



## Analyzing the Challenges of Religious Education for Adolescents in Schools and Its Validation by Teachers of “Religion and Life”

Ma'soumeh Samadi  / Associate Professor, Department of Islamic Education, Research Institute of Education, Institute for Educational Studies, Tehran, Iran  
fsamadi30@Yahoo.com

Received: 2024/06/30 - Accepted: 2024/09/30

### Abstract

The aim of this study is to analyze the challenges of religious education and its validation in the school system. The mixed method is used in this research. In the qualitative phase, the participants included experts and professionals such as educational supervisors of the "Religion and Life" course for upper-secondary schools, officials in charge of the Quran and Itrat (Prophet's Household) programs, school principals and vice-principals, selected through purposeful sampling. The participants' perspectives were analyzed through semi-structured interviews. The findings show that the challenges of religious education include weak educational policymaking, ineffective ethical and emotional educational atmosphere, overly idealistic and inflexible goals, misalignment with students' needs, inactive and impractical educational programs, deficiencies in explanatory and implementation methods, teachers' shortcomings in personality traits, specialized knowledge, religious beliefs, professional expertise, and commitment, as well as poor management of virtual spaces. To validate the findings, a researcher-developed questionnaire was used to survey the perspectives of "Religion and Life" teachers from upper-secondary schools in five provinces of the country. The majority of the identified components were confirmed.

**Keywords:** challenges, religious education, adolescents, school system, teachers of “religion and life”.

## واکوی چالش‌های تربیت دینی نوجوانان در نظام آموزشگاهی و اعتباربخشی به آن توسط دبیران دین و زندگی

معصومه صمدی  / دانشیار گروه تعلیم و تربیت اسلامی پژوهشکده تعلیم و تربیت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران  
دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۱۰ - پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۰۹  
fsamadi30@yahoo.com

### چکیده

هدف این پژوهش واکوی چالش‌های تربیت دینی و اعتباربخشی آن در نظام آموزشگاهی است. روش پژوهش آمیخته است. در بخش کیفی جامعه تحقیق کارشناسان خبره از قبیل سرگروه‌های آموزشی درس دین و زندگی دوره دوم متوسطه، کارشناسان مسئول قرآن و عترت، مدیران و معاونان مدارس بودند که به‌طور هدفمند انتخاب و از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته دیدگاه‌های آنها مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌های حاصله حاکی از این است که ضعف سیاست‌گذاری تربیتی، کارآمد نبودن جو تربیت اخلاقی و عاطفی، آرمان‌گرایانه بودن و انعطاف‌ناپذیری اهداف، عدم تناسب با نیاز، فعال و کاربردی نبودن برنامه‌های تربیتی، ضعف روش‌های تبیینی و اجرایی، ضعف ویژگی شخصیتی، دانش تخصصی، باورهای دینی، دانش و تعهد حرفه‌ای معلمان، و عدم مدیریت فضای مجازی از چالش‌های تربیت دینی است. جهت اعتباربخشی به یافته‌های حاصله، با استفاده از پرسش‌نامه محقق‌ساخته، دیدگاه‌های دبیران دین و زندگی دوره دوم متوسطه ۵ استان کشور مورد مطالعه و بخش اعظم مؤلفه‌های احصاشده مورد تأیید قرار گرفت.

**کلیدواژه‌ها:** چالش‌ها، تربیت دینی، نوجوانان، نظام آموزشگاهی، دبیران دین و زندگی.

اهمیت تربیت دینی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به حدی است که همواره از سوی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان سعی فراوانی در به‌سازی و بازسازی اهداف و محتوای برنامه‌های تربیت دینی انجام شده است. گستره عوامل مؤثر در آسیب‌های تربیت دینی به حدی است که علاوه بر عوامل آموزشی مؤثر، عوامل فراآموزشگاهی همچون عوامل سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی و عوامل آموزشگاهی نیز در این زمینه ایفای نقش می‌کنند (صمدی، ۱۴۰۰، ص ۱۳۵؛ امینی، ۱۳۹۹، ص ۱۵؛ سعیدی رضوانی و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۸۰؛ یادگاری و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۱۴۵). البته پرداختن به عوامل فراآموزشگاهی، خود موضوعی مفصل است که پرداختن به هر کدام از عوامل، موضوعی جداگانه است که از حوصله این مطالعه خارج است.

تمرکز این مطالعه بر نقش عوامل آموزشی درون‌دستگاهی (درون آموزش و پرورش) در تربیت دینی دانش‌آموزان است. پیرامون نقش چالش‌برانگیز عوامل درون‌دستگاهی در تربیت دینی دانش‌آموزان، اطلاعات متناقضی وجود دارد. از باب مثال، یافته‌های بعضی از مطالعات، همچون عابدی و همکاران (۱۳۹۷، ص ۱۵۰) حاکی از این است که تربیت دینی در نظام آموزش رسمی و عمومی در راستای اهداف و مأموریت‌های خود موفق عمل کرده است؛ درحالی‌که برخی دیگر از یافته‌ها حاکی از این است که در زمینه تربیت دینی دانش‌آموزان چالش‌های جدی وجود دارد و آسیب‌هایی در این زمینه، تربیت دینی دانش‌آموزان، به‌ویژه تربیت دینی نوجوانان را تهدید می‌کند.

مراد از چالش، واقعیات جدید معطوف به آینده و بیرونی است که فراگیری و تأثیر آن مجموعه را به مبارزه طلبیده و تلاش سختی برای پشت سر نهادن آن لازم است. از این‌رو چالش، اعم از مشکلات و مسائل عینی و ذهنی، داخلی و خارجی، فراگیر و محدود، و ریشه‌دار و جدید است که می‌تواند به‌اندازه‌های گوناگون حرکت متعادل را کند یا متوقف سازد و مستلزم تلاش و تدبیر برای چاره‌اندیشی است (ذوعلم، ۱۳۸۴). مراد از چالش در این مطالعه، شناخت و بررسی آسیب‌های موجود در فرایند تربیت دینی در نظام آموزشگاهی است. از این‌رو سؤالی که مطرح است، این است که در حال حاضر بر اساس دیدگاه کارشناسان تربیت دینی در نظام آموزشگاهی، چالش‌های تربیت دینی دانش‌آموزان نوجوان (دوره دوم متوسطه) چیست؟ و آیا این چالش‌ها مورد تأیید دبیران درس «دین و زندگی» قرار دارد یا خیر؟

## ۱. مبانی نظری پژوهش

تربیت دینی دربرگیرنده موقعیت‌هایی نظیر یادگیری آموزه‌ها، اعمال دینی و مطالعه متون مقدس است که می‌تواند به شناخت جایگاه انسانی، کاوش احساسات ناشی از شکست و جدایی در زندگی منجر شود. تربیت دینی در معنای وسیع خود صرفاً محدود به مسائل اعتقادی، معنوی و اخلاقی نیست؛ بلکه رفتار و اندیشه را در کلیه ابعاد دربرمی‌گیرد. در این رویکرد، دین یک نظام یا مجموعه‌ای از باورداشت‌ها، ارزش‌ها و احکام است که به‌منظور مؤمن‌سازی هر شخص، در ساختار آموزش‌های دینی ارائه می‌شود (هاشمی و شمشیری، ۱۴۰۰، ص ۸۰). مفهوم «تربیت دینی» مفهومی است چندبعدی و به‌مثابه چتری است که امور متعدد و متنوعی را زیر پوشش خود قرار می‌دهد. گلاک و استارک ابعاد مشترک دین‌داری در تمام ادیان جهانی را مشخص کرده‌اند. این ابعاد عبارت‌اند از: باور (اعتقادات)؛ مناسک (عمل)؛

تجربه دینی (احساسات و عواطف دینی)؛ و دانش، یعنی آگاهی به متون دینی و مطالبی که از طریق عالمان دینی دربارهٔ مذهب آموخته می‌شود (به نقل از: وجدانی و حیدری، ۱۴۰۰، ص ۷۰؛ یزدخواستی و همکاران، ۱۳۹۷).

