



Research Institute
for Education

The possibility of the Family and the School in Religious Education: An Analysis Based on Students' Childhood Religious Education Narratives

Shahin Iravani¹ | Monir Tajalli²

- Corresponding Author:** Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. **Email:** siravani@ut.ac.ir
- PhD in Educational Management, Imam Sadiq University, Tehran, Iran. **Email:** m.tajali@isu.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
<p>Article type: Research</p> <p>Received: 30/12/2025 Revised: 12/02/2026 Accepted: 11/03/2026 Published: 14/03/2026</p> <p>Keywords Family, School, Religious Education, Narrative Experience.</p>	<p>Objective: In light of the contemporary challenges facing religious education and the central role of the family and the school in the religious formation of children and adolescents, this study examines the capacities and practices of these two institutions in the domain of religious education.</p> <p>Method: This qualitative research employs a phenomenological approach to analyze 30 narrative reports written by University of Tehran students, recounting their childhood and adolescent experiences of religious education at home and in school. Participants consisted of distinguished students from various provinces of Iran, aged 20–45, enrolled in undergraduate, master's, and doctoral programs during the 2021–2022 academic year. Using thematic analysis, and organizing the emergent data according to Bloom's taxonomy of learning domains, the study systematizes the actions and interventions of both institutions.</p> <p>Findings: The findings reveal a significant disparity: the family possesses a markedly broader and more diverse range of opportunities for religious education compared to the school. The school, by contrast, while offering fewer constructive opportunities, contributes more substantially to potential threats or hindrances to effective religious formation, placing it at risk of failing in its mission to cultivate students' religious education.</p> <p>Conclusion: Although both institutions tend to neglect the development of deep religious understanding, this shortcoming is more pronounced in the school context, despite its formal mandate as an educational institution.</p>

Cite this article

Iravani, S., & Tajalli, M. (2026). The possibility of the Family and the School in Religious Education: An Analysis Based on Students' Childhood Religious Education Narratives. *Applied Issues in Islamic Education*, 10 (4), 7-38.



© The Author(s). Publisher: Academy of Scientific Studies in Education.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction and Objective: For many centuries, religion constituted the core of education, and educational institutions were the primary sites through which religious formation was transmitted. In pre-Islamic Iran, the family, the fire-temple, and elementary schools were responsible for the education of children and adolescents. After the advent of Islam, the mosque and the *maktab* replaced the fire-temple and the earlier schools. Beginning in the fifteenth century in the West and the nineteenth century in Iran, both contexts experienced significant transformations in religious education. Gradually, religious education became differentiated from general education, and its place within educational institutions diversified. Some families and institutions continued to uphold strong commitments to religious education, while others preferred to reduce the role of religion in education (Ringer, 2024).

On the eve of the Islamic Revolution, many Iranian families still prioritized religious education over schooling in the modern educational system. In the new schools, religious instruction was largely limited to reciting the Qur'an and a small portion of doctrinal principles. Some teachers, motivated by personal religious commitment, provided informal and practical experiences for interested students. Nevertheless, religious education was not considered the primary mission of the modern school (Iravani, 2014).

The Islamic character of the Revolution generated a wave of expectation for the revival of religious education and transformed it into a central responsibility of the school. Educational planning and teacher training were reoriented toward this objective, and the school—alongside the family—re-entered the field of religious education with renewed seriousness. In an era in which religious teachings and religious formation face increasing threats, understanding how each of these two institutions functions, and how effective they are in shaping children's religious development, has become a critical necessity. Such understanding can prevent the loss or misdirection of invested resources and enable more realistic and effective policy-making in religious education.

Despite this importance, most existing literature focuses on prescribing methods for religious education. Far fewer studies investigate what actually occurs in practice—what families and schools do in the process of religious education, and what outcomes these efforts produce.

This study addresses this gap by examining the various educational practices of the home and the school through an analysis of university students' narratives of their childhood religious-education experiences. The central research question asks: What do these two institutions—family and school—actually do in the religious education of children, adolescents, and students? Additional questions include: What shared and distinct domains characterize their practices? How are the three domains of Bloom's taxonomy of learning—behavioral, cognitive, and affective—represented in their educational actions? What picture emerges of the capacities, limitations, and focal points of each institution when these practices are systematically identified?

Method: This study employed a qualitative research design using a phenomenological method. Data were collected through narrative accounts written by university students describing their

childhood experiences of religious education. The data were analyzed using thematic content analysis.

A purposive sampling strategy was adopted. Sampling began with accessible participants and continued through snowball sampling. The final sample size was determined based on data saturation, meaning that participants were added until no new conceptual insights emerged.

Participants consisted of students at the University of Tehran, representing diverse social backgrounds, aged 25–45, enrolled in undergraduate, master's, and doctoral programs during the 2021–2022 academic year. After initial data collection and preliminary analysis, sampling continued until 30 students' narratives were obtained, at which point saturation was achieved.

To ensure the trustworthiness of the study—based on criteria such as credibility, dependability, and confirmability—the research team conducted independent coding of the narratives aligned with the study's objectives, achieving an 84% inter-coder agreement. Reliability was further supported through examination of internal coherence within the narratives, while external coherence was assessed by comparing the findings with prior research in the field.

Findings: The findings include comparative analyses of the opportunities and threats generated by the family and the school in religious education, as well as comparisons of the two institutions in their attention to the cognitive, affective, and behavioral domains of Bloom's taxonomy of learning.

A comparison of the family and the school in generating opportunities and threats in religious education shows that both institutions create both types of influences. However, the diversity of opportunities and the breadth of educational actions within the family are significantly greater than those of the school, while the threats to religious education are considerably more pronounced in the school than in the family.

The family creates opportunities through practices such as cultivating a moral-religious atmosphere; providing access to religious and ethical gatherings and environments; fostering kindness and emotional support; storytelling; play; dialogue; encouragement; allowing choice and avoiding coercion in performing religious duties; and serving as role models through parents' own religious practice and reading of religious texts. The school also provides opportunities through modeling or describing exemplary figures, creating collective religious environments, offering encouragement, and fostering reflection and inquiry.

Threats within the family arise from actions such as coercing children to perform rituals, neglecting religious practices, ignoring children's needs, failing to answer their questions, and associating religion with sadness or distress. In the school context, threats emerge from compelling students to perform religious duties, disregarding students' needs and conditions when selecting content, methods, or contexts for religious activities, teachers' limited understanding and inconsistency between their words and actions, and linking religion with war or conflict.

A comparison of the cognitive, affective, and behavioral domains in the educational practices of the two institutions shows that within the family, all three domains of Bloom's taxonomy of

learning contribute to the creation of opportunities for religious development. However, the range and frequency of actions in the behavioral domain are considerably greater than those in the cognitive and affective domains. At the same time, all three domains are represented in the family's harmful or counterproductive practices.

In the school context, all three learning domains are also present, yet the cognitive domain—despite being the school's primary educational mandate—does not appear in students' narratives as an opportunity derived from classroom content or religious textbooks. Instead, cognitive opportunities are more frequently associated with peer discussions than with teacher-led question-and-answer sessions. The affective domain is reflected mainly in the creation of a religious atmosphere through the display of religious symbols, although the repetitive and static nature of these symbols gradually diminishes their emotional impact. The behavioral domain appears in practices such as encouraging students through personal attention, the teacher's role-modeling, and the organization of religious celebrations, which create opportunities for interaction and emotional engagement.

In the school, the affective and behavioral domains also account for a larger share of threats compared to the cognitive domain. Cognitive harms include dissatisfaction with the content of religious instruction and fear generated by superstitious ideas circulating among peers. Affective-behavioral harms include neglecting students' needs and circumstances when organizing religious programs, coercing participation in rituals, and inconsistencies between teachers' stated beliefs and their actual behavior. Unlike the family context, peers and classmates in the school emerge as a competing source of religious knowledge, sometimes rivaling the school's formal instruction.

Overall, attention to the cognitive domain is weaker than attention to the affective and behavioral domains in both institutions. This shortcoming is more consequential in the school, given its foundational mission in education. The school's comparatively greater contribution to threats and its limited diversity of educational practices highlights serious concerns for policymakers and administrators who view the religious formation of students as a central expectation of the school system.

Discussion and Conclusion: The findings—showing the school's significantly smaller contribution to creating opportunities for religious development and its considerably larger role in generating threats—raise two major and thought-provoking challenges, especially given the persistent insistence of Iran's educational system on the inseparable link between religious education and the school:

First Challenge: If, according to national educational policies and foundational documents, religious education is defined as the school's primary mission, how can this functional weakness be justified? Is it merely the result of shortcomings among administrative and instructional staff in schools and local education offices? Considering that the study's participants were generally high-achieving students from diverse provinces—students who had access to a wide range of family and school conditions—this weakness likely has deeper structural causes. One possibility is that the school's failure stems from the ever-expanding

expectations placed upon it by both the educational system and families, who increasingly view the school as responsible for all dimensions of children's upbringing.

Second Challenge: A second challenge concerns the very designation of religious education as the school's central mission. What is the basis for this assignment by educational policymakers? Why is the school's capacity and responsibility for religious formation taken for granted, while students' own accounts reveal the school's inability to fulfill this mission? The rationale behind this policy decision must be clarified, as all school planning and activities are directly shaped by this foundational assumption.

Both challenges are too significant to be overlooked. The family, when it chooses to do so, still possesses sufficient mechanisms and opportunities for the religious education of children—even under current difficult conditions—and could achieve deeper success by strengthening the cognitive dimension of its efforts. The school, however, for various reasons, has not been successful in this domain. Yet the school cannot simply be dismissed. On the one hand, families' attention to religious education is declining, and for many children, the school remains the primary context in which they encounter religious concepts and teachings. On the other hand, the school is the institution responsible for public education, and religious formation is at least as essential to human development as other educational domains.

For these reasons, it is necessary to move beyond policy imperatives and beyond the continuous publication of prescriptive guidelines for teachers, and instead undertake deep research into the obstacles that prevent the school from succeeding in religious education. In this regard, two directions are proposed: First, to investigate the historical and conceptual roots of defining religious education as the school's mission—roots that may lie in the historical presence of religion within educational institutions. The findings of such research may help recalibrate expectations of the school in this domain. Second, to explore the actual capacities for religious education within today's schools—not according to the current dominant model of schooling, but based on the real conditions and capacities of contemporary educational environments. The key question is how the modern school can meaningfully and effectively engage in religious education so that it may achieve greater success in fulfilling its objectives.

Acknowledgments

As the corresponding author of this study, I wish to express my sincere appreciation to the students who generously shared their experiences with us over several semesters. I am also deeply grateful to Dr. Monir Tajalli for her meticulous and tireless collaboration in conducting this study and preparing its content. My thanks are further extended to the editorial team of the *Journal of Applied Issues in Islamic Education* for their support.

Ethical Considerations

This study was conducted in full compliance with ethical principles governing research involving human participants, and with due respect for copyright and intellectual property rights.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no financial or personal conflicts of interest related to the conduct of this study.





امکان های خانواده و مدرسه در تربیت دینی؛ تحلیلی بر مبنای تجربه نگاری تربیت دینی دوره کودکی دانشجویان

شهین ایروانی^۱ | منیر تجلی^۲

۱. نویسنده مسئول: دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: siravani@ut.ac.ir

۲. دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران. رایانامه: m.tajali@isu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۹ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۲۳ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۲۰ انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۲۳</p> <p>کلیدواژه‌ها: خانواده، مدرسه، تربیت دینی، تجربه‌نگاری.</p>	<p>هدف: با توجه به چالش‌های تربیت دینی در دوره معاصر و اهمیت و جایگاه دو نهاد خانواده و مدرسه در امر تربیت دینی کودکان و نوجوانان، این پژوهش با هدف بررسی امکان‌ها و فعالیت‌های دو نهاد خانواده و مدرسه در تربیت دینی انجام شد. این پژوهش از نوع کیفی است که با روش پدیدارشناسی به بررسی ۳۰ گزارش تجربه‌نگاری تربیت دینی کودکی و نوجوانی دانشجویان دانشگاه تهران در خانه و مدرسه پرداخته شد. افراد مشارکت کننده در این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه تهران که تنوعی از دانشجویان سرآمد از استان‌های مختلف کشور هستند، در بازه سنی (۲۰-۴۵ سال) در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری بود ک</p> <p>روش: استفاده از روش تحلیل مضمون داده‌های برآمده از متن تجارب، براساس حیطه‌های یادگیری بلوم، اقدامات این دو نهاد نظام‌مند شد.</p> <p>یافته‌ها: یافته‌های پژوهش حاکی از تفاوت جدی جایگاه خانواده و دامنه تأثیری به مراتب گسترده‌تر از حیث امکان تربیت دینی (میزان و تنوع فعالیت‌ها) در خانواده در مقایسه با مدرسه است. اما مدرسه با داشتن سهم کمتر در ایجاد فرصت و سهم بیشتر در ایجاد تهدید، در معرض ناکامی در تربیت دینی دانش‌آموزان قرار دارد.</p> <p>نتیجه‌گیری: هر چند در رویکردهای هر دو نهاد، توجه به شناخت عمیق فاقد اولویت است، اما با توجه به ماموریت اصلی مدرسه به عنوان یک نهاد آموزشی، این ضعف به مراتب بیشتر خودنمایی می‌کند.</p>

ایروانی، شهین، و تجلی، منیر (۱۴۰۴). امکان‌های خانواده و مدرسه در تربیت دینی؛ تحلیلی بر مبنای تجربه نگاری تربیت دینی دوره کودکی دانشجویان. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۰ (۴)، ۳۸-۷.

