

Research Article

Investigating the Issue of Teaching Islamic Theology in Farhangian University

Mahmoud Mohammadi

Department of Social Sciences, Farhangian University, Tehran. Iran.
Mmohammadi87@yahoo.com

Abstract

The purpose of present study is to examine Islamic theology courses teaching in Farhangian university. The research method is qualitative with an approach to phenomenology. The statistical population is the students-teachers at the Farhangian University and 19 samples are selected using sampling method. The data collection tool is the semi-structured interview and the data analysis technique is thematic analysis based on the obtained results, the extracted codes in the three main themes are categorized as the issues related to the content of the Islamic theology courses, issues related to the Islamic theology professors and issues related to students learning experiences of Islamic theology courses. In addition, according to the obtained results, the content of some of these Islamic theology courses are repetitive and they are the review of Islamic insight contents in high school. The content of some Islamic theology courses is not applicable and practical, and have little connection to their real life and teaching professions. Most professors teaching methods is lecturing and modern teaching methods or educational instruments are not applied. Unplanned and unrelated or dispersed subjects that they are not in the curriculum are taught. Classes lack of creativity and they can not attract students to participate in discussions. Examining live experience of the student-teachers in Farhangian University demonstrates that the teaching of some theology courses bears shortcomings and deficiencies in accordance with its content, implementation and performance style, and student learning methods.

Keywords: Education, Farhangian university, Islamic theology, phenomenology, Student-teachers.

Received: 2023/05/22; **Received in revised form:** 2023/06/15; **Accepted:** 2023/06/19; **Published online:** 2023/06/21

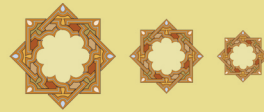
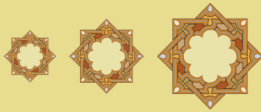
<https://doi.org/10.22034/riet.2023.14467.1188>

© the authors

<http://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir/>

Publisher: Farhangian university





بررسی مسائل آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان

محمود محمدی

گروه علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. Mmohammadi87@yahoo.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان بود. روش پژوهش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی است. جامعه آماری دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان بوده و نمونه‌ها با روش نمونه‌گیری هدفدار به تعداد ۱۹ نفر انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختاریافته بوده و تکنیک تحلیل اطلاعات، تحلیل مضمون است. براساس نتایج بدست آمده، کدهای استخراج شده در سه مضمون اصلی مسائل مرتبط با محتوای دروس معارف اسلامی، مسائل مرتبط با اساتید معارف اسلامی و مسائل مرتبط با تجربیات یادگیری دانشجویان از دروس معارف اسلامی دسته‌بندی شدند. همچنین براساس نتایج بدست آمده، محتوای برخی از دروس معارف اسلامی تکراری و مرور محتوای درس بینش اسلامی در دوره دبیرستان است. محتوای برخی دروس معارف اسلامی کاربردی نیستند و ارتباط اندکی با زندگی واقعی و حرفه معلمی آنها ندارد. روش تدریس اغلب اساتید معارف سخنرانی است، و از روش‌های نوین تدریس و ابزارهای آموزشی استفاده‌ای نمی‌شود، موضوعات پراکنده و بدون برنامه و در برخی مواقع نامرتب با محورهای درسی تدریس می‌شوند، کلاس‌ها فاقد خلاقیت و جذابیت برای مشارکت دانشجویان در بحث‌ها هستند. بررسی تجربیات زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که آموزش برخی از دروس معارف اسلامی در محتوا، شیوه اجرا و یادگیری دانشجویان با مسائل و کاستی‌هایی همراه است.

کلیدواژه‌ها: آموزش، معارف اسلامی، دانشجو معلمان، پدیدارشناسی، دانشگاه فرهنگیان.

استناد به این مقاله: محمدی، محمود (۱۴۰۲). بررسی مسائل آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۴(۲)، ص ۷-۲۸. <https://doi.org/10.22034/riet.2023.14467.1188>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۰۱؛ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۳/۲۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۹؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۲/۰۳/۳۱

© the authors

<http://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir>

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



۱. مقدمه

در بیشتر جوامع دین نقش مهمی در شکل‌گیری نهادهای اجتماعی ایفا می‌کند. به اعتقاد امیل دورکیم^۱، دین باعث حیات‌بخشی، خوشبختی‌بخشی و انضباط‌بخشی به افراد جامعه می‌شود و از این طریق انسجام و همبستگی اجتماعی را تقویت می‌کند (دورکیم، ۱۳۹۲). دین همچنین موجب حفظ نظم اجتماعی و مشروعیت‌بخشی به اخلاق و قواعد جمعی می‌شود. یکی از کارکردهای اصلی دین، حفظ یکپارچگی یا به هم پیوستگی جامعه و تداوم نظم اجتماعی است. به تعبیر دورکیم، دین در هر نوع و صورتش برای ایجاد انسجام و تحکیم به هم پیوستگی اجتماعی و یکپارچه ساختن جامعه، حکم «سیمان اجتماعی» را دارد. دین، تعلقات عاطفی که به جامعه انسجام می‌بخشد را توجیه، معقول و پشتیبانی می‌کند و از این طریق موجب افزایش یگانگی افراد جامعه با یکدیگر می‌گردد (طالبان، ۱۴۰۱). بدین ترتیب زندگی اجتماعی همواره با دیندارانه زندگی کردن انسان‌ها همراه بوده است. کمتر جامعه‌ای را می‌توان یافت که بدون اعتقادات ماورائی و زندگی دینی باشند. انسان‌ها همواره در طول تاریخ به تاثیر نیروهای ماورائی بر زندگی خود باور داشتند و این باور جمعی، منجر به زندگی دیندارانه در جوامع انسانی شده است (روح‌الامینی، ۱۳۸۳، ص ۲۸۸). در جامعه ایران نیز دین نقش مهمی در حیات اجتماعی ایرانیان ایفا می‌کند. ساختارهای خویشاوندی، سیاسی، فرهنگی و تربیتی براساس آموزه‌های دینی شکل گرفته‌اند. بدین ترتیب زندگی دینی توسط نهادهای فرهنگی و اجتماعی همچون خانواده و نظام تعلیم و تربیت و رسانه‌ها تبلیغ و تشویق می‌شود. یکی از مهم‌ترین وظایف نهاد آموزش و پرورش رسمی، انتقال ارزش‌ها و هنجارهای دینی به نسل‌های آینده و درونی‌سازی این ارزش‌ها و هنجارها در دانش‌آموزان است (شارع‌پور، ۱۳۸۶، ص ۲). در نظام تعلیم و تربیت رسمی، معلمان نقش مهمی در انتقال ارزش‌ها و هنجارهای دینی و اخلاقی ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر، معلمان مدرسه به عنوان نمایندگان ارزش‌ها و هنجارهای مشترک فرهنگی و اجتماعی در نهاد تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند (دورکیم، ۱۳۷۶). بنابراین، برای آنکه انتقال فرهنگی در نظام تعلیم و تربیت به درستی صورت پذیرد، لازم است که معلمان یک جامعه از افرادی انتخاب شوند که نسبت به دیگر افراد جامعه از تعلق و تعهد بیشتری نسبت به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و اخلاقی برخوردار باشند. اعتقاد به ارزش‌های مشترک و عمل به هنجارهای دینی و نیز باور به آنها بایستی در متقاضیان شغل معلمی درونی

شده باشد تا انتقال و آموزش این میراث فرهنگی به نسل‌های آینده با موفقیت انجام شود. در همه جوامع نیز در انتخاب و گزینش معلمان به میزان تعلق و تعهد آنان به اعتقادات، باورها و اعمال مشترک اجتماعی و اخلاقی توجه می‌کنند.

دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان متولی اصلی تربیت معلم در جمهوری اسلامی ایران وظیفه تربیت معلم در تراز جمهوری اسلامی را دارد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). تربیت معلم دیندار و متدین یکی از اولویت‌های اصلی دانشگاه فرهنگیان به حساب می‌آید. در ماده یک اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، یکی از اهداف تأسیس دانشگاه اینچنین بیان می‌شود: هدف دانشگاه فرهنگیان تأمین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی مومن و متعهد و معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی دارای فضایل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی کارآمد و توانمند در تراز جمهوری اسلامی ایران است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). بر همین اساس، هر ساله در گزینش متقاضیان شغل معلمی علاوه بر کسب حداقل رتبه علمی در امتحان کنکور، داوطلبان شغل معلمی از نظر تخصصی، روان‌شناختی و صلاحیت‌های تربیتی و نیز اعتقادات دینی و ویژگی‌های اخلاقی و اجتماعی مورد مصاحبه و ارزیابی قرار می‌گیرند. در این میان به نظر می‌رسد صلاحیت‌های دینی و اخلاقی از شاخص‌ها و معیارهای اصلی و مهم در انتخاب و گزینش دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان به‌شمار می‌آید. برخی از تحقیقات نیز نشان می‌دهند که دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از دینداری قابل قبولی در ابعاد مختلف ایمانی، اعتقادی، عملی و اخلاقی برخوردارند (محمدی، ۱۴۰۱).

علاوه بر این، به منظور تربیت دینی دانشجویان و آشنایی آنها با معارف اسلامی، مجموعه دروس معارف اسلامی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پیش‌بینی شده است. دروس معارف اسلامی یکی از شاخه‌های اصلی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در همه رشته‌ها محسوب می‌شود. دروس معارف اسلامی ۱۶ واحد از برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در همه رشته‌های دوره کارشناسی را به خود اختصاص داده است. برخی از این دروس شامل آیین زندگی، اندیشه اسلامی (۱ و ۲)، تاریخ تحلیلی اسلام، تفسیر موضوعی قرآن، تاریخ و فرهنگ و تمدن اسلامی، انقلاب اسلامی ایران و دانش خانواده و جمعیت است (احمدی و موسی‌پور، ۱۳۹۶).

هدف از آموزش دروس معارف اسلامی ایجاد باور، احساس و التزام به دین و تقویت دینداری در دانشجویان معلمان می‌باشد. در واقع، تربیت نیروهای انسانی متعهد و بهره‌مند از تفکر مذهبی و ایمان دینی و نیز دارای شناخت و آگاهی مناسب درباره مسائل دینی، ارزش‌های اسلامی و الگوهای رفتاری مرتبط با آن، جزء کارکردها و مأموریت‌های اصلی و از پیش تعیین شده دروس معارف اسلامی است.

برخی از تحقیقات انجام شده نشان می‌دهند که آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها، بر نگرش دینی دانشجویان اثر می‌گذارد. دانشجویانی که دروس معارف اسلامی را می‌گذرانند، نسبت به دانشجویانی که این دروس را نگذرانده‌اند، از نگرش دینی مطلوب‌تری برخوردار می‌باشند (یوسفی لویه، ۱۳۸۶).

با توجه به اینکه یکی از مهمترین اولویت‌های دانشگاه فرهنگیان، تربیت دینی دانشجو معلمان بر مبنای آموزه‌های دین اسلام است، بررسی نحوه طراحی و اجرای برنامه درسی معارف اسلامی در این دانشگاه از اهمیت زیادی برخوردار است. امروزه یکی از روش‌های ارزیابی و قضاوت درباره چگونگی طراحی و اجرای برنامه درسی، بررسی برنامه درسی تجربه شده^۱ است. پژوهشگران حوزه برنامه درسی در سال‌های اخیر به برنامه درسی تجربه شده توجه بیشتری کرده‌اند؛ زیرا دریافته‌اند که تمرکز بر علائق، نیازها و تجارب دانشجویان عاملی اساسی در برنامه درسی و تسهیل‌کننده فرایند یاددهی و یادگیری است (محمدی و خاکباز، ۱۴۰۰، ص ۱۱۴). برنامه درسی تجربه شده بیانگر مجموعه تجارب، ادراکات، نگرش‌ها و به طور کلی یادگیری‌هایی که یادگیرندگان از طریق برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی موسسات آموزشی کسب می‌کنند، است. به عبارت دیگر، برنامه درسی تجربه شده آن چیزی است که دانش‌آموز یا دانشجو عملاً تجربه می‌کند (کلاین، ۱۹۹۱). به اعتقاد وین و و بروس^۲ (۲۰۰۳) برنامه درسی تجربه شده، بالاترین سطح برنامه درسی است؛ زیرا در طراحی و اجرای برنامه درسی، در نهایت این فراگیران و مخاطبان برنامه درسی هستند که با واکنش‌های مثبت و منفی که به برنامه درسی نشان می‌دهند، تصمیم‌گیر نهایی برنامه درسی هستند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). از این‌رو، توجه به انگیزه‌ها، علائق، نیازها، نگرش‌ها و تجارب دانشجویان به عنوان عاملی اساسی در بررسی برنامه درسی است (کشتی آرا و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۵۵). بر این اساس یکی از روش‌های ارزیابی و قضاوت در خصوص میزان موفقیت آموزش‌های دینی در دانشگاه فرهنگیان، بررسی برنامه درسی طراحی و اجرا شده معارف اسلامی از دیدگاه دانشجو معلمان این دانشگاه است. با توجه به اینکه مخاطبان اصلی برنامه‌های درسی معارف اسلامی، دانشجویان دانشگاه هستند، بررسی مسائل و مشکلات مرتبط با محتوای دروس معارف اسلامی و شیوه آموزش و اجرای این دروس از منظر دانشجویان ضروری و اجتناب‌ناپذیر است. بدین ترتیب هدف این پژوهش بررسی مسائل و مشکلات آموزش معارف اسلامی

1. Experienced curriculum

2. Waine & Bruce

از منظر دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان است. همانطور که بیان شد، بررسی تجربیات و نگرش‌های دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان به مسائل و مشکلات آموزش دروس معارف اسلامی از این جهت اهمیت دارد که بازخوردهای اساسی جهت اصلاح و بهسازی و بازنگری در آموزش دروس معارف اسلامی را در اختیار طراحان و مجریان این برنامه درسی قرار می‌دهد.

بر این اساس پژوهش حاضر درصدد پاسخ به سوالات زیر است:

- ۱) نگرش، تجارب و ادراکات دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از مسائل و مشکلات محتوای دروس معارف و تربیت اسلامی چگونه است؟
- ۲) نگرش، تجارب و ادراکات دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از مسائل و مشکلات اساتید دروس معارف و تربیت اسلامی چگونه است؟
- ۳) تجربیات دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از مسائل و مشکلات مرتبط با یادگیری دروس معارف و تربیت اسلامی چگونه است؟

در یک دهه گذشته پژوهش‌های متنوعی درباره آموزش معارف اسلامی در دانشگاه‌ها انجام شده است. اغلب این پژوهش‌ها به آسیب‌ها و مسائل آموزشی این دروس در دانشگاه پرداخته‌اند. در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌شود.

غلامی گنجوی و شمسایی (۱۳۹۸)، در پژوهشی با عنوان «شناخت آسیب‌ها و راهکارهای کارآمدی دروس معارف اسلامی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز» نشان دادند که آموزش دروس معارف اسلامی در ابعاد محتوا و متون آموزشی، حوزه ساختاری و اولویت‌گذاری اهداف و حوزه اساتید، اشکالات اساسی دارد.

اشرفی و آخوندی (۱۳۹۱) نیز در تحقیقی با عنوان «آسیب‌شناسی آموزش دینی در دانشگاه‌ها از دیدگاه دانشجویان»، دریافتند که عدم مطابقت محتوای کتب با مقتضیات جوانی، عدم پاسخگو بودن به نیازهای عصر حاضر دانشجویان و عدم افزایش دانسته‌های آنها، کاربردی نبودن این محتوا در رشته تحصیلی، تناسب نداشتن روش تدریس و محتوای دروس دینی و تاکید بر محفوظات، آشنا نبودن اساتید با شیوه‌های نوین تدریس و فن‌آوری اطلاعات، از جمله آسیب‌های آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه است.

امینی و همکاران (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «بررسی دیدگاه دانشجویان درباره موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی»، نشان دادند اگرچه وضعیت کلی اجرای برنامه درسی معارف اسلامی در دانشگاه‌ها نسبتاً در حد مطلوب است، ولی در عین حال وجود

مجموعه‌ای از عوامل درونی و بیرونی مانع از آن می‌شوند که دروس مذکور در عمل اثربخشی و تاثیرگذاری لازم و مورد نظر را بر روی دانشجویان داشته باشند.

