

A Diagnostic Analysis of School-Based Educational Programs for the Internalization of Prayer and the Proposal of Effective Strategies

Abdolvahed Bameri^{1*}, Zahra Omidvar², Aleme Keikha³

1. Assistant Professor, Department of Islamic Studies, Faculty of Theology, Law and Islamic Studies, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. (Corresponding Author). bameri.1399@staff.usb.ac.ir
2. Ph.D. in Public Administration, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. Zahra.omidvar@pgs.usb.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Educational Administration, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. Aleme.keikha@entp.usb.ac.ir

Extended Abstract

Abstract

This study aimed to identify the challenges and shortcomings of school-based educational programs designed to foster the internalization of prayer in schools in Zahedan, Iran, and to propose effective strategies for enhancing their effectiveness. The central research problem was the gap between the formal implementation of prayer-related activities and the development of students' positive attitudes, intrinsic motivation, and sustained commitment to prayer. The study was applied in purpose and employed a mixed-methods approach using a sequential exploratory design. In the qualitative phase, 24 participants—including school principals, extracurricular and educational affairs coordinators, teachers, school counselors, congregational prayer leaders, students, parents, and educational science faculty members—were recruited through purposive maximum-variation sampling and participated in semi-structured interviews. The data were analyzed using thematic analysis. In the quantitative phase, 20 experts in religious education, curriculum planning, educational management, and school-based educational affairs evaluated and prioritized the strategies identified in the qualitative phase through a three-round Delphi process. Eight categories of challenges were identified: content-related shortcomings; implementation and management weaknesses; challenges associated with teachers and educational staff; student-related factors; family and environmental influences; cultural, media-related, and social factors; deficiencies in evaluation and feedback; and limited appeal and opportunities for student participation. Redesigning content to reflect students' developmental stages and needs, building the capacity of school personnel, actively involving students, and strengthening home-school partnerships received the highest priorities. The findings indicate that the internalization of prayer cannot be achieved merely by increasing the number of prayer-related activities or monitoring students' attendance. Rather, it requires the coordinated redesign of educational content, instructional approaches, human resources, the learning environment, and evaluation systems.

Introduction

Prayer occupies an important place in Islamic education, not merely as a religious obligation but also as a potential means of fostering spiritual awareness, self-regulation,

moral responsibility, and religious identity. From an educational perspective, however, the effectiveness of school-based prayer programs cannot be assessed solely by the number of ceremonies held or students attending congregational prayers. A more meaningful assessment considers whether students develop an understanding of prayer, a positive attitude toward it, a sense of personal meaning, intrinsic motivation, and sustained commitment.

The internalization of prayer involves a gradual transition from externally regulated participation to a personally meaningful and relatively enduring commitment. This process is influenced by multiple interacting factors, including the relevance of educational content, the quality of instructional approaches, the behavior and competencies of school personnel, students' developmental needs, family involvement, peer relationships, the wider cultural and media environment, and the availability of appropriate evaluation and feedback mechanisms.

Previous research has examined various aspects of religious education, including curriculum content, teachers' roles, family-school cooperation, students' religious attitudes, and the use of participatory methods. Nevertheless, the simultaneous interaction of these factors in school-based programs for promoting prayer requires further investigation. In particular, the distinction between participation in formal activities and the internalization of religious values needs to be addressed more explicitly.

Accordingly, this study investigated the challenges affecting school-based programs intended to promote the internalization of prayer in Zahedan and sought to develop and prioritize practical strategies for improving their effectiveness. Its central contribution lies in examining these challenges as an interconnected educational and organizational issue rather than attributing them to a single factor.

Case study

The study was conducted in schools in Zahedan, Sistan and Baluchestan Province, southeastern Iran, during the 2024–2025 academic year (1403–1404 in the Iranian calendar). This setting provided an opportunity to examine prayer-related educational programs through the experiences and perspectives of individuals directly involved in school-based religious education.

The qualitative participants represented a range of educational and social roles, including school administrators, educational affairs coordinators, teachers, counselors, congregational prayer leaders, students, parents, and faculty members in educational sciences. This diversity enabled the study to consider the issue from multiple perspectives and to explore the relationships between school practices, student experiences, family contexts, and broader cultural influences.

The study focused on the design, implementation, and evaluation of school-based programs intended to promote prayer. It examined both the challenges encountered in practice and the strategies that experts considered important and feasible for addressing them. The findings are context-specific and should therefore be interpreted with due consideration of the educational, cultural, and organizational conditions of the participating schools.

Materials and Methods

The study was applied in purpose and employed a sequential exploratory mixed-methods design. The qualitative phase preceded the quantitative phase: the first phase identified the major challenges and generated potential strategies, while the second phase used expert consultation to evaluate and prioritize those strategies.

In the qualitative phase, 24 participants were recruited through purposive maximum-variation sampling. Variation was sought in relation to school levels, gender composition, and differences between more advantaged and less advantaged school contexts in Zahedan. Data were collected through semi-structured interviews, supplemented by the review of relevant policy documents and field notes. Interviews explored the current state of prayer-related programs, content and implementation challenges, the roles of school personnel and families, the quality of prayer facilities, and existing evaluation practices. Sampling continued until theoretical saturation was reported.

The interview data were analyzed using inductive thematic analysis, following the six-phase approach of Braun and Clarke: familiarization with the data, generation of initial codes, development of candidate themes, review of themes, definition and naming of themes, and report production. MAXQDA 2024 was used to support data organization and coding. The resulting themes were organized into broader categories representing the principal challenges affecting the programs.

In the quantitative phase, 20 experts were purposively selected on the basis of relevant academic qualifications and professional, executive, or research experience. Eligibility criteria included at least a master's degree in a related field and a minimum of five years of relevant experience. The Delphi process consisted of three rounds. Experts assessed the proposed strategies using a five-point rating scale and considered their necessity, effectiveness, practical feasibility, and implementation priority.

The Delphi data were analyzed in IBM SPSS Statistics 29 using means, medians, standard deviations, percentage agreement, the interquartile range, and Kendall's coefficient of concordance. The reported criteria for accepting strategies and concluding the Delphi process included a mean score of at least 3.75, agreement of 75% or higher, an IQR of no more than 1, and evidence of stability and convergence across rounds.

Qualitative rigor was addressed through credibility, transferability, dependability, and confirmability. The reported procedures included participant review of findings, the use of multiple data sources, transparent documentation of the research process, and review of selected interviews and initial codes by three specialists in qualitative research. The content validity of the Delphi questionnaire was examined using the content validity ratio (CVR) and content validity index (CVI). Internal consistency was assessed using Cronbach's alpha, reported as 0.87.

Discussion and Results

The qualitative analysis identified eight major categories of challenges affecting school-based programs for promoting the internalization of prayer.

First, content-related shortcomings included repetitive and formulaic messages, insufficient adaptation to students' developmental stages, an emphasis on theoretical instruction, formal or unengaging language, and limited connections between prayer and students' everyday concerns. These findings suggest that the mere inclusion of

prayer-related information in educational activities is insufficient when content does not engage students' cognitive, emotional, and practical experiences.

Second, implementation and management weaknesses included the intermittent and occasion-based delivery of activities, inadequate planning, limited coordination among school personnel, insufficient time, and weak managerial support. These problems indicate that prayer-related programs may lack the continuity and organizational coherence needed to support sustained educational outcomes.

Third, limitations in teachers' and educational staff's competencies involved insufficient communication and educational skills, inadequate specialized training, limited participation by some teachers, and weaknesses in role modelling. The findings highlight the importance of respectful communication, the ability to engage with students' questions, and consistency between educators' stated values and their everyday conduct.

Fourth, student-related challenges included declining intrinsic motivation, perceptions of prayer-related activities as compulsory, superficial participation, and a mismatch between program formats and students' interests and expectations. These findings underline the importance of distinguishing externally prompted attendance from meaningful engagement and personally endorsed commitment.

Fifth, family and environmental influences included insufficient family engagement, inconsistent educational practices between home and school, differences in family backgrounds, and inadequate prayer facilities. The findings suggest that school-based efforts may be constrained when they are not supported by constructive relationships with families and an appropriate physical and psychological environment.

Sixth, cultural, media-related, and social factors included the influence of digital media, changing lifestyles, peer environments, and competition from more engaging forms of communication and entertainment. These factors point to the need for educational approaches that communicate with students in relevant formats without reducing religious education to entertainment alone.

Seventh, deficiencies in evaluation and feedback included the absence of appropriate indicators of educational effectiveness, an emphasis on reporting activities and attendance, superficial monitoring, and limited use of feedback to improve program design. Counting ceremonies or attendance may document implementation, but such measures cannot independently establish changes in students' attitudes, motivation, or sustained commitment.

Eighth, limited appeal and student participation reflected the dominance of one-way, lecture-based activities, a lack of variety, insufficient opportunities for student input, and limited use of creative approaches. Meaningful student involvement may help programs become more responsive to students' needs and strengthen their sense of agency and responsibility.

The Delphi process was used to evaluate and prioritize strategies developed from the qualitative findings. The four highest-priority strategies were redesigning program content to reflect students' ages and needs, strengthening the competencies of teachers and educational staff, increasing meaningful student participation, and improving home-school partnerships. Other proposed strategies included using creative and

media-based approaches, improving prayer facilities, establishing more informative evaluation and feedback systems, and strengthening ongoing managerial support.

The reported increase in Kendall's coefficient of concordance from 0.41 in the first round to 0.69 in the third suggests increasing agreement among the expert panel. The reported decline in the IQR from 1.42 to 0.81 also indicates reduced dispersion in expert ratings. These results support the conclusion that expert judgments became more convergent across the Delphi rounds.

Taken together, the qualitative and quantitative findings suggest that the challenges are interconnected. Content redesign is unlikely to be sufficient without capable and supportive educators, coherent implementation, meaningful student involvement, family engagement, appropriate facilities, and an evaluation system that informs continuous improvement. The findings also suggest that program effectiveness should be assessed using a broader set of indicators, including students' perceived meaning of prayer, satisfaction with their experiences, voluntary participation, attitudes, and continuity of behavior beyond formal school activities. These indicators are proposed as directions for evaluation rather than outcomes directly measured by the present study.

Conclusion

This study identified eight interconnected categories of challenges affecting school-based programs designed to promote the internalization of prayer in Zahedan. The findings indicate that the main issue is not simply the availability or number of prayer-related activities, but the extent to which their content, delivery, organizational support, and educational environment are aligned with students' developmental needs and experiences.

The expert panel prioritized age- and needs-appropriate content redesign, capacity-building for school personnel, meaningful student participation, and stronger home-school partnerships. These priorities point toward a coordinated and context-sensitive approach in which religious education is designed as an ongoing educational process rather than a series of isolated activities. Schools may benefit from conducting local needs assessments, assigning clear responsibilities, supporting educators' communication skills, involving students in program design, engaging families as educational partners, and using evaluation findings to revise activities.

The study is limited by its focus on schools in Zahedan and its reliance on participants' accounts and expert judgments. The proposed strategies were prioritized through expert consensus; their actual effects on students' attitudes, intrinsic motivation, and long-term commitment were not directly tested through an intervention or longitudinal design. Future research could compare different school contexts and evaluate the effectiveness of the proposed strategies over time. Quantitative studies could also examine the relationships among program quality, student participation, intrinsic motivation, and sustained engagement in prayer.

Overall, the findings support a shift from activity-centered implementation toward a coherent, participatory, and evidence-informed approach to school-based religious education.

Keywords: Internalization of Prayer; Educational and Developmental Programs; Religious Education; Schools; Exploratory Sequential Mixed-Methods Design.

آسیب‌شناسی برنامه‌های پرورشی نهاده‌سازي نماز در مدارس و ارائه راهکارهای موثر

عبدالواحد بامری^{۱*} - زهرا امیدوار^۲ - عالمه کیخا^۳

۱. نویسنده مسئول، استادیار، گروه معارف اسلامی، دانشکده الهیات، حقوق و معارف اسلامی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. bameri.1399@staff.usb.ac.ir

۲. دکترای مدیریت دولتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. Zahra.omidvar@pgs.usb.ac.ir

۳. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. Aleme.keikha@entp.usb.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی برنامه‌های پرورشی نهاده‌سازي نماز در مدارس شهر زاهدان و ارائه راهکارهای مؤثر برای ارتقای اثربخشی آن‌ها انجام شد. مسئله پژوهش، فاصله میان اجرای ظاهری برنامه‌های نماز و شکل‌گیری نگرش، انگیزش درونی و التزام پایدار دانش‌آموزان بود. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از حیث رویکرد، آمیخته با طرح اکتشافی متوالی بود. در بخش کیفی، ۲۴ نفر از مدیران، مربیان پرورشی، معلمان، مشاوران، ائمه جماعات، دانش‌آموزان، والدین و استادان علوم تربیتی، با نمونه‌گیری هدفمند و حداکثر تنوع، در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته مشارکت کردند. داده‌ها با تحلیل مضمون بررسی شد. در بخش کمی، ۲۰ خبره حوزه تربیت دینی، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و امور پرورشی، راهکارهای استخراج‌شده را طی سه دور دلفی ارزیابی و اولویت‌بندی کردند. هشت دسته آسیب شامل ضعف‌های محتوایی؛ اجرایی و مدیریتی؛ مربوط به مربیان و معلمان؛ دانش‌آموزی؛ خانوادگی و محیطی؛ فرهنگی، رسانه‌ای و اجتماعی؛ ارزیابی و بازخورد؛ و جذابیت و مشارکت‌پذیری شناسایی شد. بازطراحی محتوای متناسب با سن و نیاز دانش‌آموزان، توانمندسازی عوامل مدرسه، مشارکت‌دادن دانش‌آموزان و تقویت پیوند خانه و مدرسه، بالاترین اولویت را کسب کردند. نتایج نشان داد نهاده‌سازي نماز با افزایش شمار برنامه‌ها یا کنترل حضور تحقق نمی‌یابد؛ بلکه به بازطراحی هماهنگ محتوا، روش، عامل انسانی، محیط و نظام ارزیابی نیاز دارد.

واژه‌های کلیدی: نهاده‌سازي نماز، برنامه‌های پرورشی، تربیت دینی، مدارس، آمیخته کتشافی.

