدریس عملی
	دستورالعمل آموزشی وزارت آموزش و پرورش	۱۴/۲	نحوه ارزشیابی
	دستورالعمل آموزشی وزارت آموزش و پرورش	۱۴/۱۲	اخلاق محور
	دستورالعمل آموزشی وزارت آموزش و پرورش	۱۴/۱۱	روش غیرمستقیم
	دستورالعمل آموزشی وزارت آموزش و پرورش	۱۴/۱۰	گسترده‌گی ابعاد دین
	دستورالعمل آموزشی وزارت آموزش و پرورش	۱۴/۱۰	گره خوردن دین و زندگی
	دستورالعمل آموزشی وزارت آموزش و پرورش	۱۳/۹	برگزاری دوره‌های باکیفیت
	دستورالعمل آموزشی وزارت آموزش و پرورش	۱۳/۸	مهندسی غیرمستقیم تدریس
			۹۹/۶۳

حاصل از محاسبات MAXQDA نشان می‌دهد که متغیر شیوه تدریس وزارت آموزش و پرورش با اثر معادل ۹۹/۶۳ بیشترین تأثیر را بر برآورد کد محوری شیوه تدریس میان مقوله‌های شیوه تدریس طبق دستورالعمل آموزشی وزارت آموزش و پرورش و شیوه تدریس معلم داشته است.

همان‌طور که در جدول ۲ آمده است، مقوله فرعی تدریس عملی و کاربردی با اثر معادل ۱۵/۴ مهمترین و مقوله مهندسی غیرمستقیم تدریس با اثری معادل ۱۳/۸ کم اهمیت‌ترین چالش‌های فرعی مربوط به مقوله دستورالعمل آموزشی وزارت آموزش و پرورش به شماره می‌آید. از طرفی نتیجه

جدول ۳. جدول تأثیرگذاری آسیب والدین

کد محوری	مقوله اصلی	اندازه	مقوله فرعی
والدین	عملکرد	۱۴/۶	نقش مادر
	دیدگاه	۱۴/۵	جایگاه معلم
	عملکرد	۱۴/۲	کاستی مهارت تربیتی والدین

	عملکرد	۱۲/۲	عدم توجه والدین
	عملکرد	۱۲/۲	عدم آشنایی والدین با آموزش صحیح
		۶۷/۷	

معادل ۶۷/۷ تأثیر را بر برآورد کد محوری عملکرد والدین میان مقوله‌های دیدگاه والدین عملکرد والدین داشته است. همچنین از بین دو مقوله عملکردی و دیدگاه، «عملکرد والدین» موثرترین آسیب عامل والدین بر آموزش درس دین و زندگی است.

همان‌طور که در جدول ۳ آمده است نقش مادر به عنوان مقوله فرعی با میزان اثر ۱۴/۶، مهمترین و مقوله‌های عدم آشنایی والدین با آموزش صحیح و عدم توجه والدین به طور مشترک با میزان اثر ۱۲/۲، از مقوله‌های اصلی مربوط به عملکرد والدین به شمار می‌آیند. از طرفی نتیجه حاصل از محاسبات MAXQDA نشان می‌دهد که متغیر والدین با اثر

جدول ۴. جدول تأثیرگذاری آسیب معلمان

کد محوری	مقوله اصلی	اندازه	مقوله فرعی
معلمان	تبعات اجتماعی	۱۵/۶	دستمزد و پاداش معلمان
	تبعات اجتماعی	۱۵/۱۰	دانشجو محوری در دانشگاه فرهنگیان
	تبعات اجتماعی	۱۵/۱۰	افول مهارتی در میان فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان
	دیدگاه	۱۴/۱۴	تک ساحتی بودن معلمان
	تبعات اجتماعی	۷/۸	حقوق اجتماعی معلمان
			۶۷/۷۴

معلمان با اثر معادل ۶۷/۷۴ تأثیر را بر برآورد کد محوری معلمان به عنوان یکی از عوامل آسیب‌زا داشته است. همچنین از بین مقوله‌های اصلی، «تبعات اجتماعی» موثرترین آسیب بر نقش معلمان بر آموزش درس دین و زندگی به حساب می‌آید.

همان‌طور که در جدول ۴ آمده است، دستمزد و پاداش معلمان به عنوان مقوله فرعی با میزان اثر ۱۵/۶ مهمترین و حقوق اجتماعی معلمان با میزان ۷/۸ کم‌اهمیت‌ترین چالش مربوطه را از بین مقوله‌های اصلی تبعات اجتماعی، دیدگاه، توانمندی و عملکرد و ظاهر داشته است. از طرفی نتیجه حاصل از محاسبات MAXQDA نشان می‌دهد که متغیر

جدول ۵. جدول تأثیرگذاری آسیب معلمان

کد محوری	مقوله اصلی	اندازه	مقوله فرعی
تربیت و پرورش	عملکرد	۱۲/۲	الگوسازی سلبریتی‌ها
	عملکرد	۱۲/۲	رابطه محرم و نامحرم
	عملکرد	۱۲/۲	اعتبار کاذب در فضای مجازی
	عملکرد	۱۱/۶	تقلید جاهلانه
	عملکرد	۱۱/۱۶	انحراف فکری و اخلاقی
	عملکرد	۶/۱۱	تبلیغی در پاسخگویی
	عملکرد	۲/۲۵	تمایل به خروج از کشور
	عملکرد	۲/۱۷	هجمه فراوان اطلاعات و اخبار
			۶۹/۸۹

فضای مجازی شد. از طرفی نتیجه حاصل از محاسبات MAXQDA نشان می‌دهد که متغیر فضای مجازی با اثر معادل ۶۹/۸۹ تأثیر را بر برآورد کد محوری فضای مجازی به عنوان یکی از عوامل آسیب‌زا داشته است. همچنین از بین مقوله‌های اصلی، «عملکرد فضای مجازی» موثرترین آسیب

همان‌طور که در جدول ۵ آمده است، ۳ مقوله فرعی الگوسازی سلبریتی‌ها یا افراد مشهور، رابطه محرم و نامحرم و اعتبار کاذب در فضای مجازی به طور مشترک با اندازه اثر ۱۲/۲ مهمترین و هجمه فراوان اطلاعات و اخبار با اندازه اثر ۱۷۲ کم‌اهمیت‌ترین چالش‌های مربوط به متغیر عملکرد

بر نقش فضای مجازی بر آموزش درس دین و زندگی به حساب می‌آید.