فیروزی (۱۳۹۴)، در تحقیقی با عنوان «آسیب‌شناسی دروس و جایگاه استادان معارف اسلامی با توجه به دیدگاه‌های دانشجویان علوم پزشکی ارومیه در دوره‌های دکتری حرفه‌ای»، نشان داد که دروس معارف اسلامی به شرط توجه به نیازهای علمی و اعتقادی دانشجویان و استفاده از استادانی آگاه و ماهر در حوزه علمیت و روش، از اهمیت بالایی برخوردارند. همچنین تدوین منابع بالادستی برای هدایت منشورات درسی و کمک‌درسی و نیز سازماندهی آموزش‌های ضمن خدمت، ضرورتی انکارناپذیر است.

حلیمی جلودار (۱۳۹۴)، در تحقیقی با عنوان «دیدگاه دانشجویان درباره شیوه آموزش دروس معارف اسلامی با تاکید بر خصایص جمعیت‌شناختی آنان»، نشان داد که بیش از دو سوم از دانشجویان بر ضرورت استفاده از شیوه‌های جدید آموزش معارف اسلامی تاکید دارند. دانشجویان به تنظیم دروس معارف اسلامی با رشته‌های تخصصی و از میان روش‌های گوناگون به ارائه طرح‌های پژوهشی، بیشتر گرایش دارند. براساس نتایج این پژوهش، ۴۰/۴ درصد دانشجویان، استادان را در سطح قوی و ۴۸/۳ درصد از آنان کیفیت متون آموزشی معارف اسلامی را در سطح متوسط ارزیابی کرده‌اند. لذا، توجه به ضرورت تفکر، خلاقیت، تجزیه و تحلیل زیبایی‌شناسی و نقد مباحث مطرح شده از اصولی هستند که جذابیت محتوایی را تقویت کرده و زمینه‌های رشد و تعالی دانشجویان را در برابر چالش‌ها و تهدیدهای پیش‌روی زندگی فراهم می‌کنند.

حسینی کارنامی و همکاران (۱۳۹۷)، در تحقیقی با عنوان «نگرش دانشجویان نسبت به دروس معارف اسلامی در دانشگاه علوم پزشکی مازندران»، نشان دادند که در حیطه محتوایی دروس معارف، ۵۸ درصد دانشجویان راضی و ۴۲ درصد ناراضی بودند و در حیطه مربوط به استادان ۷۷/۴ درصد از دانشجویان از اساتید معارف اسلامی راضی و ۲۲/۶ درصد ناراضی بودند. در حیطه فضای آموزشی ۶۷/۸ درصد از دانشجویان از فضای آموزشی راضی و ۳۲/۲ درصد ناراضی هستند.

شمسایی و همکاران (۱۳۹۷)، نیز در تحقیقی با عنوان «بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز از دروس معارف اسلامی»، نشان دادند که دانشجویان ارزیابی مثبتی از محیط آموزشی و تاثیرگذاری دروس معارف دارند. ادراک دانشجویان از محیط آموزشی و دروس معارف مثبت است، اما در بعد شرایط اجتماعی و توانایی علمی خود احتیاج به اصلاح بیشتری دارند. در این رابطه می‌توان از روش‌های نوین آموزشی از جمله دروس نیازمحور و مشارکت دانشجویان در

مباحث کلاسی و همچنین کاربردی کردن محتوای آموزشی استفاده کرد. استفاده از اساتید مشاور مجرب در دانشگاه‌ها و تأمین امکانات آموزشی مطلوب، می‌تواند کمک شایانی به بهبود ادراک دانشجویان از شرایط اجتماعی کند.

اغلب پژوهش‌هایی که به بررسی آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه پرداخته‌اند، از روش‌های کمی و آماری استفاده کرده‌اند. روش‌های کمی و آماری اگرچه توصیفی آماری، کمی و گسترده از چگونگی آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها ارائه می‌کنند، اما از توصیف عمیق موضوع مورد بررسی ناتوان هستند. پژوهش حاضر تلاش کرده است این مسأله را با روش‌های کیفی مورد بررسی قرار دهد. پژوهش کیفی اغلب تصویری عینی‌تر و باورپذیرتر از موضوع مورد بررسی ارائه می‌کند (فیلیک، ۱۳۹۲، ص ۱۷). بنابراین، مطالعات کیفی می‌توانند به همراه اطلاعات کمی، شناخت دقیق و عمیقی از نحوه آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان ارائه کنند.

۲. روش پژوهش

نمونه‌های مورد بررسی در این پژوهش، دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان البرز هستند. با روش نمونه‌گیری هدفدار، ۱۹ نفر از دانشجو معلمان دانشگاه البرز، مورد مطالعه قرار گرفتند. تعداد نمونه‌ها نیز براساس اصل اشباع نظری (استراوس و کوربین^۱، ۱۹۹۰) تعیین شدند. یعنی تا زمانی که تجربیات دانشجو معلمان از دروس معارف اسلامی به تکرار نرسیده بود، جمع‌آوری داده‌ها ادامه یافت. بر این اساس، تجربیات، نظرات و دیدگاه‌های ۱۹ نفر از دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان که در مورد مسائل و مشکلات آموزش دروس معارف اسلامی داشتند، جمع‌آوری شد.

روش پژوهش حاضر از نوع کیفی^۲ و با رویکرد پدیدارشناسی^۳ است. رویکرد پدیدارشناسی مناسب‌ترین روش بررسی ادراکات و تجربیات زیسته افراد محسوب می‌شود (کرسول^۴، ۱۳۹۱، ص ۸۱). روش پدیدارشناسی عموماً با تجربیات، نگرش و عقاید و احساسات و عواطف افراد درباره یک موضوع سروکار دارد (بودلایی، ۱۳۹۸). ابزار جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۵ است. در

1. Strauuss & Corbin
2. Qualitative Research
3. Phenomenological approach
4. Creswell
5. Smi-structured interview

رویکرد پدیدارشناسی معمولاً با نتایج مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته کار می‌کنند. از آنجا که پژوهش کیفی می‌کوشد محقق را به درون جهان زندگی مشارکت‌کنندگان تحقیق وارد کند، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به واسطه تاکید بر سوالات باز و غیرهدایت شده، می‌تواند مورد استفاده چنین پژوهشی قرار گیرد (محمدی اصل، ۱۳۹۶، ص ۱۷۱).

در مصاحبه‌ها از دانشجویان خواسته شد که تجربیات و نظراتشان را در ارتباط با مسائل آموزشی دروس معارف اسلامی بیان کنند. مصاحبه با هر کدام از دانشجویان حدود ۱۰ الی ۲۰ دقیقه به طول انجامید. دانشجویان در طول مصاحبه به بیان تجربیات، نظرات، احساسات و دیدگاه‌های خود درباره مسائل آموزشی دروس معارف اسلامی پرداختند. برای آنکه مصاحبه در یک چارچوب مشخصی به پیش برود، سه سوال کلی از نمونه‌ها پرسیده شد:

۱) محتوای دروس معارف اسلامی چه مسائلی و مشکلاتی دارند؟

۲) اساتید معارف اسلامی در آموزش دروس معارف اسلامی چه مسائلی و مشکلاتی دارند؟

۳) در فراگیری دروس معارف اسلامی با چه مسائلی و مشکلاتی مواجه بوده‌اند؟

در طول انجام مصاحبه تلاش شد محقق دخالت کمتری در پاسخ‌هایی که مصاحبه‌شوندگان می‌دهند، داشته باشد و مصاحبه با پاسخگویان در چارچوب موضوع مسائل آموزشی دروس معارف اسلامی و پرسش‌های مطرح شده انجام شود. پس از آنکه محقق متوجه شد روایت‌ها و پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان به تکرار رسیده است، یعنی ادامه مصاحبه با نمونه‌های دیگر نکته و مطلب جدیدی به مصاحبه‌های قبلی نمی‌افزاید، مصاحبه را متوقف نمود و فرایند جمع‌آوری داده‌ها به اتمام رسید.

