

مقاله پژوهشی
اصلی
Original
Article

چالشهای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها (مطالعه کیفی-میدانی)

رضا صفری شالی^۱، نیره قوی^۲، مجتبی اسلامی^۳

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی چالشهای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها و ارائه راهبردهایی برای بهبود این اثربخشی و نیز پیامدهای آن بود. **روش:** رویکرد پژوهش، کیفی و روش تحقیق، نظریه زمینه‌ای با مدل استراوس و کوربین بود. داده‌ها متشکل از مشارکت ۱۰۰ تن از اساتید خبره دروس معارف اسلامی، کارشناسان و خبرگان و متولیان حوزه آموزش در دانشگاههای کشور بود. این پژوهش در سطح ملی انجام شده و اساتید دانشگاههای مختلف کشور را شامل می‌شد. مصاحبه‌ها از نوع نیمه ساختاریافته بوده و تا جایی امتداد پیدا کرد که اشباع نظری محقق شد. **یافته‌ها:** بر مبنای مدل استراوس و کوربین، ابتدا کدگذاری باز روی مصاحبه‌ها انجام شد و بعد از صورت‌بندی مفاهیم در این مرحله، کدگذاری محوری همراه با مقولات فرعی و اصلی در بخشهای شرایط علی (شیوه نامناسب تدریس، کاربردی نبودن آموزش، نبود تغییرات مناسب آموزشی)، شرایط مداخله‌گر (ضعف کارآمدی سیاستهای جذب و حمایت از اساتید حق التدریس و عضو هیئت علمی، زمان و فضای نامناسب آموزش‌دهی، نارضایتی از رفتار آموزش‌دهنده)، شرایط زمینه‌ساز (مشکلات اقتصادی، اعتمادپذیری پایین، تحول فرهنگی، یادگیری اجتماعی، فرهنگ رسانه‌ای، سیاستهای آموزش و پرورش)، راهبردها (همکاری و تعامل مجامع دانشگاهی، سیاستهای معطوف به یاددهندگی، سیاستهای ارزشیابی، شایسته‌سالاری، سیاستهای پژوهشی، فراگیری معرفت‌شناسی دانش معارف اسلامی) و پیامدها (موفقیت آموزشی، افزایش سرمایه فرهنگی، تقویت دینداری) انجام شد و در نهایت، مقوله هسته در این پژوهش، مقوله «تغییرات فرهنگی نسل جوان و الگویابی متعدد و متکثر و به روز نشدن سیستم آموزشی» به دست آمد. **نتایج:** تغییرات فرهنگی نسل جوان و الگویابی متعدد و متکثر از طریق

❖ تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۲۲

۱. دانشیار گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی. تهران، ایران (نویسنده مسئول).

reza_safaryshali@khu.ac.ir

۲. دانشیار گروه مطالعات علوم سیاسی و انقلاب اسلامی، پژوهشگاه فرهنگ و معارف اسلامی. تهران، ایران.

ghavi@staff.nahad.ir

۳. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران؛ دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی. تهران،

ایران. mojtabaeslami135@gmail.com

عوامل محیطی، شبکه‌های اجتماعی مجازی، گروه‌های مرجع درون نسلی به همراه عدم به روزرسانی مداوم سیستم آموزشی در بسیاری از سطوح بر اثربخشی دروس معارف اسلامی، رخنه کرده و لذا سیاستگذاران و اساتید دروس معارف، با در نظر گرفتن عوامل فوق می‌توانند بر این چالش‌ها فایق آیند. البته توصیه‌ی سیاستی این پژوهش مبتنی بر نیازسنجی مداوم و شناخت نگرش‌ها و باورهای دانشجویان و تدوین سیاست‌ها و محتواها مبتنی بر کاربردی بودن، متناسب بودن، جذابیت و انعطاف‌پذیری در شیوه‌ی آموزش بود.

واژگان کلیدی: دانشجویان، اثربخشی، دروس معارف اسلامی، چالش‌ها، ارزشیابی آموزشی.

الف) مقدمه و بیان مسئله

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به عنوان بارزترین وجه سرمایه‌گذاری در نیروی انسانی، دارای کارکردها و مسئولیتهای خطیر در ابعاد مختلف می‌باشند (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶). یکی از اهداف و جهت‌گیری‌های اساسی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، تلاش برای ایجاد و پرورش فضایل اخلاقی و دینی در دانشجویان، به عنوان آینده‌سازان جامعه است (امینی و همکاران، ۱۳۹۲). در واقع؛ در این نظام آموزشی، فراهم ساختن بسترهای لازم برای آموزش و انتقال مجموعه‌ای از صفات و آموزه‌های ارزشی، اعتقادی و اخلاقی به دانشجویان، یکی از دغدغه‌ها و سیاستهای راهبردی سیاستگذاران و برنامه‌ریزان دانشگاهی است، تا دانشجویان به موازات اکتساب آگاهی‌های علمی و مهارتهای تخصصی، از فرصت لازم برای بالفعل کردن ظرفیتهای اخلاقی و معنوی خود بهره‌مند شوند.

با توجه به مطالب پیش‌گفته و به منظور فراهم کردن بسترهای لازم برای آشنایی دانشجویان با ارزش‌ها و آموزه‌های دینی و اخلاقی، بعد از پیروزی انقلاب اسلامی و وقوع انقلاب فرهنگی، مجموعه‌ای از واحدهای درسی خاص با عنوان «دروس معارف اسلامی» در برنامه‌های درسی تمامی رشته‌های دانشگاهی گنجانده شد تا از این طریق، الگو و چارچوبی مدوّن و رسمی برای پیگیری و عملیاتی کردن اهداف مرتبط با رشد دینی، اعتقادی و اخلاقی دانشجویان به وجود آید (همان). در واقع؛ فرض بر این بود که یکی از راهکارهای مهم برای نفوذ و رسوخ فرهنگ متعالی اسلامی به دانشگاه‌ها و مراکز فرهنگی و آموزشی، استفاده از ابزار آموزشی است که در نهایت منجر به افزودن دروس معارف اسلامی به جمع واحدهای دانشگاهی شد (یوسفی لویه، ۱۳۸۶)؛ دروسی که اهداف اساسی آن، شامل مواردی همچون: آشنایی دانشجویان با اندیشه‌های دینی در حوزه‌ی ایدئولوژی و باورها، اخلاق، تاریخ اسلام، انقلاب اسلامی و تبیین اندیشه‌ی دینی از طریق ادبیات دانشگاهی، ارتقای معنویت و

اخلاق دانشجویان، تولید اندیشه دینی، پاسخگویی به مسائل وجودی انسان، افزایش آگاهی دانشجویان نسبت به تفکر دینی، اطلاع از ارزشهای اسلامی و ایجاد تغییرات مدّ نظر در رفتار و عادات دانشجویان می‌باشد (مجیدی و فاتحی، ۱۳۸۶). لذا دروس مذکور می‌توانند نقش تعیین‌کننده‌ای در تعلیم و تربیت و آشنایی دانش‌آموزان و دانشجویان با سبک زندگی اسلامی و مهارت‌های فردی و اجتماعی داشته باشند و به طوری که نوجوانان نیز بعد از سپری کردن دروس معارف اسلامی در بستر آموزش و پرورش، با ورود به آموزش عالی و در بستر دانشگاه، این بار توقع یک آموزش پیشرفته‌تر، با استدلال‌های قوی‌تر و مباحث روزآمدتر با توجه به تغییر و تحولات اجتماعی و فرهنگی و فناوری‌های روز دارند.

همچنین دستیابی به آرمان‌های بلند نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران نیز مستلزم تلاش همه‌جانبه در تمام ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی و اقتصادی است. از این رو، تدوین و اجرای برنامه‌های پیشرفت علمی در بازه‌های زمانی معین و اختصاص منابع لازم برای تحقق اهداف این برنامه، از لوازم ضروری احراز جایگاهی در شأن ایران اسلامی است. به این ترتیب، تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران و تمدن عظیم اسلام، حضور سازنده و فعال و پیشرو در میان ملت‌ها و کسب آمادگی برای برقراری عدالت و معنویت در جهان، در گرو پیشرفتی همه‌جانبه در علم است؛ علمی که دارای سه شاخصه عدالت، معنویت و عقلانیت است (سند جامع علمی کشور، ۱۳۸۹). بنابر این، آموزش دروس معارف اسلامی به عنوان دارنده نقش پیشرو در معرفی معنویت و نظام حاکم در دانشگاهها، با توجه به شاخصهای گفته‌شده، می‌تواند بر اساس شرایط روز، بهتر برنامه‌ریزی شود.

با تحولات شکل‌گرفته در عرصه رسانه‌های ارتباطی، ما وارد «دومین انقلاب صنعتی» شدیم. با انقلاب صنعتی دوم؛ یعنی انقلاب در حوزه فناوری‌های جدید رسانه‌ای، جهان و انسان جدیدی پا به عرصه گذاشته است؛ به این معنا که شاهد ظهور انسان جدیدی هستیم که می‌توان آن را «انسان برخاسته» نامید؛ انسانی که برای او، کنش و کنشگری معنای جدیدی پیدا کرده است. همچنین شاهد ظهور جهانی هستیم که می‌توان آن را «جهان رسانه‌ای شده» نامید؛ به این معنا که رسانه، جهان و حوادث پیرامون را برای ما تعریف و مشخص می‌کند و ما جهان پیرامون خود را به واسطه رسانه‌ها می‌شناسیم. ظهور و بروز این رسانه‌ها یکی از ویژگی‌های دنیای جدید است که تأثیر زیادی بر نگرش و باورهای دینی دانشجویان دارد. مسئله اصلی پژوهش حاضر نیز این است که بعد از گذشت سالها از وقوع انقلاب فرهنگی، هجدهم‌های جهانی شدن به خصوص توسط رسانه‌ها، گستره ارتباطات وسیع مردم در دنیا و

تعدد الگوهای مرجع برای آنان، چه چالشهایی پیش روی اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها و اثرگذاری آنها بر دانشجویان است؟ از این رو، لازم است اثربخشی و کارایی دروس معارف اسلامی به صورت مستمر و به کمک افراد خبره، واکاوی شود که این تحقیق نیز در صدد به دست آوردن این مهم می‌باشد.

از سوی دیگر باید بر این نکته تأکید کرد که هدف این پژوهش، ارزشیابی اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها با تأکید بر چالشها و تهدیدهای آن می‌باشد که با ارزشیابی و ارزیابی اثربخشی‌ای که توسط اساتید دروس معارف، خبرگان و مسئولان آموزشی دروس معارف در دانشگاهها از این دروس انجام داده‌اند، این مهم در صدد صورت‌گیری است و ارزشیابی اثربخشی در حوزه آموزش و ارزشیابی اثربخشی آن نیز یکی از مهم‌ترین ابزارها برای توسعه راهبردی در محیط‌های آموزش عالی است و ارزشیابی و ارزیابی برنامه‌ها و واحدهای درسی دانشگاه به منزله یک الزام و ضرورت همیشگی برای بهبود و ارتقای کیفیت برنامه‌هاست. به بیان دیگر؛ راه حل بهبود کیفیت آموزشی، ایجاد سازوکاری مناسب برای ارزشیابی و ارزیابی مستمر و مداوم برنامه‌های درسی دانشگاهی، نظیر دروس معارف اسلامی است و سازماندهی و ارتقای وضعیت آموزش و نظام آموزشی، مستلزم ارزشیابی و ارزیابی مستمر فعالیتهای آموزشی و اطلاع از وضع موجود، شناخت شرایط مطلوب و ارائه راهکارهای واقع‌گرایانه می‌باشد. لذا در این پژوهش تلاش می‌شود تا به غیر از مسئله اصلی، یعنی چالشهای اثرگذاری دروس معارف اسلامی در دانشگاهها، به این سؤالات نیز پاسخ داده شود: علت چالشها و تهدیدها در اثربخشی دروس معارف چیست؟ چه موارد مداخله‌گری، این چالشها و تهدیدها را تقویت می‌کند؟ چه مواردی زمینه‌ساز این چالشها و تهدیدها می‌باشد؟ چه راهبردهایی برای جلوگیری از این چالشها و تهدیدها در نظر گرفته شده است؟ و در آخر اینکه: اجرای این راهبردها برای اثربخش‌تر شدن دروس معارف، چه پیامدهایی را با خود به همراه دارد؟

۱. ادبیات تجربی

در این قسمت با مروری بر پژوهشهای داخلی و خارجی در موضوع پیش رو، خلأ پژوهشی در این زمینه آشکار می‌شود و محققان با آمادگی برای پرکردن این خلأ و همچنین آشنایی بیشتر با موضوع تحقیق خود، توسط مطالعه آثار پیشین در این موضوع، عملیات تحقیق خود را پیش می‌گیرند.

دهقانی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهش خود به نام «بررسی ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی در مقطع کارشناسی دانشگاهها» که با رویکرد کیفی و روش توصیفی، طی مصاحبه نیمه‌باز با ۳۴ نفر از اساتید معارف و ۳۲ نفر از دانشجویان، به این نتیجه دست یافتند که اساتید معارف و دانشجویان در موارد ذیل، در خصوص ضرورت ارائه دروس معارف، هم‌نظر می‌باشند: معرفت‌افزایی، آموزش و استحکام بنیادهای فکری و اعتقادی؛ آموزش و ارتقای سبک و سطح زندگی برتر؛ ارتباط با اساتید معارف و عالمان دینی و الگوگیری از آنان. گرچه فقط دو مقوله مد نظر اساتید معارف بود: ضرورت هماهنگ بودن با نظام آموزشی جهانی و پیاده‌سازی اسناد بالا دستی و اسلامی‌سازی دانشگاهها.

