

بازنمایی تجارب زیسته دانشجویان از صلاحیتهای حرفه‌ای استادان دروس معارف اسلامی

محمد امینی^۱، احمد مدنی^۲

چکیده

هدف: هدف این پژوهش، واکاوی صلاحیتهای و شایستگی‌های حرفه‌ای استادان دروس معارف اسلامی در سه بعد علمی، رفتاری و روشی بود. **روش:** این پژوهش به صورت کیفی و با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی انجام شد. مشارکت کنندگان در تحقیق، شامل همه دانشجویان دانشگاه کاشان بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، روایتها و تجارب ۲۲ نفر از آنان با رعایت اصل اشباع نظری، جمع‌آوری، سازماندهی و تجزیه و تحلیل شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات نیز مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته بود که طی آن تلاش شد تجارب زیسته دانشجویان درباره صلاحیتهای حرفه‌ای استادان دروس معارف اسلامی مستندسازی شود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش نیز از روش کلایزی استفاده شد. **یافته‌ها:** استادان دروس معارف اسلامی از نظر ویژگی‌های رفتاری و اخلاقی در وضعیت خوب و مطلوبی قرار دارند. به لحاظ شایستگی‌های علمی یا تخصصی نیز اگرچه شرایط نسبتاً مناسبی وجود دارد، ولی لازم است واجد ظرفیتهای و آمادگی‌های علمی بیشتری شوند. در نهایت به لحاظ روشی (روش تدریس) نیز با توجه به تنگناهای موجود، ضرورت جدی وجود دارد که قابلیتهای خود را در زمینه به کارگیری شیوه‌های متنوع تدریس ارتقا دهند. **نتیجه‌گیری:** افزایش اثربخشی دروس معارف اسلامی در تحقق اهداف خود، مستلزم رشد و ارتقای صلاحیتهای حرفه‌ای در سه بعد مذکور به ویژه ابعاد علمی و روش تدریس است.

واژگان کلیدی: دروس معارف اسلامی، تجارب زیسته، استادان معارف اسلامی، دانشگاه، شایستگی‌های حرفه‌ای.

◇ تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۰۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۱/۱۵

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، ایران. (نویسنده مسئول). / amini@kashanu.ac.ir
۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، ایران. / madani@kashanu.ac.ir

الف) مقدمه

یکی از مهم‌ترین فرایندهای موجود در سازمانهای آموزشی و تربیتی که عامل اصلی تحقق اهداف این مراکز بوده و مهم‌ترین نقش را در ایجاد تغییرات مدّ نظر در یادگیرندگان دارد، فرایند آموزش^۱ است. در واقع؛ آموزش به مثابه اجرا و عملیاتی کردن برنامه‌های درسی و آموزشی مختلف در موقعیتهای یاددهی و یادگیری؛ یعنی مدارس و دانشگاههاست و در صورت اثربخش و کارآمد بودن نقش محوری در ارتقا و پویایی این سازمانها ایفا می‌کند. می‌توان گفت هنگامی که از نحوه آموزش برنامه درسی صحبت می‌شود، منظور پیش‌بینی برخی از شرایط اجرای برنامه درسی و ارائه رهنمودهای ویژه در این زمینه است که خود مبحثی مهم در برنامه‌ریزی درسی است (فنجی و اجارگاه، ۱۳۹۶). در عین حال، تدریس و آموزش مطابق با تصویرسازی‌های جدید، صرف انتقال اطلاعات نیست؛ بلکه فرایند پیچیده‌ای است که در آن مؤلفه‌ها و عوامل مختلف دخالت دارند. بر این اساس، می‌توان آموزش را فرایندی دانست که افراد برای دستیابی به وضعیت فرهیختگی (در کنار سایر اهداف) آن را دنبال می‌کنند. (کار و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۸)

اما نکته مهم آن است که موفقیت و اثرگذاری آموزش به گونه‌ای تصادفی و خودبه‌خودی حاصل نمی‌شود؛ بلکه حصول این امر مستلزم آن است که مجموعه‌ای از شرایط اولیه یا پیش‌بایسته‌های ضروری فراهم شود تا از طریق آنها، فرایند آموزش و تدریس در مسیر اصلی خود قرار گرفته، واجد تأثیرات مثبت و مورد انتظار باشد. از جمله این شرایط ضروری و اولیه، وجود مجریان یا معلمان و استادانی است که از قابلیت‌ها و صلاحیتهای حرفه‌ای لازم در زمینه انتقال درست و جذاب مطالب و مفاهیم مدّ نظر به یادگیرندگان برخوردار بوده و می‌توانند تغییرات مدّ نظر را در ساختارشناختی و شخصیتی آنان درونی سازند. باید پذیرفت که اصولاً تدریس، نوعی رهبری است و معلمان موفق افرادی‌اند که همان کارهایی را می‌کنند که رهبران موفق هنگام مواجهه با مسائل و مشکلات بزرگ انجام می‌دهند (فار، ۲۰۱۰). به بیان دیگر؛ اگر مجریان برنامه‌های درسی و آموزشی دارای شایستگی‌ها و قابلیت‌های لازم باشند، امکان انتقال معانی و شناخت‌های لازم به یادگیرندگان فراهم شده، بخش قابل توجهی از نیازها و انگیزه‌های یادگیرندگان محقق شده و فراتر از آن، اهداف

نظام آموزشی که ناظر بر بروز تغییرات مد نظر در وجوه رفتاری یادگیرندگان است، حاصل می‌شود. طبعاً نتیجه چنین فرایند اثربخشی، آن است که دانش‌آموختگان نظام آموزشی از قابلیت‌های لازم برخوردار شوند تا بتوانند در جایگاه‌های شغلی مناسب، به ارائه خدمات مؤثر به جامعه خود در سطوح محلی و ملی بپردازند.

بدیهی است مطالب پیش گفته درباره آموزش و تدریس در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی نیز با توجه به نقش و جایگاه مهم این مؤسسات در رشد و توسعه همه‌جانبه کشور، دارای اهمیت و جایگاه خاصی است. اصولاً دانشگاهها منبع الهام‌بخش و عامل اصلی پیشرفت هر جامعه محسوب می‌شوند و در عصری که پایه و بنیان آن بر خردورزی و جهل‌ستیزی قرار دارد، نقش بی‌همتایی در تحقق آرمانهای بشری از جمله عقل‌گرایی، اخلاق، صلح و عدالت ایفا می‌کنند (آراسته و همکاران، ۱۳۹۰). آموزش عالی به عنوان یکی از زیرساخت‌های مهم نظام آموزشی هر کشور، به انجام کارکردهای اساسی پرداخته و دولتها همواره برای کسب اطمینان از اثربخشی این مراکز، آرمانها و جهت‌گیری‌های مختلفی را برای آن ترسیم کرده‌اند (عبدی و همکاران، ۱۳۹۷). بر این اساس، مأموریت‌های آموزش عالی به طور مداوم در حال گسترش به سمت حوزه‌ها و کارکردهایی است که هدفشان پیشرفت جامعه است. (کابل، ۱۳۹۰: ۱)

به تبع نقش و اهمیت آموزش عالی، می‌توان گفت که استادان و اعضای هیئت علمی که به کار آموزش و تدریس در این مراکز اشتغال دارند نیز از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند؛ زیرا تحقق نیازها و تقاضاهای دانشجویان دانشگاه، مستلزم وجود مدرسانی با کیفیت و شایسته و فرایندهای آموزشی کیفی است و کیفیت تدریس استادان، یکی از عوامل مهم پاسخ به نیازهای دانشجویان بوده و عاملی برای سنجش شایستگی خود آنهاست (شهدی و همکاران، ۱۳۹۲). یا کوبوف^۱ و همکاران (۲۰۲۰) توانمندی‌های استادان را به عنوان یک متغیر مهم در ایفای نقش اجتماعی آنان بر حسب دانش، مهارت و قابلیت‌هایی تعریف می‌کنند که فعالیت حرفه‌ای، آنان را به عنوان یک استاد یا متخصص متمایز می‌کند. الکیاوی و ازلدین^۲ (۲۰۱۵) نیز معتقدند که استادان دانشگاه باید قبل از هر چیز دارای صلاحیتهای علمی و بعد از آن توانمندی‌های حرفه‌ای (روش تدریس، طراحی درس و شیوه‌های مؤثر انتقال مطلب) باشند. همچنین آنان باید واجد شایستگی‌های شخصیتی از جمله رفتار مناسب، مهارتهای ارتباطی، تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری باشند. از دیدگاه جعفری و همکاران (۱۳۹۲) در محیط یادگیری دانشگاه،

1. Yakubov

2. Alqiawi & Ezzeldin

استاد تأثیر بسزایی در یادگیری دانشجویان دارد. البته می‌توان با استفاده از ادراک، احساسات و تجارب دانشجویان، شایستگی آموزشی استادان را نیز بررسی کرد. هر چند از دیدگاه پژوهشگران مختلف، در حال حاضر یکی از مشکلات اصلی دانشگاهها، عدم توجه کافی و لازم به ابعاد کیفیت تدریس اساتید در مقایسه با فعالیتهای پژوهشی آنهاست. (حمیتی و همکاران، ۲۰۱۵)

بدیهی است ملاحظات و کیفیات مرتبط با برخورداری اساتید و اعضای هیئت علمی دانشگاهها از شاخصهای حرفه‌ای در خصوص استادان دروس معارف اسلامی نیز مطرح و مورد تأکید است؛ دروسی که عمدتاً در راستای آراستگی اخلاقی، ارزشی و دینی دانشجویان، تدوین و طراحی شده و طبعاً باید در این مسیر به گونه‌ای مناسب و هدفمند استفاده شوند. باید دانست که آموزش ارزشهای دینی و اجتماعی در سطوح مختلف یادگیری، متناسب با وظایف و عملکرد دانش‌آموختگان دانشگاهی، یکی از چالشهای مهم نظامهایی است که مصّرند متخصصان متعددی را برای تصدی مشاغل اجتماعی در سطوح مختلف تربیت کنند (فیروزی، ۱۳۹۴: ۱۵۲). دروس معارف اسلامی در راستای اهدافی همچون آشناسازی دانشجویان با اندیشه‌ها و باورهای دینی، اخلاق اسلامی، تبیین اندیشه دینی با ادبیات دانشگاهی، ایجاد تحول روحی در دانشجویان، پاسخگویی به مسائل وجودی انسان در جهان معاصر و... ارائه شده است (مجیدی و فاتحی، ۱۳۸۴). در واقع؛ دروس معارف با هدف توسعه بخشیدن به معلومات عمومی دانشجویان و رشد بینش فرهنگی آنان عرضه شده و گذراندن آنها برای همه دانشجویان مقاطع کاردانی و کارشناسی الزامی است. (پیری و نیک پیران، ۱۳۹۲: ۷۶)

با توجه به اهداف و جهت‌گیری‌های دروس معارف اسلامی، لزوم بهره‌مندی استادان این دروس از ویژگی‌ها و قابلیت‌های لازم، دوچندان است. به عبارت دیگر؛ استادانی که قرار است اهداف این دروس را به عملکردهای واقعی دانشجویان مبدل سازند، باید بتوانند وظیفه مهم انتقال و درونی ساختن معارف و ارزشهای دینی دانشجویان را به گونه‌ای کارآمد انجام داده و اثرگذاری عملی خود را در آموزش دانشجویان، با ایجاد تغییرات واقعی در بینش و رفتارهای آنان نشان دهند. از دیدگاه حسینی کریمی و ضابط‌پور کاری (۱۳۹۹)، انتخاب استاد مناسب برای دروس معارف اسلامی و نیز نحوه ارائه آنها می‌تواند باعث موفقیت آموزش این دروس شود؛ زیرا رفتار، منش، نحوه صحبت کردن، معاشرت، چگونگی حضور در کلاس درس و تدریس او، واجد پیام شخصیتی و تأثیر هویتی است و قطعاً تأثیر قابل توجهی بر جا می‌گذارد. در عین حال، استاد معارف باید قادر باشد دروس خود را به گونه‌ای جذاب و با

بازنمایی تجارب زیسته دانشجویان از صلاحیتهای حرفه‌ای ... ۱۱

استفاده از مصادیق عینی و اجتماعی ارائه کند و به سؤالات، مشکلات و شبهاتی که در حوزه‌های مختلف در ذهن دانشجو مطرح می‌شود، جوابهای قانع‌کننده دهد.

