

## جذابیت، کاربرد و فهم درس «دین و زندگی» سوم متوسطه (نگرش دانش‌آموزان و تبیین علی آن)<sup>۱</sup>

زهرا حسین پناه\* محمود سعیدی رضوانی\*\* بهروز مهram\*\*\*

### چکیده

هدف این پژوهش «بررسی نگرش دانش‌آموزان پایه‌ی سوم متوسطه‌ی شهر نیشابور به درس دین و زندگی» بوده است. سه پرسش‌نامه‌ی نگرش سنج به مطلوبیت درس (ناظر بر سه مقوله‌ی جذابیت، اهمیت و فهم)، نگرش سنج به معلم و مقیاس هویت دینی، به عنوان ابزار تحقیق استفاده شدند. جامعه‌ی آماری شامل ۳۲۷ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی سوم متوسطه شهر نیشابور بود که از هر دو جنس و در رشته‌های علوم انسانی و تجربی در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ به تحصیل مشغول بوده‌اند. برای نمونه‌گیری، از روش طبقه‌ای و خوشه‌ای استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که نگرش دانش‌آموزان نسبت به سه مؤلفه‌ی «جذابیت، اهمیت و فهم» نسبتاً مطلوب بوده است. بر اساس نتایج حاصل از آزمون t، بین پسران و دختران در مؤلفه‌های جذابیت و فهم، تفاوت معنادار وجود داشت و نظر دختران منفی‌تر (نسبتاً نامطلوب) بود؛ ولی در مؤلفه‌ی اهمیت، تفاوت معناداری در نگرش دانش‌آموزان بر حسب جنسیت وجود نداشت. نتایج تحلیل واریانس یک راهه، نشان داد، در مؤلفه‌ی جذابیت، نگرش دانش‌آموزان منطقه‌ی برخوردار، نسبت به نیمه برخوردار و غیر برخوردار، به طور معناداری، منفی‌تر بود ولی در مؤلفه‌ی فهم، دانش‌آموزان منطقه‌ی غیر برخوردار، نگرش منفی‌تر داشتند. در ضمن دانش‌آموزان رشته‌ی تجربی در مؤلفه‌ی جذابیت، نگرش منفی‌تری داشتند و در

۱- این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد.

\* کارشناسی‌ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد s.aram92@yahoo.com

\*\* دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد- استاد راهنما (نویسنده مسؤل)

saeedy@um.ac.ir

\*\*\* دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد - استاد مشاور bmahram@um.ac.ir

دریافت: ۱۳۹۰/۱۱/۹ نسخه نهایی: ۱۳۹۲/۵/۱۱ پذیرش: ۱۳۹۲/۵/۲۸

سایر مؤلفه‌ها تفاوت معناداری برحسب رشته تحصیلی وجود نداشت. براساس تحلیل رگرسیون، عوامل پیش‌بین در جذابیت، عبارت از: ۱- هویت دینی، ۲- نگرش به معلم، ۳- جنسیت، درمؤلفه‌ی اهمیت: ۱- هویت دینی ۲- نگرش به معلم و درمؤلفه‌ی فهم: ۱- جنسیت، ۲- نگرش به معلم، ۳- هویت دینی و ۴- طبقه اقتصادی-اجتماعی بوده اند. پیام نهایی آن که میزان مطلوبیت موجود این درس، نمی‌تواند به فراگیران کمک کند تا پیام‌های ارزشی این درس را بر پیام‌های ضد ارزشی (که از هزاران سو به مخاطبان می‌رسد)، برتری بخشند.

**کلید واژه‌ها:** نگرش، درس دین و زندگی- جذابیت، کاربرد، فهم، سوم متوسطه، شهر نیشابور.

#### مقدمه

در راستای رسالت و مأموریت آموزش و پرورش و جهت دهی به رشد همه جانبه‌ی دانش‌آموزان بر پایه‌ی تعالیم و دستورات مبین اسلام، اهداف دوره‌ی متوسطه شامل اهداف اعتقادی، هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی و اقتصادی می‌باشد (شرکایی و همکاران، ۱۳۸۷: ۲۶). سند ملی آموزش و پرورش، ساحت دینی- اخلاقی را به عنوان یکی از شش ساحت و بلکه مهم‌ترین ساحت تربیتی، معرفی کرده است. در همین جهت، یکی از فعالیت‌هایی که برای پرورش بُعد دینی دانش‌آموزان پیش بینی شده است، مطالعه‌ی درس «دین و زندگی» است. اما بر اساس نظرات صاحب نظران زمانی دانش‌آموزان در جهت مطالعه‌ی جدی و تأثیرپذیری از یک درس، مثلاً درس دین و زندگی ترغیب می‌شوند که نگرش مثبتی به درس یادشده داشته باشند. بر این اساس، تشخیص موقعیت درس «دین و زندگی» در نگاه دانش‌آموزان و عوامل مرتبط با این نگرش، محور اصلی این پژوهش را تشکیل داده است؛ به عبارت دیگر انگیزه‌ی بنیادین (اولیه) انجام پژوهش، پاسخ به این سؤال بود که نگرش دانش‌آموزان سوم متوسطه نسبت به درس دین و زندگی چگونه است و چه عواملی بر نگرش آن‌ها نسبت به این درس تأثیر دارد؟

شایان یاد است که با توجه به آن چه در بخش روش این مقاله آمده است، از میان مؤلفه‌های تشکیل دهنده‌ی نگرش به درس دین و زندگی، مؤلفه‌های جذابیت، کاربرد و فهم مورد بررسی قرار گرفتند و با نظر به پیشینه‌ی ناظر به عوامل تأثیرگذار بر نگرش به درس دین و زندگی، در این پژوهش متغیرهای جنسیت، طبقه اقتصادی-اجتماعی، رشته تحصیلی، نگرش به معلم، هویت دینی و معدل دانش‌آموزان از حیث معناداری ارتباط با متغیر نگرش (در سه مؤلفه‌ی مذکور) مورد بررسی قرار گرفتند.

به زعم ستوده (۱۳۷۳) موضوع نگرش، یکی از مباحث مهمی است که از دهه‌ی ۱۹۵۰ به بعد متداول شد و بیش‌تر در روان‌شناسی اجتماعی، کاربرد یافت. ساعتچی (۱۳۷۴: ۱۳۹) نیز تأکید

می‌نماید که «در علوم رفتاری نیز برای توصیف انسان و رفتار او از اصطلاح نگرش استفاده می‌شود. آلپورت<sup>۱</sup> (۱۹۳۵)» نگرش را عبارت از آمادگی ذهنی و عصبی می‌داند که از طریق تجربه، سازمان می‌یابد و بر واکنش‌های فرد نسبت به تمام موضوعات و موقعیت‌های وابسته به نگرش، تأثیر مستقیم و پا برجا می‌گذارد (پاشاشریفی، ۱۳۸۳: ۲۱۶). از کلی‌ترین تعریف‌ها درباره‌ی نگرش، می‌توان از تعریف روزنبرگ و هاولند<sup>۲</sup> نام برد. آنان معتقدند: «نگرش عبارت است از تمایل قبلی برای پاسخ دادن به یک سلسله محرکات در قالب یک سلسله پاسخ‌های مشخص که این سلسله پاسخ‌ها به صورت عاطفی (مربوط به احساسات دوست داشتن یا نداشتن)، شناختی (مربوط به اعتقادات، عقاید و اندیشه‌های مربوط به رفتار) و رفتاری (مقاصد رفتاری یا تمایل نسبت به انجام کار) مشخص می‌شود» (ستوده، ۱۳۷۳: ۱۴۴).

با توجه به مطالب بالا به نظر می‌رسد اگر چه صاحب نظران در مورد ماهیت نگرش، اتفاق نظر کامل ندارند ولی همان‌طور که یوسفی (۱۳۸۶: ۱۵۷) معتقد است: اکثر و بلکه همه‌ی تعاریف ارائه شده از نگرش، به طور آشکار یا تلویحی دارای فصل مشترکی هستند و آن عبارت از معادل دانستن نگرش با نوعی «آمادگی برای عمل» است. بنابراین با توجه به رسالت علم که توصیف، تبیین و پیش بینی (و احتمالاً کنترل) رفتارها می‌باشد و با نظر به آن چه در مفهوم اصلی نگرش بیان شد، طبیعی است که بررسی نگرش‌ها همواره مورد تأکید روان‌شناسان اجتماعی بوده است. به عنوان نمونه بارون<sup>۳</sup> و همکاران (۱۳۸۸: ۱۸۶) تأکید می‌کنند که به این دلیل مسأله‌ی نگرش مورد اهمیت است که بین نگرش و رفتار، رابطه‌ی مثبت وجود دارد؛ به گونه‌ای که نگرش‌ها، رفتار افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

در حیطه‌ی تعلیم و تربیت نیز تحقیقات زیادی در باب تأثیر نگرش بر ابعاد تحصیل و تربیت انجام شده و رابطه‌ی معنادار بین نگرش و رفتار تحصیلی در زمینه‌های گوناگون، مورد تأیید واقع شده است. مثلاً سیلورمن<sup>۴</sup> بیان می‌دارد: یکی از عوامل کلیدی که یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، افزایش نگرش مثبت در دانش‌آموزان است و عناصر شناختی و عاطفی، اجزای اصلی تشکیل دهنده‌ی نگرش محسوب می‌شوند که تا حد زیادی بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (سابرامانیام و سیلورمن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷: ۶۰۵). هم چنین به نظر ستینگز و ازکال<sup>۶</sup> (۱۹۵: ۲۰۰۹) نگرش مثبت داشتن به یک درس بر موفقیت دانش‌آموزان می‌افزاید. از دیدگاه آنان یکی از متغیرهایی که بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، نگرش مثبت دانش‌آموزان به عناصری مانند: موضوعات درسی، مدرسه و معلم می‌باشد. مباحث فوق نشان می‌دهد که نگرش بر رفتار انسان‌ها به طور کلی و در رفتار تحصیلی به طور خاص تأثیر دارد. بنابراین به نظر می‌رسد داشتن نگرش

1. Alport  
4. Silverman

2. Rosenberg & Havland  
5. Subramaniam & Silverman

3. Baron  
6. Cetingoz & Ozkal

مثبت به درس دین و زندگی (به عنوان یکی از ابزارهای پیش بینی شده برای تحقق اهداف تربیت دینی و اخلاقی) بر موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری این درس و رسیدن به اهداف والای آن تأثیر خواهد داشت. به گفته‌ی راست<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) دانش‌آموزی که به یک ماده درسی، نگرش مثبت‌تری نشان می‌دهد، انگیزه‌ی بیش‌تری برای یادگیری آن خواهد داشت. از این رهگذر، تلاش عالمانه معلمان و برنامه‌ریزان بایستی در جهت ایجاد، توسعه و تقویت نگرش مثبت دانش‌آموزان مصروف گردد. بنابراین با توجه به اهمیت درس دین و زندگی در جامعه اسلامی ایران و نیز اهمیت نگرش مثبت دانش‌آموزان به درس موردنظر، هدف عمده این پژوهش، آگاهی از میزان نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس دین و زندگی به لحاظ مقوله‌های اساسی «جذابیت»، «اهمیت» و «فهم»<sup>۲</sup> درس دینی و شناخت عوامل مرتبط با نگرش‌های یاد شده به عنوان مسأله‌ی اساسی تحقیق حاضر است. بنابر این در ذیل سه مؤلفه‌ی بیان شده، توضیح داده می‌شوند.