پس از انجام مصاحبه‌ها، مصاحبه‌های انجام شده به متن‌های نوشتاری تبدیل شدند و فرایند تحلیل اطلاعات آغاز شد. ابزار تحلیل اطلاعات، تکنیک تحلیل مضمون^۱ است. در تحلیل مضمون، روش براون و کلارک (۲۰۰۷) به کار گرفته شده است. روش تحلیل مضمون روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است (کلارک و براون، ۲۰۰۷). تحلیل مضمون بر فرایند شناسایی و کدگذاری الگوهای مختلف معنایی تاکید می‌کند. به بیان ساده‌تر، روش تحلیل مضمون، شناسایی، تحلیل و گزارش الگوها است. با این حال روش تحلیل مضمون نه به عنوان یک روش مستقل، بلکه به عنوان یک تکنیک تحلیل داده‌ها است. بنابراین، دریافت الگوهای معنایی مسلط در داده‌ها، هدف اصلی این روش پژوهش است (ذکایی، ۱۳۹۹، ص ۸۶). همانگونه که یک محقق از

ضرایب و آزمون‌های آماری برای فشردن و ارائه خلاصه داده‌ها استفاده می‌کند، در روش کیفی نیز این روند به کمک کدگذاری و مضمون‌سازی صورت می‌گیرد. فرایند فشرده‌سازی به معنای استخراج ایده‌های اصلی و الگوبندی آنها است.

تکنیک تحلیل مضمون با کدگذاری مصاحبه‌های پیاده شده آغاز می‌شود. کدگذاری به خرد کردن متن‌های مصاحبه به اجزاء و عناصر تشکیل‌دهنده آن است. کد به مفاهیم، اصطلاحات و عبارات‌هایی گفته می‌شود که دانشجویان برای توصیف موضوع مورد پژوهش به کار برده‌اند. بدین ترتیب پس از جمع‌آوری مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی آنها، روایت‌های دانشجویان کدگذاری شد. پس از کدگذاری، در ادامه کدها استخراج شده براساس مضامین اصلی و فرعی دسته‌بندی شدند. در نهایت مضامین اصلی و مضامین فرعی استخراج شده با استناد به نقل قول‌های مستقیم دانشجویان توضیح داده شدند.

لینکلن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) در پژوهش‌های کیفی، معیارهایی چون اعتمادپذیری^۲، باورپذیری^۳، انتقال‌پذیری^۴، اطمینان‌پذیری^۵، تاییدپذیری^۶ را به جای روایی^۷، پایایی^۸ و عینیت^۹ پیشنهاد می‌کنند. به منظور اعتمادپذیری، باورپذیری و انتقال‌پذیری مضامین و کدهای استخراج شده از مصاحبه‌ها، از ۴ نفر دیگر از دانشجویان دانشگاه کمک گرفته شد. آنان پس از مرور کدها و مضامین استخراج شده، بیان داشتند که مضامین و کدهای استخراج شده به نوعی گویای تجربیات، دیدگاه و نظرات آنان از مسائل آموزش دروس معارف اسلامی نیز هستند. همچنین به منظور اطمینان‌پذیری و تاییدپذیری کدها و مضامین استخراج شده و فرایند تحلیل داده‌ها، از نظرات ۲ تن از متخصصان تربیتی و اجتماعی بهره برده شد. کدها و مضامین استخراج شده و فرایند تحلیل داده‌ها مورد پذیرش متخصصان تربیتی و اجتماعی قرار گرفت. متخصصان تربیتی و اجتماعی بیان داشتند که فرایند تحلیل داده‌ها توانسته است تصویر و نمایش نسبتاً روشن و دقیقی از تجربیات دانشجویان از آموزش دروس معارف اسلامی ارائه دهد.

-
1. Lincoln & Guba
 2. Trustworthiness
 3. Credibility
 4. Transferability
 5. Dependability
 6. Confirmability
 7. Validity
 8. Reliability
 9. Objectivity

۳. یافته‌های پژوهش

پس از جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه‌های گردآوری شده به متنهای نوشتاری تبدیل شدند و پس از پالایش متنها، به شماره‌گذاری نمونه‌ها و استخراج کدها اقدام شد. سپس کدهای استخراج شده در سه مضمون اصلی مسائل مرتبط با محتوا، مسائل مرتبط با اساتید و مسائل مرتبط با تجربیات یادگیری دانشجویان دسته‌بندی شدند. مضامین اصلی استخراج شده به همراه مضامین فرعی و کدهای استخراج شده در جدول شماره (۱) آمده است. در ادامه مضامین و کدهای استخراج شده با استناد به نقل‌قول‌های مستقیم نمونه‌ها توضیح داده شده‌اند.

جدول ۱- مضامین و کدهای استخراج شده

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدها
مسائل مرتبط با محتوا		آموختن برخی از دروس در سایت نهاد رهبری، مطالب تکراری و کسل‌کننده، تکرار مباحث دوره دبیرستان، عدم ارتباط موضوعات با مسائل واقعی، مرتبط نبودن با شغل معلمی، پاسخگوی شبهات نبودن، عدم جذابیت محتوا، منابع نامناسب
مسائل مرتبط با اساتید	روش تدریس	سخنرانی و متکلم‌الوحده بودن، ناتوانی در ارائه مطالب، واگذاری تدریس به دانشجویان، نداشتن برنامه برای تدریس، تدریس پراکنده، دادن تکالیف سنگین و زیاد، کلاس‌های غیرتعاملی، سرد و بی‌روح، پاسخ‌های متعصبانه به سوالات، رخوانی مطالب، نداشتن خلاقیت، برگزاری طولانی‌مدت کلاس‌ها، عدم تحرک در کلاس، وقت کلاس صرف حواشی شدن، تراکم زیاد کلاس‌ها، پاسخ ندادن به شبهات
	روابط اجتماعی	سخت‌گیری، انتقادناپذیری، جدی، عدم درک دانشجویان، نداشتن تعامل موثر، منعطف نبودن، حضور با تأخیر در کلاس، بدخلقی
	توان علمی	عدم تسلط بر محتوای درس، نداشتن اطلاعات روزآمد، از نظر علمی ضعیف و متوسط، ناتوانی در پاسخ به سوالات و شبهات، ندادن پاسخ‌های قانع‌کننده به سوالات
مسائل مرتبط با یادگیری		تأثیر بر نگرش معلمی، آشنایی با موضوعات دینی، یادگیری و بازدهی کم، عدم تغییر در نگرش و بینش، عدم تأثیرگذاری، حفظ کردن مطالب و فراموشی آنها، سردرگمی در بیان برخی شبهات، عدم توجه و تمرکز.

۳-۱. مسائل مرتبط با محتوای دروس معارف

نمونه‌های مورد بررسی، تجربیاتشان از محتوای دروس معارف را با این مفاهیم توصیف نموده‌اند: «آموختن برخی از دروس در سایت نهاد رهبری، مطالب تکراری و کسل‌کننده، تکرار مباحث دوره دبیرستان، عدم ارتباط موضوعات با مسائل واقعی، مرتبط نبودن با شغل معلمی، پاسخگوی شبهات نبودن، عدم جذابیت محتوا، منابع نامناسب».

برای مثال نمونه شماره (۱۰) در مورد استفاده از منابع آزمون‌ها در سایت نهاد رهبری اینچنین بیان

می‌کند: «به نظر من نقطه قوت اساتید معارف اسلامی تاکید آنان بر شرکت در دروس سایت نهاد و گذراندن درس‌ها و شرکت در آزمون‌ها بود که با این شیوه هم نیمی از نمره دانشجویان مشخص می‌شد و نیز ما بابت نمره، دیگر استرس و اضطراب زیادی نداشتیم».

نمونه شماره (۵) در مورد تفاوت مطالب سایت نهاد و کلاس‌های درس چنین بیان می‌کند: «البته در این بین دروس نهاد، اطلاعات مفیدی را در اختیار می‌گذارد؛ کلاس‌های معارف، همه تکرار مکررات مجهولاتی است که هیچ‌وقت برایمان آنها را روشن نکردند». نمونه شماره (۳)، در مورد محتوای دروس معارف اسلامی چنین بیان می‌کند: «دروس معارف اکثراً با زندگی روزمره ما در ارتباط هستند و خیلی مهم است که استاد این درس را چگونه می‌تواند به بهترین نحو، به زندگی روزمره و شخصی ما پیوند دهد و هرچقدر این پیوند بیشتر و محکم‌تر باشد، میزان یادگیری ما هم افزایش خواهد یافت».