از این دیدگاه حتی می‌توان ادعا کرد که استادان معارف اسلامی، مهم‌ترین رکن فرایند یاددهی و یادگیری در اجرای سیاستهای فرهنگی در دانشگاهها و شارحان کتب درسی در کلاسها و پاسخ‌دهندگان به پرسشهای دانشجویی در حوزه معرفتی و الگوی عملی و مؤثر برای الگوبرداری رفتارهای مطلوب محسوب می‌شوند. تلقی طیف قابل توجهی از دانشجویان از دروس معارف اسلامی، تابع ویژگی‌های استاد آن درس است (فیروزی، ۱۳۹۴: ۶۳). از دیدگاه ادیب و سرداری (۱۳۹۳: ۱۲۰) در شکل‌گیری تجارب مثبت و سازنده دانشجویان در دروس معارف اسلامی، تأثیر قابل توجه استادان هم به لحاظ روش تدریس و هم از نظر رفتار بسیار مهم است؛ زیرا وقتی این اساتید از روشهای مختلف تدریس استفاده نکرده و فقط بر به کارگیری یک روش خاص تأکید دارند، باعث دلزدگی دانشجویان از این دروس می‌شوند. همچنین، رفتار این استادان نیز تأثیر زیادی روی نگرش دانشجویان دارد. برخی از آنها رفتارها و تعصبات خاصی دارند که با موضوع درسشان سازگار نیست و همین امر در نگاه دانشجویان نسبت به دروس معارف تأثیر منفی دارد.

فرجی پاک و همکاران (۱۳۹۷) اذعان می‌دارند که اجرای برنامه‌های درسی معارف اسلامی به سه عامل شایستگی‌های علمی (تخصصی)، حرفه‌ای و فردی (شخصیتی) استاد بستگی دارد. صاحب‌نظران مذکور معتقدند اثربخشی این دروس و جذب حداکثری دانشجویان، با افزایش کیفیت محتوا و ارتقای توانمندی‌های مدرسی و مدیریتی استادان و مدیران این حوزه قابل تحقق است. به علاوه، آشنایی مدرسان با مطالبات و خواسته‌های دانشجویان دختر و پسر، پیش‌بینی لازم برای افزایش توانمندی‌های آنان با استفاده از خدمات روان‌شناسی و مشاوره ویژه، رشد صلاحیت علمی، تسلط و احاطه اساتید بر محتوای این دروس و استفاده از روشهای تدریس متنوع، باعث افزایش کیفیت آموزشی دروس معارف اسلامی می‌شود. حسینی کارنامی و همکاران (۱۳۹۷: ۸) هم با اشاره به ضرورت ارزشیابی مداوم کارکردهای دروس معارف اسلامی، تصریح می‌کنند که توجه عملی استادان این دروس به ایجاد روابط عاطفی و صمیمانه با دانشجویان و تجهیز آنان به آخرین دستاوردهای علمی و نظری دانش بشری در حوزه دین، آنان را قادر می‌سازد تا به بسیاری از ابهامات و سؤالات دینی دانشجویان پاسخهایی روشن و مستدل ارائه دهند. شمسایی و همکاران (۱۳۹۷) نیز تأکید می‌کنند با توجه به مشکلات مرتبط با سطح توانایی علمی اساتید، ضرورت دارد که آنان از روشهای نوین

آموزشی، از جمله روشهای نیازمحور، مشارکت دادن دانشجویان در کلاس درس و کاربردی کردن محتوای آموزشی استفاده کنند. ضمن اینکه استفاده اساتید از مشاوران مجرب در دانشگاهها و تهیه امکانات آموزشی مطلوب می تواند کمک شایان توجهی به بهبود ادراک دانشجویان از شرایط این دروس کند.

از سوی دیگر، مجموعه پژوهشهای انجام شده در خصوص دروس معارف اسلامی، نشانگر وضعیت و شرایط موجود و نیز برخی از مسائلی است که این دروس در حوزههای مختلف با آن مواجه اند. پژوهش اکبری مطلق و همکاران (۱۴۰۱) در زمینه ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دروس معارف اسلامی از دیدگاه دانشجویان نشان داد که هر چند وضعیت اهداف این دروس از نظر دانشجویان خوب است؛ ولی به لحاظ محتوا، روشهای تدریس و ارزشیابی فاقد کیفیت لازم است و در نتیجه ضرورت دارد که ارزیابی مداوم دروس معارف اسلامی انجام شده و موانع اثربخشی آن شناسایی و اصلاح شود. قربانی (۱۴۰۱) در تحقیق خود به بررسی شاخصهای بهسازی رویکرد تربیتی در دروس معارف اسلامی پرداخته و ضمن متمایز کردن آن از الگوهای تربیتی سکولاریسم و تحجرگرایانه، نتیجه گیری کرده که رویکرد تربیتی مبتنی بر فضیلت گرایی دینی، بازتعریفی از منش اخلاقی ارائه می کند که در تقابل با نگاه جزیره ای ناشی از عدم شناخت درست حوزه تربیت است. در پژوهش عباسی (۱۳۹۹) ضمن تأکید بر لزوم ارتقای ایمانی و معرفتی دانشجویان، روش تدریس هدایت محور به عنوان پیوست اخلاقی روزآمد برای کارآمدسازی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها، معرفی و تبیین شده و از آن به عنوان مکمل روش سخنرانی یاد می شود که باعث تغییر نگرش دانشجویان و تحقق اهداف شناختی و عاطفی دانشجویان در دروس یاد شده می شود. قربانی و ابوالحسنی نیارکی (۱۳۹۸) در پژوهش خود به ارائه الگوی مقایسه ای به عنوان راهکاری کارآمد برای تدریس دروس معارف اسلامی دانشگاهها پرداخته و اذعان می دارند که این الگو بر خلاف الگوی توصیفی صرف، طبق بازخوردهای به دست آمده از دانشجویان و گزارشهای آماری، موفقیت ویژه ای داشته و اتخاذ آن به خاطر توسعه گستره دانش و آگاهی های فزاینده دانشجویان از مسائل جدید، وجود مکاتب و نحله های فکری متعدد و بروز شبهات، اهمیت فراوانی دارد. یافته های پژوهشی رستمی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که رضایتمندی دانشجویان از کیفیت خدماآموزشی گروه معارف اسلامی (از جمله برخورداری استادان از تخصص، تأثیر آنان در جلب توجه دانشجویان به دروس معارف،

بازنمایی تجارب زیسته دانشجویان از صلاحیتهای حرفه‌ای ... ♦ ۱۳

ایجاد روحیه تحقیق، برخورد مناسب و در دسترس بودن استادان) در سطح مطلوبی قرار داشته است.

خوشی و رنجبران (۱۳۹۶) در تحقیق خود به سنجش میزان اثربخشی کارگاههای آموزشی نیازمحور در ارتقای دانش و مهارت تدریس اساتید دروس معارف پرداختند و نتیجه‌گیری کردند که دوره آموزشی کارگاهی برنامه‌ریزی درسی نیازمحور، از نظر افزایش دانش و آگاهی استادان اثربخش بوده و برخورداری از دانش و مهارتهای تدریس در کنار هنر معلمی، از الزامات کار استادان، به ویژه استادان تازه‌کار دروس معارف است. پیری و نیک‌پیران (۱۳۹۲) نیز در تحقیق خود نشان دادند که شکل‌گیری ابعاد پنهان دروس معارف اسلامی در چهار زمینه؛ یعنی ارتباط متقابل استاد و دانشجو، روش تدریس، روابط میان فردی و نگرشهای دینی است و ضرورت دارد که استادان این دروس به منظور مدیریت سازنده این ابعاد، از بینش و آگاهی لازم بهره‌مند شوند.

از سوی دیگر، ایباد^۱ (۲۰۱۹) در مطالعه خود به بررسی توانمندی‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی پرداخته و نتیجه گرفته است که دانشجویان مورد بررسی ویژگی‌هایی همچون نگرش، ارتباط و انصاف استادان را به عنوان معیارهای بسیار مهم ارزیابی کرده‌اند. در عین حال، به قابلیت‌های علمی و تخصصی استادان به واسطه اینکه شرط اصلی استخدام آنها بوده است، توجه چندانی نداشته‌اند. تحقیق اکینتولا^۲ و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که میان قابلیت‌های حرفه‌ای استادان با سطح پیشرفت تحصیلی دانشجویان، ارتباط وجود دارد. در این زمینه تفاوت معناداری میان پاسخ‌دهندگان از نظر جنسیت وجود نداشته است. موسینیک^۳ و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود بر این یافته تأکید کرده‌اند که اگرچه دانشجویان اهمیت آموزشهای رسمی علمی و روان‌شناختی استادان را در بهبود کیفیت تدریس مؤثر می‌دانند، ولی روشهای آموزشی مرسوم فعلی را در این زمینه چندان اثربخش تلقی نمی‌کنند.