استناد



© نویسندگان.

ناشر: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

مقدمه

در تاریخ آموزش، سه نهاد همواره در تربیت اعضای جامعه مطرح بودند؛ خانواده، معابد دینی و بعدها نهادهای آموزش عمومی نظیر مدرسه در اروپا (دورکیم، ۱۳۸۱: ۶۲) و مکتب در جهان اسلام و ایران. در کشور ایران پیش از ورود اسلام، خانواده، آتشکده و دبستان‌ها دست اندرکار تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان بودند (صدیق اعلم، ۱۳۵۵: ۱۷) و پس از ورود اسلام، مسجد جای آتشکده و مکتب جای دبستان را گرفت (همان، صص ۴۲-۴۱). و چون دین جوهره اصلی تعلیم و تربیت را تا قرون جدید تشکیل می‌داد، آنچه در نهادهای آموزشی اتفاق می‌فتاد، تربیت دینی بود.

جامعه غرب از قرن پانزدهم و جامعه ایران از قرن نوزدهم، از نظر جهت‌گیری و محتوای تربیتی ابتدا در نهاد آموزش و سپس خانواده، تحولاتی را تجربه کرد و هر دو نهاد از نظر نوع و میزان توجه به تربیت دینی نسبت به گذشته تغییراتی داشتند؛ به‌گونه‌ای که تربیت از تربیت دینی بتدریج تفکیک شد و میزان توجه و رویکرد تربیت دینی در نهادهای آموزشی مراتب و تنوعی یافت. برخی خانواده‌ها و نهادها تعلقات پیشین را حفظ کردند و برخی محتوا و جهت‌گیری غیر دینی را نیز به رسمیت شناختند و سهم دین را در تربیت کاهش دادند (رینگر، ۱۴۰۳). اما معابد یعنی کلیسا و مسجد بر مواضع سابق خویش پایبند ماندند. در ایران در آستانه پیروزی انقلاب اسلامی، هنوز گرایش بسیاری از خانواده‌ها به تربیت دینی بیش از تحصیل در مدرسه جدید بود. در واقع مدرسه آموزش میزان محدودی از اصول عقاید و خواندن قرآن را در کتاب‌های دینی و قرآن، برعهده گرفته بود و گاهی نیز علاوه بر آن، معلمانی با علایق مذهبی، تجربه‌هایی از تعامل عملی و غیر رسمی را برای دانش آموزان علاقه‌مند فراهم می‌کردند. اما تربیت دینی رسالت اصلی و اولی مدرسه نبود (ابروانی، ۱۳۹۳).

پس از پیروزی انقلاب اسلامی، تبدیل نظام آموزشی عصر پهلوی به نظام تعلیم و تربیت اسلامی آغاز شد و موجی از گرایش به احیای تربیت دینی به ویژه در مدارس به وجود آمد که در آن سیاست‌گذاران، تربیت دینی - اسلامی را به مسئولیت اصلی مدرسه تبدیل کردند و برنامه‌ریزی برای فراهم‌سازی نیروی انسانی و برنامه‌هایی هم سو با این هدف در حوزه‌های ستادی آموزش و پرورش آغاز گردید. نهاد امور تربیتی و سپس معاونت پرورشی و تالیف کتاب‌های درسی دینی و هدیه‌های آسمانی و بسته‌های مختلف آموزش قرآن و تهیه تقویم‌های اجرایی و انواع برنامه‌های پرورشی نظیر طرح کرامت و نظایر آن دستاوردهای این تلاش‌ها، در طول بیش از چهار دهه از پیروزی انقلاب بود (همان).

با چنین تاکیداتی، پس از پیروزی انقلاب اسلامی، برخلاف عصر پهلوی که سهم خانواده در تربیت دینی فرزندان‌شان به مراتب برجسته‌تر از مدرسه بود، مدرسه در کنار خانواده به جد وارد امر تربیت دینی کودکان و نوجوانان شد. در این شرایط، توجه به مکانیزم و محتوای تلاش و میزان کامیابی هر یک از این دو نهاد در امر تربیت دینی فرزندان و دانش آموزان دارای اهمیت جدی است. این اهمیت از دو حیث است؛ نخست آن‌که، مطابق با نظرات متخصصان تعلیم و تربیت و اظهارات اولیای مدارس، توافق نظر و همسویی عملی میان خانه و مدرسه، یکی از مهم‌ترین عوامل کامیابی در تعلیم و تربیت فرزندان محسوب می‌شود. دوم آن‌که، تربیت دینی با تحولات فرهنگی جوامع در دهه‌های گذشته و سیلان آن به جامعه

دینی ایران به دلیل گسترش امکانات ارتباطی، اینترنت و سپس فضای مجازی، خانواده، مدرسه و سیاست‌گذاران را با چالش‌های جدی در تربیت دینی مواجه کرده است.^۱ به همین دلیل بررسی امکان‌ها و کارکردهای این دو نهاد و شناخت سهم و جایگاه هر یک در تربیت دینی کودکان و نوجوانان، ضرورت دارد تا بتواند روشنگر امکانات و کاستی‌های آن‌ها در شرایط موجود باشد و زمینه ساز یافتن راه‌های جبران و ایجاد فرصت در تربیت دینی کودکان و نوجوانان در این دو نهاد و جلوگیری از هدر رفت سرمایه‌های صرف شده در این باره باشد.

این مهم-تاثیر نهاد خانواده و مدرسه در تربیت دینی- همواره مورد توجه پژوهشگران جوامع مختلف نیز بوده که نقش و تاثیر آن‌ها را در تربیت دینی کودکان و نوجوانان مورد بررسی قرار داده‌اند. رصد این پژوهش‌ها حاکی از آن است که یک دسته از پژوهش‌ها به تبیین نقش اصیل خانواده در تربیت دینی پرداخته‌اند؛ برای مثال یاسراوگلو^۲ (۲۰۱۶) و همچنین عبدالرحمن و همکاران^۳ (۲۰۲۴) در پژوهش خود به نقش اصیل و بنیادین خانواده در تربیت دینی نسبت به مدرسه تصریح می‌کنند. یا پژوهشگران در پژوهشی با جمع‌آوری داده‌های نظرسنجی از نوجوانان بیان کردند که تاثیر تربیت دینی در خانواده نسبت به مدارس وابسته به کلیسا غالب است (پوستای و روستا^۴، ۲۰۲۳) انجمن کتاب مقدس آفریقای جنوبی^۵ (۲۰۲۳) نیز در پژوهشی تاثیر عمیق والدین به ویژه پدران را بر رشد و تربیت دینی فرزندان تبیین کرده‌اند. ساری و همکاران^۶ هم در این باره با تاکید بر نقش خانواده در تربیت دینی به بررسی اثر برنامه آموزش خانواده در این راستا پرداختند. نتایج حاکی از آن است که آموزش خانواده در پرورش دینی کودکان محور اساسی است و بر موانع و بهینه‌سازی تاثیر آن، کمک کننده است (ساری و همکاران، ۲۰۲۳، سوسرای و همکاران (۱۴۰۴)

دسته دیگر از پژوهش‌ها منحصراً به نقش مدرسه و معلمان در تربیت دینی پرداخته‌اند؛ گاتومو^۷ (۲۰۲۱) و سلیمان و همکاران^۸ (۲۰۲۳) در این باره بیان می‌کنند که عملکرد معلمان در تربیت دینی بر اساس طبقه‌بندی بلوم، سطوح اولیه اهداف شناختی را پوشش می‌دهد و با توجه به درگیری معلم با محتوا به سایر سطوح نیز می‌توان پرداخت.

در پژوهشی دیگر در ایران نقش مثبت و منفی خانواده و مدرسه را در تربیت دینی دانش آموزان مورد بررسی قرار دادند که در آن نقش خانواده در بعد مثبت شامل الگوی عمل‌گرا، جلب مشارکت خانوادگی و انعطاف‌پذیری در آداب دینی و در بعد منفی مشتمل بر انفعال در تربیت دینی و تعارض‌های خانوادگی بوده است. نقش مثبت مدرسه با توانمندی‌های معلم، انعطاف‌پذیری و احترام در رفتار مرتبط بوده و در

۱. باقری (۱۳۸۴) در بررسی چالش‌های تربیت دینی در قرن بیست و یکم، ساخت‌زدایی را مهم‌ترین چالش تربیت دینی می‌داند که ناشی از انقلاب ارتباطات است. این ساخت‌زدایی را مشتمل بر زدودن ساختارهای دوراندیش و ممنوع/مجاز معرفی می‌کند. به زبان ساده، باقری توضیح می‌دهد که مهم‌ترین ارکان تربیت دینی در گذشته دور کردن متربیان از فضاها و محتوای غیر دینی و ممنوع‌سازی متربیان از رفتن به سراغ صحنه‌های غیر اخلاقی و خارج از چارچوب دینی بود. اما اینک این دوراهبرد به واسطه امکان دسترسی به انواع اطلاعات و در معرض بودن متربیان - حتی خارج از اراده خود ایشان، کلرایب پیشین را از دست داده است. بنابراین تربیت دینی نیازمند بازنگری است. این بازنگری مستلزم تعمیق تربیت دینی است.

2. Yaşaroğlu

3. Ayi Abdurahman , Mohammad Saro'i , Asfahani, Syatria Adymas Pranajaya , Andi Fitriani, Djollong
4. Pusztai, Rosta
5. The Bible Society of South Africa
6. Sari, Komsı, Yanti, Manora
7. Gatumu
8. Jaja Sulaeman, Dedi Djubaedi, Eti Nurhayati, Siti Fatimah, Didin Nurul Rosidin

بعد تخریب کننده، رفتارهای خشن و تبعیض آمیز و اجبار بدون آگاهی بخشی شناسایی شده است (شاگری صفت، حاج حسینی و خدایاری فرد، ۱۴۰۲).

بر این اساس پرداختن به امکان های تربیت دینی در خانواده و مدرسه به اذعان منابع و پژوهش های موجود در کشور ایران، امری تقریباً مغفول است. به گونه ای که با وجود کتب و مقالات و حتی پژوهش های بسیار درباره تربیت اسلامی و تربیت دینی کودک و نوجوان در خانواده و مدرسه، تمرکز بر تجویزها است. یعنی منابع تربیت اسلامی در این دو نهاد، عمدتاً بخشی را به مبانی دینی تربیت اختصاص می دهند و سپس هدفها، اصول و روش های تربیت دینی تجویز می شود.^۱ برخی دیگر از منابع مستقیماً آیات و احادیث و گاه سنت معصومین را به صورت دسته بندی موضوعی در آورده و توصیه هایی بر اساس آن ها ارائه می کنند.^۲ اما این که در عمل چه اتفاقی می افتد و خانواده و مدرسه در جریان تربیت دینی چه می کنند و نتیجه این تلاش ها چیست، بندرت مورد بررسی و پژوهش قرار گرفته است.

لذا این پژوهش در پی آن است که از خلال تجربه نگاری های تربیت دینی دانشجویان از دوران کودکی و سال های مدرسه، تلاش های تربیتی را در خانه و مدرسه (فرزندان خانواده و دانش آموزان مدرسه) مورد بررسی قرار دهد. بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش این است که این دو نهاد در تربیت دینی کودکان، نوجوانان و دانش آموزان چه می کنند؟ چه حوزه های مشترک و متمایزی با یکدیگر دارند و رویکرد هر یک در تربیت دینی چیست؟ و از قبل این شناسایی، چه تصویری از امکان ها و ظرفیت ها و نقاط تمرکز آن ها قابل ترسیم خواهد بود.

