

# A Pathological Study of Teaching Methods of Religious Course from the View of Education Psychology

Arman Mehri<sup>id</sup>

Master's Student, Department of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. armanmehriofficial@gmail.com

## Abstract

The purpose of the present study is to review the harms related to teaching methods of religious courses from the view of educational psychology. This qualitative study was conducted by an analytical research method. For data analysis, an inferential analytical method was used and then relying on the research theories and findings in educational psychology, each category was analyzed. The results show that harmful methods of teaching religious courses include: teacher-centered education, excessive reliance on monologues, individual teaching, weakness in conceptual knowledge, lack of pedagogical knowledge, memorization, weakness of class management, traditional class arrangement, and not using new technologies in education. The research results reveal that for the betterment of religious education, new methods such as learner-centeredness, group discussions, project-centered group activities, and participative teaching should be used.

**Keywords:** Teaching Methods, Religion Learning, Educational Psychology, Religious Courses, Education Psychology.

---

**Received:** 2023/10/03; **Received in revised form:** 2023/10/18; **Accepted:** 2023/11/07; **Published online:** 2023/11/12

**How To Cite:** Mehri, A. (2023). A Pathological Study of Teaching Methods of Religious Course from the View of Education Psychology. *Research Quarterly of Islamic Education and Training*, 4(4), p. 87-108. <https://doi.org/10.22034/RIET.2023.15119.1206>

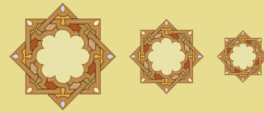
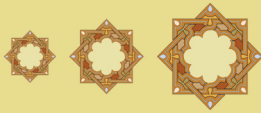
**Publisher:** Farhangian university

© the authors


<http://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir/>

**Article type:** Research Article





## جستاری آسیب‌شناسانه بر روش‌های آموزشگری دروس دینی از منظر روانشناسی آموزش

آرمان مهری 

دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.  
armanmehriofficial@gmail.com

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی آسیب‌های روش‌های آموزشگری دروس دینی از دیدگاه روان‌شناسی تربیتی است. این پژوهش کیفی، با روش تحقیق نظروزی انجام شده است. برای تحلیل یافته‌ها، از روش تحلیل استنباطی استفاده شده و سپس با اتکاء به نظریات و یافته‌های پژوهشی در روانشناسی تربیتی، هر یک از مقولات، مورد نظروزی قرار گرفتند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که روش‌های آسیب‌زا در آموزشگری دروس دینی عبارتند از: آموزش معلم‌محور، اتکای افراطی به روش تدریس سخنرانی، تدریس انفرادی، ضعف در دانش محتوایی، کمبود دانش پداگوژی محتوا، حافظه‌محوری، ضعف در مدیریت کلاسی، آرایش کلاسی سنتی و استفاده نکردن از فناوری‌های نوین آموزشی. نتایج حاصل از تحقیق نمایانگر آن است که برای بهبود کیفیت آموزشگری علوم دینی، بهتر است از روش‌های نوین مثل آموزش یادگیرنده‌محور، بحث‌های گروهی، فعالیت‌های جمعی پروژه‌مدار و تدریس مشارکتی استفاده شود.

**کلیدواژه‌ها:** روش‌های آموزشگری، دین‌آموزی، روان‌شناسی تربیتی، دروس دینی، روانشناسی آموزش.



## ۱. مقدمه

آموزشگری مجموعه فعالیت‌هایی است که آموزشگر با هدف تسهیل یادگیری انجام می‌دهد (کدیور، ۱۴۰۰، ص ۱۰). سیف (۱۳۹۷ الف، ص ۳۵) آموزشگری را فعالیت‌های حرفه‌ای آموزشگران می‌داند؛ به این معنا که آموزشگر به کمک آن می‌تواند یادگیرنده را به هدف یادگیری برساند (سعدی‌پور، ۱۴۰۰، ص ۶). بنابراین، در تعریف آموزشگری علوم دینی می‌توان گفت، به فعالیت‌های حرفه‌ای که با هدف تسهیل یادگیری اندیشه‌ها و رفتارهای دینی و برانگیختگی عواطف یادگیرندگان انجام می‌گیرد، آموزشگری دینی گفته می‌شود. این آموزش به یادگیرندگان کمک می‌کند تا نه تنها به دانش دینی دست یابند، بلکه از طریق دانش، ارتباطی عمیق با ارزش‌ها، اخلاق و معنویت برقرار کنند و به تجربیات دینی برسند.

آسیب‌شناسی در علوم مختلف معانی متفاوتی دارد. آسیب‌شناسی در روان‌شناسی به عنوان موضوعی جهت شناخت علل بروز صدمات روان‌شناختی به کار رفته است (خسروپناه، ۱۳۹۹، ص ۲۴). به نظر صالحی‌زاده و محمدی (۱۳۹۴)، آسیب عاملی است که سبب اختلال در پدیده‌ها می‌شود. تاج‌مهر (۱۳۹۳) آسیب‌شناسی تعلیم و تربیت دینی را کسب شناخت نسبت به آسیب‌هایی می‌داند که بر اندیشه و عملکرد جامعه دینی اثر می‌گذارد. به نوعی می‌توان گفت آسیب‌شناسی آموزش دینی، مطالعه آسیب‌هایی است که در تعلیم دینی رخ می‌دهند (رضوانی، ۱۳۹۴). لذا براساس این تعاریف می‌توان گفت در آسیب‌شناسی آموزشگری دروس دینی، در روش‌های آموزشی بازنگری انجام می‌شود تا آسیب‌هایی را که امکان دارد در فرایند آموزش برای یادگیرندگان رخ دهد، یافته شود و به بهبود کیفیت آموزشی کمک گردد.

جامعه‌شناسان معتقدند، نظر بنیادین در علوم اجتماعی این است که فرد در زمینه‌ای از افراد دیگر می‌اندیشد و عمل می‌کند (فیوشت و ریستا، ۱۳۹۷، ص ۱۳). طبق نظریه رشد شناختی - فرهنگی ویگوتسکی<sup>۱</sup>، آدمیان در بافت فرهنگی متنوعی رشد می‌کنند و تعامل فرد و محیط در شناخت و یادگیری نقشی مهم دارد (کدیور، ۱۴۰۰، ص ۴۷). در این بین، والدین و معلمان به عنوان بخشی از بافت فرهنگی، نقشی کلیدی در انتقال بین نسلی باورها، عواطف و ارزش‌های دینی ایفا می‌کنند (ساروگلو<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰، ص ۳۷)؛ زیرا باورهای دینی در خلأ وجود ندارند، بلکه عصاره‌ای از اطلاعات محیطی به فرد آموزش دین‌داری می‌دهند (یاب، ۱۴۰۱، ص ۶۲). در عین حال آموزش دینی می‌تواند در شکل‌گیری هویت دینی و باورمندی اعتقادی مؤثر باشد و با اثرگذاری بر هویت آدمی، به پیوند فرد با خداوند معنا دهد (نجفی و

1. Vygotsky

2. Saroglou

همکاران، ۱۴۰۱).

برای شکل‌گیری عقاید و هویت دینی، بعضی نظریه اجتماعی‌پذیری دینی را مطرح می‌کنند که بر فرایندی از اجتماعی‌شدن متکی است که در آن، والدین، همسالان، معلمان یا یک مذهب سازمان‌یافته، اعتقاداتی معین را به فرد انتقال می‌دهند. در فرایند اجتماعی‌سازی، والدین و آموزشگران افراد را ترغیب می‌کنند که اندیشه‌ها و اعمالی را که مورد انتظار فرهنگ است، بپذیرند (اسپیلکا و همکاران، ۱۳۹۶، ص ۱۴۹). در این فرایند، قواعد یا ارزش‌هایی که از محیط تجویز شده، به ارزش‌هایی درونی مبدل می‌شود.