مقدمه

نماز در منظومه تربیت اسلامی صرفاً یک تکلیف آیینی یا رفتار عبادی منفک از سایر ابعاد زندگی نیست، بلکه ظرفیتی برای شکل‌دهی به رابطه آگاهانه فرد با خداوند، تنظیم درونی رفتار، تقویت مسئولیت‌پذیری اخلاقی و تثبیت هویت دینی به شمار می‌آید. از این منظر، موفقیت در تربیت نمازگزار تنها با آموزش احکام، حفظ اذکار یا افزایش دفعات حضور دانش‌آموزان در نماز جماعت مدرسه قابل سنجش نیست؛ بلکه زمانی محقق می‌شود که دانش‌آموز بتواند میان فهم، گرایش، اراده و عمل عبادی خود پیوندی معنادار برقرار کند. پژوهش‌های حوزه هویت دینی نیز نشان می‌دهند که هویت دینی دارای ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری است؛ بنابراین، هر برنامه‌ای که صرفاً بر انتقال اطلاعات یا انجام ظاهری مناسک تمرکز کند، با خطر شکل‌گیری یادگیری سطحی و ناپایدار مواجه خواهد بود (Mansouri & Soleimani Khashab, 2021).

نهادینه‌سازی نماز در میان دانش‌آموزان، به معنای تبدیل آن از رفتاری بیرونی، مناسکی و وابسته به نظارت، به انتخابی آگاهانه، درونی و پایدار است. در چنین رویکردی، نماز باید برای دانش‌آموز با معنا، تجربه زیسته، آرامش روانی، خودشناسی، مسئولیت اخلاقی و تعلق هویتی پیوند یابد. بر همین اساس، ارزیابی وضعیت تربیت دینی و عبادی دانش‌آموزان نباید به شاخص‌های کمی و صوری محدود شود. مطالعه اکرمی، دلاور و تمسکی (۲۰۲۱) که وضعیت تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان را در چهار حیطه شناخت، گرایش، اراده و عمل بررسی کرده است، نشان می‌دهد که تربیت عبادی پدیده‌ای چندبعدی است و بررسی آن مستلزم توجه هم‌زمان به لایه‌های نگرشی، انگیزشی و رفتاری دانش‌آموزان است. همچنین، تفاوت‌های مشاهده‌شده میان مناطق و مدارس برخوردار و کم‌برخوردار بیانگر آن است که تحقق اهداف تربیت دینی و عبادی، به‌طور یکسان و مستقل از شرایط محیطی و آموزشی رخ نمی‌دهد.

مدرسه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای رسمی اجتماعی‌سازی، در کنار خانواده، گروه همسالان و رسانه‌ها، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموز نسبت به دین و مناسک دینی دارد. برنامه‌های پرورشی مدرسه می‌توانند از طریق الگوسازی رفتاری معلمان و مدیران، فراهم کردن فضای مناسب برای اقامه نماز، گفت‌وگوی عقلانی درباره چرایی و کارکردهای نماز، مشارکت‌دادن دانش‌آموزان در برنامه‌ها و ایجاد تجربه‌ای خوشایند و غیرتحکمی از عبادت، زمینه درونی‌شدن این فریضه را فراهم سازند. باین حال، مدرسه زمانی در

این مأموریت موفق خواهد بود که پیام‌ها، روش‌ها و ارزش‌های آن با فضای خانواده همسو باشد. یافته‌های شاکری‌صفت، حاج‌حسینی و خدایاری‌فرد (۲۰۲۳) نشان می‌دهد همایندی خانواده و مدرسه در تربیت دینی، به تقویت باورهای دینی دانش‌آموزان می‌انجامد؛ در مقابل، تعارض میان این دو محیط، رفتارهای خشن یا تبعیض‌آمیز، و اجبار بدون آگاهی‌بخشی می‌تواند موجب سردرگمی، مقاومت و فاصله‌گیری دانش‌آموز از مسیر تربیت دینی شود.

با وجود تأکید اسناد و برنامه‌های رسمی بر توسعه فرهنگ اقامه نماز در مدارس، میان اجرای برنامه‌های نماز و تحقق نگرش و التزام پایدار در دانش‌آموزان فاصله‌ای قابل توجه وجود دارد. مسئله اصلی این است که در بسیاری از موارد، اجرای برنامه‌ها به برگزاری مناسبت‌ها، دعوت به نماز جماعت، ارائه آموزش‌های مستقیم یا ثبت آمار مشارکت تقلیل می‌یابد، بی‌آنکه میزان اثرگذاری آن‌ها بر نگرش، انتخاب آزادانه، تداوم رفتار و درونی‌شدن ارزش نماز ارزیابی شود. سیاحی زاده‌فرد (۲۰۲۴) در آسیب‌شناسی تربیت دینی در نظام آموزش و پرورش، از تبدیل نشدن اهداف اسناد بالادستی به اهداف عملیاتی، غلبه رویکرد آموزش‌محور بر پرورش‌محور، کمبود نیروی انسانی توانمند، ضعف زیرساخت‌های فرهنگی و پرورشی و صوری‌شدن بخشی از فعالیت‌ها به عنوان چالش‌های مهم یاد می‌کند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئله نهادینه‌سازی نماز، بیش از آنکه ناشی از فقدان برنامه باشد، متأثر از کیفیت طراحی، نحوه اجرا، تناسب روش‌ها با ویژگی‌های نسل جدید و ضعف سازوکارهای ارزیابی و بازخورد است.

پژوهش‌های اخیر نیز بر چندعاملی بودن مسئله تأکید دارند. شجاعی و عوض‌زاده (۲۰۲۲) در بررسی چالش‌های تربیت دینی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، عواملی چون ویژگی‌های شخصی و عاطفی، شرایط فرهنگی، ضعف برنامه‌ریزی، خانواده و دوستان، بی‌توجهی به پدیده دین‌گریزی و وضعیت اقتصادی را مؤثر دانسته‌اند. همچنین، عباسی دره‌بیدی و زارعی (۲۰۲۴) عوامل انسانی، محیط فیزیکی، عوامل آموزشی و پرورشی و عوامل اجتماعی را در ترویج مستمر نماز میان دانش‌آموزان مؤثر معرفی کرده‌اند. بنابراین، تقلیل آسیب‌شناسی برنامه‌های پرورشی نماز به عملکرد مربی پرورشی یا میزان مشارکت دانش‌آموزان، رویکردی ناکافی است؛ زیرا کیفیت فضای مدرسه، الگوهای رفتاری بزرگسالان، رابطه خانواده و مدرسه، شیوه‌های ارتباطی، امکانات نمازخانه، گروه همسالان و جذابیت روش‌های آموزشی، همگی در اثربخشی یا ناکارآمدی برنامه‌ها دخالت دارند.

از سوی دیگر، تحولات فرهنگی و ارتباطی نسل جدید ایجاب می‌کند که برنامه‌های پرورشی از روش‌های صرفاً خطابی، تکراری و یک‌سویه فاصله بگیرند و بر تجربه، مشارکت، گفت‌وگو، روایت، انتخاب و فعالیت‌های متناسب با نیازهای رشدی دانش‌آموزان تکیه کنند. ارائه الگوی بازی‌وارسازی در تربیت دینی نیز نشان داده است که استفاده از روش‌های فعال، روایت‌محور و متناسب با ویژگی‌های مخاطب می‌تواند ظرفیت برنامه‌های تربیت دینی را افزایش دهد (کارگرخوش، طالب و گلزاری، ۲۰۲۳). بدین ترتیب، طراحی راهکار برای نهادینه‌سازی نماز نباید به توصیه‌های کلی مانند «افزایش برنامه‌های نماز» یا «تقویت تبلیغات دینی» محدود شود؛ بلکه باید بر مبنای شناخت دقیق آسیب‌ها، اولویت‌بندی عوامل مؤثر، تعیین مسئولیت نهادهای درگیر و طراحی شاخص‌های ارزیابی اثربخشی انجام گیرد.

بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که برنامه‌های پرورشی مدارس در زمینه نهادینه‌سازی نماز با چه آسیب‌های محتوایی، اجرایی، مدیریتی، ارتباطی و محیطی مواجه‌اند و چه راهکارهایی می‌تواند به ارتقای اثربخشی آن‌ها منجر شود. این پژوهش می‌کوشد با عبور از نگاه صوری و مناسبت‌محور به برنامه‌های نماز، تصویری روشن از موانع درونی‌شدن این فریضه در محیط مدرسه ارائه دهد و راهکارهایی اجرایی، متناسب با شرایط دانش‌آموزان، خانواده‌ها، مربیان و مدیران مدارس پیشنهاد کند. انتظار می‌رود نتایج پژوهش بتواند به بازطراحی برنامه‌های پرورشی، تقویت پیوند خانواده و مدرسه، توانمندسازی عوامل اجرایی و ایجاد سازوکارهای ارزیابی مبتنی بر نگرش و التزام پایدار دانش‌آموزان کمک کند.

چارچوب نظری و پیشینه پژوهش

نهادینه‌سازی و درونی‌سازی ارزش‌های دینی

نهادینه‌سازی و درونی‌سازی ارزش‌های دینی دو مفهوم به‌هم‌پیوسته، اما متمایز هستند. درونی‌سازی به فرایندی اشاره دارد که طی آن ارزش یا هنجار دینی از سطح آگاهی و پذیرش بیرونی فراتر می‌رود و به بخشی از نظام باورها، انگیزه‌ها، انتخاب‌ها و رفتار پایدار فرد تبدیل می‌شود. در این وضعیت، فرد نه صرفاً تحت تأثیر نظارت، اجبار، پاداش یا فشار محیطی، بلکه بر مبنای فهم، گرایش و انتخاب آگاهانه، به ارزش دینی عمل می‌کند. در مقابل، نهادینه‌سازی بیشتر ناظر بر ایجاد شرایط، ساختارها، الگوها، فضاها و رویه‌های اجتماعی و آموزشی است که تداوم و تثبیت آن ارزش را در محیطی مانند مدرسه ممکن می‌سازد. بنابراین، درونی‌سازی

عمدتاً به تحول درونی دانش‌آموز و نهادینه‌سازی به فرایند تثبیت ارزش در تعامل میان فرد، خانواده، مدرسه و محیط فرهنگی مربوط است (Mansouri & Soleimani Khashab, 2021). در حوزه تربیت دینی، تمایز میان انتقال اطلاعات و تحقق تربیت از اهمیت اساسی برخوردار است. صرف آشنایی دانش‌آموز با احکام، مفاهیم یا فضایل دینی، به‌تنهایی به معنای شکل‌گیری باور و رفتار دینی پایدار نیست. ادیب‌منش (۲۰۲۳) نیز بر این نکته تأکید دارد که یکی از آسیب‌های تربیت دینی در مدارس، اشتباه‌گرفتن اطلاعات دینی با خود تربیت دینی است؛ زیرا تربیت زمانی تحقق می‌یابد که دانش‌آموز بتواند میان شناخت، نیازهای روانی، فهم عقلانی و عمل رفتاری خود پیوند برقرار کند. بر این اساس، برنامه‌های پرورشی نماز باید از انتقال صرف اطلاعات درباره اهمیت و احکام نماز عبور کنند و زمینه تجربه معنادار، انتخاب آگاهانه، تمرین مستمر و التزام رفتاری دانش‌آموز را فراهم آورند.

نهادینه‌سازی نماز نیز فرایندی تدریجی، چندبعدی و مستمر است. این فرایند با ارائه الگوهای قابل قبول، اصلاح نگرش، تقویت شناخت، فراهم کردن زمینه‌های مناسب، ایجاد تجربه مثبت، تمرین و تکرار و محافظت از تداوم رفتار شکل می‌گیرد. آقایانی اقدام و سبجانی یامچی (۲۰۲۳) در تبیین شیوه‌های مهندسی فرهنگ نماز، اسوه‌مداری، بصیرت‌افزایی، تبشیر، تکریم، داستان‌سرایی، زمینه‌سازی، تدریج، مداومت و محافظت را از سازوکارهای اصلی نهادینه کردن فرهنگ نماز معرفی کرده‌اند. این یافته نشان می‌دهد که نهادینه‌سازی نماز با اقدام‌های مقطعی، مناسبت‌محور و صرفاً دستوری تحقق نمی‌یابد؛ بلکه نیازمند طراحی یک فرایند پیوسته است که شناخت، احساس، انگیزش و رفتار دانش‌آموز را به‌طور هم‌زمان درگیر کند.

جایگاه نماز در تربیت اسلامی

نماز در تربیت اسلامی تنها یک رفتار آیینی محدود به زمان و مکان خاص نیست، بلکه می‌تواند به عنوان بستری برای تقویت خودآگاهی، نظم درونی، مسئولیت‌پذیری، ارتباط معنوی، مراقبت از رفتار و جهت‌دهی ارزشی به زندگی دانش‌آموزان تلقی شود. از این منظر، هدف برنامه‌های تربیتی نباید صرفاً افزایش حضور ظاهری دانش‌آموزان در نماز جماعت یا سنجش میزان انجام مناسک باشد؛ بلکه باید بر فهم چرایی نماز، شکل‌گیری نگرش مثبت، تجربه احساس معنا و آرامش، تقویت اراده و استمرار رفتار عبادی متمرکز شود (Alipour & Mahmoudi, 2024).

نگاه تربیتی به نماز زمانی اثربخش است که نماز با تجربه زیسته دانش‌آموز پیوند بخورد. دانش‌آموز باید بتواند نسبت نماز را با نیازهای واقعی خود، مانند آرامش، هویت، خودکنترلی، امید، مسئولیت‌پذیری و مواجهه با دشواری‌های زندگی درک کند. در غیر این صورت، نماز ممکن است به فعالیتی تکراری، تحمیلی یا نمایشی تقلیل یابد (Mansouri & Soleimani, 2021). آقای اقدم و سبحانی یامچی (۲۰۲۳) نشان داده‌اند که در فرایند تثبیت فرهنگ نماز، اصلاح نگرش و بصیرت‌افزایی مقدم بر الزام رفتاری صرف است؛ زیرا رفتار پایدار زمانی شکل می‌گیرد که فرد نسبت به معنا، کارکرد و ارزش آن رفتار آگاهی و گرایش درونی پیدا کند.