**مؤلفه جذابیت:** یکی از معیارهای انتخاب محتوا، معیار جذابیت کتاب درسی، جلب توجه فراگیران و توجه به علایق آنان است. محتوای انتخابی باید تا حد ممکن بر حسب علایق و توانایی‌های فراگیران باشد. بدین منظور بهتر است در انتخاب محتوا، موضوعات روزمره که برای دانش‌آموزان جذابیت دارد لحاظ گردد (عزیزی، ۱۳۸۷: ۶۳). تولید محتوا باید با توجه به این واقعیت انجام پذیرد که علایق دانش‌آموزان، متنوع و بر پایه سن، محیط و خصایص عاطفی و روان‌شناختی، اشکال متفاوتی به خود می‌گیرد. یادگیری فراگیرنده، زمانی تسهیل می‌شود که محتوای کتاب درسی او را بر انگیزد. متنی دقیق، درست و تصویرسازی جذاب و متناسب با خصایص یادگیرندگان می‌تواند نقش مؤثری در تحریک علایق یادگیرندگان ایفا کند (فتحی و آقازاده، ۱۳۸۵: ۱۶۲). ملکی (۱۳۸۸) نیز بر توجه برنامه‌ریزان درسی به علاقه دانش‌آموزان تأکید کرده است. وی در این زمینه بیان می‌کند: «علاقه انرژی زاست و تولید توانایی می‌کند. اگر در تنظیم محتوا توجه به علاقه فراگیران مورد غفلت واقع شود، انگیزش از دست خواهد رفت که نتیجه‌ی آن افت شدید آموزشی-تحصیلی خواهد بود و جبران آن هزینه زیادی می‌طلبد» (ص ۳). به زعم یوشیدا<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) یک دانش‌آموز با انگیزه، فردی است که دارای سه ویژگی زیر باشد: (۱) مشتاق به یادگیری موضوع درسی، (۲) تمایل به کاربردن و توسعه‌ی کوشش برای مشارکت در یادگیری و (۳) خواستار تداوم فعالیت برای یادگیری.

**مؤلفه اهمیت:** این مؤلفه، به کاربرد مفید محتوا مربوط می‌شود و به این معناست که برنامه‌ی آموزشی تا چه حد بتواند دانشی را که در زندگی روزمره کاربرد دارد، به دانش‌آموز بیاموزد (عزیزی،

1. Rost

۲. دلیل انتخاب این سه مقوله در بخش بعدی (روش) آمده است.

3. Ushida

۱۳۸۷:۶۴). محتوای کتاب درسی باید از اهمیت و ارزش قابل قبول برخوردار باشد. آن چه انتظار می‌رود مخاطبین یاد بگیرند و انجام دهند باید در محتوا لحاظ گردد. مفاهیم و اصول اساسی به منظور تحقق اهداف برنامه‌ی درسی باید در محتوا مطرح شوند و نیز قسمت اعظم محتوا باید باعث رشد توانایی‌ها، مهارت‌ها و گرایش‌ها باشد (عزیزی، ۱۳۸۷:۶۳). بنابر دیدگاه ملکی (۱۳۸۸) «محتوایی که به عنوان اهداف آموزشی برگزیده می‌شود باید دارای چنان اهمیتی باشد که آن را در دستور تدریس کار قرار داد» (ص ۳۱). از منظر ارنشتاین<sup>۱</sup> و همکاران (۱۳۸۴) محتوایی که باید یاد گرفته شود، تا درجه‌ای حائز اهمیت است که به عقاید و نظریات بنیادی، مفاهیم، تعمیم‌ها (یعنی اهداف کلی برنامه درسی) کمک کند. هم چنین محتوا باید رشد و کسب توانایی‌های یادگیری، مهارت‌ها، فرایندها و شکل‌گیری گرایش‌ها را مدنظر داشته باشد. ملاک تعیین اهمیت با توجه به رویکرد تربیتی و برنامه‌ریزی درسی مؤلفان کتاب‌های درسی متفاوت است. کسانی که برای یک رشته‌ی علمی، اهمیت زیادی قائل هستند، معمولاً محتوایی را بر می‌گزینند که بیشترین دانش را به فراگیرندگان انتقال دهند. کسانی که فراگیرنده را محور قرار می‌دهند و به ویژگی‌های وی توجه دارند، محتوای فراگیرنده مدار را مهم می‌دانند. از نظر آنان محتوایی مهم است که تجارب یادگیری معنادار را برای افراد فراهم سازد. افرادی که بر مسایل اجتماعی تأکید دارند، به برنامه‌ی درسی جامعه محور اهمیت می‌دهند. در این دیدگاه ملاک اهمیت محتوا، وابسته به توجه محتوا به زندگی اجتماعی و آماده کردن فراگیرندگان برای ایفای نقش اجتماعی در موقعیت‌های گوناگون جمعی است (ملکی، ۱۳۸۷:۷۸).

**مؤلفه فهم:** قابلیت یادگیری محتوا به تعیین جای بهینه و سازمان‌دهی و توالی درست محتوا مربوط می‌شود و مسأله‌ی روایی برای جمعیت دانش‌آموزان مورد نظر را مطرح می‌سازد (ارنشتاین و همکاران، ۱۳۸۴:۲۲۰). از آن جا که یک کتاب درسی، اغلب به صورت توده‌ای از اطلاعات در باره‌ی یک قلمرو دانش، جلوه‌گری می‌کند باید ویژگی‌هایی داشته باشد که قابلیت یادگیری آن را برای فراگیرندگان بالا برد (ملکی، ۱۳۸۷:۴۳). به گفته میلر و کینچ<sup>۲</sup> (۱۹۸۰) یکی از ویژگی‌های کتاب‌های درسی که بر قابلیت یادگیری آن می‌افزاید، انسجام متن درسی است. انسجام از طریق کاربرد چند پیوند زبانی انجام می‌گیرد که اندیشه‌ها را به هم پیوند می‌دهد و جملات را به یک دیگر متصل می‌کند (نقل در ملکی، ۱۳۸۷). راتن استینر<sup>۳</sup> مهم‌ترین چالش در طراحی کتاب درسی را قابلیت خواندن آن می‌داند. منظور از قابلیت خواندن، مشخص کردن چندین معیار برای روشنی و وضوح کتاب درسی می‌باشد. درک و فهم محتوا نیز مبتنی بر ویژگی‌هایی چون: واژه‌ها، میزان پیچیدگی لغت‌ها، جمله‌ها و نیز عوامل زمینه‌ای که به خود فراگیرنده مربوط می‌شود می‌باشد (راتن

1. Orneshtayn

2. Miller &amp; Kintsch

3. Rottensteiner

استینر، ۲۰۱۰:۳۸۹۳). بنابر نظر ریچارد<sup>۱</sup>، قابلیت خواندن متون درسی مبتنی بر ویژگی‌هایی چون: مشکل بودن یا پیچیدگی محتوا، سطح دشواری اصطلاحات بیان شده، درجه‌ی کیفیت آن‌ها و قابلیت خواندن متون چاپ شده می‌باشد(همان).

بنابر بررسی‌های انجام شده، مهم‌ترین عامل دشواری متون درسی، طولانی بودن جملات، کلمات و زیادی سیلاب‌هایشان است. در پژوهشی که توسط جانستون و کاسلز<sup>۲</sup> (۱۹۷۸) انجام گرفت، تأثیر پرسش‌های آسان و سخت در میزان پاسخ‌های صحیح پاسخ‌دهندگان بررسی شد. در این پژوهش که بر روی دو هزار دانش‌آموز دبیرستانی انجام گرفت تعدادی پرسش با محتوایی یکسان ولی دو نوع سبک نگارش آسان و سخت به دانش‌آموزان ارائه شد. نتایج نشان داد که درصد پاسخ به سؤالات آسان بسیار بیش‌تر از درصد پاسخ به سؤالات دشوار است(نقل از ملکی، ۱۳۸۷:۵۲).

در نهایت با توجه به مطالب مطرح شده، ضرورت «جذابیت»، «قابل فهم» بودن و «قابل کاربرد» بودن درس دین و زندگی، برای پرورش بُعد دینی و معنوی دانش‌آموزان به عنوان آینده‌سازان جامعه، کاملاً احساس می‌شود. بنابراین ضروری بود در مورد چگونگی نگرش دانش‌آموزان به سه مقوله‌ی یادشده در درس دین و زندگی و عوامل مرتبط با نگرش مزبور بررسی به عمل آید. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخ به سؤالات زیر بوده است:

- ۱- دانش‌آموزان نسبت به سه مقوله‌ی علاقه به محتوا، توجه به نیاز و قابلیت فهم، درس دین و زندگی چه نگرشی دارند؟
- ۲- آیا بر حسب متغیرهای جنسیت، طبقه اقتصادی-اجتماعی و رشته تحصیلی، در میان‌نگرش‌های دانش‌آموزان به درس دین و زندگی (در قالب سه مقوله‌ی) (جذابیت، اهمیت و فهم) تفاوتی وجود دارد؟
- ۳- بین متغیرهای هویت دینی، معلم و معدل با نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس دین و زندگی (در قالب سه مقوله‌ی) (جذابیت، اهمیت و فهم) چه رابطه‌ای وجود دارد؟
- ۴- هریک از متغیرهای یاد شده تا چه حد پیش‌بینی‌کننده‌ی نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس دین و زندگی (در قالب سه مقوله‌ی) (جذابیت، اهمیت و فهم) هستند؟

### روش تحقیق

این پژوهش، پیمایشی-تبیینی بوده است. یعنی اولاً وضع موجود را بدون هیچ مداخله‌ای توصیف نموده، ثانیاً با به کارگیری روش‌های متناسب آماری، عوامل مرتبط با نگرش‌ها را تبیین کرده است.

