



بررسی توسعه ابزار مفهومی برای آموزش تربیت دینی در دانش آموزان

سید سهراب فاطمی نسب^۱

چکیده

توانایی دانش آموزان برای یادگیری در تربیت دینی به توانایی آن‌ها در درک منابعی مانند کتاب‌های درسی، متون مقدس، تصاویر و سایر اشکال گفتمان بستگی دارد؛ بنابراین معلمان تربیت دینی به ابزارهای عملی برای ادغام خواندن و یادگیری نیاز دارند. این مطالعه به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه یک ابزار مفهومی طراحی شده برای معلمان تربیت دینی برای استفاده در فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر متن، می‌تواند آگاهی از موقعیت‌یابی دانش‌آموز را افزایش دهد و دانش محتوای موضوعی را در تربیت دینی افزایش دهد. چهار کلاس متوسطه اول و معلمان تربیت دینی آن‌ها در یک پروژه متمرکز بر خواندن در تربیت دینی شرکت کردند. با استفاده از یک رویکرد مبتنی بر طراحی، توسعه و استفاده از یک ابزار مفهومی (آموزش دینی) طراحی شده برای افزایش آگاهی از موقعیت‌یابی در تربیت دینی را توصیف می‌کنیم. این ابزار بر رویکرد معلمان به متون تأثیر گذاشت. دانش آموزان افزایش ارتباط موضوع درک شده، افزایش دانش انضباطی و درک بالاتر از احترام و مدارا را گزارش کردند. این ابزار می‌تواند از معلمان در توسعه راهبردهایی برای تدریس فراگیر در تربیت دینی پشتیبانی کند.

کلیدواژه‌ها:

- تحقیق مبتنی بر طراحی
- خواندن انضباطی
- نظریه موقعیت‌یابی
- مطالعات دینی و اعتقادی

۱- مقدمه

در سال‌های اخیر، سکولاریزاسیون، جهانی‌شدن و افزایش تنوع مذهبی نقش تعلیم دینی (تربیت دینی) مبتنی بر الهیات مسیحی را در اروپا به چالش کشیده است. در نتیجه، چندین اقتباس از تربیت دینی در کشورهای مختلف پیشنهاد و اجرا شده است که اغلب شامل یک رویکرد غیراعتقادی به تربیت دینی است (باکر و تر اوست، ۲۰۱۴؛ براتن، ۲۰۱۴؛ فرانکن، ۲۰۱۷؛ جکسون، ۲۰۱۴؛ زیبرتر و ریگل، ۲۰۱۴).

^۱ طلبه دانش آموخته حوزه علمیه قم، اصفهان و یاسوج sayedsohrabfatemi@gmail.com

باین حال، تربیت دینی غیراعترافی لزوماً معلمان، دانش آموزان و محتوای موضوعی را متفاوت از تربیت دینی اعترافی قرار می‌دهد و بنابراین بر آموزش و یادگیری در موضوع تأثیر می‌گذارد.

به‌عنوان مثال، برنامه درسی تربیت دینی نروژی از طریق آموزش مسیحی غیرمذهبی و در عین حال مذهبی از یک آموزش لوتری اعترافی (که تا سال ۱۹۶۹ ارائه شد) تغییر کرده است.

(۱۹۶۹-۱۹۹۷)، به یک تربیت دینی اجباری، غیراعترافی، چند دینی (از جمله جهان‌بینی‌های غیرمذهبی) تربیت دینی (Bråten, 2013)، بر این اساس، هدف نروژی تربیت دینی از همکاری بین والدین و مدرسه در مورد پرورش مسیحی کودک به موضوعی مبتنی بر دانش «عینی، انتقادی و کثرت‌گرا» که «بی‌طرفانه و بر اساس حقایق تدریس می‌شود» تغییر کرده است (اداره نروژ برای آموزش و پرورش، ۲۰۱۵).