بر این مبنا، نماز در برنامه پرورشی مدرسه باید به مثابه یک «تجربه تربیتی» طراحی شود، نه صرفاً یک برنامه اجرایی. کیفیت فضای نمازخانه، نحوه تعامل مربیان و امام جماعت، فرصت گفت‌وگو درباره پرسش‌های دانش‌آموزان، مشارکت دانش‌آموزان در طراحی برنامه‌ها، زیبایی و آرامش محیط و پیوند نماز با مسائل واقعی زندگی، همگی در تبدیل نماز از رفتار بیرونی به یک ارزش درونی مؤثرند. کشانی و کافی موسوی (۲۰۲۴) نیز با طرح الگوی فضاسازی تربیتی نشان می‌دهند که محیط آموزشی، عناصر انسانی، فعالیت‌های روزمره، رسانه، بازی، داستان، مناسبت‌ها و فضای مدرسه می‌توانند به صورت هماهنگ در خدمت تحقق اهداف تربیتی قرار گیرند. بنابراین، نهادینه‌سازی نماز مستلزم آن است که نمازخانه و فعالیت‌های مرتبط با نماز از یک فضای منفک و مناسبتی خارج شده و به بخشی معنادار از زیست فرهنگی مدرسه تبدیل شوند.

نظریه‌های یادگیری اجتماعی، الگوسازی و انگیزش در تربیت دینی

یادگیری اجتماعی بر این اصل استوار است که بخش مهمی از رفتار انسان از طریق مشاهده، همانندسازی و دریافت پیامدهای رفتار دیگران شکل می‌گیرد. در محیط مدرسه، دانش‌آموزان تنها از محتوای رسمی کتاب‌ها و سخنرانی‌های مربیان یاد نمی‌گیرند؛ بلکه رفتار معلمان، مدیران، مربیان پرورشی، امام جماعت، والدین و گروه همسالان را نیز مشاهده و تفسیر می‌کنند. از این رو، هنگامی که میان گفتار و رفتار عوامل تربیتی ناسازگاری وجود داشته باشد، پیام‌های رسمی تربیت دینی اعتبار خود را از دست می‌دهند. در مقابل، زمانی که نماز و ارزش‌های دینی در رفتار روزمره بزرگسالان مدرسه به صورت طبیعی، محترمانه و بدون تصنع

مشاهده شود، زمینه الگوبرداری و همانندسازی دانش‌آموزان تقویت می‌شود (Mansouri & Soleimani Khashab, 2021).

در حوزه فرهنگ نماز، اسوه‌مداری یکی از مهم‌ترین سازوکارهای اثرگذاری تربیتی محسوب می‌شود. آقای اقدم و سبحانی یامچی (۲۰۲۳) اسوه‌سازی و معرفی الگو را نقطه آغاز فرایند نهادینه کردن فرهنگ نماز می‌دانند. بر همین اساس، نقش مدیر، معلم، مربی پرورشی و امام جماعت صرفاً اجرای برنامه یا انتقال پیام نیست؛ بلکه آنان باید به‌عنوان الگوهای رفتاری قابل اعتماد، ارتباطی محترمانه و متناسب با ویژگی‌های روانی و رشدی دانش‌آموزان برقرار کنند. الگوهای تربیتی زمانی مؤثرند که دانش‌آموز بتواند صداقت، ثبات، احترام، مهربانی، گفت‌وگوپذیری و التزام عملی آنان را درک کند.

نظریه‌های انگیزشی نیز بر تفاوت میان رفتار ناشی از کنترل بیرونی و رفتار برآمده از انگیزش درونی تأکید دارند. در برنامه‌های پرورشی نماز، استفاده افراطی از اجبار، تهدید، رقابت ناسالم یا پاداش‌های صرفاً بیرونی ممکن است به حضور ظاهری دانش‌آموزان منجر شود، اما الزاماً زمینه التزام پایدار را ایجاد نمی‌کند. آنچه به تداوم رفتار دینی کمک می‌کند، احساس معنا، توانمندی، امید، خودکارآمدی و تجربه انتخاب آگاهانه است (Abbasi Darehbidi & Afzal, 2024).

ابراهیمی‌نیا (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی، شامل خودکارآمدی، امیدواری، خوش‌بینی و تاب‌آوری، می‌توانند پیش‌آیند ایجاد و استمرار رفتارهای دینی باشند. بنابراین، برنامه‌های تربیتی نماز باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که دانش‌آموز خود را قادر به فهم، انتخاب و تداوم رفتار عبادی بداند، نه اینکه صرفاً مجری یک دستور بیرونی باشد. از منظر یادگیری فعال نیز، دانش‌آموز باید امکان پرسشگری، تأمل، گفت‌وگو و حل مسئله درباره مسائل دینی را داشته باشد. منصوریان (۲۰۲۲) بیان می‌کند که روش تدریس فعال با رویکرد حل مسئله، از طریق تقویت پرسشگری و تفکر، می‌تواند مفاهیم دینی را از سطح دانسته‌های حفظی به سطح باور و کاربرد رفتاری نزدیک کند. همچنین، تربیتی‌نژاد، طباطبائی و امیری‌رومنانی (۲۰۲۲) بر اصول سهولت، تدریج، مداومت، آگاهی‌بخشی و توجه به تفاوت‌های فردی در آموزش آموزه‌های دینی تأکید دارند. بر این اساس، گفت‌وگو، روایت، مثال، داستان، فعالیت مشارکتی، تجربه عملی و پاسخ‌گویی به شبهات، در مقایسه با روش‌های صرفاً خطابی و یک‌سویه، ظرفیت بیشتری برای درونی‌سازی ارزش‌های دینی و از جمله نماز دارند.

مؤلفه‌های برنامه پرورشی اثربخش در نهاده‌سازی نماز

برنامه پرورشی اثربخش، مجموعه‌ای هماهنگ از هدف، محتوا، روش، عامل انسانی، محیط، منابع، زمان، شیوه مشارکت و ارزشیابی است. تمرکز بر یک مؤلفه، مانند برگزاری نماز جماعت یا ارائه آموزش‌های مناسبی، بدون توجه به سایر عناصر، به اثربخشی پایدار منجر نخواهد شد. علی‌پور و محمودی (۲۰۲۴) در تبیین عناصر برنامه درسی تربیت دینی، مؤلفه‌هایی چون منطق برنامه، اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری، نقش تسهیل‌گر، مواد و منابع یادگیری، زمان، فضا، گروه‌بندی و ارزشیابی را در تحقق تربیت دینی مؤثر می‌دانند. بر این مبنا، برنامه نهاده‌سازی نماز باید از منطق روشن، اهداف متناسب با سن و نیازهای دانش‌آموزان، محتوای معنادار، روش‌های فعال، عوامل اجرایی توانمند و شیوه ارزیابی چندبعدی برخوردار باشد.

نخستین مؤلفه، معناداری محتوا است. محتوای برنامه باید از تأکید صرف بر احکام و پیامدهای اخروی فراتر رود و با مسائل عینی دانش‌آموز، مانند اضطراب، ارتباط با دیگران، مسئولیت‌پذیری، امید، نظم شخصی و هویت‌یابی پیوند یابد. دومین مؤلفه، تناسب روش با ویژگی‌های رشدی، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان است. روش‌های داستان‌گویی، گفت‌وگو، نمایش، فعالیت گروهی، حل مسئله، روایت تجربه‌های واقعی و مشارکت دادن دانش‌آموزان در طراحی و اجرای برنامه‌ها می‌توانند زمینه درگیری فعال آنان را فراهم کنند.

سومین مؤلفه، نقش عوامل انسانی است. معلمان، مربیان پرورشی، مدیران و امام جماعت باید علاوه بر آشنایی با مبانی دینی، از مهارت ارتباطی، شناخت نیازهای نسل جدید، توان گفت‌وگو با دانش‌آموزان و قدرت الگودهی رفتاری برخوردار باشند. چهارمین مؤلفه، فضای تربیتی است. فضای فیزیکی و روانی مدرسه، از جمله کیفیت نمازخانه، زیبایی و آرامش محیط، احترام به دانش‌آموزان، امکان طرح پرسش و احساس امنیت روانی، بر نگرش آنان نسبت به نماز اثر می‌گذارد. پنجمین مؤلفه، تداوم و تدریج است؛ زیرا رفتار عبادی پایدار در نتیجه برنامه‌های مقطعی و مناسبت‌محور شکل نمی‌گیرد، بلکه به تمرین، پیگیری، بازخورد و فرصت بازاندیشی نیاز دارد. همسویی خانه و مدرسه نیز یکی از مؤلفه‌های اساسی اثربخشی برنامه‌های پرورشی است.

افشارمنش و نودری (۲۰۲۱) در پژوهش خود، ارتباط کادر مدرسه با والدین، اعتمادسازی، تقسیم وظایف میان خانه و مدرسه، برنامه‌های فوق برنامه و توانمندسازی خانواده‌ها و عوامل

مدرسه را از زمینه‌های تقویت تربیت دینی دانش‌آموزان معرفی می‌کنند. بنابراین، هرگونه برنامه نهادینه‌سازی نماز که خانواده را نادیده بگیرد یا میان ارزش‌های تبلیغ‌شده در مدرسه و تجربه دانش‌آموز در خانه تعارض ایجاد کند، با محدودیت جدی مواجه خواهد شد.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های داخلی سال‌های اخیر نشان می‌دهند که مسئله فرهنگ نماز در محیط‌های آموزشی، صرفاً به میزان آشنایی دانش‌آموزان با احکام یا حضور آنان در نماز جماعت محدود نیست؛ بلکه با کیفیت محتوای آموزشی، شیوه‌های تدریس، نقش الگویی معلمان، فضای تربیتی مدرسه، سازوکارهای ارزشیابی و پیوند برنامه‌های دینی با نیازهای واقعی نوجوانان ارتباط دارد. در این میان، بخش مهمی از مطالعات داخلی بر شناسایی کاستی‌های برنامه‌های رسمی و غیررسمی تربیت دینی تمرکز کرده‌اند.

محمدی و یآوری (۲۰۲۳) در پژوهشی کیفی درباره تجربه‌های زیسته دانش‌جومعلمان از آسیب‌های تربیت دینی در مدارس متوسطه، سه دسته مسئله را برجسته کردند: مسائل مرتبط با محتوای برنامه درسی، مسائل مربوط به معلمان و مسائل ناظر بر ارزشیابی. یافته‌های آنان نشان داد که محتوای درس‌های دینی از منظر مشارکت‌کنندگان، پیوند کافی با نیازها و مسائل روزمره نوجوانان نداشته، بخشی از مطالب تکراری و کم‌جاذبه تلقی شده و در بسیاری از موارد، تدریس به توصیف احکام محدود مانده است؛ بدون آنکه فلسفه، معنای عقلانی و کارکردهای عملی آموزه‌های دینی برای دانش‌آموز تبیین شود. این یافته برای موضوع نهادینه‌سازی نماز مهم است؛ زیرا نشان می‌دهد آموزش نماز، هنگامی که به انتقال دستورها و اطلاعات تقلیل یابد، الزاماً به شکل‌گیری نگرش و التزام پایدار منجر نخواهد شد (Mohammadi & Yavari, 2023).

در سطح برنامه درسی، محمدی (۲۰۲۴) میزان توجه کتاب هدیه‌های آسمان پایه پنجم ابتدایی به مؤلفه‌های نماز و مهدویت را بررسی کرد. نتایج تحلیل محتوا نشان داد که مؤلفه «تشویق به نماز خواندن» بیشترین توجه را دریافت کرده، اما «آداب نماز جماعت» در محتوای بررسی‌شده سهمی نداشته است. این یافته نشان می‌دهد که حتی در متون رسمی نیز پوشش مؤلفه‌های مرتبط با نماز یکسان و متوازن نیست. با این حال، این نوع پژوهش‌ها عمدتاً بر «وجود یا فقدان مؤلفه» در کتاب تمرکز دارند و درباره کیفیت اجرای برنامه، تجربه عاطفی دانش‌آموز،

نقش مربی و میزان تبدیل محتوای آموزشی به رفتار پایدار، اطلاعات مستقیمی ارائه نمی‌کنند (Mohammadi, 2024).

عباسی دره‌بیدی و افضل (۲۰۲۴) با استفاده از نظریه داده‌بنیاد، الگوی پارادایمی نقش معلمان در احیای تفکر دینی و ترویج معارف نماز را طراحی کردند. در این الگو، اثرپذیری دانش‌آموزان از معلمان، برگزاری نماز جماعت پرشور، تقوا و خودسازی معلم، تبیین آثار نماز برای دانش‌آموزان، دقت در گزینش معلمان و توجه به ساحت عبادی در همه درس‌ها از عوامل اثرگذار معرفی شده‌اند. راهبردهایی چون اجرای فعالیت‌های انگیزشی، جذاب‌سازی نمازخانه، گره‌زدن نماز با سایر فعالیت‌های مدرسه و افزایش آگاهی معلمان نیز برای تقویت فرهنگ نماز پیشنهاد شده است. با وجود ارزش این مطالعه، تمرکز آن عمدتاً بر نقش معلم است؛ در حالی که نهادینه‌شدن نماز نیازمند تحلیل هم‌زمان عوامل محتوایی، مدیریتی، خانوادگی، محیطی، ارتباطی و ارزشیابی نیز هست (Abbasi Darehbidi & Afzal, 2024).

در سطح فردی و روان‌شناختی، طالبی و حامدی (۲۰۲۵) در پژوهشی بر روی دانشجویان نشان دادند که نگرش معنوی در رابطه میان سبک‌های دلبستگی به خدا و نگرش و التزام عملی به نماز نقش میانجی کامل دارد. بر اساس یافته آنان، احساس ارتباط با خدا به‌تنهایی برای ایجاد التزام عملی کافی نیست، بلکه زمانی به رفتار عبادی پایدار تبدیل می‌شود که در قالب نگرش معنوی، معنا، انگیزش و تجربه درونی فرد تثبیت شود. هرچند جامعه این پژوهش دانشجویان بوده است و تعمیم مستقیم آن به دانش‌آموزان نیازمند احتیاط است، اما نتیجه آن بر یک نکته اساسی تأکید دارد: برنامه‌های پرورشی نماز باید فراتر از الزام بیرونی، بر تقویت معنا، احساس ارتباط، انتخاب آگاهانه و انگیزش درونی تمرکز کنند (Talebi & Hamed, 2025).