نمونه شماره (۸) در مورد محتوای دروس معارف اسلامی و منابع معرفی شده چنین بیان می‌کند: «به نظر من دروس معارف اسلامی در دانشگاه، پاسخگوی نیازهای زندگی فردی و دینی دانشجویان نیست. بسیاری از اساتید معارف نیز منبع مناسبی را برای درس خود انتخاب نمی‌کنند. به علاوه، برخی از این اساتید نیز ضمن انتخاب منبع، بحث‌هایی خارج از حوزه درس و منبع انتخاب می‌کنند»

نمونه شماره (۱۳) نیز در مورد تکراری بودن محتوای دروس معارف چنین بیان می‌کند: «نکات تاریخی و حکمی در مورد صدر اسلام گفته می‌شد و گاهی پندآموز بود. با عرفان‌ها و بعضی مذاهب دیگر آشنا شدیم. اما در کل جزو کلاس‌هایی بود که کمترین تأثیر را در ذهن و دانش من داشت؛ چون این کلاس‌ها خیلی خشک بود و گاهی خود استاد طرح درس آماده‌ای برای بیان کردن نداشت و به جملات و احادیث تکراری بسنده می‌کرد».

نمونه شماره (۱۶) در مورد عدم ارتباط محتوای دروس معارف با زندگی واقعی چنین بیان می‌کند: «این دروس تنها به صورت نظری و بدون برقرار کردن هیچ رابطه‌ای از این مباحث با زندگی واقعی، باعث می‌شود این مباحث تنها در ذهن ما انباشت شوند».

نمونه شماره (۶) در مورد تکراری بودن مطالب معارف اسلامی چنین بیان می‌کند: «وجود و عدم وجود این دروس برای من فرقی نداشت؛ چراکه همه مطالب همان مطالب از قبل آموخته بودند که در دوران مدرسه نیز وجود داشتند. برای رشته تحصیلی من این دروس و چندین واحد که داشت، عملاً به‌کار نمی‌آید. این دروس مخصوص رشته الهیات بوده و مرتبط با رشته و دروس تدریس من در کلاس درس مدرسه نمی‌شود». روایت شماره (۹) نیز در مورد عدم پاسخگویی به شبهات و مسائل روز چنین

بیان می‌دارد: «محتوای برخی از دروس، شامل مباحث تفهیمی و تکراری بوده و فاقد مباحث مربوط به کلام جدید و شبهات و مسایل روز مطرح شده در جامعه است. محتوای دروس معارف ما به هیچ وجه پاسخگوی قشر متفکر و پرسؤال دانشجو نیست».

نمونه شماره (۶) نیز در مورد کاربرد این درس‌ها در زندگی شخصی و حرفه معلمی چنین بیان می‌دارد: «این درس چیزی برای یادگیری به دانشجویان آموزش نمی‌دهد که آنان نیز بتوانند از آن مطالب در کلاس درس و حتی در جامعه و زندگی شخصی خود استفاده کنند و آن را به دیگران نیز آموزش دهند».

۳-۲. اساتید معارف اسلامی

تجربیات زیسته نمونه‌های مورد بررسی از حضور در کلاس‌های اساتید معارف اسلامی در سه گروه شیوه تدریس، روابط اجتماعی و اخلاقی و توان علمی تقسیم‌بندی شدند.

۳-۲-۱. شیوه تدریس اساتید معارف اسلامی

نمونه‌های مورد بررسی مسائل مرتبط با شیوه تدریس اساتید معارف را با این مفاهیم بیان نمودند: «سخنرانی و متکلم‌الوحده بودن، واگذاری تدریس به دانشجویان، نداشتن برنامه برای تدریس، دادن تکالیف سنگین و زیاد، کلاس‌های غیرتعاملی، سرد و بی‌روح، پاسخ‌های متعصبانه به سوالات، روخوانی مطالب، نداشتن خلاقیت، برگزاری طولانی‌مدت کلاس‌ها، عدم تحرک در کلاس، وقت کلاس صرف حواشی شدن، شلوغی و تراکم زیاد کلاس‌ها، پاسخ ندادن به شبهات».

برای مثال نمونه شماره (۱۹) در مورد خشکی کلاس‌های معارف چنین بیان می‌کند: «کلاس‌های معارف خشک و بی‌روح بودند و مشارکت و فعالیت به‌خصوصی در این کلاس‌ها انجام نمی‌شد. اساتید در این زمینه خیلی موثر بودند. نحوه تدریس آنها باعث نمی‌شد تا دانشجویان به مطالب مشتاق شوند و به این کلاس‌ها علاقمند شوند».

نمونه شماره (۷) چنین بیان می‌کند: «در برخی کلاس‌ها موضوع آزاد است و اساتید با توجه به سوالات و نیازهای زندگی دانشجویان، موضوعات را تعیین می‌کنند. به نظر من این نوع روش تدریس خوب است؛ اما مشکل اساسی اینجاست که موضوعات گوناگون بوده و وقت بسیار محدود است، از طرف دیگر، با توجه به موضوعات گوناگون، نتیجه‌گیری واحدی به دست نمی‌آید».

نمونه شماره (۴) در مورد کسل‌کننده بودن کلاس‌های معارف چنین بیان می‌کند: «شیوه سخنرانی به تنهایی، آن هم برای دروس معارف که اکثراً این کلاس‌ها صبح تشکیل می‌شد، باعث کسل شدن

کلاس و نداشتن رغبت کافی برای یادگیری و گوش دادن به استاد می‌شد».

نمونه شماره (۱۲) در مورد خلاقیت اساتید معارف اسلامی چنین بیان می‌کند: «به نظر بنده در دروس معارف، اساتید باید خلاقیت بیشتری به خرج دهند و فقط به دروس و آزمون‌های از پیش طراحی شده اکتفاء نکنند؛ بلکه اساتید به راحتی می‌توانند روش‌های نوین تدریس را به تدریس خود اضافه کنند و از چارچوب‌های قدیمی کمی خارج شوند».

نمونه شماره (۱۹) در مورد تدریس یکی از اساتید معارف اینچنین بیان می‌کند: «استادی هم داشتیم که مطالب کتاب را کلاً روخوانی می‌کرد و هیچ مطلب اضافه و توضیحی نمی‌داد. این تدریس ضعیف، کلاس را غیرکاربردی و خسته‌کننده می‌کرد».

نمونه شماره (۱۷) نیز در مورد بی‌تحریکی و روش سخنرانی اساتید معارف چنین بیان می‌کند: «شیوه تدریس اساتید معارف هم همانطور که گفتم، روش سخنرانی بود و با صدایی یکنواخت بیان می‌شد و باعث خواب آلودگی دانشجویان می‌شد و اکثراً هم اساتید فعالیت بدنی و حرکت نداشتند و بعد از دقایقی حواس ما پرت چیزی دیگر غیر از کلاس درس می‌شد».

نمونه شماره (۱۳) نیز در مورد عدم مشارکت دانشجویان در مباحث کلاس اینچنین بیان می‌کند: «در این کلاس‌ها معمولاً دانشجویان مشارکت پایینی داشته و کمتر تمایل به شرکت در بحث داشتند و تدریس در این کلاس‌ها بیشتر بر محور سخنرانی بود که این کار نیز بر عهده استاد بود».

نمونه شماره (۵)، کلاس‌های درس معارف اسلامی را اینچنین توصیف می‌کند: «تجربه من از حضور مجازی و فیزیکی در کلاس‌های معارف، همراه با حضور در کلاسی سرد، بی‌روح، کسل‌کننده، و غیرفعال بود. خلاصه بیشتر ویژگی‌های منفی که می‌شد به یک کلاس درس در دانشگاه فرهنگیان نشان داد، در کلاس‌های معارف اسلامی دانشگاه فرهنگیان بود».

نمونه شماره (۱۲) نیز ظرفیت کلاس‌های معارف را اینچنین توصیف می‌کند: «قرار دادن ظرفیت بالای ۴۰ نفر برای هر کلاس در این درس‌ها، بحث، تعامل و تبادل دوطرفه اطلاعات بین اساتید و دانشجویان را غیرممکن کرده بود».

نمونه شماره (۱۴) در مورد شیوه مباحثه و جذابیت در تدریس دروس معارف اینچنین بیان می‌کند: «در برخی دروس اسلامی، اساتید روش خاص خود را داشتند و به شیوه مباحثه‌محور، سعی در به چالش کشیدن دانشجویان داشتند و بدین ترتیب افراد را در کلاس جذب می‌کردند. بدین ترتیب اغلب دانشجویان حتی بعد از کلاس نیز می‌ماندند و سوالات خود را می‌پرسیدند. برخی اساتید دیگر نیز در کلاس‌هایشان متکلم وحده بودند و حکومت نظامی ایجاد می‌کردند. فضایی که انتقاد و انتقادگری با

وجود تأکید خودشان، دیگر معنایی نداشت و عکس آن رفتار می‌کردند».