فاولر<sup>۱</sup> معتقد است، توجه به رشد شناختی، ظرفیت‌های ادراکی ذهنی و نیازهای عاطفی کودکان و نوجوانان در فرایند آموزشگری درباره دین بسیار مهم است (وولف، ۱۳۹۳، ص ۵۵۵). در مراحل سوم و چهارم رشد و تکامل ایمان در نظریه فاولر، که با دوره دبستان و دبیرستان منطبق است، فرد آمادگی درونی‌سازی ارزش‌های فرهنگی را کسب می‌کند (اسپیلکا و همکاران، ۱۳۹۶، ص ۱۱۷). از مرحله سوم، فرد قادر به جذب محتوای دینی می‌شود (وولف، ۱۳۹۳، ص ۵۵۵). در این مرحله کودک اعتقادات و مناسک مذهبی را فرامی‌گیرد (ترخان و همکاران، ۱۳۹۹، ص ۵۱). در نتیجه، موقعیت‌های آموزشی در شکل‌گیری نگرش‌ها و باورهای فرد درباره دین تأثیر مهمی می‌گذارد (دیرینگر و آلر، ۱۳۹۹، ص ۱۰۳). لذا از مبانی نظری مذکور چنین می‌توان استنتاج کرد که چون آموزشگاه بخشی از بافت اجتماعی- فرهنگی مختص به هر فرد است، پس روش‌های آموزشگری معلم می‌تواند در جذب یا دفع محتوای دینی از جانب یادگیرنده مؤثر باشد.

مطالعه نیک‌سرشت و انصاری‌نژاد (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که در آموزشگاه‌های ایران مسئله آموزش دینی از وضعیت مطلوبی برخوردار نبوده و گاه با تأثیرات معکوسی نیز همراه گردیده است؛ به حدی که احساس خطر و افزایش ضریب آسیب‌پذیری دینی در نسل نورا نشان می‌دهد.

پژوهش حلیمی جلودار (۱۳۹۴) به بررسی دیدگاه دانشجویان درباره شیوه آموزش دروس معارف اسلامی پرداخته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد، ۷۷ درصد از دانشجویانی که مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، بر ضرورت استفاده از روش‌های نوین آموزشی تأکید کرده‌اند. پس با تکیه بر یافته‌های پژوهشی مذکور می‌توان مدعی شد، توجه به روش‌های آموزشگری در دروس دینی، مسئله‌ای حائز اهمیت است که پژوهشگران، آموزندگان و نیز یادگیرندگان برای اصلاح و بهبود آن برای کاربرت در کلاس‌های درس هم‌نظرند.

در کلاس‌های معارف دینی، مدرسان کم‌تر از روش‌های نوین و فعال تدریس بهره می‌برند و انفعال یادگیرندگان، به کاهش برقراری ارتباط عاطفی بین آموزنده و یادگیرنده، میزان مشارکت جمعی پایین و نهایتاً اُفت کیفیت آموزشی منجر می‌شود. در صورتی که بدیهی است جوّ عاطفی و فرایند آموزش در کلاس دینی باید جذاب و فعالانه باشد تا یادگیرندگان با اشتیاق تحصیلی، در مباحث کلاسی مشارکت بکنند و پس از کلاس نیز درگیری تحصیلی<sup>۱</sup> ادامه داشته باشد. در حالی که مشاهدات نگارنده چنین بود که تا پیش از سال ۱۴۰۲ که در آزمون کنکور، سؤالات درس دین و زندگی نیز بخشی از محتوای این آزمون بود، برخی از یادگیرندگان با حفظ طوطی‌وار، برای گرفتن نمره یا کسب رتبه مطلوب در آزمون کنکور، کتب معارف دینی را مطالعه می‌کردند. مسئله بعدی این است که بعضی از کانال‌ها و صفحات در شبکه‌های اجتماعی اقدام به فروش سؤالات و پاسخ‌های واحدهای درسی معارف اسلامی می‌کنند؛ یا به‌ازای دریافت پول، تکالیف آموزشی را به جای دانشجویان در سامانه‌های الکترونیکی انجام می‌دهند. لذا با توجه به اینکه آموزش و تربیت دینی کودکان و نوجوانان در نظام آموزشی ایران امری اولویت‌دار است، در نتیجه باید از روش‌ها و شیوه‌های آموزشگری مناسب برای افزایش یادگیری و مجذوبیت تحصیلی فراگیران در دروس دینی بهره برد.

پیش از پژوهش حاضر، تحقیقات مختلفی درباره آسیب‌شناسی آموزش دینی و نیز بررسی ارتباط میان تربیت دینی با رشته روان‌شناسی انجام شده است؛ که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌شود.

ساجدی (۱۳۸۶) آموزش یکنواخت، غیرفعال‌بودن، فقدان ممارست و عدم استفاده از هنر در آموزش دین را از روش‌های آسیب‌زا در تربیت دینی تلقی می‌کند.

نتایج تحقیق اشرفی و آخوندی (۱۳۹۱) درباره عوامل مؤثر درباره آموزش دینی از منظر استادان دانشگاه، کاربردی‌نبودن محتوا، نامتناسب‌بودن روش تدریس با محتوا و نیز استفاده‌نکردن اساتید از روش‌های نوین آموزش بوده است.

نتایج پژوهش محسن‌زاده (۱۳۹۶) نیز نشان می‌دهد، برای آموزش دینی در فضای مجازی لازم است با برنامه‌ریزی مناسب، آسیب‌ها و ضعف‌ها شناسایی شود.

فخر روحانی (۱۳۹۷) نشان داد که برنامه‌ریزی‌های کلان اجتماعی موجب ناکارآمدی آموزش‌های دینی در مدارس شده است.

قاسمی ورجانی و ابراهیمی (۱۳۹۸) در تحقیقی به لزوم توجه به کاربرد آموزش الکترونیکی در

آموزش دینی برای تبلیغ اشاره کرده‌اند.

یافته‌های حاصل از تحقیق حافظی و همکاران (۱۳۹۸) نیز نشان می‌دهد، برای آموزش دینی به کودکان نمی‌توان از یک شیوه یکسان آموزشی استفاده کرد.

شفیعی و همکاران (۱۳۹۹) در تحقیقی به این نتیجه رسیده‌اند، که برای آموزش دینی باید از روش‌هایی مانند استفاده از مثال، قصه‌گویی و روش تدریس نمایشی بهره گرفت.

تربتی نژاد و همکاران (۱۴۰۱) نیز به کاربست روش نمایشی و یادآوری نعمات خدا در آموزش دینی تأکید کرده‌اند. اما به نظر می‌رسد یک پژوهش در بررسی ادبیات تحقیق شباهت بیشتری به موضوع پژوهش حاضر داشته باشد. شیمیت<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۷) به مطالعه رابطه دانسته‌های پیشین دانش‌آموزان بر یادگیری مباحث اخلاقی در آموزش دینی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که اطلاعات قبلی دانش‌آموزان بر یادگیری معنادار دینی تأثیر مثبت می‌گذارد. لذا با مطالعه پیشینه‌های تحقیق، اطلاعات نشان می‌دهند، گرچه آسیب‌شناسی آموزش دینی، حوزه‌ای مورد علاقه برای پژوهندگان بوده است، اما تاکنون پژوهشی که به شکل مستقیم و مستقل به مطالعه نظرورزانه آسیب‌شناسی روش‌های «آموزشگری» علوم دینی از دیدگاه روان‌شناسی تربیتی پردازد، انجام نشده است. بنابراین، نوآوری پژوهش حاضر علاوه بر تمرکز بر شیوه‌های آموزشگری علوم دینی، در بررسی موضوع از منظر روان‌شناسی تربیتی و نیز در روش‌شناسی پژوهش است. روان‌شناسی آموزش (تربیتی) که یکی از گرایش‌های روان‌شناسی است، دارای نظریه‌ها و مسائل ویژه خود است. روان‌شناسان تربیتی با پژوهش در حیطه‌های آموزش و یادگیری و برای بهبود سیاست‌ها و عملکردهای آموزشی تلاش می‌کنند (آندرمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). از طرفی روان‌شناسان آموزش می‌خواهند دریابند، وقتی کسی، محتوایی مثل ریاضی، علوم دینی یا ورزش را به شخصی دیگر، در یک محیط (کلاس درس، فضای مجازی، مسجد و...) می‌آموزد، چه اتفاقی می‌افتد (وولفلک<sup>۳</sup>، ۱۴۰۲، ص ۳۹). لذا بررسی آسیب‌ها و اشکالات روش‌های آموزشگری دینی، یکی از حوزه‌هایی است که باید روان‌شناسان تربیتی ورود کنند و با بررسی موانع و مسائل، الگوهای عملی مناسبی ارائه نمایند. پس با توجه به این استدلال‌ها به نظر منطقی و ضروری می‌رسد که می‌توان با پژوهش روان‌شناختی درباره دین‌آموزی به بهبود کیفیت یادگیری کمک کرد.