پژوهش‌های خارجی نیز بر ناکافی بودن رویکردهای دانش‌محور و انتقالی در تربیت دینی و آموزش ارزش‌ها تأکید دارند. در این ادبیات، تربیت دینی اثربخش معمولاً به‌عنوان فرایندی مبتنی بر معناپردازی، مشارکت، گفت‌وگو، تجربه شخصی، الگوهای رفتاری و پیوند آموزش با زندگی واقعی دانش‌آموزان تلقی می‌شود.

هیل و وولی^۱ (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای درباره تعامل آموزش دینی و رشد معنوی کودکان نشان دادند که رشد معنوی در مدرسه نباید به انتقال اطلاعات دینی محدود شود. یافته‌های

¹ Hill & Woolley

آنان بیانگر آن است که آموزش دینی زمانی می‌تواند به رشد معنوی کمک کند که فرصت مشارکت فعال، پاسخ شخصی، تأمل، گفت‌وگو و کاربرد آموخته‌ها در تجربه واقعی زندگی را فراهم آورد. از این منظر، دانش‌آموز صرفاً دریافت‌کننده آموزه‌ها نیست، بلکه باید بتواند نسبت خود را با ارزش‌ها، پرسش‌های وجودی و معنای زندگی بازاندیشی کند (Hill & Woolley, 2022).

هوت، براون و آشر^۱ (۲۰۲۱) در مرور نظام‌مند خود درباره کاربرد داستان در آموزش دینی دوره ابتدایی، نشان دادند که داستان‌گویی می‌تواند روشی متناسب با ویژگی‌های رشدی کودکان برای ایجاد ارتباط با مفاهیم دینی باشد. این پژوهش بر ظرفیت داستان برای درگیرکردن عاطفی و شناختی کودک، نزدیک‌کردن مفاهیم انتزاعی به تجربه زیسته و افزایش جذابیت یادگیری دینی تأکید دارد. با این حال، نویسندگان به کمبود مطالعات منسجم درباره پیوند میان آموزش دینی، داستان‌گویی و پیامدهای رفتاری پایدار نیز اشاره می‌کنند (Huth et al., 2021).

اکشی و کایا^۲ (۲۰۲۱) در مطالعه چندموردی خود درباره فرایندهای آموزش ارزش‌ها در مدارس ابتدایی ترکیه، نشان دادند که اثربخشی آموزش ارزش‌ها تنها به محتوای رسمی وابسته نیست، بلکه از فرهنگ سازمانی مدرسه، توانمندی معلمان، مشارکت والدین، فضای ارتباطی و شیوه‌های ارزشیابی نیز تأثیر می‌پذیرد. نتایج آنان بر این نکته دلالت دارد که آموزش ارزش‌ها در صورت گسست میان گفتار رسمی مدرسه و تجربه واقعی دانش‌آموزان، با ضعف اثربخشی مواجه می‌شود. بنابراین، ارزش‌ها باید در روابط روزمره، فعالیت‌های فوق‌برنامه، الگوهای رفتاری معلمان و قواعد عملی مدرسه نیز بازتاب یابند (Ekşi & Kaya, 2021).

دل کاستیلو و کاجو^۳ (۲۰۲۴) نیز با مطالعه دیدگاه‌های بیش از ۳۰۰ دانشجو درباره آموزش دینی در فیلیپین، بر اهمیت رویکرد مشارکتی و گفت‌وگومحور تأکید کردند. یافته‌های آنان نشان می‌دهد که بهره‌گیری از نظرات فراگیران، ایجاد فرصت برای گفت‌وگو و توجه به تجربه‌های واقعی آنان، می‌تواند آموزش دینی را برای نسل جوان معنادارتر و قابل‌پذیرش‌تر سازد. این یافته از منظر برنامه‌های پرورشی نماز اهمیت دارد؛ زیرا دانش‌آموزان نباید صرفاً

¹ Huth et al

² Ekşi & Kaya

³ Del Castillo & Cacho

مخاطب برنامه باشند، بلکه لازم است در طراحی، اجرای فعالیت‌ها، بیان پرسش‌ها و ارزیابی برنامه‌های مرتبط با نماز نیز نقش فعال داشته باشند (Del Castillo & Cacho, 2024).

در حوزه معنویت و نیایش، دل کاستیلو و همکاران (۲۰۲۳) با مطالعه کیفی بر جوانان مسیحی فیلیپینی نشان دادند که نیایش برای مشارکت‌کنندگان صرفاً یک آیین رسمی نبود، بلکه کارکردهایی مانند گفت‌وگو با خدا، دریافت آرامش، جست‌وجوی راهنمایی، کاهش فشار روانی، بازاندیشی در تصمیم‌ها و تقویت فضیلت‌هایی مانند قدردانی، صبر و صداقت داشت. با وجود محدودیت حجم نمونه و بافت فرهنگی خاص این پژوهش، یافته آن از این جهت مهم است که نشان می‌دهد برنامه‌های عبادی زمانی پایدار می‌شوند که دانش‌آموز بتواند کارکرد شخصی، عاطفی و معنوی آن‌ها را در زندگی خود تجربه کند، نه اینکه صرفاً به اجرای بیرونی مناسک وادار شود (Del Castillo et al., 2023).

جمع‌بندی پیشینه و تبیین خلأ پژوهش

مرور مطالعات داخلی و خارجی نشان می‌دهد که پژوهش‌های موجود، هر یک بخشی از مسئله نهادینه‌سازی نماز را بررسی کرده‌اند. برخی مطالعات بر محتوای کتاب‌های درسی و میزان توجه آن‌ها به مؤلفه‌های نماز متمرکز بوده‌اند؛ برخی دیگر آسیب‌های تربیت دینی، نقش معلمان، نگرش معنوی یا عوامل مؤثر بر گرایش به نماز را تحلیل کرده‌اند. در پژوهش‌های خارجی نیز بر مشارکت فراگیران، نقش تجربه شخصی، داستان‌گویی، فرهنگ مدرسه، الگوهای رفتاری و پیوند تربیت دینی با معناپردازی و زندگی واقعی تأکید شده است.

با این حال، خلأ اصلی در ادبیات داخلی آن است که اغلب پژوهش‌ها یا بر یک عامل خاص، مانند نقش معلم، محتوای کتاب یا نگرش فردی تمرکز دارند، یا صرفاً به ارائه راهکارهای کلی بسنده می‌کنند. کمتر پژوهشی برنامه‌های پرورشی نماز را به صورت یک نظام چندسطحی آسیب‌شناسی کرده است؛ نظامی که در آن محتوا، روش اجرا، نقش مدیر و مربی، کیفیت نمازخانه، تعامل با خانواده، نقش همسالان، مشارکت دانش‌آموزان، شیوه ارزشیابی و سازوکار بازخورد به صورت هم‌زمان بررسی شود.

همچنین، در بسیاری از مطالعات، میان «حضور در برنامه نماز» و «نهادینه شدن نماز» تمایز روشنی وجود ندارد. حضور در نماز جماعت یا پاسخ مطلوب به پرسشنامه نگرش، لزوماً به معنای شکل‌گیری انتخاب آگاهانه، انگیزش درونی، التزام رفتاری و تداوم نماز در خارج از محیط مدرسه نیست. بنابراین، خلأ پژوهش حاضر در ارائه یک آسیب‌شناسی جامع از

برنامه‌های پرورشی نهادینه‌سازی نماز و استخراج راهکارهای اجرایی، اولویت‌بندی شده و متناسب با واقعیت مدرسه است. این پژوهش باید روشن کند که کدام آسیب‌ها در سطح محتوا، روش، عامل انسانی، ساختار مدرسه، محیط فرهنگی، خانواده و ارزیابی قرار دارند و برای هر آسیب، چه راهکاری با چه مسئول اجرایی و چه شاخصی برای سنجش اثربخشی قابل ارائه است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکرد، آمیخته با طرح اکتشافی متوالی است. انتخاب این رویکرد از آن جهت صورت گرفت که شناسایی و آسیب‌شناسی برنامه‌های پرورشی در زمینه نهادینه‌سازی نماز، مستلزم درک عمیق تجربه‌ها، برداشت‌ها و چالش‌های کنشگران اصلی مدرسه در محیط واقعی است؛ از سوی دیگر، تدوین راهکارهای اجرایی و اولویت‌بندی آن‌ها نیازمند سنجش و اجماع نظر خبرگان بود. بنابراین، پژوهش در دو مرحله متوالی انجام شد: در مرحله نخست (کیفی)، آسیب‌ها و راهکارهای اولیه شناسایی گردید و در مرحله دوم (کمی)، یافته‌های حاصل از بخش کیفی با استفاده از روش دلفی اعتبارسنجی و اولویت‌بندی شد.

جامعه پژوهش در بخش کیفی را کنشگرانی تشکیل دادند که به دلیل تجربه مستقیم یا تخصص حرفه‌ای، شناخت مناسبی از برنامه‌های پرورشی، تربیت دینی و وضعیت اقامه نماز در مدارس شهر زاهدان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ داشتند. این گروه شامل مدیران مدارس، معاونان و مربیان پرورشی، معلمان دروس مرتبط با تعلیمات دینی، مشاوران، ائمه جماعات مدارس، دانش‌آموزان، والدین و استادان حوزه علوم تربیتی بود. در بخش کیفی، نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با رویکرد حداکثر تنوع (از نظر جنسیت مدارس، مقاطع تحصیلی و مناطق برخورداری و کم‌برخورداری شهر زاهدان) انجام شد. فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت پس از انجام ۲۴ مصاحبه، داده جدیدی به مفاهیم و مضامین قبلی افزوده نشد.

جامعه مرحله کمی پژوهش (پنل دلفی) را خبرگان حوزه تربیت دینی، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و امور پرورشی تشکیل دادند. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۲۰ نفر از متخصصانی که دارای حداقل مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌های مرتبط و حداقل ۵ سال سابقه فعالیت حرفه‌ای، اجرایی یا پژوهشی در زمینه برنامه‌های پرورشی و توسعه فرهنگ نماز

در مدارس بودند، انتخاب شدند. فرایند دلفی در سه دور متوالی اجرا شد؛ در دور نخست، فهرست آسیب‌ها و راهکارهای استخراج‌شده از بخش کیفی در اختیار اعضا قرار گرفت، در دور دوم موارد اصلاحی بازبینی شد و در دور سوم، میزان اجماع نهایی و اولویت‌بندی راهکارها تعیین گردید.

ابزار گردآوری داده‌ها در مرحله کیفی شامل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، بررسی اسناد بالادستی و یادداشت‌های میدانی بود. راهنمای مصاحبه بر پایه مبانی نظری و اهداف تحقیق تدوین شد و پرسش‌هایی درباره وضعیت موجود برنامه‌های نماز، آسیب‌های محتوایی و اجرایی، نقش عوامل مدرسه و خانواده، کیفیت فضای نمازخانه و شیوه‌های ارزشیابی را دربر می‌گرفت. در مرحله دوم، بر اساس یافته‌های بخش کیفی، پرسشنامه دلفی طراحی شد که از خبرگان می‌خواست هر راهکار را بر اساس معیارهای ضرورت، اثربخشی، امکان‌پذیری و اولویت اجرا در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت ارزیابی کنند.

داده‌های کیفی حاصل از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، با روش تحلیل مضمون استقرایی و بر اساس الگوی شش مرحله‌ای پروان و کلارک (شامل آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جستجوی مضامین، بازبینی مضامین، تعریف و نام‌گذاری، و نگارش گزارش) تحلیل شدند. مدیریت و کدگذاری داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA 2024 انجام گرفت و یافته‌ها در قالب محورهای محتوایی، روش‌شناختی و اجرایی، انسانی و ارتباطی، مدیریتی، محیطی و زیرساختی، خانوادگی، و ارزشیابی طبقه‌بندی شدند.

در مرحله کمی، داده‌های حاصل از نظرسنجی پائل دلفی با استفاده از نرم‌افزار IBM SPSS Statistics 29 تحلیل شدند. به‌منظور تعیین میزان اجماع و همگرایی دیدگاه خبرگان، از شاخص‌های میانگین، میانه، انحراف معیار، درصد توافق، دامنه بین‌چارکی (IQR) و ضریب هم‌هنگی کندال (W) استفاده شد. ملاک پذیرش راهکارهای نهایی و توقف راندهای دلفی، کسب حداقل میانگین $3/75$ ، درصد توافق 75% و بالاتر، دامنه بین‌چارکی مساوی یا کمتر از یک ($IQR \leq 1$) و دستیابی به ثبات و معناداری در ضریب هم‌هنگی کندال (W) بین دورهای متوالی تعیین گردید.

جهت تأمین استحکام و روایی یافته‌های کیفی، از ملاک‌های چهارگانه لینکلن و گوبا شامل اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، وابستگی و تأییدپذیری استفاده شد. اعتبارپذیری داده‌ها از طریق درگیری مستمر پژوهشگر با داده‌ها، بازبینی یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان و استفاده از منابع

داده‌ای متنوع تقویت شد. به‌منظور انتقال‌پذیری نیز، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و مراحل تحلیل به‌صورت شفاف گزارش شد. برای افزایش وابستگی و تأییدپذیری، مستندات مراحل کدگذاری و فرایند تصمیم‌گیری ثبت و نگهداری شد؛ همچنین بخشی از مصاحبه‌ها و کدهای اولیه در اختیار ۳ نفر از متخصصان آشنا با روش تحقیق کیفی قرار گرفت تا درباره تناسب کدها و مضامین اظهارنظر کنند. در بخش کمی، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه دلفی با سنجش نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) توسط خبرگان بررسی و گویه‌های نامناسب اصلاح یا حذف شدند. پایایی ابزار نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد و مقدار آن ۰/۸۷ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار پژوهش است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش در دو بخش کیفی و کمی ارائه می‌شود. در بخش کیفی، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با مشارکت‌کنندگان از طریق تحلیل مضمون بررسی شد و مهم‌ترین آسیب‌های برنامه‌های پرورشی مرتبط با نهادینه‌سازی نماز در مدارس شهر زاهدان استخراج گردید. در بخش کمی نیز، راهکارها و اولویت‌های به‌دست‌آمده از مرحله کیفی با بهره‌گیری از تکنیک دلفی و نظر خبرگان اعتبارسنجی و اولویت‌بندی شد.