جدول ۶. جدول تأثیرگذاری آسیب کتب درسی

مقوله فرعی	اندازه	مقوله اصلی	کد محوری
شکل کتاب	۱۳/۴	شکل	کد محوری
کاستی در تحقیق و اظهار نظر	۱۱/۸	محتوا	
حجم زیاد مطالب درسی	۱۰/۲	محتوا	
مطالب تکراری	۵/۵	محتوا	
کاستی کیفیت کتاب	۵/۴	محتوا	
حجم زیاد	۵/۳	محتوا	
عدم جذابیت	۲/۶	محتوا	
	۵۴/۲		

درسی با اثر معادل ۵۴/۲ تأثیر را بر برآورد کد محوری کتب درسی به عنوان یکی از عوامل آسیب‌زا داشته است. همچنین از بین مقوله‌های اصلی، «محتوای کتب درسی» موثرترین آسیب بر نقش کتب درسی بر آموزش درس دین و زندگی به حساب می‌آید.

همان‌طور که در جدول ۶ آمده است، مقوله فرعی شکل کتاب از مقوله اصلی شکل کتب درسی با اندازه اثر ۱۳/۴ مهمترین و مقوله فرعی عدم جذابیت از مقوله اصلی محتوای کتب درسی با اندازه اثر ۲/۶ کم‌اهمیت‌ترین چالش مربوط به متغیر کتب درسی به شمار می‌آیند. از طرفی نتیجه حاصل از محاسبات MAXQDA نشان می‌دهد که متغیر کتب

جدول ۷. جدول تأثیرگذاری آسیب دانش آموزان

مقوله فرعی	اندازه	مقوله اصلی	کد محوری
سؤالات متعدد	۳/۸	چالش درسی	کد محوری
تناقضات ذهنی	۳/۷	چالش درسی	
مقایسه میان ادیان	۳/۵	چالش درسی	
عدم تمایل به حضور در کلاس	۲/۹	چالش اجتماعی	
عدم گرایش به دینی	۲/۴۶	چالش اجتماعی	
متکلم وحده بودن معلم	۲/۳۹	چالش درسی	
	۱۲/۷۵		

با کدهای محوری چالش‌های درسی و اجتماعی با اثر معادل ۱۸/۷۵ تأثیر را بر برآورد کد محوری دانش‌آموزان به عنوان یکی از عوامل آسیب‌زا داشته است. همچنین از بین مقوله‌های اصلی، «چالش‌های درسی» موثرترین آسیب بر نقش دانش‌آموزان بر آموزش درس دین و زندگی به حساب می‌آید.

همان‌طور که در جدول ۷ آمده است، سؤالات متعدد با اندازه اثر ۳/۸ مهمترین و متکلم وحده بودن با اندازه اثر ۲/۳۹ کم‌اهمیت‌ترین، هر دو از مقوله اصلی چالش درسی پیش روی دانش‌آموزان به شمار می‌آیند. از طرفی نتیجه حاصل از محاسبات MAXQDA نشان می‌دهد که متغیر دانش‌آموزان

جدول ۸. جدول تأثیرگذاری آسیب آموزش و پرورش

مقوله فرعی	اندازه	مقوله اصلی	کد محوری
برنامه‌ریزی برای معلم و دانش‌آموز	۱۵/۹	چالش آموزشی	کد محوری
عدم کفایت دوره‌های ضمن خدمت	۱۳/۹	چالش آموزشی	
عدم به‌روز بودن آموزش	۱۰/۶	چالش آموزشی	
عدم سنجش عملکردی معلمان	۱۰/۱۴	چالش عملکردی	
بی‌توجهی دست‌اندرکاران	۵/۱۹	چالش آموزشی	
پایین بودن سطح علمی	۵/۱۸	چالش آموزشی	
ضعف در آموزش مجازی	۵/۱۴	چالش عملکردی	
	۶۶/۰۵		

پروورش با کدهای محوری چالش‌های آموزشی، اجرایی و استراتژی با اثر معادل ۶۶/۰۵ تأثیر را بر برآورد کد محوری آموزش و پروورش به عنوان یکی از عوامل آسیب‌زا داشته است. همچنین از بین مقوله‌های اصلی، «چالش‌های آموزشی» موثرترین آسیب بر نقش آموزش و پروورش بر آموزش درس دین و زندگی به حساب می‌آید.

