

بیان مسئله

ساحت تربیت دینی (اعتقادی^۱ - عبادی^۲) و اخلاقی^۳ یکی از هدف‌های هشت‌گانه نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی به‌شمار می‌رود که باید براساس شاخص‌های سند تحول، محقق شود؛ اما هنوز پس از گذشت یک دهه، اسناد تحول بنیادین به‌علت وجود داشتن مشکلات متعدد همچون مصوب‌نبودن هدف‌های قابل دسترس و بی‌اطلاعی از وضع موجود اجرا نشده‌اند. «اهداف مصوب برون‌داد نهایی^۴» آرمانی تصویب شده در دسترس نبوده است و در آینده نیز تحقق نخواهد یافت؛ زیرا انجام‌دادن بند اول، کار محقق‌نی‌حوزوی - دانشگاهی است. هنوز بسیاری از طلاب علوم دینی، توانایی انجام‌دادن تحقیق درون‌دینی را ندارند؛ چه برسد به اینکه سؤالی برون‌دینی مطرح شود و آن‌ها درصدد

۱. اعتقادات شامل: ایمان آگاهانه به توحید، نبوت، قرآن، معاد، امامت (و ادامه یافتن هدایتگری ائمه از سوی ولایت فقیه و...)، عدل، عالم غیب، حیات جاودانه، هدفمندی حیات، باورداشتن به ربوبیت و حضور حکیمانه همراه با لطف و رحمت خالق یکتا در عرصه هستی، هویت الهی انسان (شورای عالی آموزش و پرورش، اسفند ۱۳۹۱، ص. ۱۷).

۲. اعمال عبادی به‌عنوان بخشی از فروع دین، عبارت از آن اعمالی است که قصد قربت (برای خدا انجام‌دادن) در آن‌ها شرط باشد (مطهری، ۱۳۶۲، ص. ۱۰۹)؛ مانند نماز، روزه، امر به معروف، نهی از منکر، تولی و تبری که بعضاً درزمره هدف‌های اجتماعی - سیاسی نیز قرار می‌گیرند. برخی دیگر از فروع دین، ناظر به وظایف انسان‌ها در برابر یکدیگرند و روابط انسانی را تنظیم می‌کنند؛ مانند جهاد، خمس و زکات (خرمشاهی، فانی، طاهری و صدر حاج‌سیدجوادی، ۱۳۸۳، ج. ۲، ص. ۱۵۲) که در این طرح، موضوعیت ندارند.

۳. عبارت است از هشت شاخص تحت عنوان «میزان دستیابی دانش‌آموختگان به اهداف اخلاقی، از برون‌داد نهایی شاخص‌های ارزشیابی نظام آموزش و پرورش»، جلسه ۷۶۰ (۸۶/۱۱/۲۳)، شماره ابلاغ: ۸۹/۸/۱۲۰/۸۷/۱/۲۵) که مصداق‌های بارز آن از شورای عالی انقلاب فرهنگی (آذر ۱۳۹۰) استخراج خواهد شد.

۴. هدف‌های نهایی دوره دوم متوسطه، پایه‌های دهم تا دوازدهم در ساحت تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بدین شرح‌اند:

الف) با درک وجه استدلالی و عقلانی معارف دینی، در مواجهه با پرسش‌ها و مسائل، پاسخ‌هایی متقاعدکننده را با تکیه بر منابع و شواهد دینی به‌دست دهد و تأثیر آن را ارزیابی کند.

ب) با الگوگیری از سیره پیشوایان دینی، تلاش ایشان را در احیای دین و ترسیم آینده بشریت (جامعه عدل مهدوی: عدالت‌خواهی، ظلم‌ستیزی، صلح‌جویی، عمران و آبادی) تبیین کند و دلالت‌های آن را در موقعیت‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی به‌کار گیرد.

ج) با باور داشتن به ظرفیت‌های قرآن و جاودانگی دین اسلام (جامعیت، ثبات، سازگاری با فطرت، پویایی نسبت به نیازهای حال و آینده) قادر باشد از آن برای حل نمونه‌ای از مسائل دنیای امروز استفاده کند (اهداف دوره‌های تحصیلی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، ساحت تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، مصوب نهاد و پنجاه و دومین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، تاریخ ۱۳۹۷/۲/۱۰).

تتبع در آیات و روایات باشند، پاسخ این سؤال را بیابند و سپس بتوانند همچون محققان دانشگاهی، یافته خود و تأثیر آن را ارزیابی کنند. انجام‌دادن بند دوم نیز از محققان برمی‌آید که روش تحقیق توصیفی را آموخته و اینک به مرحله روش تبیینی گام نهاده و قادر به بررسی اعتبار سند و دلالت موضوع است. احراز بند سوم، یعنی حل کردن نمونه‌ای از مسائل دنیای امروز با استفاده از قرآن کریم و دین اسلام نیز کار محققان باسابقه‌ای است که مثلاً می‌توانند به این نیازها و سؤال‌های مربوط به یک فرد نوجوان پاسخ دهند: اسلام چه راه‌حلی برای غلبه بر اعتیاد اینترنتی دارد؟ راه‌حل اسلام برای مسئله خودزنی برخی نوجوان‌ها چیست؟ پیامبر (ص) در چه زمینه‌هایی الگوی نوجوانان این عصر است؟

بر این اساس در تحقیق پیش‌روی، برای تعیین هدف‌های پژوهش، به‌جای هدف‌های مصوب، از نظام شایستگی^۱ استفاده کرده‌ایم که از آن به‌عنوان هدف‌های تربیت تعبیر شده است (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی ج. ۱/، ۱۳۹۰، ص. ۱۵۱). این هدف‌ها به‌ترتیب عبارت‌اند از:

الف) تعیین ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تربیت دینی (اعتقادی-عبادی) و اخلاقی از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت که بدان منظور، لازم بود به سه سؤال پاسخ داده شود: ابعاد و مؤلفه‌ها چقدر با اسناد مربوط تناسب دارند؟ هریک از شاخص‌ها تا چه میزان با مؤلفه‌های تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی مرتبط‌اند؟ دانش‌آموزان تا چه میزان می‌توانند شاخص‌ها را تحقق بخشند؟

ب) بررسی وضعیت تربیت دینی (اعتقادی-عبادی) و اخلاقی دانش‌آموزان از دیدگاه خود آن‌ها، همسالان و مدیران/معاونان مدرسه‌ها؛

ج) بررسی میزان توافق داده‌های کمی و کیفی در طرح همسوسازی.

علاوه بر تعیین تکلیف هدف‌های طرح، وضعیت کنونی تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان با «ارزشیابی پیش‌از اجرا»^۲ و فاصله آن با هدف‌ها/نظام شایستگی^۳ موردنظر بود. ارزشیابی پیش‌از اجرا:

1. Competency

2. Ex-Ante Evaluation

۳. مهم‌ترین شایستگی‌های پایه و مشترکی که در برنامه‌های درسی در دوره‌های گوناگون تحصیلی باید پی گرفته شود، عبارت‌اند از: تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص. ۱۶-۱۹). به‌صورت

نوعی ارزشیابی است که مزایای نسبی جریان‌های مختلف اجرای کار را معلوم می‌کند که اغلب مطالعه امکان‌سنجی است. این ارزشیابی پایه‌ای برای سیاست‌گذاری درپرتو معیارهای تثبیت‌شده از قبیل ارتباط آن با هدف‌های توسعه، امکان‌سنجی عملیاتی و مطالعات در زمینه هزینه-فایده را فراهم می‌آورد (دلاور، عابدینی و نویدآدم، ۱۳۹۳).