- 
1. Schmidt
  2. Anderman
  3. Woolfolk

## ۲. اهداف پژوهش

نگارنده با اتکاء به ظرفیت‌های پایگاه‌های تئوریک و یافته‌های پژوهش‌های پیشین، هدف این پژوهش را آسیب‌شناسی روش‌های آموزشگری علوم دینی از منظر روان‌شناسی آموزش در نظر گرفته است. همچنین به دلیل اینکه آسیب‌شناسی روش‌های آموزشگری دروس دینی در نظام‌های آموزشی جوامع مختلف وجود دارد و صرفاً مختص نظام آموزشی ایران نیست، پژوهشگر این تحقیق به دنبال آن است تا نمودها و مصادیق این آسیب‌ها را در پژوهش‌های محققان ایرانی و بین‌المللی بررسی کند.

## ۳. سؤالات پژوهش

در راستای اهداف تحقیق، به دو پرسش پاسخ داده خواهد شد:

- ۱) از دیدگاه روان‌شناسی آموزش، روش‌های آسیب‌زا در آموزشگری علوم دینی کدام‌اند؟
- ۲) از منظر روان‌شناسی آموزش، برای بهبود کیفیت روش‌های آموزشگری علوم دینی چه راهکارهایی وجود دارد؟

## ۴. روش‌شناسی پژوهش

از آنجایی که این پژوهش، تحلیلی تئوریک از آسیب‌های روش‌های آموزشگری علوم دینی از دیدگاه روان‌شناسی تربیتی است، لذا روش نظرورزی یا جستار نظرورزان، مناسب‌ترین روش برای این مطالعه تلقی شده است. این روش کیفی، نوعی فراتحلیل است که به جای داده‌های عددی و تحلیل‌های آماری، از تحقیقات و گزاره‌ها برای تلفیق و تبیین استفاده می‌شود (شورت، ۱۳۸۸). به نظر مهرمحمدی (۱۳۹۸) با این روش می‌توان صورت‌بندی نوآورانه‌ای از مسائل دارای سابقه در یک موضوع را مطرح کرد و به گسترش آن کمک نمود. عرف آکادمیک بر استفاده از نظریات تأکید می‌کند و بدیهی است، «نظریه‌پردازی» و ارائه آن به جوامع علمی امری پیچیده و سخت است. اما به نظر می‌رسد، هر فردی که دارای تجربیات زیسته آموزشگری یا پژوهشگری مفید باشد، حق دارد درباره موضوعات آموزشی خاص «نظرورزی» کند و با تلفیق و تبیین جدید و نظام‌مند از داده‌های موجود، به توسعه آن موضوع کمک نماید. بنابراین، با توجه به اینکه محقق این پژوهش از تجربه‌های مفید معلمی در مدرسه برخوردار است و با تحصیل در رشته تخصصی روان‌شناسی تربیتی به نظریات، روش‌ها و مسائل موجود در این رشته واقف است و علاقه پژوهشی و دغدغه شخصی برای مطالعه در حیطه آموزش دینی دارد، به نظر انتخاب روش جستار نظرورزان را توجیه می‌کند.

در این پژوهش، پس از جستجوی کلیدواژه‌های «آموزش دینی»، «تربیت دینی»، «دین‌آموزی» و... در

پایگاه‌های علمی معتبر مثل Google Scholar، Scopus، Noormags و سایت‌های مجلات علمی و پژوهشی که به شکل تخصصی در زمینه آموزش دینی فعالیت می‌کنند، کتب و پژوهش‌های مرتبط با موضوع تحقیق که در حد فاصل سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۲ منتشر شده بودند، گردآوری شد. اطلاعات مربوط به منابع مورد استفاده در تحقیق حاضر، در جدول (۱) قابل مشاهده است.

جدول ۱- منابع مورد استفاده برای گردآوری داده‌ها

سال انتشار	مؤلف	عنوان
۱۴۰۱	سلیمان‌نژاد	روش‌های تدریس تعلیمات دینی
۱۳۹۴	نیک‌سرشت و انصاری‌نژاد	بازشناسی تربیت دینی و واکاوی آسیب‌های فراروی آن در عصر حاضر
۱۳۹۲	اسلامیان و همکاران	مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس بحث گروهی و سخنرانی بر میزان یادگیری و رضایت دانش‌آموزان از تدریس در درس دین و زندگی
۱۴۰۱	منصوریان	بررسی نقش روش تدریس فعال با رویکرد حل مسئله بر تربیت دینی دانش‌آموزان
۱۳۹۴	علم‌الهدی و خاکسار	بررسی تأثیر آموزش فعال بر خودانگیزگی دانش‌آموزان نسبت به نماز
۱۴۰۱	ترتبی‌نژاد و همکاران	بررسی روش‌های آموزش آموزه‌های دینی در مقطع ابتدایی
۱۳۹۷	فخر روحانی	تتبعی در علل ناکارآمدی آموزش‌های دینی مدارس
۱۳۸۵	مرادی	آسیب‌شناسی تربیت دینی
۱۳۹۴	حلیمی جلودار	بررسی دیدگاه دانشجویان درباره شیوه آموزش دروس معارف اسلامی با تأکید بر خصایص جمعیت‌شناختی آنان (نمونه مورد: دانشجویان دانشگاه مازندران)
۱۴۰۰	شریفی دروازه و همکاران	بهره‌گیری از ابعاد موقعیت در برنامه درسی آموزش دینی
۱۳۹۹	شریفی دروازه و همکاران	واکاوی روش‌های آموزش دینی مبتنی بر تجربه زیسته آموزگاران و متخصصان علوم دینی و تربیتی
2022	Sutrisno & Nasucha	Islamic religious education project-based learning model to improve student creativity
2018	Korkeakoski & Ubani	What positive things do students from different backgrounds see in integrated RE lessons with collaborative teaching? Three cases from a Finnish teaching experiment
2020	Nosedo	Self-efficacy in preservice teachers preparing to teach religious education
2019	O'Grady & Robert	A touchy subject: teaching and learning about difference in the religious education classroom

ابزار گردآوری داده‌ها برای پاسخ به پرسش‌ها، مطالعه کتابخانه‌ای بوده است. برای تحلیل یافته‌ها، از روش تحلیل استنباطی استفاده شد، تا با کدگذاری، کنار هم قراردادن داده‌ها و تلخیص مباحث مدنظر، گزاره‌های مطلوب استخراج شود و سپس با اتکا به نظریات و یافته‌های پژوهشی حوزه روان‌شناسی آموزش و یادگیری، هریک از گزاره‌ها مورد تحلیل نظرورزانه قرار گیرد.



برای بررسی پایایی و روایی پژوهش نیز از روش ارزیابی گوبا و لینکلن<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) استفاده شد. برای اعتباربخشی، از فن خودبازبینی محققان و برای اعتمادبخشی و تأیید فرایند کدگذاری، از نظر دو متخصص در حوزه‌های روانشناسی و تعلیم و تربیت اسلامی بهره برده شد.