مبانی نظری

تربیت دینی به مجموعه ای از آموزش ها و اقدامات توسط مربیان اطلاق می شود که هدف آن ها شکل گیری شناخت، باور و تعلق نسبت به مضامین و رهنمودهای دینی و عمل به تعهدات مرتبط با آن در متریان است. این مجموعه یک کل منسجم و یکپارچه است که به صورت پای بندی به اصول اعتقادات، داشتن کلام و عمل دینی همراه با تعلقات معنوی و انجام مناسک و عبادات ظهور می کند و ابعاد شناختی، عاطفی و عملی - رفتاری را در بر می گیرد.

فهم امکان های تربیت دینی در خانواده و مدرسه مستلزم انتخاب معیارهایی برای شناسایی و ارزیابی آن ها است. دو معیار «ابعاد مورد توجه در تربیت دینی» و «رویکرد انتخابی در تربیت دینی»، معیارهایی مناسب و مرتبط در این باره هستند. زیرا آن چه از ابعاد تربیت دینی مورد توجه قرار می گیرد، منجر به رویکردی معین در تربیت دینی می شود. بررسی ابعاد تربیت دینی در پی پاسخ به این سوال است که آنچه در فرآیند تربیت دینی اتفاق می افتد، به چه نوع یادگیری در متریان منجر می شود و زمینه ساز چه رویکردی در تربیت دینی است.

۱. کتاب تعلیم و تربیت اسلامی دکتر محمد رضا شرفی و کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی دکتر باقری، تعلیم و تربیت اسلامی از استاد محمدباقر حجتی و کتاب دکتر ابوالفضل عزتی و کتاب های دکتر علی امیری قائمی و ... نمونه هایی از این دست هستند.

۲. مجموعه الحدیث مشتمل بر احادیث تربیتی کودکان و نوجوانان در ۳ جلد، حکمت نامه کودک از محمدی ری شهری، مجموعه مجلدات گامی در مسیر تربیت اسلامی در ۳ جلد از استاد رجبعلی مظلومیان نمونه هایی از این دست هستند.

ابعاد تربیت دینی مبتنی بر طبقه‌بندی عرصه‌هاک یادگیری بلوم^۱

بنجامین بلوم^۲ روانشناس تربیتی آمریکایی به همراه تیم همکارانش در سال ۱۹۵۶ یک طبقه‌بندی جامع درباره حیطه‌های یادگیری و مراتب آن‌ها ارائه داد. بلوم هر چند ابتدا سطوحی را در یادگیری شناختی ارائه داد، بعدها در سال ۱۹۶۴ سطوح یادگیری در حیطه عاطفی و در سال ۱۹۷۲ سطوح یادگیری را در حیطه روانی - حرکتی ارائه کرد و به این ترتیب به تعبیر پستالوتسی مربی آلمانی، یادگیری در هر سه حیطه سر، قلب و دست را مورد توجه قرار داد (رُل^۳، ۲۰۲۴).

با این وصف، در اکثر پژوهش‌های بررسی شده با استفاده از نظریه بلوم، کماکان حیطه شناختی و سطوح آن، بیش از سایر مراحل مورد توجه پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد^۴ و همین حیطه است که بعدها مورد تجدیدنظر قرار گرفت. اما این تجدید نظر چندان بنیادی نداشت؛ زیرا صرفاً در قدری جابجایی در مراتب یادگیری شناختی، افزودن مرحله خلاقیت به منزله مرحله نهایی و حذف سنتز یا ترکیب خلاصه شد (چندیو، پندهیانی و ایکبال^۵، ۲۰۱۶).

حیطه‌های سه گانه در طبقه‌بندی هدف‌های یادگیری بلوم عبارتند از:

- حیطه شناختی؛ شامل هدف‌هایی است که با یادآوری و بازشناسی، تکامل و توانایی‌ها و مهارت‌های عقلی ارتباط دارد؛
- حیطه انفعالی [عاطفی]؛ شامل هدف‌هایی است که تغییرات حاصل در رغبت^۶ و رویه^۷ و ارزش‌ها و پرورش و تکامل ارج شناسی^۸ [قدردانی] و سازگاری افراد را توصیف و توجیه می‌کند.
- حیطه مهارت حرکتی یا ورزیدگی با حرکات جسمانی سروکار دارد (بلوم، ۱۳۴۶: ۹-۸):

جدول (۱): سطوح حیطه‌های سه‌گانه در طبقه‌بندی اهداف یادگیری بلوم (محمود^۱ و همکاران، ۲۰۱۸)

سطوح	شناختی ^۹	عاطفی ^{۱۰}	روانی - حرکتی ^{۱۱}
۶	خلق و آفرینش	-	-
۵	نقد و ارزیابی	شخصیت پذیرفتن	عادی شدن
۴	تحلیل	سازماندهی ارزش‌ها	هماهنگی حرکات
۳	کاربرد	ارزش گذاری	دقت و سرعت
۲	فهمیدن - ادراک	پاسخ و واکنش	اجرای مستقل
۱	یادآوری	دریافت	تقلید

1. Bloom's Taxonomy of learning

2. Benjamin Bloom

3. Ruhl

۴. در این راستا برای مثال می‌توان به پژوهش امین خندقی و همکاران (۱۳۹۴) اشاره کرد که به هدف سنجش میزان پاسخگویی برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی به نیازهای شناختی دانش‌آموزان انجام شد. یا پژوهش الیاسی ترگانی (۱۴۰۱) با عنوان نمونه طرح درس مبتنی بر حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم و تئوری هوش‌های چندگانه در درس تعلیم و تربیت اسلامی دوره متوسطه و همچنین پژوهش فقیهی و ردگاه (۱۳۹۳) با عنوان بررسی تطبیقی تربیت عقلانی در قرآن مجید با طبقه‌بندی اهداف تربیتی در حیطه شناختی، نمونه بارزی از سنجش حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم در تربیت دینی است.

5. Chandio, Pandhiani, Iqbal

6. interest

7. Attitude

8. Appreciation

9. Cognitive : 1. Remembering 2. Understanding 3. Applying 4. Analyzing 5. Evaluating 6. Creating

10. Affective : 1. Receiving 2. Responding 3. Valuing 4. Organizing 5. Characterizing

11. Psychomotor : 1. Imitation 2. Manipulation 3. Precision 4. Articulation 5. Naturalization

نکته قابل تامل آن است که این سه حیطة یادگیری با سه رکن اصلی تربیت دینی که در دیدگاه‌های مختلف ارائه می‌شود، هم‌پوشانی دارد. برای مثال، باقری (۱۳۸۶) تربیت اسلامی را این‌گونه تعریف می‌کند: "شناخت خدا به عنوان رب یگانه‌ی انسان و جهان و برگزیدن او به عنوان رب خویش و تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر." (الف ۱۳۸۶: ۶۱) که مشتمل بر ابعاد سه‌گانه شناخت، گرایش (گزینش و انتخاب) و اقدام عملی (تن دادن و تن زدن) است و از آن‌جا که شناخت نقطه آغاز این فرآیند است، بر بعد شناختی به منزله سنگ بنای دو بعد دیگر یعنی باور و عمل اصرار می‌ورزد (همان). در مبانی نظری سند تحول بنیادین، تعریف تربیت عبارتست از: "فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متریبان به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری، مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد". در این تعریف، از یک سو، در متن تعریف، دو مفهوم آگاهی و اختیار مرتب‌ی تصریح شده است و از سوی دیگر، مفهوم «حیات طیبه» که شاه کلید هدف‌ها در مبانی نظری و متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰)، در قرآن ارتباط مستقیمی با باور (ایمان) و عمل (عمل صالح) دارد.^۱

رویکردها^۲ تربیت دینی

رویکردهای تربیت دینی «به دیدگاه و طرز تلقی مربیان از تربیت دینی اطلاق می‌شود که بر عناصر و اجزای برنامه این نوع تربیت پرتو افکنی می‌کند و در روند تربیت، خود را می‌نمایاند»^۲. بر این اساس، یافتن رویکردهای تربیت دینی یکی از وجوهی است که در بررسی امکان دو نهاد خانواده و مدرسه در این موضوع نیازمند بررسی است.

شناخت رویکرد مربی در تربیت دینی روشن‌گر جهت‌گیری فعالیت‌ها و در واقع تعیین نسبت و تقدم بخشی به ابعاد و هدف‌های تربیت دینی در اقدامات مربی است؛ این‌که مربی از میان هدف‌های شناختی، گرایشی و عملی به کدام اولویت می‌دهد و اصولاً چه نسبتی را در میان آن‌ها برقرار می‌کند، معرف رویکرد اوست. نوع رویکرد انتخابی کاملاً با دیدگاه و انتخاب مربیان ارتباط می‌یابد و به برداشت ایشان از متون دینی بستگی دارد. وجود رویکردهای مختلف در تربیت دینی حامل این پیام است که تربیت اسلامی با وجود اتکا به کتاب و متون مشترک و یکسان، می‌تواند با رویکردها، روش‌ها و هدف‌های مختلفی انجام شود و این‌گونه نیست که در هر نهادی، تربیت دینی به طور یکسان و مشابه اتفاق می‌افتد. تاریخ و تمدن اسلامی نمونه بارز حضور این رویکردهای مختلف به تربیت است. محققان مصری، محمدجواد رضا و سعید اسماعیل علی در کتاب «مکتب‌ها و گرایش‌های تربیتی در تمدن اسلامی» ترجمه بهروز رفیعی (۱۳۹۱) غلبه هر یک از رویکردهای فقهی، کلامی، فلسفی، صوفیانه و بالاخره رویکرد مبتنی بر علوم طبیعی را در دوره‌ها و قرون مختلف در جوامع اسلامی شرح می‌دهند. پس از پیروزی انقلاب اسلامی فرصت‌های تعلیم و تربیت دینی در نهادهای مختلف از خانواده و مسجد تا مدرسه و رسانه گسترش یافت و رویکردهای

۱. من عمل صالحا من ذکر اوائی وهو مؤمن فلنجبینه حیوة طیبة (نحل، ۹۷).

۲. این توضیح متکی بر تعریف موحدی محصل طوسی (۱۳۹۲) ارائه شده است: "رویکردها بیشتر ناظر بر دیدگاه‌ها و طرز تلقی‌های خاص هستند که بر عناصر و اجزای

یک برنامه پرتوافکنی می‌کنند و ساختار و سامان آن را جهت داده به تناسب گستره و وسعتی که دارند، می‌توانند در مراحل مختلف یک برنامه ظاهر شوند و هر بخش از آن را تحت تاثیر قرار دهند (ص ۱۳۸).

مختلفی مورد استفاده قرار گرفت که پیامدهای آنها به ویژه از دهه ۱۳۸۰ موجب توجه متخصصان و انجام پژوهش‌ها شد و موجب موجی از پژوهش‌ها درباره دسته‌بندی و اولویت‌دهی به برخی از آنها شد.