جامعه‌ی آماری پژوهش، شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های علوم تجربی و علوم انسانی در پایه‌ی سوم متوسطه شهر نیشابور بوده است که در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ به تحصیل اشتغال داشته‌اند. برای برآورد حجم نمونه از فرمول تعیین حجم نمونه، مخصوص «مطالعات پیمایشی» استفاده شد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۵: ۱۸۷). بنابراین در مجموع، تعداد ۳۲۷ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای و خوشه‌ای به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. بدین‌گونه که شهر نیشابور با نظر دست اندرکاران امور اجتماعی به سه منطقه‌ی برخوردار، نیمه برخوردار و غیر برخوردار تقسیم شد (نمونه‌گیری طبقه‌ای) و از هر منطقه به روش خوشه‌ای، یک دبیرستان پسرانه و یک دبیرستان دخترانه و از هر مدرسه، یک کلاس رشته‌ی تجربی و یک کلاس رشته‌ی انسانی انتخاب گردید و تمام اعضای خوشه‌ی کلاس‌های عضو نمونه، سه پرسش‌نامه‌ی نگرش به درس (در سه مؤلفه)، نگرش به دبیر دینی و هویت دینی را با حضور مستقیم پژوهشگر در کلاس درس تکمیل کردند. در ادامه چگونگی ساخت ابزارها آمده است:

#### ۱- ساخت پرسش‌نامه نگرش سنجی به سه مقوله‌ی «جذابیت، فهم و کاربرد» درس

##### دین و زندگی

این مقیاس، یک پرسش‌نامه محقق ساخته و شامل سه مؤلفه (جذابیت، اهمیت و فهم درس دین و زندگی) است که بر اساس مقیاس لیکرت تدوین شده است. مراحل تدوین این پرسش‌نامه بدین شرح می باشد:

##### الف) مرحله پیش مقدماتی (انتخاب مؤلفه‌ها)

در این مرحله، ابتدا ویژگی‌های محتوای مطلوب برنامه‌ی درسی بر اساس نظرات صاحب نظرانی هم چون فتحی و اجارگاه و آقازاده (۱۳۸۶)، یاخنتوا<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، ملکی (۱۳۸۳)، ارنشتاین (۱۳۸۴)، موسی‌پور و کافی‌زاده (۱۳۸۵)، مجیدی و فاتحی (۱۳۸۵)، اختری (۱۳۸۵)، شعاری‌نژاد (۱۳۸۷)، شریعتمداری (۱۳۸۶)، میرزابیگی (۱۳۸۰)، لوی (۱۳۸۴) احصا شد. از بین حدود ۷۲ ویژگی که محقق در این پژوهش جمع‌آوری کرد، سه ویژگی (جذابیت، اهمیت و فهم) به عنوان مؤلفه‌های مورد پژوهش به دلایل زیر انتخاب شدند:

- ۱) این سه ویژگی از ویژگی‌های بسیار مورد توجه و توافق صاحب نظران بودند.
  - ۲) ماهیتاً با نگرش دانش‌آموزان (به لحاظ روحیه دانش‌آموزی) ارتباط بیش‌تری داشتند.
- مثلاً ویژگی اتقان و رعایت اصول سازمان دهی محتوا اگر چه مورد توجه صاحب نظران متعددی می‌باشد؛ ولی به طور کلی، دانش‌آموزان، نسبت به این دو مورد، کمتر جهت‌گیری نگرشی مثبت و منفی دارند.

۳) سه مورد یادشده به نوعی در برگیرنده‌ی بسیاری از ویژگی‌های ۷۲ گانه‌ی احصا شده بودند؛ یعنی از لحاظ معنایی مترادف با این سه بوده‌اند. مثلاً در مقوله‌ی «جذابیت»، مواردی نظیر ایجاد علاقه، انگیزه آفرینی، دوست داشتنی و نظایر آن در فهرست ویژگی‌ها وجود داشتند که اصطلاح «جذابیت» در واقع معرف واژه‌های فوق – به رغم تفاوت‌های جزئی معنایی آن‌ها – می‌باشد.

**ب) مرحله مقدماتی (مصاحبه اکتشافی با دانش‌آموزان)**

پس از تعیین مؤلفه‌ها، گام بعدی، تدوین گویه‌های هر یک از مؤلفه‌های سه گانه بوده است. برای تدوین گویه‌ها، ابتدا چندین مصاحبه‌ی آزاد به صورت تلفنی و نیز مصاحبه در پارک با دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم و پیش‌دانشگاهی (جمعاً ۲۱ نفر) درباره‌ی درس دین و زندگی انجام شد و نظرات آنان راجع به درس دین و زندگی، مورد ثبت و ضبط واقع شد. هم‌چنین یک پرسش‌نامه‌ی باز پاسخ، درباره‌ی درس دین و زندگی در قالب ۱۰ سؤال، در بین تعداد ۳۰ دانش‌آموز از دانش‌آموزان پایه‌ی سوم و نیز برخی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی که پایه‌ی سوم را تازه طی کرده بودند، توزیع شد. سؤالات این پرسش‌نامه مشتمل بر ارائه‌ی پنج جمله توصیفی راجع به موارد زیر بود:

- کتاب درسی دین و زندگی، معلمان دین و زندگی، زمان درس دین و زندگی، نحوه ارزشیابی درس دین و زندگی، روش تدریس معلمان دین و زندگی، ویژگی‌های مطلوب معلمان دین و زندگی در مقایسه با معلمان سایر دروس، میزان جذابیت درس دین و زندگی، میزان قابل فهم بودن درس دین و زندگی، مفیدبودن یا قابل کاربرد بودن درس دین و زندگی، پیشنهادات و انتقادات درباره‌ی درس دین و زندگی.

### ج) مرحله تدوین پرسش‌نامه‌ی مقدماتی

پس از انجام مصاحبه‌های اکتشافی، گویه‌های پرسش‌نامه‌های مختلف نگرش‌سنجی همانند پرسش‌نامه‌های: مجیدی و فاتحی (۱۳۸۵) با عنوان «بررسی سنجش نگرش دانشجویان نسبت به برنامه‌ریزی دروس معارف اسلامی»، پرسش‌نامه‌ی هادوی (۱۳۸۴) با عنوان «نگرش‌سنجی از دانشجویان دانشگاه تهران»، پرسش‌نامه‌ی بامدادصوفی (۱۳۸۶) با عنوان «نگرش‌سنجی در مطالعات مدیریت از طریق مقیاس لیکرت»، پرسش‌نامه‌ی پروکوپ، تانسر و چپودا<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) با عنوان «نگرش دانش‌آموزان اسلواکی به درس بیولوژی»، پرسش‌نامه‌ی داجست<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) با عنوان «نگرش دانش‌آموزان آمریکایی به جنبه کاربردی اقتصاد، پرسش‌نامه‌ی یونال، آکمن و گلبال<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) با عنوان «اقتباس یک مقیاس برای نگرش معلمان پیش‌دستانی در جهت تدریس علوم تجربی»، پرسش‌نامه‌ی استریکر، وایلدور و روک<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) با عنوان «نگرش درباره‌ی آزمون‌های مبتنی

1. Prokop & Tuncer & Chuda

2. Duchaste

3. Unal & Akman & Gelbal

4. Stricker & Wilder & Rock



بر کامپیوتر به عنوان یک زبان خارجی»، پرسش‌نامه‌ی یانگ و لائو<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) با عنوان «نگرش دانش‌آموزان به یادگیری زبان انگلیسی در دوره‌های پیش دبستانی و متوسطه»، پرسش‌نامه‌ی راندمو وهال<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) با عنوان نگرش مدیران در جهت ایمنی (کارکنان)، پرسش‌نامه‌ی روسوس<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) با عنوان «مقیاس نگرش به کامپیوتر در کشور یونان»، پرسشنامه تئو<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) با عنوان «سنجش نگرش دانش‌آموزان به کامپیوتر»، پرسش‌نامه‌ی سابرامانیام و سیلورمن<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) با عنوان «بررسی نگرش دانش‌آموزان به درس تربیت بدنی»، پرسش‌نامه‌ی نويز و گارلند<sup>۶</sup> (۲۰۰۶) با عنوان «بررسی نگرش دانش‌آموزان به کتاب درسی و کامپیوتر» مورد مطالعه قرار داده شدند و گویه‌های آن‌ها استخراج و پیوست گویه‌های مستخرج از مصاحبه‌های اکتشافی شد که حاصل آن جمعاً بالغ بر ۲۰۰ گویه گردید. بر اساس «تناسب کلی» با مؤلفه‌های سه گانه‌ی یادشده، در زیر هر یک از سه مؤلفه قرار گرفت که حاصل آن یک پرسش‌نامه‌ی ۲۰۰ گویه‌ای بود. در مرحله‌ی بعدی، بعد از غربال‌گری، حذف گویه‌های مشابه و روان‌سنجی اولیه توسط صاحب نظران، به لحاظ تناسب با سه مؤلفه، تعداد گویه‌ها به ۷۳ عدد تقلیل یافت، به این صورت که در مؤلفه‌ی جذابیت، ۲۹، در مؤلفه‌ی اهمیت، ۳۶ و در مؤلفه‌ی فهم، ۸ گویه باقی ماند.

#### د) مرحله اجرای آزمایشی اولیه

پرسش‌نامه‌ی ۷۳ گویه‌ای در مرحله‌ی اجرای آزمایشی توسط ۶۵ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی سوم متوسطه رشته‌های تجربی و انسانی اجرا شد و پایایی مؤلفه‌ها در مرحله‌ی اجرای آزمایشی به شرح زیر با آلفای کرونباخ محاسبه گردید.

با توجه به پایایی‌های نه چندان مطلوب به دست آمد، به ویژه در مؤلفه‌ی فهم و نیز ضرورت دقت بیشتر در طراحی پرسش‌نامه‌های نگرش سنج، در مرحله‌ی بعدی از فرآوری تست، از افزودن سؤالات به مقوله‌ی فهم و تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که گزارش آن در زیر آمده است.

#### ه) مرحله‌ی افزودن مجدد سؤالات به مقوله‌ی فهم و تحلیل عاملی

در این مرحله، ابتدا با توجه به پایایی ضعیف مقوله‌ی فهم در مرحله‌ی پیشین، مجدداً ۲۷ سؤال به مؤلفه‌ی فهم افزوده شد و مجموع سؤالات سه مؤلفه به ۱۰۰ سؤال رسید. سپس نوعی ویرایش صوری نسبت به سؤالات پرسش‌نامه به عمل آمد و پرسش‌نامه‌ی جدید توسط ۴۵۶ نفر از دانش‌آموزان پایه سوم (۲ مدرسه پسرانه منطقه برخوردار ۳ مدرسه غیر برخوردار و نیز ۴ مدرسه دخترانه برخوردار و ۲ مدرسه دخترانه غیر برخوردار) اجرا شد.