قوی و محرمی (۱۴۰۲) نیز در پژوهش خود که با روش نمونه‌گیری تصادفی، ۳۵۴ نفر از اساتید و ۳۸۴ نفر از دانشجویان در سطح کشور را به عنوان نمونه از جامعه آماری اساتید و دانشجویان دروس معارف اسلامی انتخاب کرده بودند، به «بایسته‌های ارتقای کیفیت آموزش دروس معارف اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجویان در پساکرونا» پرداختند. یافته‌های پژوهش ایشان نشان می‌دهد که متناسب‌سازی محتوای برنامه‌های درسی و آموزشی، فراهم ساختن زیرساختهای فیزیکی دانشگاهها، ارتقای سطح قابلیت‌ها و توانمندی اساتید، بازنگری اساسی در شیوه‌های آموزش، تفویض اختیار به مدرّسان در امر آموزش و پژوهش، وضعیت شغلی مدرّسی دروس معارف اسلامی در آینده، برجسته کردن نقش دروس معارف اسلامی در رفع شبهات اعتقادی دانشجویان، لزوم هم‌زمانی فرایندهای آموزش دیدن و تدریس کردن مدرّسان و تعیین جایگاه اساتید گروه معارف اسلامی، در اهداف انقلاب اسلامی از اولویت بالایی برخوردارند.

آهنچی (۱۴۰۱) در «بررسی امکان ارتقای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها با رویکرد الهیات عملی» که میدان پژوهش را دانشجویان دانشگاه صنعتی شریف انتخاب کرده، نشان داده است که نزد دانشجویان، از بین موضوعات پنج‌گانه اعتقادی، اخلاقی، تفسیری، مسائل اجتماعی و خانوادگی، پرداختن به موضوعات مرتبط با مسائل اجتماعی، مانند حقوق زن، لزوم حجاب در جوامع اسلامی، روابط دختر و پسر، بررسی مفهوم آزادی و همچنین مسئله صلح و خشونت در اسلام، اولویت بیشتری نسبت به سایر موضوعات دارند. بین موضوعات چهارگانه دیگر نیز از نظر دانشجویان تفاوت معناداری وجود نداشت. در جمع‌بندی این پژوهش نیز بیان شده که با توجه به اقبال دانشجویان به طرح مسائل اجتماعی،

بازنگری در سرفصلهای این دروس با رویکرد الهیات عملی می تواند موجب ارتقای اثربخشی دروس معارف اسلامی و اقناع بهتر دانشجویان شود.

اکبری مطلق و همکاران (۱۴۰۱) در «بررسی ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دروس معارف اسلامی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند بر اساس مدل رالف تایلر»، با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس در جامعه آماری ۳۰۰ دانشجو، به این یافته دست پیدا کردند که وضعیت کیفیت درونی برنامه درسی دروس معارف اسلامی در عنصر اهداف، از دیدگاه دانشجویان از متوسط به بالا برخوردار بود؛ ولی میانگین عناصر (محتوا، روشهای تدریس و ارزشیابی) از میانگین نظری (۳) پایین تر بود و وضعیت این عناصر از دیدگاه دانشجویان از کیفیت پایینی برخوردار بود. ($P < 0/05$)

در پژوهشهای خارجی نیز درباب ارزیابی و ارزشیابی دانشجویان از دروس خود در دانشگاه و همچنین دروس دینی خود، می توان از پژوهش سیماتوپانگ^۱ (۲۰۱۹) نام برد که به «ارزیابی دانشجویان از برنامه درسی در رشته آموزش مسیحی در مؤسسه دولتی دین مسیحیت تاروتونگ^۲» که مؤسسه ای است واقع در ناحیه تاروتونگ در اندوزی، پرداخته است. این مطالعه با استفاده از روش پیمایشی که ۸۲ تن از دانشجویان در آن شرکت کردند صورت گرفته است. شاخصهای برنامه درسی دانشجویان برای تدوین پرسشنامه در این پژوهش عبارت بودند از: برنامه درسی، برنامه آموزشی، کتابهای درسی، سطح تدریس معلمان، روشهای تدریس، شرایط تجربی، منابع دوره، توانایی های یادگیری، توان تفکر و کیفیت تدریس. یافته ها نشان داد که از نظر پاسخ دهندگان، همه شاخصهای ارزیابی به طور کلی خوب بوده اند، گرچه پاسخ دهندگانی بودند که می گفتند برخی از شاخصها مطلوب نیستند، اما تعداد آنها قابل توجه نبود؛ در حالی که برای شاخصهای «تصور دانشجو از کیفیت تدریس برنامه درسی» و «کیفیت معلم و سطح تدریس»، هیچ پاسخگویی وجود نداشت که بگوید این شاخصها خوب نیستند.

بهارالدین و کورهامان^۳ (۲۰۲۲) نیز در پژوهش «ارزشیابی رشد دینی دانش آموزان در مدرسه» که با ترکیب روش مصاحبه و استفاده از تحقیقات کتابخانه ای انجام شده است، دریافته اند که ارزیابی رشد دینی دانش آموزان در مدارس با توجه به ارزیابی و سنجش برنامه های توسعه دینی آنان در مدارس، اعم از درسی و فوق برنامه انجام می شود؛ بنابر این،

1. Simatupang
2. Tarutung
3. Baharudin & Kurahman

نتیجه‌گیری کردند که ارزیابی و سنجش رشد دینی دانش‌آموزان در مدارس، باعث تقویت معنویت و همچنین ارتقای نگرشها و مهارت‌های دانشی آنان می‌شود.

با توجه به آنچه از پیشینه پژوهشهای داخلی و خارجی در زمینه تأثیر دین و مذهب بر دانشجویان بیان شد، می‌توان گفت تأثیر آموزش دروس دینی، اعم از اسلامی و غیر اسلامی، بر نگرش دینی دانشجویان در برخی حوزه‌ها مؤثر است و این تأثیر، بیشتر در بُعد عاطفی، بُعد آمادگی رفتاری، بُعد انگیزشی و بُعد شناختی است. البته قابل توجه است که این پژوهش با اتخاذ روش نظریه زمینه‌ای و با استفاده از مصاحبه با اساتید آگاه در این رشته از دروس، در صدد به دست دادن یافته‌هایی است که در پژوهشهای پیشین دیده نشده است؛ زیرا چالشهای دروس معارف با روش نظریه زمینه‌ای که به شرایط علی، مداخله‌گر و زمینه‌ساز چالشهای دروس معارف اسلامی و نیز راهبردها و پیامدهای آن پردازد، در پژوهشهای گذشته یافت نمی‌شود؛ لذا خلأ این نوع پژوهش و ضرورت انجام چنین پژوهشی آشکار است. ضمن اینکه در اغلب پژوهشهای گذشته با روش کمی و پرسشنامه به تأثیرات دروس دینی پرداخته شده و جای خالی یک پژوهش میدانی کیفی که به علل مستقیم و غیر مستقیم چالشهای اثربخشی دروس دینی (در اینجا دروس معارف اسلامی) و همچنین راهبردها و پیامدهای پیش روی این اثربخشی توجه داشته باشد و پرسشهای چنین پژوهشی را بدون آنکه از چارچوب یا مدل نظری بهره‌برد و خود در صدد ارائه نظریه باشد، پاسخ دهد؛ در این عرصه وجود داشت که در تحقیق حاضر به این مهم توجه می‌شود.

۲. ملاحظات مفهومی

گرچه به گفته برخی از محققان روش‌شناسی کیفی، تأثیرگذارترین راهبرد برای انجام مطالعه کیفی در مراحل ابتدایی، صرف نظر کردن از ادبیات پژوهش و متمرکز شدن بر میدان است (گلaser و استراوس،^۱ ۱۹۷۶: ۷)؛ زیرا این شیوه باعث شکل‌گیری پیش‌زمینه ذهنی و پیشبرد پژوهش به سمت داده‌های قبلی می‌شود. اما باید توجه داشت که بررسی ادبیات پژوهش و استفاده از نظریات گذشتگان می‌تواند موجب حساسیت نظری شود و به گفته استراوس و کوربین^۲ (۲۰۰۶)، محقق باید بتواند به جریانها، مفاهیم و فرایندهای مهم مربوط با موضوع پژوهش، حساس بوده و برانگیخته شود. بنابر این، برای توضیح سطوح و مفاهیم تحقیق و روشن شدن فرایندها و مباحث، لازم است که منظور از دین و دینداری و همچنین ارزشیابی

1. Glaser & Strauss
2. Strauss & Corbin

آموزشی و ارزیابی اثربخشی مشخص شود؛ زیرا با توجه به این مفاهیم است که پژوهش، آغاز و سؤالات پژوهش مطرح و مفاهیم درون مصاحبه‌ها هدایت و تحلیل می‌شوند.

یک) دینداری

دینداری یا تدین، حالتی از انسان بوده که دین متعلق به آن است. دین در تعریفی ساده، به معنی اعتقاد به هر یک از پدیده‌های مافوق طبیعی یا معنوی بودن آنهاست. در واقع؛ دینداری زمانی در جامعه اتفاق می‌افتد که تمام یا بخشی از دستورات دینی، مورد پذیرش مردم یا گروهی از افراد قرار گیرد. این التزام در مجموعه‌ای از اعتقادات، احساسات، اعمال فردی و جمعی است که پیرامون خداوند (امر قدسی) و رابطه ایمانی با او سامان می‌پذیرد و به طور خاص، دینداری در اسلام یعنی میزان علاقه، احترام، سلوک و پایبندی (التزام) افراد به دین اسلام (طالبان، ۱۳۸۰: ۵۰-۴۹). دینداری عبارت است از پذیرش تمام یا بخشی از عقاید، اخلاقیات و احکام دینی، به صورتی که شخص متدین، خود را ملتزم به پیروی و رعایت این مجموعه کند (حشمت یغمایی، ۱۳۸۰: ۱۹۰). انوری نیز گفته که دیندار «کسی است که با آگاهی به اصول و شعار یک مذهب، در نظر و عمل، پیروی آن دین را اتخاذ می‌کند؛ به نحوی که این پیروی، بر زندگی دینی و غیر دینی او تأثیر می‌گذارد». (انوری، ۱۳۷۳: ۱۵۶)

دو) ارزشیابی آموزشی

ارزشیابی را فرایند جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی که در نهایت به قضاوت ارزشی می‌انجامند، تعریف می‌کنند (بیای، ۱۹۷۸؛ نقل از: ایلی، ۱۳۷۷). در این مرحله، میزان کفایت طرح‌ها و برنامه‌ها (در اینجا دروس معارف اسلامی مد نظر است) در تحقق اهداف تعیین شده سنجیده می‌شود. ارزشیابی، بنا بر نظر دمنینگ^۱، به صورت پاسخ به سؤال «چه چیزی می‌خواهید درباره آموزش بدانید؟» بیان می‌شود (فوکسون^۲ و همکاران، ۱۹۹۱). ارزشیابی آموزشی، پژوهشی و اجرایی، فرایند تفسیر نتایج از طریق سنجش اطلاعات برای قضاوت درباره اهداف کلی با میزان موفقیت طرح است. به طور کلی، ارزشیابی، رویکرد منظم برای جمع‌آوری داده است که به مدیران برای رسیدن به تصمیمات مفید و با ارزش درباره برنامه کمک می‌کند. در اجرای یک برنامه، ارزشیابی از نتایج بسیار مهم است. به اعتقاد ترسی و تئو^۳ نیز برنامه زمانی موفق خواهد بود که اطلاعات حاصل از ارزشیابی درباره برنامه نشان دهند که: ۱. نیازهای زمانی تیم یا افراد ذی‌نفع رفع شده باشد؛ ۲. به بهترین ارزشها رسیده باشد؛ ۳. باعث بهبود

1. Deming

2. Foxon

3. Tracy & Theo

مهارت و کسب نتایج مثبت در گروه هدف شود. همچنین اشاره می کنند که ارزشیابی، یک روش ثابت فرایندمندی است که نه تنها انجام آن آسان نیست، بلکه روشهای پیچیده‌ای برای انجام آن وجود دارد. (سالواتور، ۱۹۹۸)

نوی^۲ (۲۰۰۲)، ارزشیابی آموزشی را فرایند جمع‌آوری نتایج مورد نیاز به منظور تعیین تأثیر آموزش می‌داند. به اعتقاد او، ارزشیابی اطلاعات مورد نیاز، به منظور تعیین میزان اثربخشی برنامه آموزشی در ابعادی همچون: از چه کسی، پیرامون چه چیزی، در چه زمانی و چگونگی را گردآوری می‌کند. تاننباوم و وود^۳ (۱۹۹۲) نیز بیان می‌کنند که سازمانها باید به منظور بهبود کیفیت خدمات و افزایش میزان سود، از سرمایه‌گذاری در آموزش کارکنان دریغ نکنند و به طور مؤثر، فعالیتهای آموزشی خود را ارزشیابی کنند.