نمونه شماره (۳) نیز در مورد شیوه متفاوت تدریس اساتید معارف اینچنین بیان می‌کند: «اساتید معارف بیشتر خودشان متکلم وحده بودند، اما برخی از آنها با بیان مطالب جذاب دینی که مرتبط با نیازهای ما دانشجویان بود، کلاس پرشور و فعالی داشتند. برخی دیگر با بیان مطالب تکراری مثل توحید و نبوت و... کلاس‌های کسل‌کننده‌ای داشتند و ما هیچ علاقه‌ای به شرکت در کلاس‌های اینچنینی نداشتیم. برخی از اساتید نیز محتوای کتاب را بین ما تقسیم می‌کردند و ما کنفرانس می‌دادیم».

۲-۲-۳. روابط اجتماعی و اخلاقی

نمونه‌های مورد بررسی، مسائل مرتبط با روابط اجتماعی و اخلاقی اساتید معارف با دانشجویان را با این مفاهیم توصیف نموده‌اند: «تندخویی، سخت‌گیری، انتقادناپذیری، جدی، عدم درک دانشجویان، نداشتن تعامل موثر، منعطف نبودن، حضور با تأخیر در کلاس، بدخلقی».

برای مثال نمونه شماره (۱۲) در مورد ویژگی اخلاقی و اجتماعی برخی از اساتید معارف چنین بیان می‌کند: «عقیده من در حوزه چگونگی رفتار این اساتید این است که آنها باید با اخلاق و رفتار خود، دانشجو را جذب این مفاهیم و عمل به آموزه‌های آن کنند که متأسفانه در بیشتر موارد خلاف آن را می‌بینیم. به جای اینکه در رفتارشان مهربانی و صبوری داشته باشند و در آموزش همان راه پیامبر(ص) را بروند، با تندخویی و بعضاً در اصرار بیش از حد در عمل به مفاهیم، دانشجو را بیزار می‌کنند».

نمونه شماره (۴) در مورد سخت‌گیری اساتید اینگونه بیان می‌دارد: «درس معارف اسلامی از نوع دروس عمومی است و نیاز به سخت‌گیری‌های جدی ندارد، اما بسیاری از اساتید معارف همزمان تکلیف، ارائه، گذراندن دوره در سامانه نهاد و... را برعهده دانشجویان می‌گذرانند و رعایت حال دانشجویان خود را نمی‌کنند».

نمونه شماره (۶) در مورد سخت‌گیری و منعطف نبودن اساتید معارف اینچنین بیان می‌کند: «تجربه من از این دروس به دلیل بداخلاقی و منعطف نبودن و سخت‌گیری زیاد اساتید این دروس، و نیز خشک و سرد بودن کلاس این اساتید، خیلی تجربه خوبی نبود».

نمونه شماره (۱۱) نیز در مورد بی‌اعتنایی اساتید معارف به دانشجویان اینگونه بیان می‌کند: «برخی از اساتید معارف از لحاظ اخلاقی برخورد خوبی با دانشجویان نداشتند و انگار دانشجو را نمی‌دیدند. این موضوع بسیار ناراحت‌کننده بود و موجب دلسردی ما دانشجویان می‌شد».

روایت شماره (۷) نیز در مورد جدیت اساتید معارف چنین بیان می‌کند: «اساتید خشک و جدی هستند که معمولاً بر محور کتاب پیش نمی‌روند؛ اما در آخر ترم کل کتاب را از دانشجو می‌خواهند».

نمونه شماره (۱۷) در مورد انتقادناپذیر بودن اساتید معارف اینگونه بیان می‌دارد: «اصلاً به دانشجو اجازه انتقاد نمی‌دادند و در صورت پرسش سوالی که استاد خوشش نمی‌آمد، رفتار نامناسبی از خود نشان می‌داد که مربوط به ترم‌های نخستین ما بود. از نظر اجتماعی هم اساتید معارف در برخورد با دانشجویان خیلی اجتماعی عمل نمی‌کردند».

روایت شماره (۱۶) تفاوت‌های اجتماعی و اخلاقی اساتید معارف را اینچنین بیان می‌کند: «اساتید معارف ما اکثراً خواهان داشتن ارتباط موثر با دانشجو نبودند و حتی برای کارهای ضروری هم شماره همراه خود را به دانشجو نمی‌دادند و اصلاً شرایط ما را نه در کلاس و نه برای امتحان درک نمی‌کردند. اما در این بین اساتیدی هم داشتیم که ما را نسبت به مطالبشان مشتاق می‌کردند و ارتباط دوستانه و خوبی با دانشجو داشتند».

۳-۲-۳. توان علمی

نمونه‌های مورد بررسی، مسائل مرتبط با توان علمی اساتید معارف را با این مفاهیم و اصطلاحات بیان نموده‌اند: «عدم تسلط بر محتوای درس، نداشتن اطلاعات به روز، از نظر علمی ضعیف و متوسط، ناتوانی در پاسخ به سوالات و شبهات، ندادن پاسخ‌های قانع‌کننده به سوالات».

برای مثال نمونه شماره (۱۴) در مورد توان علمی اساتید معارف اینگونه بیان می‌دارد: «بعضی از اساتیدی که برای واحدهای معارف انتخاب شده بودند، اطلاعات به‌روز و کاملی در رابطه با مسائل نداشتند و پاسخ‌هایی که به پرسش‌ها می‌دادند، باعث سردرگمی بیشتر دانشجویان می‌شد». نمونه شماره (۱۷) نیز چنین بیان می‌کند: «از دیگر نقاط ضعف اساتید معارف اینکه پاسخ‌های قانع‌کننده‌ای برای سوال‌های دانشجویان نداشتند و مطلب را به گونه‌ای بیان می‌کردند که برای دانشجو قانع‌کننده نبود».

نمونه شماره (۱۵) نیز چنین بیان می‌کند: «اساتید معارف از نظر علمی دارای اطلاعات کافی در رشته خود نبوده و در این زمینه پاسخگوی سوالات دانشجویان نبودند».

نمونه شماره (۱۶) چنین بیان می‌دارد: «امروزه مباحث دینی و چرایی دینداری از آن دسته مسائلی است که دانش‌آموزان از تمام معلمان خود درباره آن سوال می‌پرسند و اتفاقاً باید گفت برای پاسخ به سوال‌شان بیشتر به جای مراجعه به معلمان دینی، سراغ سایرین می‌روند. متأسفانه دروس معارف در دانشگاه به سوالات خود ما پاسخ نداد، تا ما بعدها بتوانیم حتی به اندازه‌ای اندک پاسخگوی دانش‌آموزان باشیم». نمونه شماره (۱۵) نیز چنین بیان می‌کند: «اساتید معارف در سطوح گوناگون علمی قرار داشتند، اما چون عموماً به روش نامناسبی تدریس می‌کردند، دیگر سطح علمی‌شان برای

دانشجو اهمیت نداشت و رغبت چندانی برای پیگیری جدی این مباحث از طرف دانشجویان شکل نمی‌گرفت».

نمونه شماره (۵) در مورد سطح معلومات اساتید معارف چنین بیان می‌کند: «به شبهات دینی دانشجویان در کلاس‌های خود پاسخ نمی‌دهند که نشان می‌دهد یا تسلط کافی بر تخصص خود ندارند یا دوست ندارند در کلاس‌شان شبهات مطرح شود و همینطور فقط و فقط از روش‌های سنتی تدریس استفاده می‌کنند و اصلاً روش‌های نوین و فعال، مورد استفاده آنها نیست».

نمونه شماره (۱۹) در مورد عدم توانایی برخی از اساتید در رفع شبهات چنین بیان می‌کند: «به نظر استادان معارفی که با آنها کلاس گذراندم، آن عملکرد خوبی که باید ارائه می‌دادند را ندادند و نمی‌توانستند به سوالاتی که پرسیده می‌شود، به درستی و به طرز قانع‌کننده‌ای پاسخ دهند و کلاسشان نه جذابیت داشت و نه آنقدر خوب که مثلاً من بتوانم راحت در آنجا صحبت کنم و مسائلی که در افکارم دارم را با آنها در میان بگذارم و همین سبب می‌شد که علاقه‌ای به دروس آنها نداشته باشم. به هر حال برای تربیت نسل دینی به اساتیدی با دانش و اطلاع کامل و همچنین فن بیان عالی نیاز است».