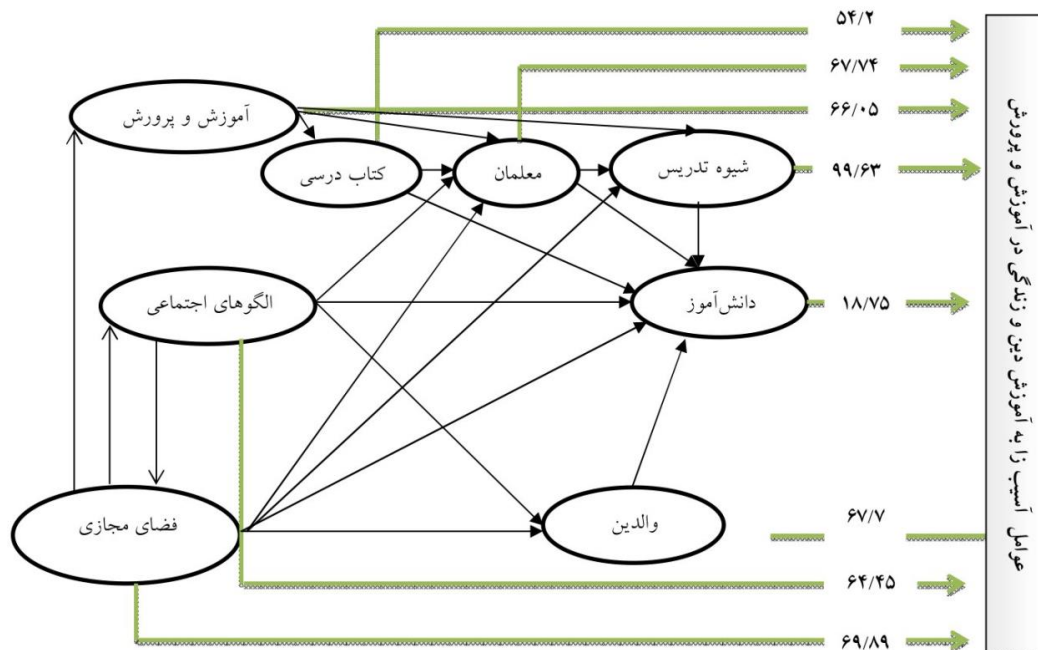
همان‌طور که در جدول ۸ آمده است متغیر چالش آموزشی بیشترین تأثیر را بر برآورد کد محوری آموزش و پروورش مقوله‌های چالش آموزشی، چالش اجرایی، چالش استراتژی است. از بین چالش‌های آموزشی، مقوله فرعی برنامه‌ریزی برای معلم و دانش آموز با اندازه ۱۵/۹ مهمترین عامل شناسایی شد. از طرفی نتیجه حاصل از محاسبات MAXQDA نشان می‌دهد که متغیر آموزش و

جدول ۹. جدول تأثیرگذاری آسیب‌الگوهای اجتماعی

کد محوری	مقوله اصلی	اندازه	مقوله فرعی
آسیب‌الگوهای اجتماعی	الگوهای آموزشی	۱۵/۶	شعاری بودن رفتار
	تبعات اجتماعی	۱۲/۳	عدم ارزش‌گذاری برای درس
	تبعات اجتماعی	۱۲/۲	عدم هماهنگی میان خانواده، مدرسه و جامعه
	تبعات اجتماعی	۱۰/۹	میل جامعه به مادیات
	تبعات اجتماعی	۱۰/۱	عدم گرایش به علم
	تبعات اجتماعی	۳/۳۵	بی‌معنایی فرهنگی
			۶۴/۴۵

معادل ۶۴/۴۵ می‌باشد. مطابق جدول ۹ تبعات اجتماعی به دلیل بیشترین تکرار، به عنوان موثرترین آسیب‌الگوهای اجتماعی در آموزش درس دین و زندگی شناخته شده است. در شکل ۱، نتایج مربوط به مدل تجربی پژوهش و میزان اندازه اثر هر ۸ چالش مربوط به عوامل آسیب‌زا به آموزش دین و زندگی در آموزش و پروورش نشان داده شده است.

همان‌طور که در جدول ۹ آمده است متغیر تبعات اجتماعی بیشترین تأثیر را بر برآورد کد الگوهای اجتماعی مقوله‌های تبعات اجتماعی، مسئولین، افراد مشهور و الگوهای آموزشی است. همچنین از بین مقوله‌های فرعی، شعاری بودن رفتار با اندازه ۱۵/۶ مهمترین چالش فرعی تشخیص داده شد. نتیجه حاصل از محاسبات MAXQDA نشان می‌دهد اثر الگوهای اجتماعی بر آسیب‌های آموزش درس دین و زندگی



شکل ۱. مدل تجربی تحقیق

یافته‌های مربوط به راهکارها (سؤال دوم)

سؤال دوم پژوهش از مشارکت‌کنندگان خبره بدین ترتیب بود که «چه راهکارهایی را می‌توان در راستای بهبود گرایش دانش‌آموزان به درس دین و زندگی ارائه نمود؟». پس

از احصا نقطه نظرات خبرگان، کدهای باز مشخص و کدگذاری محوری براساس قرابت محتوایی صورت گرفت. در جدول ۱۰ به راهکارهای فرعی و اصلی بهبود گرایش دانش‌آموزان به درس و زندگی از دیدگاه خبرگان اشاره شده است.

جدول ۱۰. نتایج کدگذاری محوری دیدگاه متخصصان و مدرسان در رابطه با راهکارهای بهبود گرایش