تربیت دینی به معنای تربیت در بعد دینی انسان، بر مجموعه‌ای از اعمال عمدی اطلاق می‌شود که با هدف آموزش گزاره‌های اعتقادی یک دین و پرورش ایمان و التزام عملی به آن آموزه‌ها صورت می‌گیرد. واژه «دینی» قید اضافی برای تربیت است و از مقولهٔ اعمال و اقداماتی است که در طی یک فرایند انجام می‌شود تا نهایتاً ایمان و التزام عملی به یک دین خاص را در افراد ایجاد کند. تربیت دینی در این رویکرد، آمیزه‌ای است از: فطرت‌گرایی و شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متربیان؛ مرتبت‌گرایی و رعایت مراتب تشکیکی تدین و تخلق، با توجه به مراتب دین‌داری و اخلاق؛ موضوع‌گرایی در دو بعد پیش و دانش دینی؛ تلفیق‌گرایی با سایر ساحت‌های تربیت در دو بعد نگرش و عمل دینی؛ عقلانیت‌گرایی و اصالت دادن به تعقل و عقلانیت به عنوان اسکلت و محور تربیت دینی و اخلاقی، ضمن توجه به ابعاد عاطفی و عملی و پرهیز از مواجههٔ احساسی با انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض؛ مشارکت‌گرایی به معنای همراهی همهٔ عوامل و تقسیم کار بین خانواده، مدرسه، مسجد و رسانه؛ انعطاف‌محوری و پویایی‌گرایی و توجه به مقتضیات زمان و مکان، ضمن حفظ اصول؛ فعال‌محوری و تأکید بر نقش اصلی متربیان در فرایند و نتیجه؛ مسئله‌محوری و توجه به موضوع‌ها و مسائل زندگی روزمره؛ ولایت‌مداری و توجه به بعد عاطفی و ولایی دین؛ و چندبعدی و پرهیز از تحول دین‌داری به یکی از ابعاد آن (شورای عالی آموزش و پرورش ایران، ۱۳۹۰، ص ۳۹۸).

تربیت دینی محور کلیهٔ ساحت‌های تربیت و ناظر به رشد و تقویت مرتبهٔ قابل قبولی از جنبهٔ دینی و اخلاقی حیات طویه در وجود متربیان است و همهٔ تدابیر و اقداماتی را که جهت پرورش ایمان و التزام آگاهانه و اختیاری متربیان به مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، اعمال و صفات اعتقادی، عبادی و اخلاقی و در راستای تکوین و تعالی هویت دینی و اخلاقی ایشان صورت می‌پذیرد، دربرمی‌گیرد. از این رو تربیت دینی ناظر به عقاید و ارزش‌های دینی، ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانهٔ دین حق، یعنی آیین زندگی و نظام معیار)، تقید عملی به احکام، مناسک، ارزش‌های دینی، رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره و تلاش پیوسته برای خودسازی بر اساس نظام معیار (مهار غرایز طبیعی، تعدیل عواطف و خویش‌داری)، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب فضایل اخلاقی و پیشگیری از تکوین صفات و ردائیل اخلاقی است. جهت‌گیری این رویکرد، عقلانیت‌محوری، فطرت‌مداری، تعالی مرتبتی، انعطاف‌پذیری، مسئله‌محوری، فعال بودن، مشارکت و همراهی همهٔ عوامل مؤثر بر تربیت، جامع بودن توجه به بعد عاطفی و ولایی دین، و بهره‌گیری از میراث غنی و ارزشمند ادب پارسی است (شورای عالی آموزش و پرورش ایران، ۱۳۹۰، ص ۳۰۰). در این رویکرد، تربیت دینی از دو دیدگاه درون‌دینی و برون‌دینی قابل مطالعه است. وجه درونی آن مربوط به درون متربی، ویژگی‌ها، نیات و نگرش‌های اوست؛ درحالی که وجه بیرونی آن مشتمل بر عوامل مداخله‌گر از قبیل شرایط فرهنگی و اجتماعی است. از آنجایی که در این مطالعه، چالش‌های تربیت دینی دانش‌آموزان نوجوان در نظام آموزشی مورد توجه است. بر این اساس در ابتدا پرداختن به رویکردهای حاکم بر تربیت دینی لازم و ضروری است.

## ۱-۱. رویکردهای حاکم بر تربیت دینی

در زمینهٔ رویکردهای حاکم بر تربیت دینی دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. صاحب‌نظران مختلف هر کدام از زاویه‌ای به این رویکردها پرداخته‌اند. برخی بر اساس فرایند روشی، سه رویکرد مبتنی بر عادت، رویکرد عقلانی و رویکرد شهودی مطرح

کرده‌اند (سجادی، ۱۳۹۴، ص ۳۶). برخی دیگر بر اساس فرایند یاددهی - یادگیری سه رویکرد مکانیستی (شکل‌دهی رفتارهای خاص دینی در افراد)، ارگانیستی (توجه به جنبهٔ ایزاری دانش برای رفع نیازهای دینی) و رویکرد تبیینی انتقادی (توأم ساختن شهود، عادت و عقل در قالب تجربهٔ عملی ارزش‌ها، عاملیت به آنها و تبیین و نقد آنها) مطرح کرده‌اند. برخی دیگر با الهام از مبانی تعلیم و تربیت دینی، هفت رویکرد فطرت‌گرا (شکوفایی فطرت توحیدی)، کمال‌گرا (شکوفایی کمالات بالقوه)، عقل‌گرا (تعقل به‌عنوان مبانی رفتار و قضاوت‌های آدمی)، ایمان‌گرا (با تمرکز بر ایمان و معارف دینی)، معنویت‌گرا (با تمرکز بر تجربه)، جمع‌گرایی عقل و عرفان (با تمرکز بر همراهی عقل و عرفان) و رویکرد زیبایی‌گرا (با تمرکز بر هنر) را مطرح نموده‌اند (کشاوری، ۱۳۸۴، ص ۵۰). برخی دیگر از زاویهٔ فلسفی با بررسی و نقد سه فرض محتمل در باب امکان و حدود کاربرد عقلانیت در تربیت اسلامی، سه رویکرد عقلانیت مطلق (با محوریت عقل)، عقلانیت معطل (با محوریت تعبد) و عقلانیت معتدل (با محوریت عقل و تسلیم) مطرح کرده‌اند (بهشتی، ۱۳۸۲، ص ۱۳۳). برخی دیگر بر اساس رویکردهای جاری حاکم بر نظام آموزش رسمی، سه رویکرد کلی کلامی - اطلاعاتی (با تمرکز بر جنبهٔ شناختی تربیت دینی)، مناسکی (با توجه به ظواهر شریعت) و پایش محیطی (مهندسی فضای تربیتی) را مطرح نموده‌اند (حسینی، ۱۳۸۶، ص ۲۵). برخی دیگر بر اساس نگاه رشدی، رویکرد تلقینی را مطرح کرده و با توجه به ناسازواری تلقین با تربیت دینی، استفاده از تلقین در فرایند تربیت دینی، به‌ویژه در دوران کودکی را اجتناب‌ناپذیر دانسته‌اند؛ زیرا تربیت دینی در بستر خود مستلزم برخی از این امور بوده و مری ناچار است که گاهی از تلقین و سایر روش‌های مشابه استفاده کند.

اسناد تحولی آموزش و پرورش رویکرد تلفیقی را در تربیت دینی مبنا قرار داده‌اند. این رویکرد، تلفیقی از فطرت‌گرایی (شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متریان)، مرتبت‌گرایی و رعایت مراتب تشکیکی تدین و تخلق با توجه به مراتب دین‌داری و اخلاق، موضوع‌گرایی (در دو بعد دانش و بینش)، عقلانیت‌گرایی، عاطفه‌گرایی، مشارکت‌گرایی، انعطاف‌محوری، پویایی‌گرایی (توجه به مقتضیات زمان و مکان)، فعال‌محوری، مسئله‌محوری و ولایت‌مداری است. در این رویکرد سعی بر آن است که برای ساحت تربیت دینی، اعتقادی و عبادی، از نگاه تک‌قطبی، انحصارطلبانه، افراطی و تفریطی پرهیز شده، با قرار دادن رویکردهای مطرح و قابل توجیه در کنار هم، از نقاط قوت آنها بهره گرفته شود؛ اما باید در نظر داشت که چنین تأییدی تنها معطوف به بعد کامل بودن این رویکرد است، نه جامعیت آن. به‌عبارت‌دیگر، رویکرد تلفیقی مورد بحث نگاهی کامل به همهٔ ابعاد در تربیت دینی است؛ اما از حیث ترمیم هدف و رسالت آرمانی که تربیت دینی با تمامیت وجودش در زیر چتر آن جهت و معنا می‌یابد، دچار کاستی است (شورای عالی آموزش و پرورش ایران، ۱۳۹۰، ص ۲۹۹). این رویکرد از تربیت دینی که در اسناد تحولی مطرح شده، مبنای نظری این مطالعه قرار گرفته است؛ چراکه در حال حاضر سند تحول بنیادین به‌مثابهٔ قانون اساسی نظام آموزشی و آموزشگاهی شمرده می‌شود که مبنای کلیهٔ سیاست‌گذاری‌های آموزشی در کلیهٔ ابعاد در نظام تربیت رسمی و عمومی است.