یافته‌های پژوهش حاضر با این‌گونه ارزشیابی، علاوه بر انعکاس دادن وضع موجود، همچون سطحی پایه‌ای خواهند بود تا پس از اجرای سند تحول بتوان مقایسه‌ای بین قبل و بعد اجرای اسناد صورت داد. رویکرد پژوهش، مبتنی بر نظر متخصصان و الگوی اعتبارسنجی (فرایند کنترل کیفیت و اطمینان^۱) انتخاب شده است و با استفاده از دو رهیافت صورت می‌گیرد: نخست، ارزیابی درونی که از سوی اعضای نظام آموزشی به منظور رفع کاستی‌ها و ارتقای کیفیت، و براساس هدف‌ها و رسالت‌های نظام صورت می‌گیرد؛ دوم، ارزیابی بیرونی که از جانب هیئتی خارج از نظام آموزشی، به منظور تأیید و رتبه‌بندی کیفیت نظام آموزشی و برپایه استانداردها و ارزیابی درونی انجام می‌شود (پازارگادی، ۱۳۹۳، ص. ۲۱). مرحله درونی ارزشیابی، مقدم بر ارزشیابی بیرونی است؛ اما بنابر گزارش کارفرمای محترم، قبلاً صورت گرفته و رسالت این طرح، تنها ارزشیابی برون‌داد نهایی بوده است؛ اما جهت هماهنگی و هم‌زمانی هر دو نوع ارزشیابی، در این طرح، علاوه بر هیئتی خارج از نظام آموزشی، از متخصصان تعلیم و تربیت آشنا با سند تحول در آموزش و پرورش برای دستیابی به مؤلفه و شاخص‌ها کمک گرفته‌ایم.

ارزشیابی بیرونی از سه ساحت تربیت دینی (اعتقادی-عبادی) و اخلاقی از این جهت اهمیت دارد که شواهدی مبنی بر این مسئله را به دست می‌دهد که چقدر برنامه‌های تدوین و

خلاصه «در الگوی هدف‌گذاری، پنج عنصر تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق [با محور بودن تعقل] و چهار عرصه ارتباط دانش‌آموز با خود، خدا، خلق و خلقت به صورت بهم‌پیوسته و با محوریت ارتباط با خدا تبیین و تدوین می‌شود» (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص. ۱۵)؛ البته این پنج عنصر، ناظر به تمام ساحت‌های شش‌گانه تربیت هستند و از میان آن‌ها آنچه مربوط به ساحت تربیت دینی (اعتقادی-عبادی) و اخلاقی است، در بخش هدف‌های نتیجه‌گرا گزینش خواهد شد.

۱. هفتصد و شصت‌مین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش، مورخ ۱۳۸۶/۱۱/۲۳

۲. برون‌داد واسطه‌ای، شامل محصول (در مدرسه) و برون‌داد (در سازمان‌های آ.پ. کشور)، و برون‌داد نهایی، شامل پیامد (در وزارتخانه آ.پ. و در سطح کشور) است.

اجرا شده در زمینه درونی کردن شأن دینی از حیات طیبه، اثربخش بوده‌اند؛ همچنین شاخص‌های حاصل شده از آن، میزان موفقیت برنامه در موقعیت‌های مشابه را نشان می‌دهد؛ البته ارزشیابی درونی، بیشتر از ارزشیابی بیرونی، اطلاعاتی درباره برنامه را در اختیار پژوهشگر می‌گذارد؛ اما ارزشیابی بیرونی، عینی‌تر و بی‌طرفانه‌تر از ارزشیابی درونی است و همین مسئله، انجام‌شدن آن را ضرورت می‌بخشد.

علاوه بر آنچه گفتیم، در بررسی مشکلات آموزش و پرورش، تقدم با تأثیر عوامل بیرونی است و «درمیان عوامل بیرونی، عوامل فرهنگی - اجتماعی به همراه عوامل اقتصادی به‌ویژه در جوامع محروم‌تر، اثرگذارتر از سایر عوامل هستند» (قاسمی و سلسبیلی، ۱۳۸۴، ص. ۲۵). فقر فرهنگی، و رفاه و محرومیت بیش‌ازحد اقتصادی، ناگزیر بر اعتقاد دانش‌آموزان و عبادت، عبودیت و اخلاق آن‌ها اثر می‌گذارد و خانواده، رسانه، فضای مجازی و همسالان نیز از مهم‌ترین عوامل مؤثر در این زمینه هستند؛ اما چنان‌که در ادامه خواهیم گفت، باید سهم کلاس درس و مدرسه در تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان را پذیرفت و متعهدبودن آن‌ها به رسالتشان را همواره در نظر داشت.

روش پژوهش

مقاله حاضر، برگرفته از تحقیقی است که از نظر هدف در زمره «تحقیق و توسعه» قرار می‌گیرد؛ زیرا در راستای یکی از برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش واقع شده است؛ اما از نظر جمع‌آوری داده‌ها از نوع توصیفی و مقطعی است و چون درباره اجزای برنامه‌های مربوط به تحقق یافتن هدف‌های دینی / اخلاقی دوره متوسطه آ.پ. کشور قضاوت می‌کند، در زمره طرح‌های ارزشیابی قرار می‌گیرد. روش ارزشیابی در این پژوهش، تلفیقی از روش ارزشیابی مبتنی بر نظر متخصصان داخل و خارج آموزش و پرورش، شامل تحلیل انتقادی متخصصان (بازرگان، ۱۳۸۳، ص. ۹۷) و روش ارزشیابی هدف‌محور است.

جامعه آماری دانش‌آموزان عبارت است از: $N_1=1110016$ نفر (بی‌نام، ۱۳۸۸، ص. ۲۸) دانش‌آموز سوم متوسطه دو / پایه دوازدهم (با تراکم ۲۰۸۶، شامل ۵۵۱ هزار و ۱۳۸ دختر و ۵۵۸ هزار و ۸۷۸ پسر). از آنجا که برای انتخاب نمونه معرف جامعه در

پژوهش‌های علوم رفتاری، ابتدا باید واحد نمونه مورد مشاهده (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۵، ص. ۱۷۹) را مشخص کرد^۱ و با فرمول‌های مورد استفاده برای تعیین حجم نمونه نمی‌توان به حداقل حجم سی نفر جهت واحد نمونه آخرین مرحله (دانش‌آموزان) در روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دست یافت، جهت محاسبه حجم نمونه دانش‌آموزی خواهیم داشت: پنج استان (شمال، مرکز، جنوب، شرق و غرب)؛ دو جنسیت (دبیرستان دخترانه/ پسرانه)؛ سه نوع مدرسه (برخوردار، نیمه‌برخوردار و محروم)؛ سی (واحد نمونه)، $n_1=900$ و $n_3=900$ (جهت اجرای دو آزمون بین دانش‌آموزان و همسالان آن‌ها).

حجم نمونه مدیران/ معاونان عبارت بود از سی نفر از پنج استان؛ دو جنسیت (دبیرستان دخترانه/ پسرانه)؛ سه نوع مدرسه (برخوردار، نیمه‌برخوردار و محروم) که در عمل، جهت رسیدن به اشباع به چهل نفر ارتقا یافت.

روش نمونه‌گیری دانش‌آموزان (و همسالان آن‌ها) از نوع خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. ابتدا استان‌های کشور را به پنج منطقه جغرافیایی (شمالی، جنوبی، شرقی، غربی و مرکزی) تقسیم کردیم؛ به صورتی که نماینده پنج اقلیم آب‌وهوایی کشور (معتدل و مرطوب، سرد کوهستانی، گرم و خشک و بیابانی، نیمه‌بیابانی، و گرم و مرطوب) نیز باشند. پس از آن، از هر منطقه، یک استان را به صورت تصادفی به عنوان استان نمونه تحقیق (مجموعاً پنج استان) انتخاب کردیم و سپس از هر استان، یک مدرسه دخترانه و پسرانه متوسطه را به عنوان واحد نمونه برگزیدیم و از میان مدرسه‌ها از طریق سرشماری، حداقل سی دانش‌آموز سال سوم متوسطه دو را جهت تکمیل آزمون خودسنجی و سی دانش‌آموز را جهت تکمیل همسال‌سنجی انتخاب کردیم. روش نمونه‌گیری مدیران نیز هدفمند بوده است.