۳-۳. تجربیات یادگیری از دروس معارف

نمونه‌های مورد بررسی، تجربیات یادگیری از دروس معارف را با این مفاهیم بیان نموده‌اند: «یادگیری و بازدهی کم، عدم تغییر در نگرش و بینش، عدم تاثیرگذاری، حفظ کردن مطالب و فراموشی آنها، سردرگمی در بیان برخی شبهات، عدم توجه و تمرکز».

برای مثال نمونه شماره (۱۸) در مورد آگاهی نسبت به مسائل دینی چنین بیان می‌کند: «به طور کلی اساتید معارف تاثیر چندانی در دانش و نگرش ما نداشتند و فقط چند مورد از اساتید باعث شدند تا آگاهی بیشتری نسبت به مسائل دینی و معنوی پیدا کنیم؛ به‌خصوص نکات و مسائلی که یکی از اساتید در مورد امام زمان بیان می‌کردند».

نمونه شماره (۱۴) در مورد تأثیرات تکالیف عملی و ارائه‌های کلاسی چنین بیان می‌کند «کلاس‌های معارف و تاثیرش در معلمی من مختص به همان تکالیف عملی و ارائه‌های کلاسم بود؛ حالا چه به صورت حضوری چه به صورت مجازی؛ و تنها عامل مفید کلاس‌های معارف که در معلمی‌ام تاثیر بگذارد، مربوط به این موضوع می‌شود».

نمونه شماره (۵) در مورد عدم تاثیرگذاری کلاس‌های معارف چنین بیان می‌کند: «این کلاس‌ها تاثیرگذاری زیادی در اصلاح دیدگاه ما دانشجویان نداشت و آنقدر بعضی از اساتید معارف ما جبهه‌دارانه صحبت می‌کردند و اجازه اظهارنظر به دانشجو نمی‌دادند که اکثر دانشجویان نسبت به این

اساتید حس منفی داشتند و نمی‌توانستند تعامل خوبی با آنها داشته باشند». نمونه شماره (۱۲) در مورد حفظ کردن مطالب چنین بیان می‌کند «یادگیری من در کلاس‌های معارف معمولی بود و چون کلاس‌ها خیلی خشک و جدی بودند، مطالب جذابیت چندانی نداشت و مطالب را حفظ می‌کردیم. تنها تغییری که در نگرش من ایجاد شد، این بود که کلاس‌های خیلی خشک و جدی نداشته باشم، زیرا باعث دلزدگی دانش‌آموزان می‌شود و مواردی که در این دروس معارف یاد می‌گرفتم، در عرصه دینی و معارف به دانش من افزوده شد».

نمونه شماره (۵) در مورد تغییر نگاهش در این کلاس‌ها چنین بیان می‌کند: «دروس معارف اسلامی به صورت آشکار و فیزیکی کمک چندانی به من برای تدریس در آینده نکرده و نمی‌کند، ولی قطعاً از نظر نگرشی تأثیرگذار بوده و در بسیاری از موارد نگاه من به مسائل و بحران‌ها و چالش‌های داخلی و جهانی، تغییر کرده است؛ حالا یا به شکل منفی یا به شکل مثبت».

نمونه شماره (۶) نیز در مورد یادگیری‌هایش چنین بیان می‌کند: «برای کلاس‌های معارف اسلامی چیز خاصی به ذهنم نمی‌رسد؛ چون کلاس‌هایی نبودند که به دانش و تخصص دانشجویان بیافزایند. فقط برای پر کردن وقت دانشجو در طول چهار سال می‌شود از آن یاد کرد، مثل درس‌های آیین زندگی یا اندیشه اسلامی که چیزی برای دانشجو نداشت و مطالبی به دانشجویان آموخته نمی‌شد که بتوانند آن را به دانش‌آموزان یاد دهند».

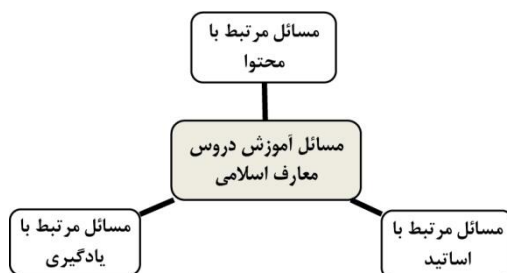
نمونه شماره (۱۱) نیز چنین بیان می‌دارد: «متأسفانه از چنین دروسی که می‌توان به اندیشه اسلامی (۲۰۱)، اخلاق اسلامی، انقلاب اسلامی و ... اشاره کرد، من هیچ چیزی نیاموختم و بیشتر جنبه اتلاف وقت برایمان داشتند تا جنبه یادگیری».

۴. نتیجه‌گیری

یکی از وظایف اصلی دانشگاه فرهنگیان، تربیت دینی و اخلاقی دانشجو معلمان است. به همین منظور آموزش معارف و تربیت اسلامی در این دانشگاه از اهمیت بیشتری برخوردار است. اغلب پژوهش‌هایی که به مسائل و مشکلات آموزش معارف اسلامی در دانشگاه‌های پرداخته‌اند، از روش‌های کمی و آماری بهره برده‌اند. این روش‌ها با وجود آنکه اطلاعات گسترده و آماری از مسائل و مشکلات آموزش معارف اسلامی در دانشگاه‌ها ارائه می‌کند، اما نمی‌تواند اطلاعات عمیق و دقیقی مبتنی بر تجربیات زیسته فراگیران از مسائل و مشکلات آموزشی این دروس ارائه دهد.

هدف پژوهش حاضر بازنمایی کیفی برخی از مسائل مرتبط با آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان بود. بر این اساس تجربیات، نظرات و نگرش‌های دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

از مسائل آموزشی دروس معارف جمع‌آوری و تحلیل شد. با توجه به اینکه مسأله و سوال پژوهش مرتبط با مسائل آموزش معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان بود، یافته‌های پژوهش در سه مضمون اصلی مسائل مرتبط با محتوای دروس معارف اسلامی، مسائل مرتبط با اساتید معارف اسلامی و مسائل مرتبط با تجربیات یادگیری دانشجویان از دروس معارف اسلامی دسته‌بندی شدند.



نمودار ۱- مسائل آموزش معارف اسلامی

نمونه‌های مورد بررسی درباره مسائل مرتبط با دروس معارف اسلامی اظهار داشتند که محتوای برخی از دروس معارف اسلامی تکراری و مرور محتوای درس بینش اسلامی در دوره دبیرستان است. محتوای برخی دروس معارف اسلامی کاربردی نیستند و ارتباط اندکی با زندگی واقعی و حرفه معلمی آنها ندارد. همچنین محتوای برخی دروس معارف از جذابیت لازم برخوردار نیستند و در پاسخ به شبهات روز و مقتضیات زمانه ناتوانند. این اظهارات با یافته‌های پژوهش اشرفی و آخوندی (۱۳۹۱) و حلیمی جلودار (۱۳۹۴) و حسینی کارنامی و همکاران (۱۳۹۷) هماهنگی و مطابقت دارد.

مسائل مرتبط با اساتید دروس معارف اسلامی در سه مضمون فرعی روش تدریس، روابط اجتماعی و اخلاقی و توان علمی دسته‌بندی شدند. دانشجویان مورد بررسی در مضمون مسائل مرتبط با روش تدریس بیان داشتند که روش تدریس اغلب اساتید معارف سخنرانی است، از روش‌های نوین تدریس و ابزارهای آموزشی استفاده‌ای نمی‌شود، موضوعات پراکنده و بدون برنامه و در برخی مواقع نامرتب با محورهای درسی تدریس می‌شوند، کلاس‌ها فاقد خلاقیت و جذابیت برای مشارکت دانشجویان در بحث‌ها هستند. روش تدریس و اداره کلاس‌ها کسل‌کننده بوده و دانشجویان انگیزه کمتری برای مشارکت دارند. تراکم دانشجویان در کلاس‌ها بالاست و پاسخ قانع‌کننده‌ای به شبهات و سوالات مطرح شده داده نمی‌شود. موارد مطرح شده برخی از یافته‌های پژوهشی حلیمی جلودار (۱۳۹۴) و شمسایی و همکاران (۱۳۹۷) را تأیید می‌کند.

