

ارزشیابی برنامه درسی اخلاق اسلامی دوره کارشناسی نظام آموزش عالی ایران بر اساس مدل سیپ: یک مطالعه کیفی

مقاله پژوهشی
اصیل
Original
Article

دکتر اصغر هادوی^۱، دکتر سید علی خالقی نژاد^۲

چکیده

هدف: هدف این پژوهش، ارزشیابی برنامه درسی اخلاقی اسلامی دوره کارشناسی بود. **روش:** پژوهش حاضر با رویکردی کیفی با استفاده از مدل ارزشیابی سیپ انجام شد. شرکت کنندگان در این پژوهش، سیاستگذاران برنامه درسی عمومی نظام آموزش عالی، استادان برنامه درسی اخلاق اسلامی و دانشجویان دوره کارشناسی در رشته‌های دانشگاهی مختلف بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند، تجارب و دیدگاه‌های ۱۸ شرکت‌کننده (سه سیاستگذار، شش استاد برنامه درسی اخلاق اسلامی و ۹ دانشجوی دوره کارشناسی) به وسیله مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. **یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها از طریق تحلیل محتوای کیفی درباره برنامه درسی اخلاق اسلامی نشان داد: پیامدهای یادگیری از منظر واقع‌بینانه بودن، پیشرفته بودن و سازگار بودن، نیازمند بازنگری است؛ درون‌دادها، عملکرد مدرسان، کیفیت محتوا و جو دانشگاه با انتظارات مطلوب فاصله دارد؛ راهبردهای آموزشی و سنجش یادگیری دانشجویان، نیاز به تغییر در روند کنونی رویکردهای آموزش و سنجش دارد و تأثیرات برنامه درسی اخلاق اسلامی بر ابعاد مختلف زندگی فردی، اجتماعی و شغلی دانشجویان چشمگیر و ملموس نیست. **نتیجه‌گیری:** یافته‌های این مطالعه می‌تواند برای بازنگری نظری در حوزه سیاستگذاری و بازطراحی برنامه درسی اخلاق اسلامی متناسب با نیازها و اقتضانات اخلاقی حال و آینده دانشجویان و همین‌طور اقدامات عملی در زمینه آموزش مدرسان برنامه درسی اخلاقی و تغییر در پارادایم‌های کنونی آموزش و سنجش یادگیری برای بهبود کیفیت آموزشهای اخلاقی در دانشگاههای کشور استفاده شود.

واژگان کلیدی: اخلاق اسلامی، برنامه درسی، ارزشیابی برنامه درسی اخلاق، بحران اخلاقی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۲۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۰۵

۱. گروه آموزشی قرآن و حدیث، دانشگاه شاهد. hadavi@shahed.ac

۲. گروه علوم تربیتی، دانشگاه یزد (نویسنده مسئول). Khaleghinezhad@yazd.ac.ir

الف) مقدمه

فناوری‌های جدید با تغییرات فزاینده و شکل‌دهی به زیست‌بوم رسانه‌ای آزاد و پیچیده، برداراکات، باورها و رفتار انسانها و جامعه اثرگذار بوده است. در چنین فضایی، سالم و اخلاقی ماندن جامعه و تبدیل شدن ارزشهای نیک و فضائل صالحه به قاعدهٔ عمومی بسیار ضروری است (مروّتی و ساکی، ۱۳۹۰)؛ زیرا پایان اخلاق، پایان اجتماع خواهد بود. در بافت ایران، شواهدی دال بر ضعف اخلاق عمومی، از قبیل بی‌تفاوتی اجتماعی، جنایت میدان کاج تهران، آتش‌سوزی و ریزش ساختمان پلاسکو (که مردم در هنگامهٔ حوادث دنبال سلفی گرفتن در حوادث بودند)، رشد خشونت‌های اجتماعی، کاهش احترام به والدین، عادی شدن دروغ‌گویی، فساد اقتصادی، فساد جنسی، کاهش همیاری و از خودگذشتگی و ایثار، بیشترخواهی و سود شخصی به جای خیر عمومی، قمارخانه‌های برخط، کلاه‌برداری و جرائم مجازی، افشای حریم خصوصی در فضای مجازی، حمله به کاربران در فضای مجازی، آنتن‌فروشی در سیما، رهاکردن زباله، سوختن جنگلها، شکار غیر قانونی حیوانات، خرید و فروش پایان‌نامه و مقاله و مدارک تحصیلی و آمار طلاق گزارش شده است. (مرکز بررسی‌های استراتژیک ریاست جمهوری، ۱۳۹۶)

هر چند دربارهٔ میزان شیوع رفتارهای غیر اخلاقی در محیط اجتماعی، با دقت علوم فیزیکی نمی‌توان سخن گفت؛ تردیدی وجود ندارد که مواجههٔ درست با بحرانهای اخلاقی پیچیده را باید در آموزشها و راه‌حلهای نو متناسب با شبکهٔ دانشگاهی کشور پی‌جویی کرد و در این زیست‌بوم جدید، تربیتی اخلاقی است که فرد را با مواجههٔ مفید با بحران هویت انسان آماده می‌کند (آزاد و همکاران، ۱۳۹۹). برای ورود و تحلیل تربیت اخلاقی در ک برنامه‌های درسی در سطح دانشگاه بسیار مهم به شمار می‌آید. برنامهٔ درسی رایج رشته‌های کارشناسی دانشگاهی در ایران، مشتمل بر حوزه‌های تخصصی، پایه، انتخابی و عمومی است.

برنامهٔ درسی عمومی دانشگاهی در ایران برای دانشجویان دورهٔ کارشناسی، فارغ از رشتهٔ دانشگاهی عرضه می‌شود که در چهار خوشه دسته‌بندی می‌شوند: (۱) مبانی نظری اسلام؛ (۲) اخلاق اسلامی؛ (۳) انقلاب اسلامی؛ (۴) تاریخ و تمدن اسلامی. آخرین بازنگری سرفصل برنامهٔ درسی عمومی اخلاق اسلامی به سال ۱۳۸۳ برمی‌گردد که شورای عالی انقلاب فرهنگی به پیشنهاد وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، عناوین سرفصل دروس معارف اسلامی را تغییر داده بود (ر.ک. مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۴/۰۴/۲۳). با توجه به آسیبهای

اخلاق عمومی ذکر شده و تحولات جدید در اکوسیستم ایران، هدف پژوهش جاری فقط پرداختن به خوشه اخلاق دروس معارف اسلامی است که با الهام از ایده طرح علمی لاتوکا و استارک^۱ (۲۰:۲۰۱۱) در توصیف سطوح مختلف برای برنامه درسی (یک درس، چند درس، یک مؤسسه) برای آن عنوان «برنامه درسی اخلاق اسلامی» انتخاب شد.

برنامه درسی اخلاق اسلامی از دروس فلسفه اخلاق، اخلاق اسلامی، آئین زندگی و عرفان عملی در اسلام تشکیل شده است. در درس فلسفه اخلاق، توجیه باورهای اخلاقی و تقویت بنیادهای فکری فراگیران و آشنایی با مکاتب و دیدگاههای مختلف اخلاقی با تأکید بر بیان دیدگاههای اندیشمندان اسلامی، محور پیامدهای یادگیری است. در درس اخلاق اسلامی، آشنایی دانشجویان با مبانی و مفاهیم اخلاق اسلامی در حوزه فضایل و رذایل اخلاقی به منظور کسب فضیلتها و پرهیز از رذیلتها، مهم‌ترین پیامد یادگیری مورد توجه است. در درس آئین زندگی، آشنایی دانشجویان با معیارهای اخلاقی اسلام درباره مهم‌ترین ابعاد زندگی روزمره و ایجاد زمینه‌ای برای گرایش بیشتر به پذیرش موازین اخلاقی اسلام درباره مسائل فردی و اجتماعی به عنوان پیامد یادگیری، مد نظر است. در درس عرفان عملی در اسلام، آشنایی دانشجویان با شیوه صحیح سیر و سلوک عرفانی، دفاع از عرفان عملی اسلامی در برابر شیوه‌های بدیل و ایجاد زمینه تربیت و تزکیه نفس، پیامد یادگیری مورد انتظار است.