## ۵. یافته‌ها

پس از استخراج یافته‌ها از محتوای اسناد مورد مطالعه، درباره معایب هریک از روش‌ها و نیز شیوه‌های جایگزین مطلوب، تحلیل تطبیقی انجام شد. یافته‌های حاصل از مطالعه مکرر داده‌ها برای پاسخ به پرسش‌های تحقیق به این شرح است:

**آموزش معلم‌محور:** سلیمان‌نژاد (۱۴۰۱، ص ۲۰۴) معلم‌محوری را یکی از آسیب‌ها در آموزش دینی می‌داند. اُدانل<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۹) آموزش معلم‌محور را شیوه نظام‌مند برای ایجاد تسلط در دانش‌آموزان می‌دانند. در این روش معلم فعالانه به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد و تلاش بر این است که زمان یادگیری به حداکثر رسانده شود تا دانش‌آموزان بیشترین اطلاعات را در زمان یادگیری تحصیلی کسب کنند (سیف، ۱۳۹۷ الف، ص ۴۸۳؛ سانتراک، ۱۴۰۱، ص ۴۴۰). از نقدها به آموزش معلم‌محور، انفعال یادگیرندگان است. در این رویکرد آموزشی، معلم دانش را به یادگیرندگان منتقل می‌کند و با تکرار و انجام تکالیف، یادگیری تثبیت می‌شود. مثلاً در آموزش دینی با رویکرد معلم‌محور، معلم اطلاعات دینی را به همه یادگیرندگان انتقال می‌دهد. اسلاوین (۱۳۹۹، ص ۲۵۷) می‌گوید، آموزش معلم‌محور زمانی که هدف تغییر ادراکی عمیق باشد، چندان مؤثر نیست. در این روش، تعامل معلم و دانش‌آموز خارج از محدوده درس اهمیتی ندارد. منتقدان، آموزش معلم‌محور را یادگیری منفعل و طوطی‌وار تلقی می‌کنند که فرصت کافی در اختیار یادگیرنده برای ساختن دانش فراهم نمی‌کند و علاوه بر اینکه انگیزه یادگیرندگان بیشتر بیرونی است، توجه کافی به رشد اجتماعی- روانی دانش‌آموزان ندارد و سنجش و ارزشیابی نیز در آن بیش از حد متمرکز است. به آزمون‌های مداد- کاغذی است (سانتراک، ۱۴۰۱، ص ۴۵۵). در صورتی که پیروان رویکرد یادگیرنده‌محور که در برابر رویکرد معلم‌محور گسترش یافته‌اند معتقدند، آموزگاران نمی‌توانند به تنهایی به یادگیرندگان آگاهی بدهند و یادگیرندگان خود باید دانش را بسازند (اسلاوین، ۱۳۹۹، ص ۲۹۶). یادگیرنده‌محوری که از نظریات سازنده‌گرایی استخراج شده، نظر بر آن دارد که یادگیرندگان در ساخت دانش خود فعال‌اند و می‌توانند دانش را بسازند و معلم نقش تسهیل‌گر را در آموزش ایفا می‌کند، نه

1. Guba & Lincoln

2. O'Donnell

انتقال‌دهنده اطلاعات (چی و ویلی،<sup>۱</sup> ۲۰۱۴). در این رویکرد، تعاملات اجتماعی از اهمیت بالایی برخوردار است (برونینگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۱؛ شانک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). در کلاس‌های یادگیرنده‌محور، آموزشگر به جای توضیح‌دهنده متخصص و دانای همیشه‌حاضر، مربی تسهیل‌گر و راهنمای در حاشیه است (وولفلک، ۱۴۰۲، ص ۳۴).

**اتکای افراطی به روش تدریس سخنرانی:** هر روش تدریس لزوماً به یادگیری منتج نمی‌گردد (کدیور، ۱۴۰۰، ص ۱۰). به نظر نیک‌سرشت و انصاری‌نژاد (۱۳۹۴)، یکی از آفات در روش‌های دین‌آموزی، پرگویی و استفاده افراطی از روش سخنرانی است. سوتریسو و ناسوچا<sup>۴</sup> (۲۰۲۲) نیز بر این نظرند که بسیاری از معلمان، از روش تدریس سخنرانی در آموزش دینی استفاده می‌کنند. در این روش معلم با محتوای چاپی یا سخنرانی اطلاعات را مستقیم به دانش‌آموزان منتقل می‌کند (آقازاده، ۱۳۹۳، ص ۲۴۸)؛ یعنی معلم باید بتواند اطلاعات را سازمان‌یافته و نیز همه‌فهم آموزش دهد. از مزایای این روش می‌توان به آموزش تعداد کثیری از دانش‌آموزان در بازه زمانی محدود اشاره کرد (سیف، ۱۳۹۷ الف، ص ۵۰۷)؛ ولی هدف اصلی تربیت باید تقویت مباحثه و گفتگو باشد (شریفی دروازه و همکاران، ۱۳۹۹). بر این اساس، اگن و کاجاک<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) معتقدند آموزش به روش بحث گروهی که از روش‌های یادگیرنده‌محور است، برای تحریک اندیشیدن و به چالش کشیدن نگرش‌ها روش مطلوب‌تری است. چون در این روش یادگیرندگان و معلم با همدیگر گفتگو می‌کنند تا اطلاعات را تبادل کنند و به حل مسئله بپردازند (کروکشانک<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). اسلامیان و همکاران (۱۳۹۲) با بررسی مقایسه‌ای اثربخشی روش‌های تدریس بحث گروهی و سخنرانی بر میزان یادگیری و رضایت دانش‌آموزان از تدریس درس دین و زندگی دریافتند، میزان نمرات آزمون ارزشیابی یادگیری و رضایت تحصیلی دانش‌آموزانی که با روش تدریس بحث گروهی آموزش دیده بودند، به طور معناداری از دانش‌آموزانی که با روش تدریس سخنرانی به آن‌ها تدریس شده بود، بیشتر است. نتایج تحقیقات منصوریان (۱۴۰۱) و علم‌الهدی و خاکسار (۱۳۹۴) نیز نشان می‌دهد، بهره‌گیری از روش‌های تدریس فعال می‌تواند به خودانگیزگی دانش‌آموزان در

1. Chi & Wylie

2. Bruning

3. Schunk

4. Sutrisno & Nasucha

5. Eggen & Kauchak

6. Cruickshank

بروز رفتارهای دینی منجر شود.

**تدریس انفرادی:** کُرکاکسکی و اوپانی<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) یکی از آسیب‌های آموزش دینی را تدریس انفرادی تلقی می‌کنند. ایشان بر این نظرند که تدریس مشارکتی آموزشگران می‌تواند بر بهبود یادگیری دینی کمک کند. در اغلب آموزشگاه‌ها یک معلم دینی تدریس می‌کند و امکان مشارکت حرفه‌ای معلمان برای تدریس مشارکتی محدود است. تدریس مشارکتی به مثابه همکاری چند آموزشگر در ارائه یک درس است؛ که در این روش، هر یک وظایفی برعهده دارند (فرند<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). این روش پتانسیل‌های بالایی برای بهبود عملکرد تحصیلی یادگیرندگان دارد (فرند، ۲۰۰۷). یافته‌های حاصل از پژوهش‌های میدانی در ایران نیز حاکی از آن است، که تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در دروس علوم و نگارش اثر مثبت دارد (احمدی و همکاران، ۱۳۹۳؛ علی‌اسماعیلی، ۱۳۸۵). در نتیجه، به نظر می‌رسد شاید یکی از روش‌های بهبود کیفیت آموزش دینی بهره‌گیری از این روش باشد.

**ضعف در دانش پداگوژی محتوا:** نوزدا<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) یکی از ایرادات آموزشگری علوم دینی را کمبود دانش پداگوژی محتوا می‌داند. یعنی معلمان دینی باید میان محتوای آموزشی و روش‌های آموزشگری ارتباط درست برقرار کنند تا بتوانند مباحث درسی را به شیوه‌هایی آموزش دهند که یادگیرندگان راحت‌تر بیاموزند. همچنین معلمان باید بتوانند با شناخت تفاوت‌های فردی یادگیرندگان، اطلاع از مباحث صعب‌الفهم و بهره‌گیری از روش‌های متنوع آموزشی به پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان کمک کنند (سعدی‌پور، ۱۴۰۰، ص ۱۲).

**حافظه‌گرایی در سنجش آموزشی:** تراکم اطلاعات و اندوخته‌های حفظی از آسیب‌های روش‌های دین‌آموزی است (تربتی‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱). در نظام آموزشی ایران دانش‌آموزان می‌آموزند که محتوای کتب درسی دینی را حفظ کنند (فخر روحانی، ۱۳۹۷). سنجش یادگیری دروس معارف اسلامی در آزمون‌هایی مثل کنکور به گونه‌ای سختگیرانه طراحی می‌شود که صرفاً حافظه فرد را می‌سنجد و هرکس حافظه قوی‌تر داشته باشد، یا از راهبردهای مطلوب‌تری برای یادسپاری و یادآوری اطلاعات دینی بهره‌برد، نمره بهتری کسب می‌کند (مرادی، ۱۳۸۵، ص ۳۵۳). حال پرسش این است که آیا یادآوری دانش‌های دینی از هدف‌های آموزشی برنامه درسی تعلیم و تربیت اسلامی است، یا باید به اهداف آموزشی سطح

1. Korkeakoski & Ubani

2. Friend

3. Nosedá

بالاتری که علاوه بر حیطه شناختی، در حوزه‌های عاطفی و روانی - حرکتی در اهداف آموزشی بلام (سیف، ۱۳۹۷ ب، ص ۱۳۴) مطرح شده، بیشتر توجه کرد؟ سوترینسو و ناسوچا (۲۰۲۲) روش یادگیری مبتنی بر پروژه را در آموزش دینی پیشنهاد می‌کنند تا با فعالیت تحصیلی، دانش‌آموزان بتوانند برای مسائل مختلف دینی در گروه‌ها، یادگیری مشارکتی را تجربه کنند. از مزایای روش‌های سازنده‌گرایانه و یادگیری مشارکتی می‌توان به بهبود مهارت‌های ارتباطی، فعال‌بودن، تبادل نظر، گفتگوی گروهی و خلاقیت دانش‌آموزان اشاره کرد (اگریدی و رابرت<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). همچنین در این روش، نشانی از معایب یادگیری حافظه‌محور طوطی‌وار نیست.

