



43815
Iranian Educational Technology Association

Exploring Theology Teachers' Lived Experiences in Redefining Educational Competencies in the Era of Smart Technologies

Nematollah Firoozi ¹ | Hassan Eslamian ^{2*}

1. Assistant Professor, Department of Theology and Islamic Studies, Imam Reza International University, Mashhad, Iran. E-mail: firoozi@imamreza.ac.ir

2. *Corresponding Author*, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Imam Reza International University, Mashhad, Iran. E-mail: h.eslamian@imamreza.ac.ir

Print ISSN:

3060-7167

Online ISSN:

3060-656X

Article Type:

Research Article

Article history:

Received December 03,
2025

Received in revised
form February 07,
2026

Accepted February 24,
2026

Published Online
March 27, 2026

Keywords:

Lived experience,
Phenomenology,
Religious
education
teachers,
Educational
competencies,
Smart
technologies

ABSTRACT

This study aimed to explore the lived experiences and the meaning-making of religious education teachers regarding the redefinition of educational competencies in the era of smart technologies. The research employed a descriptive phenomenological approach and utilized Colaizzi's method of data analysis. The study population consisted of religious education teachers in secondary schools in Mashhad, selected through purposive criterion-based sampling based on their experience with smart technologies and teaching tenure. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed in seven steps according to Colaizzi's method. From the data analysis, 324 meaningful statements and 142 initial codes were extracted, which ultimately led to the formation of five main themes: 1) dual experiences (awe/excitement) in confronting technology, 2) the transformation of competencies from content delivery to integrating digital ethics and meaning-making, 3) existential and ethical challenges (such as maintaining spiritual identity and trusting AI-generated data), 4) adaptive strategies through self-reflection and continuous learning, and 5) educational outcomes, including the emergence of the teacher's new role as a "meaning-making guide in the digital world." The findings indicated that redefining the competencies of religious teachers in the context of smart technologies is not merely a skill-based transformation but an existential and meaning-oriented phenomenon, shaped by the integration of three dimensions: technological understanding, ethical responsibility, and interpretive capability. This highlights the necessity of redesigning religious teacher education programs with an emphasis on technology literacy grounded in theological principles and the cultivation of meaning-guiding abilities in smart learning environments.

Cite this Article: Firoozi, N., & Eslamian, H. (2026). Exploring Theology Teachers' Lived Experiences in Redefining Educational Competencies in the Era of Smart Technologies. *Trends and Achievements in Learning Technology*, 3(9), 143-180.
<https://doi.org/10.22034/jlt.2026.2082812.1081>



© 2026 Author(s)

Publisher: Iranian Educational Technology Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/jlt.2026.2082812.1081>

Introduction

Religious education, as a fundamental pillar of the broader educational system, has encountered profound questions regarding teacher competence in the age of smart technologies. Although technology has created opportunities for personalized learning and deepening religious education, it has simultaneously raised ethical, epistemological, and identity-related challenges—such as preserving the sanctity of religious instruction within digital spaces, validating content generated by artificial intelligence, and redefining the teacher's role as a spiritual guide. A review of the literature indicates that existing studies are predominantly prescriptive, technology-centered, or quantitative in nature, often reducing teacher competence to a set of trainable skills. An epistemic gap persists in understanding the competence of religious education teachers as an interpretive and ethical phenomenon. This study aimed to explore the lived experiences of religious education teachers regarding the redefinition of their educational competencies in their encounter with smart technologies.

Literature Review

A systematic review of domestic and international studies reveals that domestic research has largely focused on the requirements, challenges, and skills of teachers (Hashemizadeh et al., Zarrin-Kolah & Miri) and the diminishment of spiritual depth in the digital age (Heidari Gazkoh, Hosseinabadi et al.). International studies emphasize the optimization of religious education through personalized learning (Yildirim & Karatz, Diana) while simultaneously highlighting ethical concerns and the need to redefine the teacher's role as an ethical guide to technology (Kurata et al., Halimah et al.). Despite the richness of the literature regarding opportunities and skills-related challenges, the dominant approach has been instrumental and structural. What remains neglected is an exploration of the existential and semantic dimensions of this transformation from the perspective of religious education teachers themselves.

Methodology

This research employed a qualitative approach with a descriptive-analytical phenomenological design. The study population comprised religious education teachers in upper secondary schools in Mashhad during the academic year 2023-2024. Purposeful criterion-based sampling ensuring maximum variation was employed and continued until theoretical saturation was achieved, resulting in the selection of 12 participants (7 women, 5 men) with an average age of 42 years

and an average teaching experience of 15 years. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews and analyzed using the seven-step Colaizzi method combined with Gadamer's philosophical hermeneutics. Trustworthiness was ensured based on Lincoln and Guba's criteria.

Findings

From the data analysis, five main themes were extracted, representing the structure of teachers' lived experiences:

- 1. Dual Experience (Wonder/Enthusiasm) in Encountering Technology:** This theme refers to teachers' initial contact with smart technologies. Teachers live a "paradoxical boundary experience" that entails both vulnerability (moral-identity anxiety) and affordance (perception of new opportunities). For some, this experience persists as sustained tension, with technology manifesting as a "permanently problematic force" within their professional lifeworld.
- 2. Transformation of Competence from Content Transmission to the Integration of Digital Ethics and Meaning-Making:** This theme indicates a paradigmatic shift in understanding competence from a static state of "possessing knowledge" to a dynamic state of "capability for meaning-making action." "Interpretive-ethical competence" was identified as a new structure with three characteristics: integrative duality (movement between the sacred and the algorithmic), the precedence of ethics over technology, and the transition from stasis to dynamism. However, an overemphasis on making content attractive risks reducing profound religious concepts to algorithm-friendly patterns.
- 3. Existential and Ethical Challenges (Preserving Spiritual Identity, Trusting AI Data):** Data analysis revealed an "existential critical situation" for the religious educator, experienced at three levels: a crisis of authority (among teacher, technology, and student), a crisis of trusteeship (the tension between being a trustee of religious tradition and a technology user), and a crisis of agency (fear of becoming a mere observer). The root of this apprehension lies in teachers' tacit awareness of the "hidden logic of technology" that directs interpretive orientations.
- 4. Adaptation Strategies through Self-Reflection and Continuous Learning:** Teachers have devised adaptation strategies through "professional self-reflection," "continuous learning," and "synergy between religious and technological experience." A "three-stage model of identity re-creation"

emerged: 1) differentiation and questioning (suspending traditional identity), 2) empowerment and preparation (acquiring new cultural capital), and 3) integration and innovation (creative re-presentation of identity). These strategies involved selective use of tools, aiming to reduce technology to an "interpretive assistant" rather than a "reference for meaning production".

5. Educational Outcomes: The Formation of the Teacher's New Role as a "Meaning-Guide in the Digital World": This theme represents the culmination of the transformative journey. Teachers come to understand that they are no longer "monopolists of information," but rather "reference points for the interpretation of meaning." Three sub-themes constitute a redefined philosophy of religious education: a new teleology (guiding the spirit and cultivating discernment), a new methodology (critical, tripartite dialogue), and a new epistemology (religious knowledge being both constant in essence and variable in its mode of expression). However, this state represents an "unstable equilibrium requiring constant care".

Conclusion

This study proposes that the competence of the religious education teacher in the age of smart technologies is an "interpretive-ethical competence" constituted by three domains: 1) The Hermeneutic Domain: the ability to interpret religious concepts within the digital context; 2) The Ethical-Ontological Domain: the ability to preserve the spiritual integrity of education and safeguard the identity of the "teacher-educator" against the risk of becoming a "technician"; and 3) The Pragmatic-Technological Domain: the ability to utilize tools responsibly in order to achieve the objectives of the first two domains. These three domains constitute the gestalt of the "teacher as a meaning-guide in the digital world." The redefinition of competence is, in essence, the "restructuring of the professional lifeworld" of religious educators. While this restructuring enables active agency, it remains perpetually exposed to the risks of technicization and the reduction of religious education to algorithmic logics.

واکاوی تجربه زیسته معلمان دروس دینی از بازتعریف شایستگی‌های آموزشی در عصر فناوری‌های هوشمند

نعمت‌الله فیروزی^۱ | حسن اسلامیان^{*۲}

۱. استادیار گروه الهیات و معارف اسلامی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا علیه‌السلام، مشهد، ایران. رایانامه:

firoozi@imamreza.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا علیه‌السلام، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه:

h.eslamian@imamreza.ac.ir

شاپا چاپی:

۳۰۶-۷۱۶۷

شاپا الکترونیکی:

۳۰۶-۶۵۶۸

چکیده

این پژوهش با هدف واکاوی تجربه زیسته و درک معنایی معلمان دروس دینی از بازتعریف شایستگی‌های آموزشی در عصر فناوری‌های هوشمند انجام شد. پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی و به‌کارگیری روش تحلیل کلایزی انجام گرفت. جامعه مورد مطالعه، معلمان دروس دینی مدارس متوسطه شهر مشهد بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور و بر اساس معیارهای تجربه استفاده از فناوری‌های هوشمند و سابقه تدریس، انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق جمع‌آوری و طی هفت مرحله کلایزی تحلیل شدند. از تحلیل داده‌ها، ۳۲۴ گزاره معنا دار و ۱۴۲ کد اولیه استخراج و در نهایت پنج مضمون اصلی شکل گرفت: (۱) تجربه دوگانه (حیرت/اشتیاق) در رویارویی با فناوری، (۲) تحول شایستگی از انتقال محتوا به تلفیق اخلاق دیجیتال و معنابخشی، (۳) چالش‌های وجودی و اخلاقی (مانند حفظ هویت معنوی و اعتماد به داده‌های هوش مصنوعی)، (۴) راهبردهای سازگاری از طریق خودبازتابی و یادگیری مستمر، و (۵) پیامدهای تربیتی شامل تکوین نقش جدید معلم به‌عنوان «راهنمای معنابخش در جهان دیجیتال». یافته‌ها نشان داد بازتعریف شایستگی‌های معلمان دینی در مواجهه با فناوری‌های هوشمند، یک تحول مهارتی صرف نیست؛ بلکه پدیده‌ای وجودی - معنایی است که از تلفیق سه بعد «فهم فناوریانه»، «مسئولیت اخلاقی» و «قابلیت تفسیری» شکل می‌گیرد. این امر ضرورت بازطراحی برنامه‌های تربیت معلم دینی با تأکید بر سواد فناوریانه مبتنی بر مبانی الهیاتی و پرورش توانایی هدایت معنایی در محیط‌های یادگیری هوشمند را آشکار می‌سازد.

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۶

کلیدواژه‌ها:

تجربه زیسته،

پدیدارشناسی،

معلمان دینی،

شایستگی آموزشی،

فناوری‌های هوشمند

استناد به این مقاله: فیروزی، نعمت‌الله، و اسلامیان، حسن. (۱۴۰۵). واکاوی تجربه زیسته معلمان دروس دینی از بازتعریف شایستگی‌های آموزشی

در عصر فناوری‌های هوشمند. نشریه روندها و دستاوردها در فناوری یادگیری، ۳(۹)، ۱۴۳-۱۸۰.

<https://doi.org/10.22034/jlt.2026.2082812.1081>

مقدمه

تربیت دینی به‌عنوان یکی از ارکان اساسی تعلیم و تربیت، نقش بی‌بدیلی در هدایت فکری و معنوی نسل جوان دارد. در عصر حاضر، ظهور و گسترش فناوری‌های هوشمند و هوش مصنوعی، نه تنها شکل و شاکله نظام‌های آموزشی را دگرگون ساخته، بلکه ماهیت، نقش و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را به‌ویژه در حیطه‌های حساس مانند آموزش معارف دینی، با پرسش‌های بنیادین مواجه کرده است. از یک‌سو، فناوری‌های نوین با قابلیت‌هایی چون شخصی سازی یادگیری، تعامل‌پذیری، و دسترسی به منابع گسترده، فرصت‌هایی بی‌سابقه برای تعمیق و تعمیق‌بخشی به تربیت دینی فراهم می‌آورند. از سوی دیگر، این فناوری‌ها پرسش‌های اخلاقی، معرفتی و هویتی چالش‌برانگیزی را پیش روی معلمان دینی قرار می‌دهند؛ پرسش‌هایی از جنس حفظ حریم قدسیت آموزش دینی در فضای دیجیتال، اعتبارسنجی محتوای تولیدشده توسط هوش مصنوعی، و تبیین نقش معلم به‌عنوان «راهبر معنوی» در جهانی که ماشین‌ها نیز در تولید و انتقال محتوا دخیل شده‌اند و در آن، معنا و مرجعیت معرفتی به‌طور فزاینده‌ای از طریق الگوریتم‌ها و منطق‌های فناورانه میانجی‌گری می‌شود.