به هر حال، با توجه به مبانی نظری و پژوهشی مذکور، این تحقیق در قالب یک مطالعه کیفی در صدد کاوش و واری تجارب زیسته و اندیشیده دانشجویان دانشگاه کاشان درباره صلاحیتهای و شایستگی‌های حرفه‌ای استادان دروس معارف اسلامی در سه حوزه اصلی علمی (تخصصی)، رفتاری (اخلاقی) و روشی (روش تدریس) است. از آنجا که مهم‌ترین مخاطب و مشتری نظام آموزش عالی دانشجویان‌اند و اساساً تمام برنامه‌های درسی و آموزشی

-
1. Ibad
 2. Akintola
 3. Mocinic

برای بروز تغییرات مدّ نظر در آنان طراحی و اجرا می‌شوند، لذا ارزشیابی و مشخص کردن این نکته که از دیدگاه دانشجویان فرایندهای آموزشی و اجرایی مربوط به دروس معارف اسلامی توسط استادان در کلاسهای درس با چه کیفیتی انجام می‌شود، می‌تواند تصویری روشن و مستند از شرایط اجرایی دروس معارف اسلامی فراهم آورد. از سوی دیگر، اغلب صاحب‌نظران (حسینی کریمی و ضابط‌پور کاری، ۱۳۹۹؛ معیری، ۱۳۹۰؛ ملکی، ۱۳۹۱؛ فرجی پاک و همکاران، ۱۳۹۷)، مجموعه ویژگی‌ها و صلاحیتهای حرفه‌ای مربیان و استادان را در سه شاخصه مذکور مطرح و درباره آنها بحث کرده‌اند. بدیهی است در ارتباط با دروس معارف اسلامی، صلاحیتهای علمی به احاطه و تسلط استاد بر حوزه موضوعی معارف اسلامی و پاسخگویی راهگشا به سؤالات دانشجویان و اقتناع علمی آنان در ابهامات و مسائل دینی مربوط است. صلاحیتهای رفتاری و اخلاقی به نوع تعامل و ارتباط صمیمانه استادان با دانشجویان و درک همدلانه آنان اشاره دارد و در نهایت، شایستگی‌های روشی هم به تبخّر استادان معارف اسلامی در به کارگیری روشهای متنوع تدریس و عدم اکتفا به استفاده انحصاری از یک روش مربوط است. (شکل ۱)



شکل ۱: صلاحیتهای حرفه‌ای استادان دروس معارف اسلامی

ب) روش پژوهش

رویکرد حاکم بر این پژوهش با توجه به ماهیت و هدف آن، رویکرد کیفی است که با استناد و استفاده از روش پدیدارشناسی در صدد بوده تا ادراکات و تجارب زیسته دانشجویان را در زمینه نحوه عملکرد آموزشی استادان دروس معارف اسلامی و مشکلات و فراز و فرودهای آن در سال تحصیلی مستندسازی و بازنمایی کند. بازرگان (۱۳۸۹) معتقد است زمانی باید از پژوهش کیفی استفاده کرد که بخواهیم یک پدیده را از جهات گوناگون بررسی کرده و ضمن مطالعه افراد در شرایط طبیعی خود، تصویری تفصیلی از پدیده‌های مورد مطالعه بازنمایی کنیم.

از دیدگاه فراستخواه (۱۳۹۵)، پژوهش کیفی از نظر سرشت داده‌ها، متنی و معنایی و ناساخت‌مند است و منطق اندیشیدن آن، استقرایی و از جزء به کل است. در عین حال، طبق دیدگاه صاحب‌نظران مختلف، اگرچه در تحقیقات کیفی اصولاً هدف، دستیابی به تعمیم‌های آماری نیست و قصد اصلی پژوهشگر، کسب بینش و بصیرت عمیق و بدیع در خصوص فرایندهای اجتماعی، آموزشی، خانوادگی و فعالیتهایی است که در درون یک پدیده یا زمینه خاص انجام می‌شود (کانلی، ۱۹۹۸: ۱۲۳)؛ ولی با این همه می‌توان از دو نوع تعمیم خاص، یعنی تعمیم‌پذیری متعادل و طبیعت‌گرایانه نام برد که درباره یافته‌های تحقیقات کیفی از جمله پژوهش حاضر قابل کاربرد است. در تعمیم‌پذیری متعادل بر این قاعده تأکید می‌شود که آنچه در یک مکان و زمان خاص صادق است، می‌تواند در زمان و مکان دیگر هم صادق کند و تعمیم‌پذیری طبیعت‌گرایانه نیز بر اصل شباهت مبتنی است؛ یعنی شباهتی که یافته‌ها با دیگر افراد، محیط‌ها، زمانها و زمینه‌ها وجود دارد (ایمان و غفاری‌نسب، ۱۳۹۲: ۳۵). لینکلن و گویا هم تصریح می‌کنند که تعمیم نتایج در تحقیق کیفی، به وجود شباهت میان شرایط اصلی پژوهش و شرایطی که یافته‌ها به آن منتقل می‌شود، بستگی دارد. (عباس‌زاده، ۱۳۹۱: ۲۶)

در پژوهش حاضر هدف آن است که تجربه زیسته و اندیشیده دانشجویان دانشگاه کاشان (به عنوان مخاطبان و ذی‌نفعان اصلی برنامه درسی معارف اسلامی) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ درباره عملکرد آموزشی استادان دروس مذکور و سطح صلاحیتهای توانمندی‌های حرفه‌ای آنان مورد بررسی عمیق و موشکافانه قرار بگیرد. بر این اساس، از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند، دیدگاهها و تجارب ۲۲ نفر از دانشجویان دانشگاه کاشان که لااقل ده واحد از این درس را گذرانده بودند، به عنوان مشارکت‌کنندگان یا منابع اطلاع‌رسان تحقیق، گردآوری و تجزیه و تحلیل شد. در روش نمونه‌گیری هدفمند یا نظری،

پژوهشگر تلاش دارد به گونه‌ای هدفدار و بر مبنای اینکه چه اطلاعات خاص و یافته‌های اولیه‌ای را نیاز دارد، نمونه‌ها یا مشارکت در پژوهش را انتخاب کند (ادیب حاج‌باقری، ۱۳۸۶). به بیان دیگر؛ طبق این روش نمونه‌گیری، باید افرادی بررسی و مطالعه شوند که پدیده مد نظر را تجربه کرده یا نسبت بدان دارای تجربه باشند. (بازرگان، ۱۳۹۲)

مصاحبه‌ها به صورت حضوری و با هماهنگی قبلی طی زمانی بین ۳۰ تا ۳۵ دقیقه انجام شد. اطلاعات مد نظر از مشارکت کنندگان تحقیق تا زمان اشباع نظری ادامه یافت. اشباع نظری در تحقیقات کیفی زمانی است که محقق دریابد ادامه مصاحبه‌ها داده جدیدی را به داده‌های قبلی اضافه نمی‌کند. به عبارت دیگر؛ پژوهشگر بدین نتیجه برسد که در مرحله‌ای از کار به مفاهیم و پاسخهای مشابه دست یافته و مفاهیم جدیدی ظهور نمی‌کنند (اشتراوس و کورین؛ نقل از محمدپور و بهمنی، ۱۳۸۹). دانایی فرد و همکاران (۱۴۰۰) نیز به این نکته اشاره می‌کنند که ملاک قضاوت درباره زمان متوقف کردن نمونه‌گیری هدفمند، اشباع یا کفایت نظری است. به علاوه، نقطه اشباع نظری، بیانگر پایایی روش تحقیق هم است؛ زیرا به تکرار داده‌ها در مطالعات کیفی می‌پردازد و این تکرار داده‌ها و نتایج حاصل از آن، در روش‌شناسی، بیانگر پایایی روش تحقیق است (کلاکی، ۱۳۸۲). به دانشجویان مشارکت‌کننده در خصوص معنا و مفهوم سه ویژگی یا صلاحیت اصلی استادان و مصادیق و مثالهای عینی آنها توضیحات و روشنگری‌های لازم ارائه شد. همچنین درباره پایبندی به ملاحظات اخلاقی تحقیق و اینکه همه اطلاعات دریافتی محرمانه بوده و سواى مشخصات فردی فقط در راستای اهداف پژوهش استفاده می‌شود، اطمینان کامل داده شد.

از سوی دیگر، ابزار جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز پژوهش، مصاحبه عمیق نیمه ساختارمند بود و برای سازماندهی و تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده، از روش هفت مرحله‌ای کلایزی^۱ استفاده شد که عبارتند از: (۱) آشناسازی به معنای آشنایی خود محقق با داده‌ها؛ (۲) شناسایی جملات مهم که به طور مستقیم با پدیده ارتباط دارند؛ (۳) صورت‌بندی معانی به معنای ارزیابی عبارات با اهمیت برای شناسایی معانی مرتبط با پدیده؛ (۴) دسته‌بندی مضامین در دسته‌هایی که تمام ابعاد پدیده را بازنمایی می‌کنند؛ (۵) تدوین یک توصیف فراگیر؛ (۶) تولید ساختار مبنایی^۳ برای در بر گرفتن تمام چیزهایی که محقق به پدیده مرتبط

-
1. Colaizzi
 2. Developing an Exhaustive Description
 3. Producing the Fundamental Structure

بازنمایی تجارب زیسته دانشجویان از صلاحیتهای حرفه‌ای ... ۱۷

می‌داند؛ ۷) تأیید^۱ ساختار مبنایی که مستلزم تکرار مراحل قبل و حتی مراجعه به شرکت کنندگان برای روشن کردن ایده‌های به دست آمده است. (مورو و همکاران، ۲۰۱۵)

در واقع؛ پژوهشگران بعد از انجام مصاحبه‌ها، جمع‌آوری اطلاعات مد نظر و تهیه متون نوشتاری و مکتوب از آنها، روی محتوای اطلاعات حاصل شده تأمل و تمرکز کردند تا شناخت و ذهنیتی جامع از تجارب و روایتهای ابراز شده توسط دانشجویان مشارکت‌کننده حاصل شود. این تأمل و ذهنیت تمرکز یافته، زمینه‌ای را برای درک و شناسایی جملات اصلی و مهم مصاحبه‌ها، مفهوم‌سازی از آنها، قرار دادن مفاهیم در قالب و بطن مضامین فراگیر و در نهایت، ارائه توصیف جامع تجارب فراهم کرد. با طی چنین روند و فرایند ذهنی و متأملانه‌ای بود که محققان توانستند با توجه به سؤالات اصلی تحقیق، مفاهیم و مضامین محوری و زیرمجموعه‌های آنها را شناسایی و مستندسازی کنند که به تفکیک در بخش یافته‌ها ارائه شده است.

از سوی دیگر، پژوهشگران با استفاده از اقدامات گوناگون تلاش کردند تا میزان کفایت و صحت اطلاعات حاصله را افزایش دهند. در واقع؛ محققان با عنایت به معیار تأییدپذیری ارتباط و پیوستگی یافته‌های پژوهش را با داده‌ها و اطلاعات جمع‌آوری شده موجود، بررسی و بازبینی کردند. از این گذشته، با اعمال حداکثر تنوع در انتخاب مشارکت‌کنندگان و بازگرداندن مصاحبه‌های کدبندی شده بدانها و تصدیق ایشان مبنی بر انطباق کدها با تجارب و روایتهای بیان‌شده آنها، تلاش شد تا معیار تکرارپذیری یافته‌ها حاصل شود. به موازات این فعالیتها؛ کسب اعتماد و اطمینان دانشجویان و جلب مشارکت هر چه بیشتر آنان، بررسی مستمر داده‌ها، تجزیه و تحلیل آنها در اولین فرصت ممکن بعد از هر مصاحبه، استفاده از بازخورد دانشجویان مشارکت‌کننده برای تعیین میزان کفایت داده‌ها، افزایش تعداد مصاحبه‌ها، بازنگری خود دانشجویان و استفاده از دیدگاههای اصلاحی آنان و مرور و بازخوانی برخی کدهای استخراج‌شده به همراه برخی مشارکت‌کنندگان، اقدامات دیگری بود که در راستای افزایش تأییدپذیری یافته‌های حاصل از پژوهش انجام شد.