اینکه چگونه بی‌طرفی باید درک و تمرین شود یک موضوع بحث است (Jackson, Franken & Loobuyck, 2017; Skeie, 2016; & 2017 Everington, 2017). برخی استدلال کرده‌اند که اگر معلم تربیت دینی دیدگاه‌های یک خودی دانشگاهی و یک خارجی دانشگاهی را ترکیب کند، بی‌طرفی می‌تواند تضمین شود. اگرچه معلمان ممکن است در مورد مذهب یا جهان‌بینی خود باز باشند، اما دیدگاه‌های شخصی آن‌ها نباید بی‌طرفی آن‌ها را هنگام تدریس به خطر بیندازد (Eidhamar, 2019). باین حال، دانش‌آموزان باید اجازه داشته باشند که خودشان را قرار دهند و نظرات خود را بر اساس باورهای شخصی خود بیان کنند و همچنین در هنگام برخورد با مذاهب و جهان‌بینی‌ها، جنبه شخصی خود را بازتاب دهند (Fancourt, 2015). دیگران معتقدند که نقش سواد در تربیت دینی مستلزم آن است که مریبان رویکردهای خود را در چارچوب‌های اجتماعی-فرهنگی تعارضات ایدئولوژیکی که شامل اقتدار، قدرت و کنترل می‌شود، استوار کنند. این امر مستلزم آن است که معلمان و دانش‌آموزان فراتر از دانش واقعی بروند و به‌طور فعال در بحث درباره ایده‌های بحث‌انگیز یا تفرقه‌انگیز شرکت کنند و این نشان می‌دهد که تربیت دینی غیراعترافی حوزه‌ای چالش‌برانگیز برای معلمان است و از آن‌ها می‌خواهد درباره اطلاعات متنی مذاکره کنند و باورهای شخصی عمیقاً در مورد آن‌ها وجود داشته باشد. جمعیت دانش‌آموزی با تنوع فزاینده بی‌طرفی در تربیت دینی غیر اعترافی مستلزم آگاهی دقیق از موقعیت در بین معلمان و دانش‌آموزان است. معلمان باید در مورد حرفه خود و اینکه چگونه رابطه بین زندگی شخصی و حرفه‌ای آن‌ها بر موقعیت آن‌ها نسبت به تنوع در بین دانش‌آموزان و در برنامه درسی تأثیر می‌گذارد تأمل کنند (van der Want, Bakker, ter Avest, Everington, 2017; Luodeslampi, 2011). دانش‌آموزان ممکن است برایشان مشکل باشد که خودشان را نسبت به محتوای تربیت دینی از سنت خودشان قرار دهند (Vestøl, 2016; Moulin, 2011) یا نسبت به متون مقدس (sen Hartvigsen & Tør, 2019; Iprgrave, 2013) و باید در نظر بگیرند که چگونه خود را قرار دهند. نسبت به محتوای موضوعی به‌طور کلی (F تربیت دینی & John, 2019, Unstad & Fjørtoft, 2020). همچنین، تربیت دینی غیراعترافی که با سکولاریسم هژمونیک مشخص می‌شود، تمایل دارد دین را به‌عنوان یک شی ایستا حذف‌شده از زمینه‌های اجتماعی و به‌عنوان پدیده‌ای بااهمیت کمی قرار دهد (Moulin, 2011; Holmqvist Lidh, 2016; Flensner, 2018). بنابراین، نیاز به ابزارهایی وجود دارد که بتواند به معلمان و دانش‌آموزان کمک کند تا در موقعیت‌های خودی-بیرونی و شخصی-حرفه‌ای در کلاس‌های درس تربیت دینی چند دینی غیراعترافی حرکت کنند.

هدف از این مطالعه ایجاد ابزاری مفهومی برای آموزش و یادگیری در مورد موقعیت‌یابی نسبت به محتوای موضوعی در تربیت دینی غیر اعتباری است. ما استدلال می‌کنیم که نظریه موقعیت‌یابی (Davies & Harré, 1999; Harré & Van Langenhove,)

Kayi-Aydar & Miller, 2018) یک دیدگاه سازنده برای معلمان و محققان تربیت دینی است که در تلاش برای درک و بهبود عملکرد در مدارس، به ویژه در زمینه‌های خواندن و تعامل کلاس درس ما نتیجه یک پروژه تحقیقاتی مبتنی بر طراحی DBR را ارائه می‌کنیم که خواندن در تربیت دینی را از دو منظر مفهوم‌سازی می‌کند: محور خودی-بیگانه و محور شخصی. -محور حرفه‌ای با استفاده از این ابزار، معلمان و دانش‌آموزان می‌توانند آگاهی بیشتری نسبت به موقعیت‌های خود، نحوه موقعیت متون خوانندگان خود و موقعیت‌یابی به‌عنوان منبعی برای درک مطلب در تربیت دینی ایجاد کنند.

اول، ما نظریه موقعیت‌یابی را به‌عنوان راهی برای بررسی نحوه قرارگیری معلمان و دانش‌آموزان خود و دیگران به‌عنوان بخشی از تعامل و گفتمان کلاس درس ترسیم می‌کنیم. ما نشان می‌دهیم که چگونه موقعیت‌یابی به سنت‌های انضباطی و تعاملات کلاس درس در تربیت دینی مربوط می‌شود. سپس، روش DBR مورد استفاده در این مطالعه را قبل از ارائه نتایج در پرتو نظریه موقعیت‌یابی توصیف می‌کنیم. در نهایت، پیامدهای مطالعه برای تربیت دینی را مورد بحث قرار می‌دهیم.