از آخرین بازنگری برنامه درسی اخلاق اسلامی تاکنون ۱۹ سال گذشته، اما کیفیت آن هنوز به صورت عمیق تحلیل نشده است. لذا هدف کلی این پژوهش، ارزشیابی برنامه درسی عمومی اخلاقی اسلامی در دوره کارشناسی نظام آموزشی عالی است و در آن مطلوبیت پیامدهای یادگیری مورد انتظار بر اساس سه شاخص واقع‌بینانه، پیشرفته و سازگار، درون‌دادهای برنامه (مدرسان، محتوا و جو دانشگاه)، راهبردهای آموزشی و سنجش یادگیری دانشجویان، همچنین تحلیل اثرات برنامه درسی اخلاق اسلامی بر زندگی شغلی، فردی و اجتماعی دانشجویان از دیدگاه ذی‌نفعان ارزشیابی می‌شود.

ب) روش پژوهش

پژوهش حاضر زیر چتر «رویکرد پژوهش ارزشیابی» قرار می‌گیرد. برای ارزشیابی برنامه درسی اخلاق اسلامی در دوره کارشناسی نظام آموزش عالی ایران، از مدل ارزشیابی

سیپ (بافت، درون داد، فرایند، برون داد) (استافل بیم، ۲۰۰۰) با رویکردی کیفی استفاده شده است. به گفته استافل بیم (۲۰۰۰) در ارزشیابی از بافت سنجش، نیازها و فرصتها در درون یک بافت مشخص و تحلیل دقت پیامدهای یادگیری در اولویت است. در ارزشیابی از درون داد، کفایت منابع برای رسیدن به پیامدهای یادگیری مورد انتظار از برنامه در اولویت قرار دارد و این منابع می توانند شامل منابع انسانی، جو دانشگاه و محتوای برنامه درسی باشند. ارزشیابی فرایند، بر اجرای برنامه و فرایندهای تدریس - یاددهی و سنجش یادگیری متمرکز است و ارزشیابی محصول، به بررسی نتایج برنامه و کارایی آن می پردازد.

جامعه پژوهش شامل سیاستگذاران (در نقش سیاستگذار، در نهاد مقام معظم رهبری در دانشگاهها در حال فعالیت اند)، استادان (در کسوت استادی برنامه درسی عمومی اخلاق اسلامی را تدریس کرده و می کنند) و دانشجویان دوره کارشناسی در دانشگاههای شهر تهران (دانشگاههای زیرمجموعه وزارت علوم، وزارت بهداشت و دانشگاه آزاد اسلامی) است. انتخاب نمونه از طریق نمونه گیری هدفمند^۳ صورت گرفته است و در مجموع تعداد ۱۸ شرکت کننده، شامل سه نفر سیاستگذار برنامه درسی اخلاق اسلامی، شش نفر مدرس برنامه درسی در دانشگاه و ۹ دانشجوی دارای تجربه حضور در کلاسهای درس برنامه درسی اخلاق اسلامی (از سه دانشگاه و پنج رشته دانشگاهی مختلف)، از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته، دیدگاهها و تجارب خود را به اشتراک گذاشتند. اولویت در انتخاب شرکت کنندگان، توانایی در کمک به فهم ارزش و کیفیت برنامه درسی اخلاق اسلامی و رضایت آنان برای شرکت در پژوهش بوده است و یافته های این پژوهش همانند پژوهشهای کمی، قابل تعمیم به همه جامعه آماری نیست (جدول ۱). در راستای محرمانگی، از حرف P برای سیاستگذاران و استادان و حرف S برای دانشجویان استفاده شده است.

جدول ۱: نمونه پژوهش

شماره	نام مستعار	جنسیت	سطح تحصیلات	مرکز محل خدمت
۱	P1	زن	دکتری سیاستگذاری	دانشگاه علامه طباطبایی
۲	P2	مرد	تحصیلات عالی حوزوی	دانشگاه هنر و نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری
۳	P3	مرد	تحصیلات عالی حوزوی	دانشگاه شاهد
۴	P4	مرد	تحصیلات عالی حوزوی	هیئت علمی دانشگاه هنر
۵	P5	مرد	دکتری فلسفه	دانشگاه فرهنگیان

1. The CIPP (Context, Input, Process, and Product) Evaluation Model
2. Stufflebeam
3. Purposeful Sampling

ارزشیابی برنامه درسی اخلاق اسلامی دوره کارشناسی ... ۱۱

۶	P6	مرد	دکتری مدرسی معارف اسلامی	دانشگاه تهران
۷	P7	مرد	تحصیلات عالی حوزوی	نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاهها
۸	P8	مرد	تحصیلات عالی حوزوی	هیئت علمی دانشگاه شاهد
۹	P9	مرد	تحصیلات عالی حوزوی	نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاهها
۱۰	S1	زن	کارشناسی مشاوره، نیمسال ۸	دانشگاه فرهنگیان
۱۱	S2	زن	کارشناسی مشاوره، نیمسال ۸	دانشگاه فرهنگیان
۱۲	S3	زن	کارشناسی مشاوره، نیمسال ۸	دانشگاه فرهنگیان
۱۳	S۴	زن	کارشناسی، مهندسی عمران، نیمسال ۶	دانشگاه صنعتی شریف
۱۴	S۵	زن	کارشناسی، مهندسی شیمی، نیمسال ۶	دانشگاه صنعتی شریف
۱۵	S6	زن	کارشناسی آموزش ابتدایی، نیمسال ۸	دانشگاه فرهنگیان
۱۶	S7	زن	کارشناسی آموزش ابتدایی، نیمسال ۸	دانشگاه فرهنگیان
۱۷	S8	زن	کارشناسی علوم تربیتی، نیمسال ۶	دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب
۱۸	S9	زن	کارشناسی علوم تربیتی، نیمسال ۶	دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب

برای انجام مصاحبه به منظور ارزشیابی برنامه درسی اخلاق اسلامی، از پروتکل مصاحبه چندبخشی استفاده شد. در بخش بافت، تحلیل پیامدهای یادگیری مورد انتظار از منظر شاخصهای واقع‌بینانه، پیشرفته و سازگار، پرسیده شد. در بخش درون‌داد، تجارب و دیدگاه ذی‌نفعان درباره کیفیت مدرسان، کیفیت مباحث و مضامین متون یا کتابهای اصلی و تحلیل جو آموزشی حاکم بر ارائه برنامه درسی اخلاق اسلامی در دانشگاه و در بخش فرایند، مطلوبیت راهبردهای آموزش ارائه‌شده و سنجش یادگیری گردآوری شد. در بخش برونداد، اثرات کوتاه و بلندمدت برنامه درسی اخلاق اسلامی بر زندگی شغلی، فردی و اجتماعی دانشجویان پرسیده شد. فرایند نمونه‌گیری بسته به مضامین شناسایی شده تا رسیدن به «اشباع

کیفی^۱ ادامه داشت (هنیک و همکاران، ۲۰۱۷). زمان انجام مصاحبه‌ها بین ۴۵ تا ۱۵۰ دقیقه، متفاوت بوده است.

برای تحلیل متن مصاحبه و استخراج مفاهیم و مضامین کلیدی، از «تحلیل محتوای کیفی»^۳ استفاده شده است. در مواردی که پژوهشگر از قبل شاخصهای کلی (برای مثال، شاخصهای واقع‌بینانه، پیشرفته و سازگار بودن پیامدهای یادگیری برنامه درسی اخلاق اسلامی / یا تحلیل اثرات برنامه درسی اخلاق اسلامی بر زندگی فردی، اجتماعی و شغلی / یا تحلیل درون‌دادهای برنامه مدرس، محتوا، جو دانشگاه) را تعریف کرده بود، از تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی و در مواردی که مضامین پس از مقایسه رفت و برگشتی و مرحله و مرحله شناسایی شده بود و جنبه اکتشافی داشت، از تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی (برای مثال، مطلوبیت راهبردهای سنجش و آموزش) استفاده شده است.

علاوه بر این، همسو با دیدگاه کرسول^۴ (۲۰۰۷)، طی روند گردآوری و تحلیل و تفسیر داده‌ها، شاخصهای ذیل به کار گرفته شد:

۱. سه سوسازی منبع داده:^۵ این شاخص با گردآوری داده‌ها از ذی‌نفعان مختلف، شامل سیاستگذار، استاد- مدرس و دانشجویان دوره کارشناسی در رشته‌های دانشگاهی مختلف (روان‌شناسی، علوم تربیتی، شیمی و کامپیوتر) از دانشگاههای مختلف (شریف، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه آزاد اسلامی) محقق شد.

۲. بازبینی توسط شرکت‌کنندگان:^۶ برای پیشگیری از تولید تفاسیر نامناسب و نزدیک کردن یافته‌ها به واقعیت، اکثر متون و کدهای مستخرج از هر مصاحبه در اختیار مصاحبه‌شونده قرار می‌گیرد تا درباره صحت و درستی نقل ایده‌های خویش و کدهای مستخرج نظر بدهند.