ابزارهای مورد استفاده در پژوهش عبارت‌اند از: دو پرسشنامه کمی خودسنجی (خود دانش‌آموزان) و همسال‌سنجی (هم‌کلاسی‌های آن‌ها)؛ علاوه بر آن، به منظور سه‌سوسازی با چهل نفر از مدیران/ معاونان یا دیگر عوامل انسانی مدرسه، مصاحبه نیمه‌ساختارمند کیفی صورت گرفت تا داده‌های قابل تعمیم کمی، داده‌های قابل تعمیق کیفی را کامل کنند. برخلاف پرسشنامه‌های معمول با طیف لیکرت، آزمودنی‌ها برای پاسخ‌دادن به هر

سؤال، نمره صفر تا بیست (داده‌های سخت^۱) را کسب کردند؛ از این روی، مقیاس اندازه‌گیری نیز از نوع فاصله‌ای است و نمره هر دانش‌آموز یا همکلاسی‌اش واقعی و قابل اعتنا خواهد بود. برای هریک از نوزده شاخص در ابزار خودسنجی/ همسال‌سنجی نیز چهار گویه در نظر گرفته شد و بدین ترتیب، هردو پرسشنامه دارای ۷۶ (۱۹*۴) سؤال شدند.

هردو پرسشنامه مورد استفاده در این تحقیق، اعتبار صوری دارند؛ زیرا به صورت ظاهری با هدف مطالعه مرتبطانند، چندین دانش‌آموز دختر و پسر سال سوم متوسطه دو با عبارت‌ها و جمله‌بندی‌های آن‌ها موافقاند و برداشتی یکسان با آنچه مورد نظر محقق است، دارند؛ همچنین هردو ابزار، دارای روایی محتوایی^۲ از نوع کیفی هستند؛ زیرا متخصصان تعلیم و تربیت پس از بررسی کیفی ابزار با استفاده از روش دلفی، بازخورد لازم را به دست دادند و براساس این بازخورد، مؤلفه‌ها اصلاح شدند؛ به گونه‌ای که هردو ابزار، همه جوانب مهم و اصلی تربیت دینی (اعتقادی- عبادی) و اخلاقی را دربر دارند و سازه‌های هردو ابزار، تربیت دینی (اعتقادی- عبادی) و اخلاقی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه دو را بررسی می‌کنند؛ اما «روایی محتوایی درمورد آزمون‌های استعداد و شخصیت- که مفاهیم انتزاعی‌تری را می‌سنجند- کافی نیست» (شریفی و شریفی، ۱۳۸۳، ص. ۲۴۷)؛ چون وابسته به نظر متخصصان و دچار نارسایی است؛ بنابراین، روایی ملاکی و سازه نیز برای اصلاح این نارسایی احراز شد. برای برآورد روایی ملاکی^۳ از روایی (اعتبار) هم‌زمان^۴ استفاده کرده‌ایم؛ بدین صورت که پس از گرفتن تأیید روایی محتوایی، ابزار خودسنجی، یک بار درباره نمونه‌ای تصادفی و بار دیگر درباره نمونه‌ای از دانش‌آموزان خوش‌اخلاق‌تر با انتخاب مدیران اجرا شد و مقایسه نمره‌های دو گروه توسط آزمون t و لوین صورت گرفت؛ در نتیجه، ابزار مورد استفاده، قادر به تشخیص دادن وضعیت تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه دو است؛ چون مقدار عددی سطح معناداری در همه موارد (سطح معناداری مجانبی دوراهه تربیت اعتقادی کل 0.016 و تربیت عبادی کل 0.000 و تربیت اخلاقی کل 0.000 و

1. Hard Data
2. Content Validity
3. Criterion Validity
4. Concurrent Validity

سطح معناداری مونت کارلو دوراهه تربیت‌های سه‌گانه به ترتیب: 0.008 و 0.000 و 0.000) از ۰.۰۵ کمتر بود؛ بنابراین، با احتمال ۹۵ درصد، اختلاف بین دو گروه معنادار است.

برای دستیابی به روایی سازه^۱ از روایی هم‌گرا^۲ و واگرا^۳ (تشخیصی^۴) استفاده کرده‌ایم. رابطه تربیت اعتقادی کل و تربیت اخلاقی کل (دو خصیصه متفاوت)، ضعیف (ضریب همبستگی پیرسون ۰.۵۵۶) و بنابراین، آزمون دارای روایی واگرا (تشخیصی) است؛ اما رابطه هر چهار حالت تربیت‌های اعتقادی با یکدیگر (خصیصه واحد)، قوی (ضریب همبستگی پیرسون از ۰.۷۳۲ تا ۰.۸۷۵) است و بنابراین، آزمون، روایی هم‌گرا دارد.

علاوه بر آنچه گفتیم، در پی کسب اطلاع از متخصصان تعلیم و تربیت درباره میزان تطابق شاخص‌ها با اسناد سه‌گانه، با اجرای مقیاس‌بندی چندبعدی در SPSS، روایی سازه از این طریق نیز احراز شد (ر.ک: نمودار ۱) و پایایی ۷۶ گویه ابزار خودسنجی توسط آلفای کرونباخ به میزان ۰.۹۴۶ به دست آمد.

برای احراز روایی داده‌های کیفی از چندجانبه‌نگری یا سه‌سوسازی (دریافت دیدگاه خود دانش‌آموزان و دوستان و مربیان آن‌ها) و هماهنگی داده‌های کمی و کیفی استفاده کردیم که نشانه آشکار روایی داده‌ها و اطلاعات است. این روایی را می‌توان روایی تبعی^۵ یا روایی هم‌سوسازی نامید (کرسول و پلانوکلاک، ۱۳۹۰، ص. ۱۶۱)؛ درضمن، برای راستی‌آزمایی گزارش مصاحبه‌کنندگان، به صورت تصادفی با چند مدرسه تماس گرفتیم تا اطمینان یابیم این پژوهش به شکل صحیح، دیدگاه‌های مدیران/معاونان درباره تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان را منعکس کرده است و بدین صورت، برداشت محقق از آنچه اظهار داشته‌اند، مجدداً تأیید شد؛ همچنین کوشیدیم جمع‌آوری داده‌های خام، شیوه یادداشت‌برداری و انجام‌دادن پژوهش، چگونگی شکل‌گیری فرضیه‌ها و آزمودن آن‌ها را به صورتی توضیح دهیم که تصدیق‌پذیر باشد؛ زیرا در ارزیابی پژوهش‌های کیفی، به جای استفاده از مفاهیم مرسوم در مطالعات کمی (مانند روایی و پایایی^۶)، از مفاهیم

-
1. Construct Validity
 2. Convergent
 3. Divergent
 4. Discriminant
 5. Consequential Validity
 6. Validity and Reliability

دیگری همچون اعتمادپذیری^۱ و باورپذیری^۲، اطمینان‌پذیری^۳، انتقال‌پذیری^۴ و تصدیق‌پذیری^۵ استفاده می‌شود. شایان ذکر است که هدف از مصاحبه، نه تعمیم‌بخشیدن^۶ به یافته‌های تحقیق، بلکه تعمیق‌بخشی به آن‌ها بود. درنهایت، برای محاسبه پایایی داده‌های کیفی از روش توافق بین متخصصان استفاده کردیم و میزان توافق با محاسبه ضریب کاپای کوهن^۷، ۰.۸۲۵ به دست آمد که به دلیل بزرگ‌تر بودن از ۰.۶ توافقی نسبتاً بالاست. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در پاسخ به سؤال‌های اول و دوم، تحلیل محتوای کیفی بود و برای پاسخ‌گویی به بخش کمی سؤال‌های سوم و چهارم، از آنجا که تعداد گروه، متغیر و دفعات اندازه‌گیری، یک و سطح اندازه‌گیری از نوع فاصله‌ای است، از آزمون آماری برآورد فاصله اطمینان (t) برای میانگین جامعه استفاده کردیم.