مجموعه رویکردهایی که متخصصان به معرفی آنها پرداخته‌اند، در سه دسته شناختی - عقلانی، عاطفی - معنوی و عملی - رفتاری قابل دسته‌بندی است. رویکردهای معرفی شده در طیفی از این سه دسته قرار می‌گیرند. برای مثال، بهشتی (۱۳۸۲) با تمرکز بر رویکرد عقلانی، با معرفی عقلانیت مطلق، عقلانیت معطل و عقلانیت معتدل، عقلانیت معتدل را توصیه می‌کند. سجادی (۱۳۸۴)، با معرفی سه رویکرد مبتنی بر عادت، مبتنی بر عقلانیت و مبتنی بر شهود در روش‌های تربیت، رویکرد عقلانیت را توصیه می‌کند. باقری (۱۳۸۹) با معیار آموزش و یادگیری، سه رویکرد مکانیستی، ارگانیستی و عملی تبیینی انتقادی را مطرح و رویکرد عملی تبیینی را مورد تاکید قرار می‌دهد. خالق‌خواه و مسعودی (۱۳۸۹) دو رویکرد عقل محور و ایمان محور را معرفی و پیشنهاد می‌کنند که در الگوی تربیتی مناسب در ترویج دین، الگوی میانه عقل‌گرایی اعتدالی و ایمان محوری معتدل پذیرفته شود. تلخابی (۱۳۹۶) رویکرد شناختی به تربیت دینی را مطرح می‌کند و معتقد است که در فرایند تربیت امکان جدا ساختن تربیت دینی عقلانی و احساسی وجود ندارد. زارعان و همکاران (۱۳۹۱)، مرزوقی و همکاران (۱۳۹۸) رویکرد تلفیقی اسلام را که به عقل و دین هر دو تاکید دارد، رویکردی بدیل برای تربیت ارزش‌های دینی می‌داند. اقدامی و همکاران (۱۴۰۰) رویکرد معنوی را برای تربیت دینی کودکان پیشنهاد می‌کنند که در طی آن تربیت قوای حسی و خیالی کودک و نمادپردازی مفاهیم دینی در قالب‌های جذاب و متنوع هنری مورد توجه و اهتمام قرار گیرد. صمدی و همکاران (۱۴۰۰)، در بررسی و تبیین رویکردهای تربیت دینی بر اساس نقش خانواده، از رویکردهای مبتنی بر عادت، زیبایی‌گرایی، عقلانی و تجربه‌اندیش (شهودی)، کمال‌گرا و ایمان‌گرا نام می‌برند و معتقد به رویکرد جامعی هستند که در آن به هر یک از این جنبه‌ها توجه شده باشد. در میان تمام این‌ها، حسنی (۱۳۸۶) رویکردهای جاری در تربیت دینی را در نظام آموزشی بررسی و سه رویکرد کلامی - اطلاعاتی، مناسکی و پایش محیطی را به عنوان رویکردهای مورد استفاده معرفی می‌کند.

ملاحظه می‌شود که عموم متخصصان رویکرد عقلانی - شناختی را به عنوان مهم‌ترین رویکرد یا مهم‌ترین جنبه رویکردها معرفی و مقدم می‌دارند. پس از آن رویکرد معنوی - عاطفی که ایمان‌گرایی و زیبایی‌شناسی و شهودگرایی جای می‌گیرند، بیشتر مورد تاکید هستند. رویکردهای رفتاری - عادت، مناسکی - کنترل‌کننده یا پایش محیطی به ویژه مستقل از پشتوانه شناختی و ایمان‌گرایانه در پژوهش‌ها مورد توصیه یا تاکید قرار نگرفته است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی است که به روش پدیدارشناسی انجام شد. در این روش به بررسی تجربه‌های انسان‌ها در مورد یک پدیده پرداخته می‌شود. پژوهشگر با ژرفکاوی به جستجوی مضامین و برقرار نمودن الگوهایی از روابط بین آن‌ها می‌پردازد (پرویزی، ادیب حاج باقری، صلصالی، ۱۳۹۳، ص: ۱۰۸). در این پژوهش داده‌ها از طریق تجربه‌نگاری دانشجویان در خصوص تجربه تربیت دینی دوران کودکی ایشان جمع‌آوری شد و برای

تحلیل آن‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد. تحلیل مضمون^۱ یکی از روش‌های ساده و کارآمد تحلیل کیفی است (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۵۲). در این پژوهش، تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی مستخرج از متون تجربه‌نگاری دانشجویان با هدف درک تجربه تربیت دینی آنان در خانه و مدرسه از دوران کودکی^۲ ایشان بود.

در روند بررسی، پس از جمع‌آوری تجربه‌نگاری‌ها و کدگذاری هریک، متون تجارب یکبار مورد مطالعه قرار گرفت. سپس براساس مطالعات انجام‌شده در خصوص تربیت دینی و طبقه‌بندی بلوم، متن تجارب به بخش‌های کوچک‌تر تفکیک و از هر بخش مضمون پایه‌ای آن استخراج شد و یکبار در کنار هم مورد بازبینی و پالایش قرار گرفت سپس با کنترل و مرتب کردن هرچند مضمون پایه‌ای در یک مضمون سازمان‌دهنده دسته‌بندی و درنهایت نقشه مضامین به‌دست‌آمده طراحی شد که براساس روابط شناسایی‌شده مورد تحلیل قرار گرفت. در آخر با توجه به نمونه‌های جالب داده‌ها در پاسخ به سؤال پژوهش نتایج تحلیل به‌صورت علمی و تخصصی تدوین شد.

روش نمونه‌گیری در این پژوهش هدفمند است و ملاک‌های انتخاب نمونه با توجه به اهداف پژوهش مشخص شد. در این نمونه‌گیری محقق سعی می‌کند با استفاده از قضاوت، داوری شخصی و تلاشی سنجیده، نمونه‌ای انتخاب کند که در حدامکان معرف جامعه مورد مطالعه باشد و انتخاب نمونه برای هدف خاص پژوهش انجام شود. در این پژوهش نمونه‌گیری ابتدا با استفاده از نمونه در دسترس و در ادامه با روش گلوله برفی انجام و حجم آن با توجه به اشباع اطلاعات تعیین شد. بدین‌صورت که افزایش حجم نمونه تا رسیدن به کفایت ادامه می‌یابد. ملاک رسیدن به کفایت آن است که با نمونه‌گیری جدید، داده‌های قبلی تکرار می‌شود و اطلاعات جدید اضافه نمی‌گردد.

افراد مشارکت‌کننده در این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه تهران که تنوعی از قشرهای مختلف جامعه را دربردارند در بازه سنی (۲۵-۴۵ سال) در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری بود که از ایشان خواسته شد که تجربه تربیت دینی‌شان را در دوران کودکی، مشتمل بر موقعیت‌ها و فعالیت‌های انجام شده در خانواده و موقعیت‌های در نظر گرفته شده از سوی مدرسه، بنگارند. پس از دریافت تجارب و تحلیل اولیه، دریافت تجارب تا ۳۰ دانشجو ادامه پیدا کرد تا اطلاعات به اشباع رسید.

جدول (۲): مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد	جنسیت دانشجو	مقطع تحصیلی	کد	جنسیت دانشجو	مقطع تحصیلی
۱	خانم	کارشناسی	۱۶	خانم	کارشناسی ارشد
۲	آقا	کارشناسی ارشد	۱۷	خانم	کارشناسی
۳	خانم	دکتر	۱۸	خانم	کارشناسی ارشد
۴	خانم	دکتر	۱۹	خانم	کارشناسی ارشد
۵	خانم	دکتر	۲۰	آقا	کارشناسی ارشد
۶	خانم	کارشناسی ارشد	۲۱	خانم	کارشناسی

1. Thematic analysis

۲. در روانشناسی رشد، کودکی به محدوده سنی گفته می‌شود که از تولد تا دوران بلوغ را در برمی‌گیرد. که سیر رشدیافتگی این دوران به چهار مرحله تقسیم می‌شود: نوپایی،

دوران کودکی آغازین، دوران کودکی میانه، نوجوانی و بالغ شدن (wikipedia, childhood, 2024). در این پژوهش منظور از دوران کودکی سنین مدرسه‌ای (دوره آموزش عمومی) است.

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مصادیق	کدها
			تاکید بر امانت داری و رعایت مردم را داشتند.	
		حضور در اماکن مذهبی و انجام فعالیت جمعی	یکی از مراکز خوشحالی و سرگرمی من و هم سن های من حداقل تا پانزده سالگی، مسجد محل بود که هم محل دیدار رفقا بود و هم در آن ماجراهای مختلف حاکم بود، از جمله به خاطر مراسم مختلف جشن و یا عزا کارهایی صورت می گرفت که در عین حال که از آداب قدیمی سرچشمه می گرفت ولی در آن نوآوری جوانان مسجد هم نادیده گرفته نمی شد، مسجد برای ما یعنی محل شادی، همکاری، فیلم دیدن، تئاتر مشاهده کردن و در روضه خوانی و هیئات شرکت کردن	۷,۱۷,۸,۱۹,۲۵,۲۷,۲۷,۲۲,۲۴
		الگوسازی توسط والدین	مادرم همیشه تاکید داشت که امام گفته... گوش و چشم به نصیحت و وصیت امام داشتیم.	۸,۷
		عدم اجبار والدین به انجام اعمال عبادی	برای رعایت حجاب منو مجبور به پوشیدن چادر نکردند	۱۶,۱۵,۲۴,۳۰,۱۰,۲۷,۵
		حمایت والدین در انجام اعمال عبادی	یکی از خاطراتم همین است که از مادربزرگ می پرسیدم، آفتاب رفته یا می توانم نمازم را بخوانم، او نگاهی می کرد و می گفت نوک درخت ها و برگ های بالای درخت هنوز رد آفتاب هست، بدو و بخوان!	۱۰,۲۶,۱۳,۱۶,۱۹,۲۴
		حضور در جمع های دوستانه	به بچه های فامیل یاد داده بودند قبل از غذا باید خدا را به یاد بیاورند و در دنیای کودکی خود وقتی او را به یاد می آوردند بالا را نگاه می کردند، شاید هم می خواستند که یادشان نرود، یادم نمی آید که بی تفاوت بودم یا احساس خجالت کردم، اما خوب یادم می آید که این رفتار را یاد گرفتم، توافقی ناگفته میان ما کودکان در جریان بود که موقع غذا که می شد نگاه بالا می کردیم و می خندیدیم	۲۲,۲۷,۲۸,۱۶
		تبلیغات دینی در رسانه	از برنامه های تلویزیون تا جمله هایی که گاهی روی دیوار یا کتاب های درسی می دیدیم گوش و چشم به نصیحت و وصیت امام داشتیم.	۷,۱۸

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مصادیق	کدها
فرصت‌های تربیت دینی در خانواده	شکل‌گیری شناخت متری از دین در خانواده	فرصت تعامل و گفتگو با والدین	بعدها علت این کار را از مادرم پرسیدم و او جواب داد: خدا دستور داده یک ماه از سال را روزه بگیریم تا حال و روز فقرا را بهتر احساس کنیم. اما تو باید صبر کنی تا به سن تکلیف برسی. بعد هم پیشنهاد روزه کله گنجشکی را به من داد	۲۸,۲۷,۲۴,۱۵,۱۰,۷
		حضور در جلسات موعظه مسجد	در شب‌های قدر به مسجد محل می‌رفتیم و عزاداری می‌کردیم. پیش نماز مسجد در مورد شهادت حضرت علی(ع) و اینکه حضرت علی(ع) چگونه امامی بود صحبت می‌کرد و ما را با امامان و پیامبران و خصوصیاتشان و سیره آنها آشنا می‌کرد. من هم با دقت گوش می‌دادم چون می‌خواستم بدانم برای چه کسی عزاداری می‌کنیم و حضرت علی(ع) چگونه به شهادت رسید؟	۱۷,۲۰,۲۲,۸,۲۴
		وجود فرصت حق انتخاب متری	پدر و مادر من افراد مذهبی بودند و محیط زندگی من را به این شکل ساخته بودند اما خواهر بزرگ من که من مقلد او بودم علاقه‌ای به مذهب نداشت و بیشتر اطرفیان ما، دوستانم و خانواده و جامعه-ای که من با آنها سر و کار داشتم به شیوه پدر و مادر من زندگی نمی‌کردند در نتیجه من در سن حدود دوم راهنمایی تا سوم راهنمایی خودم را در مقابل یک تصمیم برای انتخاب بین دو نوع و سبک زندگی می‌دیدم.	۱۵,۱۳
		مسئولیت دادن به متری	حاج رجامند به بهانه آنکه پیر است و چشمانش خوب نمی‌بیند از من می‌خواست تا دم خانه او را ببرم، ولی در حقیقت او می‌خواست به این بهانه به من درس‌هایی بدهد.	۸
		مطالعه کتب معارفی	شروع به خواندن کتاب منتهی الامال کردم و سپس به مطالعه کتاب‌های بیشتر پرداختم.	۲۵,۱۸,۱۹,۱۷,۷
		داستان گویی مادر	این را به خوبی به یاد دارم که وقتی مادرم می‌خواست چیزی را در مورد مسایل دینی و اخلاقی به ما آموزش بدهد به صورت مستقیم وارد نمی‌شد و سراغ ظرافت‌ها نمی‌رفت. با نشان دادن مفاهیم به شکل رویاهای کودکانه سعی	۱۹,۲۱,۲۹