۲- نظریه موقعیت‌یابی

تئوری موقعیت‌یابی تلاشی است برای درک اینکه چگونه موقعیت‌ها و کنش‌ها ساختارهای اجتماعی را زمانی که افراد درگیر تعامل می‌شوند، برجسته می‌کند و بر رویه‌های خاصی تأکید می‌کند که افراد یا گروه‌های خاصی را از گفتن چیزهای خاص یا انجام اعمال خاصی تشویق یا باز می‌دارد (Kayi-Aydar & Miller, 2018; Harré, 2012). موقعیت را به‌عنوان «مجموعه‌ای از حقوق، تعهدات و وظایف کوتاه‌مدت مورد مناقشه» تعریف می‌کند (ص ۱۹۳)، در حالی که موقعیت‌یابی به‌عنوان یک فرآیند گفتمانی تعریف می‌شود که به‌موجب آن خودها در گفتگوها به‌عنوان شرکت‌کنندگان قابل‌مشاهده و ذهنی منسجم قرار می‌گیرند. در خطوط داستانی تولید مشترک (دیویس و هره، ۱۹۹۰، ص ۴۸). تئوری موقعیت‌یابی نشان داده است که چگونه تعامل رودررو با روال‌ها، متن‌ها و تعاریف موقعیت یافته از ذهنیت مشخص می‌شود (تیرادو و گالوز، ۲۰۰۷). با استفاده از حرکات موقعیت‌یابی (مثلاً استفاده از زبان یا اعمال برای قرار دادن شخصی در موقعیتی، مانند خودی یا غیرخودی، تسلیم یا مقاومت)، افراد موقعیت‌های خاصی را به خود (موقعیت‌یابی انعکاسی) و دیگران (موقعیت‌گیری تعاملی) اختصاص می‌دهند (Kayi-Aydar, 1999 & Miller, 2018). این پویایی موقعیت یکی از ویژگی‌های اساسی تعامل اجتماعی است.

به دلیل ماهیت اپیزودیک، تعاملی و گفتمانی، موقعیت‌یابی به‌عنوان ساختاری پویاتر از مفهوم «نقش» در نظر گرفته می‌شود (Harré & Van Langenhove, 1999). دیویس و هره (۱۹۹۰) خاطر نشان می‌کنند که افراد در موقعیت‌های متعدد شرکت می‌کنند و در اشکال مختلف گفتمان شرکت می‌کنند. در نتیجه، تأمل در موقعیت‌یابی باید آشکار سازد که افراد به‌طور اجتناب‌ناپذیری در موقعیت موضوعی که ممکن است به نظر می‌رسد روایی یا عمل گفتمانی خاص دیکته می‌کند، گرفتار نمی‌شوند. علاوه بر این، اگرچه اولین اقدام مرتبه اول موقعیت‌یابی در یک مکالمه اغلب ناخودآگاه یا ناخواسته است، امتناع از پذیرش موقعیت تعیین‌شده اغلب منجر به تغییر موقعیت، یک اقدام مرتبه دوم آگاهانه و عمدی از موقعیت می‌شود (Kayi-Aydar, 2019).

موقعیت‌یابی صرفاً یک پدیده مکالمه‌ای نیست. دانش‌آموزان «محتوای آکادمیک را می‌پذیرند، مقاومت می‌کنند یا در یادگیری شکست می‌خورند» (en, Gee & G, 1998) از طریق شیوه‌های گفتمانی. به‌عنوان مثال، هنگام خواندن متون، دانش‌آموزان با ابزارهای بلاغی مواجه می‌شوند که سعی می‌کنند احساسات یا نظرات خاصی را در خواننده القا کنند؛ بنابراین خوانندگان باید فعالانه خود را به‌عنوان پذیرنده یا مخالف قضاوت‌های مندرج در متن قرار دهند و ادعاهای مربوط به واقعیت اجتماعی و سیاسی را ارزیابی کنند

(فرکلاف، ۲۰۰۹؛ مارتین، ۱۹۹۵)؛ بنابراین مطالعه موقعیت‌یابی می‌تواند بینش‌هایی درباره روابط بین یادگیری انضباطی، الگوهای تعامل کلاسی و ساخت خودهای گفتمانی در کلاس ایجاد کند.

یک لنز موقعیت‌یابی بر «اثرات قدرتمند تعاملات کلاس درس از نظر هویت موقعیتی دانش‌آموزان و دسترسی آن‌ها به برخی حقوق، وظایف و تعهدات در گفتمان کلاس درس» تمرکز می‌کند (Kayi-Aydar & Miller, 2018). به‌عنوان مثال، یون (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که چگونه زبان آموزان انگلیسی در ایالات متحده توسط معلمان انگلیسی به‌گونه‌ای قرار می‌گیرند که آن‌ها را از شرکت در کلاس درس کنار می‌کشد و به‌طور مؤثر آن‌ها را «مهمان ناخوانده» می‌کند.

کاربردهای دیگر نظریه موقعیت‌یابی شامل اقدامات متقابل موقعیت‌یابی بین دانشجو معلمان و مربیان معلم و نحوه اجرای چنین موقعیت‌یابی است (واناسچه و کلچترمانز، ۲۰۱۴). از این‌رو، موقعیت‌یابی در کلاس‌های درس انجام می‌شود، خواه شرکت‌کنندگان از آن آگاه باشند یا نه و می‌توانند پیامدهای مثبت و منفی داشته باشند.