اگرچه مطالعات متعددی به بررسی کاربرد فناوری در آموزش و ضرورت توسعه مهارت‌های دیجیتال معلمان پرداخته‌اند (برای مثال: Diana, 2025; Yildirim & Karatas, 2025) اما عمده این پژوهش‌ها ماهیتی تجویزی، فناورمحور یا کمی داشته و بر بعد فنی و ابزاری موضوع متمرکز بوده‌اند. در این مطالعات، شایستگی معلم غالباً به مجموعه‌ای از مهارت‌های قابل آموزش و ارزیابی فرو کاسته شده و کمتر به ابعاد وجودی، تفسیری و اخلاقی این شایستگی، به‌ویژه در بافت آموزش دینی، توجه شده است. بر این اساس، ضرورت انجام پژوهش حاضر را می‌توان در سه سطح به‌صورت مشخص تبیین کرد. نخست، در سطح نظری، خلأ جدی در فهم شایستگی معلمان دینی به‌مثابه پدیده‌ای تفسیری، اخلاقی و معنا‌محور وجود دارد؛ به‌گونه‌ای که چارچوب‌های رایج، عمدتاً شایستگی را در قالب مهارت‌های فناورانه یا ترکیب‌های فنی تعریف کرده و از الزامات معرفتی و اخلاقی خاص تربیت دینی غفلت ورزیده‌اند. دوم، در سطح روش‌شناختی، غلبه رویکردهای کمی، تجویزی یا ابزارمحور، امکان دسترسی به تجربه زیسته، کشمکش‌های درونی و فرایند معنا‌سازی معلمان دینی در مواجهه با فناوری‌های هوشمند را

محدود ساخته است. سوم، در سطح کاربردی و تربیتی، فقدان چنین درکی موجب شده برنامه‌های توانمندسازی و سیاست‌های آموزشی، بیش از آنکه ناظر به هدایت حکیمانه تحول دیجیتال باشند، بر آموزش مهارت‌های سطحی و کارکردی متمرکز شوند. این سه سطح از خلأ، ضرورت انجام پژوهشی کیفی و تفسیری را آشکار می‌سازد که بتواند معنای درونی بازتعریف شایستگی آموزشی را از منظر خود معلمان دینی بازنمایی کند.

آنچه در این میان مغفول مانده، وارد شدن به جهان درونی و تجربه زیسته معلمان دینی از این تحولات است؛ به عبارت دیگر، پاسخ به این پرسش اساسی که «معلمان دینی، به‌عنوان کنشگران اصلی عرصه تربیت، چگونه «شایستگی آموزشی» خود را در مواجهه با فناوری‌های هوشمند بازتعریف و باز معنا می‌کنند؟»، نیازمند رویکردی کیفی و تفسیری است که بتواند لایه‌های پنهان این تجربه، از جمله چالش‌های وجودی، کشمکش‌های اخلاقی، فرایند معناسازی و بازسازی هویت حرفه‌ای را آشکار سازد؛ لایه‌هایی که در رویکردهای کمی یا فناورمحور، عموماً نادیده گرفته می‌شوند.

این شکاف معرفتی، پژوهش حاضر را بر آن داشت تا با عبور از توصیف صرف کاربرد ابزارها، به واکاوی پدیده بازتعریف شایستگی‌های آموزشی از منظر تجربه زیسته معلمان دینی بپردازد. این پژوهش در پی پاسخ به این مسئله اصلی است که معنای ذهنی و درونی معلمان دینی از شایستگی آموزشی در بستر فناوری‌های هوشمند چیست و این بازتعریف چگونه در زیست جهان حرفه‌ای آنان شکل می‌گیرد و تجربه می‌شود و این معناپردازی چه پیامدهایی برای نقش تربیتی، مسئولیت اخلاقی و هویت حرفه‌ای آنان به همراه دارد؟. این چالش‌های وجودی و معرفتی، پرسش از ماهیت شایستگی را به ضرورتی اجتناب‌ناپذیر بدل می‌سازد. از منظر دینی، این پرسش در واقع بازخوانی همان تکلیف همیشگی احیای امر دین در بستر نوین تاریخی است، چنان‌که امام رضا علیه‌السلام می‌فرماید: «رَحِمَ اللَّهُ عَبْدًا أَحْيَا أَمْرَنَا... يَتَعَلَّمُ عُلُومَنَا وَ يَعْلَمُهَا النَّاسُ» (ابن بابویه، ۱۳۷۸، ج ۱، ص ۳۰۷). قرآن کریم با یادآوری عاقبت تمدن‌های پیشین که در اوج قدرت مادی، از فهم نشانه‌های الهی و تطبیق آن با تحولات زمان بازماندند، هشدار می‌دهد: «أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ...» (غافر: ۲۱).

در جهان معاصر، که تولید، توزیع و فهم دانش بیش از هر زمان دیگری به فناوری‌های هوشمند وابسته شده است، نادیده‌گرفتن این ساحت می‌تواند به سطحی‌شدن فهم دینی یا

واگذاری فرایند تفسیر به سازوکارهای غیرانسانی بینجامد. امروز علوم در گرو درک و تسلط بر زبان و ابزار عصر یعنی فناوری‌های هوشمند است؛ بنابراین، واکاوی تجربه زیسته معلمان از این مواجهه و بازتعریف شایستگی‌های آنان، یک پژوهش آموزشی نیست؛ بلکه کاوشی است در جهت اجتناب از ظلم به نفس ناشی از غفلت از سنت الهی تغییر، و عمل به فریضه احیای امر دین از مسیر یادگیری و آموزش حکیمانه علوم زمان. واکاوی این مسئله، نه تنها درک عمیق‌تری از دینامیک تحول نقش معلم دینی در عصر دیجیتال فراهم می‌آورد، بلکه می‌تواند مبنایی برای بازاندیشی در برنامه‌های تربیت معلم، طراحی محیط‌های یادگیری هوشمند و تدوین چارچوب‌های اخلاقی و تفسیری برای تلفیق فناوری در تربیت دینی باشد.

پیشینه پژوهش

مروری بر یافته‌های مطالعات دیگر که مرتبط با مسئله و موضوع پژوهش باشد (پیشینه تجربی) و تبیین خلأ یا شکاف موجود درباره مسئله موردپژوهش در راستای ضرورت انجام مطالعه حاضر.

مرور نظام‌مند مطالعات پیشین در دو حوزه «کاربرد فناوری در آموزش» و «تربیت دینی» نشان می‌دهد که پژوهش‌های متعددی به بررسی ابعاد این موضوع پرداخته‌اند. این مطالعات را می‌توان در دو دسته کلی مطالعات داخلی و مطالعات خارجی مورد واکاوی قرار داد. در حوزه داخلی، پژوهش‌ها عمدتاً بر شناسایی الزامات، چالش‌ها و مهارت‌های موردنیاز متمرکز بوده‌اند. به‌عنوان مثال، هاشمی‌زاده و همکاران (۱۴۰۴) بر ضرورت توانمندسازی معلمان، تولید محتوای بومی و توسعه زیرساخت‌های فنی تأکید کرده‌اند. زرین‌کلاه و میری (۱۴۰۴) نیز به نقش فناوری در افزایش اثربخشی تدریس و لزوم بازنگری در چارچوب‌های فقهی - حقوقی دیجیتال اشاره نموده‌اند. در سوی دیگر، حیدری گزکوه (۱۴۰۴) و حسین‌آبادی و همکاران (۱۴۰۳) به چالش‌هایی چون کاهش عمق معنوی، مشکلات فنی و نیز مهارت‌های ضروری معلمان در عصر دیجیتال (مانند سواد رسانه‌ای دینی و طراحی آموزشی دیجیتال) پرداخته‌اند. در کنار این مطالعات، پژوهش‌هایی نیز با رویکرد کیفی و تمرکز بر ابعاد تجربی و زیسته معلمان انجام شده است. برای مثال، شریفی و همکاران (۱۳۹۹) با واکاوی روش‌های آموزش دینی مبتنی بر تجربه زیسته، بر اهمیت درک عمقی از فرایند تدریس و لزوم توجه به ادراکات درونی معلمان تأکید

کرده‌اند. همچنین، عباسی و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای پدیدارشناختی، فرصت‌ها و چالش‌های تجربه‌شده توسط معلمان در استفاده از شبکه آموزشی شاد را بررسی نموده و نشان دادند که مواجهه با فناوری‌های آموزشی جدید، با چالش‌های عاطفی، فنی و آموزشی پیچیده‌ای همراه است. این دسته از مطالعات، اگرچه به‌سوی فهم جهان درونی معلمان حرکت کرده‌اند، اما عمدتاً مبتنی بر دیدگاه‌های بیرونی و تجویزی هستند و صدای درونی و تجربه زیسته خود معلمان را بازتاب نداده‌اند. علاوه بر این، مطالعات عمدتاً بر یک ابزار خاص یا روش‌های کلی آموزش متمرکز بوده و پدیده بازتعریف شایستگی‌های آموزشی معلمان دینی در مواجهه با طیف گسترده‌ای از فناوری‌های هوشمند (به‌ویژه هوش مصنوعی مولد) را به‌طور نظام‌مند واکاوی نکرده‌اند.

در حوزه مطالعات بین‌المللی، تمرکز بر شایستگی‌های معلمی، ملاحظات اخلاقی و راهبردهای یکپارچه‌سازی فناوری پررنگ‌تر است. برای نمونه، Yildirim and Karatas (2025) و Diana (2025) بر بهینه‌سازی آموزش دینی از طریق یادگیری شخصی‌شده و تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان تأکید کرده‌اند. کوراتا و همکاران (2025) و Halimah و همکاران (2025) نیز ضمن اشاره به فرصت‌های هوش مصنوعی، نگرانی‌های اخلاقی و ضرورت بازتعریف نقش معلم به‌عنوان راهنمای اخلاقی فناوری را برجسته ساخته‌اند. مطالعاتی چون Alarfaj and Alrashidi (2025) و Lase و همکاران (2025) نیز فهرستی از مهارت‌های فناورانه و ارتباطی موردنیاز را احصاء کرده‌اند. با وجود غنای این پژوهش‌ها، اغلب آن‌ها ماهیتی توصیفی - کاربردی داشته و در سطح تحلیل بیرونی از نیازها و پیامدها باقی مانده‌اند.

در مجموع، مرور پیشینه حاکی از آن است که اگرچه ادبیات موجود در دو ساحت مزایا و فرصت‌های فناوری و الزامات و چالش‌های مهارتی غنی است، اما رویکرد غالب در این مطالعات، ابزارمحور، توصیفی یا تجدیدنظرطلبی صرفاً ساختاری بوده است. آنچه در این میان مغفول مانده، کاوش در ساحت وجودی و معنایی این تحول از نگاه خود معلمان دینی است؛ یعنی فهم اینکه چگونه مواجهه با فناوری‌های هوشمند، مفاهیمی بنیادین مانند «شایستگی»، «هویت حرفه‌ای» و «معنای تربیت دینی» را در ذهن و تجربه زیسته آنان بازتعریف می‌کند؛ لذا پژوهش با اتخاذ رویکرد پدیدارشناختی، در صدد پر کردن همین شکاف است و می‌کوشد به‌جای توصیف بیرونی «آنچه باید باشد»، به کشف و تبیین «تجربه درونی بودن یک معلم دینی در جهان فناورانه» بپردازد.

روش

این مطالعه با هدف کشف و توصیف ساختارهای معنایی تجربه زیسته معلمان دروس دینی از بازتعریف شایستگی‌های آموزشی در عصر فناوری‌های هوشمند، با اتخاذ رویکرد کیفی و طرح پدیدارشناسی توصیفی - تحلیلی انجام می‌شود. پدیدارشناسی به‌عنوان یک روش تفسیری، امکان کاوش عمیق در ادراکات ذهنی، احساسات و معناسازی‌های افراد را فراهم می‌آورد و برای پژوهش‌هایی که به دنبال فهم جوهره و ماهیت تجارب انسانی هستند مناسب است و با توجه به ماهیت وجودی - معنایی پدیده مورد مطالعه، رویکردی متناسب برای فهم تجربه معلمان دینی در مواجهه با فناوری‌های هوشمند تلقی می‌شود.

جامعه آماری پژوهش را معلمان دروس دینی (درس دین و زندگی و تعلیمات اخلاقی) شاغل در مدارس متوسطه دوم شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل دادند. همچنین، نمونه‌گیری به روش هدفمند ملاک‌محور با رعایت حداکثر تنوع انجام شد تا طیفی از تجارب، نگرش‌ها و بافت‌های آموزشی مختلف پوشش داده شود.

معیارهای ورود مشارکت‌کنندگان به شرح زیر بود:

۱. تجربه حرفه‌ای: داشتن حداقل ۵ سال سابقه تدریس درس دینی در مقطع متوسطه دوم.
۲. مصرف فعال فناوری: استفاده مستمر و هدفمند از حداقل دو نوع فناوری آموزشی دیجیتال در فرایند تدریس طی دو سال اخیر (مانند پلتفرم‌های مدیریت یادگیری، نرم‌افزارهای تولید محتوای تعاملی، ابزارهای ارزش‌یابی دیجیتال، یا هوش مصنوعی مولد). هوش مصنوعی مولد مورد استفاده مشارکت‌کنندگان عمدتاً شامل ابزارهای تولید متن آموزشی، طراحی پرسش و پاسخ، و پشتیبانی محتوایی بوده است. یافته‌های اولیه مصاحبه‌ها نشان داد معیار انتخاب و به‌کارگیری این ابزارها نزد معلمان، نه صرفاً جذابیت فناورانه یا سهولت استفاده، بلکه مجموعه‌ای از ملاحظات تربیتی و تفسیری بوده است؛ از جمله: سازگاری ابزار با اهداف تربیت دینی، امکان نظارت و مداخله تفسیری معلم در محتوای تولیدشده، قابلیت محدودسازی و هدایت خروجی‌ها، و پرهیز از جایگزینی داوری انسانی با پاسخ‌های الگوریتمی. این معیارها، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری تجربه زیسته معلمان از مواجهه با فناوری‌های هوشمند ایفا کرده‌اند.