سه) ارزیابی اثربخشی

هر سازمانی به منظور آگاهی از میزان مطلوبیت و مرغوبیت فعالیتهای خود، به ویژه در محیطهای پیچیده و پویا، نیاز مبرم به نظام ارزیابی اثربخشی دارد. از سوی دیگر، فقدان وجود نظام ارزیابی و کنترل اثربخشی در یک سیستم، به معنای عدم برقراری ارتباط با محیط درون و برون سازمان تلقی می‌شود که پیامدهای آن، کهولت و در نهایت مرگ سازمان است. ممکن است مرگ سازمان به علت عدم وقوع یکباره آن، از سوی مدیران عالی سازمان احساس نشود؛ اما مطالعات نشان می‌دهد که فقدان نظام کسب بازخورد و ارزیابی اثربخشی، امکان انجام اصلاحات لازم برای رشد، توسعه و بهبود فعالیتهای سازمان فرهنگی را غیرممکن می‌سازد که سرانجام این پدیده، مرگ سازمان را به دنبال دارد (دفت، ۱۳۷۷: ۳). در حقیقت؛ ارزیابی اثربخشی، از یک سو آیینهایی را فراهم می‌آورد تا مدیران و کارکنان سازمان، تصویری روشن از چگونگی کم و کیف فعالیتهای خود به دست آورند و از سوی دیگر، برنامه‌ریزان و کادر اجرایی سازمان را مجهز می‌سازد تا نسبت به جنبه‌های مثبت و منفی برنامه آگاهی پیدا کنند و از این راه به اثربخش کردن برنامه‌ها و فعالیتهای یاری رسانند. (فالتا و کومبز، ۲۰۱۸)

اهداف سازمان باید نشان‌دهنده علت وجودی و آنچه در پی دستیابی به آن است، باشد و این اهداف، ترسیم‌کننده وضعیت مطلوب آینده است که سازمان تلاشهای خود را روی آن متمرکز کرده است. لذا ارزیابی و اندازه‌گیری اثربخشی، عبارت است از درجه یا میزانی

1. Salvatore
2. Noe
3. Tannenbaum & Woods
4. Falletta & Combs

که سازمان به اهداف مدّ نظر نایل می‌آید (الهی، ۱۳۷۸). برای اثربخشی و حفظ و ادامهٔ موفقیت، مدیران بایستی ویژگی‌های خاص، توانایی‌ها و شایستگی‌های بالقوه و دانش و تجربهٔ طولانی و مهارت‌های ارتباطی داشته باشند و برای اینکه مدیریت اثربخش ایجاد شود، باید از هدفها آغاز کرد. شناخت هدفها و باور داشتن به آنها، تعهد نسبت به کسب آنها، همسویی و همانندی با آنها و تحرک و انگیزتگی در جهت آنها، گام نخستین برای اثربخشی مدیران است. (رحمانی، ۱۳۸۹)

در این پژوهش، با توجه به ملاحظات مفهومی مزبور، به سراغ مراحل بعدی پژوهش رفته، تنظیم سؤالات مصاحبه و همچنین تحلیل پاسخ آنها انجام شد؛ زیرا چالشهای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها، نیاز به شناخت مفاهیمی همچون: ارزشیابی آموزشی، ارزیابی اثربخشی و سازمانی، دین و دینداری دارد. با تکیه بر شناختی که از این مفاهیم به منظور پشتیبانی پژوهش و هدایت مصاحبه‌ها و تحلیل آنها به دست آمد، گامهای بعدی پژوهش حاضر برداشته شد.

(ب) روش‌شناسی پژوهش

۱. روش و جامعه هدف پژوهش

این تحقیق از لحاظ نوع استفاده، کاربردی و رویکرد آن کیفی و مبتنی بر روش نظریهٔ زمینه‌ای (داده‌بنیاد) است. این روش از جمله روشهای پژوهش استقرایی است که ریشه در واقعیت دارد و برای حوادث به همان شکلی که رخ می‌دهند، توضیحاتی ارائه می‌دهد. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از تکنیک مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته کمک گرفته شد و سؤالات مصاحبه با استفاده از نظریهٔ زمینه‌ای، با سؤالات چرا؟ چگونه؟ چه وقت؟ چگونه؟ و با چه پیامدهایی؟ پیرامون چالشهای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها تنظیم و برای شرکت‌کنندگان در مصاحبه مطرح شد. این پژوهش در سطح ملی انجام شده و جامعه هدف آن شامل اساتید خبرهٔ دروس معارف اسلامی در دانشگاههای ایران است. نمونه‌گیری‌های افراد شرکت‌کننده در مصاحبه، غیر احتمالی و از نوع هدفمند (قضاوتی) بوده و مطابق با روش نظریهٔ زمینه‌ای، مصاحبه‌ها تا جایی امتداد پیدا کرد که اشباع نظری محقق شد. ضریب توافقی در خصوص ابعاد، مؤلفه‌ها و مفاهیم و مقولهٔ اصلی، از طریق نشست خبرگی تیم پژوهش و توافق بالای ۰.۷ میان اعضا به دست آمد؛ لذا مبحث اعتبار محتوایی به صورت خاص مدّ نظر بوده است. داده‌ها متشکل از مشارکت ۱۰۰ تن از اساتید خبرهٔ دروس معارف اسلامی و کارشناسان و خبرگان و متولیان حوزهٔ آموزش در دانشگاههای

کشور است که مشخصات آنها در جدول ۲ آورده ذکر شده است. گرچه تقریباً با ۵۰ نفر از مشارکت کنندگان در مصاحبه‌ها اشباع نظری حاصل شد، اما پراکندگی دانشگاهها و تنوع دروس باعث شد که حجم نمونه مشارکت کنندگان در فرایند تحقیق افزایش یابد؛ به طوری که تا ۱۰۰ نفر از مدرّسان در ۲۳ دانشگاه (که این دانشگاهها به صورت تصادفی و با رعایت اصل نسبت در استانهای مختلف کشور انتخاب شده بودند)، مصاحبه به عمل آمد تا اتقان لازم و کافی به لحاظ بررسی ابعاد و مختصات موضوع به دست آید. در این پژوهش به حصول توافق بین کدگذاران (انتخاب کنندگان مفاهیم و مقولات) و تحلیلگران به صورت خاص توجه شد و ارائه برخی نقل قولهای مستقیم از اصل متن به عنوان مؤید تحلیل متن و محتوای پنهان با هدف روشن ترشدن تحلیل کمک گرفته شد که بر اعتبار پژوهش اضافه کرد.

جدول ۲: مشخصات افراد مشارکت کننده در پژوهش

سطح	شماره دانشگاه	مدرّسان، خبرگان و کارشناسان آموزشی	تعداد مشارکت کنندگان / پاسخگویان
دانشگاههای سطح یک	۱	علوم پزشکی تهران	۴
	۲	تهران	۹
	۳	فردوسی مشهد	۴
	۴	اصفهان	۵
	۵	علوم پزشکی اصفهان	۳
	۶	علامه طباطبائی	۶
دانشگاههای سطح دو	۷	باهر کرمان	۵
	۸	صنعتی سهند تبریز	۲
	۹	الزهرا	۶
	۱۰	خوارزمی	۴
	۱۱	فرهنگیان تهران	۴
	۱۲	سیستان و بلوچستان	۵
دانشگاههای سطح سه	۱۳	کردستان	۳
	۱۴	علوم پزشکی کردستان	۳
	۱۵	بین المللی امام خمینی قزوین	۶
	۱۶	هرمزگان	۳
	۱۷	ملایر	۲

سطح	شماره دانشگاه	مدرسّان، خبرگان و کارشناسان آموزشی	تعداد مشارکت کنندگان / پاسخگویان
دانشگاههای سطح چهار	۱۸	صنعتی کرمانشاه	۳
	۱۹	جامع علمی کاربردی	۴
دانشگاه آزاد	۲۰	تهران مرکز	۷
	۲۱	مشهد	۶
	۲۲	قزوین	۳
	۲۳	اصفهان (خوراسگان)	۳
جمع	-		۱۰۰

۲. اعتباریابی پژوهش

در این تحقیق به منظور بررسی قابلیت اعتماد یافته‌ها، از معیار پیشنهادی گوبا و لینکلن^۱ (۱۹۸۲) استفاده شده که اعتبارسنجی در تحقیق کیفی را بر اساس چهار معیار اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، قابلیت اطمینان و تأییدپذیری قابل تحقق می‌دانند. به منظور سنجش قابلیت اعتبار یافته‌ها، تلاش شد تا مشارکت کنندگان با در نظر گرفتن تنوع تجربیات و نظرات گزینش شوند و در حین و بعد از مصاحبه نیز بازخوردهایی به مصاحبه کنندگان داده شد تا ایشان دربارهٔ صحت و درستی و نداشتن مغایرت برداشتها با مقصودشان، اظهار نظر کنند و به این ترتیب، روایی محتوا کسب شد. در مرحلهٔ بعد، متن کامل مصاحبه به همراه کدهای استخراج‌شده برای داور و همکاران اصلی ارسال شد و ایشان نظرات تکمیلی و اصلاحی خود را در کلیهٔ مراحل کار برای پیاده‌سازی اعلام کردند. به منظور تحقق قابلیت اتکای داده‌ها، از یک ناظر و نیز همکاران برای تأیید داده‌ها و افزایش میزان ثبات پژوهش استفاده شد.

۳. الگوی تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش

تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش نیز بر مبنای مدل استراوس و کوربین^۲ که یکی از شناخته‌شده‌ترین مدل‌های تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی بر مبنای نظریهٔ زمینه‌ای است، صورت گرفت و پیرو این مدل، کدگذاری داده‌ها به صورت چند مرحله‌ای با دسته‌بندی و تقلیل داده‌ها به سمت کدهای باز، محوری و گزینشی پردازش شد و در انتها، مقولهٔ هسته یافت شد و سرانجام این مراحل، به یک مدل پارامتری ختم شد. مرحلهٔ کدگذاری باز نیز در

1. Guba & Lincoln
2. Strauss & Corbin

دو مرحله انجام شد؛ نخست مفهوم‌سازی و سپس کشف مقوله‌ها صورت گرفت و بعد از آن، کدگذاری محوری با مشخص کردن مقوله‌های اصلی و فرعی آغاز شد. در مرحله دوم کدگذاری محوری که بارزترین وجه تمایز کدگذاری محوری و کدگذاری باز است، «مدل پارادایم» بر کدهای محوری اعمال شد. به گفته استراوس و کوربین، این مدل پارادایمی دارای سه مؤلفه است که عبارتند از: شرایط، تعامل و پیامد (استراوس و کوربین، ۱۳۹۱: ۱۵۰). در نهایت، نوبت به کدگذاری گزینشی رسید که آخرین مرحله از فرایند کدگذاری در نظریه زمینه‌ای است و فرایندی انسجام‌بخش است که در آن مقوله هسته، انتخاب و ارتباط منظم آن با سایر مقوله‌ها مشخص شد و اعتبار این روابط نیز با جستجوی موارد تصدیق یا عدم تصدیق تحلیل یافته‌ها انجام شد. در این فرایند، مقولاتی که نیازمند اصلاح و بسط آتی بودند، تکمیل شدند. بنابر این، در این مرحله، مقوله‌ها انسجام کافی یافتند تا چارچوب نظری اولیه شکل بگیرد. در ادامه و با همین ترتیب، یافته‌های این پژوهش تحلیل می‌شوند؛ یعنی ابتدا کدگذاری باز، سپس کدگذاری محوری و در نهایت کدگذاری گزینشی روی یافته‌ها اعمال می‌شود.

ج) بررسی و تحلیل یافته‌ها

۱. کدگذاری باز و محوری

ابتدا مصاحبه‌ها کدگذاری باز شدند؛ یعنی روی تمامی مصاحبه‌ها به ترتیب، تحلیل سطر به سطر، تحلیل یک پاراگراف و تحلیل کل مصاحبه انجام شد و در بین این تحلیلها، مفهوم‌سازی‌ها صورت گرفت که در جدولهای کدگذاری باز و محوری، هر یک از آنها آورده شده‌اند. بعد از بازخوانی چندباره مفاهیم، مقولات اصلی و فرعی آن مفاهیم، یافت شد و در نهایت، الگوهای پارادایمی استخراج شدند که ابعاد این الگوها مطابق با مدل استراوس و کوربین، شامل پدیده محوری، شرایط علی، مداخله‌گر و زمینه‌ساز و نیز راهبردها و پیامدها می‌باشد. در ادامه، یافته‌های پژوهش مطابق با این ابعاد پارادایمی در نظریه زمینه‌ای استراوس و کوربین، موقعیت‌یابی و بررسی می‌شوند.

یک) پدیده محوری

پدیده محوری که به آن مقوله محوری نیز گفته می‌شود، باعث انسجام تمامی پارادایم‌ها حول یکدیگر می‌شود؛ زیرا مقوله‌ای است که به واسطه آن، شرایط، راهبردها و پیامدها صورت می‌گیرند. به تعبیری؛ رخداد اصلی‌ای که باعث عملیات پژوهش می‌شود را در پدیده محوری می‌توان دید و ذکر آن نیز در روش نظریه زمینه‌ای لازم است.

با توجه به آنچه از متن مصاحبه‌ها و پردازش مفاهیم به دست آمد، یافت شد که مفاهیم مصاحبه‌ها حول محور «چالشهای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها» می‌باشند؛ بنابر این، پدیده محوری این پژوهش، گزاره یادشده است.

دو) شرایط علی

شرایط علی، مقولاتی‌اند که بر پدیده محوری تأثیر می‌گذارند (شریفی و همکاران، ۱۳۹۹: ۹۶). شرایط علی در داده‌ها اغلب با واژگانی چون: وقتی، در حالی که، از آنجا که، چون، به سبب و به علت بیان می‌شوند. حتی وقتی چنین نشانه‌هایی در جمله وجود ندارد، اغلب می‌توان با توجه به خود پدیده و با نگاه منظم به داده‌ها و بازبینی حوادث و اتفاقاتی که از نظر زمانی مقدم بر پدیده مد نظر است، شرایط علی را پیدا کرد (استراوس و کوربین، ۱۳۹۱: ۱۰۲). شرایط علی در اینجا مواردی را شامل می‌شود که مستقیم روی پدیده محوری تأثیر می‌گذارند و آن، چیزی نیست جز خود دروس معارف و آنچه مربوط به کتابها و جزوات یا نحوه آموزش در کلاس دروس معارف اسلامی در دانشگاهها می‌باشد. کدهای به دست آمده از شرایط علی در خصوص پدیده محوری در جدول ۳ قابل مشاهده‌اند.