تحلیل کیفی سؤال پنجم (مصاحبه با تعدادی از مدیران) با کدگذاری داده‌ها، تقسیم‌بندی متن به جمله‌ها، اختصاص دادن نام یا برچسب خاص به هر جمله و گرفتن توافق بین کدگذاران (مجری و ناظر) آغاز شد و برای پاسخ‌دادن به سؤال ششم، از طرح همسوسازی (مثلث‌سازی)^۸، مدل هم‌گرا^۹ کمک گرفتیم؛ یعنی داده‌های کمی و کیفی به صورت جداگانه جمع‌آوری و تحلیل شدند و سپس نتایج متفاوت و متناقض (از طریق مقایسه و مقابله) در فرایند تفسیر با هم یکی شدند. هدف از مقابله داده‌ها معتبرسازی و تأیید یافته‌ها بود.

یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر به این نتایج دست یافته‌ایم:

الف) در پاسخ به سؤال اول، یعنی تعیین ابعاد و مؤلفه‌های تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، به شایستگی‌های پایه و مشترک در اسناد سه‌گانه مراجعه شد که معادل هدف‌های موردنظر از تربیت هستند. این فرایند با تحلیل محتوای کیفی و سپس با

1. Trustworthiness
2. Trustworthiness
3. Dependability
4. Transferability
5. Confirmability
6. Generalization
7. Chohen's Kappa Coefficient
8. Triangulation Design
9. Convergence Model

استفاده از روش دلفی (از طریق بحث و گفت‌وگوی حضوری و غیر آن با استادان حوزه تعلیم و تربیت در داخل و خارج آموزش و پرورش) صورت گرفت؛ به گونه‌ای که ابعاد و مؤلفه‌ها جامع و مانع باشند و تناسب بین سه نوع تربیت برقرار باشد. در اسناد بررسی شده، وزن اخلاق، قابل توجه است: «در بین ابعاد مورد بررسی، بُعد اخلاق با میزان بار اطلاعاتی ۰.۸۳۹ و ضریب اهمیت ۰.۳۷۳ بیشترین توجه را به خود اختصاص داده است» (نجفی، وفایی و ملکی، ۱۳۹۴)؛ از این روی، تعداد شاخص‌های هر سه ساحت تعدیل و متناسب شده‌اند و نتایج، متعاقباً گزارش داده خواهند شد. ابعاد سه‌گانه و مؤلفه‌های سیزده‌گانه در جدول ۱ نشان داده شده‌اند:

جدول ۱. ابعاد و مؤلفه‌های دینی (اعتقادی- عبادی) و اخلاقی

کد	ابعاد	مؤلفه‌ها	کد	ابعاد	مؤلفه‌ها
۱		شناخت آگاهانه و	۷		احقاق حق
		آزادانه مباحث حوزه	۸		در برابر خدا
		توحید و گرایش به آن	۲	پذیرش و	
۲	۱. تربیت	شناخت نبوت و گرایش	۹	تربیت	در برابر خلق
	اعتقادی	به آن	عبادی	مسئولیت‌ها	
۳		شناخت قرآن و	۱۰		در برابر خود
		انس یافتن با آن			
۴		شناخت معاد و	۱۱		در برابر خلقت
		باور داشتن به آن			
۵		شناخت عدل و گرایش	۱۲	۳. رعایت اخلاق انسانی- اسلامی	
		به آن	تربیت		
۶		شناخت امامت و	۱۳	اخلاقی	رعایت آداب اخلاقی
		گرایش به آن			

چنان‌که می‌بینیم، اسناد در بخش تربیت اعتقادی علاوه بر اصول پنج‌گانه دین بر شناخت قرآن و انس یافتن با آن نیز تأکید کرده‌اند. در حوزه تربیت عبادی نیز بر حق (حق بر تربیت) و تکلیف (مسئولیت‌های چهارگانه) و بالاخره در بخش تربیت اخلاقی علاوه بر اخلاق، بر ادب و انضباط تأکید شده است.

ب) پس از تعیین ابعاد و مؤلفه‌های تربیت دینی و اخلاقی، و تعریف آن‌ها تهیه شاخص‌ها در پاسخ به سؤال دوم صورت می‌گیرد. مدل تحقیق در سؤال اول، شامل سیزده مؤلفه حاصل از تحلیل محتوا بود که جز در دو ساحت برای هر مؤلفه، تنها یک شاخص در نظر گرفته شد: مورد اول در ساحت تربیت اعتقادی است که برای هر مؤلفه، یک شاخص در نظر گرفتیم و علاوه بر توحید که در رأس قرار دارد، شاخص «شرک» نیز اضافه شد؛ زیرا بررسی توحید بدون نیم‌نگاهی به شرک، ناقص خواهد بود؛ از این روی، شش مؤلفه تربیت اعتقادی به هفت شاخص تربیت اعتقادی ارتقا یافتند. مورد دوم در ساحت تربیت اخلاقی است؛ زیرا توصیه متخصصان تعلیم و تربیت، آن بود که تعداد گویه‌های تربیت اخلاقی، بیشتر از گویه‌های تربیت اعتقادی و عبادی باشد و از این روی، برای مؤلفه «شناخت، گرایش و رعایت اخلاق انسانی - اسلامی»، شش شاخص اخلاق اسلامی - انسانی در نظر گرفتیم که در سند تحول و منابع اسلامی بر آن‌ها تأکید بیشتری شده است؛ بنابراین، دو مؤلفه تربیت اخلاقی نیز به هفت شاخص اخلاقی ارتقا یافت. هر شاخص دارای چهار گویه است و شاخص‌ها به ترتیب، رسالت بررسی موارد ذیل را برعهده دارند: قضاوت و شناخت؛ گرایش، میل و عاطفه؛ عزم، اراده و تصمیم‌گیری برای انجام دادن امور؛ عمل و رفتار مناسب (آنچه نظام شایستگی در سند تحول و مبانی نظری آن، و برنامه درسی ملی بر آن تأکید می‌کنند).

به‌طور خلاصه، شش شاخص ساحت تربیت اعتقادی عبارت‌اند از: علم، ایمان و تعقل آگاهانه و آزادانه به توحید، نبوت، معاد، عدل الهی و امامت، به‌اضافه علم، ایمان، تعقل و عمل به قرآن کریم. ارتباط شش شاخص اعتقادی در هر دو ابزار (خودسنجی و همسال‌سنجی) با گویه‌ها به ترتیب عبارت است از: توحید (گویه‌های یک تا چهار)، نبوت (گویه‌های پنج تا هشت)، قرآن (گویه‌های نه تا دوازده)، معاد (گویه‌های سیزده تا شانزده)، عدل (گویه‌های هفده تا بیست)، امامت (گویه‌های ۲۱ تا ۲۴).

شش شاخص عبادی در هر دو ابزار (خودسنجی و همسال‌سنجی) همراه گویه‌ها به ترتیب عبارت‌اند از: مسئولیت در برابر خداوند/ نماز (گویه‌های ۲۵ تا ۳۲)، مسئولیت در برابر خود (گویه‌های ۳۳ تا ۳۶)، حقوق خود (گویه‌های ۳۷ تا ۴۰)، مسئولیت در برابر خلق (گویه‌های ۴۱ تا ۴۴) و مسئولیت در برابر خلقت (گویه‌های ۴۵ تا ۴۸).

هفت شاخص اخلاق انسانی - اسلامی و ادب به ترتیب عبارت‌اند از: راست‌گویی (گویه‌های ۴۹ تا ۵۲)، امانت‌داری (گویه‌های ۵۳ تا ۵۶)، حیا و عفت (گویه‌های ۵۷ تا ۶۰)، تواضع (گویه‌های ۶۱ تا ۶۴)، وفاکردن به عهد (گویه‌های ۶۵ تا ۶۸)، صبر (گویه‌های ۶۹ تا ۷۲) و تقلب‌نکردن (گویه‌های ۷۳ تا ۷۶).

شاخص‌ها در مجموع و به تفکیک، شامل ۲۴ گویه اعتقادی، ۲۴ گویه عبادی و ۲۸ گویه اخلاقی تعیین شدند و با این حساب، حداقل سؤال‌های هردو ابزار با توجه به نوزده شاخص در هر چهار جنبه یادشده، ۷۶ گویه برآورد شد.