در مرحله کیفی، پس از چندین بار مرور داده‌ها، کدهای اولیه استخراج و در قالب مضامین فرعی و اصلی سازمان‌دهی شد. بر اساس نتایج تحلیل مضمون، آسیب‌های برنامه‌های پرورشی نماز در هشت محور اصلی شامل آسیب‌های محتوایی برنامه‌ها، آسیب‌های اجرایی و مدیریتی، آسیب‌های مربوط به مربیان و معلمان، آسیب‌های مرتبط با دانش‌آموزان، آسیب‌های خانوادگی و محیطی، آسیب‌های فرهنگی، رسانه‌ای و اجتماعی، ضعف در ارزیابی، نظارت و بازخورد برنامه‌ها، و فقدان جذابیت، مشارکت‌پذیری و تناسب با نیازهای نسل جدید طبقه‌بندی شدند.

یافته‌های بخش کیفی

جدول ۱. مضامین اصلی، مضامین فرعی و نمونه کدهای استخراج‌شده از مصاحبه‌ها

مضمون اصلی	مضامین فرعی	نمونه کدهای اولیه
آسیب‌های محتوایی برنامه‌ها	کلیشه‌ای بودن محتوا، عدم انطباق با اقتضائات سنی، غلبه آموزش نظری	تکراری بودن سخنرانی‌ها، نبود محتوای متناسب با مقطع، فهم‌ناپذیر بودن برخی مفاهیم برای دانش‌آموزان
آسیب‌های اجرایی و مدیریتی	برنامه‌ریزی مقطعی، نبود انسجام اجرایی، کم‌توجهی مدیریتی	مناسبتی بودن برنامه‌ها، ناهماهنگی بین عوامل اجرایی، اولویت‌ندادن مدیران به برنامه نماز

آسیب‌های مربوط به مربیان و معلمان	ضعف مهارتی، الگونیبودن ناکافی، محدودیت انگیزشی	فقدان آموزش تخصصی، کمبود مهارت ارتباطی، مشارکت حداقلی برخی معلمان
آسیب‌های مرتبط با دانش‌آموزان	کاهش انگیزه، اجباری تلقی شدن، تعارض با علایق نسل جدید	مشارکت صوری، احساس تحمیل، فاصله با زبان و سلیقه دانش‌آموز
آسیب‌های خانوادگی و محیطی	ضعف همراهی خانواده، تفاوت زمینه‌های تربیتی، نامناسب بودن محیط	عدم پیگیری نماز در خانه، ناسازگاری مدرسه و خانواده، فضای نامطلوب نمازخانه
آسیب‌های فرهنگی، رسانه‌ای و اجتماعی	رقابت رسانه‌ای، تغییر سبک زندگی، تأثیر فضای مجازی	جذابیت بیشتر رسانه‌های نو، کم‌رنگ شدن الگوهای دینی، تأثیرپذیری از شبکه‌های اجتماعی
ضعف در ارزیابی، نظارت و بازخورد	نبود شاخص ارزیابی، صوری بودن نظارت، فقدان بازخورد	نبود سنجه برای اثربخشی، گزارش‌محوری، نبود اصلاح مستمر
فقدان جذابیت و مشارکت‌پذیری	یک‌سویه بودن برنامه‌ها، نبود تنوع، بی‌توجهی به نیاز نسل جدید	سخنرانی‌محور بودن، مشارکت اندک دانش‌آموز، نبود قالب‌های خلاقانه

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان، آسیب‌های برنامه‌های پرورشی نماز را صرفاً به یک عامل یا یک سطح خاص محدود ندانسته‌اند، بلکه آن را پدیده‌ای چندبعدی و متأثر از تعامل عوامل محتوایی، ساختاری، انسانی، خانوادگی و اجتماعی تلقی کرده‌اند. از منظر پاسخ‌دهندگان، ضعف این برنامه‌ها بیشتر ناشی از آن است که محتوای ارائه‌شده، شیوه‌های اجرا و سازوکارهای پشتیبان، هم‌زمان و هماهنگ با نیازهای واقعی دانش‌آموزان بازطراحی نشده‌اند. به عبارت دیگر، ناکارآمدی برنامه‌های پرورشی نماز نه فقط به محتوای آموزشی، بلکه به کیفیت اجرا، نوع تعامل با دانش‌آموز، نقش خانواده، فضای مدرسه و تأثیرات رسانه‌ای نیز وابسته است.

آسیب‌های محتوایی برنامه‌ها

بررسی داده‌های کیفی نشان داد که یکی از مهم‌ترین چالش‌های برنامه‌های پرورشی نماز، ضعف در محتوای ارائه‌شده است. بسیاری از مشارکت‌کنندگان بر این نکته تأکید داشتند که محتوای برنامه‌ها غالباً تکراری، کلیشه‌ای، مستقیم و نصیحت‌محور است و کمتر با زبان، نیازها و تجربه زیسته دانش‌آموزان تناسب دارد. همچنین، در بسیاری از مدارس، آموزش نماز بیشتر بر انتقال مفاهیم نظری و دستوری متمرکز است تا ایجاد درک عمیق، نگرش مثبت و تجربه معنوی پایدار.

جدول ۲. فراوانی نسبی کدهای مرتبط با آسیب‌های محتوایی

مضامین فرعی	فراوانی کد	درصد از کل کدهای این محور
تکراری و کلیشه‌ای بودن محتوا	۱۸	۲۸/۱
عدم تناسب با سن و مقطع تحصیلی	۱۵	۲۳/۴
غلبه آموزش نظری بر تجربه عملی	۱۳	۲۰/۳
استفاده از زبان غیرجذاب و رسمی	۱۰	۱۵/۶
بی‌توجهی به مسائل روز دانش‌آموزان	۸	۱۲/۵
جمع	۶۴	۱۰۰

بر اساس جدول ۲، بیشترین فراوانی کدها مربوط به تکراری و کلیشه‌ای بودن محتوا است؛ موضوعی که نشان می‌دهد دانش‌آموزان و مجریان برنامه‌ها، بخش قابل‌توجهی از محتوای ارائه‌شده را فاقد تازگی و اثرگذاری لازم می‌دانند. همچنین، عدم تناسب محتوا با سن و مقطع تحصیلی نیز از دیگر مسائل مهم بوده است. این یافته بیانگر آن است که برنامه‌های پرورشی نماز، در بسیاری از موارد، از اصل تفاوت‌های رشدی و شناختی دانش‌آموزان غفلت کرده‌اند و به‌جای طراحی محتوای متناسب، از الگوهای یکسان برای گروه‌های مختلف استفاده می‌کنند.

آسیب‌های اجرایی و مدیریتی

یافته‌های مصاحبه‌ها نشان داد که بخش مهمی از ناکارآمدی برنامه‌های پرورشی نماز به نحوه اجرا و مدیریت آن‌ها بازمی‌گردد. از دید مشارکت‌کنندگان، این برنامه‌ها اغلب مناسبتی، مقطعی و فاقد پیوستگی هستند و در بسیاری از مدارس، برنامه‌ریزی مدون، تخصیص زمان کافی و پشتیبانی مدیریتی منسجم برای آن‌ها وجود ندارد. برخی مشارکت‌کنندگان همچنین به این نکته اشاره کردند که در عمل، برنامه‌های آموزشی و درسی رسمی، بر فعالیت‌های پرورشی غلبه دارد و نماز و فعالیت‌های مرتبط با آن در حاشیه قرار می‌گیرد.

جدول ۳. مضامین فرعی آسیب‌های اجرایی و مدیریتی

مضامین فرعی	فراوانی کد	درصد
مناسبتی و مقطعی بودن برنامه‌ها	۱۷	۲۷/۹
ضعف در برنامه‌ریزی و انسجام اجرایی	۱۴	۲۳/۰
کم‌توجهی مدیران به اولویت برنامه	۱۲	۱۹/۷
محدودیت زمان و تداخل با برنامه درسی	۱۰	۱۶/۴
ضعف در هماهنگی بین عوامل مدرسه	۸	۱۳/۱
جمع	۶۱	۱۰۰

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مناسبتی و مقطعی بودن برنامه‌ها مهم‌ترین آسیب اجرایی و مدیریتی از دید مصاحبه‌شوندگان است. این مسئله حاکی از آن است که در بسیاری از

مدارس، برنامه‌های نماز تنها در ایام خاص یا مناسبت‌های مذهبی مورد توجه قرار می‌گیرند و فاقد استمرار، انسجام و تعقیب تربیتی هستند. همچنین، ضعف در برنامه‌ریزی و انسجام اجرایی نشان می‌دهد که حتی در مواردی که برنامه‌هایی طراحی می‌شود، میان اهداف، محتوا، اجرا و ارزیابی پیوند منسجم وجود ندارد.

آسیب‌های مربوط به مربیان و معلمان

بر اساس یافته‌ها، مربیان پرورشی و معلمان نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی برنامه‌های نماز دارند؛ با این حال، برخی مشارکت‌کنندگان به ضعف‌هایی در این حوزه اشاره کردند. از جمله این ضعف‌ها می‌توان به کمبود مهارت‌های ارتباطی و تربیتی، آموزش ناکافی برای اجرای برنامه‌های دینی، و ضعف در ایفای نقش الگویی اشاره کرد. برخی مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که وقتی معلم یا مربی خود به‌صورت باورمند، فعال و جذاب در برنامه حضور ندارد، انتظار اثربخشی بالا از دانش‌آموزان واقع‌بینانه نیست.

جدول ۴. آسیب‌های مربوط به مربیان و معلمان

مضامین فرعی	فراوانی کد	درصد
کمبود مهارت‌های ارتباطی و تربیتی	۱۴	۳۱/۸
نبود آموزش تخصصی کافی	۱۱	۲۵/۰
ضعف در نقش الگویی	۱۰	۲۲/۷
مشارکت حداقلی برخی معلمان	۹	۲۰/۵
جمع	۴۴	۱۰۰

بیشترین سهم کدها در این محور مربوط به کمبود مهارت‌های ارتباطی و تربیتی است. این یافته نشان می‌دهد که حتی در صورت وجود انگیزه و تعهد، ناتوانی در برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان می‌تواند اثربخشی برنامه‌های نماز را کاهش دهد. همچنین، ضعف در نقش الگویی تأکید می‌کند که تربیت دینی در مدرسه صرفاً با گفتار محقق نمی‌شود، بلکه رفتار و منش معلمان و مربیان نقش محوری در پذیرش و درونی‌سازی پیام‌ها دارد.

آسیب‌های مرتبط با دانش‌آموزان

داده‌های کیفی نشان داد که بخشی از چالش‌ها به ویژگی‌ها، نگرش‌ها و تجربه‌های دانش‌آموزان مربوط می‌شود. از دید مصاحبه‌شوندگان، برخی دانش‌آموزان نماز را امری تحمیلی، رسمی و کم‌ارتباط با زندگی واقعی خود تلقی می‌کنند. کاهش انگیزه درونی، غلبه نگاه تکلیفی، رقابت برنامه‌های مدرسه با جذابیت‌های دیجیتال و فاصله میان زبان برنامه‌ها با جهان ذهنی نسل جدید، از مهم‌ترین مضامین این محور بود.

جدول ۵. آسیب‌های مرتبط با دانش‌آموزان

مضامین فرعی	فراوانی کد	درصد
کاهش انگیزه درونی نسبت به نماز	۱۶	۳۰/۸
اجباری تلقی شدن برنامه‌ها	۱۴	۲۶/۹
ناسازگاری برنامه‌ها با علایق نسل جدید	۱۲	۲۳/۱
مشارکت صوری دانش‌آموزان	۱۰	۱۹/۳
جمع	۵۲	۱۰۰

جدول ۵ نشان می‌دهد که کاهش انگیزه درونی و اجباری تلقی شدن برنامه‌ها دو مسئله اصلی در این محور هستند. این امر حاکی از آن است که برنامه‌های پرورشی نماز در برخی موارد نتوانسته‌اند از سطح «الزام بیرونی» به سطح «پذیرش درونی» برسند. در نتیجه، مشارکت دانش‌آموزان اغلب به صورت صوری باقی می‌ماند و به شکل‌گیری عادت پایدار یا باور درونی منجر نمی‌شود.

آسیب‌های خانوادگی و محیطی

یافته‌ها نشان دادند که موفقیت یا ناکامی برنامه‌های نماز مدرسه، به صورت جدی تحت تأثیر خانواده و محیط فیزیکی و تربیتی مدرسه قرار دارد. برخی مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که در بسیاری از موارد، ضعف همراهی خانواده با مدرسه و نبود الگوی پایدار در محیط خانه، تلاش‌های مدرسه را کم‌اثر می‌کند. از سوی دیگر، وضعیت برخی نمازخانه‌ها، کمبود امکانات و فضای نامناسب نیز از جمله عوامل بازدارنده مطرح شد.

جدول ۶. آسیب‌های خانوادگی و محیطی

مضامین فرعی	فراوانی کد	درصد
ضعف همراهی خانواده با برنامه‌های نماز	۱۵	۳۱/۳
نبود الگوی تربیتی منسجم در خانه	۱۳	۲۷/۱
نامناسب بودن فضای نمازخانه و امکانات	۱۱	۲۲/۹
تفاوت زمینه‌های فرهنگی و تربیتی خانواده‌ها	۹	۱۸/۷
جمع	۴۸	۱۰۰

بر اساس جدول ۶، ضعف همراهی خانواده با برنامه‌های نماز مهم‌ترین آسیب این محور است. این موضوع مؤید آن است که تربیت دینی دانش‌آموزان صرفاً با مداخله مدرسه به نتیجه مطلوب نمی‌رسد و نیازمند همسویی و تداوم در محیط خانواده است. همچنین، نامناسب بودن فضای نمازخانه و امکانات نشان می‌دهد که بعد محیطی نیز در شکل‌گیری تجربه مثبت یا منفی دانش‌آموزان از نماز مؤثر است.

آسیب‌های فرهنگی، رسانه‌ای و اجتماعی

از دیگر محورهای مهم استخراج‌شده، نقش زمینه‌های فرهنگی و رسانه‌ای در تضعیف یا کمرنگ‌شدن اثرگذاری برنامه‌های پرورشی نماز بود. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که دانش‌آموزان در معرض محیطی قرار دارند که در آن، رسانه‌های نوین، فضای مجازی، الگوهای رفتاری جدید و سبک‌های زندگی متنوع، پیوسته بر نگرش‌ها و اولویت‌های آنان تأثیر می‌گذارند. در چنین شرایطی، اگر برنامه‌های مدرسه نتوانند رقابت‌پذیر، اقناع‌کننده و به‌روز باشند، اثرگذاری آن‌ها کاهش می‌یابد.