جدول ۳: کدهای شرایط علی در شناسایی چالشها و مشکلات

موقعیت الگوی پارادایمی	کدهای باز	مقولات فرعی	مقولات اصلی
شرایط علی	عدم استفاده اساتید از منابع به روز	ضعف در ارائه آموزش	شیوه نه جندان مناسب تدریس (شیوه نامناسب)
	دفاع بد اساتید از آموزه‌های اسلامی		
	ارزشیابی پایانی یکسان برای همه دانشجویان		
	عدم آشنایی اساتید با فضای ذهنی دانشجویان	عدم نیازسنجی آموزشی	کاربرد پایین الگوی آموزشی
	یکدست‌شدگی دروس و عدم تطابق آنها با نیاز دانشجویان به تفاوت هر رشته		
	عدم لحاظ تفاوت میان دانشجویان و پیش فرض گرفتن اعتقاد کامل دانشجویان به اسلام		
	عدم ایجاد انگیزه در دانشجویان با این دروس		
	عدم پوشش دغدغه ذهنی قاطبه دانشجویان با این دروس		

چالشهای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها... ۶۳

	عدم کاربردی نبودن برخی از محتوای دروس	دور بودن دروس از فضای ذهنی مخاطب جوان
		عدم تطابق این دروس با نیاز دانشجویان
		کاربردی نبودن برخی از محتوای دروس
		حل نشدن تمامی مسائل دینی دانشجویان توسط این دروس
نیود تغییرات مناسب آموزشی با شرایط روز	پرووی از آموزش سنتی	ارزشیابی پایانی تقریباً یکسان برای همه دانشجویان
		همگام با زمان معاصر نبودن برخی از محتواها و مثالهای این دروس
		پژوهش محوره نبودن این دروس
	نیود جذابیت آموزشی	سلسله مراتبی نبودن نوشته های درون کتب (گاهاً برقرار نبودن نظم مطالب به لحاظ قاعده علم منطق)
		بیش از حد انتزاعی شدن برخی از محتواهای دروس
		تکراری بودن برخی از محتواهای دروس
		جذاب نبودن و محدود بودن برخی از منابع
		عدم تدوین برخی از منابع به صورت نیازمحور و پرسش محور
		غیر مأنوس و مغلق بودن بعضی از کتب
		مختلف و متنوع نبودن منابع دروس
		پرحجم بودن برخی از کتب (غیر ضروری بودن برخی مطالب)
		متن محور بودن این دروس و فاقد شواهد روز
		چالشی نبودن دروس و عدم جذابیت آنها
		نیاز به بازنگری در کتب درسی و جوان پسند کردن آن

با توجه به مصاحبه های انجام شده و همان طور که در جدول ۳ دیده شد، شرایط علی شامل شیوه نامناسب تدریس، کاربردی نبودن آموزش و نیود تغییرات مناسب آموزشی می باشد. این موارد آموزشی که توسط جامعه هدف بیان شده، در اثربخشی هر درس دیگری می تواند مخاطره آمیز باشد. اثربخشی هر درسی نیازمند این است که فراگیران آن درس با مشکلات ابتدایی که شرایط علی بیانگر آن است، روبه رو نباشند. برای مثال، شرکت کننده ای در خصوص کاربردی نبودن این دروس، چنین بیان کرده است: «برخی از محتوای دروس برای دانشجویان کاربردی نیست، بعضاً این سؤالات را سر کلاسها هم از ما می پرسند که ما چه نیازی به دانستن این حجم از محتواهای نظری را داریم» (پاسخگو در دانشگاه شماره ۲۱). گرچه

نمی‌توان تمامی مباحث دروس معارف را به صورت کاربردی طرح کرد و اساساً چنین کاری تقلیل دانش معارف اسلامی به یک دانش صرفاً کارآمد است که موجب سطحی‌شدگی آن می‌شود؛ اما هنگام تنظیم طرح درس این دروس برای دانشجویان، می‌توان از مباحث جذاب و کارآمدتر بیشتر استفاده کرد و قبل از ارائه مباحث نظری دروس معارف، ابتدا نیازسازی آن انجام شود تا دانشجو بداند این مبحث نظری به چه کارش می‌آید.

سه) شرایط مداخله‌گر

شرایط مداخله‌گر شرایط عام و وسیعی‌اند که شرایط علی را تخفیف یا به نحوی تغییر می‌دهند؛ یعنی اثر یک یا چند عامل را فعال‌تر، کندتر، شدیدتر یا ضعیف‌تر می‌کنند. شرایط مداخله‌گر، اکثراً برخاسته از اوضاع و احوال نامنتظره و اتفاقی‌اند که لازم است با عمل/تعامل به آنها پاسخ داده شود (استراوس و کوربین، ۱۳۹۱: ۱۵۴). در اینجا شرایط مداخله‌گر، مواردی را شامل می‌شود که به صورت غیر مستقیم اما در همان محدوده آموزشی در دانشگاهها بر اثربخشی دروس معارف تأثیر گذارند؛ مثل رفتار یک استاد معارف یا شلوغ بودن کلاس چنین دروسی، که به صورت غیر مستقیم در همان محدوده آموزشی در دانشگاهها سبب چالش و تهدید برای اثربخشی این دروس می‌شوند. در جدول ۴، کدهای شرایط مداخله‌گر چالشهای اثربخشی دروس معارف در دانشگاهها ذکر شده است.

جدول ۴: کدهای شرایط مداخله‌گر در شناسایی چالشها و مشکلات

موقعیت الگوی پارادایمی	کدهای باز	مقولات فرعی	مقولات اصلی
شرایط مداخله‌گر	کاهش رغبت با استفاده از اصطلاح دروس عمومی	برنامه‌ریزی آموزشی	ضعف کارآمدی سیاستهای جذب و حمایت از اساتید
	تعارض دیدگاه دروس معارف با دیگر دروس دانشگاهی		
	تغییر رویکرد مسئولان به سمت پاسخ به سؤالات دانشجویان		
	نبود برنامه‌ریزی دقیق نسبت به این دروس		
	توجه‌نشدگی دانشجویان نسبت به اهمیت این دروس	سیاستهای جذب اساتید	حق التدریس و عضو هیئت علمی
	عدم استفاده از اساتید متخصص برای این دروس		
	به کارگیری اساتید حق التدریس برای این دروس		
	کمبود حقوق اساتید حق التدریس		
	کمبود انگیزه اساتید حق التدریس		

زمان و فضای نامناسب (نه چندان مناسب) آموزش‌دهی	کاهش بازدهی کلاسها	کم توجهی مسئولان به اساتید مدعو
		جمعیت زیاد کلاسهای معارف
		کمبود وسایل کمک آموزشی
		عدم تجهیز کلاسها به وسایل آموزشی جدید
		مناسب نبودن ساعت کلاسها
نارضایتی از رفتار آموزش‌دهنده	تأثیر کردار یاددهنده	عدم ارتباط قوی میان دانشجو و اساتید معارف
		مطابقت نداشتن رفتار اساتید با گفتارشان

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، شرایط مداخله‌گر عبارتند از: ضعف کارآمدی سیاستهای جذب و حمایت از اساتید حق‌التدریس و عضو هیئت علمی، زمان و فضای نامناسب آموزش‌دهی و نارضایتی از رفتار آموزش‌دهنده. کم کارآمدی آموزشی در اینجا، هم برنامه‌ریزی آموزشی این دروس را شامل می‌شود و هم سیاست جذب اساتید را. برای نمونه، یکی از مباحثی که از صحبت‌های شرکت‌کنندگان دریافت شد، زمان و فضای نامناسب آموزشی بود که این نامناسب بودن، کاهش بازدهی کلاس را به همراه خود دارد: «جمعیت زیاد کلاسها، عمومی بودن دروس معارف اسلامی و نگاههای دانشجویان، نبود وسایل کمک آموزشی در کلاسها برای پخش فیلم و پاورپوینت و غیره» (پاسخگوی دانشگاه شماره ۲۲). زمان نامناسب نیز اشاره به زمان ابتدای صبح دارد که اکثر کلاسهای دروس معارف در اولین ساعت کلاسهای صبح برگزار می‌شود که دانشجو در آن زمان مشخص، شادابی کمتری نسبت به زمانهای بعدی دارد و بنابر این، اثربخشی این دروس در آن ساعات پایین‌تر می‌آید. همچنین نارضایتی از رفتار آموزش‌دهنده از دیگر مواردی است که چندین مرتبه در صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان تکرار شد: «آسیب دومی که وجود دارد و آن را هم نمی‌شود کتمان کرد، آسیب ناشی از برخی از اساتید دروس معارف است که دیدگاه مناسبی نسبت به دانشجو و ارتباط با دانشجو ندارند؛ به تعبیر درست‌تر اینکه ارتباط مناسبی با دانشجویان برقرار نمی‌کنند. در حالی که خب دنیای امروز دنیای ارتباطات هست و استادی که نتونه با دانشجو ارتباط صمیمی و نزدیک برقرار بکنه، هر چند مطالبی را که ارائه می‌کنه خوب باشه، قاعدتاً مورد پذیرش و توجه دانشجو واقع نمیشه. تجربه نشون داده دانشجویان از اساتیدی تأثیر بیشتری می‌پذیرند که بتونه با آنها ارتباط صمیمی، دوستانه و محترمانه‌ای را برقرار بکنه و حرف او را صادقانه بشنود و احساس کنند، آنچه را که می‌گویند باورهای خودش هست و آنچه را که می‌گویند از روی دلسوزی می‌گویند». (پاسخگوی دانشگاه شماره ۵)

چهار) شرایط زمینه‌ساز

شرایط زمینه‌ای، مجموعه خاصی از شرایط‌اند که در یک زمان و مکان خاص جمع می‌آیند تا مجموعه اوضاع و احوال یا مسائلی را به وجود آورند که اشخاص با عمل/تعامل‌های خود به آنها پاسخ می‌دهند. منشأ شرایط زمینه‌ای، در شرایط علی و مداخله‌گر است و محصول چگونگی تلاقی و تلفیق آنها با یکدیگر برای شکل دادن به الگوهای مختلف با ابعاد گوناگون‌اند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۱: ۱۵۵-۱۵۳). شرایط زمینه‌ساز در این پژوهش، مواردی را شامل می‌شود که زمینه را برای اثربخشی دروس معارف فراهم می‌کنند و گرچه به صورت مستقیم مرتبط با محیط آموزشی دانشگاه و دروس معارف نمی‌شوند، اما پایه چالش‌ها و تهدیدهای اثربخشی دروس معارف را می‌سازند؛ مانند تربیت ناصحیح پدر و مادر یا استفاده نادرست از فضای مجازی که بستر را برای اثربخشی مهیا کرده‌اند. در جدول ۵ به این شرایط زمینه‌ساز برای چالش‌های اثربخشی دروس معارف در دانشگاه‌ها اشاره شده است.

جدول ۵: کدهای شرایط زمینه‌ساز در شناسایی چالش‌ها و مشکلات

موقعیت الگوی پارادایمی	کدهای باز	مقولات فرعی	مقولات اصلی
شرایط زمینه‌ساز	ضعف مسائل اقتصادی در کشور	ضعیف شدن اقتصاد	مشکلات اقتصادی
	افزایش فقر		
	وجود نگاه حکومتی بودن این دروس در دانشجویان	پنداشت‌های پیشین	اعتمادپذیری پایین
	از بین رفتن اعتماد جوانان به مسئولان		
	نحوه عملکرد مسئولان و مبلغان دینی		
	پیش‌قضاوت‌های دانشجو از دین		
	تغییر سبک زندگی جوانان	تغییرات فرهنگی - ارزشی	تغییر و تحولات فرهنگی
	همراهی شبهات زیاد با جوانان		
	رواج مدرک‌گرایی در میان دانشجویان		
	وجود نگاه ماتریالیستی به جهان در دانشجویان		
	تأثیرات دوستان و القای تفکرات ناامیدکننده به آنان	تأثیر گذاری اطرافیان	یادگیری اجتماعی
	تربیت ناصحیح والدین		
	سلطه فضای مجازی بر افکار جوانان		فرهنگ رسانه‌ای

	سیاستهای فضای مجازی	فضای مجازی کنترل نشده
		تبلیغات گسترده غیر دینداران
سیاستهای آموزش و پرورش	روند آموزش در مدارس	عدم توجه معلمان دینی در آموزش ۱۲ ساله قبل دانشگاه

آنچه از متن مصاحبه‌ها در خصوص شرایط زمینه‌ساز چالشهای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها به دست آمد، نشان از درهم‌تنیدگی مسائل مختلفی دارد که زمینه را برای نااثربخشی فراهم می‌کند. همان‌طور که در جدول ۵ قابل مشاهده است، این شرایط عبارتند از: مشکلات اقتصادی، اعتمادپذیری پایین، تحول فرهنگی، یادگیری اجتماعی، فرهنگ رسانه‌ای و سیاستهای آموزش و پرورش. این موارد از مسائل مادی-اقتصادی تا سیاستهای آموزشی و مسائل فرهنگی کلان در سطح جامعه و خرد در سطح خانواده را در بر می‌گیرد. مسائل اقتصادی به عنوان زیربنا و دارای نقش تعیین‌کننده در عرصه فرهنگ، در اینجا نیز باعث کاهش اثربخشی یک امر فرهنگی شده است. زمانی که شرایط اقتصادی و وضعیت زندگی مادی دانشجویان بهبود یابد و با توجه به حکومت اسلامی که این دانشجویان در آن زندگی می‌کنند، اعتمادپذیری به این دروس، افزون‌تر و اثربخشی دروس معارف اسلامی نیز زیادتر می‌شود.

دانشگاه شماره ۲۰ در این باره می‌گوید: «ضعف حکمرانی دینی در کشور، عامل دیگری است که مانع اثربخشی این دروس شده است. درست یا غلط، بیشتر دانشجویان مشکلات جامعه امروزی را با دین و گزاره‌های دینی که کشور بر اساس آنها اداره می‌شود تسویه حساب می‌کنند. لذا حتماً اقتضا می‌کند حاکمان دینی کشور، بهترین رزومه کاری را از خود نشان دهند تا مردم هم اعتماد بیشتری به آنها و گزاره‌های دینی داشته باشند».

یکی دیگر از سرتیمهای دانشگاهها (پاسخگوی دانشگاه ۲۵) نیز به چند مورد از این شرایط زمینه‌ساز پرداخته است که چند مفهوم از این شرایط را در خود به همراه دارد: «از آسیبهای مانع اثربخشی این دروس: ۱. نحوه عملکرد نامناسب مسئولان و مبلغان دین، ۲. تبلیغات پرطمطراق غیر دینداران، ۳. عدم توجه معلمان دینی در دوره‌های تحصیلی ۱۲ ساله قبل از دانشگاه، ۴. بی‌خیالی و عدم تعهد والدین».