**نقص در مدیریت کلاسی:** شیوه مدیریت کلاس درس موجب می‌گردد، یادگیرندگان انگیزه بیشتری برای مشارکت در یادگیری دروس دینی داشته باشند (زین‌الدین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). محتوای دروس انتزاعی که در مدارس جذابیت کم‌تری دارند، به شیوه مدیریتی‌ای نیاز دارند که برای یادگیرندگان جذاب شود (اخوان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). جو عاطفی خوشایند و دل‌پذیر، اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (محمودا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). از طرفی منشأ موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری منوط به چگونگی مدیریت کلاسی معلم است (اوبیسپو<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۱؛ دارمان<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸). بعضی از معلمان دینی برای حفظ اقتدار و نظم و انضباط کلاسی از سبک مدیریتی استبدادی در کلاس استفاده می‌کنند (سیانیپار<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۱)؛ در این سبک، معلم بر کل کلاس حکومت می‌کند و تنها اطاعت از بالاتر و زورگویی به پایین‌تر دیده می‌شود (سیف، ۱۳۹۷ الف، ص ۵۶۷). ساتتراک (۱۴۰۱، ص ۵۱۸) می‌گوید، کلاس‌هایی که با سبک تحکم‌آمیز اداره شوند، پرمحدودیت و تنبیهی هستند و نظم و انضباط مهم‌تر از یادگیری است. این در حالی است که بعضی از معلمان تازه‌کار که مهارت مدیریت کلاسی کافی ندارند، با سبک آسان‌گیری کلاس را کنترل می‌کنند که نهایتاً به هرج‌ومرج منتج می‌گردد. در این سبک کلاس‌داری، دانش‌آموزان از مهارت‌های تحصیلی پایین و خودکنترلی ضعیف برخوردار می‌گردند و برقراری انضباط به

- 
1. Bloom
  2. O'Grady & Robert
  3. Zainuddin
  4. Ikhwan
  5. Mahmudah
  6. Obispo
  7. Darman
  8. Sianipar

سختی رخ می‌دهد. اما سبک اقتدارگرا، سبکی است که در تلاش است یادگیرندگان به خودکنترلی دست یابند (سعدی‌پور، ۱۴۰۰، ص ۶۵۰)؛ در این شیوه کلاس‌داری هم به روابط انسانی توجه می‌شود و هم به ضوابط قانونی (سیف، ۱۳۹۷ الف، ص ۵۶۶). آموزشگرانی که از این سبک استفاده می‌کنند، دارای اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی بالاتری هستند و با تعیین انتظارات و اهداف، اعطای حقوق اجتماعی به یادگیرندگان، توافق برای تعیین قوانین کلاسی و جلب همکاری دانش‌آموزان، با رفتاری دوستانه اما مقتدر، کلاس‌داری می‌کنند (وولفلک، ۱۴۰۲، ص ۵۶۹).

**آرایش کلاسی سنتی:** چنین کلاس درس می‌تواند بر آموزش دینی مؤثر باشد (فخر روحانی، ۱۳۹۷). آنچه در اغلب کلاس‌های درس آموزش دینی استفاده می‌شود، چنین مرسوم است که صندلی‌ها (یا نیمکت‌ها) به ردیف، روبه‌روی معلم چیده شده‌اند. این سازمان‌دهی فضای کلاسی مناسب روش تدریس سخنرانی است که معلم توانایی جابجایی در فضای کلاس را دارد (سعدی‌پور، ۱۴۰۰، ص ۶۵۹). گرچه در انتخاب آرایش کلاسی باید متناسب با روش تدریس و فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان عمل کرد؛ اما با توجه به اینکه روش‌های نوین بر تبادل نظر، فعال‌بودن و یادگیری اشتراکی تأکید می‌کنند، به نظر می‌رسد در کلاس‌های آموزش دینی می‌توان از آرایش میزگرد (دایره‌وار، مربع یا U شکل) برای مباحثه‌های گروهی جمعی (۱۰ نفر یا بیشتر) استفاده کرد (سانتراک، ۱۴۰۱، ص ۵۲۴). آرایش دیگر، روش گروهی است که تعداد محدودی از یادگیرندگان (چهار تا هشت نفر) در گروه‌های کوچک همکاری می‌کنند (سعدی‌پور، ۱۴۰۰، ص ۶۶۱).

**مهارت‌های ارتباطی ضعیف:** مهم‌ترین ویژگی یک معلم دینی برقراری ارتباط عاطفی صمیمانه با یادگیرندگان و ایجاد اعتماد دوطرفه است (اگریدی و رابرت، ۲۰۱۹). از ویژگی‌های معلمان کارآمد می‌توان به مهارت‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی اشاره کرد (سعدی‌پور، ۱۴۰۰، ص ۱۶). معلم باید بتواند با ظاهری آراسته و کلامی مزین، برای یادگیرندگان جذابیت داشته باشد و فراگیران در کلاس، احساس امنیت روانی و حرمت نفس کنند (کریمی، ۱۳۹۸، ص ۹).

شوخی طبیعی یکی دیگر از ویژگی‌های ارتباطی مهم است که آموزشگران به کمک آن می‌توانند جو عاطفی کلاس را خوشایند کنند (سانتراک، ۱۴۰۱، ص ۱۵). اگر یک آموزشگر دینی بخواهد با ارباب، تهدید، تبعیض یا ترش‌روی، آموزش را پیش برد، بدبهی است که طبق نظریات تداعی‌گرایانه (درتاج و حسین‌خانی، ۱۴۰۱، ص ۵۱)، دانش‌آموزان نسبت به مدرّس و درس مربوطه، هیجانات ناخوشایندی را تجربه خواهند کرد.

**خودکارآمدی حرفه‌ای پایین:** خودکارآمدی حرفه‌ای معلمان در آموزش دینی امر مهمی است (نوزدا،

۲۰۲۰). بندورا<sup>۱</sup> (۱۹۹۷، ص ۲۴۰) خودکارآمدی معلمی را توانایی آموزشگر برای کنترل خود و محیط تلقی می‌کند. یکی از مسائل مهم درباره معلمان، کاهش احساس خودکارآمدی حرفه‌ای است (وولفلک، ۱۴۰۲، ص ۳۰). اغلب معلمانی که سال‌های اول تدریس خود را می‌گذرانند، معمولاً به دلیل ورود به موقعیت شغلی جدید و مواجهه با چالش‌های حرفه‌ای، احساس نارضایتی و فرسودگی شغلی می‌کنند (کیلگور و گریفین<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). معلمان مبتدی معمولاً با مسائلی مانند تجربه انزوا، کم‌توانی در کلاس‌داری و سطح پایین خودکارآمدی مواجه‌اند (وولفلک، ۱۴۰۲، ص ۳۷). از طرف دیگر، فرسودگی و خستگی عاطفی شغلی در معلمان کهنه‌کار نیز از مواردی است که بر خودکارآمدی معلمان اثر منفی می‌گذارد. بنابراین، به نظر می‌رسد برای افزایش احساس خودکارآمدی و مشارکت حرفه‌ای آموزشگران دینی باید از منتورینگ، حمایت شبکه‌ای، تبادل نظر و گذراندن دوره‌های مهارت‌افزایی تخصصی استفاده کرد.