ج) یافته‌ها

پس از اجرای مصاحبه‌ها، مکالمه‌های ضبط‌شده به متون نوشتاری تبدیل، مطالعه و بازبینی دقیق شد و از این طریق، دیدگاهی کلی نسبت بدانها حاصل شد. بعد از آن با استفاده از راهبرد مطالعه‌ی جمله به جمله اطلاعات جمع‌آوری شده، واژه‌ها و عبارات اصلی و مرتبط با موضوع (شایستگی‌های سه‌گانه‌ی استادان درس معارف اسلامی) شناسایی و مفاهیم مرتبط با آنها تدوین و تنظیم شد. در جدول ۱، خلاصه‌ای از تجارب دانشجویان مشارکت‌کننده در زمینه‌ی صلاحیتهای حرفه‌ای استادان مستندسازی شده است. می‌توان گفت روایت دانشجویان درباره‌ی صلاحیتهای حرفه‌ای سه‌گانه‌ی استادان معارف اسلامی تا حدود زیادی بیانگر دریافتهای و تجارب آنان در خصوص کیفیت فرایندهای آموزشی دروس معارف در کلاس درس می‌باشد که در جدول ۱، به همراه مستندات آنها ارائه می‌شود.

جدول ۱: خلاصه‌ای از مستندات تجارب دانشجویان درباره‌ی ابعاد صلاحیتهای حرفه‌ای استادان معارف اسلامی

ردیف	ابعاد صلاحیتهای حرفه‌ای استادان معارف اسلامی	تجارب دانشجویان
۱	صلاحیتهای رفتاری (اخلاقی)	<p>رابطه‌ی خوب استادان معارف اسلامی با دانشجویان - رفتار مناسب و محترمانه آنها در کلاس درس - صمیمیت زیادی در کلاس درس وجود دارد - ارتباط گرم و دوطرفه با دانشجویان - رفتار دوستانه و تأثیرگذاری مثبت بر روی دانشجویان - انگیزه بیشتر دانشجویان برای حضور فیزیکی و تلاش ذهنی در کلاس معارف اسلامی - استفاده از شوخی و خنده حین تدریس - خلق و خوی خوب و محترمانه - پذیرنده بودن و برخورد مناسب استادان معارف اسلامی - حسن خلق و رفتار استادان و حضور دانشجو در کلاس درس - به خاطر رفتار خوب، دانشجویان آنها را محرم می‌دانند - بعضی دانشجویان مسائل شخصی و خانوادگی خود را با آنها مطرح می‌کنند تا راهنمایی بگیرند - اگر این استادان در حوزه‌های مشاوره آموزش تخصصی ببینند، بهتر عمل می‌کنند - با جوانان که در سن و سال حساسی هستند، دوستانه برخورد می‌کنند - برخوردشان خوب نباشد، تدریس و ساعت کلاس برای دانشجو و استاد خسته‌کننده می‌شود....</p>
۲	صلاحیتهای تخصصی (علمی)	<p>استادان معارف اسلامی به لحاظ علمی خیلی باسوادند - اکثرآ از نظر سطح علمی خوب و عالی هستند - اطلاعات خوب و لازم برای تدریس دروس معارف را دارند - می‌توانند به ابهامات دینی دانشجویان پاسخ دهند، ولی مشکلاتی هم وجود دارد - مدارک تحصیلی اکثرشان دکتر است و حرفها و صحبت‌هایشان مستند است - توانایی ارائه قابل فهم مطالب درسی را دارند -</p>

بازنمایی تجارب زیسته دانشجویان از صلاحیتهای حرفه‌ای ... ۱۹

<p>علم و دانش زیادی در زمینه مباحث دینی دارند- بر مقوله‌های دینی و اسلامی احاطه دارند ولی بعضاً نمی‌توان به صحبت‌هایشان اعتماد کرد- به طور کلی سوادشان خوب و جامع است- اطلاعات و تسلط آنها بر مطالب درسی بالاست ولی باید درس تخصصی خود را تدریس کنند و نه دروس مختلف معارف را- به لحاظ علمی ابهامات دینی را خوب برای دانشجویان توضیح و تشریح می‌کنند- اگر در درس تخصصی خودشان باشد، بهتر است- از نظر علمی خوبند و دانشجویان را اقناع می‌کنند ولی باید جنبه‌های اجتماعی دین را با بچه‌ها مطرح کنند....</p>		
<p>برخی استادان از مثالهای ملموس و خوبی در تدریس استفاده می‌کنند و دانشجویان بحث را می‌فهمند- باید استادان معارف بر روشهای تدریس فعال مسلط شوند تا در کلاس استفاده کنند- استادان باید بدانند که چگونه مفاهیم سنگین دینی و مذهبی را به دانشجویان منتقل کنند- روش فعال برای تفهیم مطالب و مفاهیم دروس معارف لازم است نه صرف توضیح استاد- برخی زمانها که مباحث چالشی و تعاملی می‌شود، دانشجو انگیزه پیدا می‌کند- روش آموزش باید مشارکتی و دو طرفه باشد- یکطرفه نمی‌شود تدریس خوبی داشت، مخصوصاً در دروس معارف اسلامی- در کنار علم زیاد باید چگونگی ارتباط با دانشجو را هم دانست- استادان معارف در تدریس شان خیلی از روش سخنرانی استفاده می‌کنند- تعامل و مباحثه با دانشجویان در کلاس ایجاد نمی‌شود- روش تدریس شان غالباً یکسان و یکنواخت است- ارتباط دوطرفه در آموزش نیست و لذا دانشجویان جذب درس نمی‌شوند.....</p>	<p>صلاحیتهای روشی (روش تدریس)</p>	<p>۳</p>

۱. صلاحیتهای علمی (تخصصی)

از دیدگاه دانشجویان مشارکت‌کننده در تحقیق، سطح علمی و تخصصی استادان معارف اسلامی در مجموع در حد مناسب و قابل قبولی قرار دارد. هر چند با توجه به سؤالات و ابهامات نسل جوان دانشجو و شرایط متحول زمانه، ضرورت کسب آمادگی و تسلط هر چه بیشتر در این عرصه قابل استنباط است. در بخش، تجربه و روایت تعدادی از دانشجویان مشارکت‌کننده در این باره مستند شده است.

مشارکت‌کننده شماره ۲: «اکثر آنها از نظر سواد علمی در حد بالایی هستند. اطلاعات خوبی دارند و می‌توانند به سؤالات دانشجویان در مورد دین و مطالب کتاب پاسخ دهند. مدارک تحصیلی اکثرشان دکتراست و صحبت‌هایشان هم مستند است. هر چند در برخی مواقع چندان نمی‌توان به صحبت‌هایشان اعتماد کرد، ولی مجموعاً خوب و اطمینان‌بخش است.»

مشارکت‌کننده شماره ۵: «به نظر من از لحاظ علمی و تخصصی آن علم کافی و لازم را ندارند؛ یعنی آن سؤال دانشجو را که برایش ایجاد گره و معضل ذهنی و فکری کرده است را نمی‌تواند پاسخ دهند. اگر هم جوابی هم بدهند چیزی سرسری است که دانشجو را اقناع نمی‌کند و سریع از موضوع رد می‌شوند.»

مشارکت‌کننده شماره ۶: «از نظر کلی باید بگویم استادان دروس معارف اسلامی از جنبه علمی بسیار پربار، باسواد و خوب هستند و توانایی ارائه قابل فهم مطالب درسی را دارند. ولی خب بعضی از آنها متأسفانه کمتر در این زمینه موفق هستند و باید با مطالعه و آمادگی ذهنی قبلی بیشتری وارد کلاس شوند. البته اکثریت آنها مطالب خوب و تازه‌ای ارائه می‌دهند و به سؤالات بچه‌ها از جمله خودم بارها جواب داده‌اند.»

مشارکت‌کننده شماره ۱۸: «غالب این استادان مدرک دکترا دارند و در رشته و تخصص خود واقعاً حرف برای گفتن دارند. این استادان مفاهیم و مسائل را از بعد دینی مطرح می‌کنند و اگر قدری هم به ابعاد اجتماعی و علمی مطالب دروس معارف توجه بیشتری نشان دهند، قطعاً برای دانشجویان اقناع‌کننده‌تر خواهد بود.»

مشارکت‌کننده شماره ۱۹: «مشکلی که وجود دارد این است که این استادان، دروس مختلف معارف اسلامی را همزمان تدریس می‌کنند. مثلاً اندیشه اسلامی و اخلاق و خانواده را. اینها اصلاً به هم نمی‌خوانند... جنبه تخصصی یعنی اینکه استاد صرفاً درسی را بدهد که کاملاً در آن وارد است، نه فقط برنامه تدریس روزانه پر شود. به همین خاطر من می‌بینم استادی که در یک درس خوب عمل کرده، در درس دیگر این واحدها عملکرد خوبی نداشته است.»

مشارکت‌کننده شماره ۲۲: «اغلب آنها از نظر سطح سواد و دانش علمی واقعاً خوب و عالی هستند. ولی بعضی مواقع مشکلاتی هم هست. مثلاً ترم قبل یک استاد درس تاریخ امامت داشتیم که حوزه تخصصی اش نبود. اطلاعات چندان دقیق و مستندی از بحث امامت ارائه نمی‌کرد و به سؤالات جدی دانشجویان درباره مسئله امامت و ولایت پاسخهای قانع‌کننده نمی‌داد. همین امر را دانشجویان می‌فهمیدند و در نتیجه کلاس را جدی نمی‌گرفتند و باقی مشکلات...»

۲. صلاحیتهای اخلاقی (رفتاری)

از نظر دانشجویان مشارکت‌کننده در تحقیق، بهره‌مندی استادان معارف اسلامی از جاذبه‌ها و شایستگی‌های اخلاقی و رفتاری، در سطح مطلوب و خوبی قرار دارد و همین خصوصیت، امکان برقراری تعامل دوستانه و همدلانه میان استاد و دانشجو و اثرگذاری مثبت بر دانشجویان و علاقه به حضور در کلاسهای معارف را افزایش می‌دهد. در دامه، روایت و تجربه برخی از دانشجویان در این باره مطرح شده است.

بازنمایی تجارب زیسته دانشجویان از صلاحیتهای حرفه‌ای ... ۲۱

مشارکت‌کننده شماره ۱: «غالب این استادان رابطه و برخورد مناسب و خوبی با دانشجویان برقرار می‌کنند. صمیمیت زیادی وجود دارد و همین امر انگیزه دانشجویان را برای حضور ذهنی فعال در کلاس معارف بیشتر می‌کند. حتی در برخی موارد، بچه‌ها به خاطر همین حسن خلق و رفتار است که در کلاس حاضر می‌شوند. درسها نظری و انتزاعی است و اگر این صمیمیت و تعامل مثبت نباشد، هم برای استاد و هم برای دانشجو تدریس و ساعت کلاس خسته‌کننده می‌شود.»

مشارکت‌کننده شماره ۷: «اکثریت آنها خوب ارتباط برقرار می‌کنند. رفتار گرمی دارند و همین خصوصیت باعث می‌شود که برخی دانشجویان مشکلات شخصی و مسائل خانوادگی خود را هم با آنها در میان بگذارند و راهنمایی بگیرند. به نظرم اگر آنها در مسائل روان‌شناسی و مشاوره و راهنمایی هم کسب تخصص و تجربه کنند، بهتر می‌توانند به بچه‌ها راهنمایی‌های لازم را ارائه کنند.»