سنت‌های انضباطی، مانند الهیات، فلسفه و تاریخ و جامعه‌شناسی دین، کمک زیادی به ساختار و محتوای برنامه‌های درسی تربیت دینی اعترافی و غیراعترافی می‌کنند. این سنت‌ها احتمالاً بر نحوه قرارگیری ادیان و دانش آموزان در تربیت دینی تأثیر می‌گذارد. به‌عنوان مثال، پیمایش و معنا بخشیدن به بازنمایی پدیده‌های مذهبی در چاپ و همچنین از طریق تصاویر، مصنوعات، معماری، وب‌سایت‌ها یا فیلم‌ها بخش کلیدی تربیت دینی است؛ بنابراین معلمان و دانش‌آموزان باید توجه دقیقی به معنای یادگیری در حوزه‌های موضوعی داشته باشند و در رشته‌هایی که زیربنای آن موضوعات هستند چه چیزی به‌عنوان دانش محسوب می‌شود. با این حال، تحقیقات کمی در مورد سواد مذهبی در محل کار در فضاهای درسی سکولار وجود دارد؛ بنابراین خواندن متون در تربیت دینی نیاز به آگاهی از تنوع فرهنگی و مذهبی و ابزارهای عملی دارد که می‌تواند معلمان را در توسعه عملکرد آموزشی خود حمایت کند و جمعیت‌های مختلف دانش‌آموزی را در یادگیری در مورد پدیده‌های مذهبی از طریق لنزهای مختلف درگیر کند.

از این‌رو، نیاز به ابزارهای مفهومی وجود دارد که به دیدگاه‌های خودی و بیرونی در مورد خواندن در تربیت دینی می‌پردازد. این شامل سنت‌های مختلف آکادمیک در موضوع و همچنین روش‌هایی است که باورهای شخصی بر خواندن آن موضوع تأثیر می‌گذارد. دو موضوع در این زمینه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است: رویکردهای خودی و بیگانه به ادیان (نات، ۲۰۱۰؛ مک کاپون، ۱۹۹۹ و ۲) بازنمایی ادیان (جکسون، ۱۹۹۷، ۲۰۱۶). اولی مربوط به این است که آیا ادیان و باورها باید به‌صورت عملی و تجربه‌شده از درون ارائه شوند یا آن‌گونه که از بیرون مشاهده می‌شود و دومی بر تنوع درونی ادیان متمرکز است. پژوهشگران تلاش کرده‌اند یک روش آموزشی برای تربیت دینی چند دینی توسعه دهند تا دانش‌آموزان را به دانش‌های انضباطی و مهارت‌های مرتبط با مطالعه آکادمیک دین سوق دهد، با این استدلال که دیدگاه‌های چندگانه برای تولید دانش و درک چشم‌انداز ادیان ضروری است (والشی و تیسسی، ۲۰۱۵). این نشان می‌دهد که تربیت دینی چند دینی فراتر از سازمان‌دهی صرف اطلاعات، چالش‌هایی را برای معلمان ایجاد می‌کند تا شامل باورها و ارزش‌های شخصی عمیقاً باشد.

در اینجا، ما از مدلی برای آموزش تربیت دینی که توسط (Eidhamar, 2001) توسعه یافته است، ترسیم می‌کنیم که محورهای خودی-بیرونی و شخصی-آکادمیک را برای پیش‌بینی چهار دیدگاه مرتبط برای آموزش تربیت دینی ترسیم می‌کند (جدول ۱).

جدول ۱. مدل برای آموزش تربیت دینی، اقتباس شده از (Eidhamar,2001).

روابط شخصی	روابط شخصی
دیدگاه خودی	دیدگاه خودی
رابطه علمی	رابطه علمی
دیدگاه بیرونی	دیدگاه خودی

این مدل امکان کاوش در حقوق و مسئولیت‌های منتسب به مواضع مختلف مذهبی یا غیرمذهبی، تفاوت در اعمال موضع‌گیری در رویکردهای خودی یا غیرخودی، یا موقعیت در بازنمایی ادیان یا مسائل اخلاقی را فراهم می‌کند. ما از این مدل برای توسعه یک ابزار مفهومی برای آموزش سوادآموزی در تربیت دینی استفاده می‌کنیم. سؤال تحقیقی که این مطالعه را هدایت می‌کند این است که چگونه یک ابزار مفهومی با تمرکز بر موقعیت‌یابی متون و خوانندگان آن‌ها بر آموزش خواندن در تربیت دینی غیر اعتراف تأثیر می‌گذارد؟

۳- بحث

هدایت تنش‌ها بین ابعاد واقعی و شخصی دین در یک جمعیت دانش‌آموزی با تنوع فزاینده به‌خصوص برای معلمان دشوار به نظر می‌رسد (اسکی، ۲۰۱۶)؛ بنابراین، معلمانی که به دنبال تعامل عمیق با چنین موضوعاتی هستند، باید تنش‌های بین ایده‌های پیچیده مذهبی و فلسفی، بازنمایی متنی آن‌ها در نوشتار دانشگاهی و پیشینه‌های متنوع دانش‌آموزان در کلاس را مدیریت کنند. علاوه بر این، برنامه‌های درسی آموزش غیراخلاقی معلمان و دانش‌آموزان را ملزم می‌کند که هم در مورد گفت‌وگوها و هم ایدئولوژی‌های بزرگ (مثلاً اصول اعتقادی و اعمال ادیان جهانی، الحاد، جنبش‌های دینی جدید و مسائل اخلاقی) و تعاملات در سطح خرد (مثلاً بررسی باورهای شخصی خود) مذاکره کنند. ارتباط با دیگران در تعاملات روزمره، درک بازنمایی مسائل مذهبی در رسانه‌ها و نوشتن برای یادگیری در مورد ادیان).