۳. توصیف غنی:^۷ در این مطالعه، تمامی فرایندها، مصاحبه‌ها و فرایند کدگذاری مستند و همچنین توصیف کاملی از مضامین استخراج شده و نقل قولهای مستقیم در اختیار خوانندگان قرار داده شده است.

-
1. Qualitative Saturation
 2. Hennink, Kaiser & Marconi
 3. Qualitative content Analysis
 4. Creswell
 5. Traingulation
 6. Member Checking
 7. Tick Description

۴. مشارکت طولانی^۱: فرایند جمع‌آوری داده‌ها در بازه زمانی هشت ماهه و تا زمان رسیدن به اشباع ادامه داشت تا امکان درک عمیق حاصل شود.

ج) یافته‌ها

۱. ارزشیابی از بافت

تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده درباره مطلوبیت پیامدهای یادگیری مورد انتظار برنامه درسی اخلاق اسلامی بر اساس سه شاخص واقع‌بینانه، سازگار و پیشرفته، منجر به شناسایی پنج مضمون فرعی شد (جدول ۲). در خصوص شاخص واقع‌بینانه، دو مضمون فرعی «پیامدهای یادگیری قابل دسترس برای اکثر مخاطبان» و «پیامدهای یادگیری غیر قابل دسترس برای اکثر مخاطبان» از کدگذاری داده‌ها استخراج شد. پیامدهای یادگیری قابل دسترس بر برخی جنبه‌های مثبت برنامه متمرکز است که آن را برای استفاده‌کنندگان واقع‌بینانه می‌کند. برای مثال، این پیامدها بستر یا امکان آشنا کردن دانشجویان با مفاهیم و مبانی اخلاق اسلامی، فهم نوع نگاه اسلام به اخلاق، از قبیل فضایل و رذایل اخلاقی، بسترساز دستیابی به شناخت فطرت اخلاقی انسان و عملیاتی کردن در سطوح مختلف فردی و اجتماعی و شغلی، ارائه اطلاعات درباره مواجهه با نسبی‌گرایی و شک و شبهه دانشجویان زیاد، و در نهایت پرداختن به رشد اخلاقی فراتر از تخصص‌گرایی محض و مرزهای رشته‌های دانشگاهی را فراهم می‌کنند. از طرفی دیگر، این پیامدهای یادگیری نقاط ضعفی هم دارند. برای مثال، از این منظر که بیشتر جنبه نظری دارند و اخلاق عملی و مهارت‌های اخلاقی، از قبیل آگاهی اخلاقی، استدلال اخلاقی، تصمیم‌گیری اخلاقی، حل مسئله اخلاقی، مسئولیت‌پذیری اخلاقی، ارتباطات اخلاقی - پیشگیری‌کننده آسیب‌های زندگی شخصی و اجتماعی را نادیده می‌گیرند، نقد می‌شوند. همچنین ذکر شده است پیامدهای یادگیری درس عرفان عملی در اسلام برای دانشجویان سنگین است و زمان آموزش در نظر گرفته شده برای برنامه درسی اخلاقی متناسب با پیامدهای یادگیری مد نظر نیست.

در خصوص شاخص پیشرفته بودن پیامدهای یادگیری، تحلیل دیدگاه شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد در فضای کنونی دانشگاه، یادگیری اخلاقیات برای دانشجویان برانگیزاننده نیست؛ بدین معنا که دروس اخلاق اسلامی اهمیت ناچیزی دارند و دانشجویان با رغبت و شوق و

توان شناختی خویش برای یادگیری مباحث اخلاقی وارد کلاسهای درس نمی‌شوند و تا حدی در برابر چنین آموزشهایی مخالفت می‌کنند و تصمیمی برای تهذیب اخلاقی خویش نگرفته‌اند و بیشتر زمان خود را در فضای مجازی می‌گذرانند.

تحلیل میزان سازگاری پیامدهای یادگیری در پاسخگویی به نیازهای دانشجویان پس از فارغ‌التحصیلی و آماده‌سازی آنان برای چالشهای اخلاقی دنیای پیچیده و به‌سرعت در حال تغییر، از دیدگاه شرکت کنندگان نشان می‌دهد که برنامه درسی اخلاق اسلامی برای نزدیک شدن به انتظارات ذی‌نفعان در موارد متعددی از قبیل پرداختن به مضامین اخلاق معیشت و روابط انسانی، مضامین جهانی اخلاقی و برگرفته از ادیان ابراهیمی، آرای اخلاقی فیلسوفان و دانشمندان غربی در کنار احادیث و مضامین قرآنی برای پاسخ به تکثر باورهای دانشجویان و افزایش آگاهی اخلاقی دانشجویان، توجه به انسان‌شناسی و تعریف انسان، تجزیه و تحلیل موانع رشد اخلاقی دانشجویان (رسانه‌های منفی، فشارهای منفی اجتماعی)، کار روی تقویت ایمان و عمل و ساختن شخصیت دینی و معنوی دانشجویان و تعریف انجام واجبات و ترک محرمات به عنوان قلمرو برنامه درسی اخلاق و به اخلاق رسانه‌ای و فناوری نیاز به بازنگری دارد. علاوه بر این، برنامه درسی اخلاق اسلامی ضرورت دارد که نسبت به درگیر کردن و حساس کردن دانشجویان به بحران اخلاقی حال و آینده جامعه‌ای که در آن زیست می‌کنند، بی‌تفاوت نباشد. از دیدگاه شرکت کنندگان، گسترش اخلاق منهای ایمان، گسترش منفعت‌گرایی، لذت‌جویی و فرهنگ بدن در میان دانشجویان، اثرگذاری منفی فضای مجازی بر زندگی شخصی و خانوادگی، از قبیل کاهش ارتباطات و ایزوله شدن و ورود به حریم خصوصی دیگران، شیوع نسبیت‌گرایی اخلاقی در میان دانشجویان، به ویژه در مسائل جنسی، خشم و غضب و ناتوانی در کنترل هیجانات منفی، گسترش طلاق، بحران فرزندسالاری و رشد فرزندان نابالغ از نظر شناختی و اجتماعی و پرتوقع با بحران هویت در میان آنان، کاهش مسئولیت‌پذیری اخلاقی و بی‌تفاوتی دانشجویان به فعالیتهای ضد اخلاقی اطراف آنان و ترس از آینده ایران و گسترش ناامیدی، از جمله چالشهای اخلاقی کنونی است که مواجهه خردمندان تربیتی با آنها از ضرورتهای اساسی به شمار می‌آید.

جدول ۲: یافته‌های حاصل از کدگذاری درباره پیامدهای یادگیری برنامه درسی اخلاق اسلامی در بخش بافت مدل سیپ

مضامین	مضامین فرعی	مفاهیم
واقع‌بینانه بودن	پیامدهای یادگیری قابل دسترس برای اکثر مخاطبان: آشنا کردن دانشجو با مفاهیم و مبانی اخلاق اسلامی (P۶؛ P۳)؛ نقش فلسفه اخلاق در تبیین دین و اخلاق (P۱)؛ بیان نگاه اخلاق اسلامی به فضایل و رذایل اخلاقی توسط دانشجویان (P۶؛ P۲)؛ امکان دستیابی به شناخت فطرت اخلاقی انسان در سطوح	