پنج) راهبردها (عمل/تعامل)

بدیهی است که با وقوع هر پدیده‌ای در جامعه، راهبردها و تدابیری برای اداره، مدیریت و پاسخ به آن به کار گرفته می‌شود. «عمل/تعامل»، پاسخهای راهبردی یا معمولی‌اند که افراد یا گروه‌ها به مسائل و رویدادهایی که تحت شرایط خاصی پدید می‌آیند (در برخورد با پدیده

به وجود آمده)، از خود نشان می دهند. عمل/تعاملهای راهبردی، کنشهایی با منظور و معنادار می یاشند که برای حل مسائل زندگی روزمره، انجام می شوند. عمل/تعاملها در طول زمان، بر اثر تعریف و معنایی که افراد به موقعیتها می دهند، تحول می یابند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۱: ۱۵۶-۱۵۵). منظور از راهبرد، مواردی است که شرایط را برای اثربخشی دروس معارف بهتر می کنند و عملکرد آن دروس را از نظر کیفیت آموزشی ارتقا می دهد. در جدول ۶، کدهای راهبردی برای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها مشاهده می شود.

جدول ۶: کدهای راهبردی در شناسایی چالشها و مشکلات

موقعیت الگوی پارادایمی	کدهای باز	مقولات فرعی	مقولات اصلی
راهبردها	ارتباط وسیع بین اساتید	شناخت زمینه ها با استفاده از تعاملات	همکاری و تعامل مجامع دانشگاهی
	پیوند دروس معارف با تمدن اسلامی		
	استفاده از تجارب اساتید دیگر		
	ایجاد زمینه برای گسترش ارتباط میان اساتید و دانشجویان		
	استفاده از نظرسنجی در خصوص اساتید برای بهبود عملکرد این دروس		
	هماهنگی و همکاری بین المللی دانشگاهها برای این دروس	همکاری بین دانشگاهی	
	بازنگری و بازنویسی دروس	تغییر فرم و محتوای آموزشی	سیاستهای معطوف به یاددهندگی
	ارائه دروس به شیوه پرسش و پاسخ		
	لزوم به کارگیری آیت های مختلف		
	کاربردی و جوان پسند شدن کتاب		
	تهیه یک پکیج کامل برای ارائه دروس		
	در قالب داستان بیان شدن دروس معارف		
	تدوین مجدد کتب هر چند سال یکبار		
	استفاده از دسته بندی مطالب همراه با مثالهای انگیزشی		
	استفاده از کتابهای مکمل به غیر از کتب اصلی		
	فراهم کردن ابزارهای جدید برای اساتید		
	کاهش منابع دروس معارف		

موقعیت الگوی پارادایمی	کدهای باز	مقولات فرعی	مقولات اصلی
	استفاده از شیوه گفتگو محور و شفاهی تا متن محور	تغییر روش تدریس	
	به کارگیری آسیب شناسی های یک مکتب عقیدتی هنگام ارائه درس		
	لزوم به کارگیری ذوق و ابتکار در تدریس استاد		
	دسته بندی شبهات دانشجویان در ابتدا و پاسخگویی در ادامه سال تحصیلی		
	در نظر گرفتن امتیاز برای دانشجویان فعال در معرفی منابع بیشتر	تغییر ارزشیابی	
	به کارگیری ارزشیابی غیر کمی برای این درس		
	مشارکت دادن دانشجو در کلاس درس	مشارکت یادگیرندگان	سیاستهای ارزشیابی
	ایجاد طرح استاد محوری برای این درس		
	جایگزین کردن قید «تخصصی فراگیر» نسبت به «عمومی»		
	جذب هیئت علمی برای این درس	تخصصی شدن درس	
	استفاده از کتابهای نویسندگان برتر نسبت به بازاری		
	تدوین منابع به صورت جمعی	مشارکت نخبگان	شایسته سالاری
	استفاده از مقالات اساتید در منابع درس		
	به کارگیری اساتید خبره		
	تشکیل کارگروه های تخصصی برای تدوین و بازنگری منابع		
	استفاده مکرر از دیدگاه نخبگان این رشته		
	پیاده سازی اسناد بالادستی در دانشگاهها	به کارگیری طرحهای پژوهشی	سیاستهای پژوهشی
	مطلع کردن و در اختیار اساتید گذاشتن طرحهای پژوهشی انجام شده در زمینه بهبود بخشی درس معارف		
	نگاه تربیتی داشتن مسئولان به این درس		

موقعیت الگوی پارادایمی	کدهای باز	مقولات فرعی	مقولات اصلی
	خارج شدن از نگاه علم‌افزایی به این دروس	معرفت‌افزایی دروس	فراگیری معرفت- شناسی دانش معارف اسلامی
	داشتن نگاه معرفت‌اندوزانه به این دروس		
	تغییر نگاه مسئولین در تحول‌بخشی اساتید		

کدهای راهبردی اثربخشی دروس مزبور در دانشگاهها، بیشترین مفاهیم و مقولات را به خود اختصاص داده‌اند و شرکت‌کنندگان در مصاحبه در بیانات خود، به این قسمت توجه ویژه‌ای داشته‌اند. این راهبردها سطوح مختلفی را از مباحث عملی سیاستی در حوزه‌های آموزش و فرهنگ تا مباحث نظری در عرصه‌های پژوهش و فراگیری معرفت‌شناسی شامل می‌شود. اولین مقوله اصلی؛ یعنی «همکاری و تعامل مجامع دانشگاهی به پذیرش امر بینافرهنگی و استفاده از نظر دیگران و خودرأی نبودن» برمی‌گردد که اشتراک‌گذاری تجربیات اساتید، کمک بسزایی به امر آموزش دروس معارف و اثربخشی آن می‌کند؛ زیرا اگر هر استاد معارفی تجربه چندین ساله خود را به دیگران بدهد، هر یک از آنان علاوه بر تجربه خودشان از تدریس دروس معارف، تجربه دیگران را نیز همراه خواهند داشت و می‌توانند به اندازه صدها سال از این تجربیات که هر کس به تنهایی امکان زیست آن تجربه‌ها را ندارد، بهره‌مند شوند. پاسخگویی در دانشگاه شماره ۳ در این باره می‌گوید: «ما باید در سطح کشور یک کمیته نخبگان از استادان کارآمد و تأثیرگذار معارف اسلامی درست بکنیم و کمیته نخبگانی، بسیاری از ایده‌پردازی‌ها و کارهایی که موجب پیشرفت گروه‌های معارف اسلامی در سطح کشور میشه رو رصد و پایش بکنه و اگه می‌خواد کتابهایی تألیف بشه که این کتابها مؤثر و کارآمد باشند، باید مطابق با اون هسته‌های پژوهشی که ذیل نظر این کمیته نخبگانی است تألیف بشه. اما متأسفانه کتابهایی که امروزه تألیف میشه، شخص‌محور یا فردمحور هستند. مثلاً یک شخص خاصی میاد کتاب اندیشه اسلامی رو تألیف می‌کنه و فرد دیگری کتاب انسان در اسلام رو تألیف می‌کنه! ممکنه از نگاه و نگرش خودش این کتاب تألیف شده باشه، ولی اگر کتابها در قالب یک تیم یا هسته پژوهشی ذیل نظر کمیته نخبگانی در سطح کشور تألیف بشه، خب طبیعتاً کتابها بهتر و کاربردی خواهند بود؛ چون کار، کار تیمی و ذیل نظر نخبگان هستش».

سیاستهای معطوف به یاددهندگی از دیگر مقولات اصلی یافت شده از مصاحبه‌هاست و شامل تغییر فرم و محتوای آموزشی و تغییر روش تدریس می‌باشد. پاسخگویی در دانشگاه شماره ۱ می‌گوید: «من فکر می‌کنم که مقید به متنهای نوشته شده و جزوات آماده، مانع از این می‌شود که رابطه واقعی و صمیمانه بین استاد و دانشجو برقرار بشود؛ هرچند که اون متنها مجرب و ارزشمند هستند، ولی اون متن باید زمینه‌ای برای تشریک مساعی باشد و خود استاد باید فکر داشته باشد و یافته‌های خودش رو مطرح کنه که این اثرگذارتر هستش».

زیرمقولات سیاستهای ارزشیابی که از دیگر مقولات اصلی کدهای راهبردی است، متشکل از تغییر ارزشیابی، مشارکت یادگیرندگان و تخصصی شدن دروس می‌باشد. پاسخگویی در دانشگاه شماره ۶ در این باره گفته است: «به نظر بنده بهتر است در کنار توجه به رشد و بالندگی محتوای این دروس، معاونت آموزشی دانشگاهها نیز مجاب شوند که به دروس معارف به عنوان یک درس عمومی نمره آور نگاه نکنند و از اساتید معارف انتظار داشته باشند با تساهل و تسامح، دانشجویان را در هر جلسه، حتی انتهای ترم بپذیرند و با نمره بالا قبول نمایند. این دروس، برای اصلاح باورها و سبک زندگی دانشجو تعبیه شدند و اگر دانشجو در کلاسها شرکت نکند، چه امیدی وجود دارد که دانشجوی نمره ۲۰ در این دروس، در زندگی عملی شایسته حتی نمره ۱۳ باشد؟».

شایسته‌سالاری که سازوکار عدالت را در سازمان برقرار می‌کند و نیز سیاستهای پژوهشی؛ یعنی انجام پژوهشهایی در زمینه بهبود اثربخشی دروس معارف و آنها را در اختیار اساتید مربوطه قرار دادن، از دیگر موارد ذکر شده در کدهای راهبردی‌اند. راهبرد فراگیری معرفت‌شناسی دانش معارف اسلامی نیز از همین موارد است که با توجه به آن، لازم است دروس معارف اسلامی در حوزه دانش^۱ قرار گیرند، نه در حوزه علم^۲؛ زیرا علم؛ یک رشته دقیق نظام‌مند است که دانش را در قالب فرضیه‌ها و پیش‌بینی‌های قابل آزمایش درباره جهان می‌سازد و سازمان می‌دهد (ویلسون، ۱۹۹۹: ۴۹) و با دانش که بر خلاف علم، سروکارش با علم تجربی تعمیم‌پذیر و قابل آزمایش نیست، متفاوت است. از این نظر، هنگام تدریس این دروس و سیاستگذاری برای این دروس، توقع و برنامه‌های خود را بایستی طبق حوزه دانش بنا نهاد.

نش) پیامدها

هرجا انجام یا عدم انجام عمل/تعامل معینی در پاسخ به امر یا مسئله‌ای یا به منظور اداره یا حفظ موقعیتی از سوی فرد یا افرادی انتخاب شوند، «پیامدهایی» پدید می‌آید. برخی از این پیامدها، خواسته و برخی ناخواسته‌اند. پیامدها به ما می‌گویند که در نتیجه اعمال و تعاملهای افراد (تحت چنان شرایطی) صورت داده‌اند یا نتوانسته‌اند در پاسخ به موقعیت خاص صورت دهند، چه پیش آمده است. به عبارت دیگر؛ پیامدها نتایج کنش و واکنش‌اند. گفتنی است که هم واکنش در برابر پدیده و هم قصور در برابر آن، دارای پیامدها و نتایجی است. پیامدها نیز مانند شرایط، ویژگی‌های ذاتی خود را دارند: خواسته یا ناخواسته، کوتاه‌مدت یا درازمدت، اندک یا بسیار، فوری یا تدریجی. پیامدها ممکن است برای افراد، مکانها یا اشیا باشند یا حوادث و اتفاقاتی مانند بیماری یا به شکل کنشها/واکنشهای پاسخ‌دهنده باشند. آنها ممکن است بالفعل یا بالقوه باشند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۱). در اینجا کدهای پیامدی، شامل پیامدهای انجام راهبردها و نقاط قوت آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاههاست که پیامدهای مثبت با خود به همراه داشته‌اند. در جدول ۷، کدهای پیامدی برای اثربخشی دروس معارف در دانشگاهها ذکر شده است.

جدول ۷: کدهای استخراجی پیامدی در شناسایی چالشها و مشکلات

موقعیت الگوی پارادایمی	کدهای باز	مقولات فرعی	مقولات اصلی
پیامدها	توجه دانشجویان به اینکه دروس معارف هم به روز می‌شوند	غنی‌سازی آموزشی	موفقیت آموزشی
	عمق‌بخشی به انسان‌شناسی اسلامی در دانشگاهها		
	احترام بیشتر به اساتید معارف		
	پر کردن خلأ معنوی جوانان	معنوی‌سازی	افزایش سرمایه فرهنگی
	تغییر دید انسان نسبت به زندگی		
	ایجاد ارتباط دانشجویان با خدا		
	ایجاد آینده‌نگری در دانشجویان		
	افزایش امید		
	تقویت روحیه هدفمندی و خودباوری		
	جلوگیری از تشتت ذهنی دانشجویان		

تقویت دینداری	تغییر سبک زندگی	تقویت و تثبیت رفتارهای معنوی
		بهبود رفتار دانشجویان
	دینداری	کمک به شناخت بهتر دین و تاریخ اسلام
		پاسخگویی به مسائل دینی به شیوه منطقی و عقلانی
		تقویت حس کنجاوی دینی
		پاسخ دادن به شبهات

پیامدهای مثبتی که دروس معارف اسلامی تاکنون داشتند و نیز پیامدهای راهبردهایی که از سوی اساتید فن برای بهتر برگزار شدن دروس معارف اسلامی مطرح شدند، هم غنای آموزشی و هم غنای معنوی دانشجویان را در بر گرفته و این راهبردها، هم باعث پیشرفت دروس معارف اسلامی و برگزاری کلاسهای دروس معارف در سطح آموزشی و دانشگاهی می شود و هم در زندگی فردی/شخصی دانشجویان مؤثر است و همان طور که در جدول ۷ ذکر شده، عبارتند از: موفقیت آموزشی، افزایش سرمایه فرهنگی، تقویت دینداری. پاسخگویی دانشگاه ۸ در زمینه تقویت دینداری گفته است: «نیکه خلأهای ذهنی و شبهات رایج پاسخ داده می شود و رابطه افراد با خدا اصلاح و به اذعان دانشجویان با خدا آشتی می کنند، از برکات دروس معارف است. تجربه شخصی خودم نشان از معنایابی زندگی پس از کلاسها برای دانشجویان بوده است. انسان شناسی اسلامی و تلنگرهای آن به انسان هضم شده در عصر ماشین که دچار بی هویتی و تشنگی ذهنی است، کمک بزرگی دارد و اینها همه نه شعار که حاصل تجربیاتم بود که منتقل نمودم». همچنین دانشگاه شماره ۱۵ در این زمینه گفته: «دروس معارف اسلامی فی نفسه مفید هستند و می توانند در رشد معرفتی و باورهای دینی دانشجویان تأثیرگذار باشند، چرا که انسانها فطرتاً خداجو و حقیقت طلب هستند، پس این دروس می توانند در رشد معرفتی دانشجویان مؤثر باشند، اما تأثیرگذاری مشروط به شروطی است. در واقع تأثیر این دروس زمانی از حالت بالقوه به بالفعل تبدیل می شود که شناخت درستی از مختصات دنیای کنونی داشته باشیم. تحولات اخیر، زیست جهان ما را دگرگون کرده، لذا لازم است درک درستی از ظهور این جهان جدید وجود داشته باشد و گرنه کنشهایمان درست نخواهد بود». پاسخگویی نیز در دانشگاه شماره ۴ در خصوص افزایش سرمایه فرهنگی توسط این دروس چنین بیان کرده است: «در بحث تأثیر رفتاری که می تواند دانشجو در خودش به وجود بیاورد و توجهی که می تواند داشته باشد. آینده نگرایی ای

که می‌تواند بکند، امیدی که می‌تواند برای خودش ایجاد کند و نه تنها به خودش، بلکه به آیندگان هم ببیند».