## ۲. پیشینهٔ پژوهش

اسلامیان و همکاران (۱۴۰۰) در بررسی چالش‌ها و راهکارهای برنامهٔ درسی «دین و زندگی» دریافتند که برنامهٔ درسی «دین و زندگی» قبل و حین اجرا با چالش‌هایی مواجه است. چالش‌های قبل از اجرا عبارت‌اند از: ضعف در

نظام آموزشی و برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان؛ ضعف سیستم تربیت معلم در «جذب» و «تربیت» افراد برخوردار از شایستگی حرفه ای؛ پدیده کنکور به عنوان عاملی برای یکسان سازی؛ انعطاف ناپذیری اهداف و عدم استقلال معلم در انطباق دادن اهداف با تفاوت های فردی؛ حاکمیت رویکرد موضوع محوری در طراحی برنامه درسی؛ تمرکز محوری در تهیه محتوا؛ عدم توجه به مؤلفه های بوم شناختی؛ و عدم تناسب محتوا با نیازهای گوناگون دانش آموزان. چالش های حین اجرا نیز عبارت اند از: محدودیت در استفاده از مواد یادگیری متنوع آموزشی؛ ضعف دانشی و عملی معلمان در شیوه های تدریس؛ عدم جذابیت و برانگیزانندگی محیط یادگیری؛ عدم اختصاص زمان کافی به معلمان؛ تعداد زیاد دانش آموزان در کلاس درس؛ عدم امکان استفاده کافی از فرصت های یادگیری برون مدرسه ای؛ ضعف ارتباط میان خانواده و مدرسه؛ محدودیت امکانات و تجهیزات آموزشی فناورانه و روزآمد؛ و حاکمیت شیوه ارزشیابی شناخت محور. امینی (۱۳۹۹) در مطالعه خود یادآور شد که مشکلات آموزشی و درسی، مسائل و تنگناهای مرتبط با ضعف و ناتوانی برخی دبیران دین و زندگی، پدیده کنکور، نارسایی کتب درسی، کمبود زمان تدریس و ناکافی بودن تجهیزات و امکانات آموزشی، از جمله چالش های تربیت دینی شمرده می شوند. سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که بر اساس دیدگاه دانش آموزان، بین انتظارات آنان از وضعیت موجود و وضعیت مطلوب معلمان دین و زندگی فاصله معناداری وجود دارد. عملکرد معلمان در تمام مقوله ها نتوانسته است انتظارات دانش آموزان را برآورده کند. رجبی زاده و همکاران (۱۳۹۸) در مطالعه خود در زمینه ارائه الگوی تربیت دینی دریافتند که چهار مؤلفه اهداف، محتوا، فعالیت های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی مبتنی بر فعالیت های یادگیری و هیجانی با بیشترین ضریب مسیر (۰/۹۵) و اهداف با کمترین ضریب مسیر (۰/۵۱)، تبیین کننده الگوی تربیت دینی دانش آموزان هستند. حیدرپور و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه خود دریافتند که بعد عینی و کاربردی سبک زندگی اسلامی - ایرانی در این کتاب مورد غفلت قرار گرفته است. عابدی و همکاران (۱۳۹۷) در بررسی عوامل مؤثر بر تحقق پذیری تربیت دینی دانش آموزان دریافتند که کتاب درسی با ضریب همبستگی ۰/۸۷، ویژگی های معلم با ضریب ۰/۸۲، امور تربیتی مدارس با ضریب ۰/۷۵، به کارگیری مناسب رسانه ها و فضای مجازی با ضریب ۰/۸۲، عوامل برانگیزاننده با ضریب ۰/۶۵، کارکرد مدیر با ضریب ۰/۷۴ و آموزش های بنیادی یا ضریب ۰/۷۷، مؤثرترین و اثرگذارترین عوامل در تحقق پذیری تربیت دینی دانش آموزان است. اسلامیان (۱۳۹۷) مهم ترین آسیب های تربیت دینی در نظام آموزشی را می توان عدم کاربست روش های فعال تدریس، ضعف در گزینش و استخدام معلمان، نداشتن صلاحیت کافی از سوی برخی از دبیران، فقدان سازوکار نظارتی بر تربیت دینی، و توجه نداشتن به تفاوت های منطقه ای و محلی بیان کرد. افزون بر این، وی بی انگیزگی دانش آموزان در ساعات رسمی درس «دین و زندگی»، پایین بودن رغبت و انگیزه معلمان برای تدریس «دین و زندگی» نیز از چالش های فراروی درس «دین و زندگی» معرفی می کند. سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۹۵) یادآور شدند که اصول و روش های تربیت دینی در کتاب درسی دین و زندگی، بیشتر جنبه عقلانی، احساسی و تهییجی دارد.

تحلیل و بررسی پژوهش های یادشده حاکی از این است که عمدتاً تربیت دینی در این مطالعات در معنای «خاص» با تمرکز بر «عناصر برنامه درسی دین و زندگی»، «نگرش دانش آموزان به درس دین و زندگی» و «تحلیل محتوای کتاب دین

و زندگی، کتاب‌های هدیه‌های آسمان و تحلیل محتوای پیام‌های آسمان» صورت گرفته است؛ درحالی که مطالعه حاضر چالش‌های تربیت دینی نوجوانان را در چهارچوب وسیع‌تری با تمرکز بر نظام آموزشی مورد مطالعه قرار داده است. در نظام آموزشی، برنامه درسی «دین و زندگی» یکی از عناصر این نظام شمرده می‌شود. از این رو وجه متمایز این مطالعه با سایر مطالعات پیشین این است که در این مطالعه، چالش‌های تربیت دینی نوجوانان در چهارچوب وسیع‌تری - وسیع‌تر از برنامه درسی «دین و زندگی» - با توجه به کلیه ابعاد و عناصر نظام آموزشی و با روش ترکیبی مورد مطالعه قرار گرفته است.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳-۱. روش پژوهش کیفی

روش پژوهش کیفی بر دیدگاه تفهیمی مبتنی است که به چگونگی تفسیر، درک، تجربه و به وجود آمدن پدیده مورد مطالعه اشاره دارد. هدف پژوهش کیفی شناخت واقعیت، توضیح، توصیف و تفسیر آن است (بازرگان، ۱۳۹۱). جامعه تحقیق، کارشناسان حوزه تعلیم و تربیت دینی، از قبیل سرگروه‌های آموزشی درس «دین و زندگی»، کارشناس مسئولان حوزه قرآن و عترت آموزش و پرورش، و مدیران و معاونان آموزشی مناطق بیست‌گانه شهر تهران بودند که از هر گروه تعداد هفت نفر بر اساس ملاک‌هایی همچون پاسخگو بودن، علاقه‌مندی به شرکت در مطالعه، در دسترس بودن و برخورداری از دغدغه تربیت دینی انتخاب شدند. مراد از کارشناسان خبره در این مطالعه، کارشناسانی هستند که در حوزه تربیت دینی دغدغه‌مند بوده و در این حوزه دارای ایده باشند. انتخاب این افراد در این مطالعه هدفمند، از طریق معرفی مقامات بالادستی بوده است. البته لازم به ذکر است که حجم نمونه در این نوع از مطالعات به سطح اشباع داده‌ها بستگی دارد (Aldiabab & Le Navenec, 2018). تعداد افراد منتخب ۲۸ نفر بود که نهایتاً با ۲۵ نفر مصاحبه انجام شد.

#### ۳-۱-۱. ابزار جمع‌آوری داده‌های کیفی

الف) اسناد و مدارک مربوط به چالش‌ها (آسیب‌های تربیت دینی)

یکی از ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، مقالات، کتاب‌ها و طرح‌های پژوهشی در زمینه چالش‌ها (آسیب‌های تربیت دینی) است که پس از انتخاب مورد مطالعه قرار گرفتند و اطلاعات لازم به‌طور الکترونیکی فیش‌برداری و هم‌زمان دسته‌بندی و تجزیه و تحلیل شدند.

#### ب) مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

بر اساس یافته‌های حاصل از مطالعه اسناد و مدارک مربوط به چالش‌ها (آسیب‌های تربیت دینی، چهارچوب مصاحبه نیمه‌ساختاریافته طراحی و تدوین شد. پس از تدوین، چهارچوب مصاحبه برای اظهارنظر در اختیار سه نفر از افراد خبره و مطلع قرار داده شد. بر اساس اظهارنظرهای خبرگان، اصلاحاتی در چهارچوب مصاحبه به‌عمل آمد.

چهارچوب مصاحبه نیمه‌ساختاریافته از این قرار بوده است:

- وضعیت موجود تربیت دینی دانش‌آموزان چگونه است؟

- چه آسیب‌هایی تربیت دینی دانش‌آموزان را تهدید می‌کند؟

نقش عوامل آموزشگاهی، همچون جو روانی - اجتماعی مدرسه، نقش همسالان، نقش برنامه های تربیتی مدرسه، و نقش عناصر برنامه درسی تعلیمات دینی (درس دین و زندگی) از قبیل اهداف، محتوا، روش های تدریس و روش های ارزشیابی چگونه است؟

در فرایند مصاحبه، همواره برای دریافت اطلاعات بیشتر، سؤال های پیگیرانه مطرح شد؛ مانند: «لطفاً مثالی بزنید؛ «یعنی منظور تان این است که...؟»؛ «قبلاً گفتید که...؛ حالا...»؛ «لطفاً بیشتر توضیح دهید» و «آیا چیز دیگری هست که بخواهید در این زمینه بگویید؟».