ارزشیابی برنامه درسی اخلاق اسلامی دوره کارشناسی ... ۱۵

<p>مختلف فردی، اجتماعی و شغلی (P۲)؛ ارائه اطلاعات درباره مواجهه با نسبت گرایی و شک و شبهه دانشجویان زیاد (P۲؛ P۴)؛ پرداختن به رشد اخلاقی فراتر از تخصص گرایی محض (P۲).</p>	
<p>پیامدهای یادگیری غیر قابل دسترس برای اکثر مخاطبان: پرداختن توأمان به اخلاق نظری و عملی برای رشد اخلاقی دانشجویان (P1؛ P۴؛ P۹)؛ پرداختن جدی مهارت‌های اخلاقی - آگاهی اخلاقی، استدلال اخلاقی، تصمیم‌گیری اخلاقی، حل مسئله اخلاقی، مسئولیت‌پذیری اخلاقی - پیشگیری‌کننده آسیب‌های زندگی شخصی و اجتماعی (P2؛ P3؛ P9؛ P4)؛ سنگین بودن پیامدهای یادگیری درس عرفان عملی برای دانشجوی کارشناسی (P9)؛ زمان محدود برای کار عمیق روی مسائل اخلاقی دانشجویان (P۶).</p>	
<p>برانتگیزاننده نبودن یادگیری اخلاقیات برای دانشجویان: اهمیت ناچیز دروس اخلاق در فضای دانشگاه (P4؛ S8؛ S7)؛ گارد گرفتن دانشجویان در برابر دروس اخلاق (P4)؛ احساس بی‌نیازی و شوق یادگیری کمتر دانشجویان به دروس اخلاق (P4؛ P9؛ P8)؛ انتظار بازده زود هنگام دانشجو از دروس اخلاق (P8)؛ اختلال عدم تصمیم‌گیری دانشجویان برای تهذیب اخلاقی در آموزش‌های اخلاقی دانشگاهی (P9)؛ بی‌رغبتی شناختی برای مشارکت در آموزش‌های استادان دروس اخلاق (S8؛ S7؛ P7)؛ اختصاص زمانی زیادی از وقت جوانان در فضای مجازی (S4)؛ اثرگذاری رسانه‌ها و کثرت صداها بر ذهن افراد (P8)؛ دغدغه دانشجویان ایرانی برای تطبیق خویش با فضای مجازی و هوش مصنوعی (P7).</p>	<p>پیشرفته بودن</p>
<p>انتظارات ذی‌نفعان در بحث‌های اخلاقی: پرداختن به مضامین اخلاق معیشت و روابط انسانی در برنامه درسی اخلاق اسلامی (P2؛ P3؛ P9)؛ لزوم پرداختن به مضامین جهانی اخلاقی و برگرفته از ادیان ابراهیمی در جهت فهم مسئله بودن اخلاق در همه جوامع (P5؛ P1)؛ پرداختن به آرای اخلاقی فیلسوفان و دانشمندان غربی در کنار احادیث و مضامین قرآنی برای پاسخ به تکرر باورهای دانشجویان (S2؛ P1)؛ توجه به انسان‌شناسی مبنای اخلاق پویا (P4؛ P2؛ P5؛ P8)؛ لزوم کار روی موانع رشد اخلاقی دانشجویان - رسانه‌های منفی، فشارهای منفی اجتماعی (P9)؛ کار روی تقویت ایمان و عمل و ساختن شخصیت دینی و معنوی دانشجویان (P9)؛ ملاحظه انجام واجبات و ترک محرمات به عنوان قلمرو برنامه درسی اخلاق (P9؛ P3)؛ لزوم پرداختن به اخلاق رسانه‌ای و فناوری (S4؛ S1).</p>	<p>سازگار بودن</p>
<p>پاسخگویی بحران‌های اخلاقی کنونی و آینده: اخلاق منهای ایمان به مثابه چالش اخلاقی (P9)؛ گسترش منفعت‌گرایی در میان دانشجویان (S7)؛ گسترش لذت‌جویی و فرهنگ بدن و نیازهای کاذب در میان دانشجویان (S7؛ S8؛ P8)؛ سيطرة ابعاد منفی فضای مجازی و سرگرمی‌های مبتذل فراینده بر زندگی شخصی و خانوادگی (S4؛ P8)؛ شیوع نسبت‌گرایی اخلاقی در میان دانشجویان به مثابه ابربحران اخلاقی به ویژه در مسائل جنسی (P4؛ P9)؛ چالش کنترل خشم و غضب (S4؛ S7؛ S9)؛ گسترش طلاق (S1)؛ بحران فرزندسالاری (S1)؛ وجود بحران هویت در میان کودکان (S1)؛ عدم مسئولیت‌پذیری اخلاقی به مثابه بحران اخلاقی (P1؛ P4؛ P2)؛ بی‌تفاوتی دانشجویان به فعالیتهای ضد اخلاقی (S6)؛ بحران ناامیدی به سبب ترس از آینده ایران (P7؛ S7).</p>	

۲. ارزشیابی درون‌داد

در ارزشیابی درون‌داد، بررسی مطلوبیت عملکرد استادان دروس عمومی از دیدگاه شرکت‌کنندگان منجر به شناسایی چهار مضمون فرعی شد.

یک (ضعف مهارت‌های برقراری ارتباط مؤثر؛ تحلیل دیدگاه شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد که استادان دروس اخلاق اسلامی در زمینه شناخت ویژگی‌های دانشجویان، ارتباط و تعامل مبتنی بر احترام در آموزش، احترام به آزادی بیان و پرهیز از برچسب‌زدن، حساسیت نسبت به مشکلات دانشجویان، نحوه مواجهه با رفتارهای نامناسب دانشجویان و پذیرش

اشتباهات دانشجویان در صورت پشیمانی از عمل خلاف، ضعفهایی دارند که به جریان آموزش آنان صدمه می‌زند. البته این شامل همه استادان نمی‌شود و برخی از استادان نیز در ایجاد فضای عاطفی و مبتنی بر احترام موفق بوده‌اند.

دو شور و اشتیاق پایین برای تدریس؛ تحلیل تجارب و دیدگاههای شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد کم بودن تعداد اعضای هیئت علمی گروه اخلاق اسلامی و جمعیت زیاد استادان حق‌التدریس بی‌انگیزه، عدم حمایت معنوی و مادی کافی نهاد مقام معظم رهبری از استادان اخلاق، عدم جذب استادان دروس اخلاق اسلامی، روحیه چالشی نداشتن خیلی از استادان، عدم موفقیت استادان برنامه درسی اخلاق در احساس نیاز به یادگیری در میان دانشجویان، بی‌انگیزگی استادان حق‌التدریس به سبب تأخیر در پرداخت و ناچیز بودن دستمزد تدریس، از جمله شواهدی است که بر بحران انگیزش در میان استادان این دروس تأکید می‌کند.

سه) ضعف استادان دروس عمومی در زمینه انتخاب راهبرد مناسب عرضه محتوا؛ به گفته برخی شرکت‌کنندگان، این استادان در ساختن سناریوهای اخلاقی چالش‌برانگیز و مشوق یادگیری دانشجویان و فراروی از محتوای کتابهای دروس اخلاقی پیشنهادی، ضعفهایی دارند. برخی از استادان به سبب عدم توانمند بودن در ابعاد علمی، روشی و مهارتهای ایجاد یادگیری مؤثر، ضعفهایی دارند و دانشجویان به سبب پراکندگی مباحث ارائه شده (برای مثال، در درس مبانی و مفاهیم اخلاق) سردرگم می‌شوند.

چهار) بهره‌گیری حداقلی از فناوری دیجیتال در آموزش؛ گفته‌ی برخی از شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد که تعدادی از مدرّسان با راه‌اندازی گروه‌های مجازی، با دانشجویان تعامل دارند و مباحث و فیلمهای آموزشی برای گفتگو در کلاس را با دانشجویان خویش به اشتراک می‌گذارند. همچنین استفاده از این فناوری‌ها فراگیر نیست و ضعفهایی در ابزارهای انتقال محتوا در میان مدرّسان وجود دارد و در بحران پاندمی کرونا در آغاز این گروه از مدرّسان در کار سامانه‌های مدیریت یادگیری الکترونیکی مشکلات جدی داشتند. البته این همه ماجرا نیست و با وجود اینکه برخی از دانشگاهها از بسترهای لازم برای بهره‌گیری از فناوریهای نو برخوردارند، برخی دیگر از عرضه همین حداقلها هم ناتوان‌اند.

در خصوص محتوا، تحلیل دیدگاه شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد که درس اخلاق کاربردی با وجود تمایلاتی که درباره آن وجود دارد، به خاطر ارتباط طولی مباحث با همدیگر و وجود مطالب زائد، از جمله اخلاق پژوهش و پیش‌یافتاده و ساده، از قبیل گزینش

همسر و نبود مثالهای کاربردی درباره مباحث، مورد نقد قرار گرفته است. این درس در به چالش کشیدن برخی از بحرانهای نوپدید و ضد اخلاقی، از جمله همجنس گرایی سکوت می کند. درباره فلسفه اخلاق نیز سنگین بودن مباحث، مسئله بوده است. برخی از ایده های اصلاحی هم ناظر بر کلیت برنامه درسی است؛ نبود سازماندهی طولی و مشخص نبودن درآمد و فراز و فرود مباحث اخلاق - اخلاق مد نظر از چه مباحثی و طی چه روندی شروع شده و خاتمه یافته، ضعف محتواها در پروردان رفتار اخلاقی عملی و مسئله محور - با دنیای واقعی دانشجویان ارتباط کافی ندارند و منجر به فهم عمیق نمی شوند. در کتابهای مسئله محور، هر فصل به یک سناریو یا بحران اخلاقی اختصاص می یابد - بی توجهی به فرهنگهای دیگر، بی توجهی به زمان مناسب ارائه دروس اخلاقی به دانشجویان - دانشجویان ورودی به دانشگاه در مواجهه با مباحث اخلاقی هنوز از آمادگی لازم برخوردار نیستند، کاهش تعداد دروس اخلاق و چرخش به سمت تعداد دروس کمتر و مباحث با کیفیت و در نهایت استفاده از گنجینه های ارزشمند اخلاقی از جمله اندرزنامه ها - پیامهای اخلاقی ادبی می توانند برای بحث کردن و بیان موضوعات اخلاقی متعددی از جمله اخلاق و انصاف و غیره استفاده شوند - می تواند از جمله تغییرات در سرفصلها و محتوای تنظیمی باشد.