۳. آگاهی فناورانه: برخورداری از دانش و تسلط نسبی نسبت به کارکردهای آموزشی فناوری و توانایی تبیین دلایل انتخاب و نحوه به‌کارگیری آن.

۴. تمایل به مشارکت: اعلام رضایت آگاهانه برای شرکت در مصاحبه عمیق و بازگویی تجارب شخصی. در همین زمینه، معیارهای خروج شامل موارد ذیل بود: الف) انصراف از ادامه مشارکت در هر مرحله از پژوهش. ب) ارائه پاسخ‌های کلیشه‌ای، غیرتجربی یا فاقد عمق کافی. ج) احراز نشدن کامل معیارهای ورود در جریان مصاحبه.

ویژگی‌های نمونه نهایی: فرایند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. اشباع زمانی محقق شد که در سه مصاحبه متوالی پایانی، هیچ مضمون، مفهوم یا رابطه جدیدی از داده‌ها استخراج نگردید و داده‌های جدید صرفاً به تأیید و غنای مضامین پیشین می‌پرداختند. این معیار اشباع، به‌عنوان مبنای تعیین حجم نمونه در پژوهش‌های پدیدارشناختی، جایگزین منطق تعمیم آماری شده است؛ لذا در نهایت، از میان ده‌ها مخاطب هدف، ۱۲ نفر (۷ زن و ۵ مرد) به‌عنوان مشارکت‌کننده اصلی انتخاب شدند.

توصیف زمینه پژوهش: پژوهش در مدارس متوسطه دوم شهر مشهد با در نظر گرفتن تنوع در موارد ذیل انجام پذیرفت:

۱. وضعیت اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموزان: مدارس منتخب از مناطق مختلف شهر انتخاب شدند تا طیفی از دانش‌آموزان با زمینه‌های متفاوت را شامل شوند.

۲. سطح برخورداری از فناوری: اگرچه تمامی مدارس حداقل از دسترسی به اینترنت و برخی تجهیزات پایه برخوردار بودند، اما کیفیت و میزان دسترسی به فناوری‌های پیشرفته (مانند آزمایشگاه‌های هوشمند، واقعیت مجازی) متفاوت بود.

۳. سیاست‌های مدرسه در به‌کارگیری فناوری: رویکرد مدیران مدارس نسبت به ادغام فناوری در آموزش از محافظه‌کارانه تا نوآورانه در نوسان بود. این تنوع بافتی، امکان ارزیابی انتقال‌پذیری یافته‌ها به موقعیت‌های آموزشی مشابه را فراهم می‌سازد.

جدول ۱.

مشخصات دموگرافیک مشارکت‌کنندگان

ردیف	متغیر	محدوده/تعداد	توضیحات
۱	دامنه سنی	۳۲ تا ۵۴ سال	میانگین: ۴۲ سال
۲	سابقه تدریس	۶ تا ۲۶ سال	میانگین: ۱۵ سال
۳	جنسیت	۷ زن، ۵ مرد	-
۴	نوع مدرسه	۶ دولتی، ۴ غیرانتفاعی، ۲ نمونه دولتی	
۵	مدرک تحصیلی	۸ کارشناسی ارشد، ۴ کارشناسی	تمامی در رشته‌های مرتبط با علوم تربیتی یا معارف اسلامی

ابزار و فرایند گردآوری داده‌ها (مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق): داده‌های پژوهش عمدتاً از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری شد. راهنمای مصاحبه اولیه بر اساس مبانی نظری پژوهش و مشورت با دو متخصص روش‌شناسی کیفی طراحی و پس از اجرای دو مصاحبه آزمایشی اصلاح شد تا از شفافیت، انسجام و تناسب پرسش‌ها با اهداف پدیدارشناختی پژوهش اطمینان حاصل شود.

محورهای اصلی راهنمای مصاحبه: جهت تحقق اهداف پژوهش، چند محور اساسی برای مصاحبه‌ها موردتوجه ویژه قرار گرفت از جمله: ۱. تجارب عینی افراد و رویدادهای کلیدی در استفاده از فناوری‌های هوشمند در تدریس دینی. ۲. ادراکات، احساسات و تفسیرهای شخصی از این تجارب. ۳. چالش‌ها، تعارضات و دوراهی‌های اخلاقی تجربه‌شده. ۴. راهبردهای سازگاری و یادگیری توسعه‌یافته؛ و ۵. برداشتهای آنان از تحول مفهوم «معلم شایسته» در عصر دیجیتال فرایند اجرای مصاحبه‌ها: مهم‌ترین ابعاد در اجرای مصاحبه‌ها عبارت است از: الف) مدت هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه (میانگین ۶۰ دقیقه) بود. ب) کلیه مصاحبه‌ها با رعایت اصول اخلاقی و کسب رضایت آگاهانه کتبی، ضبط صوتی شدند. ج) مصاحبه‌ها بلافاصله پس از اجرا، به‌صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی و برای تحلیل آماده شدند. د) در حین مصاحبه‌ها، از تکنیک‌هایی مانند سؤال‌های کاوشگر، خلاصه‌سازی و بازخورد برای تعمیق داده‌ها استفاده شد.

روش تحلیل داده‌ها (رویه تحلیل پدیدارشناختی): تحلیل داده‌ها بر اساس روش هفت مرحله‌ای کلایزی (Colaizzi, 1978) و با رویکرد تفسیری انجام شد. این فرایند به صورت چرخه‌ای و با رفت و برگشت مستمر بین بخش‌های مختلف داده‌ها صورت گرفت و تفسیر داده‌ها در پرتو پیش‌فهم‌های نظری و تأملات هرمنوتیکی پژوهشگر انجام پذیرفت.

مراحل تحلیل: تحلیل مصاحبه‌ها در هفت مرحله به شرح ذیل انجام پذیرفته است:

مرحله ۱: آشنایی عمیق با داده‌ها: شامل مطالعه مکرر متن تمام مصاحبه‌ها برای درک کلی و غوطه‌وری در داده‌ها و نگارش یادداشت‌های اولیه و انعکاسی.

مرحله ۲: استخراج گزاره‌های معنادار: شناسایی و استخراج ۳۲۴ عبارت یا گزاره که مستقیماً به پدیده مورد مطالعه مرتبط بودند و حفظ متن اصلی و محتوای هر گزاره.

مرحله ۳: صورت‌بندی معانی: تلخیص و بیان مجدد هر گزاره در قالب عبارات تفسیری موجز و تشکیل ۱۴۲ واحد معنایی اولیه (کدهای باز).

مرحله ۴: خوشه‌بندی معانی: سازمان‌دهی واحدهای معنایی در قالب خوشه‌های مفهومی بر اساس اشتراکات موضوعی و تشکیل ۱۷ خوشه مفهومی اولیه.

مرحله ۵: ایجاد توصیف جامع: یکپارچه‌سازی خوشه‌ها در قالب مضامین اصلی و فرعی و توسعه روابط بین مفاهیم و تشکیل شبکه معنایی.

مرحله ۶: تولید ساختار اساسی: شناسایی و صورت‌بندی ۵ مضمون اصلی به‌عنوان ساختار بنیادی تجربه زیسته و تهیه توصیف غنی و پیچیده از پدیده.

مرحله ۷: اعتبارسنجی: ارائه خلاصه‌ای از یافته‌ها به ۵ نفر از مشارکت‌کنندگان (بازبینی توسط اعضاء) و اعمال بازخوردهای دریافتی و اصلاحات جزئی در تحلیل نهایی.

مدیریت و تحلیل داده‌ها: اگرچه تحلیل داده‌ها عمدتاً به صورت دستی و با استفاده از کدگذاری در نرم‌افزار Word و Excel انجام شد، اما این امر به‌منزله تحلیل غیرنظام‌مند نبوده و فرایند تحلیل از طریق راهبردهای زیر کنترل و نظام‌مند گردید:

۱. جداول کدگذاری: طراحی جداول ساختاریافته برای ثبت کدها، تعاریف و مثال‌ها

۲. نقشه‌های مفهومی: ترسیم دیاگرام‌های مفهومی برای نمایش روابط بین مضامین

۳. یادداشت‌های تحلیلی: ثبت مستمر تأملات، بینش‌ها و تصمیم‌های تحلیلی در دفترچه پژوهشگر

۴. مقایسه مداوم: مقایسه مستمر داده‌ها با داده‌ها، کدها با کدها، و مصاحبه‌ها با یکدیگر
تأمین اعتبار و پایایی پژوهش: برای رعایت اصالت و دقت در پژوهش کیفی، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) استفاده شد که به تفصیل در جدول ۲ ارائه شده‌اند و جایگزین شاخص‌های آماری رایج در پژوهش‌های کمی محسوب می‌شوند.

جدول ۲.

معیارهای اعتبار و پایایی پژوهش

ردیف	معیار	تعریف	راهنماهای به‌کارگرفته‌شده
۱	باورپذیری	تطابق بین دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان و بازنمایی پژوهشگر	حضور طولانی‌مدت در میدان (مصاحبه‌های عمیق و تعاملی) بازیابی توسط همتا (بررسی فرایند کدگذاری توسط دو پژوهشگر آشنا با روش کیفی)
۲	انتقال‌پذیری	قابلیت انتقال یافته‌ها به بافت‌های مشابه	بازیابی توسط اعضا (تأیید ۵ نفر از مشارکت‌کنندگان) مثلث‌سازی روش شناختی (ترکیب مصاحبه با مشاهده غیرمستقیم فعالیت‌های حرفه‌ای)
۳	انکاپذیری	قابلیت پیگیری و بررسی فرایند پژوهش توسط دیگران	قابلیت انتقال یافته‌ها به بافت‌های مشابه ذکر جزئیات فرایند نمونه‌گیری و معیارهای انتخاب ارائه نقل‌قول‌های متعدد و متنوع از تجارب مشارکت‌کنندگان مستندسازی کامل تمام مراحل تصمیم‌گیری پژوهش ثبت فرایند تحلیل در دفترچه تأملی پژوهشگر نگهداری آرشیو کامل داده‌های خام، کدها و یادداشت‌های تحلیلی
۴	تأییدپذیری	عینی بودن و عدم تأثیر سوگیری‌های پژوهشگر	بازنگری مستقل بخشی از داده‌ها و فرایند کدگذاری توسط یک پژوهشگر خارج از پروژه انعکاس موقعیت‌مندی پژوهشگر و پیش‌فرض‌هایش در ابتدای پژوهش توجه به موارد استثنا و دیدگاه‌های مخالف در تحلیل

موقعیت مندی پژوهشگر: پژوهشگران این مطالعه دارای پیش‌زمینه تحصیلی و حرفه‌ای در حوزه آموزش و مطالعات تربیتی با تمرکز بر تعلیم و تربیت دینی هستند و تجربه زیسته مستقیمی از زیست آموزشی در نظام رسمی آموزش و پرورش ایران دارند. این پیش‌فهم‌های نظری و تجربی، از یک‌سو امکان درک عمیق‌تر بافت فرهنگی - دینی، زبان معنایی و دغدغه‌های حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان را فراهم ساخته و از سوی دیگر، می‌تواند منشأ سوگیری‌های تفسیری بالقوه باشد. از این‌رو، در راستای الزامات روش پدیدارشناسی تفسیری، پژوهشگران با اتخاذ رویکرد تأمل‌ورزانه، ثبت مستمر یادداشت‌های بازاندیشانه، بازبینی همتای فرایند کدگذاری، و توجه آگاهانه به دیدگاه‌های ناهمسو و موارد استثنا، کوشیده‌اند تأثیر پیش‌فرض‌های شخصی را بر فرایند تحلیل به حداقل رسانده و تفسیر داده‌ها را تا حد امکان بر مبنای معانی برآمده از روایت مشارکت‌کنندگان استوار سازند.

ملاحظات اخلاقی: این پژوهش با رعایت اصول اخلاقی مقتضی انجام شده است از جمله: ۱. اخذ مجوز از مراجع ذی‌صلاح دانشگاهی و آموزش و پرورش. ۲. کسب رضایت آگاهانه کتبی از تمامی مشارکت‌کنندگان با توضیح کامل اهداف و فرایند پژوهش. ۳. تضمین محرمانگی اطلاعات و استفاده انحصاری برای اهداف پژوهشی. ۴. حق انصراف در هر مرحله از پژوهش بدون هرگونه تبعات منفی. ۵. استفاده از کدهای ناشناس (مانند P1P, ۲, ...) به جای نام واقعی افراد و ۶. ارائه گزارش نهایی به مشارکت‌کنندگان در صورت درخواست

محدودیت‌های روش شناختی: با وجود تلاش برای افزایش اعتبار پژوهش، محدودیت‌های زیر شایان توجه است:

۱. تمرکز پژوهش بر شهر مشهد، امکان تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق ایران را نیازمند مطالعات تکمیلی می‌سازد.