### ج) روش تجزیه و تحلیل داده ها در بخش کیفی

در بخش کیفی در فرایند مصاحبه، مصاحبه ها ضبط شدند و از مصاحبه شوندگان برای ضبط مصاحبه ها اجازه گرفته شد. داده های حاصل از مصاحبه، از طریق تقلیل داده ها و با استفاده از تحلیل مضمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت (Aspers & Corte, 2019). تحلیل مضمون روشی برای تعیین، تحلیل و بیان الگوهای موجود درون داده ها است که داده ها را سازمان دهی و توصیف می کند. فنون تقلیل داده ها عبارت اند از: خلاصه سازی، استخراج مفاهیم کلیدی و کدگذاری (در قالب های کدگذاری های سه گانه باز، محوری و انتخابی).

### ۲-۱-۳. یافته های بخش کیفی

یافته های حاصل از تحلیل مضمون مصاحبه با صاحب نظران و کارشناسان خبره آموزش و پرورش، پس از رسیدن به کفایت نظری و حذف مضامین همپوش، در جدول ۱ آمده است. «مضامین پایه» شامل کدها و نکات کلیدی متن است. با مطالعه کامل متن، خردترین کدها شناسایی و به عنوان یک مضمون پایه انتخاب شدند. «مضامین سازمان دهنده» شامل مضامین حاصل از ترکیب و تلخیص مضامین پایه است. «مضامین فراگیر» شامل مضامین عالی دربرگیرنده مضامین سازمان دهنده حاکم بر متن به مثابه کل است.

جدول ۱: مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر احصاءشده در زمینه چالش های تربیت اسلامی

| مضمون فراگیر           | مضمون سازمان دهنده | مضمون پایه                                                             | فراوانی |
|------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------|---------|
| ضعف سیاست گذاری تربیتی | ضعف تفکر راهبردی   | در اولویت نبودن تربیت دینی برای آموزشگاه ها                            | ۲۰      |
|                        |                    | عدم مشارکت مربیان در سیاست گذاری برنامه های تربیتی مدارس               | ۱۶      |
|                        |                    | فقدان نظارت بر اجرای دقیق برنامه های تربیتی مدارس                      | ۱۴      |
|                        |                    | فقدان راهکارهای کاربردی برای مواجهه با آسیب های تربیت دینی             | ۱۸      |
| مدیریت ناکارآمد        |                    | وجود سیستم دستوری در آموزش و پرورش                                     | ۱۷      |
|                        |                    | فقدان بازخورد دقیق از نتایج عملکرد مربیان پرورشی و دبیران تعلیمات دینی | ۱۷      |
|                        |                    | مشخص نبودن شیوه ارزشیابی از عملکرد مربیان و دبیران دینی                | ۱۹      |

|    |                                                                  |                          |                                  |
|----|------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------------|
|    | نگرش جزمی مدیریت آموزشگاه در زمینه تربیت دینی                    | ضعف جو ارزشی آموزشگاه    | ناکارآمد بودن جو تربیتی آموزشگاه |
| ۱۸ | ضعف حاکمیت ارزش‌های دینی در مدرسه                                | ضعف جو عاطفی در آموزشگاه |                                  |
| ۱۳ | تظاهر به دین‌داری                                                |                          |                                  |
| ۱۵ | فقدان روحیه نشاط و شادابی در آموزشگاه                            |                          |                                  |
| ۱۲ | فقدان روابط متقابل و دوستانه در برگزاری اعمال دین‌مدارانه        |                          |                                  |
| ۱۱ | فقدان آزادی دانش‌آموزان در انجام فرایض دینی                      |                          |                                  |
| ۱۷ | انعطاف‌ناپذیر بودن اهداف تربیت دینی                              | از واقعیت فاصله داشتن    | ناکارآمدی اهداف تربیتی           |
| ۱۹ | آرمان‌گرایانه بودن اهداف تربیت دینی                              |                          |                                  |
| ۱۸ | قابل وصول نبودن اهداف تربیت دینی                                 |                          |                                  |
| ۱۹ | قابل پایش نبودن اهداف تربیت دینی                                 |                          |                                  |
| ۲۱ | متناسب با نیاز اجتماعی نبودن                                     | عدم تناسب با نیاز        | ضعف محتواهای تربیتی              |
| ۲۲ | تناسب نداشتن با نیازهای دانش‌آموزان                              |                          |                                  |
| ۲۰ | به‌روز نبودن برنامه‌های تربیتی                                   | عدم تناسب با زمان        |                                  |
| ۱۹ | تکراری بودن برنامه‌های تربیتی                                    |                          |                                  |
| ۲۰ | به عواقب اخروی اعمال توجه داشتن                                  |                          |                                  |
| ۱۹ | پرسشگر نبودن برنامه‌های تربیتی                                   | فعال نبودن               |                                  |
| ۲۲ | پاسخگوی شبهات دینی نبودن                                         |                          |                                  |
| ۱۴ | به بعد زیبایی‌شناختی دین توجه نداشتن                             | کاربردی نبودن            |                                  |
| ۱۹ | دین در کنار سایر عرصه‌های زندگی مطرح نشدن                        |                          |                                  |
| ۲۰ | بی‌توجهی به مؤلفه‌های بوم‌شناختی                                 |                          |                                  |
| ۲۱ | عدم تبیین جذاب مفاهیم دینی                                       | ضعف روش‌های تبیینی       | ضعف روش‌های تربیتی               |
| ۲۲ | عدم تبیین قابل فهم مفاهیم دینی                                   |                          |                                  |
| ۲۱ | عدم تبیین عمیق مفاهیم دینی                                       |                          |                                  |
| ۲۰ | افراط‌گرایی در معرفی دین بدون توجه به پرداختن به فلسفه دین       | ضعف روش‌های اجرایی       |                                  |
| ۱۶ | سخت‌گیری در اجرای مناسک دینی                                     |                          |                                  |
| ۱۸ | تأکید بر اجرای مناسک دینی                                        |                          |                                  |
| ۲۰ | بهره‌برداري نکردن از روش‌های مؤثر و متنوع تربیتی                 |                          |                                  |
| ۱۶ | وابسته کردن یادگیری آموزه‌های دینی به منابع بیرونی تشویق و تنبیه |                          |                                  |
| ۱۸ | قابلیت جذب پایین مربی تربیتی و دبیران دینی                       | ضعف شخصیت                | ضعف الگوهای تربیتی               |
| ۱۱ | عدم هماهنگی قول و فعل                                            | مربیان                   |                                  |
| ۱۹ | پایین بودن دانش دینی مربیان                                      | ضعف دانش تخصصی دینی      |                                  |
| ۱۶ | عدم توانایی پاسخگویی به سؤالات دینی دانش‌آموزان                  | مربیان                   |                                  |
| ۱۷ | عدم اعتقاد قلبی مربیان به آموزه‌های دینی                         | ضعف باورهای دینی مربیان  |                                  |
| ۱۲ | عدم آگاهی مربیان و دبیران از نحوه برخورد با نوجوانان             | ضعف دانش حرفه‌ای مربیان  |                                  |
| ۹  | فقدان تعامل اثربخش دبیران و دانش‌آموزان                          |                          |                                  |
| ۱۸ | عدم پاسخگویی به شبهات دینی دانش‌آموز                             |                          |                                  |
| ۱۷ | عدم تحمل شنیدن سؤالات متفاوت دینی از طرف دیگران                  | ضعف تعهد حرفه‌ای مربیان  |                                  |
| ۱۰ | عدم عادلانه رفتار کردن مربیان با دانش‌آموزان                     |                          |                                  |

تحلیل داده‌های حاصل از تحلیل مضمون با استفاده از کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی، حاکی از این است که کارشناسان خبره آموزش و پرورش چالش‌های تربیت دینی دانش‌آموزان را این‌گونه مطرح کردند: ضعف سیاست‌گذاری‌های تربیتی با دو مؤلفه اصلی (فقدان تفکر راهبردی با چهار زیرمؤلفه و ناکارآمدی مدیریت با چهار زیرمؤلفه)؛ ناکارآمدی جو تربیتی آموزشگاه با دو مؤلفه اصلی (ضعف جو ارزشی با یک زیرمؤلفه و ضعف جو عاطفی با پنج زیرمؤلفه)؛ ناکارآمدی اهداف تربیتی با یک زیرمؤلفه؛ ضعف محتواهای تربیتی با سه مؤلفه اصلی (عدم تناسب با نیاز با دو زیرمؤلفه؛ عدم تناسب با زمان با سه زیرمؤلفه و فعال نبودن با سه زیرمؤلفه)؛ کاربردی نبودن (با دو زیرمؤلفه)؛ ضعف روش‌های تربیتی با دو مؤلفه اصلی (ضعف روش‌های تبیینی با سه زیرمؤلفه و ضعف روش‌های اجرایی با پنج زیرمؤلفه)؛ ضعف الگوهای تربیتی با پنج مؤلفه اصلی (ضعف شخصیتی مربیان با دو زیرمؤلفه؛ ضعف دانش تخصصی با دو زیرمؤلفه؛ ضعف باورهای دینی با یک زیرمؤلفه؛ ضعف دانش حرفه‌ای مربیان با دو زیرمؤلفه و ضعف تعهد حرفه‌ای مربیان با سه زیرمؤلفه).