**کم‌توجهی به محیط فیزیکی:** معماری ساختمان مدرسه می‌تواند در فرایند دین‌آموزی مؤثر واقع شود (فخر روحانی، ۱۳۹۷). عناصر تشکیل‌دهنده محیط، مثل نور، رنگ، صدا، امکانات آموزشی، تجهیزات و فضا در آموزش و یادگیری تأثیرگذار است (سعدی‌پور، ۱۴۰۰، ص ۶۶۲). صدای بلند یا ضعیف معلم (آدیونو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲)، سروصدای دانش‌آموزان و صداهای خارج از کلاس بر عملکرد یادگیرندگان اثر منفی می‌گذارد. اونز<sup>۴</sup> و مکسول<sup>۵</sup> (۱۹۹۷) دریافتند، دانش‌آموزانی که در محیط شلوغ آموزش دیده‌اند در قیاس با دانش‌آموزانی که در محیط آرام و بی‌سروصدا بوده‌اند، مهارت‌های ضعیف‌تری در خواندن داشته‌اند. متغیر نور نیز به تدریس مؤثر می‌انجامد و باید به اندازه‌ای باشد که در یادگیری اختلال ایجاد نکند (بنتهام، ۱۴۰۱، ص ۱۸۱). بر این اساس می‌توان گفت آموزشگران دینی باید نسبت به متغیرهای محیطی دقت کنند. استفاده از رنگ‌های آرامش‌بخش و هارمونیک در پوشش، آشنایی با اصول و فنون بیان و تقویت مهارت‌های کلامی، نورپردازی مناسب و طراحی فضای کلاس و نمازخانه به گونه‌ای که دارای جذابیت بصری باشد، می‌تواند در برانگیختگی احساسات دینی و عواطف تحصیلی مثبت تأثیر گذارد.

**عدم استفاده از فناوری‌های آموزشی:** استفاده نکردن از ابزارهای کمک آموزشی از روش‌های آسیب‌زا در آموزش دینی است (حلیمی جلودار، ۱۳۹۴؛ سلیمان‌نژاد، ۱۴۰۱، ص ۱۹۳). در روش تعلیم سنتی، مدرّس

1. Bandura
2. Kilgore & Griffin
3. Adiyono
4. Evans
5. Maxwell

به تنهایی رسانه آموزشی بود و از ابزار کمک آموزشی مثل تخته، کتاب و گچ استفاده می‌کرد. اما در حال حاضر با توجه به گسترش استفاده از محصولات تکنولوژیک مثل موبایل، رایانه و اینترنت، آموزشگران دینی نیز باید خود را برای استفاده از فناوری‌های نوظهور مجهز کنند. آموزشگران می‌توانند برای کیفیت‌بخشی به یادگیری، از وایت‌بردهای هوشمند تعاملی، تدریس چندرسانه‌ای (ترکیب محتوایی متن، تصویر و صوت)، برنامه‌های کاربردی<sup>۱</sup> آموزشی، پادکست‌های اینترنتی و... استفاده کنند (سعدی‌پور، ۱۴۰۰، ص ۵۹۲).

**بی‌اعتنایی به زمان آموزش:** شریفی دروازه و همکاران (۱۴۰۰) معتقدند در طراحی برنامه درسی باید به موقعیت‌های زمانی و مکانی، توجه ویژه کرد. اما در آموزش دینی این امر مغفول مانده و کم‌تر مورد توجه بوده است. به نظر می‌رسد، برنامه‌ریزی تشکیل کلاس‌های آموزش دینی در ساعات اولیه صبح یا بعدازظهر که فراگیران خواب‌آلود یا خسته هستند، می‌تواند مشارکت کلاسی یادگیرندگان را کاهش دهد؛ چون بعضی از دانش‌آموزان سبک یادگیری خاصی دارند (سیف، ۱۳۹۷ الف، ص ۲۷۰) و امکان دارد، در زمان‌هایی مثل اول صبح نتوانند با مبحث درسی ارتباط تحصیلی برقرار کنند.

## ۶. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف نظروری بر آسیب‌شناسی روش‌های آموزش دینی از دیدگاه روان‌شناسی تربیتی انجام شده است. در توصیف یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان گفت روش‌های آسیب‌زا در آموزشگری دروس دینی عبارتند از: آموزش معلم‌محور، اتکای افراطی به روش تدریس سخنرانی، تدریس انفرادی، ضعف در دانش محتوایی، کمبود دانش پداگوژی محتوا، حافظه‌محوری، نقص در مدیریت کلاسی، آرایش کلاسی سنتی، مهارت‌های ارتباطی ضعیف، خودکارآمدی حرفه‌ای پایین، کم‌توجهی به محیط فیزیکی، استفاده نکردن از فناوری‌های آموزشی و بی‌اعتنایی به اهمیت زمان آموزش دینی.

یافته‌های حاصل از این پژوهش با بخشی از یافته‌های پژوهش‌های ساجدی (۱۳۸۶)، فخر روحانی (۱۳۹۷) و قاسمی ورجانی و ابراهیمی (۱۳۹۸) همسو است. این در حالی است که یافته‌های تحقیق حاضر با یافته‌های شفیع و همکاران (۱۳۹۹) مغایرت دارد. وجه تمایز یافته‌های تحقیق حاضر با پژوهش‌های مذکور ناشی از آسیب‌شناسی روش‌های آموزشگری دینی از دیدگاه روان‌شناسی تربیتی است. همچنین طبق یافته‌های دیگر تحقیق، به آموزشگران دینی در آموزشگاه‌ها توصیه می‌شود با بهره‌گیری از

آموزش‌های یادگیرنده‌محور، استفاده از روش‌های بحث گروهی و فعالیت‌های پروژه‌محور، تدریس مشارکتی و درس‌پژوهی، به‌روزرسانی اطلاعات دینی، تلفیق مهارت‌های آموزشگری با محتوای دینی، استفاده از آرایش‌های کلاسی نوین، به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی و انجام تزئینات محیطی جذاب، کیفیت آموزش دینی را در مدارس افزایش دهند.

با توجه به اینکه یافته‌های حوزه روان‌شناسی تربیتی عمده‌تاً تعمیم‌پذیری بالایی دارد و می‌تواند مورد استفاده در محیط‌های آموزشی مختلف و با فرهنگ‌های متنوع قرار گیرد، به نظر می‌رسد سیاست‌گذاران عرصه جذب و تربیت معلم، باید نسبت به اهمیت و جایگاه آموزه‌های روان‌شناسی آموزش و یادگیری واقف باشند و در برنامه‌های درسی و نیز معیارهای گزینش یا تأیید صلاحیت حرفه‌ای آموزشگران دروس دینی مدارس و دانشگاه‌ها، به شکلی تخصصی از دست‌آوردهای این علم استفاده کنند.

از آنجایی که معلمان نقش الگویی دارند (بندورا، ۱۹۷۷، ص ۳۹) و صرفاً مدرّس نیستند و عملکرد حرفه‌ای ایشان می‌تواند بر عقاید، باورها، احساسات، عواطف، هیجانات و رفتارهای دینی یادگیرندگان اثر بگذارد و در فرایند تحول ایمانی‌شان نیز مؤثر باشد (اسپیلکا و همکاران، ۱۳۹۶، ص ۱۶۲)؛ به نظر محقق پژوهش حاضر، مطلوب است این معلمان بیش از دبیران سایر دروس با شناخت عمیق دین و پای‌بندی به اخلاق و آموزه‌های دینی، سرمشقی نیکو برای فراگیران باشند. اگر یک آموزشگر دینی بتواند با توسعه حرفه‌ای و افزایش مهارت و کارآمدی شغلی، جو عاطفی مطلوب در کلاس ایجاد کند، می‌تواند علاوه بر دستیابی به اهداف شناختی در آموزش دین، شرایط را برای تخلّق به اخلاق دینی و دستیابی به ایمان معنوی نیز تسهیل نماید. همچنین آموزشگر باید در برابر پرسشگری یادگیرندگان آمادگی محتوایی داشته باشد و بتواند پاسخی منطقی بدهد. برای مثال وقتی یادگیرنده‌ای درباره تفاوت انسان‌شناسی دینی و انسان‌شناسی داروینی می‌پرسد، معلم باید بتواند پاسخگوی این قبیل پرسش‌ها نیز باشد. البته قابل ذکر است، که محتوای برنامه درسی و دوره‌های ضمن خدمت نیز باید به گونه‌ای طراحی شوند که به آموزشگران برای بهبود و به‌روزرسانی دانش محتوایی دینی، کمک کنند.