۲. وابستگی به حافظه و بازگویی مشارکت‌کنندگان ممکن است بر جزئیات برخی تجارب تأثیر گذاشته باشد.

۳. ماهیت طولانی‌مدت تحول شایستگی‌ها ممکن است با محدودیت‌های زمانی یک پژوهش مقطعی به‌طور کامل قابل کاوش نباشد.

۴. افزون بر موارد فوق، اتکای اصلی پژوهش بر داده‌های خودگزارشی مصاحبه، ضرورت انجام مطالعات آتی با بهره‌گیری از مشاهده کلاس و تحلیل آثار آموزشی معلمان را برجسته می‌سازد. به‌طور کلی، این روش‌شناسی با تأکید بر شفافیت، نظام‌مندی و انعکاس‌پذیری، تلاش کرده است تا زمینه بهتری برای اعتباربخشی یافته‌های این مطالعه پدیدارشناختی فراهم آورد.

مفهوم‌شناسی و مبانی نظری پژوهش

پژوهش حاضر بر چند مفهوم محوری استوار است که تعریف عملیاتی آن‌ها جهت درک دقیق یافته‌ها ضروری است:

تجربه زیسته: به ادراک و تفسیر شخصی و مستقیم فرد از یک پدیده در بستر زندگی روزمره و حرفه‌ای او اشاره دارد (van Manen, 1990). این مفهوم، برآمده از فلسفه پدیدارشناسی، بر بعد ذهنی، معنا ساز و هیجانی تجربه تأکید دارد و فراتر از توصیف عینی رویدادهاست (شفیعی و همکاران، ۱۴۰۰). در این پژوهش، تجربه زیسته معلمان دینی، شامل احساسات، ادراکات، چالش‌ها و استراتژی‌های درونی آنان در مواجهه با فناوری‌های هوشمند است (عباسی و حجازی، ۱۴۰۱).

شایستگی‌های آموزشی: در این پژوهش، شایستگی آموزشی به‌عنوان مجموعه‌ای پویا و یکپارچه از دانش (محتوا)، مهارت (فناوری و روش‌شناسی) و نگرش (اخلاقی و ارزشی) تعریف می‌شود که معلم را قادر می‌سازد تا در یک بافت خاص (مانند فضای دیجیتال) به‌طور مؤثر به ایفای نقش بپردازد. این تعریف، از نگاه صرفاً مهارت‌محور فراتر رفته و ابعاد انعکاسی و اخلاقی را در برمی‌گیرد.

فناوری‌های هوشمند: منظور از فناوری‌های هوشمند در این پژوهش، سامانه‌های دیجیتال تعاملی و تطبیق‌پذیری است که باتکیه بر داده‌ها و الگوریتم‌های هوش مصنوعی، فرایند یاددهی - یادگیری را شخصی‌سازی و پشتیبانی می‌کنند. این طیف، شامل سامانه‌های مبتنی بر هوش مصنوعی مولد، نرم‌افزارهای آموزشی تطبیقی، پلتفرم‌های یادگیری تعاملی و محیط‌های واقعیت افزوده و مجازی در آموزش است.

رویکرد پدیدارشناختی: این رویکرد فلسفی - روش‌شناختی، هدف خود را فهم و توصیف ذات و ساختار تجارب زیسته افراد از یک پدیده مشترک قرار می‌دهد (Husserl, 1931). در این

پژوهش، پدیدارشناسی به مثابه لنزی برای کاوش عمیق در جهان درونی معلمان و کشف معنایی است که آنان برای تحول شایستگی‌های خود در مواجهه با فناوری می‌سازند (van Manen, 1990).

شکل ۱.

بازتعریف شایستگی معلم دینی در عصر فناوری‌های هوشمند



الف) نظریه‌های شایستگی حرفه‌ای معلم در عصر دیجیتال: از جمله چارچوب TPACK (دانش محتوایی، پداگوژی ۱ و فناوریانه تلفیق‌شده) که به‌عنوان پایه‌ای برای درک ضرورت تلفیق عمیق سه حوزه دانش معلمی در نظر گرفته می‌شود (میشرا و کولر، ۲۰۰۶). با این حال، پژوهش حاضر با پذیرش انتقادات واردشده بر TPACK مبنی بر کم‌توجهی به ابعاد بافت، اخلاق و تفکر انتقادی، درصدد گسترش این چارچوب در حوزه تربیت دینی است. با این حال، پژوهش حاضر چارچوب TPACK را نه به‌مثابه مدلی خنثی و صرفاً مهارتی، بلکه به‌عنوان چارچوبی نیازمند بازتفسیر در بافت تربیت دینی در نظر می‌گیرد. در آموزش دینی، «دانش محتوا» صرفاً آگاهی اطلاعاتی از مفاهیم دینی نیست؛ بلکه متضمن لایه‌های تفسیری، ارزشی و هستی‌شناختی است؛ همچنین

«دانش پداگوژیک» با مسئولیت اخلاقی معلم در هدایت معنوی و صیانت از عمق تربیتی پیوند خورده است. از این رو، تلفیق دانش فناورانه با دو ساحت دیگر، تنها در صورتی معنا دار تلقی می‌شود که تحت نظارت تفسیری و اخلاقی معلم صورت گیرد. بر همین اساس، پژوهش حاضر در پی گسترش ضمنی TPACK به سوی نوعی «شایستگی تفسیری - اخلاقی» است که در آن، فناوری نه جایگزین داوری معلم، بلکه ابزاری در خدمت معنا سازی دینی تلقی می‌شود. علاوه بر این، مدل‌های سواد دیجیتال و اخلاق دیجیتال، مبانی لازم برای تحلیل چالش‌های اخلاقی منحصربه‌فردی را فراهم می‌کنند که معلمان دینی در تولید، انتخاب و اعتبارسنجی محتوای دیجیتال با آن مواجه‌اند.

ب) نظریه‌های فلسفی - تربیتی تربیت دینی: این بخش بر مبانی تربیت دینی اسلامی با تأکید بر اهداف غایی چون تعالی اخلاقی، کسب معرفت و حیانی و عمل صالح استوار است. نظریات اندیشمندانی که بر فطرت‌محوری، عقلانیت و تعامل نقادانه با متون دینی در فرایند تربیت تأکید دارند، به‌عنوان معیاری برای سنجش همسویی یا تعارض احتمالی فناوری با اهداف تربیت دینی به کار می‌رود. احادیثی نظیر «لا تَقْسِرُوا أَوْلَادَكُمْ عَلَى آدَابِكُمْ فَإِنَّهُمْ مَخْلُوقُونَ لِزَمَانٍ غَيْرِ زَمَانِكُمْ» (ابن‌ابی‌الحدید، ۱۴۰۴، ج ۲۰، ص ۲۶۷) نیز مبانی شرعی ضرورت توجه به اقتضائات زمان، از جمله فناوری را تأمین می‌کنند.

ج) نظریه پدیدارشناسی تفسیری (هرمنوتیکی): این پژوهش عمدتاً متکی بر آرای پدیدارشناسانی چون هایدگر و گادامر است که بر تاریخ‌مندی فهم و روند تفسیر دائمی تجربه تأکید دارند (Horrihan-Kelly & colleagues, 2016) از این منظر، بازتعریف شایستگی توسط معلم، یک فرایند تفسیری فعال است که در آن، معلم با پیش‌فهم‌ها و پیش‌دانسته‌های خود (مبانی دینی و تجربیات سنتی) با «جهان» فناوری روبرو شده و در دیالکتیکی میان این دو، معنای جدیدی از نقش و توانمندی خود می‌سازد (Bilen, 2000). این چارچوب، امکان تحلیل «زیست‌جهان» معلمان و چگونگی ساخت معنا در میانه تحولات فناورانه را فراهم می‌کند (Pedersen, 2017).

اتکای پژوهش بر هرمنوتیک فلسفی گادامر، صرفاً در سطح مبانی نظری باقی نمانده، بلکه به‌صورت مستقیم در فرایند تحلیل داده‌ها نیز نقش ایفا کرده است. در این راستا، مراحل تحلیل

کلایزی به‌مثابه یک فرایند تفسیری فهم شده است؛ به‌گونه‌ای که استخراج گزاره‌های معنادار و خوشه‌بندی مضامین، در چارچوب «دیالکتیک جزء و کل» و باتوجه‌به پیش‌فهم‌های پژوهشگر انجام گرفته است. حرکت رفت‌وبرگشتی میان روایت‌های جزئی معلمان و ساختار کلی مضامین، نمونه‌ای از «دور هرمنوتیکی» است که گادامر بر آن تأکید دارد. بدین ترتیب، تحلیل داده‌ها تفسیری تاریخی - زمینه‌مند از معنای تجربه زیسته معلمان دینی در مواجهه با فناوری‌های هوشمند تلقی شده است. مبانی نظری این پژوهش، مثلثی مفهومی را تشکیل می‌دهد که یک رأس آن الزامات فناورانه و شایستگی‌های تلفیقی (TPACK و سواد اخلاقی)، رأس دیگر اهداف و مبانی ثابت تربیت دینی، و رأس سوم آن فرایند پویای تفسیر و معناسازی فردی (پدیدارشناسی) است. پژوهش حاضر در نقطه تلاقی این سه عرصه قرار دارد و در پی آن است تا نشان دهد بازتعریف شایستگی‌های معلمان دینی، نه یک جایگزینی ساده یا تطبیق منفعلانه، بلکه یک سنتز تفسیری فعال در این فضای سه‌گانه است.

یافته‌ها

در فرایند تحلیل داده‌ها، بازخوانی عمیق مصاحبه‌ها منجر به استخراج ۳۲۴ عبارت معنادار شد که پس از یکپارچه‌سازی مفهومی، در قالب ۱۴۲ واحد معنایی سازمان‌دهی گردید. این واحدهای معنایی پس از تلفیق و تفسیر، به شکل پنج مضمون اصلی و هفده مضمون فرعی سامان یافتند که نمایانگر تجربه زیسته معلمان دینی از بازتعریف شایستگی‌های آموزشی در عصر فناوری‌های هوشمند هستند. مضامین اصلی عبارت‌اند از: الف) تجربه زیسته رویارویی با فناوری‌های هوشمند در آموزش دینی؛ ب) بازتعریف معنای شایستگی‌های آموزشی در فضای دیجیتال؛ ج) چالش‌های وجودی و اخلاقی معلمان دینی در زیست‌جهان فناورانه؛ د) راهبردهای سازگاری و بازآفرینی هویت حرفه‌ای؛ و) پیامدهای تربیتی و معرفتی تحول شایستگی‌ها در عصر هوش مصنوعی مولد. این مضامین به‌صورت درهم‌تنیده، تجربه معلمان دینی را از گذار میان جهان سنتی تعلیم با جهان هوشمند بازتاب می‌دهند. در ادامه، هر مضمون اصلی و زیرمضمون‌های آن به تفکیک تفسیر می‌شود.

تجربه زیسته رویارویی با فناوری‌های هوشمند در آموزش دینی

این مضمون به نخستین تماس و ادراک درونی معلمان از ورود فناوری‌های هوشمند به آموزش دینی اشاره دارد؛ یعنی مواجهه‌ای آمیخته از حیرت، اشتیاق و تردید نسبت به جایگاه فناوری در ساحت تربیت معنوی.

الف) احساس دوگانگی میان قداست تعلیم و فناوری: یکی از معلمان اظهار داشت: «فناوری‌ها جذاب‌اند، اما گاهی حس می‌کنم حضورشان از حال معنوی کلاس کم می‌کند.» یکی دیگر از معلمان اشاره کرد: «استفاده از ابزار هوشمند مثل راه رفتن روی مرز است؛ باید مراقب باشی دینی بودن کلاس در هیاهوی فناوری گم نشود.»

ب) درک فرصت یادگیری نو: یکی از معلمان بیان کرد: «وقتی از پلتفرم‌های هوشمند استفاده می‌کنم، دانش‌آموزان با شور بیشتری درباره مفاهیم دینی گفتگو می‌کنند.» یکی دیگر از معلمان اظهار داشت: «احساس می‌کنم ابزارهای هوشمند محیطی تعاملی ایجاد کردند که در آن ایمان مثل تجربه قابل لمس می‌شود.»

ج) احساس ناآمادگی و اضطراب فناورانه: یکی از معلمان اشاره کرد: «در ابتدا هیچ آموزشی درباره کار با هوش مصنوعی نداشتیم، دائم می‌ترسیدم اشتباه کنم.» یکی دیگر از معلمان اظهار داشت: «این ابزارها گاهی بیش از حد پیچیده‌اند؛ می‌ترسیدم مبدا محتوای دینی با خطا روبه‌رو شود.» در یک نگاه پدیدارشناختی فراتر، این سه زیرمضمون در کنار هم، ساختار معنایی واحدی را از مرحله نخست مواجهه ترسیم می‌کنند: «تجربه پارادوکسیکال مرزی».