کدهای باز	مقولات اصلی	کد محوری
ایجاد هماهنگی خانواده، مدرسه و رسانه (اعم از تلویزیون، روزنامه، فضای مجازی)	آگاه‌سازی والدین	بهبود نگرش و عملکرد والدین
هماهنگی در دستورالعمل‌های آموزش و تدریس درس دین و زندگی هماهنگ سازی تعلیم دینی بواسطه استادان و معلمان هماهنگی تربیت دینی با سایر ارکان تربیتی همسویی مدیر، معاون، معلمان دینی و سایر معلمان سیاستگذاری‌های صحیح متناسب با شرایط حاکم بر فرهنگ و جامعه کشور و در جهت تربیت دینی اختصاص بودجه لازم و کافی برای آموزش روش‌های کارآمد برای معلم‌ها و اولیا	بهبود ارکان تربیتی هماهنگ سازی ارکان تربیتی تخصیص بودجه لازم تدوین دستورالعمل‌های مناسب و منعطف	بهبود نظام آموزش و پرورش به لحاظ استراتژی، اجرایی و آموزشی
دعوت به صداقت و رعایت آموزه‌های دین از سوی مسئولین جامعه و مدرسه ارزش دادن به درس به خاطر کسب جایگاه اجتماعی و اقتصادی ارائه برنامه‌های مناسب برای پر کردن خلاءهای مختلف فرهنگی و اوقات فراغت مبتنی بر فعالیت‌های فرهنگی و دینی	توجه به پیامدهای اجتماعی آموزه‌های دینی	بهبود الگوهای اجتماعی
بهره‌گیری از شیوه تدریس جذاب، انگیزشی و اقناع‌کننده عقل و احساس به روز شدن آموزش منطبق با نیاز و پیشرفت‌های الکترونیکی جذاب کردن فضای تدریس از طریق به کار بردن وسایل کمک آموزشی استفاده از روش‌هایی همچون پرسش و پاسخ، رهنمون کردن دانش‌آموزان به فهم مطالب، پیوند دادن مطالب با مسایل روزمره زندگی و استفاده از روش‌های گوناگون تدریس تفهم لازم محتوای آموزه‌های دینی و کاربردی کردن آنها بکارگیری روشهای مختلف انگیزشی و بالا بردن روحیه انتقادپذیری نسبت به کتاب	بهبود شیوه تدریس به لحاظ شکلی و محتوایی	بهبود شیوه تدریس
جذب نیروهای معلم دینی دارای بار معنوی و اعتقادی (سپردن تعلیم دینی بدست کارشناسان دینی یا دبیران دینی آگاه به روش‌های قرآنی، توانمند از نظر علمی، به روز و با قدرت تحلیل مسائل بالا، با شخصیت و ادیب و دارای آستانه تحمل بالا، گوش دادن مؤثر، دلسوز) در مورد توانایی‌های دبیران دین و زندگی، باید توجه داشت که اولاً آشنایی معلمان و دبیران با روشهای به روز و بهره‌گیری از شیوه تدریس خلاق مبتنی بر عقل‌گرایی، مشکل‌گشایی، امیدآفرینی آموزش کافی سواد رسانه‌ای، سواد ارتباطی و هر آن چه در حوزه تربیت و آموزش لازم هست درمان انحرافات فکری و عقیدتی دانش‌آموزان از راه دوستی توسط دبیران دینی توجه به ویژگی‌های اخلاقی و فردی دبیران دینی در هنگام گزینش (داشتن نشاط و شادابی، آراستگی ظاهر، سعه صدر، تواضع و اخلاص، شخصیت دادن به دیگران، تعهد در کار، تقوا، وظیفه‌شناسی، رأفت و مهربانی و...) ارتقای بنیه علمی و روزآمدی دبیران دینی و بالا بردن اطلاعات دینی و به روز کردن آن در حوزه‌های مختلف دین جهت پاسخگویی متناسب با ظرفیت و اقتضانات فکری مخاطبان خود سواد علمی و بیان خوب و پایبندی عملی به دین توسط معلمان دینی	گزینش نیروهای توانمند و ارزشی آموزش و توانمندسازی نیروهای فعلی	بهبود وضعیت معلمان از نظر دیدگاه، عملکردی، توانمندی
بهره‌گیری از متون ادبی و مذهبی در کتاب‌های درسی و رسانه ملی ارتقای سطح کتب درسی و شیوه تدریس به تربیت محوری به جای کنکورمحوری و یادگیری برای تست زنی افزایش طراوات و جذابیت مطالب کتاب برای دانش‌آموزان	افزایش جذابیت شکلی و محتوای کتب درس دین و زندگی	بهبود محتوا و ظاهر کتب درسی

فراهم آوردن عرصه حضور، فعالیت و خلاقیت‌های فکری دانش آموزان و آموزش شهامت اندیشیدن و ابتکار	ترغیب و انگیزش دانش آموزان	بهبود وضعیت دانش آموزان به لحاظ درسی و ذهنی
ایجاد فضای پرسش در کلاس جهت تحریک حس و انگیزه کنجکاوی دانش آموزان		
توجه به زبان روز و تحولات دنیای جدید و ضرورت به کارگیری قالب‌ها و روش‌های جدید و محتوای کتاب‌های تعلیمات دینی	حرکت متناسب با تغییر و تحولات روز فناوری و فضای مجازی	بهبود وضعیت آموزشی متناسب با تحولات فضای مجازی و فناوری
استفاده از فناوری‌های مدرن به ویژه رسانه‌های سمعی-بصری در قالب شبکه‌های اجتماعی، انیمیشن‌های جذاب، اسطوره پروری و استفاده از نمادهای بومی		

پژوهش‌های پیشین از جمله پژوهش‌های حسینی‌نژاد ماهانی و همکاران (۱۴۰۱)، عوض‌زاده و همکاران (۱۴۰۱)، ذاکری و شیرین کام (۲۰۲۲)، شمشیری و همکاران (۱۴۰۰)، خسروی مراد و همکاران (۱۳۹۹)، محمودی (۱۳۹۷)، لافارچی (۲۰۲۰) همسو است.

همچنین طبق یافته‌های بدست آمده از تحلیل داده‌ها به کمک نرم افزار مکس کیودا مشخص شد که «شیوه تدریس» به‌عنوان اولین عامل آسیب‌زا در تدریس درس دین و زندگی شناسایی گردید و با اختلاف قابل توجهی به ترتیب با اختلاف اندکی فضای مجازی، والدین، آموزش و پرورش و الگوهای اجتماعی از آسیب‌های مؤثر در تدریس دین و زندگی در آموزش و پرورش بوده‌اند. سپس معلمان و به‌طور کمرنگی با فاصله قابل توجهی از مابقی عوامل، دانش آموزان بر این امر تأثیرگذار هستند. قابل توجه است که آموزش پرورش با تأثیر بر شیوه تدریس به‌طور مجزا به‌طور قابل توجهی در کنار شیوه تدریس به‌عنوان آسیب‌های جدی در آموزش دین و زندگی در آموزش و پرورش محسوب می‌شوند. بنابراین در نظام تعلیم و تربیت؛ فرایند تربیت از ظرافت‌ها و حساسیت‌هایی برخوردار است که در توان و حوصله هر فرد و معلمی نیست. البته برای بهره‌مندی از یک نظام آموزشی اخلاق مدار، نباید از نقش فضای عمومی اخلاقی جامعه غافل شد، چرا که اخلاق و عمل اخلاقی فراتر از قانون است و با نهادینه شدن اخلاق است که قانون نیز ثبات خویش را باز می‌یابد. بررسی‌ها نشان می‌دهد با گسترش فضای مجازی و ایجاد تناقضات در باورها، الگوها و نگرش در افراد جامعه تدریس بصورت مستقیم مانند آن‌چه که در درس دین و زندگی در آموزش و پرورش صورت می‌پذیرد تأثیر چندانی نخواهد داشت. آموزش دین و زندگی در صورتی در زندگی امروز می‌تواند به اهداف و رسالت خود دست یابد که بصورت پنهان آموزه‌های دینی را به دانش‌آموزان منتقل کرد.