یکی از یافته‌های پژوهش حاضر حافظه‌محوری در فرایند آموزش و سنجش یادگیری دینی بوده است. در تبیین این امر ابتدا باید نگاهی به اهداف آموزش دینی انداخت. برنامه‌ریزان درسی و سیاست‌گذاران فرهنگی باید تأمل کنند که آیا تعلیم و تربیت اسلامی با هدف سنجش اطلاعات تخصصی دانش‌آموزان در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی مثل کنکور سراسری در برنامه درسی آموزش و پرورش قرار گرفته، یا هدف از این آموزش‌ها بسترسازی برای شکوفایی معنوی و تحقق ایمان دینی است؟ لذا به سیاست‌گذاران آموزشی پیشنهاد می‌شود با بازاندیشی در روش‌های سنجش از آموخته‌های دینی یادگیرندگان، از روش‌های سنجشی



دیگری که متناسب با اهداف آموزشی است و بر حیطه‌های عاطفی و رفتاری متمرکز است، استفاده نمایند (سیف، ۱۳۹۷، ص ۳۸۸).

ویگوتسکی (اسلاوین، ۱۳۹۹، ص ۵۵) بر گفتگو و مهارت‌های ارتباطی برای رشد شناختی یادگیرندگان تأکید می‌کند. لذا با اتکاء به این نظریه به مدرّسان دانشگاه، حوزه و معلمان مدارس توصیه می‌شود، در کلاس‌های درس با یادگیرندگان گفتگو و تبادل نظر کنند. روش پرسش و پاسخ سقراطی از روش‌هایی است که به نظر می‌تواند به رشد شناخت دینی و تفکر نقّادانه فراگیران کمک کند.

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش، استفاده از روش‌های یادگیرنده‌مدار مثل آموزش پروژه‌محور بود. آموزشگران به جای انتقال محتوای آموزشی از طریق سخنرانی، می‌توانند با طراحی فعالیت‌های آموزشی و ایجاد فرصتی برای مسئله‌یابی، یادگیرندگان را به تحقیق درباره مسائل دینی تشویق کنند. در این روش، یادگیرنده خود به دنبال شناخت دین می‌رود و این امر می‌تواند هم از منظر انگیزشی و هم از بُعد شناختی بر یادگیری عمیق او اثر بگذارد.

در پایان قابل ذکر است، که در حال حاضر، علاوه بر مراکز علمی و دینی که به کودکان، نوجوانان و جوانان آموزش دینی می‌دهند، با وجود گسترش منابع آموزشی دیگری مثل رسانه‌های جمعی و فضای مجازی، فرصت یادگیری در حوزه دینی گسترش یافته است. توسعه دسترسی به منابع آموزشی علاوه بر اینکه می‌تواند فرصت‌های یادگیری را افزایش دهد، با چالش‌هایی نیز همراه است؛ که باید به آن توجه جدی کرد. از طرفی با ظهور و گسترش پدیده‌هایی چون هوش مصنوعی، به نظر می‌رسد در آینده، آموزش دینی تحولاتی مهم را تجربه خواهد کرد. لذا به محققان پیشنهاد می‌شود، با تأمل در زمینه چالش‌ها و چشم‌اندازهای استفاده از هوش مصنوعی در دین‌آموزی، نسبت به آنچه در آینده رخ خواهد داد و راهبردهای نوینی که جامعه دینی و آموزشی باید اتخاذ کند، پژوهش نمایند.

## — منابع —

- آقازاده، محرم (۱۳۹۳). *راهنمای روش‌های نوین تدریس: بر پایه پژوهش‌های مغزمحور، ساخت‌گرایی، یادگیری از طریق همیاری، فراشناخت*. تهران: آبیژ.
- احمدی، غلامعلی؛ خالقی‌نژاد، سیدعلی؛ اسدپور، سعید (۱۳۹۳). تأثیر تدریس مشترک بر پیشرفت تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۸(۴)، ص ۲۰-۹.
- اسپیلکا، برنارد؛ هود، رالف دبلیو؛ هونسبرگر، پروس؛ گرساچ، ریچارد (۱۳۹۶). *روانشناسی دین: براساس رویکرد تجربی*. ترجمه محمد دهقانی. تهران: رشد.
- اسلامیان، حسن؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ فاتحی، یونس (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس بحث گروهی و سخنرانی بر میزان یادگیری و رضایت دانش‌آموزان از تدریس در درس دین و زندگی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال دهم، ۲(۳۸)، ص ۲۳-۱۳.
- اسلاوین، رابرت ای. (۱۳۹۹). *روانشناسی تربیتی: نظریه و کاربریت*. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: روان.
- اشرفی، عباس؛ آخوندی، فاطمه (۱۳۹۱). *آسیب‌شناسی آموزش دینی در دانشگاه اساتید. رهیافت انقلاب اسلامی*، شماره ۱۷، ص ۱۴۵-۱۳۳.
- بنتهام، سوزان (۱۴۰۱). *روانشناسی تربیتی*. ترجمه اسماعیل سعدی‌پور و علی نعمتی. تهران: رشد.
- تاج‌مهر، نجمه (۱۳۹۳). *آسیب‌شناسی تربیت دینی در خانواده (کودکان و نوجوانان)*. در: همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران.
- تربتی‌نژاد، حسین؛ طباطبائی، مریم سادات؛ امیری رومنان، مهسا (۱۴۰۱). بررسی روش‌های آموزش آموزه‌های دینی در مقطع ابتدایی. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، ۲(۳)، ص ۸۵-۹۸.
- ترخان، مرتضی؛ بیرامی، منصور؛ شمس، حسن؛ عبدالله‌زاده، حسن؛ گودرزی، محمدعلی (۱۳۹۹). *مقدمه‌ای بر روان‌شناسی دین*. تهران: ارجمند.
- حافظی، علیرضا؛ یارمحمدیان، احمد؛ قمرانی، امیر (۱۳۹۸). *رهیافت‌های روان‌شناختی انواع توجه در آموزش دینی و معنوی کودکان*. *تربیت اسلامی*، ۱۴(۲۸)، ص ۱۵۹-۱۷۳.
- حلیمی جلودار، حبیب‌الله (۱۳۹۴). بررسی دیدگاه دانشجویان درباره شیوه آموزش دروس معارف اسلامی با تأکید بر خصایص جمعیت‌شناختی آنان (نمونه مورد: دانشجویان دانشگاه مازندران). *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۳۷، ص ۱۱۱-۱۳۰.
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۹۹). *آسیب‌شناسی دین‌پژوهی معاصر: تحلیل دین‌شناسی شریعتی، بازرگان و سروش*. تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- درتاج، حسین؛ حسین‌خانی، محمد (۱۴۰۱). *روانشناسی یادگیری*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- دیرینگر، ریچارد؛ آلر، دیوید (۱۳۹۹). *نشانه‌شناسی انگاره خدا در روان‌شناسی دین*. ترجمه هادی دهقانی یزدلی و محمدرضا پاشایی. تهران: آناپنا.
- رضوانی، فریدون (۱۳۹۴). *آسیب‌شناسی تربیت دینی: شاخص‌ها و راهکارها*. در: اولین همایش ملی تربیت دینی، راهی به سوی تعالی.