۲. کدگذاری گزینشی

کدگذاری گزینشی، آخرین مرحله از فرایند کدگذاری در نظریه زمینه‌ای است. در این مرحله، ابتدا مقوله هسته، انتخاب و سپس مدل پارادایمی تحقیق بر اساس نظریه زمینه‌ای استراوس و کوربین ترسیم می‌شود. استراوس و کوربین مقوله هسته را به عنوان یک پدیده مرکزی تعریف می‌کنند که تمام مقولات دیگر را منسجم می‌سازد. (بیرکز و میلز، ۲۰۱۱: ۱۰۰)

یک) انتخاب مقوله هسته

شماری تکنیکها وجود دارد که می‌توان از آنها برای آسان کردن شناسایی مقوله هسته استفاده کرد. این تکنیکها عبارتند از: استفاده از نمودار و دسته‌بندی یادداشتها با دست یا برنامه کامپیوتری یا نوشتن خط سیر داستان (نوغانی و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۳۹). در این پژوهش از تکنیک خط سیر داستان با استفاده از خط داستانی توصیفی از چالشهای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها، بهره می‌بریم.

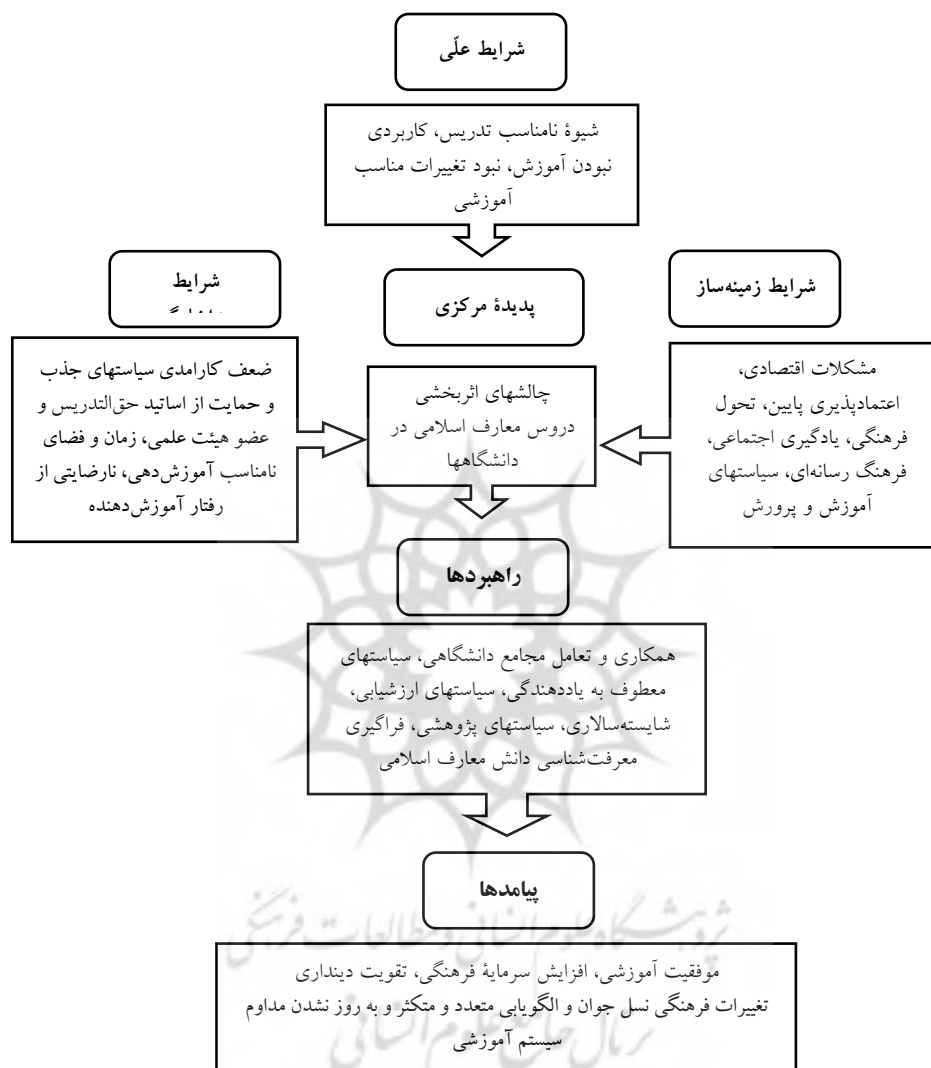
خط داستان این پژوهش را می‌توان چنین توصیف کرد: بر اساس الگوی پارادایمی می‌توان گفت که چالشهای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها تحت تأثیر یک سری شرایط بوده است که عبارتند از: شرایط علی (شیوه نامناسب تدریس، کاربردی نبودن آموزش، نبود تغییرات مناسب آموزشی)، شرایط مداخله‌گر (ضعف کارآمدی سیاستهای جذب و حمایت از اساتید حق‌التدریس و عضو هیئت علمی، زمان و فضای نامناسب آموزش‌دهی، نارضایتی از رفتار آموزش‌دهنده) و شرایط زمینه‌ساز (مشکلات اقتصادی، اعتمادپذیری پایین، تحول فرهنگی، یادگیری اجتماعی، فرهنگ رسانه‌ای، سیاستهای آموزش و پرورش). شرایط مذکور به طور کلی باعث پدیده محوری، یعنی چالشهای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها شده‌اند. با ورود چالشهای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها، اساتید متخصص این رشته در برابر آنها، راهبردهای خاصی را ارائه دادند. این راهبردها را می‌توان در این موارد دید: همکاری و تعامل مجامع دانشگاهی، سیاستهای معطوف به یاددهندگی، سیاستهای ارزشیابی، شایسته‌سالاری، سیاستهای پژوهشی، فراگیری معرفت‌شناسی دانش معارف اسلامی. در اینجا عناصر چالش‌برانگیز برای اثربخشی دروس معارف اسلامی، شامل موارد کلان در سطح سیاستهای کشور و موارد خرد در سطح

درون دانشگاهی و گروه‌های آموزشی دانشگاهها می‌شود. راهبردهای اساتید این رشته، پیامدها و نتایجی را برای دروس معارف اسلامی به دنبال دارد که عبارتند از: موفقیت آموزشی، افزایش سرمایه فرهنگی و تقویت دینداری.

اساتید فن در دروس معارف اسلامی، چالشهای اثربخش دروس معارف اسلامی را از یک سو مؤثرتر از سیاستهای توسعه‌بخش اجتماعی- اقتصادی کشور می‌دانند و از سوی دیگر، مؤثرتر از سیاستهای آموزشی و از دیگر سو، مؤثرتر از تحولات فرهنگی در سطح جهان. با توجه به این خط داستان، مقوله‌ای که انتزاعی‌ترین سطح مفهومی را دارد و تمام این مقوله‌ها را در بر می‌گیرد، مقوله «تغییرات فرهنگی نسل جوان و الگویابی متعدد و متکثر و به روز نشدن سیستم آموزش» است. بر اساس این مقوله، اساتید دروس معارف اسلامی با درک و تفسیر چالشهای ایجادشده در اثربخشی آن دروس، نااثربخشی را به عنوان پدیده‌ای درک می‌کنند که دارای پیامد جدید نشدن مطابق با زمان امروزی؛ یعنی عدم استفاده از دستاوردهای سیستم آموزشی نوین است که این مقوله همچنین، توسعه اجتماعی- اقتصادی را در خود به همراه دارد و مسئله آموزش نیز در چنین توسعه‌ای می‌تواند حل و فصل شود.

دو) الگوی پارادایمی

در این مرحله، پژوهشگر مجدداً الگوی پارادایمی تحقیق خود را بازنگری می‌کند؛ به طوری که به کمک «خط داستان»، مقولات اصلی طبق الگو با مقوله هسته، مرتبط و تغییرات لازم در الگوی پارادایمی اعمال می‌شوند. در نهایت، الگوی نهایی پارادایمی نظریه زمینه‌ای که در واقع از تلفیق و یکپارچگی الگوهای قبل پدید آمده است، نمایش داده می‌شود و شرایط علی و زمینه‌ای و مداخله‌گر، راهبردهای عمل/تعامل و پیامدهای مرتبط با آن مشخص می‌شوند. این الگو بیانگر این است که موضوع مورد مطالعه تحت چه شرایطی به وجود آمده است؛ بر اساس چه سازوکارها و تعاملهایی حرکت کرده و به چه پیامد یا نتایجی منجر شده است. به بیان دیگر؛ الگوی نهایی، الگوی اصلاح‌شده‌ای است که در آن، مقوله‌هایی را که بیانگر پدیده، شرایط علی، شرایط مداخله‌گر، شرایط زمینه‌ساز، راهبردها، پیامدها و مقوله هسته‌اند، با ترسیم روابط بین آنها نشان می‌دهد. با تعیین مقوله هسته و مقولات اصلی می‌توان الگوی پارادایمی این پژوهش را به شکل ذیل مشاهده کرد.



شکل ۱: الگوی نهایی پارادایمی پژوهش

د) بحث و نتیجه گیری

جامعه شناسان در مطالعه فرهنگ اذعان دارند که ساختار و نظامهای فرهنگی جهان، با پیدایش دین پایه گذاری شده اند؛ اما تأثیر گذاری ادیان مختلف بر روند شکل گیری فرهنگ اجتماعی متفاوت بوده است (نیاکینی تهرانی و همکاران، ۱۳۹۸: ۵۴۴). دینداری یکی از عوامل مؤثر بر رفتار و

نگرش انسانها در جوامع گوناگون است و از مهم‌ترین پدیده‌هایی است که پژوهشگران علوم اجتماعی به آن توجه کرده‌اند. با مراجعه به منابع دینی اسلام متوجه می‌شویم که آموزه‌های دینی، عامل اصلی در زندگی فردی و اجتماعی می‌باشند. به عبارتی؛ دینداری به عنوان بخشی مهمی از سازه فرهنگ، عامل اساسی اجتماعی شدن و انسجام فکری، عملی و جهت‌گیری در رفع مشکلات، پدیده‌ها و مسائل اجتماعی است (آزادارمکی و منوری، ۱۳۸۹) و این آموزه‌های دینی، نقش مهمی در تأثیرگذاری بر سبک زندگی افراد دارند و یکی از اهداف بلند ادیان، اثربخشی در زیست روزمره افراد است که در سبک زندگی ایشان ظهور پیدا می‌کند.

یکی از راه‌های انتقال شیوه و سبک‌های زندگی و ارزشهای آنها، پدیده آموزش است. آموزش ارزشها همواره یکی از اهداف مهم نظامهای آموزشی تلقی می‌شود؛ زیرا آنها در پی آن هستند که فرهنگ و ارزشهای متعالی و متعارف را به نسل آینده منتقل کنند (خسروی و باقری، ۱۳۸۷). در عین حال، فرض بر این است که دانشگاهیان، از جمله دانشجویان، به عنوان یکی از گروه‌های مرجع، داری مقبولیت بوده و تربیت آنان به عنوان نیروی متعهدی که از تفکر مذهبی و ایمان دینی لازم برخوردار باشند، دارای اهمیت زیادی است. (یوسفی لویه، ۱۳۸۶) پژوهش حاضر به منظور بررسی و شناسایی چالشهای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها انجام شد و در ارتباط با این موضوع، گرایش، نگرش و رفتار دانشجویان که سازنده سبک زندگی آنهاست، در نسبت با دروس معارف اسلامی از منظر اساتید این دروس مطالعه شد.

درباره سبک زندگی از دیدگاه اسلام، پایه‌های متعددی وجود دارد که باید شناخته و رعایت شوند که با توجه به ابعاد دینداری مطرح در میان جامعه‌شناسان دینی، می‌توان آنها را در پایه‌های شناختی، ارزشی و رفتاری یافت (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۳۸۷)؛ پایه شناختی، جهت‌گیری را نشان می‌دهد؛ پایه ارزشی، مطلوبها و عدم مطلوبها را نشان می‌دهد و پایه رفتاری، نشانگر رفتارهای ویژه است. با توجه به ابعاد مطرح‌شده، می‌توان پرسش چگونگی سبک زندگی نسل جوان، به خصوص دانشجویان را به عنوان سؤال اصلی در شناخت این ابعاد مطرح کرد که خود این پرسش، فرع بر قبول دو امر است: نخست، تغییر و تحول در زندگی‌ها و دوم، کثرت الگوها. پس معناداری پرسش مذکور، موجب پذیرش تغییر و تحول در زندگی بشر و کثرت و تنوع در الگوهاست.