هدف از این مطالعه ایجاد ابزاری مفهومی برای آموزش و یادگیری در مورد موقعیت‌یابی نسبت به محتوای موضوعی در تربیت دینی غیر اعتباری بود. پیاده‌سازی و توسعه تربیت دینی مبتنی بر DBR در طول چهار ماه دروس عادی تربیت دینی که توسط دو معلم برنامه‌ریزی و اجرا شد، نشان داد که رویکرد معلمان به متون در تربیت دینی، به‌ویژه متون مربوط به ادیان، تحت تأثیر قرار گرفته است. به همین ترتیب، دانش‌آموزان افزایش ارتباط موضوعی، افزایش دانش انضباطی و درک بالاتر از احترام و مدارا را گزارش کردند؛ بنابراین، این احتمال وجود دارد که این ابزار بتواند از معلمان در توسعه راهبردهایی برای تدریس فراگیر در تربیت دینی غیراعترافی حمایت کند.

معلمان و دانش‌آموزان با استفاده از حرکات موقعیت‌یابی موقعیت‌های خاصی را به خود و دیگران اختصاص می‌دهند (Kayi-Aydar & Miller, 2018). آگاهی از موقعیت و حقوق، وظایف و تعهداتی که با موقعیت‌های مختلف همراه است، امکان درک پویایی تعامل اجتماعی در شیوه‌های گفتگویی را فراهم می‌کند (Harré, 2012). در تربیت دینی غیر اعترافی، تنش بین خودی و غیرخودی (نات، ۲۰۱۰؛ مک کاجتون، ۱۹۹۹؛ مولین، ۲۰۱۱) و شخصی و حرفه‌ای (جکسون، ۱۹۹۷، ۲۰۱۶) فرصت‌هایی را برای برجسته کردن دیدگاه‌های مهم برای آموزش موضوع ایجاد می‌کند؛ بنابراین، مفهوم‌سازی خواندن در تربیت دینی در امتداد دو دیدگاه (محور خودی-)

بیرونی و محور شخصی-حرفه‌ای) سنت‌های آکادمیک مرکزی موضوع، مانند الهیات و مطالعات دینی و همچنین جنبه‌های شخصی درگیر در تربیت دینی را تصدیق می‌کند (Vestøl, 2016). علاوه بر این، معلمان و دانش‌آموزان را با ابزاری توانمند می‌سازد که احتمالاً آگاهی از موقعیت‌های مختلف در گفت‌وگوهای تربیت دینی و حقوق، وظایف و تعهدات همراه آن‌ها ایجاد می‌کند.

موقعیت‌یابی در تربیت دینی بخشی از یک فرآیند گفت‌وگومانی پیچیده است که در آن تعاملات بین دانش‌آموزان، متون و معلمان شکل می‌گیرد و توسط ارزش‌ها، تجربیات و هویت‌های متفاوت شکل می‌گیرد. مواضع اصلی معلمان، موضع‌گیری‌های خارجی حرفه‌ای نسبت به ادیان و جهان‌بینی‌ها و مواضع شخصی و فراگیرتر نسبت به اخلاق است. این امر بر نحوه استفاده از متون در کلاس‌های درس تأثیر می‌گذارد و دانش‌آموزان را نسبت به بسیاری از محتوای موضوعی قرار می‌دهد. موضع بیرونی، همراه با یک آموزش به سبک انتقال، می‌تواند بی‌انگیزه باشد و به سکولاریسمی نزدیک می‌شود که در چندین مطالعه درباره کلاس‌های درس تربیت دینی هژمونیک مشاهده شده است (Flensner, 2018; Holmqvist Lidh, 2016; Moulin, 2011). در عوض، دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند خود را مستقیم‌تر در مقابل نمایندگان و بازنمایی‌های ادیان و جهان‌بینی‌ها به‌عنوان منابع دانش قرار دهند تا بازنمایی در توضیحات معلمان و کتاب‌های درسی. این امر در تعامل کلاس درس ضمنی است و نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تمایل دارند «جنبه‌های ایستا، رسمی و تشریفاتی» (Davies & Harré, 1999) نقش دانش‌آموز را بپذیرند. با این حال، زمانی که دانش‌آموزان در مصاحبه‌ها توضیح می‌دهند که چرا گاهی علاقه کمی به محتوای موضوعی نشان می‌دهند یا روش‌هایی را که دوست دارند درس‌های تربیت دینی باشد، توضیح می‌دهند، تأکید می‌شود؛ بنابراین، به نظر می‌رسد که تلاش دانش‌آموزان برای یادگیری زمانی فعال می‌شود که آن‌ها به جای تجربه میانجیگری غیرمستقیم از طریق کتاب درسی یا معلم، مستقیماً نسبت به محتوای موضوعی قرار گیرند.