پارادوکس اصلی: فناوری هم‌زمان به مثابه «مزاحم تقدس» و «مجلای تجسد معنویت» ادراک می‌شود. این پارادوکس، منشأ اصلی «حیرت» اشاره شده در عنوان مضمون است. موقعیت مرزی معلم: معلم در یک «آستانگی»^۱ قرار می‌گیرد. او دیگر کاملاً در جهان سنتی آشنا نیست؛ اما هنوز به جهان فناورانه جدید تعلق ندارد. این موقعیت، هم «آسیب‌پذیری» ایجاد می‌کند (اضطراب، ترس) و هم «امکان آفرینی» (درک فرصت‌های نو).

سرچشمه اضطراب: اضطراب گزارش شده، صرفاً اضطراب یادگیری یک مهارت جدید نیست. این اضطراب، «اضطراب اخلاقی - هویتی» ناشی از ورود به آن آستانه و خطر «به‌حرافت‌افتادن مرزهای هویت حرفه‌ای مقدس» است.

این مضمون به‌درستی نشان می‌دهد که مواجهه اولیه معلمان دینی با فناوری، یک «رخداد پدیدارشناختی عمیق» است که در آن، سامانه‌های فناورانه در ذهن معلم، با سوژه دینی او وارد گفت‌وگویی انتقادی و پُرتنش می‌شود. تحلیل این مضمون، بنیان لازم را برای فهم مراحل بعدی تحول (بازتعریف شایستگی، چالش اخلاقی و بازآفرینی هویت) فراهم می‌سازد، زیرا تمامی آن فرایندها، پاسخی به این «تجربه پارادوکسیکال مرزی» اولیه خواهند بود. این تحلیل، غنای تجربه زیسته معلمان را از سطح توصیف احساسات به سطح تفسیر یک موقعیت وجودی پیچیده ارتقا می‌دهد. درعین حال، داده‌ها نشان می‌دهد که این تجربه متناقض، همواره به‌سوی حل و فصل پیش نمی‌رود و برای برخی معلمان، در سطحی از تعلیق و تنش پایدار باقی می‌ماند. بدین معنا که فناوری به‌عنوان یک «نیروی مسئله‌ساز دائمی» در زیست‌جهان حرفه‌ای معلم دینی حضور می‌یابد؛ نیرویی که می‌تواند هم امکان تعمیق معنا و هم خطر سطحی‌سازی تجربه دینی را به‌طور هم‌زمان در خود حمل کند.

بازتعریف معنای شایستگی‌های آموزشی در فضای دیجیتال

این مضمون بر تحول مفهومی «شایستگی» از مهارت‌های سنتی تدریس به شایستگی‌های فناورانه - اخلاقی تأکید دارد.

الف) دگرگونی تعریف توانمندی آموزشی: یکی از معلمان بیان کرد: «دیگر شایستگی فقط دانستن محتوای دینی نیست؛ باید فهمی از فناوری و کارکردش هم داشته باشیم» همچنین یکی از معلمان اظهار داشت: «فناوری باعث شده مفهوم توانمندی معلم دستخوش تغییر شود؛ باید هم آموزگار دین باشیم و هم طراح محیط‌های دیجیتال.»

ب) شایستگی در مدیریت هوشمند محتوا: یکی از معلمان اشاره کرد: «یاد گرفته‌ام که باید محتوای دینی را در قالب زبان فناوری بازسازی کنم تا جذاب شود.» معلم دیگری گفت: «مدیریت هوشمند محتوا یعنی ارتباط دادن مفاهیم ایمانی با الگوریتم‌هایی که بچه‌ها درک می‌کنند.»

ج) شایستگی‌های اخلاق دیجیتال در آموزش دینی: یکی از معلمان گفت: «هوش مصنوعی قدرت زیادی دارد، اما اگر اخلاق دینی کنترلش نکند، آموزش منحرف می‌شود.» یکی دیگر از معلمان اظهار داشت: «شایستگی معلمی امروز در درس دینی یعنی توان انتقال ایمان در چارچوب اخلاق فضای هوشمند.»

د) توسعه تفکر انتقادی و تفسیر معنایی در فضای هوشمند: یکی از معلمان بیان کرد: «هوش مصنوعی وقتی معنا دارد که دانش‌آموز بتواند بین اطلاعات خام و فهم عمیق مفاهیم دینی فرق بگذارد.» یکی دیگر از معلمان اشاره کرد: «فناوری باید ابزار پرسش دینی باشد نه جایگزین ذهن معلم.»

در یک نگاه پدیدارشناختی یکپارچه، این چهار زیرمضمون با هم، ساختار جدید «شایستگی تفسیری - اخلاقی» را می‌سازند. این شایستگی سه ویژگی کلیدی دارد:

دوگانگی تلفیقی: معلم به‌طور هم‌زمان در دو جهان عمل می‌کند: جهان «امر قدسی» (مبانی دینی) و جهان «امر الگوریتمی» (فناوری). شایستگی، توانایی حرکت سیال و خلاق بین این دو جهان و ایجاد پیوند معنادار بین آن‌هاست.

تقدم اخلاق بر فناوری: در سلسله‌مراتب شایستگی‌های جدید، شایستگی اخلاقی - دینی، چارچوب و جهت‌دهنده شایستگی فناورانه است. فناوری ابزار است و اخلاق دینی، غایت و قاعده کاربری آن.

گذار از ایستایی به پویایی: شایستگی از حالت «مالکیت یک مجموعه دانش» (محتوا) به حالت «توانایی انجام یک فرایند» (طراحی، ترجمه، کنترل اخلاقی، برانگیختن تفکر انتقادی) تغییر می‌یابد. این، شایستگی را از یک «دارایی» به یک «کنش» تبدیل می‌کند. باین‌حال، برخی داده‌ها به‌طور ضمنی حامل نگرانی‌هایی نیز هستند؛ از جمله این‌که تأکید بیش از حد بر «طراحی، بازتولید و جذاب‌سازی محتوا»، می‌تواند خطر تقلیل مفاهیم عمیق دینی به الگوهای ساده‌سازی‌شده و الگوریتم‌پسند را در پی داشته باشد. در این وضعیت، اگر بدون مراقبت تفسیری و نظارت اخلاقی عمیق اعمال شود، ممکن است به‌جای تعمیق ایمان، به‌نوعی «کارآمدسازی سطحی معنا» بینجامد. این مضمون به‌وضوح نشان می‌دهد که تحول موردبحث، یک «تحول پارادایمی» در مفهوم معلم دینی است. معلم دیگر «عالم دینی» صرف نیست بلکه «متخصص پیچیده‌ای» است که باید سواد فنی، حکمت اخلاقی دینی و مهارت تفسیر و گفت‌وگو را یکجا در خود ترکیب کند. این بازتعریف، پاسخ فعال معلمان به تنش‌های مضمون اول است و پایه لازم را برای مواجهه با چالش‌های عمیق‌تر هستی‌شناختی (مضمون سوم) فراهم می‌آورد. تحلیل حاضر، نشان می‌دهد که این بازتعریف، نه امری تجویزی از بالا، بلکه برداشتی خودجوش و انعکاسی از جانب خود

معلمان است که در بطن تجربه زیسته آنان ریشه دارد؛ لذا می‌توان گفت تأکید بر اخلاق دیجیتال، ریشه در بینشی دارد که حُسن خُلق را سنگین‌ترین سرمایه مؤمن می‌داند. چنان‌که امام رضا علیه‌السلام فرموده‌اند: «مَا مِنْ شَيْءٍ أَثْقَلَ فِي الْمِيزَانِ مِنْ حُسْنِ الْخُلُقِ» (ابن بابویه، ۱۳۷۸، ج ۲، ص ۳۷). در فضای دیجیتال، این خُلق نیکو به معنای مسئولیت‌پذیری در قبال محتوا، رعایت حریم‌ها و هدایت اخلاقی فرایند یادگیری است.

نکته تحلیلی حائز اهمیت آن است که «بازتعریف شایستگی» در این مضمون، ناظر بر سطح معنایی - ادراکی تجربه معلمان است؛ یعنی تغییری در «فهم آنان از چیستی معلمی دینی». این بازتعریف، لزوماً به معنای دستیابی فوری به مهارت‌ها یا راهبردهای عملی نیست؛ بلکه بیشتر یک جابه‌جایی در افق معنایی و هویتی معلمان را بازنمایی می‌کند. از این منظر، مضمون حاضر توصیف‌کننده «تحول در معنا» است، درحالی‌که مضمون چهارم به «پاسخ‌های کنشی و راهبردی» معلمان به همین تحول معنایی می‌پردازد.

چالش‌های وجودی و اخلاقی در زیست جهان فناورانه

این مضمون بُعد درونی و اخلاقی تجربه معلمان دینی در مواجهه با جهان فناورانه را نشان می‌دهد؛ جایی که دغدغه حفظ هویت و صداقت آموزشی جدی‌تر می‌شود.

(الف) ترس نسبت به از دست دادن هویت معلم دینی: یکی از معلمان اظهار داشت: «گاهی می‌ترسم فناوری جای من را بگیرد و من صرفاً ناظر درس باشم». یکی از معلمان اشاره کرد: «احساس می‌کنم فناوری می‌خواهد نقش مربی معنوی را به نرم‌افزار تبدیل کند.»

(ب) چالش اعتماد به داده‌های هوش مصنوعی: یکی از معلمان بیان کرد: «گاهی سراغ هوش مصنوعی می‌روم، اما مطمئن نیستم پاسخ‌هایش با مبانی دینی سازگار باشد». یکی دیگر از معلمان اظهار داشت: «اعتماد کامل به هوش مصنوعی در امور دینی، خطر تحریف معنا را دارد.»

(ج) کشمکش میان شوق نوآوری و وفاداری دینی: یکی از معلمان اشاره کرد: «نوآوری لازم است، ولی دین خط قرمز دارد که نباید در هیاهوی دیجیتال فراموش شود». همچنین یکی از معلمان اظهار داشت: «همیشه دو احساس درونم هست؛ یکی شوق تجربه، یکی ترس از سطحی شدن ایمان.»

د) مسئولیت اخلاقی در تولید و ارائه محتوای دیجیتال: یکی از معلمان گفت: «وقتی مطلب دینی را با ابزار هوشمند تولید می‌کنم، باید اطمینان یابم حقیقت تحریف نشده است.» معلم دیگری اظهار داشت: «فناوری نباید معنا را قربانی کارایی کند؛ این مسئولیت معلم دینی است.» در نگاه پدیدارشناختی یکپارچه، این چهار چالش با هم، یک «موقعیت بحرانی وجودی» برای معلم دینی ترسیم می‌کنند. این بحران، سه ویژگی دارد:

بحران مرجعیت: معلم بین مرجعیت سنتی خود (به‌عنوان عالم دینی)، مرجعیت جدید فناوری (به‌عنوان منبع اطلاعات و جذابیت) و مرجعیت درونی دانش‌آموز دیجیتال‌زده قرار گرفته است. هویت حرفه‌ای او نیاز به بازتعریف در این میدان چندمرجعی دارد.

بحران امانت‌داری: او هم‌زمان امین سنت دینی و کاربر/تولیدکننده فناوری است. این دو نقش می‌توانند در تنش قرار گیرند. «وفاداری» او در معرض آزمونی بی‌سابقه است.

بحران عاملیت: سؤال این است که آیا معلم «کنشگر» است یا «کنش‌پذیر»؟ آیا او فناوری را به خدمت می‌گیرد یا توسط منطق پنهان آن (سرعت، جذابیت سطحی، کمی‌نگری) هدایت می‌شود؟ ترس از «ناظر صرف بودن»، بیانگر هراس از «ازدست‌دادن عاملیت معنا‌ساز» است. برخی روایت‌ها نشان می‌دهد که این هراس، ریشه در آگاهی ضمنی معلمان از «منطق پنهان فناوری» دارد؛ منطقی که از طریق الگوریتم‌های اولویت‌بندی، سرعت، جذابیت بصری و کمی‌سازی بازخوردها، می‌تواند جهت‌گیری‌های آموزشی و تفسیری را به‌گونه‌ای نامرئی اما مؤثر هدایت کند. از این منظر، بحران عاملیت، هم‌زمان یک بحران قدرت است که به‌تدریج از کنش تفسیری معلم به سازوکارهای فناورانه منتقل می‌شود.

این مضمون نشان می‌دهد که فناوری، برای معلم دینی صرفاً یک «ابزار بیرونی» نیست؛ بلکه یک «قدرت درون‌بود»^۱ شده است که پرسش‌هایی بنیادین درباره کیستی، اعتبار و مسئولیت او برمی‌انگیزد. چالش‌های وجودی و اخلاقی، نقطه تلاقی ترس‌های عمیق و حس مسئولیت خطیر است. تحلیل این مضمون، کلید فهم ضرورت مضمون چهارم (راهبردهای بازآفرینی هویت) است، زیرا معلمان برای خروج از این بن‌بست وجودی و اخلاقی، ناگزیر به ابداع راه‌هایی برای تلفیق وفاداری دینی و عاملیت حرفه‌ای در جهان جدید هستند. اینجاست که معلمی از یک «شغل» به یک «موقعیت فلسفی - اخلاقی» در عصر تکنیک ارتقا می‌یابد.