درباره جو دانشگاه نیز تحلیل دیدگاه شرکت کنندگان نشان می دهد که در تعاملات و ارتباط دانشجویان با کارکنان در دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب و دانشگاه فرهنگیان، رضایتمندی دانشجویان حلقه مفقوده است. با این حال، در دانشگاه شریف، تعاملات با دانشجویان مثبت گزارش شده است. مؤلفه های دیگری هم جو دانشگاه را متأثر می کنند؛ تحولات رسانه ای و وضعیت اقتصادی اثرات منفی بر زیست اخلاقی دانشجویان داشته و روایت شده است که فضای اسلامی و معنوی دانشگاه بر رشد اخلاقی دانشجویان مؤثر است.

۳. ارزشیابی فرایند

تحلیل داده های مرتبط با مطلوبیت راهبردهای آموزشی برنامه درسی اخلاق اسلامی، منجر به کشف سه مضمون شد. (جدول ۳)

نخست، مضمون فراگیر نبودن راهبردهای تدریس فعال است. تحلیل دیدگاه ذی نفعان نشان می دهد در زمینه طرح مباحث تحلیل اخلاقی و مباحثه فلسفی استدلالی؛ تنظیم سناریوهای آموزشی مبتنی بر علوم، فرهنگ و بوم و پیامهای قرآن؛ رویکردهای مشارکتی، تعاملی و تیمی در مواجهه با پارادوکسها؛ تبدیل نیازهای اخلاقی به مسئله و آموزش مسئله محور، و پیوند زدن اخلاق با مسائل زندگی دانشجویان، هنوز ضعفهای جدی وجود

دارد. البته ضعف در خلق یادگیری فعال، در همه کلاسهای برنامه درسی اخلاقی، ساری و جاری نیست و نشانه‌هایی از تغییر پارادایم و به کارگیری روشهای فعالی همچون: پرسش و پاسخ و رویکرد سقراطی به آموزش، تدریس مورد محور متمرکز بر کار روی مضامین اخلاقی محدود و تحلیل ابعاد مختلف هر مضمون، فعال کردن حضور دانشجویان در کلاس و دادن فضایی برای بیان تحقیقات کوتاه یا مباحث درسی نیز به چشم می‌خورد. مضمون دوم، استفاده حداکثری از رویکرد آموزش سخنرانی محور است که به گفته برخی از شرکت کنندگان، با وجود تغییر ذهنیت به سمت رویکردهای فعال یادگیری، هنوز در کلاسهای درس برنامه درسی اخلاق اسلامی، رویکرد مونولوژی به آموزش، بهره‌گیری زیاد از موعظه و نصیحت به جای استدلال و بحثهای چالش‌زا و نقادی جدی، سیطره دارد. در بستر فضای مجازی، به ویژه در دوران کرونا هم همان شیوه تدریس سخنرانی سنتی روی بستری متفاوت تکرار شد.

مضمون سوم شناسایی شده، فقر مواجهه روحانی- انسانی با جریان آموزش اخلاقی است. در فضای کنونی، خواسته یا ناخواسته، سرعت بر اذهان دانشجویان سایه انداخته است و استادان هم با مطالبه جدی متناسب کردن آموزشها به نیازهای نوپدید روبه‌رویند. مواجهه روحانی- انسانی به جریان آموزش اخلاقی، در مقابل توجه به نیازهای دانشجویان نیست، بلکه در کنار آنهاست؛ بدین معنا که استاد به عنوان طراح آموزش اخلاقی به دانشجویان، بر این موضوع آگاه است که آموزش اخلاقی به تأملات طولانی مدت و آرام نیاز دارد؛ لذا بر مغز اخلاق که همان فعال کردن فطرت انسانی و خودشناسی با نگاهی عمیق است، دست می‌گذارد و از گنجینه‌های معنوی، از قبیل اندرزنامه‌ها و دعا برای حرکت دادن آموزش اخلاق بر حرکت جریان آموزش بر مدار توحیدگرایی بهره می‌برد.

جدول ۳: یافته‌های حاصل از کدگذاری درباره مطلوبیت راهبردهای آموزشی برنامه درسی

اخلاق اسلامی در بخش فرایند مدل سیپ

مضمون اصلی	مضمون فرعی و مفاهیم
فراگیر نبودن راهبردهای تدریس فعال	فقر مباحثه فلسفی و استدلالی و تحلیلی در آموزش اخلاق (P3؛ P4)؛ لزوم پذیرش پرسشگری در کلاسهای درس برنامه درسی اخلاق (P9)؛ عدم راه‌اندازی مباحثه و مشارکت در کلاس درس مبانی و مفاهیم اخلاق تجربه شده در دانشگاه شریف (S5؛ P6)؛ عدم به کارگیری رویکردهای تعاملی در حل پارادوکس‌های اخلاقی دانشجویان (P2)؛ عدم فرصت کافی برای انجام کار تیمی (S9؛ P6)؛ نپرداختن جدی استادان برنامه درسی اخلاق اسلامی به سناریوهای عملی آموزشی (P2)؛ عدم تولید سناریوهای اخلاقی بومی برای درگیری تحصیلی دانشجویان در اخلاق آموزی (P9)؛ لزوم تدوین سناریوهای مبتنی بر تفکر قرآنی برای فراخوانی استدلال دانشجو (P8)؛ عدم تبدیل نیازهای اخلاقی به مسئله و ارائه تدریس مسئله محور (P7)؛ بی‌توجهی مدرسان به رسالت آموزش مسئله محور دروس اخلاق

ارزشیابی برنامه درسی اخلاق اسلامی دوره کارشناسی ... ۱۹

<p>اسلامی (P4)؛ عدم گره زدن دروس اخلاق به زندگی دانشجویان (P3)؛ نبود توازن مطلوب بین مشارکت استاد و دانشجو در جریان آموزش دروس اخلاقی (S6)</p> <p>به کارگیری پرسشگری دانشجو نقطه شروع اخلاقی شدن دانشجو در تدریس شخصی (P4؛ S2)؛ رویکرد تحلیل یک مضمون اخلاقی طی چندین جلسه (S3)؛ رویکرد مهارت آموزی به آموزش اخلاق در میان برخی از اساتید (P9)؛ به کارگیری موضوعات اخلاقی به صورت ضمنی در کلاس درس (P6)؛ رویکرد کاهش مضامین اخلاقی و کار عمیق روی آنها در میان برخی از اساتید (P9)؛ پرسش و پاسخ حین ارائه کارهای دانشجویان در کلاس ما (S9)؛ استفاده از مباحثه در تدریس به دانشجویان (P6؛ S3)؛ استفاده از کنفرانس و ارائه دانشجویان در حد معمول، نه زیاد (P6)</p>	
<p>غالب بودن آموزشهای اخلاقی مبتنی بر موعظه و نصیحت در کلاسهای درس (P9؛ S8؛ P6؛ S9)؛ حاکمیت رویکرد مونولوژی به آموزش اخلاق در میان قاطبه اساتید (P9؛ S4؛ P4)؛ اثربخش نبودن تدریس یکطرفه برای این نسل (S9)؛ خسته کننده بودن کلاس مجازی برای دانشجویان در دوره کرونا و پروس (S4)؛ لزوم وزن بیشتر علمی مباحثه کردن مفاهیم اخلاقی در قیاس با موعظه و نصیحت (P6)؛ دادن فضایی بیشتر برای ارائه دانشجویان در دروس اخلاق (S6)</p>	<p>استفاده حداکثری از رویکرد آموزش سخنرانی محور</p>
<p>لزوم برداشتن گامهای آرام و دقیق برای آموزش اخلاق به دانشجویان (P9)؛ تدریس متمرکز بر پروراندن خودشناسی دانشجویان در جریان آموزش اخلاق و حساسیت در تعریف ماهیت و چیستی انسان (P9؛ P3)؛ لزوم حاکمیت جهت گیری توحیدی بر آموزشهای اخلاقی (P9)؛ لزوم جایگزینی ذهنیت اولویت یادگیری عمیق با ارائه سطحی همه سرفصلهای برنامه درسی اخلاق اسلامی (P2؛ P4)؛ استفاده از دعا و اندرزنامهها برای آموزشهای اخلاقی (P9؛ S1)؛ توجه به حضوریات و برانگیختن درونی دانشجو برای یادگیری (P8)؛ لزوم تمایز نگاه وحی محور ما از نگاههای غربی (P8)</p>	<p>فقر مواجهه روحانی - انسانی با جریان آموزش اخلاقی</p>