اکثر حرکات موقعیت‌یابی اولیه، ضمنی و ناخودآگاه هستند (ون لانگنهو و هاره، ۱۹۹۹). با این حال، معرفی تربیت دینی به معلمان و دانش‌آموزان، می‌تواند موقعیت‌ها و حرکات موقعیت‌یابی خود را آشکار کند و بر روش‌هایی که در آن خود و دیگران قرار می‌دهند تأثیر بگذارد. با وجود معلمان، به نظر می‌رسد که آگاهی بیشتر از موقعیت خود، شیوه‌های معرفی متون را در کلاس تغییر می‌دهد و این نشان می‌دهد که «موقعیت‌ها و خطوط داستانی با هم اعمال و معانی احتمالی را محدود یا امکان ظهور می‌دهند» (Kayi-Aydar & Miller, 2018). این امر معلمان را قادر می‌سازد تا تنوع متون مورد استفاده را افزایش دهند و روش اکتشافی بیشتری را برای خواندن متون آغاز کنند. از سوی دیگر، دانش‌آموزان می‌توانند خود را به‌عنوان خودی یا غیرخودی نسبت به محتوای موضوعی شناسایی کنند و پیامدهای احتمالی را برای خودی‌هایی که توسط ابزارهای بلاغی کتاب درسی ایجاد شده است، افشا کنند؛ بنابراین، آگاهی از موقعیت در تربیت دینی به آن‌ها توانایی «استفاده از یک حالت گفت‌وگومانی خاص» را می‌دهد و به «حقوق و وظایف برای انجام اشکال خاصی از اقدامات معنادار» دسترسی می‌دهد (Harré, 2012). با این حال، برای کار با متون به روشی که تربیت دینی فرد را به آن دعوت می‌کند، نیاز به تمایل به گسترش دانش خود از دیدگاه‌های مختلف دارد.

دانش‌آموزان در ظرفیت، تمایل و قدرتشان برای موقعیت‌یابی خود و دیگران متفاوت خواهند بود و «دو مورد اول ویژگی‌های فردی هستند، دومی اجتماعی است» (ون لانگنهو و هاره، ۱۹۹۹، ص ۳۰). این نشان می‌دهد که آشنا کردن دانش‌آموزان با تربیت دینی لزوماً به مزایای یکسان برای همه دانش‌آموزان منجر نمی‌شود، زیرا این به ظرفیت و تمایل فردی بستگی دارد. با این حال، تربیت دینی ممکن است آن‌ها را توانمند سازد تا به پرسشگران فعال دانش موضوعی (و احتمالاً مشارکت‌کنندگان در آن) تبدیل شوند. با کاوش در متون از دیدگاه‌های مختلف، آن‌ها نسبت به سنت‌های مختلف خواندن انضباطی آگاهی پیدا می‌کنند (موژه، ۲۰۰۸؛ سی. شاناهان، ۲۰۱۷؛ تی.

شاناهان و شاناهان، ۲۰۱۲) و به‌عنوان مبتدی در یک گفتمان آکادمیک اجتماعی می‌شوند (موژه، ۲۰۱۰). که آن‌ها را قادر می‌سازد تا فعالانه از ابزارهایی استفاده کنند که به آن‌ها در جستجوی دانش به‌عنوان خوانندگان انتقادی کمک می‌کند.

۴- نتیجه‌گیری

این مطالعه نشان می‌دهد که موقعیت‌یابی در تربیت دینی، هم برای تمرین‌ها و نتایج یادگیری و هم برای اهداف آموزشی عمومی از اهمیت بالایی برخوردار است. همان‌طور که تربیت دینی athy و همکاران. (۲۰۱۵، ص ۶) توجه داشته باشید، «هیچ نقطه برتری خنثی وجود ندارد که بتوان از آن ادیان را کشف کرد»؛ بنابراین، مهارت‌ها و درک چگونگی دستیابی به دانش و اهمیت تمایلات و اشکال قضاوت از ارزش بالایی برخوردار است. هدف این آگاهی از موقعیت‌یابی اجتماعی شدن در رشته‌های دانشگاهی است که با ادیان و جهان‌بینی‌ها سروکار دارند و آن‌ها را رویدادهای مهمی در زندگی مردم و جوامع می‌دانند و از این‌رو برای آموزش و دانش اهمیت دارند. به همین ترتیب، تربیت دینی همچنین آموزش دانش‌آموزان را برای مستقل شدن و مستقل شدن هدف قرار می‌دهد، خواه این به معنای توانمند ساختن آن‌ها برای تشخیص، توسعه و دفاع از موقعیت خود باشد یا درک اینکه چقدر برای افراد دیگر مجاز به انجام همین کار مهم است.