مشارکت‌کننده شماره ۱۲: «چون بیشتر این استادان، روحانی (آخوند) هستند، رفتارشان خوب و دوستانه است. خوش اخلاقند و خوب برخورد می‌کنند. به همین علت بچه‌ها با میل و رضایت به کلاسهای معارف می‌روند و اجباری در کار نیست. البته بعضاً هم یک استادی پیدا می‌شود که خیلی بداخلاق است و با وجودی که روحانی هم هست، ولی عصبی و خشک و جدی برخورد می‌کند و همین امر دانشجو را فراری می‌دهد. اصلاً دانشجو جماعت با استادی که اخلاق خوبی نداشته باشد، سخت ارتباط برقرار می‌کند.»

مشارکت‌کننده شماره ۱۳: «به لحاظ رفتاری و نوع تعامل با دانشجو غالب استادان رابطه گرم و دوستانه‌ای دارند. چندان بحث نمره که در دروس تخصصی وجود دارد، اینجا نیست. کلاس درس خشک نبوده و بچه‌ها عموماً کلاس را دوست دارند. دیده‌ام که برخی استادان حین تدریس با بچه‌ها شوخی می‌کنند و همین امر در تفهیم مطالب خیلی کارساز است و فضای کلاس را شاد و دلنشین می‌کند.»

مشارکت‌کننده شماره ۱۷: «اخلاق این استادان خوب است و چون دانشجویان در سن و سال حساسی هستند، هر قدر این رفتار دوستانه‌تر باشد، تأثیر بیشتری بر روی دانشجو می‌گذارد. البته برخی آنها روی تأخیر و دیر آمدن حساس هستند، ولی بسیاری از آنها خلق و خوی خوب و گرمی دارند.»

مشارکت‌کننده شماره ۲۰: «این استادانی که من با آنها کلاس داشته‌ام، سعی می‌کردند با دانشجویان رفتار مناسب و محترمانه‌ای داشته باشند. از شوخی و خنده هم حین تدریس استفاده می‌کنند. البته بعضی از آنها از این خوش رفتاری و شوخی کردن برای عوض کردن افکار ما و القای دیدگاه خود استفاده می‌کنند که البته چندان موفق نبودند. مجموعاً به لحاظ ارتباطی و رفتاری خوب و صمیمی هستند.»

۳. صلاحیتهای روشی (روش تدریس)

وارسی دقیق دیدگاههای دانشجویان مشارکت کننده در این پژوهش، بیانگر آن است که استادان معارف اسلامی به لحاظ مهارت و تجربه در به کارگیری روشهای تدریس مختلف در کلاسهای درس، چندان واجد آمادگیهای لازم نیستند و از این جنبه باید روشهای تدریس متنوع تری را هنگام آموزش اعمال کنند تا بتوانند دروس خود را با جذابیت و پویایی بیشتری ارائه کنند. در ادامه، روایت و تجربه تعدادی از دانشجویان مطرح شده است.

مشارکت کننده شماره ۳: «استادان معارف اسلامی فقط از روش سخنرانی استفاده می کنند و اجازه برقراری تعامل کلاسی چندانی را به دانشجویان نمی دهند. البته بعضی از اینها از روشهای متفاوتی استفاده می کنند، ولی روش غالب همان توضیح و تشریح مطالب به صورت یکطرفه است که در نتیجه آن دانشجو خسته می شود. اگر آنها بتوانند از وسایل ارتباطی جدید و ابزارهایی مثل نمایش فیلم و ویدئو پروژکتور استفاده کنند و تنوعی به کار آموزش خود بدهند، خیلی اثرگذارتر خواهد بود.»

مشارکت کننده شماره ۴: «روشهای تدریس یکسان است و تعامل نیست. سخنرانی یکطرفه است. فقط متکلم وحده بوده و حرف می زنند و بعد از کلاس خارج می شوند. این نوع تدریس بچه ها را بی میل می کند. آنها باید از سخنرانی صرف دوری کنند. استادان معارف باید شیوه تدریس خود را متنوع تر کرده و برای بچه ها جذابیت ایجاد کنند و آنها را در کلاس درس با خود همراه نمایند. استفاده از روشهای مختلف واقعاً دانشجویان را جذب این دروس می کند.»

مشارکت کننده شماره ۸: «بعضی از این استادان از مثالهای عینی و ملموس زیاد استفاده می کنند. صحبتهای خودمانی هم با دانشجویان دارند که باعث جلب توجه آنها می شود. گاهی با مقدمه چینی خوب، مطلب مورد تدریس کلاس را به سمت مباحثه دو دانشجو با هم هدایت می کنند که جالب است و باعث علاقه و حساسیت بقیه کلاس می شود. شخصاً از این طریق خیلی چیز یاد گرفتم.»

مشارکت کننده شماره ۹: «تنوع کمی دارد. یکسان و یکنواخت و بر پایه سخنرانی و طرح موضوع و توضیح آن است. بعضی مواقع دانشجویان سؤالاتی می پرسند و جوابهایی می گیرند؛ اما اکثراً خیلی یکنواخت توضیح می دهند. چندان برایشان نظر و دیدگاه دانشجو مهم نیست و نمی پرسند نظر شما چیست.»

مشارکت کننده شماره ۱۱: «راستش را بخواهید بیشتر این استادان در روش تدریس فقط صحبت می کنند و حوصله را سر می برند. ولی بعضی از آنها با دانشجو وارد بحث و گفتگو شده و بحث و جدل شیرینی شکل می گیرد و برای بقیه کلاس هم آموزنده و جالب است. دانشجوها از این روش استقبال می کنند. این استادان حتی حضور در کلاس را به خود دانشجو واگذار کرده، ولی

بازنمایی تجارب زیسته دانشجویان از صلاحیتهای حرفه‌ای ... ♦ ۲۳

چون نحوه کار شیرین است، همه شرکت می‌کنند. باید همه استادان معارف اسلامی را تشویق کرد که از روشهای مشارکتی و گروهی در کلاس درس استفاده کنند».

مشارکت‌کننده شماره ۱۶: «تا آنجایی که ما دیده‌ایم نود درصدشان روش تدریس تکراری و یکجور دارند. یعنی پشت میز می‌نشینند و در مورد موضوع صحبت می‌کنند. یا آنکه می‌آیند بالا می‌ایستند و پاورپوینت می‌زنند و یا کتاب را در دست گرفته و با سخنرانی مطالب را توضیح می‌دهند. شیوه فعال و یا متنوعی توی کارشان نیست. آخر ترم یک جزوه‌ای می‌دهند و می‌گویند از همان بخوانید و حفظ کنید و بیایید سر جلسه امتحان».

د) بحث و نتیجه‌گیری

بررسی و کاوش برنامه‌های درسی مراکز آموزشی از جمله دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی در جنبه‌ها و ابعاد گوناگون، می‌تواند باعث شناسایی مشکلات و تنگناهای موجود شود و زمینه‌های لازم را برای بهبود و ارتقای هر چه بیشتر کارکرد نهادهای مذکور فراهم کند. بر این اساس، ارزشیابی مسائل و چالشهای اجرایی دروس معارف اسلامی دانشگاهها از نظر نحوه تدریس و آموزش آنها در موقعیتهای یاددهی و یادگیری (کلاسهای درس) نیز داده‌ها و اطلاعات مناسبی را در زمینه واقعیات اجرایی و میزان اثربخشی این برنامه‌ها به دست داده و انجام اصلاحات کیفی و ضروری آنها را تسهیل و تسریع می‌کند. بدیهی است زمانی که این بررسی و ارزشیابی از منظر مخاطبان اصلی برنامه‌های درسی؛ یعنی دانشجویان به عنوان مشتریان اصلی نهاد دانشگاه انجام می‌شود، از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ چه آنکه این افراد از نزدیک با فراز و فرودهای برنامه در تماس بوده و آن را در قالب روندهای کلاس درس تجربه کرده‌اند. در ادبیات حوزه برنامه درسی، از مفهومی با عنوان برنامه درسی تجربه‌شده^۱ نام برده می‌شود که ناظر بر درک و فهم عمیق یادگیرندگان از آموزشهای کلاسی است. در واقع؛ آن برنامه درسی که توسط فراگیران درک، تجربه و درونی شده، ممکن است همان چیزی نباشد که تجویز، تدریس و حتی آزمون شده باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶). به عبارت دیگر؛ برنامه درسی تجربه‌شده، بیانگر برداشتها و ادراکهای فراگیران از قبل قرار گرفتن در معرض برنامه درسی اجرایی و پیشرفتهای حاصل ناشی از آن است. اهمیت این برنامه درسی در آن است که نشان می‌دهد در تحلیل نهایی، فراگیران، تصمیم‌گیرندگان اصلی عرصه یاددهی و یادگیری بوده و به آن تعیین می‌بخشند. (مهرمحمدی، ۱۳۸۷: ۲۵۹)

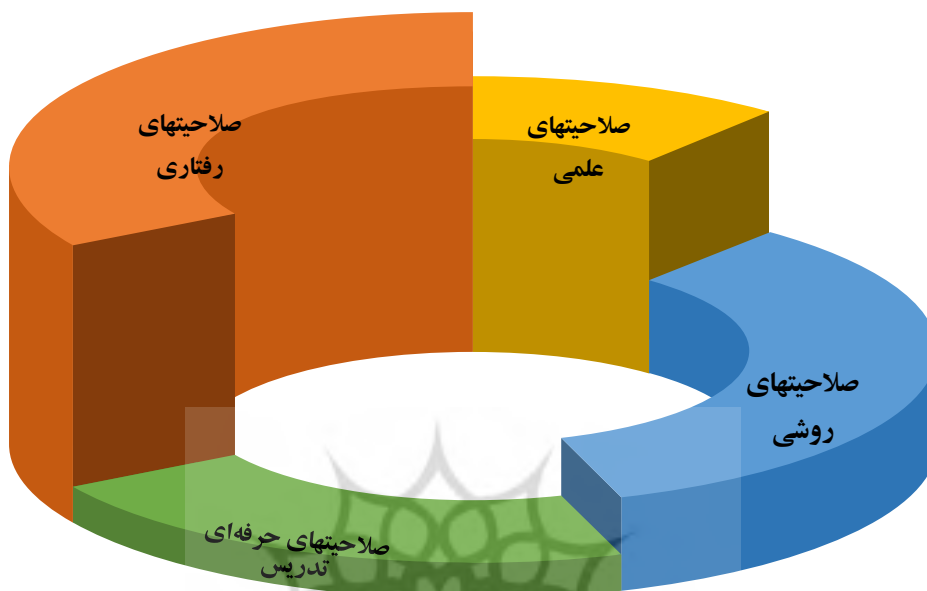
با توجه به مطالب بیان شده، در این پژوهش به واکاوی چگونگی تدریس استادان دروس معارف اسلامی (به عنوان یک برنامه درسی تجربه شده) و ارزشیابی سطح قابلیت‌ها و توانمندی‌های تدریس ایشان در فرایندهای انتقال و آموزش مفاهیم و نگرشهای دینی از دیدگاه دانشجویان پرداخته شد. نتایج نشان داد که استادان مذکور از دیدگاه دانشجویان مصاحبه‌شونده، از نظر شایستگی‌های علمی و تخصصی مرتبط با دروس معارف اسلامی، هرچند در سطح مناسب و قابل قبولی‌اند، ولی با توجه به سؤالات و دغدغه‌های فکری و ذهنی نسل جوان دانشجو (که بعضاً ابهام و سرگشتگی آنها را به همراه دارد) و نیز شرایط پیچیده جامعه امروز و سرعت عجیب تحولات زمانه، ضرورت جدی وجود دارد که این استادان از آمادگی‌ها و ظرفیتهای علمی و معرفتی بالاتری برخوردار شوند تا کارایی و اثربخشی تدریس خود را افزایش دهند. همخوان با این نتیجه، فرجی پاک و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیق خود نشان دادند که مؤلفه شایستگی علمی و تخصصی مدرسان دروس معارف اسلامی از دیدگاه دانشجویان مورد تحقیق، نامطلوب و پایین‌تر از میانگین بوده است که مهم‌ترین عامل آن، وجود مدرسان حق‌التدریسی بوده که با وجود مشغله کاری زیاد، اشتغال همزمان در سازمانهای دیگر و کهولت سن، عملاً فرصتی برای مطالعه منابع جدید نداشته‌اند. قربانی (۱۴۰۱: ۶۰) نیز در پژوهش خود، کمبود مرجعیت علمی گروههای معارف اسلامی را مقوله‌ای قابل تأمل دانسته، تصریح می‌کند که در این گروه‌ها نه از حیث اندیشمند قابل استاد و نه از حیث جریان‌سازی علمی و فراگیر، توفیقی حاصل نشده است. از دیدگاه این محقق، ضرورت جدی وجود دارد که برای تربیت دانشجویان و فراتر از آن، تغییر نگرش دانش‌آموختگان آینده، چاره‌اندیشی لازم در خصوص راهکارهای تبدیل شدن به مرجعیت علمی و ایجاد فرایند علمی آن صورت پذیرد. همچنین، قربانی و ابوالحسنی نیارکی (۱۳۹۸) تصریح می‌کنند که استفاده از الگوی مقایسه‌ای برای پاسخگویی به سؤالات مهم دانشجویان در دروس معارف اسلامی (از جمله اینکه چرا آموزه‌های اسلامی بهترین و کامل‌ترین است؟)، مستلزم مطالعات گسترده استاد و داشتن آگاهی از زمینه‌های مختلف و تسلط وی به لحاظ روان‌شناختی بر فضای آموزشی است.