چالش اصلی‌ای هم که از مصاحبه با اساتید دروس معارف اسلامی به دست آمد و آن را در مقوله هسته با عنوان «تغییرات فرهنگی نسل جوان و الگویابی متعدد و متکثر و به روز

نشدن مداوم سیستم آموزشی» یافتیم، معطوف به مفهوم سبک زندگی بود. عدم به روزرسانی را می‌توان هم در شکلهای مختلف انتقال سبک زندگی ارزشمند اسلامی که یکی از آنها آموزش دروس معارف اسلامی می‌باشد و هم در فرم و محتوای این دروس دریافت. جهان امروز، جهان ارتباطات است و برقرای ارتباط به شیوه نوین و نیز اینکه نسبت ارزشهای اسلامی و دروسی که برای بیان آن ارزشها ارائه می‌شود، با دنیای مدرن مشخص کنیم، بخش قابل توجهی از اثربخشی دروس معارف را در بر می‌گیرد.

گفتنی است که جدید و به روز نبودن، نه تنها مرتبط با بخش آموزشی درون کلاسها و گروه‌های آموزشی و سیاستهای آموزشی کشور و نیز محتوای اسلامی دروس است، بلکه زیرساختهای این آموزش را نیز هدف قرار می‌دهد که آن را در توسعه اجتماعی-اقتصادی‌ای که جوانان در چنین بستری زندگی می‌کنند و رشد و بالندگی می‌یابند، می‌توان دید. همان‌طور که در علتهای زمینه‌ساز بیان شد، یکی از علل عدم رغبت به این دروس، وضعیت اقتصادی جوانان است و از آنجا که این دروس، مبتنی بر ایدئولوژی حاکم در ج.ا.ا، یعنی دین اسلام می‌باشد؛ بنابر این، زمانی که این ایدئولوژی را همگام با بستر توسعه اجتماعی-اقتصادی یابند و در چنین نظامی، اسباب زندگی مادی آنها تأمین شود، برخوردشان با این دروس نیز در هنگام تغییرات توسعه‌ای و ساختاری، دگرگون می‌شود.

مبحث بعدی این است که از آنجا که ضرورت شناخت و ترویج و تعمیم الگوهای موفق در آموزش و تأثیرگذاری، موجب ارتقا و نهادینه‌سازی اهداف می‌شود، به نظر رسید که مصاحبه با افراد صاحب‌نظر و اساتید، در دستیابی به این اهداف تأثیر بسزایی خواهد داشت و این تحقیق با این هدف به سرانجام رسید. در اینجا برای جمع‌بندی مطالب گذشته، به نقاط ضعف و قوت این دروس که در بیان اساتید خبره این دروس آمده بود، در دو الگوی مثبت و منفی اشاره می‌شود.

با توجه به نتایج تحقیق، مهم‌ترین ضعفهای موجود در دروس معارف اسلامی عبارتند از:

- وجود کلاسهای خشک و بدون جاذبه و غیر قابل انعطاف؛ برخی از مصاحبه‌شوندگان بیان کردند که مهم‌ترین ضعف این دروس به فاقد جاذبه بودن این دروس برای دانشجویان برمی‌گردد.

- عدم وجود انطباق بین اساتید و محتوای کتابها با نیازهای جامعه دانشگاهی؛ اساتید دروس معارف اسلامی، ضعف این دروس را انطباق نداشتن آنها با نیازهای جامعه دانشگاهی ارزیابی کردند. در حقیقت؛ اساتید بیان کردند که زمانی محتوای دروس

عمومی مورد نیاز بود، اما اکنون بیان بسیاری از آنها لازم نبوده و باید مطالب و محتوایی ارائه شود که دانشجو به آنها نیاز فوری دارد. آنان معتقدند محتوای دروس بنا به نیاز مخاطب تنظیم نشده است و محتوایی که امروزه در برخی از دروس معارف وجود دارد، ممکن است اکنون مورد نیاز دانشجو نباشد و بایستی تحولی در سرفصلهای این دروس ایجاد شود تا دانشجوی نیازمند، بتواند به آن وصل شود.

- عدم مطلوبیت روش تدریس دروس معارف اسلامی؛ برخی از مصاحبه‌شوندگان بیان کردند که ضعف این دروس به روش تدریس اساتید برمی‌گردد. در واقع؛ مشکل این دروس را فقدان اساتید مبرز یا اساتیدی می‌دانند که نمی‌توانند روابط مؤثری با دانشجویان برقرار کنند. این گروه معتقد بودند که اساتید این دروس با تدریس کسل‌کننده این دروس را ارائه می‌کنند و عدم توانایی آنان برای پاسخگویی به سؤالات، شبهات و ابهامات دانشجویان، نه تنها دانشجویان را به دروس معارف اسلامی علاقه‌مند نمی‌کنند، بلکه بعضاً همین اساتید باعث گریزان شدن دانشجویان از این دروس هم می‌شوند.

سایر موارد در خصوص ضعفهای موجود یا عدم اثرگذاری دروس معارف اسلامی را می‌توان در موارد ذیل بیان کرد: غیر کاربردی بودن برخی از محتواهای دروس معارف و نیاز به بازاندیشی در آنها؛ کلیشه‌ای و تکراری و دن مطالب درسی که تنوع و پرداختن از زوایای مختلف را می‌طلبد؛ فهم دشوار برخی از متون؛ عدم استفاده از منابع معتبر و به روز در برخی از مطالب بیان شده توسط اساتید؛ شرایط دشوار اقتصادی و چالش نامنظم و فاقد انسجام محتوای برخی از مطالب کتابها. البته چنانچه گذشت، اساتید دروس معارف اسلامی در قسمت راهبردها (عمل/تعامل) در جدول ۶، راهبردهایی برای بهبود اثربخشی این دروس و رفع این موانع مزبور ارائه دادند.

اما نتایج حاصل از پژوهش پیرامون نقاط قوت و شناسایی موارد موفق و اثربخشی دروس معارف اسلامی، به شرح ذیل است:

- گفتگو محور بودن کلاسها (یعنی دیالوگ یا دوطرفه بودن کلاسها، به جای منولوگ بودن کلاس یا متکلم وحده بودن استاد)؛ برخی از مصاحبه‌شوندگان بیان کردند که مشارکت محور بودن این کلاسها، مهم‌ترین نقطه قوت آنهاست. این گروه از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که هر وقت در این کلاسها به واسطه تبادل نظری که بین اساتید و دانشجویان شکل می‌گیرد، کلاس از پویایی بیشتری برخوردار می‌شود.

- کمک به شناخت بهتر دین و تاریخ اسلام؛ برخی از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند از طریق این دروس، دانشجویان بیشتر با دین و تاریخ اسلام آشنا شدند.
- عمق‌بخشی و تقویت باورهای دینی؛ برخی از مصاحبه‌شوندگان نیز بیان کردند که این دروس باعث تقویت باورهای دینی آنان شده است.
- سایر موارد در این خصوص عبارتند از: تقویت روحیه هدفمندی و خودباوری؛ تقویت حس کنجاوی دینی؛ کسب مهارت‌های زندگی بر اساس آموزه‌های دینی؛ تغییر دید انسان نسبت به زندگی و افزایش امید به زندگی.

پیشنهادهای و راهبردها

- با توجه به مجموع یافته‌های پژوهش، دلایل موفقیت در آموزش دروس معارف اسلامی را می‌توان به شرح ذیل بیان کرد:
- گفتگو محور بودن کلاسها و امکان تبادل نظر و مفاهیم در کلاسها (دیالوگ یا دوطرفه بودن مباحث به جای یکطرفه بودن و منولوگ بودن) و جوان‌پسند بودن مطالب ارائه شده.
- استفاده از دلایل علمی و عقلی، بیان شواهد و مصادیق در شناخت بهتر معارف دینی و تاریخ اسلام.
- نظم در برقراری کلاسها (به لحاظ ورود و خروج) و اعمال کنترل بر دانشجویان، همراه با زبان نرم و جلوگیری از کم‌ارزش شدن دروس معارف اسلامی و کلاس درس نزد دانشجویان.
- رعایت عدالت در بین دانشجویان به لحاظ «توجه و نوع نگاه یکسان و برابر به همه دانشجویان»، «پاسخگویی به سؤالات» و «دادن نمره و ارزیابی پایان ترم».
- استفاده از سیستم برتری جاذبه حداکثری بر دافعه و اجتناب از خشک بودن ساعت کلاس (جلوگیری از افراط و تفریط و رعایت اعتدال) با توجه به شناخت استاد از سطح و ترکیب کلاس در جلسات اول.
- عمق‌بخشی به شناخت و کسب معرفت دینی دانشجویان و در نهایت، تقویت باورهای دینی و رفتارهای دینی.
- جامعیت و متنوع بودن محتوای دروس (پرهیز از تک‌بعدی صحبت کردن) در هنگام تدریس و پاسخگویی به سؤالات.
- کاربردی بودن مباحث کلاس از طریق بیان مثال و مسائل روز و قابل لمس (یعنی بیان جنبه عینی و فهم مسائل و موضوعات با توجه به فهم و درک دانشجویان؛ به طوری که

در کلام اساتید موفق، جنبه عینی و علمی بر جنبه انتزاعی و مطالب نامفهوم و گنگ توفیق و برتری دارد).

- آموزش سبک و مهارت‌های زندگی اجتماعی و تعامل با دیگران بر اساس منابع و آموزه‌های دینی به دانشجویان (چون دین اسلام می‌تواند راهنمای عملی زندگی فردی و اجتماعی باشد).

- پاسخگویی به مسائل و شبهات دینی دانشجویان به شیوه منطقی و عقلانی و پرهیز از رفتار هیجانی.

- تقویت و تثبیت رفتارهای دینی و معنوی در دانشجویان از طریق همخوانی و انطباق گفتار و رفتار استاد در کلاس و دانشگاه در شرایط مختلف.

- تقویت حس کنجاوی و پژوهشگری دینی در بین دانشجویان (تأکید بر پژوهش و آوردن منابع و مراجع مختلف در خصوص برخی آموزه‌ها و رویدادهای دینی؛ مثل واقعه عید غدیر خم).

- اهل مطالعه و پژوهش بودن استادان موفق در خصوص دروس محوله و داشتن تخصص و زمینه قبلی در خصوص سرفصلهایی که تدریس می‌کنند.

- مقایسه‌ای بحث کردن در خصوص ادیان و مکاتب در کلاس و مشخص کردن تمایزات بین ادیان و نشان دادن برتری دین اسلام به عنوان آخرین و کامل‌ترین دین آسمانی از طرف خداوند متعال با روش عقلانی و شواهد مشخص.

- دارا بودن روحیه سرزندگی و تقویت روحیه هدفمندی در زندگی و تقویت خودباوری دانشجویان و جلوگیری از احساس یأس و ناامیدی براساس آموزه‌های دینی و به عبارتی؛ تغییر دید دانشجویان نسبت به زندگی با توجه به آموزش اصول و فروع دین و به خصوص مبحث جاودانه بودن انسان و اینکه مرگ در این دنیا، پایان همه زندگی نیست.

- تلاش برای تبیین نقش دین در زندگی اجتماعی؛ به خصوص تقویت نقش دین در کنترل رفتار و در ممانعت به انجام اعمال خلاف و منافی عفت (چون قانون در خلوت زندگی آدمها نیست، ولی دین از طریق وجدان بر رفتار آدمها در همه مکانها و زمانها تأثیر می‌گذارد).

با توجه به موارد مطرح‌شده، بررسی تأثیرات و چالشهای آنها، همچون ابزاری برای تصمیم‌سازی درباره فاکتورهای اجتماعی و فرهنگی، داده‌هایی را به دست سازمانهای رسمی و حاکمیتی می‌دهد که برای تصمیم‌سازی‌ها کارا می‌باشند و می‌توانند به تصمیم‌گیرندگان

برای انتخاب بهترین راه کمک کنند. در موضوع پژوهش حاضر نیز بعد از بررسی موارد مؤثر در اثربخشی دروس معارف اسلامی، برای تقویت تصمیم‌گیری به منظور بهبود این اثربخشی، به غیر از موارد راهبردی اساتید این دروس، توصیه‌های ذیل در سطوح سیاستگذاری، اجرا و اقدام ارائه می‌شود:

- استفاده از سیستم پایش برای شناخت نگرشها، مطلوبیتهای و نیازهای دانشجویان و اساتید دروس معارف اسلامی و بهره‌گیری از یافته‌های به دست آمده در تدوین محتوا و سیاستگذاری و برنامه‌ریزی آموزشی به صورت مستمر.
- کارآمدی سیاستهای جذب و حمایت از اساتید حق‌التدریس و عضو هیئت علمی از طریق شناخت مشکلات و درخواستهای اساتید دروس معارف اسلامی، به خصوص اساتید مدعو با هدف تقویت احساس امنیت در زندگی شخصی و اجتماعی و بالا رفتن ضریب احساس تعلق به محیط آموزشی؛
- پذیرش واقعیتهای و تغییرات اجتماعی و فرهنگی جامعه و تطابق محتوای دروس با وضع فعلی جامعه و تحولات اجتماعی و پاسخ به سؤالات و به عبارتی؛ تولید محتوای دینی با توجه به شرایط روز.
- بهتر است فعالیتها و مناسک مذهبی از طریق نهادهای دانشجویی داخل دانشگاهها پیگیری شود و فرایند جامعه‌پذیری مذهبی و سیاسی از طریق نهادها و انجمنهای واسط صورت گیرد؛ زیرا در چنین حالتی، در نگاه دانشجویان این گونه اقدامات، دولتی به نظر نمی‌رسند.
- با توجه به اینکه جایگاه دین در جامعه در قالب سبک زندگی عینیت می‌یابد و با توجه به فرموده مقام معظم رهبری در خصوص سبک زندگی (خامنه‌ای، ۱۳۹۳)؛ مهم‌ترین اقدام، آموزش سبک زندگی اسلامی- ایرانی در فرایند جامعه‌پذیری توسط نهادهای آموزشی و فرهنگی، چه در مقام سیاستگذاری و چه در مقام اجرا (مثل شورای عالی انقلاب فرهنگی، آموزش و پرورش، دانشگاهها، مساجد، سازمان تبلیغات اسلامی و...) است که این اقدامات بایستی در راستای هم بوده و جنبه تکمیلی و تأییدی داشته باشند. البته موفقیت این اقدامات، نیازمند سیاستگذاری اجتماعی و فرهنگی جامع و فرایندمحور در این حوزه به همراه تقویت و آگاه‌سازی نهاد خانواده (به عنوان نخستین نهاد در تعلیم و تربیت دینی) می‌باشد و در چنین شرایطی می‌توان به تعهد و تعلق (ایمان مذهبی و ملی) بیشتر امیدوار بود.