تحلیل راهبردهای سنجش یادگیری مورد استفاده مدرسان برنامه درسی اخلاق اسلامی، منجر به شناسایی سه مضمون شد. غلبه فرهنگ نمره محوری بر سنجش اصیل در اکوسیستم یادگیری برنامه درسی اخلاق در میان دانشجویان دوره کارشناسی، روایت مهم تکرار شده در میان تجربیات آنان، نگاه نمره محور است. تمرکز دانشجویان در انتخاب دروس و حتی حضور در کلاسهای درس، گرفتن نمره و عبور از درس است. پس یادگیری و تسلط بر مباحث و خودتأملی در چنین فضایی، دغدغه بنیادی نیست. بدون شک ارزیابی های یادگیری اخلاقی که بیش از حد بر حفظ اصول و دستورالعملهای اخلاقی تمرکز می کنند، می توانند مشکل ساز باشند و با چنین رویه ای، به کارگیری درک اصول اخلاقی مهم در موقعیتهای دنیای واقعی با موانع جدی روبه رو خواهد شد. در خصوص مضمون استفاده ناچیز از تکنیکهای سنجش متمرکز بر سطوح بالای اخلاقی نیز دو وجه قابل توضیح است: نخست، فقدان سنجشهای مشارکتی و مرتبط با جهان واقعی؛ بدین معنا که در زمینه تعریف پروژه های ناظر بر بحرانها و مسائل اخلاقی توسط اساتید دروس اخلاق و کارهای تیمی، کمبودهایی وجود دارد و وزن سنجش یادگیری دانشجویان در دروس اخلاق به پایان نیمسال و آزمون پایانی منتقل می شود. البته به تناوب، استادانی هم وجود دارند که نگاه تکوینی به سنجش

دارند و از مشارکت دانشجویان در مباحث کلاسی، ارائه‌های دانشجویی و خلاصه‌نویسی آثار اخلاقی به عنوان تکنیکهای سنجش بهره می‌برند.

۴. ارزشیابی پرونداد

در این بخش، تأثیر برنامه درسی اخلاقی اسلامی بر زندگی فردی، اجتماعی و شغلی دانشجویان تحلیل شده است (جدول ۴). تحلیل دیدگاه ذی‌نفعان درباره اثرات برنامه درسی اخلاق اسلامی بر آنان، دو وجه منفی و مثبت را نشان می‌دهد.

وجه نخست، وجود ضعف در التزام عملی به رفتار اخلاقی در بین دانشجویان است و در آن به مواردی مانند وجود اثرات روحی و روانی منفی نسبت‌گرایی در میان دانشجویان، شیوع گسترده ترجیح منفعت شخصی در مسائل اخلاقی و تصمیمات اخلاقی، ضعف دانشجویان در تبدیل شناخت اخلاقی به عمل اخلاقی، طفره رفتن از انجام عمل اخلاقی و بی‌تفاوتی اخلاقی در موقعیتهای چالش‌زا و همچنین ضعف در کنترل هیجانات و انجام خشونت می‌توان اشاره کرد.

وجه دوم که بر تأثیرات مثبت متمرکز است، به موفقیت در ایجاد حساسیت برای اخلاقی زیستن اشاره دارد و در آن بر مواردی از قبیل تقویت بنیه دانشی ضعیف دانشجویان درباره چیستی اخلاق، مبانی و مفاهیم اخلاق و شاخصهای اخلاقی و پاسخ به شبهات اخلاقی آنان، ایجاد حساسیت اخلاقی و یادآوری اثر رذایل و فضایل اخلاقی بر زندگی شخصی اشاره دارد و در نگاهی فراخ‌تر، پیشگیری از احتمال رفتارهای منفی بیشتر در میان دانشجویان، بدون مواجهه با دروس اخلاق تذکر داده شده است.

جدول ۴: یافته‌های حاصل از کدگذاری درباره تأثیرات برنامه درسی اخلاق اسلامی بر زندگی فردی، اجتماعی و شغلی

مفهوم	مضامین
وجود ضعف در التزام عملی به رفتار اخلاقی: اثرات روانی و روحی منفی نسبت‌گرایی اخلاقی (P4)؛ معضل ترجیح منافع شخصی در بزنگاه تصمیم‌گیری درباره مسائل اخلاقی در میان دانشجویان (P1؛ P2؛ S1؛ P4)؛ معضل جدی در عملیاتی کردن شناخت اخلاقی به عمل اخلاقی در میان دانشجویان (P2؛ P4؛ P1؛ S5)؛ عدم توانایی دانشجویان در انجام تکالیف اخلاقی در موقعیتهای چالش‌زا روزمره زندگی (S8؛ P1)؛ بی‌تفاوتی دانشجو نسبت مسئولیت اخلاقی (P1)؛ ضعف کنترل در هیجانات و خشونت خویش (S9).	تأثیرات برنامه درسی اخلاق اسلامی بر زندگی فردی
ایجاد حساسیت برای اخلاقی زیستن: تقویت بنیه دانش ضعیف دانشجویان درباره چیستی اخلاق، مبانی و مفاهیم اخلاق و شاخصهای اخلاقی (S4؛ S7؛ P6)؛ تقویت باورهای اخلاقی در پاسخ به شبهات دانشجویان در زندگی فردی آنان (P6)؛ اثر ناخودآگاه دروس اخلاق بر حساسیت اخلاقی دانشجویان (S6)؛ مفید بودن یادآوری اثر رذایل و فضایل اخلاقی بر روی زندگی شخصی (S4؛ S9)؛ جلب شدن توجه من به اخلاص و شکرگزاری (S4)؛ پیشگیری از احتمال رفتارهای منفی بیشتر در میان دانشجویان بدون مواجهه با دروس اخلاق (P4؛ P9).	

ارزشیابی برنامه درسی اخلاق اسلامی دوره کارشناسی ... ۲۱

<p>پرورش رفتارهای اجتماعی اخلاقی: اثر درس مبانی و مفاهیم اخلاقی بر شناخت اثرات اجتماعی حسادت(S4)؛ تأثیر مثبت موضوع اخلاق معاشرت در ایجاد حساسیت ذهنی به رفتار مراقبتی با دیگران(S7؛ S9؛ S3)؛ تأثیر دروس اخلاقی در افزایش سعه صدر در مقابل رفتار دیگران(S6)؛ کاهش عدم رعایت حجاب دانشجویان با بحثهای استاد در درس اخلاق(S9).</p>	<p>تأثیرات برنامه درسی اخلاق اسلامی بر زندگی اجتماعی</p>
<p>ضعف دانشجویان در ارتباطات سازنده اخلاقی با محیط اجتماعی: تأثیرات منفی فراگیر نشدن مسئولیت اخلاقی در سطح خانواده، دانشگاه، حیات اجتماعی(P1؛ P2؛ S2؛ S3)؛ وجود ضعف گره زدن دروس اخلاق به زندگی اجتماعی در میان دانشجویان(P3).</p>	
<p>ترویج کنشهای اخلاقی در محیط کار: مفید بودن دروس اخلاق برای زندگی شغلی با وجود ضعفهای موجود(P6؛ P9)؛ وسعت بخشیدن به آگاهی ما از اخلاق در محیط مدرسه(S7)؛ تأثیر دروس اخلاق بر نگاه احترام آمیز برابر به دانش آموزانم(S1)؛ برخورد صادقانه و منصفانه با دانش آموزانم(S1)؛ پرهیز از نگاه ابزار گونه به دانش آموزانم پس از دروس اخلاق(S3)؛ مفید بودن یادآوری رذایل و فضایل اخلاقی بر روی زندگی شغلی(S4)؛ تأثیر درس اخلاق بر روی پرهیز از کم کاری(S2)؛ تأثیر دروس اخلاق بر رعایت آداب نقد و گفتگو(S6).</p>	<p>تأثیرات برنامه درسی اخلاق اسلامی بر زندگی شغلی</p>