تحقیق غلامی گنجوی و شمسایی (۱۳۹۸) نیز رضایت حداقلی دانشجویان مورد بررسی را از استادان معارف اسلامی مستندسازی و بر اجرای راهکارهای لازم برای جبران ضعف علمی و مهارتی تأکید کرده‌اند. پژوهش خوشی و رنجبران (۱۳۹۶) نیز بر تأثیر مثبت کارگاههای آموزشی نیازمحور بر افزایش سطح دانش و مهارت استادان معارف اسلامی تأیید کرده است.

از سوی دیگر، یافته‌های تحقیق حاضر نشان داد که از دیدگاه دانشجویان مورد تحقیق، استادان دروس معارف اسلامی از شایستگی‌های رفتاری و آراستگی‌های و اخلاقی مناسبی برخوردار بوده و همین ویژگی، احتمال توفیق آنان را در فرایندهای آموزشی و تربیتی افزایش می‌دهد. همخوان با این نتیجه، فرجی پاک و همکاران (۱۳۹۷) هم در پژوهش خود گزارش کرده‌اند که شایستگی‌های فردی و شخصیتی استادان مورد تحقیق از دیدگاه دانشجویان در حد مطلوب و بالاتر از میانگین بوده است. از نظر پژوهشگران مذکور، این امر به خاطر معیارهایی است که حوزه معاونت امور استادان در جذب داوطلبان بر آنها تأکید داشته و مورد تأیید دانشجویان نیز قرار گرفته است. حسینی کریمی و ضابط‌پور کاری (۱۳۹۹) نیز بر تأثیر خلق و خوی نیکوی استاد و نفوذ شخصیتی، رفتاری، نگرش، سلوک، معاشرت و نحوه حضور او در کلاس تأکید کرده‌اند و تأثیرگذاری شخصیتی و هویتی بر دانشجویان را بسیار مهم تلقی می‌کنند. در پژوهش ادیب و سرداری (۱۳۹۳) با اشاره به اینکه تعامل اجتماعی و روان‌شناختی دانشجویان با استادان به عنوان یکی از متغیرهای مهم برنامه‌دستی بر احساسات، ارزشها و رفتارهای فراگیران تأثیر می‌گذارد؛ این یافته گزارش شده که رفتار استادان معارف اسلامی نقش مهمی در شکل‌گیری نگرشهای دانشجویان داشته و لذا باید در انتخاب آنان دقت زیادی کرد؛ چون بعضی از این مریبان رفتارها و تعصباتی دارند که با موضوع درس معارف سازگار نیست و همین امر در نوع نگاه دانشجویان نسبت به این دروس اثر می‌گذارد. پژوهش پیری و نیک‌پیران (۱۳۹۲) نیز اهمیت ارتباط متقابل استاد و دانشجو را به عنوان یکی از ابعاد برنامه‌دستی پنهان در دروس معارف اسلامی مطرح می‌کند و تفکر و رفتار استاد را از عوامل اصلی شکل‌گیری روش تفکر و رفتار دانشجویان می‌داند. از نظر این پژوهشگران، چون هدف تدریس دروس معارف اسلامی تربیت روحی و تهذیب اخلاقی دانشجویان است، لذا باید به پیامدهای رفتاری و اخلاقی ناشی از برنامه‌دستی توجه داشت. فیروزی (۱۳۹۴) نیز در تحقیق خود، اهمیت جنبه‌های نگرشی در دروس معارف اسلامی و احترام و ارزش قائل شدن برای عقاید دانشجویان را خاطر نشان کرده و تصریح می‌کند که ارتباط دوستانه و عاطفی استادان معارف اسلامی با دانشجویان در روندهای آموزشی، مقوم یادگیری آنها بوده و اصولاً دانشجویان در کلاسهای برخوردار از ویژگی‌های عاطفی و ارتباطی، یادگیری بیشتری دارند. در پژوهش عباسی (۱۳۹۹) هم الزام به خوشرویی و شوخ‌طبعی استاد معارف اسلامی تأکید شده است. یوسفی لویه (۱۳۷۸) نیز در تحقیق خود نشان

داد که در ویژگی‌های استاد نمونه دروس معارف اسلامی، جنبه اخلاقی و رفتاری، اولویت اول را دارد.

در نهایت، نتایج تحقیق نشان داد که استادان دروس معارف اسلامی از نظر توانمندی‌های روش تدریس که ناظر بر بهره‌گیری آنان از شیوه‌های مختلف آموزش در کلاسهای درس است، کارآمدی لازم را نداشته و نمی‌توانند متناسب با مباحث درسی و شرایط کلاسی و دانشجویان، از روشهای تدریس گوناگون استفاده کنند. با توجه به تجارب و روایت‌های ارائه شده از سوی دانشجویان در این تحقیق، این مشکل در مقایسه با دو مورد قبلی، فراوانی بیشتری داشته و طبعاً اقدام لازم برای کاهش یا حل آن هم اولویت بالاتری دارد. همخوان با این یافته، امینی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیق خود گزارش کرده‌اند که روشهای تدریس استادان معارف اسلامی، اغلب یک‌طرفه و مبتنی بر سخنرانی است و آنها از امکانات و تجهیزات کمک آموزشی استفاده نکرده و در حین آموزش خود، فرصت زیادی را برای مشارکت و فعالیت دانشجویان در فعالیتهای کلاس فراهم نمی‌کنند. در تحقیق قربانی و ابوالحسنی نیارکی (۱۳۹۸)، ضمن نقد روش تدریس توصیفی که اغلب در عمل مورد استفاده استادان معارف قرار می‌گیرد، بر استفاده از روش مقایسه‌ای در آموزش این دروس تأکید شده و افزایش مشارکت، ایجاد خلاقیت و تفکر انتقادی، دعوت به تفکر، اعتمادسازی، درگیر ساختن هرچه بیشتر دانشجویان با جریان تدریس، رشد اخلاقی و عقلانی دانشجویان و ...، از جمله آثار مثبت آن معرفی شده است. پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان داد که در روش تدریس دروس معارف اسلامی باید به استقلال فکری یادگیرندگان توجه شود؛ زیرا استادانی که به این مقوله اهمیت می‌دهند، از روشهای تدریسی استفاده می‌کنند که در نتیجه آن، کلاس درس به محلی برای بارش افکار و تبادل نظر مخاطبان مختلف تبدیل می‌شود. در تحقیق فرجی پاک و همکاران (۱۳۹۷) هم توانمندی مدرسی و مدیریت استادان معارف اسلامی در حد نامطلوب و پایین‌تر از میانگین ارزیابی شده است. کهریزی و همکاران (۱۳۹۷) نیز در تحقیق خود، لزوم تغییر روش تدریس استاد محور به روش نیاز محور را در گروههای درسی معارف اسلامی مطرح کرده است و نتیجه عملی آن، وجود میزان بالایی تأثیر و رضایت دانشجویان در یادگیری، ایجاد نگرش مثبت و افزایش روحیه تفکر نقادانه ذکر شده است. با عنایت به یافته‌های حاصل از تحقیق، خلاصه یا الگوی مفهومی پژوهش در شکل ۲ ارائه شده است.



شکل ۲: صلاحیتهای حرفه‌ای استادان دروس معارف اسلامی

به هر حال، با توجه به یافته‌های پیش گفته و در راستای بهبود و ایجاد تغییرات معنادار در نحوه آموزش دروس معارف اسلامی ضرورت جدی وجود دارد که برنامه‌ریزی منسجم و اقدامات سازمان‌یافته در زمینه ارتقای توانمندی‌های حرفه‌ای استادان دروس مذکور توسط نهادهای برنامه‌ریز و مسئول این دروس انجام پذیرد. بر این اساس، طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی دانش‌افزایی کیفی این استادان در راستای رشد و توسعه شایستگی‌های علمی و تخصصی آنان و فهم عمیق‌تر مفاهیم دینی و مضامین مذهبی و اجتماعی مرتبط با دروس معارف اسلامی که متناسب با شرایط و روح حاکم بر این زمانه باشد، از اهمیت بسیار فراوانی برخوردار است. به ویژه در دوره‌ای که نسل جوان دانشجویی امروز کشور، بنا بر ویژگی‌های سنی و ذهنی خویش، در جستجوی آن است که به سؤالات، چالشها و دغدغه‌های جدی‌اش در زمینه‌های اعتقادی و دینی و نسبت آنها با بسترها و مشکلات اجتماعی جامعه امروز، پاسخهایی راهگشا و روزآمد داده شود.