به همین دلیل در بخش دوم مقاله، از خبرگان خواسته شد تا راهکارهای خود را در راستای بهبود گرایش دانش آموزان به درس دین و زندگی ارائه نمایند که در مجموع پس از تحلیل داده‌های بدست آمده از مصاحبه مشخص شد که متناسب با چالش‌ها، ۸ دسته راهکار از جمله (۱) بهبود نگرش

طبق اطلاعات جدول ۱۰، از مصاحبه‌های انجام شده با خبرگان و متخصصان، در مجموع ۳۰ کد باز یا راهکار فرعی احصا شد که به روش تحلیل تم و با توجه به قرابت محتوایی و متناسب با چالش‌های احصا شده، در ۸ دسته راهکار محوری شامل:

- ۱) بهبود نگرش و عملکرد والدین،
 - ۲) بهبود نظام آموزش و پرورش به لحاظ استراتژی،
 - اجرائی و آموزشی،
 - ۳) بهبود الگوهای اجتماعی،
 - ۴) بهبود شیوه تدریس،
 - ۵) بهبود وضعیت معلمان از نظر دیدگاه، عملکردی، توانمندی،
 - ۶) بهبود محتوا و ظاهر کتب درسی و
 - ۷) بهبود وضعیت دانش آموزان به لحاظ درسی و ذهنی
- و
- ۸) بهبود وضعیت آموزشی متناسب با تحولات فضای مجازی و فناوری دسته‌بندی شد.

بحث و نتیجه‌گیری

واقعیت این است که جامعه از مدرسه مطالباتی دارد و این مطالبه بخش مهم‌اش اخلاق است، در فعالیت‌های مدارس نیز به عنوان یک شاخص و نشانه، اهتمام جدی و برجسته نسبت به این امر دیده نمی‌شود و موفقیت مدرسه در ساحت تربیت اخلاقی مورد توجه قرار نمی‌گیرد. گرچه شاید بتوان گفت مسئولیت تربیت اخلاقی آحاد جامعه، بالجمله با مدرسه نیست اما در واقع در این مورد مدرسه مسئولیت جدی و اساسی دارد، یعنی مدرسه نمی‌تواند به اخلاق و تربیت اخلاقی بی‌تفاوت و کم توجه باشد.

بر اساس تحلیل صورت گرفته و تحلیل داده‌های موجود با روش تحلیل محتوای کیفی مشخص شد که پیش روی تدریس مطلوب و ایجاد گرایش دانش آموزان به درس دین و زندگی ۸ دسته چالش از جمله چالش‌های مربوط به دانش آموزان، نظام آموزش و پرورش، شیوه تدریس، کتب درسی، معلمان، فضای مجازی و تحولات فناوری، الگوهای اجتماعی و نگرش و عملکرد والدین قرار دارد که این یافته‌ها با یافته‌های

کافی برای حفظ دین کسب نمایند؛ زیرا در عصر کنونی دشمنان آشکار و پنهان، تمام تلاش خود را برای استحاله فرهنگی و مذهبی نوجوانان و جوانان، به کار گرفته اند؛

- محیط اجتماعی مدارس با همکاری مدیران مدارس و سایر معلمان باید به گونه ای سامان دهی شود که منجر به تولید ارزش های اجتماعی گردد؛
- متولیان امر تربیت می بایست تمام توان و امکانات خود را برای ارزشمند کردن آموزه های دینی به کار گیرند؛ زیرا در صورت ارزشمند نبودن آموزه های دینی از نظر دانش آموزان، با توجه به تبلیغات منفی و گسترده دشمن، باید تدابیری اتخاذ شود که آموزه های دینی ارزشمند شده؛ سپس به تربیت دینی اقدام گردد.

در پایان پیشنهاد می شود محققان آینده با انجام پژوهش کمی مدل حاصل از این تحقیق را بسط و گسترش داده و راهبردهای بهبود وضعیت تدریس جهت ارتقای گرایش دانش آموزان به چنین درس هایی را شناسایی و معرفی نمایند و پژوهش حاضر را در جامعه بزرگتری و به روش مقایسه ای با سایر دروس مورد بررسی قرار دهند.

منابع

- ۱- رینگر، مونیکا. آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار. ترجمه: حقیقت خواه، مهدی. تهران. نشر ققنوس. ۱۳۹۳
- ۲- شورای عالی انقلاب فرهنگی. مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی- وزارت آموزش و پرورش. ۱۳۹۱.
- ۳- شورای عالی آموزش و پرورش. برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران. وزارت آموزش و پرورش. ۱۳۹۱.
- ۴- براتی زاده، علی. مطالعه مؤلفه های اخلاقی در درس فارسی و هدیه های آسمانی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز. ۱۳۹۳.
- ۵- افکاری، فرشته. نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کتاب های درسی بخوانیم، بنویسیم، قرآن، هدیه های آسمان، تعلیمات اجتماعی و طراحی الگوی برنامه درسی. رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبائی. ۱۳۹۳.

و عملکرد والدین، ۲) بهبود نظام آموزش و پرورش به لحاظ استراتژی، اجرایی و آموزشی، ۳) بهبود الگوهای اجتماعی، ۴) بهبود شیوه تدریس، ۵) بهبود وضعیت معلمان از نظر دیدگاه، عملکردی، توانمندی، ۶) بهبود محتوا و ظاهر کتب درسی و ۷) بهبود وضعیت دانش آموزان به لحاظ درسی و ذهنی و ۸) بهبود وضعیت آموزشی متناسب با تحولات فضای مجازی و فناوری را می بایست مورد توجه قرار داد.