اکنون، ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها شناخته شده‌اند؛ اما لازم است نقشه روان‌شناختی و ذهنی متخصصان تعلیم و تربیت را شناسایی و مشخص کنیم مؤلفه‌ها/ شاخص‌های گوناگون در تعامل با یکدیگر چه اثرهایی بر چهارچوب داوری (چهارچوب مفهومی) می‌گذارند؛ از این روی، از روش مقیاس‌بندی چندبعدی کمک گرفتیم تا شاخص‌های یادشده با یکدیگر مقایسه کنیم؛ زیرا تعداد آن‌ها مناسب (بین هشت و بیست متغیر) بود؛ به عبارت دیگر، مدل نظری حاصل‌شده از تحلیل محتوا باید با مدل تجربی فراهم‌آمده از دیدگاه متخصصان نیز سازگار باشد. بدین منظور، توسط اولین نسخه الگوریتم Proxscal در SPSS^۱، آماره‌های مربوط به نیکویی برازش^۲ به دست آمده است و به ترتیب، هر هفت شاخص مربوط به تربیت اعتقادی، هر پنج شاخص مربوط به تربیت عبادی و هر هفت شاخص مربوط به تربیت اخلاقی گزارش داده می‌شود:

نخست، تطابق مؤلفه‌ها/ شاخص‌های تربیت اعتقادی با اسناد:

در پی اجرای مقیاس‌بندی چندبعدی، آماره‌های استرس خام استاندارد شده^۳ (0.03878)، استرس ۱ (0.19694) با ضریب مقیاس بهینه (= 1.040)، استرس ۲ (0.30824) با ضریب مقیاس بهینه (= 1.040) و اس-استرس (0.04598) با ضریب مقیاس بهینه (= 0.969) از شاخص‌های تربیت اعتقادی، دارای برازش نسبتاً خوب (به دلیل فاصله از عدد صفر) هستند؛ اما شاخص‌های پراکندگی تبیین‌شده^۴ و شاخص هم‌گرایی

1. Proxscal Version 1.0, by Data Theory Scaling System Group (DTSS) Faculty of Social and Behavioral Sciences Leiden University, The Netherlands.

2. Goodness of Fit

3. Normalized Raw Stress

4. Dispersion Accounted For (D.A.F.)

تاکر^۱ به دلیل نزدیک بودن به عدد یک، بسیار خوب و بدان معناست که ابعاد و شاخص‌های تربیت اعتقادی با اسناد سازگاری خوبی دارند و مطابقت می‌کنند.

جدول ۲. فاصله شاخص‌های تربیت اعتقادی از یکدیگر ۱. ابعاد

	امامت	عدل	معاد	قرآن	نبوت	شرک	توحید
توحید							0.000
شرک						0.000	2.178
نبوت					0.000	1.772	0.406
قرآن				0.000	0.316	1.456	0.722
معاد			0.000	0.279	0.037	1.736	0.442
عدل		0.000	0.516	0.237	0.553	1.219	0.959
امامت	0.000	0.366	0.150	0.129	0.187	1.585	0.593

در این جدول، تنها شرک که در تضاد با توحید قرار دارد، دارای بیشترین فاصله با توحید و دیگر شاخص‌هاست؛ اما به دلیل تقابل تضاد شرک با توحید لزومی ندارد شرک را حذف کنیم.

دوم، تطابق مؤلفه‌ها/ شاخص‌های تربیت عبادی با اسناد:

آماره‌های استرس خام استاندارد شده (0.04377)، استرس ۱ (0.20922) با ضریب مقیاس بهینه 1.046، استرس ۲ (0.34285) با ضریب مقیاس بهینه 1.046 و اس- استرس (0.03447) با ضریب مقیاس بهینه 0.986 از شاخص‌های تربیت عبادی- فقهی نیز دارای برآزش نسبتاً خوب (به دلیل فاصله از عدد صفر) است؛ اما شاخص‌های پراکندگی تبیین شده (0.95623) و شاخص هم‌گرایی تاکر (0.97787) به دلیل نزدیک بودن به عدد یک، بسیار خوب و بدان معنا هستند که ابعاد و شاخص‌های تربیت عبادی با اسناد سازگاری خوبی دارند و مطابقت می‌کنند.

جدول ۳. فاصله شاخص‌های تربیت عبادی - فقهی از یکدیگر ۱. ابعاد

مسئولیت	مسئولیت	مسئولیت	مسئولیت	مسئولیت	مسئولیت
در برابر خلقت	در برابر خود	در برابر خلق	در برابر خدا	حق بر تربیت	حق بر تربیت
				0.000	حق بر تربیت
			0.000	1.347	مسئولیت در برابر خدا
		0.000	0.316	1.662	مسئولیت در برابر خلق
	0.000	0.027	0.343	1.690	مسئولیت در برابر خود
0.000	0.521	0.494	0.178	1.168	مسئولیت در برابر خلقت

از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، از میان شاخص‌های تربیت عبادی - فقهی در این جدول، بیشترین فاصله و ناهماهنگی با دیگر مؤلفه‌ها مربوط به حق بر تربیت است. درباره حق بر تربیت نیز به دلیل حق محوری در مقابل مسئولیت‌پذیری (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی ج.ا.ا، ۱۳۹۰، ص. ۲۷۳) و به سبب «مبنای حقوقی صاحب حق و حقوق بودن همه انسان‌ها» و گفت‌وگو درباره حق بر تربیت، از جمله «حق برخورداری از تربیت مصون از تعرض‌های جسمانی و روانی» و «حق برخورداری از محیط تربیتی سالم، ایمن و بهداشتی» (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی ج.ا.ا، ۱۳۹۰، ص. ۲۰۲-۲۰۵)، دیدگاه متخصصانی که بیشتر با مبانی نظری سند تحول آشنایی دارند و از تکلیف‌گرایی محض فاصله گرفته‌اند، صائب است و بنابراین، شاخص حق بر تربیت نیز حذف نمی‌شود. سوم، تطابق ابعاد و شاخص‌های تربیت اخلاقی با اسناد:

آماره‌های استرس خام استاندارد شده (۰.۰۰۰۰۰)، استرس ۱ (0.00048 با ضریب مقیاس بهینه 1)، استرس ۲ (0.00057 با ضریب مقیاس بهینه ۱) و اس-استرس (0.00000 با ضریب مقیاس بهینه ۱) (به دلیل فاصله نزدیک به عدد صفر) و شاخص‌های پراکندگی تبیین شده (۱) و شاخص هم‌گرایی تاکر (۱) به دلیل مساوی بودن با عدد یک از شاخص‌های تربیت اخلاقی، دارای برآزش کامل هستند و این مسئله بدان معناست که مدل نظری حاصل از تحلیل محتوا با مدل تجربی فراهم‌آمده از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت سازگاری کامل دارد و ابعاد و شاخص‌های تربیت اعتقادی با اسناد، کاملاً مطابقت می‌کنند.

و همدان و تهران از تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بیشتری برخوردارند؛ اما بین میانگین تربیت‌های سه‌گانه دختران و پسران در هر دو آزمون، تفاوتی معنادار وجود ندارد. در پاسخ به این سؤال که تا چه اندازه دانش‌آموزان می‌توانند شاخص‌ها را تحقق بخشند، توسط مقیاس‌بندی چندبعدی، دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت را تحلیل کردیم و دریافتیم آن‌ها برسر قابلیت تحقق کامل شاخص‌ها در دانش‌آموزان قبل از اجرای اسناد سه‌گانه اجماعی نداشتند.

پنجم، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل سؤال پژوهشی پنجم:

ابزار بخش کیفی تحقیق، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با چهل نفر از مدیران/ معاونان یا دبیران دبیرستان‌های پنج استان نمونه و روش تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه، طرح همسوسازی با مدل هم‌گرا یا تحلیل تفسیری بوده است. مقوله‌ها عبارت بودند از: وضعیت تربیت دینی، وضعیت تربیت عبادی، وضعیت تربیت اخلاق اسلامی - انسانی، وضعیت ادب و آداب اجتماعی، و نمره انضباط. پاسخ‌ها در هر پنج مقوله جز نمره انضباط، متناقض بودند.