باید بر این نکته مهم تأکید کرد که نسل جدید دانشجویان کشور با توجه به انواع فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی نوین قادرند به آسانی به انواع داده‌ها و اطلاعات متفاوت و

حتی متعارض دسترسی داشته باشند و همین امر باعث ایجاد سؤالات جدید و البته تردیدها و ابهامات فراوان در ساختارهای فکری و معرفتی آنها شده است. بدیهی است برای چنین نسلی از دانشجویان نمی‌توان استدلالها و احتجاجات سنتی و قدیمی را مطرح کرد و از آنان انتظار اقع ذهنی داشت. بلکه باید با برخورداری استادان معارف اسلامی از دانشهای جدید و بینشهای غنی، بستری را برای جوابگویی به چالشها و سؤالات نوپدید فراهم کرد. در واقع؛ زمانی که متولیان اصلی آموزش و تدریس دروس معارف اسلامی؛ یعنی استادان این درس، بر حوزه موضوعی و محتوایی دین و ابعاد متکثر آن احاطه علمی داشته و شناختی ژرف و عمیق از ماهیت، رسالت و رمز و رازهای دین و دینداری در دهه سوم قرن بیست و یکم را داشته باشند؛ در آن صورت این امکان فراهم می‌شود که بخش مهمی از پرسشهای بنیادین دانشجویان در عرصه دین و دینداری پاسخ داده شود و به تبع آن، اعتبار و جایگاه دروس معارف اسلامی در ذهنیت دانشجویان نیز دستخوش تحولی مثبت و معنادار شود.

افزون بر این، سویه یا جنبه دیگر این دوره، دانش‌افزایی کیفی شناساندن اقتضانات رشدی و روان‌شناختی نسل جوان و درک الزامات و پیامدهای ناشی از آن است. به عبارت دیگر؛ فهم این معنا که جمعیت دانشجویی کشور به لحاظ فکری و ذهنی در مرحله رشد انتزاعی، ترکیبی و استدلالی قرار داشته و دیگر نمی‌توان آنها را با توضیحات و توجیحات عینیته گرایانه‌ای که مقتضای دوره‌های رشد ذهنی قبلی است، اقع یا متقاعد کرد؛ بلکه باید به موازات رشد قوای منطقی و استدلالی ایشان، با رویکردی علمی و پژوهش‌محور که ناظر بر ارائه شواهد و مستندات مختلف است، دانشجوی جوان را در عرصه پرتلاطم دین و دینداری زمانه کنونی، هدایت و مجاب و قانع کرد.

از سوی دیگر، به موازات ارتقای سطح دانش علمی و تخصصی استادان معارف اسلامی و رشد آگاهی‌های روان‌شناختی آنان، ضرورت دارد در زمینه مهارت‌افزایی این افراد در حوزه کاربرد روشهای تدریس مختلف در کلاسهای درس، برنامه‌ریزی و اقدام لازم انجام شود. در واقع؛ به نظر می‌رسد نیاز جدی وجود دارد که استادان معارف اسلامی از آمادگی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای لازم در زمینه به کارگیری روشهای تدریس مختلف و متنوع برای تفهیم و انتقال آسان‌تر و جذاب‌تر مفاهیم دینی و اسلامی به دانشجویان برخوردار شده و از این طریق، امکان مشارکت فعالانه و معنادار دانشجویان را در روند تدریس خود فراهم ساخته، تدریسی اثرگذارتر را به نمایش بگذارند. ایجاد توانمندی‌های لازم در استادان برای به

بازنمایی تجارب زیسته دانشجویان از صلاحیتهای حرفه‌ای ... ♦ ۲۹

کارگیری امکانات و تجهیزات کمک آموزشی در حین تدریس نیز می‌تواند در قالب این دوره‌های مهارت‌افزایی مورد توجه قرار بگیرد.

باید بر این نکته مهم تأکید کرد که هر عالم و دانشمندی لزوماً معلم خوبی نیست؛ زیرا تدریس به عنوان یک عرصه علمی و هنری دارای ظرایف و رمز و رازهای خاص خود بوده و به صرف احاطه علمی و تخصصی یک استاد، نمی‌توان انتظار داشت که او در کلاس درس نیز تدریس اثربخشی داشته باشد. تدریس اثربخش علاوه بر دانش و احاطه علمی و تخصصی، نیازمند توانمندی‌های خاص خود در به کارگیری تنوعی از روشهای تدریس متناسب با موقعیت کلاس، مفهوم مورد تدریس و تفاوت‌های فردی دانشجویان است. از این دیدگاه، معلمی پیچیدگی‌ها و دقایق و ظرایف خاص خود را دارد که تا حدود زیادی می‌توان آنها را از طریق آموزشهای کارآمد به استادان و مجریان برنامه‌های درسی معارف اسلامی آموزش و انتقال داد.



منابع

- آراسته، حمیدرضا و سید طاهر فاضلی ماسوله (۱۳۹۰). «رتبه‌بندی و ویژگی‌های دانشگاه‌های برتر جهانی». *آموزش مهندسی ایران*، ش ۱۳ (۵۲): ۸۷-۱۰۱.
- ادیب، یوسف و مرضیه سرداری (۱۳۹۳). «پدیدارشناسی تجارب دانشجویان از برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی». *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ش ۲ (۳): ۱۳۰-۱۱۳.
- ادیب حاج‌باقری، محسن؛ سرور پرویزی و مهوش صلصالی (۱۳۸۶). *روش تحقیق کیفی*. تهران: بشری.
- اکبری مطلق، جواد؛ محمدرضا رئیسون و یحیی محمدی (۱۴۰۱). «بررسی ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دروس معارف اسلامی از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی بیرجند بر اساس مدل رالف تایلر». *مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ش ۱۷ (۴): ۲۶۲-۲۵۵.
- امینی، محمد؛ حمید رحیمی و زهره صمدیان (۱۳۹۲). «بررسی دیدگاه دانشجویان درباره موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاه آزاد اسلامی کاشان». *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ش ۵ (۱): ۸۹-۱۰۸.
- ایمان، محمدتقی و اسفندیار غفاری‌نسب (۱۳۹۲). «تعمیم‌پذیری و چالش‌های آن در تحقیقات کیفی». *پژوهش*، ش ۷ (۱): ۳۵-۵۰.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۹). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته، رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: دیدار.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۲). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: سمت.
- پیری، موسی و منیره نیک‌پیران (۱۳۹۲). «تبیین ابعاد برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی مقطع کارشناسی نظام آموزش عالی». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ش ۱۷ (۳۱): ۸۶-۷۱.
- جعفری، هدایت؛ عیسی محمدی، فضل‌الله احمدی و انوشیروان کاظم‌نژاد (۱۳۹۲). «ادراک اعضای هیئت علمی و دانشجویان پرستاری از شایستگی آموزشی استادان». *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ش ۲۳ (۱۱۰): ۲-۱۵.
- حسینی کارنامی، سید حسین؛ مرتضی دارابی‌نیا و رحمت‌اله مرزبند (۱۳۹۷). «بررسی نگرش دانشجویان نسبت به دروس معارف اسلامی در دانشگاه علوم پزشکی مازندران». *دین و سلامت*، ش ۶ (۱): ۹-۱.

بازنمایی تجارب زیسته دانشجویان از صلاحیتهای حرفه‌ای ... ♦ ۳۱

- حسینی کریمی، سید باقر و غلامرضا ضابط پور کاری (۱۳۹۹). «تأثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش و انگیزش دینی دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل)». پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ش ۲۴(۴۷): ۲۸۰-۲۵۵.
- خوشی، ابوالفضل و داود رنجبران (۱۳۹۶). «سنجش میزان اثربخشی کارگاههای آموزشی نیازمحور در ارتقای دانش و مهارت تدریس اساتید دروس معارف اسلامی (دانشگاههای علوم پزشکی شهر تهران)». راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ش ۱۰(۴): ۳۱۱-۳۰۲.
- دانایی فرد، حسن؛ سید مهدی الوانی و عادل آذر (۱۴۰۰). روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع. تهران: اشراقی، صفار.
- رستمی، بهرام؛ سیدزین‌الدین صفوی، احسان فکور، سقراط فقیه‌زاده و فضل‌... آیت‌اللهی (۱۳۹۷). «رضایتمندی دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی گروه معارف اسلامی دانشگاه علوم پزشکی زنجان». راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ش ۵(۱): ۱-۱۵.
- شمسایی، مریم؛ عبدالرضا محمودی و فاطمه محمودی (۱۳۹۷). «بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز از دروس معارف اسلامی (انقلاب اسلامی، تاریخ اسلام و اخلاق اسلامی)». مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ش ۲۲(۲): ۲۷۰-۲۶۱.
- شهیدی، نیما؛ پیروش جعفری، نادرقلی قورچیان و جواد بهبودیان (۱۳۹۲). «رابطه بین خودکارآمدی و تعهد سازمانی با کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی در منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی». رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ش ۴(۳): ۴۴-۲۱.
- عباس‌زاده، محمد (۱۳۹۱). «تأملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی». جامعه‌شناسی کاربردی، ش ۲۳(۴۵): ۳۴-۱۹.
- عباسی، حسن (۱۳۹۹). «روش تدریس هدایت‌محور؛ پیوست اخلاقی روزآمد برای کارآمدسازی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها». پژوهش‌نامه اخلاق، ش ۱۳(۴۸): ۷۴-۵۱.
- عبدی، حمید؛ سید ابراهیم میرشاه جعفری، محمدرضا نیلی و سعید رجایی پور (۱۳۹۷). «تبیین برنامه درسی آینده در راستای تحقق چشم‌اندازها و رسالتهای آموزش عالی ایران افق ۱۴۰۴». مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ش ۸(۱۶): ۸۸-۵۹.
- غلامی گنجوی، عبدالله و مریم شمسایی (۱۳۹۸). «شناخت آسیبها و راهکارهای کارآمدی دروس معارف اسلامی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز». مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ش ۲۳(۳): ۴۲۸-۴۱۵.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۶). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. تهران: نشر دانشگاهی بال.

- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی، با تأکید بر نظریه برپایه (گراند تئوری). تهران: آگاه.
- فرجی پاک، مهدی؛ غلامرضا اصلانی و عبدالمجید مقامی (۱۳۹۷). «بررسی عوامل درون‌سازمانی مؤثر بر اثربخشی دروس گروه معارف اسلامی؛ مطالعه موردی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول». *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ش ۲۲ (۱): ۴۰-۲۳.
- فیروزی، رضا (۱۳۹۴). «آسیب‌شناسی دروس و جایگاه استادان معارف اسلامی با توجه به دیدگاه‌های دانشجویان علوم پزشکی ارومیه در دوره‌های دکترای حرفه‌ای». *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ش ۱۹ (۲): ۱۷۲-۱۵۱.
- قربانی، هاشم (۱۴۰۱). «شاخصهای بهسازی رویکرد تربیتی در دروس معارف اسلامی». *تربیت متعالی*، ش ۱ (۲): ۶۹-۴۸.
- قربانی، هاشم؛ ابوالحسنی نیارکی (۱۳۹۸). «الگوی مقایسه‌ای؛ راهکاری کارآمد برای تدریس دروس معارف اسلامی در دانشگاهها در ساحت تبیین و دفاع از آموزه‌های اسلامی». *تربیت اسلامی*، ش ۱۵ (۳۱): ۱۴۸-۱۲۷.
- کابال، آلفونسو برورو (۱۳۹۰). *نهاد دانشگاه امروز*. ترجمه علی شریفی. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی کتاب.
- کار، دیوید؛ فنستر ماخر و ریچارد سون (۱۴۰۰). *روشهای تدریس پیشرفته*. ترجمه هاشم فردانش. تهران: کویر.
- کلاکی، حسن (۱۳۸۲). «نظریه بنیادی به مثابه روش نظریه‌پردازی». *فرهنگ و ارتباطات*، ش ۱۰ (۶): ۱۴۰-۱۱۹.
- کهریزی، مهوش؛ مریم جنت‌المکان و رستم جلالی (۱۳۹۷). «بررسی میزان تأثیرگذاری و رضایتمندی تغییر روش تدریس استاد محور به رویکرد نیازمحور در گروه معارف اسلامی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه». *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ش ۱۲ (۳): ۴۲۸-۴۱۵.
- مجیدی، محمدرضا و ابوالقاسم فاتحی (۱۳۸۴). «سنجش نگرش دانشجویان نسبت به برنامه‌ریزی دروس معارف». *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ش ۱۲ (۳): ۲۱-۱۶.
- محمدپور، احمد و مریم بهمنی (۱۳۸۹). «زنان، پاساژ و معرف نشانه‌ها». *مطالعات راهبردی زنان*، ش (۴۷): ۷۲-۴۱.
- معیری، محمدطاهر (۱۳۹۰). *مسائل آموزش و پرورش*. تهران: امیرکبیر.
- ملکی، حسن (۱۳۹۱). *صلاحیت حرفه معلمی*. تهران: منادی تربیت.