پس از آن بر اساس آزمون تحلیل عاملی و (محاسبه‌ی بار عاملی هر یک از گویه‌ها در مؤلفه‌ی خاص خودشان) از تعداد ۱۰۰ سؤال، ۲۵ سؤال کاملاً قوی در سه مؤلفه: جذابیت (۷ سؤال)، اهمیت

1. Yang and Lau

2. Rundmo & Hale

3. Roussos

4. Teo

5. Subramaniam & Silverman

6. Noyes & Garland

(۹ سؤال) و فهم (۹ سؤال) باقی ماند و در نمونه اصلی (۳۲۷ نفری) اجرای نهایی صورت گرفت. در راستای انجام تحلیل عاملی، ابتدا شاخص‌های کفایت اندازه‌ی نمونه (KMO) و آزمون معناداری بارلت محاسبه شد که ارزش KMO برابر با ۰/۷۹۵ و ارزش معناداری آزمون بارلت کمتر از ۰/۰۰۱ ( $P < 0.001$ ) گردید. در ادامه، از نمودار سنگریزه (Scree Plot) برای شناسایی مؤلفه‌های قابل تفکیک، با ایجاد واریانس متمایز استفاده شد که سه عامل شناسایی گردید. عامل نخست ۱۲/۲۶ درصد از کل واریانس؛ عامل دوم به میزان ۱۱/۷۹ درصد و عامل سوم به میزان ۸/۳۷ درصد از کل واریانس و در مجموع، سه عامل به میزان ۳۲/۴۲ درصد از واریانس را تبیین نمودند. بار عاملی برای هر سؤال در مؤلفه‌های سه‌گانه (عوامل) برابر با حداقل ۰/۵ تعریف گردید. در ضمن پایایی نهایی با وجود کاهش نسبتاً قابل توجه در تعداد سؤالات (از ۱۰۰ به ۲۵ سؤال)، باز هم در تمام موارد قابل قبول و به شرح زیر به دست آمد. پایایی مؤلفه‌ی جذابیت ۰/۸۸، مؤلفه‌ی اهمیت ۰/۸۱ و مؤلفه‌ی فهم ۰/۸۲ و پایایی مجموع مؤلفه‌ها ۰/۹۱.

جدول ۱: پایایی مؤلفه‌ها در پرسش‌نامه‌های ۷۳، ۱۰۰ و ۲۵ سؤالی

پایایی	تعداد سؤالات	مؤلفه	
۰/۷۳	۲۹	جذابیت	پایایی مؤلفه‌ها در پرسشنامه‌ها ۷۲ سؤالی
۰/۶۳	۳۶	اهمیت	
۰/۱۹	۸	فهم	
۰/۸۳	۲۹	جذابیت	پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه ۱۰۰ سؤالی
۰/۷۷	۳۶	اهمیت	
۰/۸۱	۳۵	فهم	
۰/۸۸	۷	جذابیت	پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه ۲۵ سؤالی
۰/۸۱	۹	اهمیت	
۰/۸۲	۹	فهم	

۲- پرسش‌نامه نگرش به معلم: برای ساختن پرسش‌نامه‌ی سنجش نگرش به معلم، از ویژگی‌هایی که صاحب‌نظران برای ویژگی‌های معلم بر شمرده‌اند هم چون: علاقه، قابلیت، خلاق، مدیریت، مقبولیت، دانش، مهارت هنری، شایستگی، تجربه و... استفاده شد. هم چنین برای تهیه‌ی گویه‌های مربوط به این پرسش‌نامه از منابع لاتینی چون پرسش‌نامه‌ی اوکاک، از کالیسان و کیورو<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) با عنوان «نگرش دانش‌آموزان از نظر مفید بودن فعالیت‌ها و محتوای درس انگلیسی و سهم آن‌ها در یادگیری درس انگلیسی»، پرسش‌نامه ساوا<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) با عنوان «بررسی تأثیر نگرش مثبت یا منفی به معلم در دانش‌آموزان» و هم چنین از پرسش‌نامه‌های افتراقی معلم در کتاب‌های

1. Ocak &amp; Ozcalisan &amp; Kuru

2. Sava

روش تحقیق بیابانگرد (۱۳۸۴)، سرمد، بازرگان و حجازی (۱۳۸۵) نیز استفاده شد. شایان یاد است که در ابتدا این پرسش‌نامه، حاوی دو مقوله‌ی (ویژگی‌های شخصیتی معلم و شیوه تدریس معلم) بود<sup>۱</sup>. این پرسش‌نامه با مقوله‌های فوق، در مرحله‌ی اجرای اولیه توسط ۶۵ نفر تکمیل شد که پایایی مقوله‌ی نگرش به شخصیت معلم ۰/۷۹ و پایایی مقوله‌ی نگرش به شیوه‌ی تدریس معلم ۰/۷۰ حاصل شد. در مرحله‌ی اجرای اصلی پرسش‌نامه، مقوله‌های یادشده با یک دیگر ادغام شده و در مرحله نهایی، این پرسش‌نامه مشتمل بر ۱۶ سؤال، در بین دانش‌آموزان اجرا شد که پایایی نهایی آن برابر با ۰/۸۴ به دست آمد.

**۳- پرسش‌نامه‌ی هویت دینی:** برای سنجش هویت دینی دانش‌آموزان از خرده مقیاس وظایف دینی در پرسش‌نامه‌ی استاندارد مقیاس دین داری و ارزیابی سطوح دین داری اقشار مختلف جامعه‌ی ایران خدایاری فرد که روایی آن توسط خدایاری فرد (۱۳۸۸) برای جامعه دانش‌آموزان و دانشجویان به اثبات رسیده است، استفاده شد.

نتایج بررسی‌های خدایاری فرد در مراحل ساخت ابزار یادشده، نشان دهنده‌ی روایی ملاکی، روایی تفکیکی و روایی سازه‌ی مطلوب این مقیاس و سه خرده مقیاس آن از جمله «وظایف دینی» بوده است. پایایی مقیاس نیز با استفاده از محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۲ مورد تأیید قرار گرفته است<sup>۲</sup>. مقیاس اندازه‌گیری و پاسخ‌گویی به هر یک از عبارات مؤلفه‌ها، طیف شش درجه‌ای می‌باشد که برای گروهی از سؤالات، درجات از زیاد موافقم، موافقم، تاحدی موافقم، تاحدی مخالفم، مخالفم و زیاد مخالفم و برای برخی دیگر، همیشه، اکثر اوقات، معمولاً، گاهی اوقات، به ندرت و هرگز بوده است. در نمره گذاری به هریک از درجات مقیاس نمره ای از ۱ تا ۶ برحسب کم به زیاد تعلق می‌گیرد.

در مطالعه‌ی حاضر از بین سه مؤلفه ابزار یادشده (وظایف دینی، تعهد دینی، شناخت دینی) به جهت توجه به وسعت حوصله دانش‌آموزان، مؤلفه‌ی وظایف دینی مورد استفاده قرار گرفت که حاوی ۲۶ سؤال می‌باشد و در طیف شش درجه‌ای «همیشه، اکثر اوقات، معمولاً، گاهی اوقات، به

۱. شایان یاد است که "پرسش‌نامه‌ی افتراقی" ابتدا "حاوی مؤلفه‌هایی چون (احساس دانش‌آموز در کلاس درس دینی، نگرش کلی به درس و نگرش کلی به محتوا بود) و در حد آزمایش اولیه روی دانش‌آموزان اجرا شد. در واقع بنا بود که نگرش دانش‌آموزان در اکثر موارد با دو ابزار لیکرت و افتراقی سنجیده شود. ولی با توجه به وقت گیر بودن فرایند پاسخ‌دهی به پرسش‌نامه‌ی افتراقی به نسبت لیکرت، زیاد شدن تعداد سؤالات و لذا کاهش همکاری دانش‌آموزان برای پاسخ‌دهی به تمام پرسش‌نامه‌ها، در اجرای نهایی، از پرسش‌نامه‌ی نوع افتراقی فقط برای سنجش نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلم دین و زندگی استفاده شد.

۲. در این مطالعه نیز، پایایی پرسش‌نامه‌ی هویت دینی (خرده مقیاس وظایف دینی) به میزان ۰/۹۱ به دست آمد.

ندرت و هرگز» قرار داده شد<sup>۱</sup>.

برای تحلیل داده‌ها با توجه به گزینه‌ها که دارای طیف ۶ درجه‌ای بودند، میانگین هر گویه و مؤلفه محاسبه شد<sup>۲</sup> و در کلیه موارد، میانگین‌ها بر اساس جدول زیر از کاملاً نامطلوب تا کاملاً مطلوب ارزیابی شدند.

جدول ۲: جدول استاندارد ارزیابی نگرش

دامنه‌ی میانگین (۱-۶)	نتیجه‌ی ارزیابی	نماد
$x > 3$	کاملاً نامطلوب	-
$3 \leq x < 4$	نسبتاً نامطلوب	x-
$4 \leq x < 5$	نسبتاً مطلوب	x+
$x \geq 5$	کاملاً مطلوب	+

### یافته‌های پژوهش

۱. پاسخ به سؤال اول تحقیق: نگرش دانش‌آموزان نسبت به جذابیت، اهمیت و فهم درس دین و زندگی چگونه است؟

جدول ۳: توصیف نظرات پاسخ‌گویان در مؤلفه‌ی جذابیت درس دین و زندگی

نماد	ارزیابی	میانگین (۱ تا ۶)	سؤالات مؤلفه جذابیت ۲ (شماره گویه بر اساس پرسش‌نامه)
x +	نسبتاً مطلوب	۴/۵۶	۱- از مطالعه درس دین و زندگی لذت می‌برم.
x +	نسبتاً نامطلوب	۳/۹۳	۳- نحوه نگارش درس دین و زندگی برایم جالب است
x +	نسبتاً مطلوب	۴/۱۸	۱۰- معمولاً از خواندن دین و زندگی در مدرسه لذت برده‌ام
x +	نسبتاً نامطلوب	۳/۶۴	۱۱- سؤالات امتحانی درس دین و زندگی برایم جذاب است.

۱. توضیح بیشتر آن که با توجه به تعداد سؤالات زیاد مقیاس یادشده، عملاً اجرای آن در کنار تست‌های مربوط به نگرش به درس و نگرش به معلم با عدم استقبال دانش‌آموزان مواجه شد. بنابراین به لحاظ همبستگی بین سه خرده مقیاس مذکور، فقط از خرده مقیاس وظایف دینی که گویه‌های کمتری داشت استفاده شد.

۲. برای سنجش نگرش در هر مقوله، میانگین پاسخ به هر یک از سؤالات و کل مقوله محاسبه شد و بر اساس جدول استاندارد ارزیابی، نتیجه در ستون ارزیابی گزارش شد. لازم به ذکر است که برخی گویه‌ها با بار منفی نوشته شده بودند، بنابراین قبل از محاسبه‌ی میانگین، داده‌ها در نرم افزار آماری Spss، recode شدند و در این مقاله وجه مثبت گویه‌های منفی در جداول قرار داده شد.