تصویر ۱. دیدگاه متناقض مدیران درباره تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان

۱. بیشتر مدیران، نمره ادب و تربیت دانش‌آموزان را به‌طور میانگین، کمتر از هجده لحاظ نکرده‌اند. مدیری خصوصی نقل می‌کرد: «نمره انضباط واقعی برخی دانش‌آموزان، بیشتر از چهارده نیست؛ اما برای حفظ حیثیت، نام و سابقه مدرسه و نیز حرمت دانش‌آموز و خانواده‌اش به او هجده می‌دهیم و توجیه‌مان این است که تنها تأخیر ورود و غیبت می‌تواند کمی شوند»؛ درضمن، لازم بود برای فهم دقیق تفاوت میان تربیت دینی و اخلاقی و دوقطبی شدن جامعه مدرسه، تصویری نامتقارن از گفته‌های مدیران در مصاحبه نشان داده شود که هم نمایانگر فاصله دو نوع مدرسه باشد و هم کسانی که احیاناً درصدد اجرای اسناد تحول‌بنیادین در آموزش- و پرورش هستند، فاصله وضع موجود و حیات طیبه را روشن‌تر ببینند.

داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه و مشاهده با داده‌های کمی همسویی دارند و محروم‌تر بودن مدرسه‌های محروم و نازل‌تر بودن تربیت‌های سه‌گانه در استان‌های همدان و تهران نسبت به استان‌های بوشهر و خراسان جنوبی، هم از نظر کمی (همچون نمره تربیت‌های سه‌گانه) و هم از نظر کیفی (همچون عالی یا افتضاح خواندن تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان در تصویر ۱) محرز است.

ششم، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل سؤال پژوهشی ششم:

برای پاسخ‌گویی به این سؤال از طرح همسوسازی، مدل هم‌گرا استفاده کردیم؛ به دیگر سخن، داده‌های کمی و کیفی را به صورت جداگانه جمع‌آوری و تحلیل کردیم و سپس نتایج متفاوت و متناقض (از طریق مقایسه و مقابله) در فرایند تفسیر با هم یکی شدند؛ بدین ترتیب دریافتیم تربیت دینی و اخلاقی دو جنس (دختران و پسران) و دو ابزار کمی، همسو بودند؛ اما تربیت دینی و اخلاقی دو متغیر «استان» و «نوع مدرسه» همسویی نداشتند.

دین‌پژوهان در رشته‌های مختلف برای تعیین ابعاد دین، دینداری و تربیت دینی (اعتقادی- عبادی) و اخلاقی کوشیده‌اند؛ اما به وفاق و اجماع نرسیده‌اند. این مسئله کاملاً طبیعی است؛ زیرا دیدگاه درون‌دینی با دیدگاه برون‌دینی تفاوت دارد و هر دیدگاه درون‌دینی‌ای هم بسته به اینکه چه دینی را محور قرار داده و بدان دل بسته باشد، به نتایج متفاوتی خواهد رسید. عده‌ای از دانشمندان علوم تربیتی و اجتماعی کوشیده‌اند به قدر متیقنی از ابعاد دین و دینداری دست یابند. در این راستا آگوست کنت دین را دارای سه بعد^۱، گلاک و استارک آن را دارای چهار بعد^۲ و وربیت آن را دارای شش بعد^۳ دانسته‌اند و آلتون برای تمام ادیان، فارغ از تفاوت‌های مصداقی‌شان نه ویژگی^۱

۱. بُعد عقلی یا همان اعتقادات جزئی دین؛ بعد عاطفی که در عبادت و پرستش نمودار می‌شود؛ بعد عملی که او آن را نظام نامیده است (آرون، ۱۳۷۰، ص. ۱۱۶ به نقل از: کرم‌اللهی، ۱۳۹۲، ص. ۱۳۰).

۲. آنان در پی جمع‌بندی تعریف‌های پارسونز، بینگر، ناتینگهام و ویلیامز، ابعاد چهارگانه نمادی، اعتقادی، ارزشی و رفتاری را به دست داده‌اند (شجاعی زند، ۱۳۸۴، به نقل از: کرم‌اللهی، ۱۳۹۲، ص. ۱۳۰).

۳. البته وی معتقد است دین از شش مؤلفه تشکیل شده که هر کدام از آنها متضمن چهار بُعد است. مؤلفه‌های پیشنهادی وی عبارت‌اند از: مناسکی و آیینی، اعتقادی، عاطفی، اطلاعاتی، اخلاقی و اجتماعی (شجاعی زند، ۱۳۸۴، به نقل از: کرم‌اللهی، ۱۳۹۲، ص. ۱۳۰).

قائل شده است. جوادی آملی نیز با متمایز کردن دین الهی از دین انسانی، دین الهی (مبتنی بر وحی) را متشکل از سه بعد اصلی دانسته است (جوادی آملی، ۱۳۸۰، ص. ۲۷).

در این تحقیق، تربیت دینی (اعتقادی- عبادی) و اخلاقی براساس سند تحول، مبانی نظری آن و برنامه درسی ملی، شامل سه بُعد، سیزده مؤلفه و نوزده شاخص از چهار منظر است:

هفت شاخص تربیت اعتقادی عبارت‌اند از: علم، ایمان و تعقل آگاهانه و آزادانه درخصوص: توحید، شرک، نبوت، قرآن، معاد، عدل، امامت.

پنج شاخص تربیت عبادی- فقهی: شناخت، گرایش، اراده معطوف به عمل و عمل کردن به: مسئولیت در برابر خداوند/ نماز، مسئولیت در برابر خود، حقوق خود، مسئولیت در برابر خلق و مسئولیت در برابر خلقت.

هفت شاخص تربیت اخلاق اسلامی- انسانی و ادب: شناخت، گرایش، اراده معطوف به عمل و عمل کردن به: راست‌گویی، امانت‌داری، حیا، تواضع، وفاکردن به عهد، صبر و تقلب‌نکردن.

در مقایسه وضع تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان در این تحقیق با پیشینه، نتایج پژوهش محمودی (۱۳۹۷) نشان می‌دهد به‌روزی نبودن دانش‌دبیران معارف اسلامی و مربیان پرورشی، ناآشنایی برخی معلمان و والدین دانش‌آموزان با خصوصیات دوره بلوغ، ناکافی بودن برنامه‌های پرورشی مدرسه‌ها، تأثیر مخرب بیکاری فرزینده جوانان بر روحیه دینی دانش‌آموزان، فقیربودن برخی خانواده‌ها، الگوبرداری نامناسب برخی دانش‌آموزان از شخصیت‌های معروف هنری و ورزشی، ناکافی بودن امکانات تفریحی- ورزشی برای دانش‌آموزان، تأثیر منفی برنامه‌های ماهواره بر تربیت دینی دانش‌آموزان،

۱. ویژگی‌های مشترک بدین شرح‌اند: اعتقاد به موجودات ماوراءطبیعی؛ جداکردن مقوله‌های مقدس و نامقدس؛ رفتار آیینی معطوف به مسائل مقدس؛ نظام اخلاقی با ضمانت اجرایی ماوراءطبیعی؛ احساساتی با ویژگی‌های دینی مانند خوف، حرمت، گناه و پرستش؛ نماز، دعا و انواع دیگر ارتباط با خدا؛ داشتن جهان‌بینی کلی یا تصویری عام از عالم و تعیین نقش و جایگاه افراد در آن؛ سازمان‌دهی و تنظیم نسبتاً کلی زندگی فرد براساس جهان‌بینی موردنظر دین؛ تشکیل‌دادن یک گروه اجتماعی براساس ویژگی‌های هشت‌گانه پیشین (کرم‌اللهی، ۱۳۹۲، ص. ۱۳۲).