در خصوص اینکه آیا برنامه درسی اخلاق اسلامی بر زندگی اجتماعی دانشجویان اثری داشته است یا نه، دو مضمون از تحلیل تجارب و دیدگاههای استخراج شده است. مضمون نخست به نقش مثبت برنامه درسی اخلاق اسلامی در پرورش رفتارهای اجتماعی اخلاقی اشاره دارد و روایت دانشجویان حاکی از این است که شناخت آنان از اثرات اجتماعی حسادت، معاشرت درست و مراقبه در تعامل با دیگران، داشتن سعه صدر و رعایت ارزش اجتماعی حجاب، با حضور در کلاسهای درس، افزایش یافته است. وجه دوم اشاره دارد که با وجود تجربه برنامه درسی اخلاق اسلامی توسط دانشجویان، در زمینه ارتباطات سازنده اخلاقی در فضای اجتماعی، ضعفهایی وجود دارد و دانشجویان در انجام مسئولیت اخلاقی- اجتماعی خویش در سطح خانواده، دانشگاه و حیات اجتماعی، وضعیت مطلوبی ندارند و گره زدن دروس اخلاق به زندگی اجتماعی به نحو مطلوبی درنگرفته است. درباره بعد سوم اثرات برنامه درسی اخلاق اسلامی، تحلیل تجربه اندک دانشجویان از محیط کار آینده خویش و اثرات برنامه درسی اخلاقی اسلامی، دیدگاهها و تجارب گردآوری شده حاکی از این است که برنامه درسی اخلاقی در افزایش آگاهی اخلاقی، نگاه احترام آمیز، برخوردهای صادقانه، پرهیز از نگاه ابزاری به دیگران، پرهیز از کم کاری در محیط و رعایت آداب گفتگو در محیط شغلی اثرات مثبتی داشته است.

(د) نتیجه گیری

این پژوهش با هدف ارزشیابی بافت، درون داد، فرایند و برون داد برنامه درسی اخلاق اسلامی انجام شد. در خصوص بافت و پیامدهای یادگیری، تحلیل میزان واقع بینانه پیامدهای یادگیری دارای دو جنبه مثبت و منفی است. آشنا کردن دانشجو با مفاهیم و مبانی اخلاق اسلامی و

ارائه اطلاعات درباره مواجهه با نسیت‌گرایی و شک و شبهه دانشجویان، از جنبه‌های مثبت پیامدهای یادگیری است که توصیفی با دامنه مشخص درباره آرمانی نبودن بخشی از پیامدهای یادگیری را سبب می‌شود. ولی از جنبه‌ای دیگر، نپرداختن توأمان به اخلاق نظری و عملی و نپرداختن جدی به مهارت‌های اخلاقی، نقاط ضعف پیامدهای یادگیری محسوب می‌شوند. بر اساس شاخص پیشرفته پیامدهای یادگیری در فضای کنونی دانشگاه و با توجه ذهنیت منفی دانشجویان، برنامه درسی اخلاق اسلامی چندان برای دانشجویان برانگیزاننده نیست و مشوق یادگیری‌های خودراهبر در میان آنان نیست. بر اساس شاخص سازگاری برنامه درسی اخلاق اسلامی برای نزدیک شدن به انتظارات ذی‌نفعان، نیازمند پرداختن به مضامینی از قبیل مضامین جهانی اخلاق برگرفته از ادیان ابراهیمی، اضافه شدن آرای اخلاقی فیلسوفان و دانشمندان غربی در کنار احادیث و مضامین قرآنی برای پاسخ به تکثر باورهای دانشجویان و غیره، همچنین حساس کردن دانشجویان نسبت به بحران اخلاقی حال و آینده جامعه‌ای، از قبیل گسترش اخلاق منهای ایمان، گسترش منفعت‌گرایی، لذت‌جویی و فرهنگ بدن در میان دانشجویان و مدیریت خشم و غضب و کنترل هیجانات منفی است. همسو با این یافته‌ها، کلارک باون^۱ (۲۰۰۲) یادآور شد که آموزش اخلاق در دانشگاه برای همه دانشجویان، با توجه فزونی مشکلات در همه حرفه‌ها و همه دیسیپلین‌های دانشگاهی، یک ضرورت به شمار می‌آید. بیات و همکاران (۱۳۹۹) نیز از گسترش فردگرایی خودخواهانه-ارضای هر چه بیشتر خواسته‌ها و شهوت-در جامعه ایران، به عنوان یکی از نشانه‌های بحران اخلاقی نام می‌برند. به گفته آنان، هر چه افراد بیشتر خودخواهی و منفعت‌طلبی را پیشه کنند، مطلوبیت و مشروعیت هنجارهای اخلاقی را بیشتر مورد تردید قرار می‌دهند.

ارزشیابی درون‌داد برنامه درسی اخلاق اسلامی نشان داد که مدرسان برنامه در زمینه مهارت‌های برقراری ارتباط مؤثر، مهارت در انتخاب راهبرد مناسب عرضه محتوا و بهره‌گیری از فناوری دیجیتال در آموزش، ضعف‌های جدی دارند؛ همچنین شور و اشتیاق پایینی برای تدریس دارند. محتواها نیز با توجه به ارتباط طولی ضعیف، نپرداختن به مسائل جدی دانشجویان، نبود مثال‌های کاربردی و سؤالات نقادانه و مشخص نبودن نقطه شروع و پایان مباحث اخلاق، قابل نقد می‌باشند. درباره جو دانشگاه نیز وضعیت اقتصادی کشور بر فرهنگ آموزش و بر انحرافات اخلاقی، تأثیرات منفی داشته است و فضای مثبتی برای حمایت از

یادگیری از دانشجویان در مجموع فراهم نمی‌کند. همسو با این یافته‌ها، فنسترماخر و ریچاردسون^۱ (۲۰۰۵) توجه به فعالیتهای روان‌شناختی در تدریس را یکی از سه عنصر مهم برای یک تدریس خوب نام بردند و توجه به فعالیتهایی از قبیل تشویق کردن، برانگیختن و پاداش دادن را که به عنوان مصادیق فعالیتهای روان‌شناختی مطرح شده‌اند، برای ارتباطات مناسب در درون کلاس، مهم تلقی کردند. ادیب و سرداری^۲ (۱۳۹۳) نیز گزارش کردند که محتوای دروس عمومی، خشک و کسل‌کننده است و در محتوای دروس معارف، به نیازهای دانشجویان توجه نشده است.

تحلیل داده‌های مرتبط با مطلوبیت راهبردهای آموزش نیز حاکی از این است که راهبردهای تدریس مرسوم در کلاسهای برنامه درسی اخلاق اسلامی، فعال و پویا و تقویت‌کننده سطوح بالای شناختی نیست؛ رویکرد آموزش سخنرانی با محوریت موعظه و نصیحت، بر جریان آموزش غالب است و فقر مواجهه روحانی - انسانی با جریان آموزش اخلاقی نیز وجود دارد. در زمینه سنجش یادگیری دانشجویان نیز شاهد غلبه فرهنگ نمره‌محوری بر سنجش اصیل، حاکمیت حداکثری آزمونهای مداد کاغذی بر سنجش یادگیری دانشجویان و استفاده ناچیز از تکنیکهای سنجش متمرکز بر سطوح بالای اخلاقی هستیم. در رابطه با راهبردهای آموزش، ایولر و کوهنر^۳ (۲۰۱۷) گزارش کردند که تکالیف مسئله‌محور باعث افزایش حل مسئله و شایستگی‌های فردی و اجتماعی و ایجاد انگیزش در دانشجویان و تسهیل انتقال دانش به محیط واقعی و همین‌طور فرایندهای تفکر خلاق و انتقادی می‌شود. در خصوص راهبردهای سنجش، بر خلاف وضعیت کنونی فضای حاکم بر سنجش یادگیری دانشجویان در برنامه درسی اخلاق اسلامی، پارادایم اصلی حاکم بر سنجش اجتناب از سنجش تستی و سنتی به سمت فرهنگ نزدیک کردن سنجش به جهان واقعی و یادگیری‌افزا (فرانکلند و همکاران،^۴ ۲۰۰۷؛ مک‌آرتور،^۴ ۲۰۲۳) و افزایش بهره‌مندی از فناوری‌های نوین از قبیل چت جی.پی.تی در سنجش دانشجویان در حرکت است. (رادولف، تان و تان،^۵ ۲۰۲۳)