نماد	ارزیابی	میانگین (۶تا۱)	سؤالات مؤلفه جذابیت ۲ (شماره گویه بر اساس پرسش‌نامه)
x +	نسبتاً نامطلوب	۳/۶۰	۱۲-هرسال بیش از سال قبل به درس دین و زندگی علاقه‌مند می‌شوم.
x +	نسبتاً مطلوب	۴/۴۸	۲۰-درس دین و زندگی برایم شیرین است
x +	نسبتاً مطلوب	۴/۴۸	۲۱-با مطالعه‌ی درس دین و زندگی احساس خوبی به علوم دینی پیدا می‌کنم.
x +	نسبتاً مطلوب	۴/۱۲	جذابیت کل

با توجه به ارقام جدول و مقایسه آن با جدول استاندارد ارزیابی، نگرش دانش‌آموزان در گویه‌های «لذت بردن از درس دین و زندگی»، «احساس خوب پیدا کردن به علوم دینی»، «شیرین بودن درس»، «لذت بردن از مطالعه‌ی درس در مدرسه»، نگرش تا «حدی مطلوب» برآورد شد. در گویه‌های «نحوه نگارش درس»، «علاقه‌مندتر شدن به درس هر سال بیش از سال قبل و نحوه‌ی سؤالات امتحانی»، نگرش «نسبتاً نامطلوب» داشته‌اند و جذابیت کل نیز به طور کلی «نسبتاً مطلوب» می‌باشد.

#### جدول ۴: توصیف نظرات پاسخ‌گویان در مؤلفه‌ی اهمیت درس دین و زندگی

نماد	ارزیابی کل	میانگین (۶تا۱)	سؤالات مؤلفه اهمیت ( شماره گویه بر اساس پرسش‌نامه)
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۵۲	۶- درس دین و زندگی در هر زمانی برایم ارزشمند است و سعی می‌کنم آن را یاد بگیرم
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۶۶	۷- از درس دین و زندگی می‌توانم چیز جدیدی یاد بگیرم.
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۷۴	۹- مطالعه درس دین و زندگی یاد آور این عبارت است " (مفید بودن).
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۴۴	۱۴- بودن و نبودن درس دین و زندگی برایم مهم است.
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۱۴	۱۶- درس دین و زندگی مرا واقعاً در جهت آنچه می‌خواهم (مربوط به مسایل دینی) کمک می‌کند.
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۳۳	۱۸- درس دین و زندگی مطالب مهمی برای درک و فهم دارد.
x-	نسبتاً نامطلوب	۳/۶۶	۲۲- میزان ساعات اختصاص داده شده به این درس زیاد نیست.
x-	نسبتاً نامطلوب	۳/۸۰	۲۳- انگیزه من از مطالعه درس دین و زندگی، تنها کسب نمره نیست.

نماد	ارزیابی کل	میانگین (۶تا۱)	سؤالات مؤلفه اهمیت ( شماره گویه بر اساس پرسش‌نامه)
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۵۰	۲۴- درس دین و زندگی بین دین و زندگی ارتباط برقرار کرده است.
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۳	اهمیت کل

در مؤلفه اهمیت، دانش‌آموزان در موارد: «ارزشمند بودن درس دین و زندگی»، «مفید بودن مطالب از لحاظ یادگیری مطالب جدید»، «بی‌فایده نبودن درس دین و زندگی»، «احساس اهمیت داشتن این درس»، «کمک کردن به دانش‌آموزان در جهت حل مسایل دینی»، «ارتباط برقرار کردن بین دین و زندگی»، «دارا بودن مطالب مهم برای یادگیری»، نگرش «نسبتاً مطلوب» و در مورد «زیاد نبودن ساعات این درس» و «تنها نداشتن هدف کسب نمره»، نگرش «نسبتاً نامطلوب» داشته‌اند. نگرش به اهمیت به طور کلی نیز «نسبتاً مطلوب» مشاهده می‌شود.

#### جدول ۵: نگرش آزمودنی‌ها در مؤلفه فهم درس دین و زندگی

نماد	ارزیابی کل	میانگین (۶تا۱)	سؤالات مؤلفه فهم (شماره گویه بر اساس پرسش‌نامه)
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۲۹	۲- بیشتر مطالب درس دین و زندگی به آسانی برایم قابل فهم است.
x-	نسبتاً نامطلوب	۳/۴۹	۴- تعداد زیادی از شاگردان می‌توانند درس دین و زندگی را به خوبی یاد بگیرند.
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۱۴	۵- تلاش برای فهمیدن درس دین و زندگی مرا مضطرب نمی‌کند.
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۶۵	۸- میزان یادگیری من در درس دین و زندگی نسبت به سایر دروس پایین نیست.
x-	نسبتاً نامطلوب	۳/۷۰	۱۳- فکر کردن به امتحان این درس مرا مضطرب نمی‌کند.
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۲۰	۱۵- سؤالات امتحانی درس دین و زندگی برایم کاملاً با مفهوم است.
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۰۹	۱۷- در مقایسه، با سایر دروس، درک درس دین و زندگی آسان‌تر است.
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۰۹	۱۹- مسائل اصلی موجود در درس دین و زندگی برایم قابل درک است.
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۱۰	۲۵- یادگیری این درس، بدون کمک دیگران برایم آسان است.
x+	نسبتاً مطلوب	۴/۰۸	فهم کلی

در مؤلفه فهم از نظر «پایین نبودن یادگیری دانش‌آموزان در این درس در مقایسه با سایر دروس»، «با معنا بودن امتحان»، «اضطراب نداشتن برای مطالعه این درس»، «یادگیری راحت این درس بدون کمک دیگران (معلم)»، «قابل درک بودن مطالب عمده این درس» و «آسان بودن درک این درس در مقایسه با سایر دروس»، دانش‌آموزان نگرش «نسبتاً مطلوب» داشته‌اند. از نظر «اضطراب نداشتن برای امتحان این درس»، «یادگیری این درس توسط تعداد زیادی از شاگردان» نگرش «نسبتاً نامطلوب» داشته‌اند. نگرش کلی دانش‌آموزان به قابل فهم بودن این درس نیز «نسبتاً مطلوب» مشاهده شد.

پاسخ به سؤال دوم تحقیق: آیا بین نگرش دانش‌آموزان به مؤلفه‌های سه‌گانه‌ی درس دین و زندگی بر اساس جنسیت، طبقه اقتصادی-اجتماعی و رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۶: مقایسه میانگین دانش‌آموزان بر حسب جنسیت

ارزش معناداری خطا sig	مقدار t	پسر (n=146)			دختر (n=180)			نگرش به مؤلفه‌های سه‌گانه
		ارزیابی	انحراف معیار	میانگین	ارزیابی	انحراف معیار	میانگین	
.۰۰	-۴/۳۴	x+	۶/۹۴	۳۰/۸۰	x-	۷/۱۸	۲۷/۳۸	جذابیت
.۱۱	-۱/۵۹	x+	۹	۳۹/۷۵	x+	۸/۷۴	۳۸/۱۸	اهمیت
.۰۰	-۴/۶۴	x+	۷/۶۱	۳۹/۰۶	x-	۸/۸۰	۳۴/۹۳	فهم

در جدول فوق، نتایج آزمون مقایسه‌ی دو میانگین مستقل (t) برای میانگین نمره نوجوانان پسر و دختر در نگرش به مؤلفه‌های سه‌گانه درس دین و زندگی ارائه شده است. با اجرای آزمون، معناداری تفاوت واریانس‌ها، (Leven) و با توجه به ارزش معناداری خطا ( $p > 0.05$ ) یکسانی واریانس‌ها محرز شد. همان‌طور که در جدول ملاحظه می‌شود در مؤلفه‌های جذابیت و فهم، مقادیر t به دست آمده معنادار است ( $P < .001$ ) و در هر دو مؤلفه، میانگین نمرات پسران بالاتر از دختران است. در مؤلفه اهمیت، تفاوت میان دو جنس، معنادار مشاهده نشد ( $p > .05$ ). بر این اساس تفاوت معناداری در نگرش به مؤلفه اهمیت درس دین و زندگی بر حسب جنسیت وجود ندارد.

۱- با توجه به تعداد گویه‌ها، میانگین مؤلفه جذابیت بر اساس دامنه تغییرات ممکن (۴۲ تا ۷۴) و میانگین مؤلفه‌های فهم و کاربرد بر اساس دامنه تغییرات ممکن (۵۴ تا ۹۵) محاسبه شده است.

جدول ۷: مقایسه میانگین و انحراف معیار نمره نگرش دانش‌آموزان بر حسب طبقه اقتصادی - اجتماعی (آزمون تحلیل واریانس یک راهه)  
ب: گروه برخوردار م: گروه نیمه برخوردار پ: گروه غیربرخوردار

مؤلفه	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	F	معناداری خطا	Sig برای مقایسه گروهها: LSD آزمون تعقیبی
جذابیت	برخوردار	۲۷/۴۲	۷/۴۳	۳/۴۸	/۰۳	(ب) و (م) /۰۳۶
	نیمه برخوردار	۲۹/۴۲	۷/۳۲			(پ) و (ب) /۰۱۶
	غیربرخوردار	۲۹/۸۸	۶/۷۸			(پ) و (م) /۰۶۴
اهمیت	برخوردار	۳۸/۱۴	۹/۵۹	۱/۷۴	/۱۷	عدم مشاهده تفاوت میان گروهها
	نیمه برخوردار	۳۸/۳۵	۸/۸۴			
	غیربرخوردار	۴۰/۲۶	۸/۰۸			
فهم	برخوردار	۳۷/۸۵	۸/۱۶	۳/۱۸	/۰۴	(ب) و (م) /۰۵۸
	نیمه برخوردار	۳۷/۲۴	۸/۱۱			(ب) و (پ) /۰۱۷
	غیربرخوردار	۳۵/۰۰	۹/۱۸			(م) و (پ) /۰۵۲

برای بررسی مفروضه انجام آزمون تحلیل واریانس ابتدا آزمون برابری واریانس‌ها (Leven) برای هر سه مؤلفه انجام شد که نتیجه به برابری واریانس‌ها دلالت داشت ( $p > 0.05$ ). همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود در مؤلفه جذابیت و فهم درس دین و زندگی بر حسب طبقه اقتصادی - اجتماعی، با احتمال خطای کمتر از ۰.۵، تفاوت معنادار وجود دارد. با انجام آزمون LSD مشخص شد در مؤلفه جذابیت این تفاوت بین مناطق برخوردار و هر دو گروه نیمه برخوردار و غیر برخوردار وجود دارد ( $p < 0.05$ )؛ به طوری که برای دانش‌آموزان غیر برخوردار و نیمه برخوردار، درس دین و زندگی جذاب‌تر از دانش‌آموزان برخوردار است. در مؤلفه فهم نیز مشخص شد این تفاوت بین دانش‌آموزان مناطق برخوردار و غیر برخوردار معنادار است، به طوری که دانش‌آموزان برخوردار، نگرش مثبت‌تری به قابل درک بودن درس دین و زندگی از دانش‌آموزان مناطق غیربرخوردار دارند ( $p < 0.05$ ) ولی در مؤلفه اهمیت با سطح معناداری ۰.۱۷، تفاوت معناداری بین نگرش دانش‌آموزان بر حسب طبقه اجتماعی - اقتصادی وجود ندارد.