جدول ۷. آسیب‌های فرهنگی، رسانه‌ای و اجتماعی

مضامین فرعی	فراوانی کد	درصد
تأثیرپذیری از فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی	۱۷	۳۴/۰
تغییر سبک زندگی و الگوهای ارزشی	۱۳	۲۶/۰
کاهش مرجعیت الگوهای دینی سنتی	۱۱	۲۲/۰
رقابت رسانه‌ای با برنامه‌های مدرسه	۹	۱۸/۰
جمع	۵۰	۱۰۰

یافته‌های جدول ۷ نشان می‌دهد که فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی مهم‌ترین متغیر فرهنگی-رسانه‌ای اثرگذار بر برنامه‌های نماز تلقی شده‌اند. این یافته بر ضرورت بازنگری در شیوه‌های سنتی ترویج نماز تأکید دارد؛ زیرا دانش‌آموز امروزی در بستری اجتماعی و رسانه‌ای متفاوت از نسل‌های گذشته رشد می‌کند و برنامه‌های مدرسه تنها در صورتی می‌توانند اثربخش باشند که زبان، قالب و منطق اقناعی خود را با این شرایط تطبیق دهند.

ضعف در ارزیابی، نظارت و بازخورد برنامه‌ها

بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که برنامه‌های پرورشی نماز در بسیاری از موارد از نظام ارزیابی روشن، مستمر و نتیجه‌محور برخوردار نیستند. بر اساس نظر مشارکت‌کنندگان، ارزیابی‌ها عموماً به ثبت حضور، گزارش‌های شکلی یا بررسی اجرای ظاهری محدود می‌شود و کمتر به سنجش اثربخشی واقعی، تغییر نگرش و پایداری رفتار دانش‌آموزان می‌پردازد.

جدول ۸. ضعف در ارزیابی، نظارت و بازخورد

مضامین فرعی	فراوانی کد	درصد
نبود شاخص‌های روشن برای ارزیابی اثربخشی	۱۴	۳۳/۳
صوری بودن نظارت و گزارش‌دهی	۱۲	۲۸/۶
فقدان بازخورد اصلاحی مستمر	۹	۲۱/۴
تمرکز بر کمیت به جای کیفیت	۷	۱۶/۷
جمع	۴۲	۱۰۰

نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد که نبود شاخص‌های روشن برای ارزیابی اثربخشی مهم‌ترین آسیب در این محور است. بدین معنا که در بسیاری از مدارس، مشخص نیست برنامه اجرا شده تا چه اندازه بر نگرش، انگیزه یا رفتار نمازخوانی دانش‌آموزان اثر گذاشته است. این مسئله موجب می‌شود چرخه اصلاح، بازنگری و بهبود برنامه‌ها به درستی شکل نگیرد.

فقدان جذابیت، مشارکت‌پذیری و تناسب با نیازهای نسل جدید

یکی از پرتکرارترین مضامین در مصاحبه‌ها، تأکید بر این مسئله بود که بسیاری از برنامه‌های نماز از نظر قالب، روش اجرا و شیوه ارتباطی برای دانش‌آموزان جذاب، تعاملی و معنادار نیستند. برخی مشارکت‌کنندگان اشاره داشتند که غلبه روش‌های یک‌سویه، سخنرانی‌محور و رسمی، زمینه مشارکت فعال دانش‌آموزان را کاهش داده و باعث فاصله گرفتن آنان از برنامه‌ها شده است.

جدول ۹. فقدان جذابیت و مشارکت‌پذیری

مضامین فرعی	فراوانی کد	درصد
یک‌سویه و سخنرانی‌محور بودن برنامه‌ها	۱۸	۳۴/۶
نبود خلاقیت و تنوع در اجرا	۱۴	۲۶/۹
بی‌توجهی به نیازها و زبان نسل جدید	۱۲	۲۳/۱
مشارکت اندک دانش‌آموزان در طراحی و اجرا	۸	۱۵/۴
جمع	۵۲	۱۰۰

جدول ۹ نشان می‌دهد که یک‌سویه و سخنرانی‌محور بودن برنامه‌ها بیشترین سهم را در این محور به خود اختصاص داده است. این یافته حاکی از آن است که الگوهای سنتی و غیرتعاملی اجرا، با روحیات و انتظارات نسل جدید همخوانی کمتری دارند. همچنین، بی‌توجهی به زبان و نیازهای نسل جدید نشان می‌دهد که مسئله صرفاً شکل اجرا نیست، بلکه نوع فهم از مخاطب نیز نیازمند بازنگری است.

یافته‌های بخش کمی: اعتبارسنجی و اولویت‌بندی راهکارها با روش دلفی

در بخش کمی، راهکارهای استخراج‌شده از یافته‌های کیفی در سه دور دلفی در اختیار ۲۰ نفر از خبرگان قرار گرفت. خبرگان هر راهکار را بر اساس چهار معیار ضرورت، اثربخشی، امکان‌پذیری اجرایی و اولویت اجرا در طیف پنج‌درجه‌ای ارزیابی کردند. برای تحلیل داده‌ها از شاخص‌های میانگین، درصد توافق، دامنه بین‌چارکی (IQR) و ضریب همبستگی کندال (W) استفاده شد.

میزان اجماع خبرگان در دورهای دلفی

جدول ۱۰. شاخص‌های اجماع در سه دور دلفی

دور دلفی	تعداد راهکارهای بررسی شده	میانگین کلی امتیاز	درصد توافق کلی	IQR	ضریب کندال W	سطح معناداری
دور اول	۲۸	۳/۶۱	٪ ۶۸/۴	۱/۴۲	۰/۴۱	۰/۰۰۱
دور دوم	۲۲	۳/۸۴	٪ ۷۷/۹	۱/۰۳	۰/۵۶	۰/۰۰۱
دور سوم	۱۸	۴/۱۲	٪ ۸۴/۷	۰/۸۱	۰/۶۹	۰/۰۰۱

همان‌گونه که جدول ۱۰ نشان می‌دهد، با پیشرفت دورهای دلفی، میانگین امتیاز راهکارها افزایش یافته و هم‌زمان درصد توافق خبرگان بیشتر شده است. همچنین، کاهش تدریجی دامنه بین‌چارکی از ۱/۴۲ به ۰/۸۱ نشان‌دهنده کاهش پراکندگی نظرات و افزایش همگرایی در دیدگاه خبرگان است. افزایش ضریب هماهنگی کندال از ۰/۴۱ در دور اول به ۰/۶۹ در دور سوم نیز مؤید تقویت سطح اجماع بین اعضای پنل است. بنابراین، می‌توان گفت که در پایان دور سوم، ثبات نسبی و اجماع قابل قبول درباره راهکارهای نهایی حاصل شده است.

اولویت‌بندی راهکارهای نهایی

جدول ۱۱. راهکارهای نهایی اولویت‌دار برای بهبود برنامه‌های پرورشی نماز

ردیف	راهکار	میانگین	درصد توافق	IQR	رتبه نهایی
۱	بازطراحی محتوای برنامه‌های نماز متناسب با سن، نیاز و زبان دانش‌آموزان	۴/۵۲	٪ ۹۵	۰/۵۰	۱
۲	توانمندسازی مربیان و معلمان در حوزه مهارت‌های ارتباطی و تربیت دینی	۴/۴۷	٪ ۹۰	۰/۵۰	۲
۳	افزایش مشارکت دانش‌آموزان در طراحی و اجرای برنامه‌ها	۴/۴۱	٪ ۹۰	۰/۷۵	۳
۴	تقویت پیوند خانه و مدرسه در ترویج فرهنگ نماز	۴/۳۶	٪ ۸۵	۰/۷۵	۴
۵	استفاده از روش‌های خلاقانه، هنری و رسانه‌ای در برنامه‌های نماز	۴/۳۴	٪ ۸۵	۰/۷۵	۵
۶	بهبود فضای فیزیکی نمازخانه و امکانات جانبی	۴/۱۸	٪ ۸۰	۱/۰۰	۶
۷	استقرار نظام ارزیابی مستمر و بازخورد اصلاحی	۴/۱۱	٪ ۸۰	۱/۰۰	۷
۸	حمایت و پشتیبانی مدیریتی مستمر از برنامه‌های پرورشی نماز	۴/۰۸	٪ ۸۰	۱/۰۰	۸

نتایج جدول ۱۱ نشان می‌دهد که از دید خبرگان، بازطراحی محتوای برنامه‌های نماز متناسب با ویژگی‌های رشدی، زبانی و نیازهای دانش‌آموزان مهم‌ترین راهکار برای ارتقای اثربخشی این برنامه‌هاست. این یافته با نتایج بخش کیفی همسو است؛ زیرا در مصاحبه‌ها نیز

ضعف محتوایی و عدم تناسب برنامه‌ها با اقتضائات مخاطبان، از اصلی‌ترین آسیب‌ها گزارش شده بود. پس از آن، توانمندسازی مربیان و معلمان و افزایش مشارکت دانش‌آموزان در رتبه‌های دوم و سوم قرار گرفته‌اند؛ موضوعی که نشان می‌دهد اصلاح برنامه‌های نماز، بدون تقویت عامل انسانی و افزایش نقش‌آفرینی مخاطب اصلی، به نتایج پایدار منجر نخواهد شد.

تحلیل تطبیقی یافته‌های کیفی و کمی

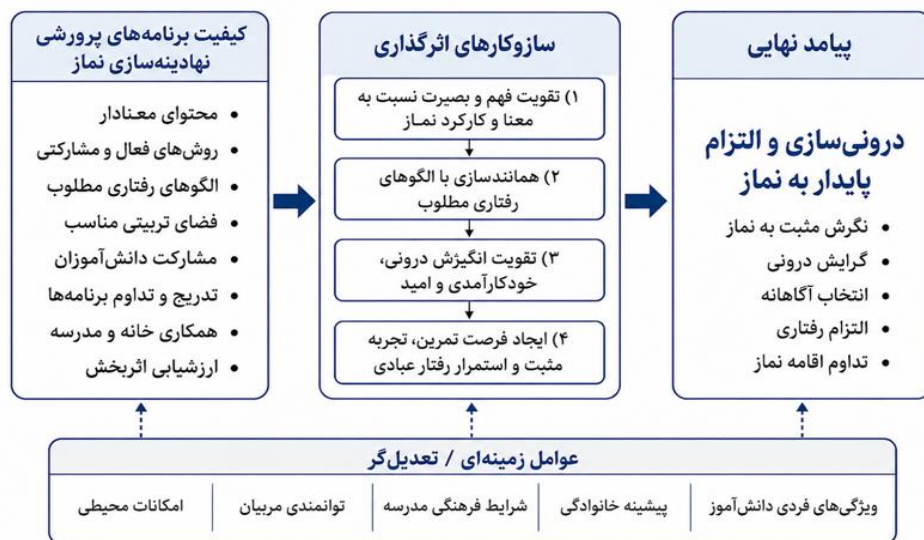
جدول ۱۲. تطبیق آسیب‌های اصلی با راهکارهای اولویت‌دار

وضعیت اولویت	راهکار متناظر در بخش کیفی	آسیب اصلی شناسایی‌شده در بخش کیفی
بسیار بالا	بازطراحی محتوای متناسب با سن و نیاز دانش‌آموزان	محتوای کلیشه‌ای و نامتناسب
بسیار بالا	توانمندسازی مربیان و معلمان	ضعف مهارتی مربیان و معلمان
بالا	افزایش مشارکت دانش‌آموزان در طراحی و اجرا	مشارکت صوری دانش‌آموزان
بالا	تقویت پیوند خانه و مدرسه	ضعف همراهی خانواده
بالا	استفاده از روش‌های خلاقانه، هنری و رسانه‌ای	تأثیر فضای مجازی و ضعف جذابیت برنامه‌ها
متوسط به بالا	بهبود فضای فیزیکی و امکانات	ضعف زیرساخت و فضای نمازخانه
متوسط به بالا	استقرار نظام ارزیابی و بازخورد	نبود ارزیابی اثربخشی
متوسط به بالا	حمایت و پشتیبانی مدیریتی مستمر	کم‌توجهی مدیریتی

مقایسه یافته‌های دو بخش کیفی و کمی نشان می‌دهد که میان آسیب‌های شناسایی‌شده و راهکارهای نهایی، هم‌پوشانی و انسجام بالایی وجود دارد. به بیان دیگر، راهکارهای اولویت‌دار دلفی، دقیقاً در پاسخ به مهم‌ترین آسیب‌های کشف‌شده در مرحله کیفی شکل گرفته‌اند. این همگرایی، از یک‌سو نشان‌دهنده اعتبار نتایج کیفی و از سوی دیگر، بیانگر آن است که خبرگان نیز همان مسائل محوری را در کانون توجه خود قرار داده‌اند.

بر پایه مبانی نظری، پیشینه پژوهش و یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها، نهادینه‌سازی نماز در دانش‌آموزان فرایندی چندبعدی تلقی می‌شود که صرفاً با اجرای برنامه‌های رسمی یا افزایش مشارکت ظاهری در نماز جماعت محقق نمی‌شود. در این فرایند، کیفیت برنامه‌های پرورشی شامل محتوای معنادار، روش‌های فعال و مشارکتی، الگوسازی رفتاری، فضای تربیتی مناسب، مشارکت دانش‌آموزان، تداوم برنامه‌ها، همکاری خانه و مدرسه و ارزشیابی اثربخش، از طریق تقویت فهم و بصیرت نسبت به نماز، همانندسازی با الگوهای مطلوب، افزایش انگیزش درونی و فراهم کردن فرصت تجربه و تمرین، بر درونی‌سازی و التزام پایدار به نماز اثر می‌گذارد.