## ۳-۲. روش پژوهش توصیفی - پیمایشی (کمی)

برای اعتباربخشی به یافته‌های حاصل شده، از روش توصیفی - پیمایشی استفاده شد.

### ۳-۲-۱. جامعه مورد مطالعه و روش نمونه‌گیری

جامعه مورد مطالعه شامل دبیران (تمام‌وقت) «دین و زندگی» دوره دوم متوسطه شهر تهران، شهرستان‌های استان تهران، فارس، قم و کردستان بودند که لینک پرسش‌نامه در اختیار این دسته از دبیران قرار داده شد و از آنها خواسته شد که به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دهند. مراد از دبیران تمام‌وقت، دبیرانی هستند که رشته تخصصی‌شان ادبیات و معارف اسلامی است و کل ساعات موظف هفتگی آنها، تدریس درس «دین و زندگی» است. دبیرانی که در طول هفته ساعاتی از ساعات موظف خود را به تدریس «دین و زندگی» می‌پردازند، در این مطالعه مورد پرسش قرار نگرفتند.

انتخاب این استان‌ها به صورت هدفمند بوده است؛ به این معنا که استان قم و استان کردستان به لحاظ تفاوت در گرایش‌های دینی (تشیع و تسنن) انتخاب شدند و استان‌های فارس، اصفهان، شهرستان‌های تهران و شهر تهران به دلیل علاقه‌مندی رابطان تحقیقاتی استان برای مشارکت در فرایند پژوهش، انتخاب شدند. از میان پاسخ‌های دریافتی، تعداد ۶۱ پرسش‌نامه مربوط به استان فارس، ۵۹ پرسش‌نامه مربوط به استان کردستان، ۶۲ پرسش‌نامه مربوط به استان قم، ۶۳ پرسش‌نامه مربوط به شهر تهران و ۶۵ پرسش‌نامه مربوط به شهرستان‌های استان تهران بود که به صورت کامل تکمیل شده بودند. البته حدود چهل پرسش‌نامه هم به صورت ناقص پاسخ داده شده بودند که از فرایند تحلیل خارج شدند.

### ۳-۲-۲. ابزار جمع‌آوری داده‌های پیمایشی (کمی)

ابزار مورد استفاده برای اعتباربخشی به یافته‌های مرحله اول، پرسش‌نامه محقق‌ساخته بود. این پرسش‌نامه محصول یافته‌های کیفی این مطالعه بود که در مقیاس لیکرتی پنج‌درجه‌ای (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) با نمره‌گذاری به ترتیب از ۱ تا ۵ طراحی شد. برای تعیین روایی پرسش‌نامه، این گویه‌ها در اختیار هشت متخصص قرار داده شد و از آنها

خواسته شد که درباره تطابق گویه‌ها با اهداف به اظهارنظر محتوایی بپردازند. پس از اظهارنظر متخصصان، ویرایش در گویه‌ها انجام شد. نحوه ویرایش این گونه بود که گویه‌هایی که از نظر مفهوم نزدیک به هم بودند، در هم ادغام شدند و گویه‌هایی که از اهداف پژوهش دور بودند، حذف شدند. پس از انجام این اصلاحات، پیش‌نویس پرسش‌نامه تهیه و به صورت مقدماتی بر روی گروه مشابه با گروه هدف اجرا شد. داده‌های حاصل از روایی پرسش‌نامه در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: مقادیر روایی محتوایی حاصل‌شده بر اساس دیدگاه متخصصان

| مقدار CVR بر اساس نظرات متخصصان (هشت نفر) |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|-------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| گوینه                                     | مقدار | گوینه | مقدار | گوینه | مقدار | گوینه | مقدار | گوینه | مقدار | گوینه | مقدار | گوینه | مقدار |
| ۱                                         | ۰/۸۷  | ۸     | ۰/۷۸  | ۱۵    | ۰/۷۶  | ۲۲    | ۰/۹۳  | ۲۹    | ۰/۸۶  | ۳۶    | ۰/۸۶  | ۴۳    | ۰/۷۸  |
| ۲                                         | ۰/۷۹  | ۹     | ۰/۸۹  | ۱۶    | ۰/۷۸  | ۲۳    | ۰/۸۳  | ۳۰    | ۰/۷۷  | ۳۷    | ۰/۶۴  | ۴۴    | ۰/۹۰  |
| ۳                                         | ۰/۹۱  | ۱۰    | ۰/۷۸  | ۱۷    | ۰/۸۲  | ۲۴    | ۰/۹۲  | ۳۱    | ۰/۸۳  | ۳۸    | ۰/۷۸  | ۴۵    | ۰/۸۸  |
| ۴                                         | ۰/۷۶  | ۱۱    | ۰/۸۳  | ۱۸    | ۰/۸۳  | ۲۵    | ۰/۸۴  | ۳۲    | ۰/۷۵  | ۳۹    | ۰/۷۶  | ۴۶    | ۰/۸۲  |
| ۵                                         | ۰/۸۵  | ۱۲    | ۰/۸۸  | ۱۹    | ۰/۹۱  | ۲۶    | ۰/۷۹  | ۳۳    | ۰/۷۷  | ۴۰    | ۰/۸۴  | ۴۷    | ۰/۷۹  |
| ۶                                         | ۰/۸۴  | ۱۳    | ۰/۷۹  | ۲۰    | ۰/۹۰  | ۲۷    | ۰/۷۸  | ۳۴    | ۰/۸۱  | ۴۱    | ۰/۹۰  | ۴۸    | ۰/۷۷  |
| ۷                                         | ۰/۷۹  | ۱۴    | ۰/۷۶  | ۲۱    | ۰/۸۱  | ۲۸    | ۰/۸۴  | ۳۵    | ۰/۷۷  | ۴۲    | ۰/۹۱  | ۴۹    | ۰/۸۱  |

با توجه به اینکه حداقل روایی (CVR) پذیرفته‌شده برای هشت نفر متخصص، ۰/۷۵ است، تمام مقادیر به‌دست‌آمده بالاتر از این مقدار است. بنابراین، روایی پرسش‌نامه مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد که ضریب آلفای کرونباخ در بخش سیاست‌گذاری تربیتی (۰/۸۹)، جو مدرسه (۰/۷۹)، اهداف برنامه‌های تربیتی (۰/۸۳)، محتوای برنامه‌های تربیتی (۰/۸۸)، روش‌های تربیتی (۰/۸۳)، الگوهای تربیتی (۰/۸۴)، تأثیر همسالان (۰/۷۹) و فضای مجازی (۰/۸۹) محاسبه شد. ضرایب محاسبه‌شده، همگی حکایت از برخورداری پرسش‌نامه از پایایی است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از آزمون تی تک‌نمونه‌ای از طریق مقایسه با میانگین نظری که ۳ تعیین شده است، استفاده شد. از آنجایی که در این گونه مطالعات، تعیین نقطه برش (نقطه مقایسه) بسیار مهم است، در این آزمون سطح معناداری با میانگین فرضی ۳ مورد مقایسه قرار گرفت. بیشتر بودن میانگین هر سؤال نسبت به عدد ۳، به‌عنوان شاخص «توافق» در نظر گرفته شد که با علامت (+) مشخص شده است. اگر میانگین سؤالی با عدد ۳ تفاوت معنادار نداشت، به‌عنوان شاخص «تسبباً موافق» در نظر گرفته شد که با علامت (X) مشخص شده است و سؤالات دارای میانگین کمتر از ۲/۵ به‌عنوان شاخص «نامطلوب» در نظر گرفته شد که با علامت (-) مشخص شده است.

### ۳-۲-۳. یافته‌های توصیفی - پیمایشی

از مجموع پاسخگویان تعداد سیصد نفر پرسش‌نامه را به طور دقیق تکمیل کردند و پاسخ‌ها مورد پردازش قرار گرفت. از این تعداد، دو درصد (یعنی چهار نفر) فوق‌دیپلم، ۴۸ درصد (۱۴۴ نفر) کارشناسی و ۳۹ درصد (۱۱۷ نفر) کارشناسی ارشد بودند که سوابق کاری آنها ۲۱ درصد (۶۲ نفر) زیر ده سال، ۲۲ درصد (۶۴ نفر) بین یازده تا بیست سال و ۵۷ درصد (۱۶۹ نفر) بالای بیست سال بود. برای آگاهی از نرمال بودن و استفاده از آزمون‌های آماری پارامتریک، از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد که نتایج به‌دست‌آمده، در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف بررسی نرمال بودن داده‌ها

| چالش‌ها                             | آزمون کولموگروف - اسمیرنوف | سطح معناداری |
|-------------------------------------|----------------------------|--------------|
| ضعف سیاست‌گذاری تربیتی              | ۰/۹۰                       | ۰/۶۵         |
| ضعف اهداف برنامه‌های تربیتی         | ۰/۸۹                       | ۰/۸۹         |
| ضعف محتوای برنامه‌های تربیتی        | ۰/۳۹                       | ۰/۸۰         |
| ضعف روش‌های اجرای برنامه‌های تربیتی | ۰/۳۸                       | ۰/۷۹         |
| ضعف الگوهای تربیتی                  | ۰/۴۲                       | ۰/۸۲         |
| ضعف گروه همسالان                    | ۰/۷۴                       | ۰/۸۷         |
| ضعف فضای مجازی                      | ۰/۸۰                       | ۰/۸۱         |

داده‌های حاصل از جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار  $Z$  به‌دست‌آمده بالاتر از  $۰/۰۵$  است که می‌توان فرض نرمال بودن جامعه را پذیرفت و از آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده استفاده کرد.