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مصادیق	کدها
			داشت آن‌ها را باورپذیرتر کند و در هر صورت موفق بود.	
		آموزش با بازی‌های جمعی	در کلاس احکامی که مادرم برای دوستان هم سن خودم برگزار کرده بودند شرکت می‌کردم و در آنجا با بازی احکام دینی را به ما یاد می‌دادند و ما خیلی خیلی لذت می‌بردیم به یاد دارم که این کلاس را خیلی دوست می‌داشتم.	۱۹،۱۲
	شکل گیری گرایش دینی متربی در خانواده	دعوت به دین با نرم خوبی	پدر و مادرم سواد آکادمیک نداشتند اما فهم خوبی از دین داشتند. درک کرده بودند که با نرم خوبی هست که افراد (بخصوص بچه‌ها) جذب می‌شوند	۴،۸،۲۵
		تاثیر معنوی انجام اعمال عبادی توسط والدین	دیدن نمازهای مادرم هم در کودکی حس خوبی برایم حاصل می‌کرد.	۲،۱۸،۸،۲۸،۲۳،۲۴
		جو اخلاقی خانواده	در خانواده، دوران کودکی، نوجوانی و جوانی ما دروغ بدترین کار بود. والدین تاکید بر امانت داری و رعایت مردم را داشتند.	۳،۸،۱۶،۱۷،۲۰،۸
		حضور در فضای مذهبی	اولین زیارتی که در سن پانزده سالگی رفتم احساس عجیبی داشت. اتفاقی نیوفتاد ولی دنیای من را عوض کرد	۱۷،۱۸،۲۰
		تشویق انجام عمل دینی و اخلاقی متربی در خانه	در مسائلی مانند نماز خواندن و روزه گرفتن هم مرا تشویق می‌کردند مثلاً: از همان کودکی روزه کله گنجشکی می‌گرفتم و به ازای هر ۱۰ روزه جایزه دریافت می‌کردم. اگر کار درست و یا از روی مهربونی به کسی کمک می‌کردم یک جایزه کوچک مثل مداد، بیسکویت زیر بالشتم می‌ذاشتن و می‌گفتن بخاطر کار خوبت فرشته‌ها واست جایزه آوردن دیشب.	۱۰،۸،۲۵،۱۱،۲۹،۲۷،۲۴،۱۹،۱۵،۲۲،۷،۵،۴
فرصت‌های تربیت دینی در مدرسه	شکل گیری رفتار دینی در مدرسه	نقش الگویی مربی	سال دوم دبیرستان این بار به ویژه به واسطه معلم دینی مان که یک خانم بسیار مذهبی در عین حال دانشجو بود، مجدداً میل به حجاب به سرم زد.	۷،۱۴،۱۶،۲۲
		یادگیری در جمع	موقع نماز جماعت من بلد نبودم نماز بخوانم. در هنگام خواندن نماز مرتب به این طرف و آن طرف نگاه می‌کردم و هر کاری که بقیه انجام می‌دادند، من هم انجام می‌دادم.	۲۲،۱۱،۱۷،۲۶

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مصادیق	کدها
فرصت‌های تربیت دینی در مدرسه		جو مذهبی مدرسه	با ورود به مقطع راهنمایی اوضاع فرق کرده و مربی پرورشی در مدرسه فعالیت‌های زیادی داشت. برپایی نماز جماعت در حیاط مدرسه به دلیل نداشتن نمازخانه، مسابقات حفظ و قرائت قرآن، مسابقات احکام و مسائل شرعی و... باعث شده بود که فضای مدرسه رنگ و بوی مذهبی‌تری به خود بگیرد و خواسته یا ناخواسته موجی ایجاد می‌شد و عده‌ای مثل من که صادقانه بگویم برای نشان دادن خودشان هم که شده وارد این جریان می‌شدند.	۱۷,۳۰,۱۴
		الگوسازی توسط مدرسه	در واقع ابتدا به پوچی رسیده بودم که در مدرسه زندگی و آرمان‌های شهدا، معنای زندگی را دوباره برایم حاصل کرد.	۱۸
	شکل‌گیری شناخت مبتنی از دین در مدرسه	تفکر محوری و تقویت روحیه جستجوگری	معلم دینی دوره راهنمایی ما هربار سوالی طرح می‌کرد و من عاشق آن تحقیق‌ها بودم، چون می‌توانستم در جلسات یکشنبه و بعدها در پنج‌شنبه‌ها که هر هفته منزل یکی از اعضاء بود و استاد اصلی آن همان حاج رجمند بود) سوالاتم را مطرح کنم. اکثرا به خاطر آن سوالات مورد تشویق قرار می‌گرفتم حتی برایم صلوات خبر می‌کرد، خصوصا اگر در مورد توحید و محبت بود گل از گل استاد باز می‌شد.	۱۷,۸
	شکل‌گیری گرایش دینی در مدرسه	تشویق تربی توسط مدرسه	ا[برای حجابمان] معلم دینی به هریک از ما کتابی هدیه کرد.	۱۴,۸,۱۶
		برگزاری جشن‌های مناسبتی و دینی	جشن‌هایی که برای به سن تکلیف رسیده‌ها می‌گرفتند؛ کم نظیر بودند. چادرهای بسیار زیبا و یک شکل به ما اهدا می‌کردند با سجاده‌هایی هم‌سان با آن‌ها.	۱۷,۱۴
	تهدیدهای تربیت دینی در خانواده	عدم شکل‌گیری شناخت صحیح در خانواده	عدم پاسخگویی مناسب به سوالات توسط والدین	آنقدر مفاهیم مربوط به دین به صورت بدیهی به من اموخته شده بود که به هیچ روی اجازه پرسش در مورد آنان را به خود نمی‌دادم حتی اجازه پرسش در مورد این که چرا باید نماز را به عربی خواند، سوالی که همواره ذهنم با آن درگیر بود، به خود نمی‌دادم.

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مصادیق	کدها
	عدم شکل گیری رفتار مناسب در خانواده	اجبار به انجام اعمال عبادی	دوستم که در دبیرستان با هم آشنا شدیم. آنقدر پدر و مادرش به او برای خواندن نمازش تذکر داده بودند. کلا از همه چیز بدش می آمد.	۹,۱۰,۳۰
		عدم حمایت والدین در انجام اعمال عبادی	حجاب را یک بار در دوره راهنمایی انتخاب کردم. اما نتوانستم آن را حفظ کنم و مجددا رهائش کردم. تقریباً هیچ استقبالی هم در خانه از اقدام من نشد.	۲۹,۱۳,۱۶,۱۷
تهدیدهای تربیت دینی در خانواده	عدم شکل گیری گرایش صحیح از دین در خانواده	عدم توجه به نیازهای روانی متربی	یکی از آموزه هایی که برای من بار منفی داشت تقریباً و والدینم متوجه اون نبودن این بود که در واقع اکثر مواقع در ماشین ما سی دی های سخنرانی گذاشته می شد و ما چه به مهمانی می خواستیم برویم چه به خرید و ... در هر صورت صوت سخنرانی مذهبی یک روحانی همیشه در ماشین ما در حال پخش شدن بود و مادر و پدرم به شدت علاقه به گوش دادن آن ها داشتند.	۱۱,۳,۱۷
		پیوند دین و غم در خانواده	در خانه صوت عبدالباسط فضا را آهنگین می کرد البته با این یادآوری که تقریباً در تمام مجالس عزا و سر مزار همین صدای آشنا شنیده می شد.	۷
تهدیدهای تربیت دینی در مدرسه	عدم شکل گیری رفتار صحیح در مدرسه	اجبار به انجام اعمال عبادی و عدم توجه به شرایط متربی	اجبار به شرکت در نماز جماعت و صف های برنامه صبحگاهی طولانی و خسته کننده که عمدتاً جنبه های سیاسی و دینی داشتند. به یاد دارم که در صف صبحگاهی وقتی از درد ساق پاهایم (که بخاطر طولانی ایستاده ایجاد می شد) کلافه و عصبی می شدم دلتم می خواست لگد محکمی به ساق پای معلم امور تربیتی ام بزنم که دیگر در آن حالت کلافگی برای ما از محدودیت های خشک و بی پایه و اساس از جمله در نحوه پوشش و ... که جزء قوانین معرفتی و دینی مدرسه بود دم نزنند.	۱,۳,۶,۵,۳۰
		عدم آگاهی و عامل نبودن مربی تربیتی به دستورات دین در مورد نظم و آراستگی	معلم تربیتی و دینی هم که در بین همکاران خود مظاهر بارز بدپوشی و شلختگی بودند.	۱,۷,۱۲

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مصادیق	کدها
عدم شکل گیری شناخت صحیح از دین در مدرسه		استفاده از محتوای نامناسب در آموزش دین	در مدرسه اکثر مواقع مجازات کارهای بد را برای کودکان خود بیان می‌کنیم برای مثال: اگر غیبت کنی گوشت برادر مرده خودت رو خوردی موهات پیدا باشه اویزونت میکنن به سقف جهنم	۳،۱۵،۵،۱
		عدم استفاده از محتوا و روش آموزش مناسب	محتوای رادیکال کتاب‌های درسی که بعضاً جز بیان مفاهیم سطحی از دین در جهتی که خواست نویسنده و سیستم بود و بیان غیر دقیق و تحلیل‌های معلم توأم با غرض ورزی از آراء و نظرات دانشمندان غیر اسلامی چیزی دیگری در آن‌ها یافت نمی‌شد.	۱،۳،۶،۷
		ایجاد هراس با تسری خرافات در جمع‌های دوستانه	در مدرسه (در میان دوستان) یاد گرفته بودم این نوع تردیدها خشم خدا را سبب می‌شود و تنبیه از طرف او و محتوای این تنبیه هم آنقدر در داستان‌هایی که از اساس شایعه‌ای بیش نبودند و مخاطب آن‌ها افرادی بودند که از خدا و قرآن روی گردانده شده بودند تنیده شده بود که تا مدت‌ها ترس از خدا در ذهن من باعث دوری من از وی شده بود تا سن دوازده سالگی نماز خواندن و روزه گرفتن را ترک کردم.	۲۰
عدم شکل گیری گرایش صحیح از دین در مدرسه		عدم توجه به شرایط و موقعیت متربی	سن و سال اندکی داشتیم به تازگی وارد محیط مدرسه شده بودم، اولین مواجهه من با موضوع نماز آنجا اتفاق افتاد. سخنران داشت در باب اهمیت نماز و عادت کردنش حرف می‌زد، از نماز جماعت سخن می‌گفت. سر صف ما را زیر آفتاب نگه داشته بود و خود، در سایه خنک سایه با من سخنرانی می‌کرد. خسته بودم و با کلافگی به سخنانش گوش می‌دادم، چشمانم را زیر نور آفتاب به سختی ریز می‌کردم تا چند صف آن طرف تر را بررسی کنم.	۲۸،۱،۷
		تمرکز بر پیوند جنگ و دین	مشکل بعدی تمرکز عجیب مدرسه روی جنگ ایران و عراق و یادآوری همبستگی جنگ و دین بود.	۶

مقایسه سهم دو نهاد در ایجاد فرصت‌ها و تهدیدها در تربیت دینی

با توجه به تحلیل مضمون تجارب دانشجویان و دسته‌بندی آن‌ها براساس فرصت‌ها و تهدیدهای تربیت دینی در خانه و مدرسه، ملاحظه می‌شود که فرصت‌های تربیت دینی در خانواده بسیار متنوع است. فضا سازی از طریق ایجاد جو اخلاقی مذهبی و ایجاد فرصت‌های حضور در انواع محافل و محیط مذهبی - اخلاقی، ایجاد فضای مهربانی و حمایت از کودک، قصه گویی، بازی، گفتگو، تشویق، ایجاد فرصت انتخاب و اجتناب از تحمیل و اجبار در انجام فرایض و بالاخره جایگاه الگویی والدین به صورت عمل به فرایض و مطالعه کتب مذهبی زمینه‌های مثبت و فرصت‌هایی برای تربیت دینی فرزندان در خانواده ایجاد کرده است. با این وجود خانواده نیز از تهدیداتی در تربیت دینی خالی نیست؛ اجبار به انجام مناسک یا بی-توجهی به آن، بی‌توجهی به نیازهای کودک، عدم پاسخگویی به سوالات کودک و پیونددهی دین با امور غم انگیز تهدیدهای گزارش شده در تجربیات تربیت دینی در خانواده است.

در مدرسه فرصت‌ها و تهدیدهای تربیت دینی پایه‌پای یکدیگر در مدرسه حضور دارند؛ ارائه الگوی عملی یا توصیفی، فضا سازی مذهبی و جمعی، تشویق و زمینه‌سازی برای تفکر و جستجوگری فرصت‌هایی را فراهم می‌سازد و در نقطه مقابل، اجبار در انجام فرایض، بی‌توجهی به شرایط و نیازهای دانش‌آموزان در انتخاب محتوا و روش و موقعیت‌ها برای اجرای برنامه‌های مذهبی، ضعف مربیان از حیث شناخت و عمل دینی و ایجاد پیوند میان دین و جنگ تهدیدهایی را در مدرسه موجب شده است.