با این حال، شدت و کیفیت این اثرگذاری تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای و تعدیل‌گر، از جمله ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، پیشینه خانوادگی، شرایط فرهنگی مدرسه، توانمندی مربیان و امکانات محیطی قرار دارد. بر این اساس، مدل مفهومی پژوهش حاضر، ارتباط میان مؤلفه‌های برنامه‌های پرورشی، سازوکارهای اثرگذاری و پیامد نهایی آن را به صورت زیر تبیین می‌کند.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، آسیب‌شناسی برنامه‌های پرورشی نهادینه‌سازی نماز در مدارس شهر زاهدان و ارائه راهکارهای مؤثر برای ارتقای اثربخشی آن‌ها بود. یافته‌های بخش کیفی نشان داد که آسیب‌های این برنامه‌ها در هشت محور اصلی شامل آسیب‌های محتوایی، اجرایی و مدیریتی، عوامل انسانی، دانش‌آموزی، خانوادگی و محیطی، فرهنگی و رسانه‌ای، ضعف نظام ارزیابی و فقدان جذابیت و مشارکت‌پذیری قابل دسته‌بندی است. همچنین، نتایج سه دور دلفی نشان داد که بازطراحی محتوای برنامه‌های نماز متناسب با سن، نیاز و زبان دانش‌آموزان، توانمندسازی مربیان و معلمان، افزایش مشارکت دانش‌آموزان و تقویت پیوند خانه و مدرسه، در میان راهکارها از بالاترین اولویت برخوردارند. همگرایی یافته‌های مرحله کیفی و کمی بیانگر آن است که مشکلات موجود، نه ناشی از فقدان برنامه، بلکه ناشی از ضعف در کیفیت طراحی، اجرا، پشتیبانی و ارزیابی برنامه‌هاست.

نخستین یافته مهم پژوهش، برجستگی آسیب‌های محتوایی و قرارگرفتن بازطراحی محتوا در رتبه نخست راهکارهای نهایی بود. مشارکت‌کنندگان، محتوای بسیاری از برنامه‌های نماز را کلیشه‌ای، تکراری، نصیحت‌محور و کم‌ارتباط با تجربه زیسته دانش‌آموزان دانستند. این نتیجه با یافته‌های محمدی و یآوری (۲۰۲۳) همسو است که از فاصله محتوای تربیت دینی با مسائل واقعی نوجوانان، تکراری‌بودن مطالب و غلبه انتقال احکام بر تبیین فلسفه و کارکرد آموزه‌های دینی سخن گفته‌اند. همچنین، نتایج پژوهش محمدی (۲۰۲۴) نشان داد که میزان توجه به مؤلفه‌های نماز در محتوای رسمی یکسان و متوازن نیست. بنابراین، یافته حاضر تأیید می‌کند که صرف وجود موضوع نماز در کتاب‌های درسی یا برنامه‌های مناسبتی، برای ایجاد نگرش و التزام پایدار کافی نیست.

این یافته با مفهوم درونی‌سازی ارزش‌های دینی نیز سازگار است. درونی‌سازی زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز بتواند میان شناخت، احساس، انتخاب و عمل خود پیوند برقرار کند. هنگامی که نماز صرفاً در قالب دستور، تکلیف یا الزام بیرونی عرضه شود، احتمال حضور صوری افزایش می‌یابد؛ اما زمانی که با نیازهای واقعی دانش‌آموز، از جمله آرامش، امید، هویت، خودکنترلی، ارتباط با خدا و مواجهه با مسائل زندگی پیوند بخورد، زمینه پذیرش درونی و استمرار آن تقویت می‌شود. این تفسیر با یافته طالبی و حامدی (۲۰۲۵) هم‌راستا است که نقش نگرش معنوی را در تبدیل رابطه فرد با خدا به التزام عملی به نماز برجسته کرده‌اند. بنابراین، محتوای برنامه‌های نماز باید از تأکید صرف بر «چگونه نماز خواندن» فراتر رود و به «چرایی نماز» و «نقش آن در زندگی دانش‌آموز» بپردازد.

دومین یافته مهم، نقش ضعف‌های اجرایی و مدیریتی در کاهش اثربخشی برنامه‌ها بود. مناسبتی و مقطعی‌بودن برنامه‌ها، فقدان انسجام اجرایی، محدودیت زمان، ضعف هماهنگی میان عوامل مدرسه و کم‌توجهی مدیریتی از مهم‌ترین مسائل شناسایی‌شده بودند. این نتیجه با یافته‌های سیاحی زاده‌فرد (۲۰۲۴) همسو است که از فاصله میان اهداف اسناد بالادستی و تحقق عملی آن‌ها، غلبه رویکرد آموزش‌محور بر پرورش‌محور و صوری‌شدن بخشی از فعالیت‌های تربیتی سخن گفته است. همچنین، آقایی‌ا قدم و سبحانی یامچی (۲۰۲۳) بر تدریج، مداومت، زمینه‌سازی و محافظت از رفتار به‌عنوان سازوکارهای اساسی نهادینه‌سازی فرهنگ نماز تأکید کرده‌اند.

بر این اساس، برنامه‌های نماز نمی‌توانند به فعالیت‌هایی وابسته به مناسبت‌های مذهبی یا حضور مقطعی برخی عوامل مدرسه محدود شوند. نهادینه‌سازی نماز نیازمند تقویم اجرایی مستمر، تقسیم مسئولیت روشن، هماهنگی مدیر، مربی، معلمان و امام جماعت، و اتصال فعالیت‌های نماز به سایر برنامه‌های فرهنگی، آموزشی و مشاوره‌ای مدرسه است. حمایت مدیریتی نیز نباید صرفاً در قالب صدور دستور یا برگزاری مراسم ظاهر شود؛ بلکه باید به تأمین زمان، منابع، امکانات، نیروی انسانی و سازوکارهای پیگیری و پاسخ‌گویی منجر گردد.

سومین یافته، اهمیت نقش مربیان، معلمان و الگوهای انسانی مدرسه بود. کمبود مهارت‌های ارتباطی و تربیتی، آموزش ناکافی، مشارکت محدود برخی معلمان و ضعف در ایفای نقش الگویی از جمله آسیب‌های این محور بودند. این یافته با نتایج عباسی دره‌بیدی و افضل (۲۰۲۴) همسو است که نقش معلمان در ترویج معارف نماز، ایجاد فضای انگیزشی، تقویت نماز جماعت و پیوند ارزش‌های عبادی با فعالیت‌های روزمره مدرسه را برجسته کرده‌اند. همچنین، مطابق با منطق نظریه یادگیری اجتماعی، دانش‌آموزان تنها از طریق شنیدن پیام‌های رسمی یاد نمی‌گیرند، بلکه رفتار، شیوه تعامل، صداقت و ثبات رفتاری معلمان و مربیان را نیز مشاهده و تفسیر می‌کنند.

در نتیجه، هرگونه فاصله میان گفتار و رفتار عوامل تربیتی می‌تواند اعتبار برنامه‌های دینی را کاهش دهد. معلم یا مربی‌ای که از مهارت گفت‌وگو، همدلی، شناخت ویژگی‌های نوجوانان و پاسخ‌گویی محترمانه به پرسش‌ها برخوردار نیست، حتی در صورت برخورداری از دانش دینی، اثرگذاری محدودی خواهد داشت. این یافته با دیدگاه منصوریان (۲۰۲۲) و تربتی‌نژاد، طباطبائی و امیری‌رومنانی (۲۰۲۲) نیز همسو است که بر روش‌های فعال، گفت‌وگو، توجه به تفاوت‌های فردی، تدریج و آگاهی‌بخشی در تربیت دینی تأکید دارند.

چهارمین یافته پژوهش، کاهش انگیزش درونی دانش‌آموزان و اجباری تلقی‌شدن بخشی از برنامه‌های نماز بود. این نتیجه نشان می‌دهد که میان حضور دانش‌آموز در برنامه و پذیرش درونی نماز تفاوت وجود دارد. دانش‌آموز ممکن است به دلیل فشار گروهی، الزامات مدرسه، نظارت یا پاداش در فعالیتی مشارکت کند؛ اما این مشارکت لزوماً به باور، انتخاب آگاهانه و تداوم رفتار در خارج از مدرسه منجر نمی‌شود. از منظر نظریه‌های انگیزشی، رفتار پایدار زمانی شکل می‌گیرد که فرد احساس معنا، اختیار، توانمندی و تعلق داشته باشد. بنابراین، استفاده

افراطی از اجبار، تهدید یا پاداش‌های بیرونی می‌تواند حتی پیامد معکوس ایجاد کند و نماز را در ذهن دانش‌آموز به تجربه‌ای تحمیلی تبدیل سازد.

این نتیجه با پژوهش هیل و وولی (۲۰۲۲) هم‌راستاست که نشان دادند رشد معنوی در مدرسه نیازمند فرصت تأمل، گفت‌وگو، مشارکت و پاسخ شخصی دانش‌آموز است. همچنین، دل کاستیلو و کاجو (۲۰۲۴) بر اهمیت شنیدن صدای فراگیران و مشارکت واقعی آنان در آموزش دینی تأکید کرده‌اند. از این رو، افزایش مشارکت دانش‌آموزان که در دلفی رتبه سوم را کسب کرد، صرفاً یک پیشنهاد اجرایی نیست؛ بلکه سازوکاری برای تقویت احساس اختیار، تعلق و مسئولیت‌پذیری آنان در فرایند تربیت دینی محسوب می‌شود.

پنجمین یافته، نقش تعیین‌کننده خانواده و محیط تربیتی در اثربخشی برنامه‌های نماز بود. ضعف همراهی خانواده، نبود الگوی منسجم در خانه، تفاوت زمینه‌های فرهنگی و تربیتی خانواده‌ها و نامناسب بودن فضای نمازخانه از جمله موارد برجسته این محور بودند. این یافته با نتایج شاکری‌صفت، حاج‌حسینی و خدایاری‌فرد (۲۰۲۳) همخوانی دارد که همسویی خانه و مدرسه را برای تقویت تربیت دینی ضروری دانسته‌اند. همچنین، افشارمنش و نوذری (۲۰۲۱) بر اعتمادسازی، ارتباط مستمر مدرسه با والدین، تقسیم مسئولیت تربیتی و توانمندسازی خانواده‌ها تأکید کرده‌اند.

این یافته بیانگر آن است که مدرسه نباید خانواده را صرفاً مخاطب اطلاع‌رسانی یا برگزارکننده مراسم بداند؛ بلکه لازم است والدین را به شریک تربیتی تبدیل کند. در شرایطی که پیام‌های خانه و مدرسه درباره نماز ناسازگار باشند، دانش‌آموز با دوگانگی و ابهام مواجه می‌شود. افزون بر این، کیفیت فضای نمازخانه نیز صرفاً یک مسئله فیزیکی نیست، بلکه بخشی از تجربه عاطفی و ادراکی دانش‌آموز از نماز را شکل می‌دهد. محیطی آرام، پاکیزه، در دسترس و محترمانه می‌تواند تجربه‌ای مثبت ایجاد کند؛ در حالی که فضای نامناسب یا بی‌روح، احتمال بی‌میلی و مشارکت صوری را افزایش می‌دهد.

ششمین یافته، اثرگذاری زمینه‌های فرهنگی، رسانه‌ای و اجتماعی بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به نماز بود. مشارکت‌کنندگان بر نقش فضای مجازی، تغییر سبک زندگی، تضعیف مرجعیت برخی الگوهای سنتی و رقابت رسانه‌ای با برنامه‌های مدرسه تأکید داشتند. این نتیجه با یافته‌های شجاعی و عوض‌زاده (۲۰۲۲) درباره نقش شرایط فرهنگی، دوستان، عوامل عاطفی و محیط اجتماعی در چالش‌های تربیت دینی دانش‌آموزان همسو است. همچنین، یافته

پژوهش حاضر با مدل فضا سازی تربیتی کشانی و کافی موسوی (۲۰۲۴) هم خوانی دارد؛ زیرا این مدل، رسانه، فضا، داستان، فعالیت های روزمره و عناصر انسانی را مؤلفه های مکمل تربیت دینی می داند.

بر این اساس، تداوم استفاده از روش های صرفاً سخنرانی محور و پیام های رسمی تکراری، پاسخ گوی شرایط ارتباطی نسل جدید نیست. برنامه های نماز باید از ظرفیت روایت، داستان، هنر، رسانه های دانش آموزی، فعالیت های گروهی و تولید محتوای مشارکتی استفاده کنند. این نتیجه با پژوهش هوت، براون و آشر (۲۰۲۱) نیز همسو است که نقش داستان را در نزدیک کردن مفاهیم دینی به تجربه و جهان ذهنی کودکان برجسته کرده اند. باین حال، استفاده از ابزارهای جذاب نباید به سطح سرگرمی یا رقابت برای پاداش تقلیل یابد؛ زیرا جذابیت زمانی مفید است که به فهم، تجربه معنوی و انگیزش درونی دانش آموز کمک کند.

هفتمین یافته، ضعف در ارزیابی، نظارت و بازخورد برنامه های پرورشی نماز بود. نتایج نشان داد که ارزیابی در بسیاری از موارد به شمارش حضور دانش آموزان، تعداد برنامه های برگزار شده یا گزارش های شکلی محدود می شود. این نوع ارزیابی، اجرای برنامه را می سنجد، نه اثربخشی آن را. در واقع، ثبت تعداد شرکت کنندگان در نماز جماعت نمی تواند نشان دهد که دانش آموز تا چه حد نسبت به نماز نگرش مثبت پیدا کرده، آن را انتخابی آگاهانه می داند یا رفتار نماز را خارج از محیط مدرسه ادامه می دهد.

این نتیجه با مبانی نظری پژوهش همخوان است؛ زیرا نهادهای سازنده نماز پدیده ای چندبعدی شامل شناخت، گرایش، اراده و عمل است، نه صرفاً حضور فیزیکی در یک فعالیت. بنابراین، استقرار نظام ارزیابی مستمر و بازخورد اصلاحی، که در دلفی رتبه هفتم را کسب کرد، باید به عنوان یک زیرساخت ضروری تلقی شود، نه راهکاری کم اهمیت. رتبه پایین تر این راهکار نسبت به سایر راهکارها به معنای بی اهمیت بودن آن نیست؛ بلکه نشان می دهد خبرگان، آن را بیشتر به عنوان سازوکار پشتیبان و تضمین کننده اثربخشی سایر اقدامات در نظر گرفته اند.

در مجموع، یافته های پژوهش از یک الگوی چندسطحی حکایت دارد: محتوای معنادار، اجرای منسجم، عامل انسانی توانمند، مشارکت دانش آموز، همراهی خانواده، فضای تربیتی مطلوب، استفاده هوشمندانه از رسانه و نظام ارزیابی، باید به صورت هم زمان عمل کنند. تمرکز صرف بر یک جزء، مانند بازسازی نمازخانه یا برگزاری مراسم بیشتر، نمی تواند به تنهایی به درونی شدن نماز منجر شود. همگرایی مرحله کیفی و دلفی نیز نشان داد که راهکارهای نهایی

به‌طور مستقیم در پاسخ به آسیب‌های اصلی شناسایی شده طراحی شده‌اند؛ از این رو، مدل پیشنهادی پژوهش از انسجام درونی مناسبی برخوردار است.