#### الف) دیدگاه دبیران دین و زندگی درباره چالش‌های تربیت دینی

برای آگاهی از میزان توافق دبیران «دین و زندگی» با مؤلفه‌های احصاشده چالش‌های تربیت دینی (بخش اول)، دیدگاه‌های آنان در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: دیدگاه دبیران درباره این چالش‌های تربیت دینی

| مضمون فراگیر                   | مضامین سازمان‌دهنده           | میانگین | خط برش | تفاوت میانگین | آزمون $t$ | سطح معناداری | ارزیابی کلی      |
|--------------------------------|-------------------------------|---------|--------|---------------|-----------|--------------|------------------|
| سیاست‌گذاری تربیتی             | فقدان تفکر راهبردی            | ۳/۳۸    | ۳      | ۰/۳۸          | ۶/۴۹      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
|                                |                               | ۳/۳۹    | ۳      | ۰/۳۹          | ۶/۴۳      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
|                                |                               | ۳/۲۲    | ۳      | ۰/۲۲          | ۵/۴۶      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
|                                |                               | ۳/۵۳    | ۳      | ۰/۵۳          | ۷/۴۹      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
|                                | ناکارآمدی فرایندهای مدیریتی   | ۳/۵     | ۳      | ۰/۵۰          | ۹/۶۵      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
|                                |                               | ۳/۱۶    | ۳      | ۰/۱۶          | ۳/۶۹      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
|                                |                               | ۳/۲۱    | ۳      | ۰/۲۱          | ۴/۳۸      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
|                                |                               | ۲/۹۶    | ۳      | -۰/۰۴         | -۰/۷۶     | ۰/۴۵۶        | نسبتاً موافق $x$ |
| ناکارآمدی بودن جو تربیتی مدرسه | ضعف جو ارزشی حاکم بر آموزشگاه | ۳/۵۳    | ۳      | ۰/۵۳          | ۸/۴۹      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
|                                | ضعف جو عاطفی حاکم بر آموزشگاه | ۲/۷۰    | ۳      | ۰-/۳۰         | -۱/۴۷     | ۰/۷۹         | نسبتاً موافق $x$ |
|                                |                               | ۲/۹۰    | ۳      | -۰/۱۰         | -۱/۷۵     | -۱/۰۵۱       | نسبتاً موافق $x$ |
|                                |                               | ۲/۹۶    | ۳      | -۰/۰۴         | -۰/۸۱۴    | ۰/۴۷         | نسبتاً موافق $x$ |
| ناکارآمدی اهداف تربیتی         | از واقعیت فاصله داشتن         | ۲/۹۴    | ۳      | -۰/۰۶         | -۱/۰۱     | ۰/۳۰۱        | + موافقت         |
|                                |                               | ۳/۹۴    | ۳      | ۰/۹۴          | ۹/۱۶      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
|                                |                               | ۳/۳۸    | ۳      | ۰/۳۸          | ۹/۱۶      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
|                                |                               | ۳/۷۳    | ۳      | ۰/۷۳          | ۴/۰۲      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
| ناکارآمدی محتوای               | عدم تناسب با نیاز             | ۳/۱۹    | ۳      | ۰/۱۹          | ۴/۴۳      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
|                                |                               | ۳/۰۸    | ۳      | ۰/۰۸          | ۱/۹۶      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
|                                |                               | ۳/۳۹    | ۳      | ۰/۳۹          | ۸/۰۴      | ۰/۰۰۱        | + موافقت         |
|                                |                               |         |        |               |           |              |                  |

|      |   |       |        |       |              |        |
|------|---|-------|--------|-------|--------------|--------|
| ۳/۲۰ | ۳ | ۰/۲۰  | ۵/۰۷   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۳/۲۷ | ۳ | ۰/۲۷  | ۸/۱۳   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۳/۲۰ | ۳ | ۰/۲۰  | ۴/۰۱   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۳/۱۷ | ۳ | ۰/۱۷  | ۳/۴۹   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۳/۴۸ | ۳ | ۰/۴۸  | ۷/۹۰   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۲/۸۵ | ۳ | -۰/۱۵ | -۲/۷۸  | ۰/۰۰۵ | نسبتاً موافق | x      |
| ۳/۳۰ | ۳ | ۰/۳۰  | ۸/۴۹   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۳/۱۹ | ۳ | ۰/۱۹  | ۴/۴۱   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۳/۱۳ | ۳ | ۰/۱۳  | ۵/۰۷   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۳/۰۶ | ۳ | ۰/۰۶  | ۱/۵۸   | ۰/۱۱۳ | +            | موافقت |
| ۳/۱۷ | ۳ | ۰/۱۷  | ۴/۹۹   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۳/۰۷ | ۳ | ۰/۰۷  | ۱/۶۰   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۲/۹۲ | ۳ | -۰/۰۸ | -۱/۴   | ۰/۴۷۶ | نسبتاً موافق | x      |
| ۳/۱۹ | ۳ | ۰/۱۹  | ۴/۴۳   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۳/۴۰ | ۳ | ۰/۴۰  | ۷/۸۷   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۳/۵۶ | ۳ | ۰/۵۶  | ۹/۸۹   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۲/۵۹ | ۳ | -۰/۴۱ | -۱/۰۸  | -۰/۹۹ | نسبتاً موافق | x      |
| ۲/۹۳ | ۳ | -۰/۰۷ | -۱/۰۷  | ۰/۲۶۸ | نسبتاً موافق | x      |
| ۳/۴۸ | ۳ | ۰/۴۸  | ۴/۰۵   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۲/۸۹ | ۳ | -۰/۱۱ | -۱/۰۱  | ۰/۰۰۱ | نسبتاً موافق | x      |
| ۲/۹۳ | ۳ | -۰/۰۷ | -۰/۶۴  | ۰/۸۸۳ | نسبتاً موافق | x      |
| ۲/۹۰ | ۳ | -۰/۱۰ | -۰/۸۱  | ۰/۴۷۶ | نسبتاً موافق | x      |
| ۲/۸۹ | ۳ | -۰/۱۱ | -۰/۴۳۸ | ۰/۵۹۰ | نسبتاً موافق | x      |
| ۳/۴۰ | ۳ | ۱/۴۰  | ۷/۲۵   | ۰/۰۰۱ | +            | موافقت |
| ۳/۵۹ | ۳ | ۰/۴۱  | ۸/۷۸   | ۰/۰۰۱ | نسبتاً موافق | x      |
| ۲/۵۶ | ۳ | ۰/۴۴  | -۱/۸۱  | -۱/۰۲ | نسبتاً موافق | x      |

داده‌های حاصل از جدول ۴ حاکی از این است که دبیران «دین و زندگی» از میان مؤلفه‌های هشت‌گانه سیاست‌گذاری تربیتی، مؤلفه‌های شماره ۱ تا ۷ (در اولویت نبودن تربیت دینی برای آموزشگاه‌ها، فقدان راهکارهای کاربردی برای مواجهه با آسیب‌های تربیت دینی، مدیریت متمرکز و عدم مشارکت معلمان در فرایند سیاست‌گذاری‌های تربیتی در آموزش و پرورش، فقدان بازخورد دقیق از نتایج عملکرد مربیان پرورشی، وجود سیستم دستوری، فقدان سیستم نظارت و بازبینی و مشخص نبودن شیوه ارزشیابی از عملکرد مربیان و دبیران دینی) را مورد تأیید قرار دادند. نتایج محاسبه‌شده حاکی از معناداری این گویه‌ها در سطح  $\alpha = 0/05$  است. با توجه به اینکه میانگین مؤلفه شماره ۸ با وجود معنادار نبودن نزدیک عدد ۳ می‌باشد، ارزیابی این است که دبیران موافقت خود را با سایر مؤلفه‌های یادشده به‌طور نسبی اعلام کرده‌اند. در بخش جو تربیتی مدرسه، دبیران «دین و زندگی» موافقت خود را با گویه شماره ۹ و ۱۳ اعلام کردند. نتایج محاسبه‌شده حاکی از معناداری این گویه‌ها در سطح  $\alpha = 0/05$  است. در خصوص سایر گویه‌ها، به‌دلیل نزدیک بودن میانگین به عدد ۳، با وجود معنادار نبودن نتایج محاسبه‌شده، ارزیابی این است که دبیران توافق خود را به‌طور نسبی اعلام کردند.