- اساتید دروس معارف اسلامی هنگام برگزاری کلاسها، تفکیک و تفاوت گذاشتن بین دین و اجرای دین توسط مسئولان را بهتر است در دستورات کار خود قرار دهند و این موضوع را برای مخاطبان توضیح دهند؛ زیرا دین هرچند به خودی خود نیکو و مطلوب باشد، اما در اجرای آن ممکن است امر برای مجریانش مشتبّه شود یا به هوا و هوس و تمنیات دنیوی آلوده شده و نام دین را با اجراهای به اصطلاح دینی خود خدشه دار سازند.
- برنامه ریزی هرچه بیشتر در سطح ستاد، توسط نهادهای مربوطه برای برگزاری اردوهای فرهنگی و آموزشی دانشجویی رایگان یا با هزینه کم، مانند سفرهای زیارتی، می تواند تأثیر بسزایی در جذابیت و شور و اشتیاق شنیدن مباحث دینی داشته باشد.
- سرخورده نکردن دانشجویانی که پابندی کمتری به دین دارند نیز می تواند در این زمینه مشکل گشا باشد؛ زیرا دانشجویی که در بستر دانشگاه از طریق عوامل اثرگذار دینی، مانند اساتید دروس معارف اسلامی، مبلغان دینی و نهادهای مرتبط با دین در داخل دانشگاه، سرخورده نشود و رفتار شایسته تری از آنان مشاهده کند، به سمت آنان جذب می شود یا حداقل تقابل و ضدیت با آنان پیدا نمی کند. اما امر سرکوب اگر در ظاهر هم فرد را مطیع کند، در ناخودآگاه او اثر منفی دارد و به ضد آنچه از او خواسته شده بوده، بدل می شود.
- پیشنهاد پابانی، استفاده از سیستم جذب حداکثری است؛ زیرا «غیر خودی تلقی کردن» و حتی طرد حداقلی دانشجو بسیار خطرناک است و ممکن است باعث اقدامات هنجارگریزانه آنان با توجه به شرایط سنی شود و از آنجا که نسل نوجوان و جوان نیاز به تشخص و هویت یابی دارند، مشارکت دادن آنان در برنامه ها و مراسم مختلف در دانشگاهها در قالب مدیریت مشارکتی، در جذب آنان بسیار مهم است؛ به طوری که بعد از مدتی ترغیب و تشویق می شوند که خودشان مجری بسیاری از سیاستها و برنامه ها در مقام اقدام و عمل باشند.

سپاسگزاری

از کلیه همکاران میدانی پژوهش حاضر که در ۲۳ دانشگاه کشور در جمع آوری و انجام مصاحبه و برگزاری نشست کمک کردند، تقدیر و تشکر می شود. البته اسامی این همکاران در گزارش تحقیق آمده است و در اینجا به سبب جلوگیری از اطناب، از ذکر اسامی آنان پرهیز می شود.

منابع

- آزاد ارمکی، تقی و نوح منوری (۱۳۸۹). «ارائه مدلی برای تحلیل محتوای سیاستهای فرهنگی». *مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، ۲۰: ۴۸-۷۵.
- آهنگی، امید (۱۴۰۱). «بررسی امکان ارتقای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها با رویکرد الهیات عملی». *فلسفه دین*، ۲۰ (۱): ۴۸-۴۱.
- ایلی، خدایار (۱۳۷۷). «آموزش و بهسازی نیروی انسانی، یک ضرورت سازمانی». *مدیریت در آموزش و پرورش*، ۵ (۱۷).
- استرواس، انسلم و جولیت کوربین (۱۳۹۱). *مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای*. ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نی.
- اکبری مطلق، جواد؛ محمدرضا رئیسون و یحیی محمدی (۱۴۰۱). «بررسی ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دروس معارف اسلامی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند بر اساس مدل رالف تایلر». *مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۱۷ (۴): ۲۵۵-۲۶۲.
- الهی، شعبان (۱۳۷۸). *مثالث عملکرد سازمانی*. تهران: سازمان امور اداری و استخدامی کشور.
- امینی، محمد؛ حمید رحیمی و زهره صمدیان (۱۳۹۲). «بررسی دیدگاه دانشجویان درباره موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی». *اندازه‌گیری تربیتی*، ۴ (۱۳): ۴۳-۲۱.
- انوری، حمیدرضا (۱۳۷۳). *پژوهش راجع به تقدیرگرایی و عوامل مؤثر بر آن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی. دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- خسروی، زهره و خسرو باقری (۱۳۸۷). «راهنمای درونی کردن ارزشهای اخلاقی از طریق برنامه درسی». *مطالعات برنامه درسی*، ۳ (۸): ۸۱-۱۰۵.
- حشمت یغمایی، محمدتقی (۱۳۸۰). *دینداری نوجوانان و عوامل مؤثر بر آن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی. دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۹۳). *سخنرانی در دیدار جوانان خراسان شمالی*، ۲۳ مهر. قابل دسترس در: <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=21252>
- دفت، ریچارد ال. (۱۳۷۷). *تئوری و طراحی سازمان*. ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی. تهران: دفتر پژوهشهای فرهنگی.
- دهقانی، علی‌اصغر؛ احمدرضا نصر اصفهانی و عبدالرسول مشکات (۱۴۰۲). «بررسی ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی در مقطع کارشناسی دانشگاهها». *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳۱ (۵۹): ۹۱-۱۱۸.

چالشهای اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها ... ۸۵

- رحمانی، جعفر (۱۳۸۹). **الگوی ارزیابی در سازمانها و نهادهای فرهنگی**. تهران: معاونت پژوهشی دانشگاه اسلامی، دفتر گسترش تولید علم.
- **سند نقشه جامع علمی کشور** (۱۳۸۹). تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- شریفی، ناهید؛ بدری شاه‌طالبی حسین آبادی و اکبر اعتباریان خوراسگانی (۱۳۹۹). «**مدرسه آینده در ایران: روش نظریه زمینه‌ای**». *جامعه‌پژوهشی فرهنگی*، ۱۱ (۲): ۸۷-۱۱۵.
- طالبان، محمدرضا (۱۳۸۰). **دینداری و بزهکاری در میان جوانان**. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- قوی، نیره و راحله محرمی (۱۴۰۲). «**بایسته‌های ارتقای کیفیت آموزش دروس معارف اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجویان در پسا کرونا**». *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳۱ (۵۸): ۴۱-۶۵.
- مجیدی، محمدرضا و ابوالقاسم فاتحی (۱۳۸۶). «**سنجش نگرش دانشجویان نسبت به درس معارف اسلامی**». *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۲ (۳): ۳۷-۵۵.
- معروفی، یحیی؛ علیرضا کیامنش، محمود مهرمحمدی و مجید علی‌عسگر (۱۳۸۶). «**ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی، بررسی برخی دیدگاهها**». *مطالعات درسی*، ۲ (۵): ۸۱-۱۱۲.
- نوغانی دخت بهمنی، محسن؛ فردین محمدی و مهدی کرمانی (۱۳۹۸). **خلق نظریه در مطالعات کیفی (رویکردی کاربردی به نظریه زمینه‌ای)**. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- نیاکیانی تهرانی، سید علی؛ محمدرضا قاندي، ارسلان قربانی و رضا سیمبر (۱۳۹۸). «**رابطه دین بر فرهنگ و سیاستگذاری اجتماعی شهروندان تهران**». *جامعه‌شناسی سیاسی ایران*، ۲ (۴): ۵۴۴-۶۰۹.
- یوسفی لویه، وحید (۱۳۸۶). «**تأثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش دینی دانشجویان**». *تربیت اسلامی*، ۳ (۵): ۱۵۳-۱۸۴.

- Baharudin, Parid & Opik Kurahman (2022). "The Evaluation of Students' Religious Development at School". *Al-Tadzkiyyah: Jurnal Pendidikan Islam*. 1(13): 99-114.
- Birks, Melanie & Jane Mills (2011). **Grounded theory: A Practical Guide**. Saga.
- Falletta, S.V. & W.L. Combs (2018). "The organizational intelligence model in context: A comparative analysis and case profile". *OD Practitioner Journal*, 50(1): 22-29.

- Foxon, Marguerite; Coopers & Lybrand (1991). **“Evaluation of training and development program”**. *Australian Journal of Educational Technology*.
- Glaser, B.G. & A. Strauss (1976). **The discovery of grounded theory strategies for qualitative research**. London, UK: Aldine Transaction.
- Guba, E.G. & Y.S. Lincoln (1982). **“Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry”**. *ECTJ*, 30: 233-252.
- Noe, Raymond A. (2002). **Employee Training and Development**. 2 nd. Ed. New York: MCGraw-Hill.
- Salvatore, Falletta (1998). **“Evaluating Training Program: The four levels by Donald Kirkpatrick, American”**. *Journal of Evaluation*, Vol. 19, N. 2.
- Simatupang, Limmarten (2019). **“Students’ Evaluation on Curriculum in Christian Education Major at IAKN Tarutung”**. *1st International Conference on Education, Society, Economy, Humanity and Environment* (P. 46-53).
- Strauss, A. & JM. Corbin (2006). **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. New York, NY: SAGE Publications.
- Tannenbaum, Scott L. & Steven B. Woods (1992). **“Determining a Strategy for Evaluating with in Organizational Constraints”**. *Haman Resource Planning*, 15(2).
- Wilson, E.O. (1999). **The natural sciences**. Consilience: The Unity of Knowledge (Reprint ed.). New York: Vintage.
- Abili, Khodayar (1998). **“Training and improving human resources is an organizational necessity”**. *Management in Education*, 5(17).
- Ahanchi, O. (2022). **“Investigating the Possibility of Improving the Effectiveness of Islamic Education Courses in Universities with a Practical Theology Approach”**. *Philosophy of Religion Research*, 20(1): 41-48.
- Akbari Motlagh, J.; M. Raeisun & Y. Mohammadi (2022). **“Investigating the Evaluation of the Internal Quality of the Curriculum of Islamic Education Courses from the Point of view of the Students of Birjand University of Medical Sciences based on Ralph Tyler's Model”**. *JMED*, 17(4): 255-262.
- Amini, M.; Z. Samadian & H. Rahimi (2013). **“A Study of Students’ Views on Obstacles to Effectiveness of Islamic Knowledge Courses in Universities and Higher Education Institutions”**. *Quarterly of Educational Measurement*, 4(13): 21-44.

- Anvari, Hamidreza (1994). **Research on fatalism and factors affecting it**. Master's thesis in sociology. Faculty of Social Sciences, Allameh Tabatabai University.
- Azad Aramaki, Taghi & Noh Manouri (2010). **“Presenting a model for content analysis of cultural policies”**. *Cultural and Communication Studies*, No. 20: 48-75.
- Daft, Richard L. (1998). **Organization theory and design**. Translated by Ali Parsaian and Seyyed Mohammad Arabi. Tehran: cultural research office.
- Dehghani, A. A.; A.R. Nasr Isfahani & A.R. Meshkat (2023). **“Investigating the rationale of offering Islamic thought courses at the undergraduate of universities”**. *Research in Islamic Education Issues*, 31(59): 91-118.
- Elahi, Shaaban (1999). **Organizational Performance Triangle**. Tehran: Organization of Administrative and Employment Affairs of the country.
- Ghavi, N. & R. Moharrami (2023). **“Improving the quality of education in Islamic education from the perspective of professors and students in post-corona”**. *Research in Islamic Education Issues*, 31(58): 41-65.
- Heshmat Yaghmai, Mohammad Taghi (2001). **Adolescent religiosity and factors affecting it**. Master's thesis in sociology. Faculty of Social Sciences, Allameh Tabatabai University.
- Khosravi, Zohreh & Kh. Bagheri (2008). **“Guidance for Internalization of values through curriculum”**. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*, 3(8): 81-105.
- Khamenei, Seyyed Ali. (2014). **Speech at the meeting with the youth of North Khorasan**, 15 October: <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=21252>
- Majidi, Mohammadreza & A. Fatehi (2007). **“Measuring the attitude of students towards the course of Islamic education”**. *research and planning quarterly in higher education*, 12(3): 37-55.
- Maroufi, Yahya; A.R. Kiyamanesh, M. Mehrmohammadi & M. Ali Asgar (2007). **“Evaluating the quality of teaching in higher education, examining some perspectives”**. *Curriculum Studies Quarterly*, 2(5): 81-112.
- Niakiani Tehrani, S.A.; M. Ghaedi, A. Ghorbani & R. Simbar (2019). **“The relationship between religion and culture and social policy of Tehran citizens”**. *Political Sociology of Iran*, 2(4): 544-609.
- Noghani Dokht Bahmani, Mohsen; F. Mohammadi & M. Kermani (2019). **Creating theory in qualitative studies (an applied approach to grounded theory)**. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Press.

- Rahmani, Jafar (2010). **Assessment model in cultural organizations and institutions**. Tehran: Islamic University Research Vice-Chancellor, Science Production Extension Office.
- Sharifi, Nahid; B. ShahTalebi HosseinAbadi & A. Etebaryian Khorasgani (2020). "The Future School in Iran: Grounded Theory Method". *Cultural Research Society Quarterly*, 11(2): 87-115.
- Stroas, Anselm & Juliet Corbin (2012). **Fundamentals of Qualitative Research: Techniques and Stages of Grounded Theory Production**. Translated by Ebrahim Afshar. Tehran: Nei Publishing.
- Supreme Council of Cultural Revolution (2010). **Document of comprehensive scientific map of the country**.
- Taleban, Mohammad Reza (2001). **Religiosity and delinquency among young people**. Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance.
- Yousefi looyeh, V. (2007). "Impact of educating "Islamic knowledges" courses on students' religious attitude". *Journal of Islamic Education*, 3(5): 153-184.