استفاده نامناسب از فضای مجازی، پایبند نبودن برخی خانواده‌ها به آداب و رسوم دینی، نامناسب بودن اخلاق و رفتار دینی برخی معلمان، بی‌توجهی در محتوای درسی معارف اسلامی به نیازهای رشدی دانش‌آموزان، اعتیاد برخی دانش‌آموزان، نمره‌محوری و تأکید بر حفظ مفاهیم از مهم‌ترین چالش‌ها و موانع تربیت دینی در دوره متوسطه دوم هستند. سعیدی رضوانی (۱۳۸۹) نقل کرده است اکثریت مطلق افراد از نظر اعتقاد به اصول دین (توحید، نبوت، امامت و معاد) مشکلی ندارند. به‌طور کلی می‌توان چنین استنباط کرد که از نظر اعتقاد به اصول دین و مؤلفه‌های کلی و جزئی آن، برسر آنچه به خدا مربوط است، توافق بیشتری وجود دارد و در دیگر موارد، تاحدودی از اجماع افراد کاسته می‌شود. سراج‌زاده (۱۳۷۷) نیز چنین گزارش داده است که آزمودنی‌ها در بُعد اعتقادات، بیشترین نمره را گرفته‌اند. مهدوی (۱۳۸۳) هم میانگین بُعد اعتقادی را همانند دیگر پژوهش‌های صورت گرفته در فضای واقعی، بالا و درمقابل، میانگین بُعد پیامدی را پایین دانسته و علت این مسئله را حاکمیت دینی بیان کرده است. در تحقیق حاضر نیز دقیقاً این یافته تأیید می‌شود.

یافته‌های پژوهش طالبی (۱۳۸۰) نشان می‌دهد «نوجوانان ارزش‌های اخلاقی را می‌شناسند و می‌پذیرند؛ اما تعارض بین نگرش و عمل آن‌ها تحت تأثیر عوامل اجتماعی نظیر گروه‌های مرجع، رسانه‌ها و غیره قرار دارد». در پژوهش حاضر نیز دیدگاه دانش‌آموزان درباره ارزش‌های اخلاقی جز تقلب، مناسب است؛ اما مشاهده مصاحبه‌کنندگان نشان می‌دهد رفتار اخلاقی در استان‌ها یا مدرسه‌های کشور و حتی ادب دانش‌آموزان کلاس‌های یک مدرسه، متفاوت است.

لازم است درباره تقلب به‌عنوان معضلی جهانی، به‌صورت مستقل بحث شود. برخی صاحب‌نظران با توجه به فراوانی تقلب، از این مسئله به‌منزله یک اپیدمی و برخی نیز به‌عنوان یک مشکل مزمن یاد کرده‌اند. در فراتحلیل و گونه‌شناسی ناهنجاری‌های اخلاقی - اجتماعی دانش‌آموزان در آموزش و پرورش ایران نیز مشخص شد «مدرسه‌گریزی، دروغ‌گویی، تقلب و حسادت از جمله ناهنجاری‌های ارتباطی‌ای هستند که با ناهنجاری‌های انسجامی تفاوت دارند؛ چراکه تنها به ارتباط میان‌فردی مربوط می‌شوند و مثل انواع انسجامی، به اصطلاح وجدان جمعی را جریحه‌دار نمی‌کنند» (علی‌احمدی، ۱۳۸۵، ص.

۹۷). همبستگی پیروان بین تربیت اخلاقی و تقلب در تحقیق حاضر نیز ۰.۶۵ است و رابطه معیارهای اخلاقی و تقلب را تقویت می‌کند. بین تقلب و نوع مدرسه نیز با ۰.۹۵ درصد اطمینان، رابطه معنادار وجود دارد و دانش‌آموزان مدرسه‌های برخوردار، کمتر از مدرسه‌های محروم (با سطح معناداری ۰.۰۰۲) به تقلب کردن گرایش دارند.

پژوهش حاضر برخلاف بیشتر پژوهش‌های خارجی و داخلی، از دو جهت اهمیت دارد: نخست، آنکه به‌جای استفاده از تعبیرات مبهم و غیر قابل اعتماد، داده‌های نرم با مقیاس کیفی (وضعیت مطلوب، بسیار مطلوب، ضعیف، نسبتاً ضعیف و...) مانند: «حداقل می‌توان پذیرفت که عملکرد نظام آموزشی در ساحت تربیت دینی و اخلاقی، نقطه قوت برجسته‌ای ندارد و شاید بتوان نتیجه گرفت که عملکرد آن، ضعیف یا نسبتاً ضعیف است» (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۹)، از داده‌های سخت با مقیاس فاصله‌ای سود جست و نمره صفر تا بیست را در یافته‌های خود به‌دست داده است تا برای همگان قابل فهم و مقایسه باشد؛ دیگر آنکه به ارزیابی بیرونی و به‌ویژه برون‌داد نهایی پرداخته است که می‌تواند پیشینه‌ای مناسب برای انجام‌دادن پژوهش‌های بعدی باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

انتظار کارفرمای محترم قبل از هر چیز، به‌دست‌آوردن شاخص‌های برون‌داد نهایی سه ساحت تربیت دینی (اعتقادی-عبادی) و اخلاقی براساس اسناد سه‌گانه بود که باوجود اختلاف دیدگاه‌ها در اسناد و میان متخصصان داخل و خارج آموزش و پرورش، در کتاب‌ها و پیشینه پژوهش با عرضه نوزده شاخص تحقق یافت؛ اما رویکرد حاکم بر اسناد تحول، منحصر به فرد بود و بر شناخت، گرایش، اراده و عمل تأکید می‌کرد و بنابراین، پیشینه به‌تنهایی راهگشا نبود. انتظار دیگر این بود که به مهم‌ترین شاخص‌ها بسنده شود؛ از این روی، مهم‌ترین و اصلی‌ترین شاخص‌هایی که صاحب‌نظران برسر آن‌ها اجماع داشتند، انتخاب شدند: از حوزه اعتقادات، توحید و شرک، از حوزه عبادیات و فقهیات، نماز و مسئولیت در برابر خدا و خود و خلق و خلقت، و از حوزه اخلاق اسلامی و ادب، راست‌گویی و امانت‌داری و متقلب‌نبودن؛ البته به‌کمک تحلیل محتوای کیفی اسناد سه‌گانه، تعداد دیگری شاخص به هر سه ساحت اضافه شد تا تربیت دینی و اخلاقی، جامع و مانع باشد و بین آن‌ها تناسبی برقرار شود. رسالت

وضعیت کنونی تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان.../سید کاظم اکرمی و دیگران ۲۰۱

بعدی، ارزشیابی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در ساحت تربیت دینی و اخلاقی براساس سند تحول بنیادین بود که در اجرا با استفاده از دو ابزار کمی و یک ابزار کیفی، و با استفاده از طرح همسوسازی مدل هم‌گرا اجرا و تجزیه و تحلیل شد. نتیجه وضعیت تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان سال پایانی آموزش و پرورش کشور برخلاف شایعات و بدبینی‌های تاریخی با توجه به امکانات محدود و تبعیض آشکار بین آموزش و پرورش و دیگر دستگاه‌ها و نهادها، و بین مدرسه‌های عادی و غیرعادی به صورت میانگین و با صرف نظر از ضعف‌های مشهود، بدین صورت گزارش می‌شود: دانش‌آموزان در هر سه نوع تربیت اعتقادی، عبادی-فقهی و اخلاقی در هر چهار حیطة شناخت، گرایش، اراده و عمل در هر دو آزمون خودسنجی و همسال‌سنجی با ۹۵ درصد اطمینان، حداقل نمره ۱۲.۵ (در تربیت اخلاقی) و حداکثر نمره ۱۸.۴ (در تربیت اعتقادی) را در بازه صفر تا بیست کسب کرده‌اند و بر این اساس، وضعیت اخلاقی دانش‌آموزان نسبت به وضعیت اعتقادی‌شان نیازمند توجه بیشتر است.