جدول ۸: مقایسه میانگین<sup>۱</sup> دانش‌آموزان بر حسب رشته (انسانی و تجربی)

ارزش معنا داری خطا sig	مقدار t	رشته تجربی (n=163)			رشته انسانی (n=164)			نگرش به مؤلفه‌های سه گانه
		ارزیابی	میانگین	انحراف معیار	ارزیابی	میانگین	انحراف معیار	
.۰۱	۲/۵۰	+ -	۲۷/۹۰	۷/۷۸	- +	۲۹/۹۰	۶/۵۸	جذابیت
.۵۹	.۵۲	- +	۳۸/۵۸	۹/۵۲	- +	۳۹/۱۰	۸/۲۶	اهمیت
.۸۳	.۲۰	- +	۴۸/۴۶	۱۱/۳۳	- +	۴۸/۷۳	۱۱/۷۷	فهم

برای بررسی مفروضه انجام آزمون تحلیل واریانس، ابتدا آزمون برابری واریانس‌ها (Leven) برای هر سه مؤلفه انجام شد که نتیجه به برابری واریانس‌ها دلالت داشت ( $p > 0.05$ ). در جدول فوق نتایج آزمون t برای مقایسه میانگین‌های نمره دانش‌آموزان رشته‌های انسانی و تجربی در نگرش به مؤلفه‌های سه‌گانه درس دین و زندگی ارائه شده است. همان‌طور که در این جدول ملاحظه می‌شود در مؤلفه جذابیت، مقدار t به دست آمده در سطح کمتر از ۰.۵٪ معنادار است و میانگین دانش‌آموزان رشته علوم انسانی بالاتر از رشته علوم تجربی است. در مؤلفه‌های اهمیت و فهم، تفاوت نمره میان دانش‌آموزان در دو رشته مورد مطالعه، معنادار نیست ( $p > 0.5$ ). پاسخ به سؤال سوم تحقیق: آیا متغیرهای «نگرش به معلم»، «هویت دینی» و «معدل» با نگرش به درس دین و زندگی رابطه معناداری دارند؟

جدول ۹: ماتریس همبستگی میان متغیرهای مورد بررسی بر روی ۳۲۷ دانش‌آموز

فهم	اهمیت	جذابیت	معدل	هویت	نگرش به معلم	
					۱	نگرش به معلم
				۱	* / ۰.۱۸	هویت
			۱	- / ۰.۰۴	۰ / ۰.۰۹	معدل
		۱	۰ / ۰.۰۶	۰ / ۰.۴۷**	۰ / ۰.۳۴**	جذابیت
	۱	۰ / ۰.۷۰**	۰ / ۰.۰۶	۰ / ۰.۲۷**	۰ / ۰.۲۷**	اهمیت
۱	۰ / ۰.۵۶**	۰ / ۰.۵۵**	0 / 01	۰ / ۰.۲۱**	۰ / ۰.۲۲**	فهم
					* = P < 0/05	راهنما:
					** = P < 0/01	

۱- با توجه به تعداد گویه‌ها، میانگین مؤلفه جذابیت بر اساس دامنه تغییرات ممکن (۴۲ تا ۷) و میانگین مؤلفه‌های فهم و کاربرد بر اساس دامنه تغییرات ممکن (۵۴ تا ۹) محاسبه شده است.

همان‌طور که در جدول شماره (۹) ملاحظه می‌شود رابطه بین «نگرش به معلم» و «نگرش به درس دینی»، در مؤلفه‌های سه‌گانه با احتمال خطای کمتر از ۰/۱. معنادار است. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که بین نگرش به معلم و نگرش به درس دینی (در سه مؤلفه)، رابطه معنادار مثبت وجود دارد و رابطه بین هویت دینی و نگرش به درس دینی، در مؤلفه‌های سه‌گانه با احتمال خطای کمتر از ۰/۱. معنادار است. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که میان هویت دینی با نگرش مثبت به درس دینی (در هر سه مؤلفه) رابطه مثبت وجود دارد. رابطه بین معدل و نگرش به درس دینی، در مؤلفه‌های سه‌گانه با احتمال خطای بیش‌تر از ۰/۵. معنادار نیست. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که بین معدل و نگرش به درس دینی، رابطه‌ی معناداری وجود ندارد.

**پاسخ به سؤال چهارم تحقیق:** سهم هریک از متغیرهای (جنسیت، طبقه اجتماعی - اقتصادی، رشته تحصیلی، نگرش به معلم، هویت دینی و معدل) در تبیین نگرش به مؤلفه‌های سه‌گانه درس دین و زندگی تا چه حد است؟

**جدول ۱۰: برآورد ضرایب رگرسیون چندگانه، خطای معیار ضرایب و سطوح معناداری برای متغیرهای وابسته**

رگرسیون مؤلفه فهم			رگرسیون مؤلفه اهمیت			رگرسیون مؤلفه جذابیت			رگرسیون متغیر
P<	S.E.	$\beta$	P<	S.E.	$\beta$	P<	S.E.	$\beta$	
.۰۰	.۷۷	.۲۳	NS	.۸۰	.۰۵	.۰۰	.۵۹	.۱۷	جنسیت
.۰۰	.۵۸	-.۱۸	NS	.۵۹	.۰۴	NS	.۴۴	.۰۴	طبقه اقتصادی-اجتماعی
NS	.۹۰	.۰۸	NS	.۹۳	.۰۰	NS	.۶۸	-.۰۵	رشته تحصیلی
.۰۰	.۰۲	.۲۱	.۰۰	.۰۲	.۲۱	.۰۰	.۰۲	.۲۷	نگرش به معلم
.۰۰	.۰۲	.۲۰	.۰۰	.۰۲	.۳۳	.۰۰	.۰۱	.۴۱	هویت دینی
NS	.۱۰	-.۰۱	NS	.۱۱	.۰۶	NS	.۰۸	-.۰۲	معدل

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود از بین شش متغیر وارد شده در تحلیل رگرسیون، در مؤلفه جذابیت، سه متغیر هویت دینی ( $\beta=0.41$ ,  $P<0.01$ )، نگرش به معلم ( $\beta=0.27$ ,  $P<0.001$ ) و جنسیت ( $\beta=0.17$ ,  $P<0.001$ ). پیش‌بینی کننده معنادار می‌باشند که به صورت معادله رگرسیون زیر قابل نمایش است:  $Y=0/17 (X1) + 0/27 (X2) + 0/41 (X3)$  (در شرایطی که  $y$  معادل نمره جذابیت،  $X1$  جنسیت،  $X2$  نگرش به معلم و  $X3$  هویت

دینی است).

در مؤلفه اهمیت، دو متغیر هویت دینی ( $\beta=0.33, P<0.001$ ) و نگرش به معلم ( $\beta=0.21, P<0.001$ ) پیش بینی کننده معنادار می‌باشند که به صورت معادله رگرسیون زیر قابل نمایش است:

$$Y=0.21(X1) + 0.33(X2)$$

و  $X2$  هویت دینی است).

در مؤلفه فهم، چهار متغیر جنسیت ( $\beta=0.23, P<0.001$ )، نگرش به معلم ( $\beta=0.21, P<0.001$ )، هویت دینی ( $\beta=0.2, P<0.001$ ) و طبقه اقتصادی-اجتماعی ( $\beta=-0.18, P<0.001$ ) پیش بینی کننده معنادار می‌باشند. بر این اساس، معادله رگرسیون برای مؤلفه فهم به صورت زیر است:

$$Y=0.23(X1) + 0.21(X2) + 0.2(X3) - 0.18(X4)$$

نمره فهم،  $X1$  جنسیت،  $X2$  نگرش به معلم،  $X3$  هویت دینی و  $X4$  طبقه اقتصادی-اجتماعی است).

### بحث و نتیجه گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان نسبت به هر سه مؤلفه، نگرش «نسبتاً مطلوب» داشته‌اند و به بیان دیگر نسبت به هیچ یک از مؤلفه‌های سه گانه، نگرش «کاملاً مطلوب» نداشته‌اند.

باید توجه داشت که هر چند دانش‌آموزان در هر سه مؤلفه، نگرش «نسبتاً مطلوبی» داشته‌اند، اما به نظر می‌رسد زمانی می‌توانند از وجود و اهمیت درس دینی دفاع کنند و به محتوای آن تمایل واقعی داشته باشند که نگرش آن‌ها در حد «کاملاً مطلوب» باشد؛ چرا که در دنیای پیش رفته‌ی امروزی که بیش از پیش انواع بازی‌ها، سرگرمی‌ها، دل‌مشغولی‌ها و مشغله‌های فکری گوناگون، تهاجم وار به مخاطبان عرضه می‌شود، تنها در صورتی درس دین و زندگی می‌تواند، حاوی پیام‌های مثبت و فعال در خنثی کردن تهاجم‌ها باشد که در نگاه دانش‌آموزان جایگاه کاملاً والاپی داشته باشد. از همین رو نگرش نسبتاً مطلوب، در این مقاله رضایت بخش توصیف نشد.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، تفاوت بین دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر نگرش به درس دینی است؛ به طوری که در دو مؤلفه جذابیت و فهم، پسران، نگرش مثبت تری به درس دینی دارا هستند.

تفاوت‌های نگرش دو جنس در دیدگاه صاحب‌نظرانی چون کارول گیلیگان<sup>۱</sup> (۱۹۹۸)،

1. Karol giligan

کیم<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، فلانگان<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) نیز مورد توجه قرار گرفته است. هم‌چنین بر اساس دیدگاه آرنارت، شاید یکی از دلایل تفاوت در نگرش بر حسب جنسیت، تفاوت نگرش دختران و پسران به مطالعه «درس» است که منشأ آن در چگونگی تعریفی است که آن‌ها به عنوان افراد مؤنث یا مذکر از خودشان دارند (نقل در بنتهام<sup>۳</sup>، ۱۳۸۴: ۱۰۷). براساس دیدگاه آرنات<sup>۴</sup>، پسران، خواندن و نوشتن را تجربه‌ای زنانه می‌پندارند؛ زیرا در سنین پایین، خواندن و نوشتن با حالات بیان زنانه و به ویژه با بیان تجارب و احساسات شخصی در داستان‌ها و شعرها پیوند خورده است. از تحقیقات آرنارت، این یافته نیز به دست می‌آید که پسران، بیش‌تر به خواندن مطالب غیر خیالی و غیر داستانی تمایل دارند، بر خلاف دخترها که بیشتر به خواندن مطالب داستان گونه تمایل دارند.