در بخش اهداف تربیتی، دبیران ناکارآمد بودن اهداف تربیتی، از قبیل آرمان‌گرایانه بودن و انعطاف‌ناپذیر بودن اهداف و قابل پایش و وصول نبودن را مورد تأیید قرار دادند. نتایج  $t$  محاسبه‌شده حاکی از معناداری این گویه در سطح  $\alpha = 0/05$  است.

در بخش محتوای تربیتی، دبیران ناکارآمدی محتوای کتاب درسی دین و زندگی را از قبیل عدم توجه به نیازهای فردی و اجتماعی، به‌روز نبودن برنامه‌های تربیتی، تکراری بودن برنامه‌ها، پاسخگوی شبهات دینی دانش‌آموزان نبودن، پرسشگر نبودن، کاربردی نبودن و به مؤلفه‌های بوم‌شناختی توجه نداشتن و توجه به عواقب اخروی را مورد تأیید قرار دادند. نتایج  $t$  محاسبه‌شده حاکی از معناداری این گویه در سطح  $\alpha = 0/05$  است. تنها در بعد توجه به مؤلفه زیبایی‌شناختی، با وجود معنادار نبودن نتایج  $t$  محاسبه‌شده، به‌دلیل نزدیک بودن میانگین به میانگین فرضی، ارزیابی این است که دبیران توافق خود را به‌طور نسبی اعلام کردند.

در بخش ناکارآمدی روش‌های تربیتی، دبیران ناکارآمدی روش‌های آموزش درس دین و زندگی، از قبیل عدم تبیین جذاب و قابل فهم و عمیق مفاهیم دینی، افراط‌گرایی در معرفی دین، تأکید بر اجرای مناسک دینی، عدم بهره‌گیری از روش‌های متنوع تربیتی و وابسته کردن یادگیری آموزه‌های دینی به منابع بیرونی را مورد تأیید قرار دادند. نتایج  $t$  محاسبه‌شده حاکی از معناداری این گویه‌ها در سطح  $\alpha = 0/05$  است. در خصوص گویه «سخت‌گیری در اجرای مناسک دینی»، به‌دلیل نزدیک بودن میانگین به میانگین فرضی، با وجود معنادار نبودن نتایج  $t$  محاسبه‌شده، ارزیابی این است که دبیران توافق خود را به‌طور نسبی اعلام کردند.

در بخش ناکارآمدی الگوهای تربیتی، دبیران پایین بودن دانش تخصصی مربیان و عدم توانایی آنان در پاسخگویی به شبهات دانش‌آموزان در برخورد با آنها را مورد تأیید قرار دادند. نتایج  $t$  محاسبه‌شده حاکی از معناداری این گویه‌ها در سطح  $\alpha = 0/05$  است. در خصوص دیگر گویه‌های این بخش، از قبیل قابلیت جذب مربیان، باورهای دینی آنان، برخورداری آنان از دانش روان‌شناختی، تعامل اثربخش آنان با دانش‌آموزان، تحمل دانش‌آموزان در شنیدن سؤالات دانش‌آموزان، و رفتارهای عادلانه آنان با دانش‌آموزان، به‌دلیل نزدیک بودن میانگین به میانگین فرضی، با وجود معنادار نبودن نتایج  $t$  محاسبه‌شده، ارزیابی این است که دبیران توافق خود را به‌طور نسبی اعلام کرده‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

تربیت دینی، با توجه به اهمیت انکارناپذیر آن، همواره مورد توجه سیاست‌گذاران آموزشی قرار داشته و همواره از مطالبات حاکمیتی بوده؛ با این حال، همواره با چالش‌هایی نیز مواجه بوده است. چالش‌زا بودن تربیت دینی، به‌دلیل پیچیدگی امر تربیت، تغییر و تحولات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، به‌هم ریختن ساختارهای تربیت، محوریت فضای مجازی و پیچیدگی پدیده فرهنگ بوده است. در شرایط به‌هم ریختن ساختارهای امر تربیت، نظام‌های آموزشی رسمی با برنامه‌های ثابت و ازپیش تعریف‌شده خود به‌تنهایی نمی‌توانند خود را با پدیده ساختارزدایی در امر تربیت همراه و همگام سازند. از این روست که با پدیده «تأخر» مواجه می‌شوند. اینجاست که پدیده آسیب‌زایی در امر تربیت دینی، که از محوری‌ترین ابعاد تربیت است، شکل می‌گیرد. دیدگاه‌های کارشناسان خبره تربیت دینی، که اکثراً هم مورد تأیید دبیران درس دین و زندگی قرار گرفت،

این است که تربیت دینی در محیط آموزش رسمی با چالش‌هایی از قبیل ضعف سیاست‌گذاری تربیتی (فقدان تفکر راهبردی و ضعف فرایندهای مدیریتی) مواجه است که این یافته با مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) ناهم‌سوست. بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، اولویت‌دار بودن ارزش‌های نظام معیار در آموزشگاه و مشارکت مربیان به‌عنوان اصلی‌ترین الگوهای تربیتی در فرایند سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری‌های تربیتی، از جمله تربیت دینی، از بحث‌های محوری تربیت است که لازم است مورد توجه سیاست‌گذاران آموزشی قرار گیرد. از این رو لازم است که سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش به اصلاح فرایندهای مدیریتی نظام آموزش رسمی و عمومی از طریق مشارکت دادن فعال معلمان در فرایند سیاست‌گذاری‌های تربیتی در حوزه تربیت دینی اقدام کنند.

دیگر یافته‌های این مطالعه مربوط به «ناکارآمدی جو حاکم بر آموزشگاه» است. یافته این مطالعه نشان می‌دهد که جو حاکم بر آموزشگاه، جو ارزشی و عاطفی نیست؛ بیشتر، جو آموزشی است؛ چراکه محوریت برنامه‌های آموزشگاه‌ها و محیط‌های آموزشی پرداختن به موضوع کنکور و آمادگی در کنکور و وجود یک جو رقابتی بین دانش‌آموزان برای دستیابی به این موفقیت است. از این رو لازمه فاصله گرفتن از این چالش، تغییر در سیاست‌گذاری کلان نظام آموزشگاهی است. تغییر این سیاست‌گذاری کلان آموزشی است که می‌تواند جو حاکم بر مدارس را تربیتی کند.

دیگر یافته‌های این مطالعه، مربوط به «ناکارآمدی اهداف تربیت دینی» است. آرمان‌گرایی از جدی‌ترین چالش‌های تربیت دینی است که خود مشکلات دیگری از قبیل انعطاف‌ناپذیری و قابل وصول و پایش نبودن اهداف را به‌همراه دارد. این یافته همسو با اسلامیان و همکاران (۱۴۰۰) است. بر این اساس، برای مواجهه با این چالش باید در طراحی و تدوین اهداف برنامه‌های تربیتی، تعادل بین آرمان‌گرایی و واقع‌گرایی را مدنظر قرار داد تا بتوان قابل وصول بودن اهداف و پایش کردن آنها را رصد کرد و در صورت ضرورت، به بازنگری در آنها پرداخت.

دیگر یافته‌های این مطالعه، مربوط به «ناکارآمدی محتوای تربیت دینی در محیط‌های آموزشی» است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که با وجود تلاش‌های طاق‌ت‌فرسای برنامه‌ریزان این حوزه، به‌دلیل همان ساختارزدایی در امر تربیت، حاکمیت فضای مجازی، پیچیدگی امر تربیت، و تغییر شرایط، محتواهای فعلی تربیت دینی قادر به پاسخگویی به نیازهای اجتماعی و فردی دانش‌آموزان و مؤلفه‌های بوم‌شناختی نیست. این یافته با مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) مغایر است. در مبانی نظری این سند، در ساحت تربیت دینی (اعتقادی، عبادی و اخلاقی) بر «فعال بودن» - که پرسشگر بودن یکی از مصادیق فعال بودن و کاربردی بودن محتواهای آموزشی است - تأکید شده است. ضمن اینکه این یافته با اسلامیان و همکاران (۱۴۰۰)، امینی (۱۳۹۹) و حیدرپور و همکاران (۱۳۹۷) هم‌سوست. این مطالعات همگی بر فقدان پاسخگو بودن کتاب به نیازهای دانش‌آموزان، کاربردی نبودن محتوا و کم‌توجهی به مؤلفه‌های بوم‌شناختی اشاره کرده‌اند. توجه به این موضوعات از جانب برنامه‌ریزان این حوزه، در جهت جذاب کردن درس برای دانش‌آموزان بسیار اساسی است؛ چراکه اگر این ویژگی‌ها مورد توجه برنامه‌ریزان درسی قرار نگیرد، این محتواها مرجعیت خود را از دست خواهند داد و گرایش دانش‌آموزان به سایر محتواهایی که ممکن است اعتبار آنها محل پرسش باشد، بیشتر خواهد شد.