پیشنهاد‌های کاربردی

اگر بنا باشد وضعیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان کشور در تحقیقات طولی مستمر ارزیابی شود، شایسته است هدف‌هایی مناسب در شورای عالی آموزش و پرورش فراهم آید و این مسئله تحقق نمی‌یابد مگر اینکه نوشتن این طرح تخصصی به گروهی از استادان حوزه مدیریت و برنامه‌ریزی، علوم تربیتی، اخلاق و تربیت اسلامی واگذار شود. هدف‌ها باید جامع و مانع باشند و از نظریه‌ای مشخص در اسناد سه‌گانه تبعیت کنند. آن‌گاه باید دقت شود که این هدف‌ها قابلیت تحقق‌یافتن داشته باشند و با هدف‌های اجتماعی، تربیت بدنی و... هم‌پوشانی نداشته باشند. در نهایت باید غرض از تعیین هدف‌ها را وضعیت مطلوب رفتار دینی و اخلاقی دانش‌آموزان در آخرین سال حضور در آ.پ. تعریف کند و فاصله وضع موجود تا هدف‌ها مبنای ارزشیابی مدیران سطوح عالی قرار گیرد.

پیشنهاد می‌شود با توجه به دوره انفجار اطلاعات و واقع شدن در دهکده جهانی افکار و مکتب‌های مختلف، دانش‌آموزان و قبل از آن، دبیران از عقاید دینی پیروان دیگر ادیان و مکتب‌ها آگاهی یابند و آمادگی رویارویی ارزیابانه و نقادانه با آن‌ها را کسب

کنند. روحانیان و دبیران باید مطالب دینی را با توجه به نیاز دانش‌آموزان مطرح کنند؛ مثلاً به جای تأکید بیش از حد بر طهارت، از معاملات و حقوق درمقابل مسئولیت، سخن بگویند؛ همچنین مبارزه با خرافات را وجهه همت خویش قرار دهند و بستری آزاد و بدون تهدید را برای صورت‌گرفتن مباحثه در کلاس درس فراهم کنند. آموزش و پرورش باید تربیت دینی و اخلاقی مربیان پرورشی، دبیران قرآن و دینی و عربی، و والدین دانش‌آموزان را در اولویت قرار دهد. لازم است روش‌های آموزش و تربیت دینی و اخلاقی مدیران مدرسه‌ها رصد شود و فیلم‌های پربیننده صداوسیما به لحاظ دینی و اخلاقی تحلیل محتوا شوند. توصیه می‌شود ارزشیابی رفتارهای دینی و اخلاقی دانش‌آموزان در موقعیت‌های طبیعی و به صورت مستمر در تحقیق‌های طولی و به همت گروه‌های ثابت آموزش‌دیده در مدرسه‌ها (به‌ویژه دبیران) مورد اعتماد (دانش‌آموزان) صورت گیرد و لازم است سهم و واریانس یادگیری از رسانه‌ها، تربیت خانوادگی، و پایه‌های ژنتیکی و اقلیمی مؤثر بر رفتار دینی و اخلاقی دانش‌آموزان در کنار تربیت دینی و اخلاقی نظام رسمی عمومی بررسی شود.

تشکر و قدردانی

در پایان، از همه استادانی که مطالب علمی این تحقیق، وام‌دار راهنمایی‌های آن‌هاست، همکاران شاغل در سطوح مختلف آموزش و پرورش که فرایند انجام‌شدن تحقیق را تسهیل کردند و دانش‌آموزانی که صادقانه و صمیمانه با مؤلفان همکاری کردند، بسیار سپاسگزاریم.

منابع

- اکرمی، سید کاظم؛ دلاور، علی؛ و تمسکی، محمدرضا (۱۳۹۸). ارزشیابی عملکرد نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی در ابعاد تربیت دینی (اعتقادی-عبادی) و اخلاقی براساس شاخص‌های سند تحول. شورای عالی آموزش و پرورش.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). ارزشیابی آموزشی. تهران: سمت.
- پازارگادی، مهنوش (۱۳۹۳). پیشرفت‌های بین‌المللی در خصوص ارزیابی کیفیت در آموزش عالی. مجله رهیافت، ۲(۳)، ۱۳۱-۱۵۴.
- خرمشاهی، بهاء‌الدین؛ فانی، کامران؛ طاهری، ابراهیم؛ و صدر حاج‌سیدجوادی، احمد (۱۳۸۳). دایرةالمعارف تشیع (جلد ۲) (چاپ ۳). تهران: نشر شهید سعید محبی.

وضعیت کنونی تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان.../ سید کاظم اکرمی و دیگران ۲۰۳

- دلاور، علی؛ عابدینی، احمد؛ و نویدآدم، مهدی (۱۳۹۳). *واژه‌نامه تخصصی (ترمینولوژی) آموزش و پرورش*. تهران: نشر سادس.
- سراج‌زاده، سید حسین (۱۳۷۷). نگرش‌ها و رفتارهای دینی نوجوانان و دلالت‌های آن بر نظریه سکولارشدن. *مجله نمایه پژوهش*، ۱(۷ و ۸)، ۱۱۸-۱۰۵.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ و حجازی، الهه (۱۳۸۵). *روش‌های تحقیق در علوم تربیتی* (چاپ ۱۳). تهران: آگاه.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۹). *بررسی وضع مطلوب و موجود تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان و تبیین آن با توجه به عوامل درون‌دادی و فرایندی*. کمیته مؤلفه‌های اصلی آموزش و پرورش، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش.
- شجاعی زند، علی‌رضا (۱۳۸۴). *مدلی برای سنجش دینداری در ایران*. *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۶(۱)، ۳۴-۶۶.
- شریفی، حسن‌پاشا؛ و شریفی، نسترن (۱۳۸۳). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری* (چاپ ۳). تهران: سخن.
- شورای عالی آموزش و پرورش (آذر ۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. سند مشهد مقدس.
- شورای عالی آموزش و پرورش (اسفند ۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی: وزارت آموزش و پرورش* ج. ۱.۱.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (آذر ۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی* ج. ۱.۱. شورای عالی آموزش و پرورش.
- طالبی، ابوتراب (۱۳۸۰). *بررسی تعارض بین ارزش‌های اخلاقی و مذهبی، و کنش‌های اجتماعی*. (رساله دکتری). دانشگاه تربیت مدرس.
- علی‌احمدی، امید (۱۳۸۵). *فرا تحلیل و گونه‌شناسی ناهنجاری‌های اخلاقی - اجتماعی دانش‌آموزان در آموزش و پرورش ایران*. *مجله جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد آشتیان*، ۶.
- قاسمی، نرجس؛ و سلسبیلی، نادر (۱۳۸۴). *عوامل مؤثر بر شکست تحصیلی: نگاهی دوباره به عوامل درونی و بیرونی*. *فصلنامه تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)*، ۸۳.
- کرسول، جان؛ و پلانوکلاک، ویکی (۱۳۹۰). *روش‌های پژوهش ترکیبی* (علی‌رضا کیامنش و جاوید سرایی، مترجمان). تهران: آبیژ (نشر اثر اصلی: ۱۹۴۵).
- کرم‌اللهی، نعمت‌الله (۱۳۹۲). *الگوی پیشنهادی سنجش دینداری*. *معرفت فرهنگی - اجتماعی*، ۴(۱۵)، ۱۱۵-۱۳۹.

- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۰). سازه‌های تربیت و دموکراسی: عقلانیت، مدنیت، معنویت. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جویس (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد ۲)، به اهتمام احمد رضا نصر و دیگران. تهران: سمت (نشر اثر اصلی: ۲۰۰۵).
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی ج.ا.ا. (آذر ۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- محمودی، سیروس (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی تربیت دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم از نظر دبیران معارف اسلامی و مشاوران مدارس. رهیافت فرهنگ دینی، ۱(۳)، ۹۰-۱۰۵.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۲). آشنایی با علوم اسلامی، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- معاونت برنامه‌ریزی و توسعه مدیریت وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۸). آمار آموزش و پرورش (سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۱). دفتر آمار، برنامه‌ریزی و بودجه.
- مهدوی، مهدی (۱۳۸۳). بررسی وضعیت دین‌داری کاربران اینترنت. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.
- نجفی، حسن؛ وفایی، رضا؛ و ملکی، حسن (۱۳۹۴). تبیین ابعاد و مؤلفه‌های رشد معنوی انسان و تحلیل آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۱(۱)، ۱۳۳-۱۵۶.
- نگرشی بر تحولات نظام آموزش متوسطه در پنج کشور جهان (مرجان مرندی، مترجم). تهران: تربیت.