مقایسه دو نهاد در توجه به حیطه‌ها^۱ تربیت دینی بر اساس طبقه بندی بلوم

استفاده از طبقه‌بندی بلوم در بررسی تجارب آموزشی - پرورشی می‌تواند در دو سطح صورت بگیرد. سطح اول تعیین حیطه‌های مورد توجه در آموزش و یادگیری، و سطح دوم، تعیین عمق ورود و تاثیر در هر حیطه. در این پژوهش با توجه به نوع تجارب گزارش شده، تعیین حیطه‌های سه‌گانه مورد توجه در اقدامات خانواده و مدرسه درباره تربیت دینی با الگوی ارائه شده توسط بلوم امکان‌پذیر است، اما تعیین میزان تعمیق و یادگیری مستلزم گزارش‌های دقیق‌تری از تجارب است که در داده‌های این پژوهش فراهم نیست.

یافته‌ها در مورد فرصت‌ها و تهدیدهای خانواده و مدرسه در تربیت دینی حاکی از آن است که در اقدامات فرصت‌ساز خانواده در تربیت دینی فرزندان، هر سه حیطه مورد توجه بوده اند، اما تنوع و کثرت اقدامات در حیطه رفتاری بیش از دو حیطه دیگر است. اقدامات خانواده در حیطه عاطفی به ویژه به ایجاد فضای مذهبی در خانه و تشویق فرزندان و در حیطه شناخت، بر ایجاد فرصت‌های آگاهی بخشی از سوی والدین متمرکز است. اما درباره عمق بخشی به شناخت اظهار نظر میسر نیست. به ویژه که بخش مهمی از این فرصت‌ها، شناخت ناشی از حضور در جلسات موعظه، قصه‌گویی مادر، مطالعه کتاب‌های معارفی و بالاخره بهره‌مندی از تبلیغات رسانه‌ای است که لزوماً متضمن عمق بخشی در شناخت نیستند. زیرا در موعظه و قصه‌خوانی تاثیر بر عواطف و لذت بردن از شنیدن قصه بر شناخت تقدم دارد. با این وصف مطالعه کتاب و نیز گفتگو با والدین می‌تواند سطوح فراتری از شناخت را زمینه‌سازی کند. در مجموع

اقدامات خانواده را در دو حیطه عاطفی و رفتاری می‌توان به مراتب گسترده‌تر از اقدامات در حیطه شناخت دانست.

در بررسی اقدامات تهدیدساز و آسیب‌زای خانواده شاید نکته قابل توجه این باشد که در خانواده هر سه حیطه در اقدامات آسیب‌زا سهیم هستند. ضعف اقدام در حیطه شناخت با عدم پاسخگویی به سوالات فرزندان، و عدم توجه به نیازهای روانی فرزند و بالاخره استفاده از ابزار اجبار برای واداری فرزند به رفتار دینی اقداماتی هستند که می‌توانند تربیت دینی در خانواده را مورد تهدید قرار دهند. مقاومت یا حمایت نکردن از عبادت فرزندان توسط والدین حاکی از وجود خانواده‌ها و والدینی بدون علایق کافی مذهبی در تربیت دینی فرزندان‌شان می‌باشد.

یافته‌ها در مورد حیطه‌های یادگیری فرصت‌ها و تهدیدهای مدرسه در تربیت دینی در نگاه اول، این‌گونه به نظر می‌رسد که مدرسه در هر سه حیطه یادگیری اقداماتی در راستای تربیت دینی به انجام می‌رساند. اما آن‌چه به عنوان فعالیت مدرسه ذکر شده است، دو نوع فعالیت است. یادگیری در جمع دوستان و دیگری برانگیختن تفکر و جستجوگری که از طریق جلسات پرسش و پاسخ و نیز طرح سوال از سوی مربی بوده است که موارد کمتری را در مقایسه با یادگیری در جمع دوستان دربرمی‌گیرد.

نکته مهم دیگر در خصوص اقدامات مدرسه در دو حیطه عاطفی و رفتاری مربوط به مخاطب اقدامات است؛ در واقع مجموعه اقدامات مدرسه مانند ایجاد جو مذهبی یا الگوسازی در واقع نوعی فضا سازی و ترسیم شرایط و موقعیتی با نمادهای مذهبی است. که بتدریج به نمادهای ثابتی در مدرسه تبدیل می‌شوند که آن‌ها را در معرض تبدیل به بخشی از روزمرگی مدرسه قرار می‌دهد و تنها تشویق‌متری است که مخاطب خاص دارد، نقش الگویی معلم و برگزاری جشن‌های مناسبتی به دلیل امکان تعامل با مربی و شور ناشی از برگزاری جشن‌ها و مراسم به عنوان عوامل اثرگذار در میان اقدامات مدرسه تاکید شده‌اند.

در بخش تهدیدها، نارضایتی از محتوا در ارائه مباحث دینی ذکر شده اما هیچ موردی از یادگیری از محتوای کلاس درس و کتاب‌های درسی دینی به عنوان فرصت اشاره نشده است؛ و تفکر محوری و جستجوگری گزارش شده نیز فارغ از کلاس و درس دینی بوده است.

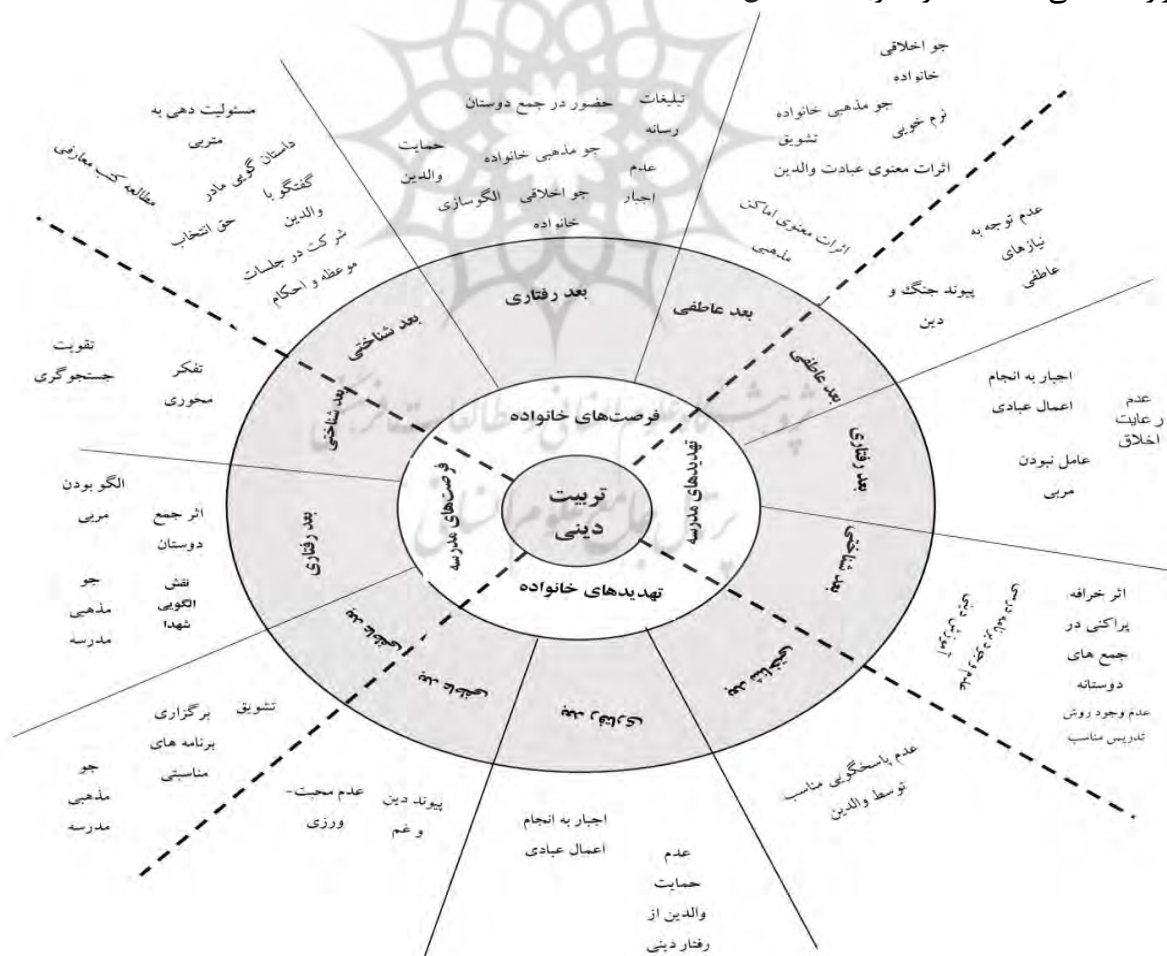
در بررسی تهدیدهای مدرسه نیز هر دو حیطه عاطفی و رفتاری، سهمی بیش از حیطه شناختی دارند و موارد بیشتری از تجارب را دربرمی‌گیرند. بی‌توجهی به نیازها و شرایط دانش‌آموزان در برگزاری برنامه‌ها، ایجاد فضای اجبار برای شرکت در برنامه‌ها و انجام مناسک و بالاخره دوگانگی رفتار و عمل مربیان به عنوان تهدید در تربیت دینی مدرسه است. اشاره به یادگیری در جمع دوستان و نیز هراس از خرافه‌های مطرح شده در جمع دوستان این پیام مهم را دارد که علاوه بر معلم و کادر مدرسه، دوستان و همکلاسی‌ها یکی از منابع شناخت برای دانش‌آموزان هستند. که در تجارب گزارش شده، با اثر مدرسه در این باره رقابت می‌کنند.

در باهم‌نگری، یافته‌ها نشان می‌دهند که از میان حیطه‌های سه‌گانه با تکیه بر طبقه‌بندی بلوم، در هر دو نهاد، توجه به حیطه شناختی در مقایسه با دو حیطه دیگر کمتر است. این مسئله درباره مدرسه از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ زیرا مدرسه نهادی مختص تعلیم و تربیت است و همین موضوع لزوم

توجه بیشتر مدرسه را در اولویت بخشی به حیطه شناختی، در ذهن متبادر می‌سازد. اما توجه به این حیطه در مدرسه به منزله یک فرصت، چشم‌گیر نیست و بلکه در عرصه تهدیدهای تربیت دینی، سهم آن قابل توجه است. در حالی که اصولاً مدرسه در اقدامات تربیتی دینی خود، از تنوع چندانی برخوردار نیست و در این شرایط تقویت توجه به حیطه شناختی با توجه به ظرفیت مدرسه، ضرورتی به مراتب بیشتر خواهد داشت.

در حیطه تهدیدها، موارد بی‌توجهی به شرایط دانش آموزان و نیازهای روانی آن‌ها، و اجباری سازی شرکت در برنامه‌ها و انجام مناسک و بالاخره عامل نبودن مربیان و آگاهی ناکافی ایشان، به منزله تذکرات و هشدارهای جدی به نهادهای سیاست‌گذار و مدیرانی در آموزش و پرورش است که تربیت دینی دانش آموزان مطالبه اصلی ایشان از مدرسه است.

شکل زیر مدل استخراج شده از جداول تحلیل مضمون متن تجارب است. همانطور که ملاحظه می‌شود، مضامین بدست آمده از تجربیات، امکان نیل به مضامینی فراگیر در دو دسته فرصت‌ها و تهدیدهای تربیت دینی را فراهم کرده است، معیار قرار گرفتن مضامین پایه در هر یک از این دو دسته، توضیحات و ابراز احساسی است که در تجربه‌ها منعکس شده است.