بنابراین بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، حمایت مادی و اجتماعی از معلم ها و تغییرات استراتژیک در شیوه تدریس از سوی آموزش و پرورش در درس دین و زندگی، با عملکرد مستمر با جذابیت های گوناگون بصورت غیر مستقیم با تناقضات موجود در نگرش دانش آموزان در فضای مجازی مثر ثمر خواهد بود و به منظور بهینه سازی وضعیت تربیت دینی دانش آموزان و رفع آسیب های آن از سطح جامعه، راهکارهایی که خود، می توانند موضوع یک پژوهش مستقل باشند، به صورت ذیل ارائه می گردند:

- از مهم ترین ضرورت های عصر حاضر، در جامعه کنونی ما رویکرد طرح نوین آموزش دین و زندگی است؛
- در آموزش دین و زندگی باید از هرگونه افراط و تفریط خودداری شود و اصل تعادل و اعتدال همواره مد نظر باشد؛
- آموزش و پرورش در جهت اصلاح کار دینی خود، بکوشد از میان افراد علاقه مند و تحصیل کرده ای که از اعتقاد قوی دینی و دارای و مهارت های کافی در تدریس درس دین و زندگی برخوردارند، معلمان دین و زندگی را انتخاب کند؛
- معلمان پژوهنده رشته معارف، با آشنایی و آگاهی از دانش های جدید، روش های علمی و نیازهای زمان، از شیوه های نوین تدریس استفاده کنند؛
- در طراحی و تولید برنامه های درس دینی؛ از برنامه ریزان و کارشناسان با صلاحیت استفاده شود؛
- با توجه به زمینه های دین گریزی در عصر حاضر، لازم است مربیان تربیتی و معلمان دینی، آموزه های دینی را با سهولت و آسان گیری بیان، و از هر گونه سخت گیری و ایجاد بدبینی اجتناب نمایند؛
- در تربیت دینی باید به چگونگی ارتباط میان دین و دنیا توجه کرد؛ به گونه ای که دانش آموزان تضادی میان آن دو تصور نکرده، تلاش برای دنیا نیز، با رعایت اهداف الهی، امری دینی تلقی شود؛
- والدین باید در کنار معلمان حس مذهبی فرزندان را پرورش دهند؛ و مهارت های لازم را در توانمندی

- ۱۹- شورای عالی انقلاب فرهنگی. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. ۱۳۹۰.
- ۲۰- حاجی هاشمی، سعید. توسعه و توسعه‌نیافتگی: روش تفکر و عقلانیت در توسعه: مطالعه موردی ایران. اصفهان. نشر وسپان. ۱۳۸۷.
- ۲۱- رضایی، منیره. تربیت هنری در نظام آموزشی ایران. مجله مطالعات فرهنگ ارتباطات، ۱۳۹۵؛ ۱۴(۲۲): ۷-۳۰.
- ۲۲- شیربگی، ناصر؛ غلامی، خلیل؛ بساطی، مختار. (۱۳۹۲). شناخت باورهای مشترک انضباطی اعضای جامعه مدرسه. فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۲؛ ۴(۷)، ۱۰۵-۱۳۲.
- 23- Llach, J.J. The challenge of international educational gaps in the context of globalizations. *Globalization and Education*, 2006; 7(Extra series): 213-236.
- ۲۴- ایروانی، شهین. مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز. پژوهش-نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳۹۳؛ ۴(۱): ۸۳-۱۱۰.
- 25- Hamidi, F., Ghorbandordinejad, F. Reezae, M. & Jafari, M. A comparison of the use educational technology in the developed/developing countries. *Procedia Computer Science*, 2011; 3(1): 374-377.
- 26- Muricho, W. P. Chang'ach, J. K. Education reforms in Kenya for innovation. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 2013; 3(9): 123-145.
- 27- Sabzian, F. Ismail, Z. Mohammad Ismail, A. M. Fathi Vajargah, K. & Sodouri, S. The pathology of primary teachers' professional development in Iran. *International Journal of Applied Sciences and Technology*, 2013; 3(5): 87-93.
- 28- Ahmad, I. Rehman, K. Ali, A. Khan, I. & Akbar Khan, F. Critical analysis of the problems of education in Pakistan: Possible solutions. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 2014; 3(2): 79-84.
- 29- Mitiku, W. Alemu, Y. & Mengsitu, S. Challenges and opportunities to implement inclusive education. *Asian Journal of Humanity, Art and Literature*, 2014; 1(2): 118-135.
- 30- Aziz, M. Bloom, D. Humair, S. Jimenez, E. Rosenberg, L. & Sathar, Z. Educations system reform in Pakistan: Why, when and how. *IZA Policy*, 2014; 23(76): 1-23.
- ۶- حسینی، محمد. بررسی سیر تحولات برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران با تأکید بر دوره عمومی. مطالعات برنامه درسی، ۱۳۹۳؛ ۹(۳۳): ۵۷-۹۲.
- 7- Curren, R. Judgment and the aims of education. *Social Philosophy and Policy*, 2014; 31(1): 2-11.
- 8- Tan, B. Naidu, C. Jamil, A. Moral values and good citizens in a multi- ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia. *The Journal of Social Studies Research*, 2017; 22(81): 41-55.
- ۹- حر عاملی، محمدبن حسن. تفصیل وسائل الشیعه الی تحصیل مسائل الشریعه. تهران. انتشارات اسلامی. ۱۳۶۷.
- ۱۰- حسین‌زاده، سید علی. تربیت فرزند. قم. انتشارات حوزه و دانشگاه. ۱۳۸۴.
- ۱۱- ضیایی، زهرا و ضیایی، خدیجه. تأثیر روابط سالم والدین بر تربیت دینی فرزندان. پژوهش نامه اسلامی زنان و خانواده، ۱۳۹۰؛ ۴(۱۰): ۴۱-۷۱.
- ۱۲- نوروزی، رضاعلی و بدیعیان، رضیه. الگوی روابط انسانی در تربیت با تأکید بر سیره امام حسین (ع). فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز، ۱۳۸۸؛ ۹(۳۳): ۹۱-۱۰۸.
- ۱۳- داوودی، محمد. نقش معلم در تربیت دینی. قم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. ۱۳۹۰.
- ۱۴- ماه‌روزاده، طیبه. تربیت دینی چرا و چگونه؟ پیوند، ۱۳۸۰؛ ۲۶۳، ۲۶۲، ۲۶۱: ۷۲-۵۹.
- ۱۵- شاملی، عباس علی؛ رهنمایی، سید احمد. میزگرد تعلیم و تربیت دینی، نشریه ادیان و عرفان و معرفت، ۱۳۷۸؛ شماره ۳۲.
- ۱۶- سیف، علی اکبر. روان شناسی پرورش، روان شناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۷۶.
- ۱۷- تقوی نسب، سیده نجمه؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ نجفی، محمد. ضرورت نوآوری در روش‌های تربیت دینی از مبانی علمی، دینی و فلسفی. فصلنامه تربیت اسلامی، ۱۳۸۸؛ ۴(۹): ۴۵-۲۵.
- ۱۸- کمالی، افسانه و خاوری، زهرا. بررسی عوامل مؤثر بر تفکر انتقادی در بین دانش‌آموزان متوسطه شهر مشهد. مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱؛ ۱(۱): ۱۵۹-۱۹۰.