این مطالعه از سه طریق به تحقیقات موجود کمک می‌کند. ابتدا، موقعیت‌یابی در تربیت دینی غیر اعترافاتی را در زمینه تئوری موقعیت‌یابی توصیف و بحث می‌کند و توضیح می‌دهد که چگونه موقعیت‌یابی بر شیوه‌های کلاس درس تأثیر می‌گذارد. دوم، مقوله‌های کلیدی در خواندن انضباطی در موضوع را با معرفی مسائل خودی-بیرونی و بازنمایی و تنوع به دانش‌آموزان در زمینه کلاس درس ترسیم می‌کند. ثالثاً، بر اساس دیدگاه‌های اهمیت خواندن انضباطی در موضوع و اهمیت جایگاه‌یابی در ارتباط با گفتمان‌های دینی، ابزاری مفهومی را برای معلمان و دانش‌آموزان معرفی می‌کند تا در هنگام خواندن متون در تربیت دینی به‌منظور ایجاد آگاهی از موقعیت‌یابی و چگونگی استفاده از آن استفاده کنند. موقعیت‌یابی می‌تواند به‌عنوان منبعی برای درک مطلب در حوزه محتوا مورد استفاده قرار گیرد.

با این حال، محدودیت‌هایی در مطالعه وجود دارد. الگوی اساسی DBR (تجزیه و تحلیل مشترک، برنامه‌ریزی، اقدام، مشاهده و تأمل) انتخاب مطلعین را محدود می‌کند. با این حال، همان‌طور که DBR تشویق می‌کند که تحقیقات در یک محیط معتبر انجام شود (کاب و همکاران، ۲۰۰۳؛ مجموعه تحقیقاتی مبتنی بر طراحی، ۲۰۰۳)، این نیز ممکن است به‌عنوان نقطه قوت مطالعه دیده شود، زیرا نتایج از تجربیات زیسته معلمان و دانش‌آموزان همچنین، کسب یک موقعیت ممکن است مستلزم «تعهد عاطفی» یا «توسعه یک سیستم اخلاقی سازمان‌دهی شده حول متعلقات» باشد (دیویس و هره، ۱۹۹۹، ص ۳۶)؛ بنابراین، از به چالش کشیدن دانش‌آموزان برای اتخاذ موضعی کاملاً غیر از موضع خود باید اجتناب شود. با این حال، در توصیف فرآیند پنج‌گانه توسعه یک موقعیت (Davies & Harré, 1999)، دو مرحله اول در این فرآیند مستلزم آن چیزی است که با تربیت دینی در نظر گرفته شده است: دانش‌آموزان را قادر می‌سازد ۱. یاد بگیرند. مقوله‌هایی که جهان انسان‌ها را در مورد ما به درونی/خارجی و شخصی/حرفه‌ای تقسیم می‌کنند و ۲. مشارکت در شیوه‌های گفتمانی مختلف که از طریق آن معانی به آن دسته‌ها تخصیص می‌یابد. مرحله سوم در این فرآیند «شامل قرار دادن تخیلی خود به‌گونه‌ای است که گویی به یک دسته تعلق دارد و به دسته دیگر تعلق ندارد» (دیویس و هره، ۱۹۹۹، ص ۳۶)، چیزی که ما آن را «دریافت دیدگاه» می‌نامیم و به دانش‌آموز واگذار می‌شود تا سطح مشارکت را تعیین کنید هنگامی که از آن‌ها پرسیده شد، هیچ‌یک از

دانشجویان مصاحبه شده ناراحتی خود را در اتخاذ دیدگاه‌های دیگری غیر از دیدگاه خود ابراز نکردند. باین‌حال، باورها و اعتقادات شخصی ممکن است تمایل شرکت‌کنندگان را برای بحث در مورد مسائل موقعیتیابی محدود کند. این محدودیت‌ها نشان می‌دهد که تربیت دینی باید بیشتر آزمایش شود و در تنظیمات دیگر توسعه یابد.

علی‌رغم این محدودیت‌ها، مطالعه نشان می‌دهد که آگاهی از موقعیتیابی به‌عنوان منبعی برای خواندن و بحث در مورد متون در تربیت دینی می‌تواند حرکات گفتمانی مورد استفاده برای قرار دادن خوانندگان در متون و همچنین برای توانمندسازی دانش‌آموزان برای تسلط بر چنین حرکتی را آشکار کند. چنین توانایی‌هایی بخش مهمی از آموزش سوادآموزی هستند و به توسعه یک چارچوب انضباطی در تربیت دینی کمک می‌کنند. این رویکرد می‌تواند از معلمان تربیت دینی که به دنبال راه‌هایی برای توسعه استراتژی‌های آموزشی برای کلاس‌های درس فراگیر و کثرت‌گرا هستند، حمایت کند. علاوه بر این، توانایی رویکرد به متون از منظرهای مختلف و پرسش انتقادی محتوای موضوعی در هسته خواندن انضباطی است. ابزار مفهومی ارائه‌شده در اینجا می‌تواند معلمان را در توسعه یادگیری انضباطی خاص در تربیت دینی حمایت کند. باین‌حال، این امر مستلزم آن است که معلمان و محققان با موقعیت‌های خرد و گفتمان‌های سطح کلان در زمینه‌های کلاس درس درگیر شوند. درزمینهٔ تربیت دینی، این می‌تواند به معنای رویارویی با تنش بین رویکردهای اعترافی و غیراعترافی، پرداختن به موضوعات بحث‌برانگیز یا آموزش به دانش‌آموزان برای مذاکره درباره مسائل اخلاقی باشد.