فارغ از تفسیر علت تفاوت یاد شده، باید توجه داشت که اگر دختران نسبت به پسران، نگرش منفی‌تری نسبت به درس دین‌ورندگی داشته باشند ولی نگرش آنها نسبت به درس مزبور، حداقل، در سطح نسبتاً مطلوب باشد، چندان موضوع نگران‌کننده‌ای نخواهد بود؛ ولی با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر مشخص شد که دختران نه تنها نگرش ضعیف‌تری نسبت به پسران داشته‌اند، بلکه نگرش آنان نسبت به این درس «نسبتاً نامطلوب» بوده است. نظر به نقش بسیار مهم دختران در جامعه و از آن‌جا که این گروه به عنوان مادران آینده، نقش مهمی در تربیت دینی بچه‌ها ایفا می‌کنند، نظام آموزشی باید در جهت مثبت‌سازی نگرش دختران به درس دینی بیش‌تر تلاش کند تا زمینه‌ی سرایت پیام‌های ارزشی را فراهم آورد. شایان یاد است که پژوهش‌های حاجی زاده و ابراهیمی (۱۳۸۹)، عزیزی (۱۳۸۴)، مانز و سیدلاسیک<sup>۵</sup> (۱۹۸۳) به نقل از عظیمی‌هاشمی و شریعتی مزینانی (۱۳۸۱)، ظهور و توکلی (۱۳۸۰)، دلخوش (۱۳۸۵)، نور بالا و همکاران (۱۳۸۶) تفاوت میان دین‌داری بین دو جنس و این که زنان، تقید مذهبی قوی‌تری دارند را تأیید کردند؛ اما به نظر می‌رسد غفلت از نقش دختران در جامعه و تحولات خاص اجتماعی که از سوی دختران و زنان را بسیار بیش‌تر از پیش به عرصه‌های اجتماعی کشانده است و از طرفی برای سرایت ارزش‌ها به زبان به اصطلاح زنانه، فکری اندیشیده نشده، موجب شده است که در شرایط فعلی - برخلاف سوابق موجود یاد شده - دیگر شاهد هویت دینی بالاتر در دختران نسبت به پسران نباشیم. چنان‌چه در تحقیق حاضر تفاوت معناداری بین پسران و دختران در هویت دینی مشاهده نشد. شاید یکی از عوامل این مسأله، شیوع بیش‌تر اینترنت و فساد ناشی از آن به عنوان یکی از عمده‌ترین ابزارهای اوقات فراغت در دختران - نسبت به پسران - است. چنانچه هنروران و رفاهی (۱۳۸۵) به این نتیجه

1. Kim  
4. Arnart

2. Flanagan  
5. Manz & Sidlasik

3. Bentham

۶. گزارش‌های آماری مربوط به عدم تفاوت‌های معنادار آماری دو جنس در هویت دینی - با توجه به فرعی بودن - در مقاله حاضر منعکس نشده است.

رسیدند که بیشترین استفاده‌ی دختران مجرد شیرازی از اینترنت برای چت و امثال آن است و بر اساس گزارش محمدی و محمدی (۱۳۸۵) و به نقل آمارهای جهانی، بالاترین استفاده از اینترنت در ایران مربوط به دختران است. علاوه بر آن متأسفانه به علت برخی باورهای غلط فرهنگی دختران از مشارکت جدی در فعالیت‌های مؤثر اجتماعی و مذهبی (نظیر تشکیل و توسعه هیئت‌های مذهبی) محرومند. (سعیدی و باغلی: ۱۳۸۹: ۱۴۹).

در مورد تأثیر طبقه اجتماعی بر نگرش به درس دین و زندگی، مشخص شد که در نگرش به درس دین و زندگی در دو مؤلفه‌ی جذابیت و فهم بین طبقات تفاوت وجود دارد. به طوری که در مؤلفه‌های جذابیت، دانش‌آموزان غیر برخوردار و در مؤلفه‌ی فهم، دانش‌آموزان منطقه برخوردار، نگرش مثبت تری به این درس داشتند. [تفاوت در نگرش دینی بر اساس طبقه اجتماعی را یافته‌های تحقیقات اختری (۱۳۸۵)، رستمی (۱۳۸۱)، ملکی (۱۳۷۵) ستینگر و ازکال (۲۰۰۹) تأیید کردند.]

در تفسیر این یافته که دانش‌آموزان مناطق غیربرخوردار، نگرش بهتری به جذابیت درس دینی دارند می‌توان گفت دانش‌آموزان مناطق برخوردار بر خلاف دانش‌آموزان غیر برخوردار، به علت تنوع امکانات، سرگرمی‌های متفاوت و داشتن فضای بازتر هم چون امکان استفاده از اینترنت، ماهواره و امثال آن، نیاز به تمهیدات بیش تری از سوی نظام آموزشی دارند تا به درس دین و زندگی جذب شوند. اما در مورد مؤلفه فهم که دانش‌آموزان منطقه برخوردار، درس دینی را نسبت به دانش‌آموزان غیر برخوردار بهتر درک می‌کنند، چنین استنباط می‌شود که دانش‌آموزان برخوردار به طور کلی دارای عمل کرد تحصیلی بالاتری هستند و هم چنین از لحاظ امکانات اقتصادی نیز در سطح بالاتری قرار دارند، از این رو درک و فهم این درس نیز برای ایشان آسان‌تر است. بیابانگرد (۱۳۸۴ الف) می‌گوید: «مطالعات نشان می‌دهد نابرخورداری اقتصادی با نمرات پایین درس ریاضی و خواندن ارتباط دارد. زیرا این نوجوانان در محیط‌های خانوادگی زندگی می‌کنند که از تحریکات شناختی و حمایتی کمی برخوردار می‌شوند».

در مورد تأثیر رشته تحصیلی بر نگرش به درس دین و زندگی، این نتیجه حاصل شد که بین نگرش دانش‌آموزان رشته‌های علوم انسانی و علوم تجربی تنها در مؤلفه جذابیت تفاوت وجود داشت. احتمالاً یکی از دلایلی که دانش‌آموزان رشته‌های علوم انسانی در مقایسه با دانش‌آموزان رشته‌های تجربی درس دینی را جذاب‌تر می‌دانند، به تفاوت ماهیت رشته‌ها مربوط است. دروس علوم انسانی، روابط بین فردی و احساسی و نگرشی (بعد عاطفی) بیش تری را در مقایسه با علوم تجربی در بر می‌گیرد و به تبع، نگرش بهتری را نسبت به دروس مرتبط با امور دینی از جمله دین و زندگی در پی دارد.

در این پژوهش در مورد رابطه‌ی بین نگرش به معلم و نگرش به درس دین و زندگی، این یافته

حاصل شد که بین نگرش به معلم و نگرش به درس دین و زندگی در هر سه مؤلفه، رابطه‌ی مستقیم معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی هم چون پژوهش طباطبایی و علیین (۱۳۸۵)، ستینگز وازکال (۲۰۰۹)، گودی کونتز (۲۰۱۰) هم‌خوانی دارد و مؤید اهمیت خاص معلم امور دینی است که بسیاری از صاحب نظران، نیز این عامل را مهم‌ترین عامل در تربیت دینی تلقی می‌نمایند. هم‌چنین، پژوهش حاضر نشان داد که بین هویت دینی و نگرش به درس دین و زندگی در هر سه مؤلفه، رابطه‌ی معنادار وجود داشته، در تمام موارد به نفع دانش‌آموزان دارای هویت دینی بالا بوده است. اگر پذیرفته شود که درس دین و زندگی عمدتاً برای گروهی لازم است که هویت دینی نسبتاً پایینی دارند- چرا که افراد دارای خانواده‌های مذهبی و هویت دینی بالا از طریق خانواده و جلسات غیر رسمی دینی و... در معرض تربیت دینی قرار می‌گیرند- باید اذعان داشت که برنامه ریزان این درس به رغم تلاش وافر در ایجاد جذابیت، استفاده از رویکردهای غیر مستقیم، و زبان هنری استعاره‌ای نتوانسته‌اند در پدید آوردن نگرش لازم- برای اثر بخشی این درس در گروه دارای هویت دینی پایین تر موفق باشند.

نتیجه نهایی آن که این پژوهش، نشان داد اگرچه به طور کلی نگرش دانش‌آموزان، نسبت به مؤلفه‌های جذابیت، کاربرد و فهم درس دین و زندگی در وضعیت نسبتاً مطلوب و متوسطی است؛ اما با توجه به شرایط کنونی فرهنگی در حد مورد انتظار نیست. به بیان دیگر این میزان محدود از مطلوبیت، نمی‌تواند به فراگیران (به ویژه به دختران و افراد طبقه برخوردار) کمک کند تا پیام‌های ارزشی این درس را بر پیام‌های ضد ارزشی (که از هزاران سو به مخاطبان می‌رسد)، برتری دهند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی مانند عدم تمایل برخی دانش‌آموزان به همکاری برای پرکردن پرسش‌نامه‌ها و عدم تمایل برخی معلمان به همکاری در جهت اختصاص کلاس‌های درسی برای اجرای پرسش‌نامه‌ها مواجه شد، ولی با توجه به تلاش‌های انجام شده توانست حاوی پیام‌ها و پیشنهادات زیر برای دست اندرکاران وزارت آموزش و پرورش و پژوهشگران باشد:

۱- یافته‌های این پژوهش، بار دیگر اهمیت خاص دبیران دینی -گزینش و تربیت آنان - در جذاب سازی و بالتبع اثر بخشی درس، را نیز مورد تأکید قرار داد.

۲- با توجه به تحولات گسترده در این درس نسبت به نسخه‌های پیشین درس دینی دوره‌ی متوسطه، و امید و افری که از سوی دل سوزان عرصه‌ی فرهنگ و تربیت به اثر بخشی این درس در تربیت دینی و اخلاقی می‌رود، لزوم پایش و بهره گیری از بازخوردهای متعدد در اصلاح مؤلفه‌های مختلف برنامه‌ی درسی دین و زندگی- با لحاظ تفاوت‌های جنسیتی و هویتی- مشهود است.

۳- توجه به روز آمد بودن محتوای درس دین و زندگی و تناسب با نیازهای روزمره‌ی دانش‌آموزان (انجام نیاز سنجی مستمر)، انجام پژوهش در خصوص نگرش دانش‌آموزان دیگر پایه‌ها در خصوص میزان مطلوبیت درس دین و زندگی و انجام پژوهش‌های کیفی در خصوص تأثیرگذاری

درس یادشده بر رفتار دانش آموزان از جمله مطالعاتی است که زمینه‌ی لازم برای افزایش اثربخشی این درس را فراهم خواهد آورد.