شکل ۲.

بازتعریف نسبت به شایستگی‌های آموزشی معلم دینی در فضای دیجیتال



راهبردهای سازگاری و بازآفرینی هویت حرفه‌ای:

این مضمون نشان می‌دهد معلمان چگونه تلاش کرده‌اند خود را با جهان دیجیتال سازگار کنند و در عین حال هویت معلمی خود را بازسازی نمایند.

الف) خودبازتابی حرفه‌ای در مواجهه با فناوری: یکی از معلمان بیان کرد: «شروع کردم به بازاندیشی درباره اینکه معلم دینی بودن در عصر فناوری یعنی چه.» یکی دیگر از معلمان اشاره کرد: «در هر بار استفاده از فناوری، به خودم یادآوری می‌کنم که هدف ارتقا فهم دینی شاگردان است نه اینکه نگاه ابزاری داشته باشیم.»

ب) یادگیری مستمر و خودتوانمندسازی: یکی از معلمان اظهار داشت: «فهمیدم اگر یاد نگیرم، نمی‌توانم با نسل جدید ارتباط بگیرم، برای اینکه عقب نمانم، در چند دوره آموزش دیجیتال شرکت کردم.» یکی دیگر از معلمان اشاره کرد: «یادگیری فناوری برای من تبدیل به وظیفه دینی شد؛ چون باید ابزار فهم جدید ایمان را بشناسم.»

ج) هم‌افزایی میان تجربه دینی و فناورانه: یکی از معلمان بیان کرد: «فناوری را به‌عنوان فرصت دیدم تا ایمان را با زبان جدید آموزش دهم.» معلم دیگری گفت: «وقتی ارزش‌های دینی را در بستر هوش مصنوعی بازتولید می‌کنم، احساس می‌کنم دین زنده‌تر جلوه می‌کند.»

در یک نگاه پدیدارشناختی یکپارچه، این سه راهبرد با هم، یک «مدل سه‌مرحله‌ای بازآفرینی هویت» را شکل می‌دهند که معلمان به‌طور طبیعی و در بطن تجربه خود به آن دست یافته‌اند:

۱. مرحله تفکیک و پرسش: معلم با فناوری روبرو شده و با پرسش‌گری، هویت سنتی خود را به حالت تعلیق درمی‌آورد. این مرحله ضروری برای خروج از حالت انجماد است.
۲. مرحله توانمندسازی و تدارک: معلم با انگیزه‌های چندلایه (حرفه‌ای، ارتباطی، دینی)، به کسب سرمایه فرهنگی جدید (دانش فناورانه) می‌پردازد. این سرمایه، امکان‌ساز مرحله بعد است.
۳. مرحله تلفیق و نوآوری: معلم با بهره‌گیری از سرمایه جدید، اقدام به بازنمایی خلاقانه هویت و محتوای دینی خود می‌کند. در این فرایند، نه دین تحریف می‌شود و نه فناوری بی‌قیدانه حاکم؛ بلکه هویت حرفه‌ای جدیدی متولد می‌شود که در آن «معلم دینی» و «فناوری آشنا» در یک کل یکپارچه ادغام می‌شوند.

این مضمون نشان می‌دهد که معلمان دینی، برای عبور از بحران هویت و اخلاق، منفعل ننشسته‌اند. آنان باتکیه بر منابع درونی تفکر، تعهد و خلاقیت، یک فرایند خودراهبر تحول هویتی را طراحی و اجرا کرده‌اند. این راهبردها، نشان از انعطاف‌پذیری، تاب‌آوری و عاملیت بالای این گروه حرفه‌ای دارد. نتیجه این فرایند، نه یک سازگاری سطحی، بلکه تکوین یک «هویت حرفه‌ای تلفیقی» است که در آن، وفاداری به سنت دینی و گشودگی به نوآوری فناورانه، نه تنها متعارض نیستند؛ بلکه یکدیگر را تقویت می‌کنند. این مرحله، بستر لازم را برای درک پیامدهای نهایی و نقش نوین معلم (مضمون پنجم) فراهم می‌سازد.

پیامدهای تربیتی و معرفتی تحول شایستگی‌ها در عصر هوش مصنوعی مولد:

این مضمون به معنای نهایی تجربه و آثار آن بر شکل‌گیری نگرش جدید تربیتی و معرفتی معلمان دینی اشاره دارد.

1. Self-Reflection
2. Self-Empowerment
3. Synthesis & Innovation

الف) فهم تازه از نقش معلم در تربیت معنوی دیجیتال: یکی از معلمان اظهار داشت: «در این عصر، معلم باید راهنمای تشخیص معانی عمیق دینی از اطلاعات سطحی باشد». یکی دیگر از معلمان اشاره کرد: «کار ما شده هدایت روح در جهان دیجیتال، نه فقط انتقال درس».

ب) تقویت درک فناورانه از ایمان و معرفت: یکی از معلمان بیان کرد: «هوش مصنوعی مولد چشمم را باز کرد که معرفت دینی قابلیت بازتولید دارد». یکی دیگر از معلمان اشاره کرد: «در مواجهه با فناوری، فهمیدم باورهای دینی نیاز به زبان جدید دارند».

ج) تأمل درباره آینده تربیت دینی هوشمند: یکی از معلمان اظهار داشت: «نسل جدید ایمان را در تعامل دیجیتال می‌جوید؛ باید آماده هدایتش باشیم». همچنین یکی از معلمان اشاره کرد: «تربیت دینی آینده، گفت‌وگو با هوش مصنوعی است؛ باید برای آن آماده باشیم و معنای جدید بسازیم». در یک نگاه پدیدارشناختی نهایی، این سه زیرمضمون با هم، شالوده یک «فلسفه تربیت دینی بازتعریف‌شده برای عصر هوش مصنوعی» را می‌ریزند. ویژگی‌های این فلسفه جدید عبارت‌اند از: غایت‌مندی جدید: هدف غایی، «هدایت روح» و «پرورش قوه تمیز» در انبوه اطلاعات است، نه صرفاً انباشت دانش دینی.

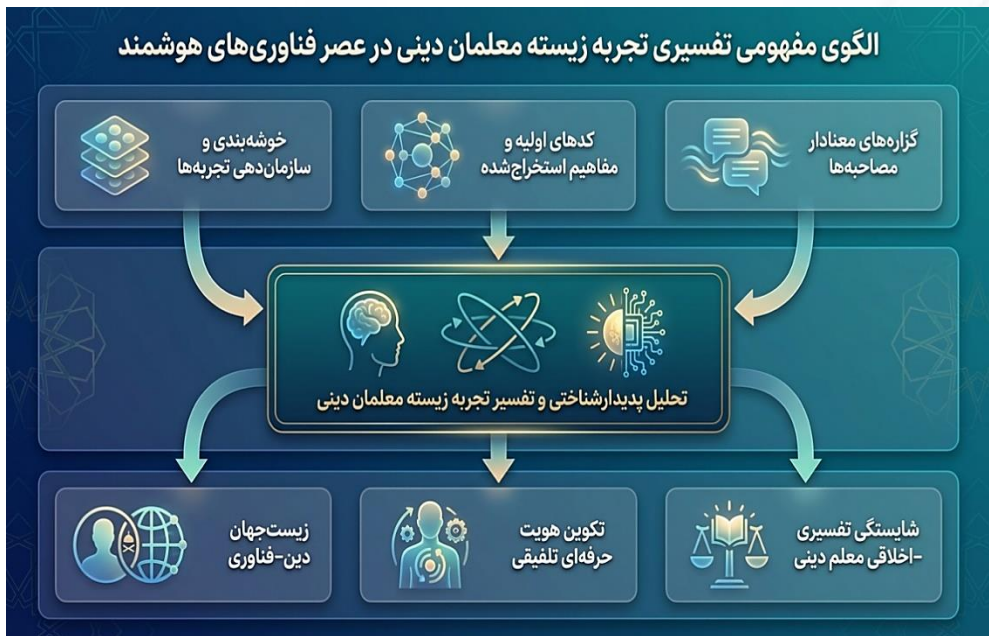
روش‌شناسی جدید: روش، «گفت‌وگوی سه‌جانبه انتقادی» (معلم، متربی، فناوری) است که در آن فناوری هم به‌عنوان ابزار و هم به‌عنوان طرف گفت‌وگو/محک به کار می‌رود. معرفت‌شناسی جدید: معرفت دینی، هم ثابت (در گوهر) و هم متغیر (در قالب بیان و بازتولید) شناخته می‌شود. وظیفه معلم، حفظ گوهر و کشف قالب‌های جدید بیان آن است. هویت معلمی جدید: هویت معلم، ترکیبی است از مرشد معنوی، فیلسوف اطلاعات، مترجم بینا فرهنگی و آینده‌ساز تربیتی.

این مضمون، پایان چرخه پدیدارشناختی را نشان می‌دهد: از «حیرت» در مواجهه اولیه، گذر از «بازتعریف» شایستگی و «چالش» وجودی، عبور از «سازگاری» فعال، و رسیدن به «بینش و موضع‌گیری نهادینه‌شده». معلمان در این نقطه، دیگر کاربران منفعل یا نگران فناوری نیستند. آنان به نظریه‌پردازان عمل‌گرا و معماران آینده‌نگر تربیت دینی تبدیل شده‌اند که با درکی عمیق از اقتضائات عصر خود، رسالتی نو برای خویش تعریف کرده‌اند؛ یعنی نه جنگ با فناوری، نه تسلیم در برابر آن، بلکه هدایت دیالکتیک ایمان و تکنیک برای ساختن معنایی نوین از تربیت در جهان

هوشمند. این پیامدها، دلالت‌های گسترده‌ای برای برنامه‌ریزی درسی، تربیت معلم و سیاست‌گذاری آموزشی دارد که در بخش پیشنهادهای پژوهش به آن پرداخته می‌شود. با این حال، این نقطه پایانی را نباید به منزله نوعی «وضعیت تثبیت‌شده و بی‌تنش» تلقی کرد. داده‌ها نشان می‌دهد که این موضع‌گیری نهادینه‌شده، همواره نیازمند مراقبت انتقادی مستمر است؛ زیرا خطر عادی‌شدن وابستگی تفسیری به فناوری، یا واگذاری تدریجی داوری معنایی به خروجی‌های هوش مصنوعی، همچنان پابرجاست. از این رو، وضعیت نهایی معلمان را می‌توان یک «تعادل ناپایدار و نیازمند مراقبت» دانست که تداوم آن وابسته به حفظ عاملیت تفسیری و هوشیاری اخلاقی معلم دینی است.

شکل ۳.

تحلیل پدیدارشناختی و تفسیر تجربه زیسته معلمان دینی



بحث و نتیجه‌گیری (گذار از شایستگی ابزاری به زیست‌جهان تفسیری)

این پژوهش با اتخاذ رویکرد پدیدارشناختی، در صدد بود تا از توصیف صرف «کاربرد فناوری» فراتر رفته و به اعماق تجربه‌شده هستی‌شناختی معلمان دروس دینی از مواجهه با فناوری‌های هوشمند نگرشی تازه ایجاد نماید. یافته‌ها آشکار ساخت که بازتعریف شایستگی‌های آموزشی در این بستر، یک به‌روزرسانی مهارتی یا یک الزام اداری صرف نیست، بلکه یک «رخداد معرفتی - هویتی» تمام‌عیار است؛ رخدادی که در آن، معلم دینی در تقابل و تعامل با «دیگری فناورانه»، مجبور به بازخوانی، بازسازی و بازمعنابخشی به بنیادی‌ترین مؤلفه‌های حرفه خود می‌شود. منظور از «فناوری‌های هوشمند» در این پژوهش، به‌طور مشخص ابزارهایی چون سامانه‌های پرسش‌وپاسخ مبتنی بر هوش مصنوعی، ابزارهای تولید متن و محتوا، و پلتفرم‌های تعاملی دیجیتال است که معلمان به‌صورت مستقیم در فرایند تدریس، طراحی فعالیت‌های یادگیری و پاسخ‌گویی به پرسش‌های دینی دانش‌آموزان از آن‌ها استفاده می‌کردند. این فرایند، امری دیالکتیکی است و در پنج ساحت به‌هم‌پیوسته تجلی یافته است: از «حیرت دوگانه‌انگاران» در مواجهه اولیه، تا «بازتعریف مفهوم کفایت»، عبور از «چالش‌های اخلاقی - هستی‌شناسانه»، اتخاذ «راهبردهای بازآفرینانه»، و سرانجام، «تکوین یک زیست‌جهان حرفه‌ای تلفیقی». نکته مهم آن است که این دیالکتیک، واجد یک منطق خطی یا پایان‌یافته نیست؛ بلکه به‌مثابه فرایندی ناپایدار و باز باقی می‌ماند که همواره در معرض بازگشت تنش‌ها و چالش‌های نوظهور فناورانه است. ساحت نخست (تجربه زیسته رویارویی) نشان داد که فناوری برای معلم دینی، ابتدا به‌مثابه یک «پارادوکس تجسم‌یافته» ظاهر می‌شود: هم حامل نوید تجسدبخشی و تعامل بیشتر با مفاهیم انتزاعی دینی است و هم حاوی بیم تعویض قداست با نمایش، و حضور معنوی با واسطگی دیجیتال. این پارادوکس، در تجربه معلمان، اغلب در مواجهه با ابزارهایی بروز می‌یابد که منطق سرعت، جذابیت و پاسخ‌گویی فوری را بر تأمل، درنگ و تعمیق معنایی ترجیح می‌دهند. این یافته، هم‌سو با مطالعاتی چون حیدری گزکوه (۱۴۰۴) است که به دوگانگی فرصت/تهدید اشاره دارند؛ اما تحلیل پدیدارشناختی حاضر نشان می‌دهد این دوگانگی، صرفاً یک ارزیابی بیرونی نیست؛ بلکه یک «کشمکش درونی پیش‌ارویان»^۱ است که در آن، «حس دینی» معلم با «منطق

ابزاری» فناوری رودررو می‌شود. فناوری در این مرحله، یک «غریبه ناخوانده اما جذاب» در حریم کلاس درس دینی است.