۵- منابع

- B. Davies, R. Harré Positioning: The discursive production of selves *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1) (1990), pp. 43-63, [10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x)
- B.A. Bradley, D. Reinking Enhancing research and practice in early childhood through formative and design experiments
- C. Bakker, I. ter Avest Coming out religiously: Life orientation in public schools *Religious Education*, 109 (4) (2014), pp. 407-423, [10.1080/00344087.2014.924774](https://doi.org/10.1080/00344087.2014.924774)
- *Early Child Development and Care*, 181 (3) (2011), pp. 305-319, [10.1080/03004430903357894](https://doi.org/10.1080/03004430903357894)
- *Educational Researcher*, 41 (1) (2012), pp. 16-25, [10.3102/0013189x11428813](https://doi.org/10.3102/0013189x11428813)
- G. Freathy, R. Freathy, J. Doney, K. Walshe, G. Teece. *The RE-searchers: A new approach to religious education in primary schools* University of Exeter, Exeter (2015)
- H.K. Sødal (Ed.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (2001), pp. 127-147
- J. Everington 'Being professional': RE teachers' understandings of professionalism 1997-2014 *British Journal of Religious Education*, 38 (2) (2016), pp. 177-188,
- J. Everington, I. ter Avest, C. Bakker, A. van der Want European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and their relationship to personal and professional biographies *British Journal of Religious Education*, 33 (2) (2011), pp. 241-256,
- J. Herrington, S. McKenney, T. Reeves, R. Oliver. *Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal* (2007)
- J. Ristiniemi, G. Skeie, K. Sporre (Eds.), *Challenging Life: Existential questions as a resource for education*, Waxmann, Münster (2018), pp. 157-175
- J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, N. Nieveen (Eds.), *Educational design research*, Routledge, London (2006)
- J.P. Gee, J.L. Green. Chapter 4: Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study *Review of Research in Education*, 23 (1) (1998), pp. 119-169,
- K.K. Flensner. Secularized and multi-religious classroom practice-discourses and interactions *Education Sciences*, 8 (3) (2018), p. 116
- K.M. Hartvigsen, K. Tøresen. Beyond the bullet points: Teaching the bible in Norwegian upper secondary religious education. *Religious Education* (2019), pp. 1-13,
- L. Franken, P. Loobuyck. Neutrality and impartiality in RE: An impossible aim? *British Journal of Religious Education*, 39 (1) (2017), pp. 1-6, [10.1080/01416200.2016.1218219](https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1218219)
- L. Franken. Coping with diversity in religious education: An overview. *Journal of Beliefs and Values*, 38 (1) (2017), pp. 105-120, [10.1080/13617672.2016.1270504](https://doi.org/10.1080/13617672.2016.1270504)
- L.G. Eidhamar Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt *Prismet*, 70 (1) (2019), pp. 27-46, [10.5617/pri.6855](https://doi.org/10.5617/pri.6855)

- M. Rothgangel, R. Jackson, M. Jäggle (Eds.), Religious education at schools in Europe. Part 2: Western Europe, Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen (2014), pp. 287-313
- N. Fairclough. Discourse and social change (reprinted) Polity press, Cambridge (2009)
- N.P.M. Fancourt. Re-defining 'learning about religion' and 'learning from religion': A study of policy change British Journal of Religious Education, 37 (2) (2015), pp. 122-137,
- O.M.H. Bråten New social patterns: Old structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality in education
- O.M.H. Bråten Towards a methodology for comparative studies in religious education. A study of England and Norway Münster: Waxmann (2013)
- P. Cobb, J. Confrey, A. diSessa, R. Lehrer, L. Schauble Design experiments in educational research Educational Researcher, 32 (1) (2003), pp. 9-13, [10.3102/0013189x032001009](https://doi.org/10.3102/0013189x032001009)
- R. Freathy, H.C. John. Religious Education, Big Ideas and the study of religion(s) and worldview(s) British Journal of Religious Education, 41 (1) (2019), pp. 27-40,
- R. Harré, L. Van Langenhove (Eds.), Positioning theory, Blackwell Publishers, Oxford (1999), pp. 32-52 [View in Scopus](#) [Google Scholar](#)
- R. Harré, L. Van Langenhove (Eds.), Positioning theory, Blackwell Publishers, Oxford (1999)
- R. Harré. Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology J. Valsiner (Ed.), The oxford handbook of culture and psychology, Oxford University Press, New York (2012), pp. 191-206
- T. Anderson, J. Shattuck Design-based research: A decade of progress in education research?