در مضمون مسائل مرتبط با روابط اجتماعی و اخلاقی اساتید، نمونه‌های مورد بررسی بیان داشتند

که برخی از اساتید معارف اسلامی سخت‌گیری و جدیت بیش از اندازه‌ای داشتند و از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار نبودند. همچنین برخی از اساتید روابط مثبت و موثری با دانشجویان نداشتند و وضعیت و شرایط دانشجویان را درک نمی‌کردند.

در مضمون توانایی علمی نیز دانشجویان مورد بررسی اظهار داشتند که برخی از اساتید معارف از توان علمی لازم و مناسبی برخوردار نبودند و در پاسخ به سوالات و شبهات دانشجویان، استدلال قانع‌کننده و مستدلی ارائه نمی‌کردند. برخی از اساتید نیز بر مطالب درسی تسلط نداشتند و به روخوانی مطالب کتاب یا جزوه اکتفاء می‌کردند. این یافته‌ها نتایج پژوهش فیروزی (۱۳۹۴) و شمسایی و همکاران (۱۳۹۷) را تأیید می‌کند.

نمونه‌های مورد بررسی در مضمون مسائل مرتبط با یادگیری دروس معارف اسلامی بیان داشتند که یادگیری آنها از این دروس کم بوده و تاثیر زیادی بر نگرش معلمی آنها نداشته است، برخی از آنها معتقد بودند که دروس معارف اسلامی تغییرات عمیقی بر نگرش و بینش آنها نداشته و عمدتاً مطالب را حفظ و بعد از مدتی فراموش می‌کردند. برخی نیز مرور برخی مطالب را موجب سردرگمی آنها در طرح برخی شبهات می‌دانستند. این مسائل با یافته‌های اشرفی و آخوندی (۱۳۹۱)، شمسایی و همکاران (۱۳۹۷) و امینی و همکاران (۱۳۹۲) مطابقت دارد.

اگرچه نمی‌توان مسائل مطرح شده در این پژوهش را به تمامی دروس معارف اسلامی تعمیم داد، اما بخشی از مسائل و آسیب‌هایی که در آموزش معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان وجود دارد را بازنمایی می‌کند. هدف از بررسی مسائل آموزش معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان لزوماً به معنای حذف یا کاهش دروس معارف اسلامی در این دانشگاه نیست، بلکه هدف از بازنمایی این مسائل مداخله و سیاست‌گذاری در جهت بهبود عملکرد و تاثیرگذاری آموزش این دروس می‌باشد. در حوزه محتوای دروس معارف اسلامی همچنان که نظرات و پیشنهادات متخصصین دینی مورد توجه قرار می‌گیرد، ضروری است انتخاب موضوعات و سازماندهی محتوا مبتنی بر مسائل اجتماعی روز، مرتبط با حرفه معلمی و پاسخگوی نیازهای دینی و معنوی مخاطبان باشد. در انتخاب و تعیین اساتید دروس معارف اسلامی به معیارهایی چون توان علمی، مهارت‌های اجتماعی و آشنایی با فنون نوین تدریس و تکنولوژی‌های آموزشی، توجه و تاکید شود. در باب مسائل یادگیری دانشجویان، ایجاد ارتباط میان موضوعات تدریس با زندگی واقعی و روزمره دانشجویان، پاسخگویی به نیازها و دغدغه‌های ذهنی مخاطبان و انطباق و هماهنگی با حرفه معلمی، از مواردی است که می‌تواند به یادگیری موثر دروس معارف اسلامی منجر شود.

— منابع —

- احمدی، آمنه؛ موسی‌پور، نعمت‌اله (۱۳۹۶). *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)*. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- اشرفی، عباس؛ آخوندی، فاطمه (۱۳۹۱). *آسیب‌شناسی آموزش دینی در دانشگاه‌ها از دیدگاه دانشجویان. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۱۶ (۵۲)*، ص ۴۰۱-۴۲۶.
- امینی، محمد؛ صمدیان، زهره؛ رحیمی، حمید (۱۳۹۲). *بررسی دیدگاه دانشجویان درباره موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. اندازہ‌گیری تربیتی، ۴ (۱۳)*، ص ۲۱-۴۴.
- بودلایی، حسن (۱۳۹۸). *روش تحقیق پدیدارشناسی*. تهران: نشر احسان.
- حسینی کارنامی، سید حسین؛ دارابی‌نیا، مرتضی؛ مرزبند، رحمت‌اله (۱۳۹۷). *بررسی نگرش دانشجویان نسبت به دروس معارف اسلامی در دانشگاه علوم پزشکی مازندران. دین و سلامت، ۶ (۱)*، ص ۹-۱.
- حلیمی جلودار، حبیب‌اله (۱۳۹۴). *بررسی دیدگاه دانشجویان درباره شیوه آموزش دروس معارف اسلامی با تاکید بر خصایص جمعیت‌شناختی آنان (مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه مازندران)*. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۹ (۳۷)، ص ۹۸-۱۱۷.
- دورکیم، امیل (۱۳۷۶). *جامعه‌شناسی و تربیت*. ترجمه علی محمد کاردان. تهران: سمت.
- دورکیم، امیل (۱۳۹۲). *صور بنیادین حیات دینی*. ترجمه باقر پرهام. تهران: انتشارات مرکز.
- ذکایی، محمدسعید (۱۳۹۹). *هنر انجام پژوهش کیفی از مسأله‌یابی تا نگارش*. تهران: انتشارات آگاه.
- روح‌الامینی، محمود (۱۳۸۳). *گرد شهر با چراغ، در میانی انسان‌شناسی*. تهران: انتشارات عطار.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۶). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: سمت.
- شمسایی مریم؛ محمودی، عبدالرضا؛ محمودی، فاطمه (۱۳۹۷). *بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز از دروس معارف اسلامی. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲۲ (۲)*، ص ۲۶۱-۲۷۰.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- طالبان، محمدرضا (۱۴۰۱). *مطالعه تطبیقی ارتباط دین و به هم پیوستگی اجتماعی در ایران*. جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۹ (۱۹)، ص ۲۱۳-۲۳۸.
- غلامی گنجوی، عبدالله؛ شمسایی، مریم (۱۳۹۸). *شناخت آسیب‌ها و راهکارهای کارآمدی دروس معارف اسلامی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲۳ (۳)*، ص ۴۱۵-۴۲۸.
- فیروزی، رضا (۱۳۹۴). *آسیب‌شناسی دروس و جایگاه استادان معارف اسلامی با توجه به دیدگاه‌های دانشجویان علوم پزشکی ارومیه در دوره‌های دکتری حرفه‌ای*. *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۱۹ (۶۳)*، ص ۱۵۱-۱۷۲.
- فیلیک، اووه (۱۳۹۲). *درآمدی بر تحقیق کیفی*. ترجمه هادی جلیلی. تهران: انتشارات نی.
- کرسول، جان (۱۳۹۱). *پویش کیفی و طرح پژوهش*. ترجمه حسن دانایی‌فرد و حسین کاظمی. تهران: انتشارات صفار.
- کشتی آرای، نرگس؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ زمیتمات، گرایک؛ فروغی، احمدعلی (۱۳۸۸). *طراحی الگوی برنامه درسی تجربه شده مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و اعتبارسنجی آن در گروه‌های پزشکی*. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۹، ص ۵۵-۶۷.

- محمدی اصل، عباس (۱۳۹۶). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی. تهران: نشر ورجاوند.
- محمدی، محمود (۱۴۰۱). واکاوی تجارب زیسته دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از زندگی دینی. *پویش در علوم انسانی*، ۸(۲۸)، ص ۱۵۳-۱۷۰.
- محمدی، نشمین؛ خاکباز، عظیمه سادات (۱۴۰۰). بررسی برنامه درسی تجربه شده دانشجویان ارشد برنامه درسی در دانشگاه بوعلی سینا. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲(۴۲)، ص ۱۱-۱۳۴.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). *نظرسنجی‌ها، رویکردها، چشم‌اندازها*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- یوسفی لویه، وحید (۱۳۸۶). تاثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش دینی دانشجویان. *تربیت اسلامی*، ۶(۵)، ص ۱۵۳-۱۸۴.
- Braun, V. & Clarke, V. (2007). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), p. 77-101.
- Klein, M. F. (1991). *A conceptual framework for curriculum making-decision*. In: The politics of curriculum decision making: Issues in centralizing the curriculum, p.24-41.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: SAGE.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research, Grounded Theory, Procedures, and Techniques*. London: SAGE.