ساحت دوم (بازتعریف معنای شایستگی)، حاکی از یک چرخش پارادایمی در فهم معلمان است. شایستگی از حالت ایستای «مالکیت یک دانش و مهارت» (در چارچوب نظریه‌های سنتی شایستگی) به وضعیت پویای «قابلیت انجام کنش معنا ساز در یک میدان پیچیده» تبدیل می‌شود. این میدان پیچیده، فضایی است که در آن «اخلاق دیجیتال» (مسئولیت در قبال تولید و انتشار)، «سواد انتقادی» (توانایی نقد الگوریتم‌ها و داده‌ها) و «هوش معنا بخش» (تفسیر و پیوند محتوای دیجیتال با نظام ارزشی دین) به اندازه تسلط بر محتوای کتاب مقدس، اهمیت می‌یابند. یافته‌ها نشان می‌دهد معیار انتخاب و کاربرد این ابزارها نزد معلمان، فقط مبتنی بر سهولت یا نوآوری فناورانه نیست؛ بلکه به دلیل میزان سازگاری آن‌ها با اهداف تربیت دینی، امکان نظارت تفسیری معلم، و قابلیت کنترل محتوای تولیدشده بوده است. این یافته، اگرچه با تأکید پژوهش‌هایی مانند دیانا (۲۰۲۵) بر ادغام فناوری هم‌سوست، اما نشان می‌دهد که این ادغام، یک «تلفیق سازنده» است، نه یک الحاق ساده. با این حال، داده‌ها هشدار می‌دهند که در صورت غلبه منطق کارآمدی، جذابیت و الگوریتم‌پسندی، همین بازتعریف شایستگی می‌تواند به سطحی‌سازی معنا و تقلیل مفاهیم دینی به الگوهای مصرف‌پذیر دیجیتال بینجامد. معلم، فناوری را در «خدمت گفتمان دینی» قرار می‌دهد؛ اما در این فرایند، خود گفتمان دینی نیز مجبور به بازفهمی در قالب‌های زبانی و ارتباطی جدید می‌شود.

ساحت سوم (چالش‌های وجودی و اخلاقی)، قلب تاریک این تحول را نشان می‌دهد. اینجا، فناوری به عرصه‌ای برای «بازپرسی از خود» تبدیل می‌شود. پرسش‌هایی از جنس حذف‌پذیری معلم، اعتماد به خروجی هوش مصنوعی و مرز نوآوری و اصالت. این چالش‌ها، همان‌طور که حلیمه و همکاران (۲۰۲۵) نیز اشاره کرده‌اند، معلم را به سمت نقش «راهنمای اخلاقی فناوری» سوق می‌دهد؛ اما یافته عمیق‌تر آن است که این راهبری، یک «ضرورت وجودی» برای بقای هویت معلم دینی است. از این منظر، بحران تجربه‌شده، بحرانی در مناسبات قدرت است که خطر واگذاری تدریجی عاملیت تفسیری به منطق‌های پنهان الگوریتمی و سازوکارهای تجاری‌شده فناوری خودنمایی می‌کند.

ساحت چهارم (راهبردهای سازگاری و بازآفرینی هویت)، پاسخ فعال معلمان به این چالش و ابهام را نشان می‌دهد. به بیان دیگر، آنان منفعل نمانده‌اند؛ بلکه از طریق «خودبازتابی» و «یادگیری مستمر»، دست به «تلفیق هویتی» زده‌اند. این راهبردها اغلب شامل استفاده گزینشی، محدود و هدفمند از ابزارهای هوشمند بوده است؛ به گونه‌ای که فناوری به «دستیار تفسیری» تقلیل یابد، نه «مرجع تولید معنا». این ترکیب‌بندی، یک هم‌افزایی ساده نیست؛ بلکه یک «تراکم تجربه» است که در آن، ایمان و فناوری در یکدیگر «نفوذ متقابل» می‌کنند. همان‌طور که حسین‌آبادی و همکاران (۱۴۰۳) بر مهارت‌آموزی تأکید داشتند، این پژوهش نشان می‌دهد که این یادگیری، یک «زیست‌آموزی»^۱ است؛ یادگیری که نه فقط دانش که «کیستی» فرد را دگرگون می‌سازد. معلم، فناوری را می‌آموزد تا «زبان گمشده ارتباط با نسل دیجیتال» را بازیابد و در این راه، خود نیز «بازتعریف» می‌شود. با این وجود، یافته‌ها نشان می‌دهد این سازگاری، تعادلی ناپایدار و نیازمند مراقبت است که بدون هوشیاری اخلاقی مستمر، می‌تواند به عادت‌زدگی فناورانه بدل شود.

ساحت پنجم (پیامدهای تربیتی و معرفتی)، به نقطه اوج این سفر تحولی اشاره دارد. معلم به این درک نائل می‌شود که در عصر انفجار اطلاعات هوش مصنوعی، دیگر «انحصاردار اطلاعات» نیست، بلکه «مرجع تفسیر معنا» است. با این حال، این مرجعیت، تنها در صورتی حفظ می‌شود که معلم، نسبت به منطق پلتفرم‌ها، سوگیری‌های الگوریتمی و پیامدهای تجاری‌سازی دانش دینی، هوشیاری انتقادی فعال داشته باشد. نقش معلم از «مخزن دانش» به «کاتالیزور خردورزی» تغییر می‌یابد. همان‌گونه که حیوانی و همکاران (۲۰۲۴) بر سواد دینی دیجیتال تأکید کردند، این پژوهش نشان می‌دهد که این سواد، منتهی به «هرمنوتیک دیجیتال» می‌شود یعنی هنر تفسیر متون دینی در گفت‌وگو با متن پیچیده و چندلایه جهان دیجیتال. معلم، «میانجی» می‌شود، اما نه میانجی بین یک منبع ثابت و یک دریافت‌کننده منفعل، بلکه میانجی‌گری، همواره در یک «میدان نیرو»ی نابرابر رخ می‌دهد؛ میدانی که در آن، داده‌های هوش مصنوعی، منطق پلتفرم‌ها و پیش‌فهم‌های مخاطبان می‌توانند بر فرایند معناسازی سلطه یابند و نقش معلم را با چالش‌های جدیدی مواجه سازند.

در یک جمع‌بندی نهایی و فراگیر، می‌توان ادعا کرد پژوهش حاضر، نظریه‌پردازی ضمنی‌ای را پیش می‌نهد مبنی بر اینکه شایستگی معلم دینی در عصر فناوری‌های هوشمند، در هسته خود، یک «شایستگی تفسیری - اخلاقی» است. این شایستگی سه ساحت کلان دارد:

۱. ساحت هرمنوتیکی (تفسیری): توانایی تفسیر و تبیین مفاهیم دینی در بافت جدید دیجیتال و هدایت دیگران در این تفسیر.
 ۲. ساحت اخلاقی - هستی‌شناسانه: توانایی حفظ تمامیت اخلاقی و معنوی فرایند تربیت در مواجهه با اقتدار ابزاری فناوری و حراست از هویت «معلم - مربی» در برابر خطر «تکنسین - اپراتور» شدن.
 ۳. ساحت عمل‌شناسی فناورانه (پراگماتیستی): توانایی به‌کارگیری هوشمندانه، خلاقانه و مسئولانه ابزارها برای تحقق اهداف ساحت‌های اول و دوم.
- این سه ساحت، مانند سه ضلع یک مثلث، شاکله «معلم راهنمای معنابخش در جهان دیجیتال» را تشکیل می‌دهند. با این تأکید که این راهنمایی، در افق مسئولیت، تردید آگاهانه و مراقبت انتقادی مداوم معنا می‌یابد؛ بنابراین، بازتعریف شایستگی، «بازسازی زیست‌جهان حرفه‌ای» معلمان دینی است که اگرچه امکان کنشگری فعال و معنا ساز را فراهم می‌آورد؛ اما همواره در معرض خطر تکنیک‌زدگی، وابستگی تفسیری و فروکاست تربیت دینی به منطق‌های الگوریتمی باقی می‌ماند. معلمان در این فرایند نشان داده‌اند که می‌توانند از موضع «قربانیان منفعل تحول» به جایگاه «کنشگران فعال و معنا ساز» این تحول ارتقا یابند. تصویر نهایی، معلمی است که نه در حسرت گذشته سنتی می‌سوزد و نه در برابر هیبت فناوری سر تسلیم فرود می‌آورد. بلکه، باتکیه بر حکمت دینی و با شناختی ژرف از ماهیت و پیامدهای فناوری، در «بطن میدان» حاضر می‌شود تا اطمینان حاصل کند که در این جهان جدید نیز، تربیت دینی، سفر انسان به سوی تعالی و معنابخشی به زندگی باقی می‌ماند. این پژوهش، گامی در جهت فهم پیچیدگی‌های این حضور و کنشگری است.
- پیشنادهای مبتنی بر یافته‌های پژوهش: یافته‌های این پژوهش که بازتعریف شایستگی‌های معلمان دینی را پدیده‌ای پیچیده، چندلایه و اساساً وجودی - تفسیری معرفی می‌کند، الزامات و افق‌های جدیدی را برای سطوح مختلف نظام تربیت معلم و برنامه‌ریزی آموزشی آشکار می‌سازد. بر این اساس، پیشنهادها ذیل در سه سطح سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی کلان، تربیت و توانمندسازی معلمان، و پژوهش‌های آتی ارائه می‌گردد.

الف) پیشنهادهای راهبردی برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان کلان آموزش و پرورش

۱. بازننگری اساسی در «اسناد بالادستی شایستگی حرفه‌ای معلمان»: تدوین یا بازتفسیر بخش ویژه‌ای برای معلمان همه دروس (به‌ویژه دروس معارف) با عنوان «شایستگی‌های اخلاقی - تفسیری در محیط‌های یادگیری دیجیتال». این سند باید سه بعد شناسایی‌شده در پژوهش (فناورانه، اخلاقی - وجودی، تفسیری - تربیتی) را به‌طور متوازن پوشش دهد و از تقلیل شایستگی به مهارت‌های فنی پرهیز کند.

۲. تدوین «منشور اخلاقی کاربرست فناوری‌های هوشمند در تربیت دینی»: تشکیل کارگروهی متشکل از متخصصان علوم دینی، فناوری آموزشی، اخلاق حرفه‌ای و معلمان مجرب برای تدوین راهنمای عملیاتی که به پرسش‌های اخلاقی مطرح در یافته‌ها (مانند اعتبارسنجی محتوای هوش مصنوعی، حریم خصوصی، و حفظ اصالت محتوا) پاسخ دهد.

۳. تأمین زیرساخت‌های کیفی و بوم‌محور: به‌جای تأمین صرف سخت‌افزار، سرمایه‌گذاری بر تولید و اشتراک‌گذاری «بانک محتوای دیجیتال بومی معنابنیاد» برای دروس دینی. این محتواها باید با حمایت نهادهای علمی - دینی تولیدشده و الگوهای موفق تلفیق خلاقانه فناوری و مفاهیم دینی را در دسترس همه معلمان قرار دهند.

ب) پیشنهادهای عملی برای نهادهای تربیت‌معلم و آموزش ضمن خدمت

۱. طراحی دوره تخصصی «تربیت دینی در عصر دیجیتال: از سواد تا حکمت»: این دوره باید ترکیبی از سه مؤلفه باشد. الف) مهارت‌های فنی پیشرفته: آموزش عملی کار با هوش مصنوعی مولد، نرم‌افزارهای تولید محتوای تعاملی و روش‌های ارزشیابی دیجیتال. ب) فلسفه فناوری و اخلاق دیجیتال: ارائه مبانی نظری برای فهم انتقادی از فناوری، تبیین نسبت دین و تکنولوژی، و تمرین حل‌موردکاوی‌های اخلاقی؛ و ج) روش‌شناسی تدریس تلفیقی: کارگاه‌های عملی بر اساس «الگوی طراحی آموزشی تفسیر - محور» که در آن معلمان پیام‌زنده چگونه یک مفهوم دینی را با استفاده از فناوری، به تجربه‌ای پژوهش‌محور، تعاملی و معناساز برای دانش‌آموز تبدیل کنند.