- ساجدی، ابوالفضل (۱۳۸۶). ابزارها و روش‌های آسیب‌زا در تعلیم و تربیت دینی دانش‌آموزان. کتاب تقد بهار، شماره ۴۲. سااتراک، جان دبلیو. (۱۴۰۱). *روان‌شناسی تربیتی*. ترجمه‌شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر. تهران: رسا.
- سعدی‌پور، اسماعیل (۱۴۰۰). روان‌شناسی تربیتی کاربردی: نظریه و عمل در روان‌شناسی آموزش و یادگیری. تهران: ویرایش سلیمان‌نژاد، اکبر (۱۴۰۱). *روش‌های تدریس تعلیمات دینی (هدیه‌های آسمانی)*. تهران: سمت.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۷الف). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. تهران: دوران.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۷ب). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.
- شریفی دروازه، مریم؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۱۴۰۰). بهره‌گیری از ابعاد موقعیت در برنامه‌دستی آموزش دینی. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۹(۱۷)، ص ۵-۳۱.
- شریفی دروازه، مریم؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۱۳۹۹). واکاوی روش‌های آموزش دینی مبتنی بر تجربه‌زیسته‌آموزگاران و متخصصان علوم دینی و تربیتی. *تربیت اسلامی*، ۱۵(۳۴)، ص ۲۹-۷.
- شفیعی، صابر؛ راکو، امیر؛ اسدی، رضا (۱۳۹۹). بررسی اصول، مبنا و روش تدریس مفاهیم دینی به کودکان از منظر آیات و روایات و روان‌شناسی رشد و تربیتی. *پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۳(۲۳)، ص ۵۳-۴۲.
- شورت، ادموند سی. (۱۳۸۸). *روان‌شناسی مطالعات برنامه‌دستی*. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: سمت.
- صالحی‌زاده، محمداسماعیل؛ محمدی، روح‌الله (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی تربیت دینی جوانان در مسائل عبادی از دیدگاه آیات و روایات. *آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث*، ۱(۱)، ص ۱-۱۴.
- علم‌الهدی، جمیله؛ خاکسار، زینب (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش فعال بر خودانگیزختگی دانش‌آموزان نسبت به نماز. *تربیت اسلامی*، ۱۰(۲۱)، ص ۱۰۹-۸۵.
- علی‌اسماعیلی، عبدالله (۱۳۸۵). مقایسه‌اثربخشی روش‌های تدریس سنتی و مشترک درس انشای دوره‌راهنمایی. *اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، شماره ۲، ص ۷۱-۵۷.
- فخر روحانی، زهرا (۱۳۹۷). تبعی در علل ناکارآمدی آموزش‌های دینی مدارس. *مطالعات تربیتی و اجتماعی قرآن و عترت*، ۱(۲)، ص ۵۰-۲۹.
- فیوشت، اینیر؛ ریستا، پل (۱۳۹۷). *جامعه‌شناسی دین (رویکردهای کلاسیک و معاصر)*. ترجمه اکبر احمدی. تهران: تمدن علمی.
- قاسمی ورجانی، طیبه؛ ابراهیمی، علیرضا (۱۳۹۸). توصیف و تحلیل وضعیت موجود در آموزش دینی در فضای مجازی. *Pure life*، ۶(۱۸)، ص ۱۵۳-۱۲۵.
- کدیور، پروین (۱۴۰۰). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: سمت.
- کریمی، یوسف (۱۳۹۸). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: ارسباران.
- محسن‌زاده، محمدجواد (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی و ارائه راهکارهای ارتقای آموزش‌های دینی در فضای مجازی. *Pure life*، ۴(۱۰)، ص ۱۵۲-۱۲۳.
- مرادی، اسدالله (۱۳۸۵). *آسیب‌شناسی تربیت دینی: گفتگو با استادان حوزه و دانشگاه*. ویراسته احمد برادری و جعفر ربانی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.
- منصوریان، فرخنده (۱۴۰۱). بررسی نقش روش تدریس فعال با رویکرد حل مسئله بر تربیت دینی دانش‌آموزان. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، ۲(۲)، ص ۱۲۲-۱۰۹.

- مهر محمدی، محمود (۱۳۹۸). *جستارهای نظری و روان‌شناختی در تعلیم و تربیت*. تهران: مرکز نشر آثار علمی دانشگاه تربیت مدرس.
- نجفی، حسن؛ ملکی، حسن؛ سبحانی‌نژاد، مهدی؛ مصباح، علی (۱۴۰۱). مبانی الهیاتی برنامه‌دستی هویت دینی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۳۰(۵۵)، ص ۱۹۳-۲۳۱.
- نیک‌سرشت، علی؛ انصاری‌نژاد، خالداد (۱۳۹۴). *بازشناسی تربیت دینی و واکاوی آسیب‌های فراروی آن در عصر حاضر*. در: همایش بین‌المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی.
- وولف، دیوید ام. (۱۳۹۳). *روان‌شناسی دین*. ترجمه محمد دهقانی. تهران: رشد.
- وولفلک، آنتیا (۱۴۰۲). *روان‌شناسی تربیتی*. ترجمه اسماعیل سعدی‌پور، زهرا قلمی، مرتضی حسن‌زاده، رضیه وظیفه‌دوست و یگانه زارع. تهران: رشد.
- یاب، ایریس (۱۴۰۱). *کلیدهای آموختن به کودکان درباره خدا*. ترجمه مسعود حاجی‌زاده. تهران: صابرین.
- Adiyono, F.A., Rahmat, N.A. & Munawaroh, N. (2022). Skills of Islamic Religious Education Teacher in Class Management. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education*, 6(1), p.104-115.
- Anderman, E. (2011). Educational psychology in the twenty-first century: Challenges for our community. *Educational Psychologist*, 46, p.185-196.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J. & Norby, M.M. (2011). *Cognitive psychology and instruction* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.
- Chi, M.T.H. & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49, p.219-243.
- Cruikshank., D.T., Jenkins, D.B. & Metcalf, K.K. (2006). *The act of teaching*. McGraw-Hill.
- Darman, A. (2018). Manajemen Pengelolaan Kelas Guru Pendidikan Agama Islam Dalam Meningkatkan Kedisiplinan Siswa. *IQRO: Journal of Islamic Education*, 1(2), p.163-176.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classroom*, (8<sup>th</sup> ed.). Prentice-Hall.
- Evans, G.W. & Maxwell, L. (1997). Chronic Noise Exposure and Reading Deficits: The Mediating Effects of Language Acquisition. *Environment and Behavior*, 29, p. 638-656.
- Friend, M. (2007). The Co-Teaching partnership. *Journal of educational leadership*, 64(5), p.48-51.
- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and instruction*, 2(2), p.9-19.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research: Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Ikhwan, A. (2014). Integrasi Pendidikan Islam (Nilai-Nilai Islami dalam Pembelajaran). *Ta'allum: Journal Pendidikan Islam*, 2(2), p.179-194.
- Kilgore, K.L. & Griffin, C.C. (1998). Beginning special educators: Problems of practice and the influence of school context. *Teacher education and special education*, 21(3).
- Korkeakoski, K. & Ubani, M. (2018). What positive things do students from different backgrounds see in integrated RE lessons with collaborative teaching? Three cases from a Finnish teaching experiment. *Journal of Religious education*, Vol. 66, p.49-64.
- Mahmudah, M. (2018). Upaya mengukur keberhasilan proses pembelajaran. *Journal Kependidikan*

- Pengelolaan Kelas*, 6(1), p.53-70.
- Noseda, M. (2020). Self-efficacy in preservice teachers preparing to teach religious education. *Journal of Religious education*, Vol. 68, p.73-90.
- O'Donnell, A.M., Reeve, J. & Smith, J.K. (2009). *Educational psychology: Reflection for action*. (2<sup>nd</sup> ed.). John Wiley.
- O'Grady, K. & Robert, J. (2020). A touchy subject: teaching and learning about difference in the religious education classroom. *Journal of Beliefs & Values*, 41(1), p.88-101.
- Obispo, R.T., Magulod, G.C. & Tindowen, D.J.C. (2021). Teachers' Classroom Management Styles and Student-Teacher Connectedness and Anxiety. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(5), p.123-141.
- Saroglou, V. (2020). *The psychology of religion*. Routledge.
- Schmidt, H.K., Grube, D. & Rothgangel, M. (2017). The relevance of prior content knowledge regarding bioethical dilemmas: Religious education in dialogue with empirical studies of educational psychology. *Journal of Empirical Theology*, 30(1), p.68-86.
- Schunk, D.H. (2016). *Learning theories: An educational perspective*. (7<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson.
- Sianipar, D., Hasugian, J.D., Sairwona, W., Zega, Y.K. & Ritonga, N. (2021). Teaching anti-discrimination attitudes through Christian religious education in school. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal*, 4(4), p.7585-7596.
- Sutrisno., S. & Nasucha, J.A. (2022). Islamic religious education project-based learning model to improve student creativity. *At-Tadzkir: Islamic education journal*, 1(1), p.13-22.
- Zainuddin, M.R. (2016). Pengembangan Pengelolaan Kelas Dalam Meningkatkan Efisiensi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Journal Pendidikan Islam*, No. 4, p. 311-321.