پژوهش حاضر نشان داد که آسیب‌شناسی برنامه‌های پرورشی نهادینه‌سازی نماز در مدارس شهر زاهدان، نیازمند عبور از نگاه تک‌عاملی و مناسبت‌محور است. یافته‌ها بیانگر آن بود که اثربخشی این برنامه‌ها تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل به‌هم‌پیوسته قرار دارد: کیفیت و تناسب محتوا، پیوستگی برنامه‌ها، حمایت مدیریتی، توانمندی مربیان و معلمان، انگیزش و مشارکت دانش‌آموزان، همراهی خانواده، فضای فیزیکی و فرهنگی مدرسه، شرایط رسانه‌ای و اجتماعی و نظام ارزیابی و بازخورد.

در بخش کیفی، هشت دسته آسیب اصلی شناسایی شد. در میان آن‌ها، محتوای کلیشه‌ای و نامتناسب، مقطعی‌بودن فعالیت‌ها، ضعف مهارت‌های ارتباطی و الگویی عوامل مدرسه، مشارکت صوری دانش‌آموزان، همراهی ناکافی خانواده، اثرگذاری فضای مجازی، فقدان شاخص‌های سنجش اثربخشی و یک‌سویه‌بودن روش‌های اجرا بیشترین اهمیت را داشتند. در بخش کمی نیز، با افزایش ضریب همابستگی کندال از ۰/۴۱ در دور نخست به ۰/۶۹ در دور سوم، اجماع خبرگان درباره راهکارهای نهایی تقویت شد. بر این اساس، بازطراحی محتوا، توانمندسازی عوامل انسانی، مشارکت‌دادن دانش‌آموزان، تقویت پیوند خانه و مدرسه، بهره‌گیری از روش‌های خلاقانه و رسانه‌ای، بهبود فضای نمازخانه، استقرار نظام ارزیابی و حمایت مدیریتی مستمر به‌عنوان راهکارهای اولویت‌دار تعیین شدند.

جدول ۱۳. پیشنهادهای کاربردی و عملی

حوزه اقدام	اقدام عملی پیشنهادی	مسئولان اصلی	شاخص‌های پیشنهادی ارزیابی
بازطراحی محتوا	تدوین بسته‌های محتوایی متناسب با مقطع تحصیلی که نماز را با آرامش، امید، هویت، مسئولیت‌پذیری و مسائل روزمره دانش‌آموز پیوند دهد	اداره آموزش و پرورش، گروه‌های آموزشی، مربیان پرورشی	میزان رضایت دانش‌آموزان، فهم چرایی نماز، ادراک ارتباط نماز با زندگی
توانمندسازی عوامل انسانی	برگزاری دوره‌های عملی برای مربیان، معلمان و ائمه جماعات با محور گفت‌وگو با نوجوان، پاسخ‌گویی به پرسش‌ها، سواد رسانه‌ای و روش‌های فعال تربیت دینی	معاونت پرورشی، دانشگاه فرهنگیان، اداره آموزش و پرورش	میزان مشارکت معلمان، ارزیابی مهارت ارتباطی، بازخورد دانش‌آموزان

مشارکت دانش آموزان	تشکیل «هسته دانش آموزی نماز» در هر مدرسه برای طراحی فعالیت‌ها، تولید محتوا، اجرای برنامه‌ها و ارائه بازخورد	مدیر مدرسه، مربی پرورشی، شورای دانش آموزی	تعداد طرح‌های دانش آموزی، میزان مشارکت داوطلبانه، کیفیت بازخوردها
پیوند خانه و مدرسه	طراحی نشست‌های کوتاه و کاربردی برای والدین، ایجاد کانال ارتباطی مستمر و ارائه محتوای تربیتی مختصر و قابل استفاده در خانه	مدیر مدرسه، انجمن اولیا و مربیان، مربی پرورشی	میزان مشارکت والدین، تداوم ارتباط، ادراک همسویی پیام‌های خانه و مدرسه
روش‌های خلاقانه و رسانه‌ای	استفاده از داستان، گفت‌وگو، نمایش، فعالیت هنری، تولید پادکست و محتوای دانش آموزی و بازی‌وارسازی محدود و هدفمند	مربی پرورشی، معلمان، گروه رسانه‌ای دانش آموزان	جذابیت ادراک شده، مشارکت فعال، استمرار حضور داوطلبانه
فضای تربیتی	ارتقای کیفیت نمازخانه از نظر پاکیزگی، زیبایی، آرامش، دسترسی، امکانات اولیه و احترام به دانش آموزان	مدیر مدرسه، انجمن اولیا و مربیان، اداره آموزش و پرورش	رضایت دانش آموزان از فضا، میزان استفاده داوطلبانه، کیفیت تجربه نماز
ارزیابی و بازخورد	طراحی داشبورد ارزیابی مدرسه شامل شاخص‌های حضور، نگرش، انگیزش، درونی، رضایت، مشارکت و استمرار رفتار	معاون پرورشی، مدیر مدرسه، کارشناسان منطقه	گزارش دوره‌ای، تغییر نگرش، پیشنهادها، اصلاحی اجرا شده
پشتیبانی مدیریتی	گنجاندن برنامه نماز در برنامه عملیاتی سالانه مدرسه، تعیین مسئول مشخص، زمان بندی، منابع و جلسات بازبینی	مدیر مدرسه، اداره آموزش و پرورش منطقه	تحقق برنامه سالانه، میزان تخصیص منابع، استمرار جلسات پایش

بر مبنای یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود هر مدرسه پیش از اجرای برنامه‌های جدید، یک نیازسنجی کوتاه از دانش آموزان، والدین و معلمان انجام دهد؛ زیرا مسئله اصلی همه مدارس یکسان نیست. در برخی مدارس، ضعف محتوا و روش‌های اجرا مسئله محوری است؛ در برخی دیگر، محدودیت فضا و امکانات، کمبود مهارت مربیان یا ناهم‌سویی خانواده و مدرسه نقش برجسته‌تری دارد. بنابراین، استفاده از یک نسخه واحد برای همه مدارس، با منطق یافته‌های پژوهش سازگار نیست.

همچنین، پیشنهاد می‌شود ارزیابی موفقیت برنامه‌ها از شاخص‌های صرفاً کمی، مانند تعداد نمازگزاران یا تعداد مراسم برگزارشده، فراتر رود. شاخص‌هایی مانند احساس اختیار در مشارکت، رضایت از تجربه نماز، توانایی دانش‌آموز در تبیین معنای نماز، میزان مشارکت داوطلبانه، نگرش والدین و تداوم رفتار در موقعیت‌های غیررسمی می‌تواند تصویر معتبرتری از میزان درونی‌شدن نماز ارائه دهد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش، تمرکز آن بر مدارس شهر زاهدان و اتکای آن بر ادراک مشارکت‌کنندگان است؛ بنابراین، تعمیم نتایج به سایر استان‌ها و مقاطع تحصیلی باید با احتیاط انجام شود. برای پژوهش‌های آینده، اجرای مطالعات مقایسه‌ای میان مدارس دخترانه و پسرانه، مدارس مناطق برخوردار و کم‌برخوردار، و نیز ارزیابی طولی اثربخشی راهکارهای پیشنهادی توصیه می‌شود. همچنین، پژوهش‌های بعدی می‌توانند مدلی کمی برای سنجش رابطه میان کیفیت برنامه‌های پرورشی، انگیزش درونی، مشارکت دانش‌آموز و التزام پایدار به نماز طراحی و آزمون کنند.

References

- Abbasi Darehbidi, A., & Afzal, A. (2024). A paradigmatic model of teachers' role in revitalizing religious thought and promoting prayer teachings among the future builders of the revolution. *Journal of Educational and Scholastic Studies*, 13(4), 105–123. doi:10.48310/pma.2024.13571.3942 (In Persian).
- Abbasi Darehbidi, A., & Zareie, T. (2024). Analysis of factors affecting the promotion of prayer among lower secondary school students from the perspective of educational counselors. *Islamic Perspective on Educational Science*, 12(26), 123–142. doi:10.30497/esi.2024.245844.1745 (In Persian).
- Adib-Manesh, M. (2023). Explaining the challenges of religious education in schools and presenting appropriate strategies and solutions. *Research in Teaching Religious Knowledge and Islamic Education*, 4(1), 33–46. doi:10.22034/riet.2023.13042.1151 (In Persian).
- Afsharmanesh, M., & Nozari, M. (2021). Strategies for home-school cooperation to strengthen the religious education of elementary school students. *Research in Teaching Religious Knowledge and Islamic Education*, 1(4), 7–30. doi:10.22034/riet.2021.8704.1040 (In Persian).
- Aghaei-Aghdam, S., & Sobhani Yamchi, M. (2023). Methods of engineering the culture of prayer in Islamic society based on chronological interpretation. *Research in Teaching Religious Knowledge and Islamic Education*, 4(1), 93–114. doi:10.22034/riet.2023.13899.1174 (In Persian).

- Akrami, S. K., Delavar, A., & Tamasoki, M. R. (2021). Current status of students' religious and moral education based on the indicators of the Transformation Document. *Islamic Perspective on Educational Science*, 9(16), 126–150. doi:10.30497/edus.2021.240311.1434 (In Persian).
- Alipour, F., & Mahmoudi, A. (2024). Explaining the nature and characteristics of religious education curriculum elements based on the teachings of Surah Yusuf. *Journal of Islamic Education*, 19(47), 119–142. doi:10.30471/edu.2024.9665.2820 (In Persian).
- Del Castillo, F. A., & Cacho, R. (2024). Perspectives of youth on religious education in the Philippines. *Religious Education*, 119(1), 43–58. doi:10.1080/00344087.2023.2289264
- Del Castillo, F. A., Del Castillo, C. D. B., & Koenig, H. G. (2023). Associations between prayer and mental health among Christian youth in the Philippines. *Religions*, 14(6), 806. doi:10.3390/rel14060806
- Ebrahimi-Nia, A. (2022). The role of psychological capital in religious education. *Research in Teaching Religious Knowledge and Islamic Education*, 2(4), 27–44. doi:10.22034/riet.2022.12621.1139 (In Persian).
- Ekşi, H., & Kaya, Ç. (2021). Values education processes in Turkish elementary schools: A multiple case study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 1–13. doi:10.17220/ijpes.2021.8.1.389
- Hill, E., & Woolley, R. (2022). Religious education and its interaction with the spiritual dimension of childhood: Teachers' perceptions, understanding and aspirations. *Religions*, 13(4), 280. doi:10.3390/rel13040280
- Huth, K., Brown, R., & Usher, W. (2021). The use of story to teach religious education in the early years of primary school: A systematic review of the literature. *Journal of Religious Education*, 69, 253–272. doi:10.1007/s40839-021-00140-y
- Kargarkhosh, S., Taleb, Z., & Golzari, Z. (2023). Presenting a model of gamification of religious education in elementary school. *Islamic Perspective on Educational Science*, 11(22), 111–139. doi:10.30497/esi.2024.245683.1737 (In Persian).
- Kashani, M., & Kafi Mousavi, A. (2024). A model of educational space-making: A new approach to religious, moral, and revolutionary education. *Journal of Islamic Education*, 19(48), 29–53. doi:10.30471/edu.2024.9755.2836 (In Persian).
- Mansouri, A., & Soleimani Khashab, A. (2021). A comparison of cognitive, behavioral, and affective orientations of religious identity among upper secondary school students with different demographic characteristics based on the values of Islamic civilization. *Journal of Fundamental Studies of the*

- New Islamic Civilization*, 4(1), 197–230. doi:10.22070/nic.2021.14369.1091 (In Persian).
- Mansourian, F. (2022). Investigating the role of active teaching using a problem-solving approach in students' religious education. *Research in Teaching Religious Knowledge and Islamic Education*, 2(2), 107–122. doi:10.22034/riet.2022.11151.1111 (In Persian).
- Mohammadi, A. (2024). Examining the extent to which the fifth-grade *Heavenly Gifts* textbook addresses components of prayer and Mahdism. *Research in Teaching Religious Knowledge and Islamic Education*, 5(2), 63–82. doi:10.22034/riet.2024.15611.1231 (In Persian).
- Mohammadi, M., & Yavari, S. (2023). Exploring Farhangian University student-teachers' lived experiences of issues and challenges of religious education in secondary schools. *Research in Teaching Religious Knowledge and Islamic Education*, 4(3), 7–28. doi:10.22034/riet.2023.14669.1191 (In Persian).
- Shakeri Sefat, F., Hajhosseini, M., & Khodayarifard, M. (2023). Congruency of students' perceptions of the balanced role of family and school in religious education: A phenomenological study. *Islamic Perspective on Educational Science*, 11(20), 5–33. doi:10.30497/esi.2023.244238.1609 (In Persian).
- Shojaei, M., & Avaz-Zadeh, A. (2022). Challenges of religious education with a focus on religious aversion among upper secondary school students. *Research in Teaching Religious Knowledge and Islamic Education*, 2(2), 49–66. doi:10.22034/riet.2022.11126.1109 (In Persian).
- Siahi Zadeh-Fard, S. H. (2024). Religious education of students in the country's education system: Situational assessment, challenges, and policy requirements. *Monthly Journal of Expert Reports of the Iranian Parliament Research Center*, 32(7), e20121. doi: 10.22034/report.mrc.2024.1403.32.7.20121 (In Persian).
- Talebi, E., & Hamed, F. S. (2025). Developing a model of attitudes toward and practical commitment to prayer based on attachment styles to God, with the mediating role of spiritual attitude among university students. *Islam and Psychology Studies*, 19(38), 7–45. doi:10.30471/psy.2025.11055.2332 (In Persian).
- Torbatinejad, H., Tabatabaei, M. S., & Amiri-Romanani, M. (2022). Examining methods of teaching religious teachings in elementary school. *Research in Teaching Religious Knowledge and Islamic Education*, 2(3), 83–98. doi:10.22034/riet.2022.10912.1107 (In Persian).