۲. راه‌اندازی «باشگاه‌های هم‌آموزی پدیدارشناختی معلمان دینی»: ایجاد شبکه‌های مجازی و حقیقی برای به‌اشتراک‌گذاری «روایت‌های تجربه زیسته» معلمان از موفقیت‌ها، شکست‌ها و

چالش‌های اخلاقی در استفاده از فناوری. این فضای انعکاسی، خودبه‌خود بستری برای «خودبازتابی حرفه‌ای» و یادگیری اجتماعی فراهم می‌آورد. همچنین، بازطراحی دوره‌های کارآموزی و کارورزی (گنجاندن پروژه‌های دوره کارورزی دانشجو - معلمان) با محوریت «طراحی و اجرای یک واحد یادگیری تلفیقی دینی - دیجیتال با تأکید بر بعد اخلاقی و تفسیری» و ارائه دفاع از آن در حضور اساتید حوزه علوم دینی و فناوری آموزشی.

ج) پیشنهاد برای پژوهش‌های آینده

۱. پژوهش‌های طولی: مطالعه روند تحول شایستگی و هویت حرفه‌ای معلمان دینی در بازه‌های زمانی چندساله، برای درک پویایی و تثبیت یا تغییر مضامین شناسایی شده در این پژوهش. همچنین پژوهش‌های تطبیقی: مانند واکاوی تجربه زیسته معلمان دینی در بافت‌های فرهنگی، مذهبی و اقتصادی متفاوت (مانند مقایسه شهرهای بزرگ، مناطق روستایی یا کشورهای مختلف) برای شناسایی عوامل بافتی مؤثر بر این فرایند.

۲. طراحی و اعتبارسنجی الگو: طراحی «الگوی شایستگی تفسیری-اخلاقی معلم دینی در عصر هوش مصنوعی» بر اساس یافته‌های این پژوهش و اعتبارسنجی آن با روش‌های ترکیبی در نمونه‌های وسیع.

۳. پژوهش در زمینه دانش‌آموزان: مطالعه پدیدارشناختی «تجربه زیسته دانش‌آموزان از یادگیری مفاهیم دینی در محیط‌های تلفیقی هوشمند» برای تکمیل منظومه فهم این پدیده و انطباق بهتر روش‌های معلم با نیازها و ادراکات مخاطبان.

۴. مطالعات انتقادی: انجام پژوهش‌هایی با رویکرد نظریه انتقادی برای واکاوی «مناسبات قدرت، گفتمان‌های مسلط و ایدئولوژی نهفته در پلتفرم‌ها و ابزارهای هوشمند آموزشی» و تأثیر آن بر محتوای تربیت دینی.

پیشنهادهاى فوق، بر این فرض استوارند که مسئله اصلی، شکاف دیجیتالی سخت‌افزاری نیست، بلکه شکاف «حکمت عملی» و «چارچوب اخلاقی - تفسیری» برای هدایت این تحول است؛ بنابراین، اقدامات پیشنهادی، بیش از آنکه بر تجهیز مدارس متمرکز باشد، بر «تجهیز فکری و اخلاقی معلمان» و «تولید دانش بومی» در این حوزه تأکید دارد. بدون این توجه، خطر «تقلید»^۱

«تکنیک‌زدگی» و «از دست رفتن عمق تربیتی»، تحول دیجیتال در تربیت دینی را به یک تغییر شکلی و نه محتوایی مبدل خواهد ساخت.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

منابع

قرآن کریم

نهج البلاغه

ابن ابی الحدید، عبدالحمید بن هبه الله. (۱۴۰۴ ق) شرح نهج البلاغه لابن ابی الحدید. قم: مکتبه آیه الله المرعشی النجفی.

ابن بابویه، محمد بن علی. (۱۳۷۸ ق). عیون أخبار الرضا علیه السلام. تهران: جهان.

برقی، عیسی. (۱۳۸۹) کاربرد دیدگاه پدیدارشناسی و من‌من در مطالعات برنامه درسی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۳ (۴)، ۱۳۷-۱۴۱. <http://edcbmj.ir/article-1-109-fa.html>

حسین آبادی، فاطمه، تمسکینی، زهرا، و کیا، الهه. (۱۴۰۳)، بررسی روش‌های تربیت اسلامی دانش آموزان در عصر دیجیتال، سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش، تهران، <https://civilica.com/doc/2130001>

حیدری، لیلا. (۱۴۰۴). تربیت دینی در عصر دیجیتال: راهنمای معلمان، دومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی، مدیریت و علوم اجتماعی، تبریز، <https://civilica.com/doc/2267069>

رحیمی، علیرضا (۱۳۸۰). تعلیم و تربیت دینی، معرفی رویکرد بصیرت‌گرا. رشد آموزش ابتدایی، ۴ (۱)، ۲۳-۱۱.

زرین کلاه، نصرالله و میری، سید محمدحسین (۱۴۰۴). تأثیر فناوری‌های نوین بر نظام‌های تدریس اسلامی: بازنگری مبانی فقهی و حقوقی در عصر دیجیتال. نشریه علمی - تخصصی فقهی و حقوقی عرشیان فارس، ۴ (۱۳)، ۶۴-۸۲.

شریفی، مریم، نصرافهانی، احمدرضا، و میرشاه جفری، سید ابراهیم. (۱۳۹۹). واکاوی روش‌های آموزش دینی مبتنی بر تجربه زیسته آموزگاران و متخصصان علوم دینی و تربیتی. فصلنامه تربیت اسلامی، ۱۵ (۳۴)، ۷-۲۹. <https://doi.org/10.30471/edu.2019.5508.2066>

شفیعی، مریم، محمدی، مهدی، و کشتکار، فاطمه. (۱۴۰۰). واکاوی تجارب معلمان مدارس ابتدایی از دانش‌آموز منضبط: یک مطالعه پدیدارشناسانه. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۳(۱)، ۲۲۸-۲۴۶.

<https://doi.org/10.22099/jsli.2021.6321>

عباسی، فهیمه، حجازی، الهه، و حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی.

تدریس پژوهی، ۸(۳)، ۱-۲۴.

محمدی ری‌شهری، محمد. (۱۳۷۷). *میزان/الحکمه*. قم: دارالحدیث.

هاشمی‌زاده، سید عیسی، آبخو، عباس، دشتی، مسعود، جعفری کلونکن، امین. (۱۴۰۴). تأثیر تکنولوژی

های نوین در آموزش مفاهیم دینی به دانش‌آموزان. <https://civilica.com/doc/2277446>

References

The Holy Qur'an

Nahj al-Balagha

Abbasi, F., Hejazi, E., & Hakimzadeh, R. (2020). Lived experience of elementary school teachers of the opportunities and challenges of teaching in the Students' Educational Network (SHAD): A phenomenological study. *Teaching Research*, 8(3), 1-24. [In Persian]

Alarfaj, A., & Alrashidi, M. (2025). Revolutionizing gifted education: Enhancing teachers' digital competence through Fourth Industrial Revolution training. *Discover Sustainability*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s43621-025-00123-x>

Barqi, I. (2010). Application of Van Manen's phenomenological perspective in curriculum studies. *Strategies for Medical Education*, 3(4), 137-141. <http://edcbmj.ir/article-1-109-fa.html> [In Persian]

Bilen, O. (2000). *The historicity of understanding and the problem of relativism in Gadamer's philosophical hermeneutics* [Doctoral dissertation, The Catholic University of America]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Cartagena, M. A., Pedrera, M. I., Revuelta, F. I., & Soria, E. (2024). Management of religion teachers' socioemotional competencies in information and communication technologies integration: A phenomenographic study. *The Qualitative Report*, 29(5), 1443-1471. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6419>

Diana, R. (2025). Optimization of Islamic religious education teachers' competence in the era of Society 5.0. *Tahdzib Al-Akhlaq: Jurnal Pendidikan Islam*, 8(1), 65-79. <https://doi.org/10.34005/tahdzib.v8i1.4699>

Giovany, A., Rahman, K., & Wahyono, I. (2024). Empowering students with digital religious literacy: The contribution of Islamic education teachers. *Jurnal Pendidikan dan Kewirausahaan*, 12(2), 779-798. <https://doi.org/10.47668/pkww.v12i2.1389>

Halimah, S., Fitriah, N., Marissa, N., & Chasifah, A. N. (2025). Islamic religious educators in Society 5.0: Challenges and strategies for digital character formation in smart classrooms. *Al'Adalah: Journal of Islamic Studies*, 28(1), 75-90. <https://doi.org/10.35719/aladalah.v28i1.627>

- Hashemizadeh, S. I., Abkhoo, A., Dashti, M., & Jafari Kaloukan, A. (2025). The impact of modern technologies on teaching religious concepts to students. [Preprint]. <https://civilica.com/doc/2277446> [In Persian]
- Heidari, L. (2025). Religious education in the digital age: A guide for teachers. *Second International Conference on Psychology, Educational Sciences, Management and Social Sciences*, Tabriz. <https://civilica.com/doc/2267069> [In Persian]
- Horrigan-Kelly, M., Millar, M., & Dowling, M. (2016). Understanding the key tenets of Heidegger's philosophy for interpretive phenomenological research. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), 1–8. <https://doi.org/10.1177/1609406916680634>
- Hosseinabadi, F., Tameskini, Z., & Kia, E. (2024). Investigating methods of Islamic education for students in the digital age. *Third International Conference on Management, Education and Training Research in Education*, Tehran. <https://civilica.com/doc/2130001> [In Persian]
- Husnul 'Abid, M., Nailasariy, A., & Khuzaifah. (2025). Pedagogical and professional competence of Islamic religious education teachers in the perspective of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK): A comparative study at MAN 2 Sleman and MAN 2 Bantul. *Kalijaga Journal of Islamic Religious Education*, 1(1), 134–154. <https://ejournal.uin-suka.ac.id/tarbiyah/jire>
- Husserl, E. (1931). *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (W. R. B. Gibson, Trans.). George Allen & Unwin. (Original work published 1913)
- Ibn Abi al-Hadid, A. H. (1983). *Commentary on Nahj al-Balaghah*. Maktabat Ayatollah al-Mar'ashi al-Najafi. [In Persian]
- Ibn Babawayh, M. B. (1958). *Uyun akhbar al-Rida*. Jahan. [In Persian]
- Kamalov, F., Çelik, B., & Elmihoub, S. (2023). AI-driven inclusive education: Opportunities and challenges. *Education and Information Technologies*, 28(3), 2675–2690. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11867-6>
- Kurata, L., Mthembu, N., & Moshoeshe, P. (2025). Teaching religious studies with artificial intelligence: A qualitative analysis of Lesotho secondary schools teachers' perceptions. *International Journal of Educational Research Open*, 8, Article 100417. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100417>
- Lase, D., Daeli, D. O., Ndraha, A., & Harefa, J. (2025). *Skills and competencies of Christian religious education teachers in the Industrial Revolution 4.0 era*. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=3904632>
- Mohammadi Rey Shahri, M. (1998). *Mizan al-hikmah*. Dar al-Hadith. [In Persian]
- Mokotso, I. (2017). The evolution of religious education in Lesotho schools. *Journal of Religious Education*, 65(2), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s40839-017-0048-0>
- Pedersen, C. (2017). *Interpretation of past texts: The application of Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics to history education* [Master's thesis, University of British Columbia]. UBC Theses and Dissertations.
- Rahimi, A. (2001). Religious education: Introducing an insight-oriented approach. *Roshd-e Amuzesh-e Ebtadaee*, 4(1), 11-23. [In Persian]
- Shafiei, M., Mohammadi, M., & Keshtkar, F. (2021). Analyzing the experiences of elementary school teachers of the disciplined student: A phenomenological study. *Journal of Studies in Education and Learning*, 13(1), 228-246. <https://doi.org/10.22099/jsli.2021.6321> [In Persian]
- Sharifi, M., Nasr Esfahani, A. R., & Mirshah Jafari, S. E. (2020). Analyzing methods of religious education based on the lived experience of teachers and experts in religious

- and educational sciences. *Islamic Education*, 15(34), 7-29. <https://doi.org/10.30471/edu.2019.5508.2066> [In Persian]
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30-40. <https://er.educause.edu/articles/2011/9/penetrating-the-fog-analytics-in-learning-and-education>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. The Althouse Press.
- Yildirimer, K. S., & Karatas, E. B. (2025). Attitudes of Religious Culture and Moral Knowledge (DKAB) teachers towards artificial intelligence (AI). *IRASS Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(4), 5-18.
- Zarrinkolah, N., & Miri, S. M. (2025). The impact of modern technologies on Islamic teaching systems: A review of jurisprudential and legal foundations in the digital age. *Scientific-Specialized Journal of Fiqhi and Legal Studies of Arshian-e Fars*, 4(13), 64-82. [In Persian]