شکل (۱): مدل مفهومی از فرصت‌ها و تهدیدهای تربیت دینی در دو نهاد خانواده و مدرسه براساس تجربه نگاری دانشجویان

نتیجه‌گیری و بحث

برای یافتن رویکردهای دو نهاد از دسته بندی کلی برآمده از رویکردهای معرفی شده توسط متخصصان و پژوهشگران استفاده می‌شود. در این باره، باید به نکاتی توجه کرد؛ نخست آن که رویکردهای خانواده و مدرسه آنگاه که بر اساس تجربه نگاری‌های دانشجویی بدست می‌آید، از جنس کشف و توصیف است که از این حیث، با توصیف رویکردهای تربیتی در پژوهش حسنی (۱۳۹۶) و رفیعی (۱۳۹۱) مشابه است. در این توصیف‌ها اصولاً رویکردها از عرصه اقدام و عمل کشف می‌شوند و دستیابی به تاثیر به کارگیری رویکردها امکان‌پذیر است. سایر رویکردهای معرفی شده توسط متخصصان، با اتکا به متون دینی و مبانی فلسفی - اجتماعی بدست آمده، می‌توانند منبع آموزش و الهام‌بخشی به اقدامات نهادها و مربیان و همچنین منبع مناسبی برای ارزیابی رویکردهای اتخاذ شده توسط نهادها باشند.

اولین یافته در کشف رویکردهای دو نهاد آن است که با توجه به گستره رویکردهای معرفی شده از سوی متخصصان، از یک سو، و ویژگی‌های بدست آمده از حیطه‌های توجه دو نهاد و تنوع و گستره اقدامات تربیتی‌شان از سوی دیگر، نمی‌توان جهت‌گیری دو نهاد را کاملاً منطبق با رویکرد معینی یافت و لاجرم باید به رویکردی تلفیقی از موارد معرفی شده اندیشید. اما می‌توان اعلام کرد که رویکردهای هر یک از دو نهاد، از کدام موارد فاصله دارند و در واقع از مصادیق کدام رویکردها محسوب نمی‌شوند.

می‌توان ادعان کرد که هیچ‌یک از دو نهاد، از مصادیق رویکرد عقلانیت مطلق و عقلانیت معتدل محسوب نمی‌شوند و سهم تبیین و انتقاد نیز در آنها تقریباً صفر است. اما می‌توان گفت هر دو نهاد به رویکرد کلامی - اطلاعاتی نزدیک هستند. این نزدیکی احتمال نگاه مکانیستی را به ویژه در مدرسه افزایش می‌دهد. اما در خانواده با توجه به غلبه نگاه محبانه و مواجهه‌ای گشوده‌تر نسبت به فرزندان، حضور رویکردی ارگانیستی در کنار گرایش به رویکرد کلامی قابل شناسایی است.

توجه به اعمال عبادی در هر دو نهاد، آنها را به رویکرد مناسکی نزدیک می‌کند؛ در خانواده‌ها، به طور ضمنی می‌توان ردپای پایش محیطی را با تلاش برای ایجاد فضا و چارچوبی از حضور و مناسبات با جمع‌های هم اعتقاد - در انواع اماکن و موقعیت‌های مذهبی دید. امکان چنین پایشی در مدارس دولتی منتفی است، هر چند در مدارس مذهبی عموماً این رویکرد به جد دنبال می‌شود.

رویکرد مدارس در نوع الگوسازی و فضاسازی با نمادهای مذهبی همان‌طور که قبلاً اشاره شد، تهدید ایجاد روزمرگی را در نسبت با نمادهای دینی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند و این امر، مدرسه را در معرض رویکرد عادت‌گرایانه قرار می‌دهد. از این رو

- رویکرد مدرسه به تربیت دینی، در حیطه شناخت، کلامی - اطلاعاتی، در حیطه رفتاری، مناسکی و عادت‌ی و در حیطه عواطف، مکانیستی و نوعی غفلت از نیازهای عاطفی است.
- رویکرد خانواده به تربیت دینی فرزندان، در حیطه شناخت، شهودگرا و کلامی - اطلاعاتی، در حیطه رفتاری، مناسک‌گرا و متمایل به پایش محیطی و در حیطه عواطف، مقوم عواطف مذهبی و رویکرد ارگانیستی است.

در هر دو رویکرد، سهم شناخت عمیق اندک است و از مواجهه با سوالات و پاسخگویی به مخاطبان شان قدری گریزان هستند. فقدان آگاهی و ضعف عاملیت مربیان مدرسه در این باره، سهم جدی دارد. علاوه بر آن، در حالی که در هیچ مورد از تجربیات، دوگانگی در رفتار والدین و ضعف الگویی آن‌ها گزارش نشده است. اما حداقل یکی از دلایل عدم پاسخگویی به سوالات از سوی والدین می‌تواند ضعف شناخت و ناتوانی خود ایشان باشد. اگر بیاد آوریم که قاطبه متخصصان در معرفی رویکردها، موضوع شناخت و رویکرد عقلانی را در مرکز توجه خود قرار داده و دارای اولویت می‌دانند و در این باره نقش مربیان بسیار تعیین کننده است، مبتنی بر یافته‌های این پژوهش، ضعف دو نهاد در استفاده از رویکرد عقلانی - شناختی را باید وجه اشتراک هر دو در تربیت دینی دانست.

یافته‌ها حاکی از تفاوت جدی جایگاه خانواده و دامنه تأثیری به مراتب گسترده‌تر از حیث امکان تربیت دینی (میزان و تنوع فعالیت‌ها) در خانواده در مقایسه با مدرسه است. اما مدرسه با داشتن سهم کمتر در ایجاد فرصت و سهم بیشتر در ایجاد تهدید، در معرض ناکامی در تربیت دینی دانش‌آموزان قرار دارد. هر چند در رویکردهای هر دو نهاد، توجه به شناخت عمیق فاقد اولویت است، اما با توجه به ماموریت اصلی مدرسه به عنوان یک نهاد آموزشی، این ضعف به مراتب بیشتر خودنمایی می‌کند.

آنچه به‌ویژه در جمع‌بندی یافته‌های این پژوهش خودنمایی می‌کند، سهم کم مدرسه در فراهم کردن فرصت و نقش بیشتر مدرسه در تهدید و آسیب‌زایی در فرآیند تربیت دینی دانش‌آموزان است و این درحالی است که پس از انقلاب، تربیت دینی و مدرسه پیوندی ناگسستنی با هم یافته‌اند. در این باره دو چالش مهم و قابل تامل وجود دارد:

چالش اول آن که با وجود مطالبه جدی نظام آموزش و پرورش و سند تحول بنیادین مبنی بر اینکه تربیت دینی ماموریت اصلی مدرسه باشد، چنین ضعف کارکردی، قابل توجیه نیست؛ اولین احتمالی که به ذهن متبادر می‌شود آن است که اشکالات اجرایی و ضعف عملکردی کارگزاران اداری و آموزشی مدرسه موجب چنین ضعف و ناکامی است؛ اما اگر توجه کنیم که دانشجویان دانشگاه تهران در رشته‌های مختلف، عموماً دانشجویان سرآمدی از شهرستان‌های مختلف کشور هستند، نمونه فراهم آمده با حداکثر تنوع شرایط و امکان‌ها و جایگاه عمومی هر دو نهاد در مناطق مختلف کشور دانست؛ که در این صورت، برای چنین ضعف عملکردی باید به دنبال یافتن علل بنیادی تری بود.

احتمال دیگر، فشار روزافزونی است که به مدرسه تحمیل می‌شود؛ توضیح آن که چه‌بسا گرایش روزافزون خانواده‌ها مبنی بر مطالبه هر چه بیشتر از مدرسه و غلبه نسبی این پیش فرض که مسئولیت آموزش و پرورش در تمامی زمینه‌ها برعهده مدرسه است، فشار بر مدرسه را بیشتر و ناکامی مدرسه را در تربیت دینی، در غیبت خانواده افزایش می‌دهد.

چالش دوم آن که، با توجه به ضعف عملکردی مدرسه، علت انتخاب مدرسه به عنوان نهاد تربیت دینی در اسناد بالادستی و در میان سیاست‌گذاران است؛ به گونه‌ای که تربیت دینی به عنوان ماموریت اصلی این نهاد تعریف شده است! به معنای روشن‌تر، مبنای انتخاب این ماموریت برای مدرسه از سوی سیاست‌گذاران و اسناد بالادستی آموزش و پرورش چیست؟ شاید طرح این سوال عجیب به نظر برسد و توان و

وظیفه مدرسه برای تربیت دینی دانش‌آموزان، امری بدیهی به نظر آید؛ اما گزارش‌های دانش‌آموزان، حاکی از ناتوانی مدرسه در این باره است، لذا لازم است تا علاوه بر علت‌یابی این ضعف در مدرسه، گام بنیادی‌تری برداشته و منطق این تعیین مأموریت و جوانب مختلف آن روشن شود. زیرا تمامی برنامه‌ریزی‌ها و فعالیت‌های مدرسه، مستقیماً با این مبنا پیوند می‌یابد.

اگر برخی خوانندگان این مقاله، امکان طرح چالش‌های بالا را صرفاً بر اساس یافته‌های این پژوهش را مورد تردید و نقد قرار دهند. لازم است توجه کنند که با توجه به تاکید نظام سیاسی و نظام آموزش و پرورش ایران بر تربیت دینی، توصیف وضعیت موجود شرایط، امکان‌ها و تغییرات دو نهاد خانواده و مدرسه در امر تربیت دینی، به منزله مقدمه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در موضوع تربیت دینی در مدارس، یک ضرورت جدی است. در حالی که تعداد پژوهش‌هایی که در پی توصیف عملکرد دو نهاد خانواده و مدرسه در تربیت دینی باشد، بسیار محدود است و یافته‌های همین تعداد محدود پژوهش‌ها در داخل کشور و همچنین پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور، یافته‌های کم و بیش مشابهی را مبنی بر سهم کمتر مدرسه در تربیت دینی گزارش می‌کنند. بنابراین انجام پژوهش‌های متعدد در این موضوع، به ویژه با هدف توصیف وضعیت موجود و نه صرفاً نظریه‌پردازی، وظیفه پژوهشگران به ویژه در دانشکده‌های علوم تربیتی، پژوهشگاه‌های مطالعات تعلیم و تربیت است و لازم است تا در حوزه‌های علمیه نیز خصوصاً پس از اجرای طرح امین و حضور طلاب در مدارس، در اولویت قرار بگیرد.

ملاحظات اخلاقی

نویسندگان اصول اخلاقی را در تدوین مقاله رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تایید آن‌ها است.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان در کلیه فرایندهای تدوین مقاله به طور مساوی مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنا به اظهار نویسندگان در این مقاله تعارض منافع وجود ندارد.

حامی مالی

این مقاله از هیچ نهاد مالی کمک‌های مالی دریافت نکرده است.

قدردانی

در پایان از کلیه صاحب‌نظران و اساتید حوزه تعلیم و تربیت که محققان را در انجام این پژوهش یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

- اقدامی، یداله، شرفی، محمدرضا، حسینی، افضل الاسادات، و سجادیه، نرگس (۱۴۰۰). تبیین الگوی رویکرد معنوی به تربیت دینی در دوره دوم کودکی (مبنتی بر معرفت‌شناسی از منظر علامه طباطبایی). *فصلنامه علمی تربیت اسلامی*، ۱۶(۳۷)، ۵۳-۸۰. <https://doi.org/10.30471/edu.2021.6767.2296>
- امین خندقی، مقصود، سعیدی رضوانی، محمود، موحدی محصل طوسی، مرضیه، پاک مهر، حمیده، و عباسی، هادی (۱۳۹۴). میزان پاسخگویی برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه و پیش دانشگاهی به نیازهای شناختی دانش‌آموزان. *فصلنامه انداز‌گیری تربیتی*. ۶(۲۱): ۸۲-۶۱. <https://doi.org/10.22054/jem.2015.5949>
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. ج ۱ و ۲. تهران: انتشارات مدرسه.
- بلوم، بنیامین (۱۳۴۶). اصول علمی طبقه بندی هدف های تربیتی، رساله ۱: *حیطه شناختی*. (ترجمه مسعود رضوی). تهران: انتشارات دانشسرای عالی، موسسه تحقیقات و مطالعات تربیتی.
- پرویزی، سرور، ادیب حاج‌باقری، محسن، و صلصالی، مهوش (۱۳۹۳). اصول و روش‌های پژوهش کیفی. انتشارات جامعه‌نگر.
- تلخایی، محمود (۱۳۹۶). رویکرد شناختی به تربیت دینی. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۲(۲)، ۷۱-۹۰. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.25382802.1396.2.2.1.8>
- حجتی، محمدباقر (۱۳۸۵). اسلام و تعلیم و تربیت. ۲ جلد. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- خالق خواه، علی، و مسعودی، جهانگیر (۱۳۸۹). رویکرد تربیت دینی با توجه به دو مولفه عقل محوری و ایمان محوری. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۱۱(۲)، ۱۲۱-۱۴۴. <https://doi.org/10.22067/ijap.v1i2.8072>
- دورکیم، امیل (۱۳۸۱). جامعه‌شناسی تربیتی: تاریخ فرهنگ و تربیت در اروپا. (ترجمه محمد مشایخی). تهران: انتشارات نگاه، ژاله، و فقیهی، علیرضا (۱۳۹۲). بررسی تطبیقی تربیت عقلانی در قرآن مجید با طبقه بندی اهداف تربیتی در حیطه شناختی. *مجموعه مقالات اولی کنفرانس بین‌المللی فرهنگ و اندیشه دینی*. ۲۱-۱.
- رینگر، مونیکا (۱۴۰۳). آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار. (ترجمه مهدی حقیقت خواه). تهران: ققنوس.
- زارعان محمدجواد، ساجدی، ابوالفضل، و خطیبی، حسین (۱۳۹۱). رویکردهای رایج به تربیت ارزش‌های دینی و مقایسه آن‌ها با رویکرد اسلامی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۴(۲)، ۳۱-۹. <https://eslampajoheshha.nashriyat.ir/node/78>
- سوسرایی، علیرضا، جعفری، سکینه، و امین بیدختی، علی اکبر (۱۴۰۴). شکاف بین‌نسلی و نقش آن بر پابندی دانش‌آموزان به الگوی زندگی اسلامی، *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۰(۲)، ۱۰۴-۸۱. <http://dx.doi.org/10.22034/qaiie.10.2.81>

شاگری صفت، فاطمه، حاج حسینی، منصوره، و خدایاری فرد، محمد (۱۴۰۲). همایندی ادراک دانش‌آموزان درباره نقش متوازن خانواده و مدرسه در تربیت دینی: پژوهشی پدیدارشناختی. *فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۱(۲۰)، ۳۳-۵.