دیگر یافته‌های این مطالعه مربوط به «ضعف روش‌های تربیت» در هر دو بعد تبیینی (عدم تبیین جذاب، قابل فهم و عمیق) و اجرایی (افراط‌گرایی، سخت‌گیری، تأکید بر اجرای مناسک، بهره‌برداری نکردن از روش‌های متنوع تربیتی و وابسته کردن یادگیری به منابع بیرونی) است که مورد تأیید دبیران درس «دین و زندگی» قرار گرفته است. این یافته همسو با امینی (۱۳۹۸) و سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۹۸) است. این پژوهشگران یادآور شدند که برای نهادینه کردن آموزه‌های دینی در دانش‌آموزان، روش‌های مورد استفاده باید از جذابیت، تعادل، توازن، تناسب و تنوع در انجام اعمال دینی برخوردار باشند تا بتوان به جذب متربیان پرداخت و آنها را با انگیزه‌های درونی به سمت دین حرکت داد. در این صورت است که می‌توان به درونی کردن باورهای دینی در متربیان امیدوار شد.

دیگر چالش‌های احصاشده در این مطالعه، «ضعف الگوهای تربیتی» به لحاظ ویژگی‌های شخصیتی (پایین بودن قابلیت جذب متربیان)، ضعف دانش تخصصی، ضعف باورهای دینی متربیان تربیتی، ضعف دانش حرفه‌ای، تعهد و عمل حرفه‌ای است که مورد تأیید دبیران «دین و زندگی» قرار گرفت. این یافته حاکی از این است که مراکز جذب نیرو، از جمله دانشگاه فرهنگیان، که متولی تربیت دبیر در این حوزه است، نتوانسته‌اند در حد انتظار در زمینه تربیت دبیر نقش‌آفرین باشند. این یافته همسو با امینی (۱۳۹۹)، سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۹۸) و اسلامیان (۱۳۹۷) است.

بر اساس یافته‌های به دست آمده پیشنهاد می‌شود که برای مواجهه بهینه با چالش‌های تربیت دینی در نظام آموزشی لازم است که بر اساس پیچیدگی‌های امر تربیت، توجه به نیازهای اجتماعی، نیازهای فردی متربیان، پاسخگویی به سؤالات و شبهات، فاصله گرفتن از آرمان‌گرایی و اتخاذ رویکرد تعادلی، می‌باید بازنگری‌های جدی در ابعاد مختلف برنامه‌های تربیتی نظام آموزشی، از حوزه سیاست‌گذاری، اهداف و محتوا گرفته تا روش‌ها و عامل‌های اجرای برنامه‌های تربیتی - که متربیان هستند - در دستور کار قرار گیرد. بر این اساس، لازم است که سیاست‌گذاران عرصه تربیت در بخش تأمین و تربیت نیروی انسانی، معیارهای لازم را برای جذب، نگهداری و توانمندسازی متربیان، که نقش الگو در حوزه تربیت را برای دانش‌آموزان ایفا می‌کنند، مدنظر داشته باشند و سعی کنند شایستگی‌های لازم معلمی در ابعاد مختلف دانشی، نگرشی و عملکردی در بخش جذب را مدنظر قرار دهند. البته افزون بر این، پیشنهاد می‌شود که ارتقای شأن و منزلت معلمان در جامعه در دستور کار سیاست‌گذاران نظام آموزشی قرار گیرد؛ چراکه باعث می‌شود در سطح نظام اجتماعی، برای انتخاب حرفه معلمی جذابیت ایجاد شود؛ به گونه‌ای که بهترین و قوی‌ترین و معتقدترین دانشجویان جذب این رشته شوند.

- اسلامیان، حسن (۱۳۹۷). بررسی نقش تمرکز و رسمیت در ساختار نظام آموزشی بر تربیت دینی دانش‌آموزان بر مبنای دیدگاه‌های دبیران درس دین و زندگی. *علوم تربیتی/از دید اسلام*، ۶(۱۰)، ۱۴۱-۱۵۶.
- اسلامیان، زهرا، سعیدی رضوانی، محمود، کرمی، مرتضی و ایونس، دیوید (۱۴۰۰). اجرای برنامه درسی مبتنی بر تفاوت‌های فردی درس دین و زندگی در نظام آموزش و پرورش ایران؛ چالش‌ها و راهکارها. *فصلنامه تربیت اسلامی*، ۱۶(۴)، ۷-۳۰.
- امینی، محمد (۱۳۹۹). برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه دوم؛ چالش‌های موجود (وارسی تجارب زیسته دبیران). *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳۹(۴)، ۲۹۵.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۱). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: دیدار.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۲). درآمدی بر قلمروشناسی عقلانیت در تربیت اسلامی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۹(۴)، ۱۳۱-۱۶۰.
- حسینی، محمد (۱۳۸۶). بررسی و نقد رویکردهای جاری در تربیت دینی و اخلاقی در نظام آموزش و پرورش ایران. *کمیته مطالعات نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- حیدرپور، حسن، صادق‌زاده قمصری، علیرضا و سجادی، سیدمهدی (۱۳۹۷). تحلیل تطبیقی راهنمای برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه دوم با مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی - ایرانی. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳(۴)، ۳۵-۶۶.
- ذوعلم، علی (۱۳۸۴). تأملی در مفهوم چالش؛ واژه چالش در ادبیات اجتماعی - فرهنگی ایران. *فصلنامه زمانه*، ۴(۲۶)، ۳۴-۳۷.
- رجبی‌زاده، مرصیه، دانشمند، بدراسادات و سلطانی، اصغر (۱۳۹۸). ارائه الگوی برنامه درسی تربیت دینی مبتنی بر یادگیری هیجانی - اجتماعی دوره متوسطه از دیدگاه معلمان. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۱)، ۸۵-۱۱۰.
- سجادی، سیدمهدی (۱۳۹۴). تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی: قابلیت‌ها و کاستی‌ها. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴)، ۳۵-۵۵.
- سعیدی رضوانی، محمود، مهاجر، عبدالله، قندیلی، سیدجواد و محمدزاده قصر، اعظم (۱۳۹۸). بررسی و مقایسه وضع موجود و مطلوب ویژگی‌های دبیران دین و زندگی از دیدگاه دانش‌آموزان. *فصلنامه تربیت اسلامی*، ۱۴(۳)، ۷۵-۹۵.
- سعیدی رضوانی، محمود، امین خندقی، مقصود، باغلی، حسین و محمدی چاپکی، رضا (۱۳۹۵). بررسی دیدگاه دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه پیرامون تحقق اهداف قلمرو عمل و رفتار برنامه درسی دین و زندگی. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳۱(۲)، ۹۹-۱۲۷.
- شورای عالی آموزش و پرورش ایران (۱۳۹۰). *مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- صمدی، معصومه (۱۴۰۰). *آسیب‌شناسی تربیت دینی دانش‌آموزان در نظام تربیت رسمی و عمومی*. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- عابدی، فاطمه، منادی، مرتضی، خادمی، ملوک و کیامنش، علیرضا (۱۳۹۷). واکاوی عوامل مؤثر بر تحقق‌پذیری تربیت دینی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۶(۱)، ۱۴۵-۱۶۹.
- کشاورز، سوسن (۱۳۸۴). تحلیل دستاوردهای تحقیقات در خصوص تأثیر نظام آموزش رسمی کشور در تربیت دینی دانش‌آموزان. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

وجدانی، فاطمه و حیدری، سمیرا (۱۴۰۰). تأملی در ضرورت استفاده از خودارزیابی در تربیت دینی. *فصلنامه تربیت اسلامی*، ۱۶(۴)، ۸۴-۵۷.

هاشمی، سیدحسن و شمشیری، بابک (۱۴۰۰). «دلالت‌های دانش ضمنی با تأکید بر مفهوم‌شناسی تربیت دینی برای یادگیری و تدریس در مقطع ابتدایی». *فصلنامه آموزش پژوهی*، ۷(۴)، ۸۷-۷۱.

یادگاری، مطهره؛ صالحی، کیوان و سجادیه، نرگس‌السادات (۱۳۹۸). «ارائه نظریه داده‌بنیاد برای تبیین فرایندهای جاری تربیت اخلاقی در مدارس متوسطه شهر تهران». *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۴(۳)، ۱۴۷-۱۸۶.

یزدخواستی، علی، بابایی فرد، اسدالله و کیانی، اعظم (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر تربیت دینی دانشجویان دانشگاه کاشان. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳(۴)، ۱۲۹-۱۵۲.

Aspers, P. & Corte, U. (2019). What is Qualitative in Qualitative Research. *Qualitative Sociology*, 42(2), 139-160.

Aldiabat, K. M. & Le Navenec, C. (2018). Data saturation: The mysterious step in grounded theory. *Method, Qualitative Report*, 23(1), 245-261.

<http://www.sciedupress.com/journal/index.php/jnep/article/view/12938>