بازنمایی تجارب زیسته دانشجویان از صلاحیتهای حرفه‌ای ... ♦ ۳۳

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). «تأملی در ماهیت متمرکز برنامه‌ریزی درسی». در: برنامه‌درسی؛ نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها. محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: سمت و به‌نشر.
- یوسفی لویه، وحید (۱۳۷۸). مطالعه مقدماتی جایگاه معارف اسلامی در دانشگاهها. قم: شورای منطقه یک گروههای معارف اسلامی.
- Arasteh, Hamidreza and Seyyed Taher Fazeli Masuleh (2013). "Ranking and characteristics of top global universities". Iranian Engineering Education, vol. 13(52): 101-87.
- Adib, Yusuf and Marzieh Sardari (2013). "Phenomenology of students' experiences of the hidden curriculum in Islamic education courses". Educational Sciences from the perspective of Islam, vol. 2(3): 113-130.
- Adib Haj Bagheri, Mohsen; Sarwar Parvizi and Mahosh Salsali (2006). Qualitative research method. Tehran: Bushra.
- Akbari Mutlaq, Javad and others (2022). "Examination of the internal quality of the curriculum of Islamic studies from the point of view of Birjand medical students based on Ralph Tyler's model". Yazd Center for Studies and Development of Medical Sciences Education, Vol. 17(4): 255-262.
- Amini, Mohammad; Hamid Rahimi and Zohra Samadian (2012). "Investigation of students' views on the obstacles to the effectiveness of Islamic education courses in Islamic Azad University of Kashan". Islam and Educational Researches, Volume 5(1):108-89.
- Iman, Mohammad Taghi and Esfandiar Ghafarinasab (2012). "Generalizability and its challenges in qualitative research". Research, No. 7(1): 35-50.
- Bazargan, Abbas (2010). An introduction to qualitative and mixed research methods, common approaches in behavioral sciences. Tehran: Didar.
- Bazargan, Abbas (2013). Educational evaluation. Tehran: samt.
- Piri, Musa and Munireh Nikpiran (2012). "Explaining the dimensions of the hidden curriculum in Islamic education courses of the undergraduate level of the higher education system". Research and writing academic books, vol. 17(31): 86-71.
- Jafari, Hedayat; Isa Mohammadi, Fazullah Ahmadi and Anoushirvan Kazemnejad (2012). "Faculty members' and nursing students' perception of professors' educational competence". Journal of Mazandaran University of Medical Sciences, vol. 23(110): 2-15.
- Hosseini Karnami, Seyed Hossein; Morteza Darabinia and Rahmatoleh Marzband (2017). "Investigation of students' attitude towards Islamic education courses in Mazandaran University of Medical Sciences". Religion and Health, No. 6(1): 1-9.
- Hosseini Karimi, Seyyed Baqer and Gholamreza Bhajpour Kari (2019). "The effect of teaching Islamic education courses on students' religious attitude and motivation (a case study of Noshirvani University of

- Technology, Babol)". Research and writing academic books, no. 24(47): 280-255.
- Khushi, Abulfazl and Davood Ranjbaran (2016). "Measuring the effectiveness of needs-based educational workshops in improving the knowledge and teaching skills of Islamic education professors (Tehran University of Medical Sciences)". Education strategies in medical sciences, Vol. 10(4): 311-302.
 - Danaeifard, Hassan; Seyyed Mahdi Alwani and Adel Azar (2021). Qualitative research methodology in management: a comprehensive approach. Tehran: Ishraghi, Safar.
 - Rostami, Bahram and others (2017). "Students' satisfaction with the quality of educational services of the Department of Islamic Education, Zanjan University of Medical Sciences". Development strategies in medical education, No. 5(1): 1-15.
 - Shamsai, Maryam; Abdulreza Mahmoudi and Fatemeh Mahmoudi (2017). "Investigating the level of satisfaction of Shiraz University of Medical Sciences students with Islamic education courses (Islamic revolution, Islamic history and Islamic ethics)". Epistemological studies in Islamic University, vol. 22(2):270-261.
 - Shahidi, Nima and others (2012). "The relationship between self-efficacy and organizational commitment with teaching quality of faculty members in Islamic Azad University". A new approach in educational management, vol. 4(3): 21-44.
 - Abbaszadeh, Mohammad (2012). "A reflection on validity and reliability in qualitative research". Applied Sociology, No. 23(45):19-34.
 - Abbasi, Hassan (2019). "Guided teaching method; an up-to-date ethical attachment for the efficiency of Islamic education courses in universities". Research Journal of Ethics, No. 13(48): 51-74.
 - Abdi, Hamid; Seyed Ebrahim Mirshah Jafari, Mohammad Reza Nili and Saeed Rajaipour (2017). "Explanation of the future curriculum in line with the realization of the visions and missions of Iran's higher education, horizon 2024". Higher Education Curriculum Studies, No. 8(16): 59-88.
 - Gholami Ganjavi, Abdullah and Maryam Shamsaei (2018). "Recognizing the harms and effective solutions of Islamic education courses in Shiraz University of Medical Sciences". Epistemological studies in Islamic University, vol. 23(3): 428-415.
 - Fathi Vajargah, Korosh (2016). Principles and concepts of curriculum planning. Tehran: Bal University Press.
 - Farastkhah, Maqsood (2015). Qualitative research method in social sciences, with emphasis on grounded theory. Tehran: Aghaz.
 - Faraji Pak, Mehdi; Gholamreza Aslani and Abdul Majeed Magami (2017). "Investigation of internal organizational factors affecting the effectiveness of courses in the Islamic Education Department; Case study: Islamic Azad University, Dezful branch. Epistemological Studies in Islamic University, vol. 22(1):23-40.
 - Firouzi, Reza (2014). "Pathology of courses and the position of Islamic education professors according to the views of Urmia medical students

- in professional doctorate courses". Epistemological studies in Islamic University, vol. 19(2): 172-151.
- Ghorbani, Hashem (2022). "Indices of improving educational approach in Islamic education courses". Tarbiat Mota'ali, No. 1(2): 69-48.
 - Qurbani, Hashem; Abolhasani Niaraki (2018). "Comparative pattern; an effective solution for teaching Islamic education courses in universities in the field of explaining and defending Islamic teachings. Islamic Education, vol. 15(31): 148-127.
 - Cabal, Alfonso Burro (2010). Today's university institution. Translated by Ali Sharifi. Tehran: Institute of Cultural and Social Studies, Kitab.
 - Carr, David; Fenster Macher and Richard Sohn (2021). Advanced teaching methods. Translated by Hashem Fardanesh. Tehran: Kavir.
 - Kalaki, Hassan (2003). "Fundamental theory as a theorizing method". Culture and Communication, No. 10(6):119-140.
 - Kahrizi, Mahosh; Maryam Jannat Makan and Rostam Jalali (2017). "Investigation of the effectiveness and satisfaction of changing the teacher-oriented teaching method to the needs-oriented approach in the Department of Islamic Education from the perspective of the students of Kermanshah University of Medical Sciences". Epistemological Studies in Islamic University, Vol. 12(3): 428-415.
 - Majidi, Mohammadreza and Abulqasem Fatehi (2004). "Measuring the attitude of students towards the planning of education courses". Research and planning in higher education.
 - Mohammadpour, Ahmad and Maryam Bahmani (2009). "Women, the passage and the representative of signs". Women's Strategic Studies, vol. (47): 41-72.
 - Moayeri, Mohammad Tahir (2013). Education issues. Tehran: Amir Kabir.
 - Maleki, Hassan (2012). Qualification of teaching profession. Tehran: Monadi Tarbiat.
 - , No. 12(3): 16-21.
 - Mehromhammadi, Mahmoud (2008). "A Reflection on the Focused Nature of Curriculum Planning". In: Curriculum; Opinions, approaches and perspectives. Mahmoud Mehromhammadi and colleagues. Tehran: Samt and Behnashr.
 - Yousefi Loyeh, Vahid (1999). A preliminary study of the position of Islamic education in universities. Qom: Council of Region 1 of Islamic Education Groups.
 - Akintola, Olugbenga Adeyanju; Johnson Fejoh, Adedayo Patrick Adeyem & Oluwabanmi Amos Oluwo (2022). **"Perception of professional competence of business studies teachers and students'academic performance in Nigeria: The industrial relations approach"**. *Journal of Education in Black Sea Region*, 8(1): 122-128.
 - Alqiawi, D.A. & S.M.A. Ezzeldin (2015). **"Suggested Model for Developing and Assessing Competence of Prospective Teachers in Faculties of Education"**. *World Journal of Education*, 5(6): 65-73.
 - Connolly, P. (1998). **"Dancing to the wrong tune: ethnography Generalization and Research on Racism in Schools"**. In: P. Connolly

- & B. Troyna (Eds.). *Researching Racism in Education: Politics, Theory, and Practice* (P. 122-139). Buckingham: Open University Press.
- Farr, S. (2010). **Teaching as leadership, the highly effective teachers guide to closing the achievement gap**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
 - Hamiti, M.; B. Reka & F. Imeri (2015). **"The impact of computer components in enhancing the quality of teaching and learning process in Universities"**. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191: 2422-2426.
 - Ibad, Fareeda (2019). **Student perception about the professional competence of university faculty members: evidence from Pakistan**. Institute of Business Management.
 - Mocinic, Snjezana; Lorena Lazaric & Ivana P. Gortan-Carlin (2022). **"Competencies of university teachers and changes for working in the knowledge society"**. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 20(4): 429-450.
 - Morrow, R.; A. Rodrigiez & N. King (2015). **"Colaizzi's descriptive phenomenological method"**. *The Psychologist*, 28(8): 643-644.
 - Yakubov, K.; A. Egamova & D. Yakubova (2020). **"The recommendations for the further evaluation of professional competence of a university teacher"**. *Journal of critical reviews*, 7(5): 482-484.