<https://doi.org/10.30497/esi.2023.244238.1609>

شرفی، محمدرضا (۱۳۹۵). تعلیم و تربیت اسلامی (نسخه چاپ نشده) - منبع اصلی درس تعلیم و تربیت اسلامی دوره کارشناسی ارشد. *دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*.

شرفی، محمدرضا (۱۳۹۷). تعلیم و تربیت در نهج البلاغه. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

صادق‌زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران.

صدیق‌علم، عیسی (۱۳۵۵). تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا عصر حاضر. تهران: انتشارات دانشگاه تهران. چاپ دوم.

عابدی جعفری، حسن، تسلیمی، محمد سعید، فقیهی، ابوالحسن، و شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۵(۲)، ۱۹۸-۱۵۱.

<https://doi.org/10.30497/smt.2011.163>

عزتی، ابوالفضل (۱۳۹۵). آموزش و پرورش اسلامی، تهران: بعثت.

علی، سعید اسماعیل، و رضا، محمدجواد (۱۳۹۱). مکتب و گرایش‌های تربیتی در تمدن اسلامی. (ترجمه بهروز رفیعی). تهران: سمت.

فرید، مرتضی (۱۳۷۴). الحدیث. ۳ جلد. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

فقیهی، ابوالحسن، و علیزاده، محسن (۱۳۸۴). روایی در تحقیق کیفی. *مدیریت فرهنگ سازمانی*، ۹(۳)، ۵-۱۹.

https://jomc.ut.ac.ir/article_14228.html

قائم‌امیری، علی (۱۳۶۸). خانواده و تربیت کودک. تهران: امیری.

محمدی ری شهری، محمد (۱۳۸۵). حکمت‌نامه کودک. (همکاری و ترجمه عباس پسندیده)، قم: موسسه علمی و فرهنگی دارالحدیث.

مظلومی، رجبعلی (۱۳۸۱). گامی در مسیر تربیت اسلامی. ج ۱ و ۲ و ۳. تهران: نشر آفاق.

موحدی محصل طوسی، مرزیه، مهرمحمدی، محمود، صادق‌زاده، علیرضا، و نقی‌زاده، حسن (۱۳۹۲). نقد و طبقه‌بندی‌های موجود از رویکردهای تربیت دینی و ارائه یک طبقه‌بندی مفهومی جدید. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۳(۱)، ۱-۱۳۷.

<https://doi.org/10.22067/fe.v3i1.20814> ۱۵۸

موسوی، سیده منصوره، انصاریان، فهمیه، صمدی، معصومه، و عباسی سروک، لطفاله (۱۴۰۰). مقاله مروری بررسی و تبیین رویکردهای تربیت دینی بر اساس نقش خانواده. *فصلنامه خانواده و بهداشت*، ۱۱(۲۹)، ۸۹-۱۰۴.

الیاسی ترگانی، محمدقاسم (۱۴۰۱). نمونه طرح درس مبتنی بر حیطه شناختی طبقه‌بندی بلوم و تئوری هوش‌های چندگانه در درس تعلیم و تربیت اسلامی دوره متوسطه. *دوفصلنامه یافته‌های مدیریت آموزشی*. ۲(۳). ۲۲-۳. http://em.miu.edu.af/article_100221.html

مرزوقی، رحمت‌الله، و دهقانی، یاسر (۱۳۹۸). ارزیابی تربیت دینی دانش آموزان دوره دوم متوسطه: مطالعه موردی شهر شیراز. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۴(۲)، ۱۲۲-۹. <http://dx.doi.org/10.29252/qaiie.4.2.99>

References

- Abdurahman, A., Saro'i, M., Asfahani, A., Pranajaya, S. A., & Djollong, A. F. (2024). The Role of Family in Building Religious Awareness in Elementary School Children. *BASICA*, 4(1), 1–10. <https://doi.org/10.37680/basicav4i1.4989>
- Abedi Ja'fari, H., Taslimi, M. S., Faghihi, A. & Sheikhzade, M. (2011). Thematic Analysis and Thematic Networks: A Simple and Efficient Method for Exploring Patterns Embedded in Qualitative Data Municipalities). *Strategic Management Thought*, 5(2), 151-198. <https://doi.org/10.30497/smt.2011.163>. [In Persian].
- Aminkhandaghi, M. , Saiedi rezvani, M. , movahhedi, M. , Pakmehr, H. & Abasi, H. (2015). Accountability of Religion and Life Curriculum in High school and Pre-university to Cognitive Needs Students'. *Quarterly of Educational Measurement*, 6(21), 61-82. <https://doi.org/10.22054/jem.2015.5949>. [In Persian].
- Chandio, M.T.(2016). Pandhiani,S.M. Iqbal,R. Bloom's Taxonomy: Improving Assessment and Teaching-Learning Process, *Journal of Education and Educational Development* .3(2), 203-221. <https://doi.org/10.22555/joed.v3i2.1034>
- Durkheim, A. (2002). Educational Sociology: History of Culture and Education in Europe. (Translated by Mohammad Mashayekhi). Tehran: *Publication*. [In Persian].
- Eghdami, Y., sharafi, M. R., Hosseini, A. S., & Sajadieh, N. (2021). Explaining the model of spiritual approach to religious education for the second period of childhood (based on Epistemological principles from the perspective of Allameh Tabatabai). *Journal of Islamic Education*, 16(37), 53-80. <https://doi.org/10.30471/edu.2021.6767.2296>. [In Persian].
- Elyasi, M. (2022). An example of a lesson plan based on the cognitive domain of Bloom's classification and the theory of multiple intelligences In the course of Islamic education and training of secondary school. *Two Quarterly Educational Management*, 2(3), 3-22. http://em.miu.edu.af/article_100221.html?lang=en. [In Persian].
- Faghihi, A., & Alizadeh, M. (2005). Validity in qualitative research. *Organizational Culture Management*, 9(3), 5-19. https://jomc.ut.ac.ir/article_14228.html. [In Persian].
- Gatumu, j.c. (2021), Bloom's Taxonomy in Teacher's Pedagogy of Religious Education During Teaching Practice in Kenyan Secondary Schools, *Journal of Education and Practice*, ۱۲(۱۰), 64-70. <https://doi.org/10.7176/JEP/12-10-08>

- Khaleqkhal, A., and Masoudi, J. (2010). Religious education approach with regard to two components: reason-centered and faith-centered. *Clinical and Counseling Psychology Research*, 11(2), 121-144. <https://doi.org/10.22067/ijap.v11i2.8072>. [In Persian].
- Mahmud, M. M. Yazilmiwati, Y. Chandra, R.R. Wong, S.C. Othman, I. (2018). Theories into Practices: Bloom's Taxonomy, Comprehensive Learning Theories (CLT) and Assessments. Processing Book of 1st International Conference on Education Assessment and Policy- Volume 2, Accessible in: https://www.researchgate.net/publication/331008710_Theories_into_Practices_Bloom's_Taxonomy_Comprehensive_Learning_Theories_CLT_and_E-Assessments <https://doi.org/10.26499/iceap.v2i2.91>
- Marzooghi. R. M., Dehghani. Y. (2019). Evaluation of Religious Education of Secondary School Students: A Case Study in Shiraz City. *qaiie*. 4(2), 99-122. <http://dx.doi.org/10.29252/qaiie.4.2.99>. [In Persian].
- Mousavi, S. M., Ansarian, F., Samadi, M., and Abbasi Sarvuk, L. (2022). A review article examining and explaining religious education approaches based on the role of the family. *Family and Health Quarterly*, 11 (29), 89-104. [In Persian].
- Movahhedi mohasel tosi, M., Mehrmohamahi, M., Sadeghzadeh, A. & Naghizadeh, H. (2013). A Critique of the Existing Classifications of Approaches to Religious Education: An Alternative Classification. *Foundations of Education*, 3(1), 137-158. <https://doi.org/10.22067/fe.v3i1.20814>. [In Persian].
- Pusztai, G. Rosta, G. (2023). Does Home or School Matter More? The Effect of Family and Institutional Socialization on Religiosity: The Case of Hungarian Youth, *Educ. Sci.* 13(12) <https://doi.org/10.3390/educsci13121209>
- Radgah, J., and Faghihi, A. (2013). Comparative Study of Rational Education in the Holy Quran with Classification of Educational Goals in the Cognitive Field. *Proceedings of the First International Conference on Culture and Religious Thought*. 21-1. . [In Persian].
- Ringer, M. (1403). Education, Religion and the Discourse of Cultural Reform in the Qajar Era. (Translated by Mehdi Haghighatkhal). Tehran: *Qoghno*. [In Persian].
- Ruhl, C. (2024). Bloom's Taxonomy Of Learning, accessible in: <https://www.simplypsychology.org/blooms-taxonomy.html#The-Psychomotor-Domain-1972>
- Sari, M.E. Komsu, D.N. Yanti, S. Manora, H. (2023). The Role of Family Education in Improving Religion and Moral Values in Early Childhood. *Journal of Childhood Development*, 3(2), 89-97.
- Shakeri sefat, F., Hajhosseini, M. & Khodayarifard, M. (2023). Congruency of Student's Perception about Balanced Role of Family and School in Religious Education: a Phenomenological Research. *Islamic Perspective on Educational Science*, 11(20), 5-33. <https://doi.org/10.30497/esi.2023.244238.1609>. [In Persian].
- Sousaraee, A., Jafari, S., & Aminbeidokhti, A. (2025). Intergenerational Gap and Its Impact on Students' Commitment to the Islamic Lifestyle Model. *qaiie*. 10(2), 81-104. <http://dx.doi.org/10.22034/qaiie.10.2.81>. [In Persian].

- Sulaeman, J., Djubaedi, D., Nurhayati, E., Fatimah, S., & Rosidin, D.N. (2023), Islamic Religious Education Holistic-Integrative Learning in Elementary School, *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(3), 1724- 1733. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i3-51>
- Talkhabi, M.(2017). Cognitive Approach to Religious Education. *Bi-Quarterly Journal of Philosophy of Education*, 2(2), 71-90. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.25382802.1396.2.2.1.8>. [In Persian].
- The Bible Society of South Africa,(2023), The Profound Influence Parents Have on Children's Religious Beliefs, accessible in: <https://www.linkedin.com/pulse/profound-influence-parents-have-childrens>
- Yaşaroğlu, C. (2016), Cooperation and Importance of School and Family on Values Education, *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(2), 66-71. <https://doi.org/10.26417/ejms.v1i2.p66-71>
- Zarean M.J., Sajidi, A., and Khatibi, H. (2012). Common approaches to educating religious values and comparing them with the Islamic approach. *Islam and Educational Research*, 4(2), 9-31. <https://eslampajoheshha.nashriyat.ir/node/78>. [In Persian].