### منابع

#### الف. فارسی

۱. اختری، طاهره. (۱۳۸۵). بررسی نگرش دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران به درس عربی و عوامل مرتبط با آن، **دانشور**، شماره ۱۸: ۴۵-۵۶.
۲. ارنشتاین، ال. ن. سی؛ فرانسیس. پی. (۱۳۸۴). **مبانی، اصول و مسایل اساسی برنامه‌درسی**، مترجم قدسی احقر. تهران: نشر دانشگاه آزاد اسلامی.
۳. بارون، رابرت؛ بیرن، دان؛ برنسکامب، نایلا. (۱۳۸۸). **روان‌شناسی اجتماعی** (یوسف کریمی، مترجم)، تهران: روان.
۴. بنتهام، سوزان. (۱۳۸۴). **روان‌شناسی تربیتی**، (اسماعیل بیابانگرد، مترجم)، تهران: رشد.
۵. بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴ الف). **روان‌شناسی تربیتی**، تهران: ویرایش.
۶. بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴ ب). **روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی**، تهران: دوران.
۷. بامدادصوفی، جهانیار. (۱۳۸۶). نگرش‌سنجی در مطالعات مدیریت از طریق مقیاس لیکرت، **فصلنامه مطالعات مدیریت**، شماره ۷۹: ۵۴-۸۸.
۸. پاشاشریفی، حسن؛ شریفی، نسترن. (۱۳۸۳). **روش‌های تحقیق در علوم رفتاری**، تهران: سخن.
۹. حاجی‌زاده، مسعود؛ ابراهیمی، فاطمه. (۱۳۸۹). رابطه جنسیت با میزان و ابعاد دین‌داری، **پژوهش زن در توسعه و سیاست**، شماره ۳، ۱۳۵-۱۵۱.
۱۰. خدایاری فرد، محمد. (۱۳۸۸). آماده‌سازی مقیاس دینداری و ارزیابی سطوح دینداری اقشار مختلف جامعه ایران، **طرح پژوهشی اجرا شده در مؤسسه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران**.
۱۱. دلخوش، محمدتقی. (۱۳۸۵). سلسله مراتب ارزشی دانشجویان ایرانی، **فصلنامه روانشناسان ایرانی**، سال دوم، شماره ۸، تابستان ۱۳۸۵.
۱۲. رابینز، استیفن. پی. (۱۳۷۸). **رفتار سازمانی (مفاهیم، نظریه‌ها و کاربردها)**، (علی پارسائیان، محمداعرابی، مترجم)، تهران: نشر دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۱۳. رستمی گوهری، عصمت. (۱۳۸۱). بررسی رفتار دینی و عوامل مرتبط با آن در دانش‌آموزان

- دبیرستان‌های دخترانه شهر کرمان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان.
۱۴. ساعتچی، محمود. (۱۳۷۴). روان‌شناسی کاربردی برای مدیران، تهران: ویرایش.
۱۵. ستوده، هدایت‌الله. (۱۳۷۳). درآمدی بر روان‌شناسی اجتماعی، تهران: آوای نور.
۱۶. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه. (۱۳۸۵). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: آگاه.
۱۷. سعیدی رضوانی، محمود؛ باغکلی، حسین. (۱۳۸۹). تأملی بر موانع ساختاری نظام آموزش و پرورش رسمی در تربیت دینی و اخلاقی، مجله نقدی بر روش‌های تربیت دینی، مشهد، بنیاد پژوهش‌های اسلامی: ۱۱۴-۱۴۹.
۱۸. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). چگونه کتاب درسی تهیه کنیم. نشر سخن سمت، شماره ۴. ۵۶-۶۱.
۱۹. شرکایی، جواد؛ متولی‌زاده، محمد؛ ریاحی‌نژاد، حسین. (۱۳۸۷). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
۲۰. شریعتمداری، علی. (۱۳۸۶). چند مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی، تهران: سمت.
۲۱. شمشیری، بابک. (۱۳۸۵). عناصر و مؤلفه‌های محتوایی کتب درسی دانشگاهی در حوزه‌ی علوم انسانی، همایش بین‌المللی کتاب درسی دانشگاهی. جلد اول، تهران: سمت. ۲۶۹-۲۸۸.
۲۲. طباطبایی، فرزانه؛ علیین، حمید. (۱۳۸۵). آسیب‌شناسی تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه مدارس راهنمایی شهر تهران. مجله دانشور رفتار، شماره ۲۱، ۴۳-۵۴.
۲۳. ظهور، علیرضا؛ توکلی، علی. (۱۳۸۰). وضعیت نگرش مذهبی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان، ارمغان دانش؛ شماره ۴۵: ۷-۵۲.
۲۴. عزیزی طاقانکی، احمد. (۱۳۸۴). سنجش نگرش‌ها و دیدگاه‌های دانشجویان شاهد دانشگاه اصفهان در خصوص ارزش‌ها، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
۲۵. عزیزی، غلامرضا. (۱۳۸۷). مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، تهران: دبیرش.
۲۶. عظیمی‌هاشمی، مژگان؛ شریعتی‌مرینانی، سعید. (۱۳۸۱). بررسی نگرش جوانان مشهد به دین، جهاد دانشگاهی مشهد، ۱۹-۲۵.
۲۷. فتحی واجارگاه، کوروش؛ آقازاده، محرم. (۱۳۸۵). راهنمای تألیف کتاب‌های درسی، چاپ اول، تهران: آبیژ.
۲۸. فتحی واجارگاه، کوروش؛ آقازاده، محرم. (۱۳۸۶). راهنمای تألیف کتاب‌های درسی، تهران:



آییز.

۲۹. لوی، الف. (۱۳۸۴). **برنامه‌ریزی درسی مدارس**، مترجم فریده مشایخ، تهران: مدرسه.
۳۰. مجیدی، محمدرضا؛ فاتحی، ابوالقاسم. (۱۳۸۵). بررسی سنجش نگرش دانشجویان نسبت به برنامه‌ریزی دروس معارف اسلامی، **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، شماره ۴۱: ۳۷-۵۵.
۳۱. محمدی، محسن؛ محمدی، حسن. (۱۳۸۵). بررسی و تعیین نحوه استفاده کاربران ایرانی از اینترنت (با تأکید به زنان کشور)، **همایش زنان و اینترنت در هزاره سوم**.
۳۲. ملکی، امیر (۱۳۷۵). بررسی رابطه پایگاه اقتصادی - اجتماعی باگرایش‌های ارزشی (دانش - آموزان پسر سال سوم رشته ریاضی - فیزیک و تجربی تهران)، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته جامعه‌شناسی**، دانشگاه تربیت مدرس.
۳۳. ملکی، حسن. (۱۳۸۸). **راهنمای تألیف کتاب درسی (ابتدایی، راهنمایی و متوسطه)**، زنجان: دانش.
۳۴. ملکی، حسن. (۱۳۸۳). **برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)**، تهران: مدرسه.
۳۵. ملکی، حسن. (۱۳۸۷). **کتاب درسی (طراحی و تألیف)**، چاپ اول، تهران: علامه طباطبایی.
۳۶. موسی‌پور، نعمت‌الله؛ کافی‌زاده، منصوره (۱۳۸۵). ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی، **مجموعه مقالات همایش بین‌المللی کتاب درسی دانشگاهی**. جلد اول، تهران: سمت، ۱۵۸-۱۶۶.
۳۷. میرزایی، علی. (۱۳۸۰). **برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی**. تهران: بسطرون.
۳۸. یوسفی لویه، وحید. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش دینی دانشجویان، **دوفصلنامه تربیت اسلامی**: ۱۵۳-۱۸۴.
۳۹. نوربالا، احمد علی و همکاران. (۱۳۸۶). بررسی سلسله مراتب ارزش‌های دانشجویان دانشگاه شاهد طی سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۰. **دو ماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار**، دانشگاه شاهد سال چهاردهم - دوره جدید شماره ۲۲ اردیبهشت ۱۳۸۶.
۴۰. هادوی، اصغر. (۱۳۸۴). نگرش سنجی از دانشجویان دانشگاه تهران، **فصلنامه علوم حدیث**، شماره ۱۰۷: ۳۸-۱۱۹.
۴۱. هنروران، نازنین؛ رفاهی، ژاله. (۱۳۸۵). مقاله زنان و پیامدهای روانشناختی و دوست‌یابی اینترنتی، **همایش زنان و اینترنت در هزاره سوم**.

ب. انگلیسی

1. Cetingoz. Duygu & Ozcal. N (2009). "learning strategies used by unsuccessful students according to their attitudes towards social studies courses". **World Conference on Educational Sciences**, 1905. 1913.
2. Duchaste, P. (2008). **Student Attitudes toward Economics Development of an Attitude Questionnaire**. 1-19.
3. Goodykoontz, Erin. (2010). **Factors that Affect College Students' Attitudes toward Mathematics**, West Virginia University.
4. Noyes, J & Garland, K (2006). "Explaining students attitudes toward books and computers". **Computer in Human Behavior**, 22, 351-363.
5. Ocak, G & Ozcalisan, H & Kuru, N. (2010). "The student attitudes in terms of the usage of english activities and materials and their contributions to english learning process". **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 2, 560-564.
6. Prokop, P & Tuncer, G & Chuda, J. (2007). "Slovakian students attitudes toward biology". **Journal of Mathematics, Science, Technology Education**, 3, 287-295.
7. Sava, F. A. (2002). "Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils": **A Path Analysis Modle Teaching and Teacher Education**, 18, 1007-1021.
8. Stricker, L. J & Wilder, G. Z & Rock, D. A. (2004). "Atitudes about the computer - based test of english as a foreign language". **Computers in Human Bihavior**, 20, 37-54.
9. Subramaniam, P. R. & Silverman S. (2007). "Middle school students attitudes toward physical education". **Teaching and Teacher Education**, 23, 602-611.
10. Teo, T. (2007). "Assessing the computer attitudes of students: An Asian perspective". **Computers in Human Behavior**, 24, 1634-1642.
11. 11-Rottensteiner, S. (2010). "Structure, function and readability of new textbooks in realation to comprehension. University of Bolzano". **Social and Behavioral Sciences**, (2), 3892-3898.
12. Roussos, P. (2007). "The Greek computer attitudes scale". **Computers in Human Behavior**, 23, 578-590.
13. Rost. M. (2006). "Generating studentmotivation". [www.longman.com/worldview](http://www.longman.com/worldview).

14. Rundmo, T. & Hale, A. R. (2003). "Manager attitudes towards safety and accident prevention". **Safety Science**, 41, 557-574.
15. Unal, M. P. & Akman, B. & Gelbal, S. (2010). "The adaptation of a scale for preschool teachers, attitudes towards science teaching". **Procedia Social and Behavioral Science**, 2, 2881-2884.
16. Ushida. E. (2005). "The role of students attitudes and motivation in second language learning in online language courses". **Calico Journal**, 23(1), 49-78.
17. 17-Yakhontva. T. (2001). "Text books, contexts and learners". **English for Specific Purposes**, 20, 397-415.
18. 18-Yang, A. & Lua L. (2003). "Student attitudes to the learning of english at secondary and tertiary levels". **System**, 31, 107-123.
19. 19- Yilmaz. Ç. & Akbaba A. & Olkun S. (2010). "Factors affecting students' attitude towards Math: ABC theory and its reflection on practice". **Social and Behavioral Sciences**. 4502-4506.