- 44- Lessard, C., Contandriopoulos, A.P. & Beaulieu, M.D. The role (or not) of economic evaluation at the micro level: Can Bourdieu's theory provide a way forward for clinical decision-making? *Social Science & Medicine*, 2010; 70(1): 1948-1956.
- 45- بوردیو، پیر. تمایز؛ نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی. ترجمه چاوشیان، حسن. تهران. نشر ثالث. ۱۳۹۱.
- 46- Kloot, B. Exploring the value of Bourdieu's framework in the context of institutional change. *Studies in Higher Education*, 2009; 34(4): 469-481.
- 47- آروین، بهاره. بررسی انتقادی فرایند تولید علوم اجتماعی در ایران (با تأکید بر رشته جامعه‌شناسی). رساله دکتری رشته جامعه‌شناسی. دانشگاه تهران. ۱۳۹۱.
- 48- Bourdieu, P. The forms of capital. In J.C. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for sociology of education*. New York. Greenwood Press. 1986.
- 49- پیربابایی، محمد تقی و سلطانزاده، محمد. مقدمه‌ای بر صورت‌بندی میدان معماری معاصر ایران بر اساس نظریه میدان بوردیو. نشریه هنرهای زیبا- معماری و شهرسازی، ۱۳۹۲؛ ۲۰(۲): ۷۳-۸۴.
- 50- سعیدی رضوانی، محمود. تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش‌اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردها برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخش دینی، رساله دکتری. دانشگاه تربیت معلم. ۱۳۸۰.
- 51- فتحی واجارگاه، کورش. و واحدچوکده، سکینه. شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه علمی و پژوهشی نوآوری‌های آموزشی، ۱۳۸۵؛ ۵(۳): ۹۳-۱۳۲.
- 52- مهram، بهروز. ساکتی، پرویز. مسعودی، اکبر. و مهر محمدی، محمود. نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۳۸۵؛ ۱(۳): ۳-۲۷.
- 53- بیان‌فر، فاطمه. ملکی، حسن. سیف، علی‌اکبر. و دالور، علی. تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۳۸۹؛ ۵(۱۷): ۵۷-۸۵.
- 31- معمر حور، جمال. دهقانی، مرضیه. علی‌پور، عادل. و شعبانی فرد، مجید. فراتحلیل عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانشجویان در ایران. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۳۹۹؛ ۱۵(۲): ۱۷-۲۶.
- 32- Santiago, P. Benvides, F. Teacher evaluation a conceptual framework and examples of Country practices. OECD 2009.
- 33- Cinoglu, M. Private education as a policy tool in Turkey. *International Education Journal*, 2006. 7(5): 676- 687.
- 34- Ho, W.C. Moral education in China's music education: Development and challenges. *International Journal of Music Education*, 2010; 28(1): 71-87.
- 35- Rashid, K. Mukhtar, S. Education in Pakistan: Problems and their solutions. *Business and Social Sciences*, 2012; 2(11): 332- 343.
- 36- Chapman, D. Miric, S. L. Education quality in the Middle East. *International Review of Education*, 2009; 55(4): 311-344.
- 37- Beladi, H. Sinha, C. & Kar, S. To educate or not to educate: Impact of public polices in developing countries. *Economic Modeling*, 2016; 56(1): 94-101.
- 38- صافی، احمد. تئوری بوروکراسی و کاربرد آن در سازمان‌های آموزش و پرورش. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۶۶؛ ۳(۴ و ۳): ۷-۱۷.
- 39- سرکارآرانی، محمدرضا. اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی. تهران. روزنگار. ۱۳۸۵.
- 40- گیدنز، آنتونی. جامعه‌شناسی. ترجمه صبوری، منوچهر. تهران. نشر نی. ۱۳۸۵.
- 41- گرنفل، مایکل. مفاهیم کلیدی پیر بوردیو. ترجمه لیبی، محمد مهدی. تهران. نشر افکار. ۱۳۸۹.
- 42- بوردیو، پیر. درسی درباره درس. ترجمه فکوهی، ناصر. تهران. نشر نی. ۱۳۸۸.
- 43- بوردیو، پیر. علم علم و تأمل پذیری. ترجمه امامی، یحیی. تهران. مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور. ۱۳۷۵.

- 65- Barrow, R. An introduction to moral philosophy and moral education. London and New York. Routledge, 2010.
- 66- Carr, D. Educating the Virtues: Essay on the philosophical psychology of moral development and education. London: Routledge, 2012.
- 67- Hand, M. Towards a theory of moral education. *Moral Education* 2014; 12(4): 519-532.
- 68- Heslep, R. D. Moral Education for Americans. Westport, CT. Praeger, 2014.
- 69- Kristjánsson, K. Aristotelian Character Education. London. Routledge, 2016.
- ۷۰- مهر محمدی، محمود. برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم اندازها. تهران. انتشارات آستان قدس رضوی. ۱۳۸۱.
- ۷۱- علیخانی، محمدحسین. و مهر محمدی، محمود. بررسی پیامدهای قصد نشده «برنامه درسی پنهان» ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن. دانشور رفتار دانشگاه شاهد، ۱۳۸۴؛ ۱۲(۴): ۱۲۱-۱۴۶.
- 72- Redish, E.F. The Hidden Curriculum: What do We Really Want our Students to Learn. *Sociology Index*. 2009.
- 73- Skelton, A. Studying Hidden Curriculum: Developing a Perspective in The Postmodern Insights; Curriculum Studies Wilson, Leslie and Larry Cuban. 2003.
- 74- Stephen Son, A.M. How Children Experienced, Influenced and Enacted the Boundaries of Curriculum in an Early Children Education. 2009.
- 75- Bergenhengouwen, G. Hidden Curriculum in The University. *Sociology Index*, 2009.
- 76- Margolis, E. The Hidden Curriculum in Higher Education. New York: Rout ledge. 2001.
- 77- Dekle, D. The Curriculum the Met curriculum: Guarding the Colden Apples of University Culture. *PHIKAPP PHI Forum*, 2004; 84(4): 1-3.
- 78- Leslie, W. & Cuban, L. Different Types of Curriculum. *UWSP*. 2003 .
- 79- Kentli, F. D. Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*. 2009; 1(2): 83-88.
- ۵۴- سبحانی نژاد، مهدی. و حسینی یزدی، عطیه سادات. بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه های دولتی شهر تهران. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۳۹۳؛ ۱۱(۲): ۱۱۶-۱۳۴.
- ۵۵- امینی، محمد. مهدی‌زاده، مریم. ماشاللهی‌نژاد، زهرا. علیزاده، مرضیه. بررسی رابطه بین مؤلفه های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۳۹۰؛ ۱۷(۴): ۸۱-۱۰۳.
- ۵۶- صمدی، پروین. طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی دینی برای دوره متوسطه تحصیلی و میزان توافق برنامه درسی رسمی با آن، رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس. ۱۳۸۰.
- ۵۷- اکرمی، رضا. الگوی برنامه درسی بینش اسلامی مقطع متوسطه. رساله دکتری. دانشگاه تربیت معلم تهران. ۱۳۷۳.
- 58- Fahy, P. Faith in clas Rooms theoy and practice Homebush. USA. New South WalesSt. Paul, 1993.
- 59- Kentli, F. D. Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*. 2009; 1(2): 83-88.
- 60- Langhout, R. D. & Ceclya, M. Engaging contexts: drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Jornal of Community & Applied Social Psychology*. 2008; 18(6): 593-614.
- 61- Jerald, C.D. School Culture: "The Hidden Curriculum." *Issue Brief*. 2006.
- 62- Chan, T. Ridley, A. & Morris, R. Principals' Perception of Their Roles as Curriculum Leaders: A Comparison of High, Middle and Elementary Schools. *Educational Research and Development Journal*. 2022; 25(1): 82-98.
- 63- Barani, G. Azma,F. & Seyyedrezai, S. H. Quality Indicators Of Hidden Curriculum In Centers Of Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011; 30(1): 1657-1661.
- ۶۴- فرجی ده سرخی، حاتم. مولائی علی‌آباد، حسین. رجب‌پور سواری، فاطمه. و امامی، حبیب. پیش‌بینی کاربست فناوری‌های آموزشی در تدریس: آزمون مدل مبتنی بر قصد انتقال آموزش. پژوهش‌های آموزش و یادگیری. ۱۳۹۹؛ ۱۷(۲): ۲۰-۱۳.

۸۰- ملکی، حسن. برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)- ویراست دوم. مشهد. مؤسسه انتشارات پیام اندیشه. ۱۳۸۹.

۸۱- حسینی نژاد ماهانی، سید محمد رضا. آسیب‌شناسی تربیت دینی در کانون‌های فرهنگی تربیتی دانش‌آموزی. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۴۰۱؛ ۱۵(۵) ۴۸۱-۴۷۱.

۸۲- عوض‌زاده، ابوطالب. کریمی باغملک، آیت‌اله. و رضایی، صادق. شناسایی آسیب‌های تربیت دینی به منظور ارائه الگوی دین‌پذیری مشتاقانه در دانش‌آموزان. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۱۴۰۱؛ ۶(۱) ۴۵-۵۵.

Zakeri, Mokhtar & Shirinkam, E. Pathology of religious identity formation process in first secondary schools: a case study of Hormozgan province. Iranian Journal of Educational Research, 2022; 1(1): 14-37.

۸۴- شمشیری، بابک. شیروانی شیری، علی. و زارعی، لیلا. آسیب‌شناسی تعلیم و تربیت دینی در دانش‌آموزان متوسطه (از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و دانش‌آموزان). فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۴۰۰؛ ۵۱(۱): ۲۵۱-۲۳۳.

۸۵- خسروی مراد، لیلا. جعفری فر، زهره. و فیضی، زهرا. آسیب‌شناسی برنامه‌های آموزش قرآن در مدارس ابتدایی از نگاه متخصصان. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۳۹۹؛ ۸(۱۵): ۹۷-۱۲۱.

86- Lafrarchi, N. Assessing Islamic Religious Education Curriculum in Flemish Public Secondary Schools. Religions, 2020; 11(110): 1-29.

۸۷- مهرمحمدی، محمود. سعیدی رضوانی، محمود. مهram، بهروز و اسکندری، حسین. میزگرد تخصصی بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۳۸۷؛ ۳(۸): ۱۵۶-۱۷۱.

88- Sari, M. & Doganay, A. Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana. Educational Sciences: Theory & Practice, 2009; 9(2): 925-940.