تأثیرات برنامه درسی اخلاق اسلامی در سه سطح از زندگی دانشجویان نیز نشان می‌دهد که در سطح زندگی فردی، آموزشهای اخلاقی منجر به ایجاد حساسیت برای اخلاقی زیستن

1. Fenstermacher & Richardson
2. Euler & Kühner
3. Frankland, Moody, Cowdroy, Williams, Muldoon & Lee
4. McArthur
5. Rudolph, Tan & Tan

شده است؛ ولی در التزام عملی به رفتار اخلاقی در میان دانشجویان ضعفهای جدی وجود دارد. در زمینه زندگی اجتماعی، با وجود نقش مثبت آموزشها در پرورش رفتارهای اجتماعی، ولی دانشجویان در ارتباطات سازنده اخلاقی با محیط اجتماعی ضعفهایی دارند. در سطح زندگی شغلی نیز آموزشهای اخلاقی نیز تا حدی باعث ترویج کنشهای اخلاقی در محیط کار شده است. همسو با نتایج، یافته‌های سه موج پیمایش ملی ارزشها و نگرشهای ایرانیان و پیمایش ملی در سالهای ۱۳۷۹، ۱۳۸۲ و ۱۳۹۴ نشان می‌دهند که ارزشهای اخلاقی رو به زوال است و جامعه در وضعیت اخلاقی بحرانی یا آنومی قرار دارد و بین ۶۰ تا ۷۸ درصد در تشخیص اخلاقیات ضعف دارند. (بیات و همکاران، ۱۳۹۹)

در مجموع با توجه با یافته‌های پژوهش، برای بهبود کیفیت برنامه درسی اخلاق اسلامی، اقدامات ذیل به سیاستگذاران در ایران توصیه می‌شود:

۱. درباره تغییر فضای تعاملی کارکنان اداری و فضاهای ارتباطات انسانی در دانشگاه، تکریم دانشجویان به عنوان یک اصل مورد تأکید قرار گیرد. علاوه بر این، در برنامه‌های رسمی و غیر رسمی، افزایش آگاهی و تقویت مهارتهای اخلاقی و روان‌شناختی مد نظر قرار گیرد.

۲. در بازنگری برنامه درسی اخلاق اسلامی به مباحث و دغدغه‌های نفع‌ان برنامه، از قبیل انسان‌شناسی و تعریف انسان اخلاقی، کار روی تقویت ایمان و عمل و ساختن شخصیت دینی و معنوی دانشجویان، تبیین قلمرو اخلاق - انجام واجبات و ترک محرمات، پرداختن به مضامین جهانی اخلاقی و برگرفته از ادیان ابراهیمی، مهارتهای اخلاقی از قبیل آگاهی اخلاقی، استدلال اخلاقی، تصمیم‌گیری اخلاقی، حل مسئله اخلاقی، مسئولیت‌پذیری اخلاقی، ارتباطات اخلاقی - و تجزیه و تحلیل موانع رشد اخلاقی توجه شود. همچنین با نگاه مسئله‌محور، چالشها و بحرانهای اخلاقی معاصر و آینده، از قبیل اخلاق منهای ایمان، منفعت‌گرایی، لذت‌جویی و فرهنگ بدن در میان دانشجویان، نسبت‌گرایی اخلاقی در میان دانشجویان، به‌ویژه در مسائل جنسی، خشم و غضب و ناتوانی در کنترل هیجانات منفی، گسترش طلاق، بحران فرزندسالاری و رشد فرزندان نابالغ از نظر شناختی و اجتماعی و پرتوقع با بحران هویت در میان آنها، بی‌تفاوتی اجتماعی و غیره، به کلاسهای درس برده شود یا آثار فاخر هنری درباره آنها تولید و در سطح دانشگاه و کلاسهای درس نقد و تحلیل شوند.

۳. با توجه به جمعیت زیاد مدرّسان حق‌التدریس، افزایش پرداخت حق‌الزحمه تدریس و تبدیل وضعیت مدرّسان بانگیزه به عضو هیئت علمی می‌تواند برای ایجاد رقابت، سیاست

ارزشیابی برنامه درسی اخلاق اسلامی دوره کارشناسی ... ۲۵

مؤثری برای نگهداشت نیروی انسانی باشد. همچنین، ارتقای شایستگی‌های مدرّسان برنامه درسی اخلاق اسلامی برای ارتباط مؤثر در برخورد با دانشجویان، انتخاب راهبرد مناسب عرضه محتوا و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزش و شناخت اکوسیستم جدید آموزش می‌تواند بر کیفیت‌بخشی به آموزش ارزشهای اخلاقی اثرات مثبت داشته باشد.

۴. با برگزاری نشستهای علمی در میان اندیشمندان و صاحب‌نظران، مسئله درآمد و فراز و فرود نظام تربیت اخلاق اسلامی دانشجویان برای رسیدن به توافق بین‌الذّهانی کنکاش شود. این حلقه‌های اندیشه‌ورزی می‌توانند با حضور مؤلفان و ناقدان دانشگاهی و حوزوی با محوریت کرسی‌های علمی یا نقد و تحلیل آثار فاخر تولیدشده، ساماندهی شوند.

۵. در زمینه نظریه‌های یادگیری و فرایندهای یادگیری دانشجویان، دوره‌هایی برای مدرّسان برگزار شود. همچنین فرهنگ سخنرانی موعظه‌محور به سمت سخنرانی‌های تعاملی و مسئله‌محور و مبتنی بر چندرسانه‌ای و مدرن، بازیابی و اصلاح شود. علاوه بر این، با روشهای تدریس فعال، قبیل پرسش و پاسخ و رویکرد سقراطی به آموزش، تدریس مورد محور متمرکز بر کار روی مضامین اخلاقی محدود، فعال کردن دانشجویان و دادن فضا برای بیان تحقیقهای سریع و مروری، طرح مباحث تحلیل اخلاقی و مباحثه فلسفی استدلالی، تنظیم سناریوهای آموزشی مبتنی بر علوم و فرهنگ و بوم و قرآن، رویکردهای مشارکتی، تعاملی و تیمی، روحی تازه‌ای در آموزش ارزشهای اخلاقی دمیده شود.

۶. شکستن فرهنگ نمره‌محور و آزمونهای تراکمی تست‌محور، دو بحران جدی در زمینه سنجش یادگیری‌های اخلاقی دانشجویان است. برای عبور از این وضعیت، ضرورت دارد سنجشهای مشارکتی، سنجشهای مبتنی بر پروژه و تحقیق درباره بحرانها و مسائل اخلاقی، ارائه‌های دانشجویی و خلاصه‌نویسی نقد و تحلیل آثار بزرگ اخلاقی، با وزن بیشتری استفاده شوند.

۷. رصد میزان تأثیر برنامه درسی اخلاقی بر دانشجویان، به بخشی از نظام ارزشیابی این برنامه تبدیل شود و از یافته‌های آن برای به‌سازی و کیفیت‌بخشی به برنامه درسی اخلاق اسلامی بهره برده شود.

در پایان، پژوهش حاضر از این منظر که نمونه انتخابی آن در بخش دانشجویی، محدود به دانشجویان دختر بوده- با وجود دعوت از دانشجویان پسر و هماهنگی لازم، آنان به دلایل نامشخص از شرکت در مصاحبه امتناع می‌کردند- دارای کاستی است. لذا توصیه می‌شود در پژوهشهای آینده، تحلیل ابعاد بافت، درون‌داد، فرایند و محصول برنامه درسی اخلاقی

۲۶ ♦ فصلنامه علمی مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، شماره ۱۰۰

اسلامی در سطح دانشگاه‌های فعال در شهرستان‌های مختلف و روی دانشجویان پسر و دختر با پیشینه‌های قومی و مذهبی و زبانی مختلف و در رشته‌های تحصیلی متفاوت نیز صورت پذیرد تا بر غنای یافته‌های این گزارش افزوده شود.



منابع

- آزاد، محسن؛ هاشم گلستانی و حسنعلی بختیار نصرآبادی (۱۳۹۹). «بررسی مبانی، اهداف، اصول و روشهای تربیت اخلاقی از دیدگاه محمد غزالی». *جامعه‌شناسی سیاسی ایران*، ش ۳ (۴): ۳۶۴۱-۳۶۱۸.
- 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.
- بیات، فریبرز؛ سید محمدصادق مهدوی و باقر ساروخانی (۱۳۹۹). «بحران اخلاقی و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن (پژوهشی در بین شهروندان تهرانی)». *مسائل اجتماعی ایران*، ش ۱۱ (۱): ۶۱-۳۵.
- مروّتی، سهراب و سارا ساکی (۱۳۹۰). «معناشناسی واژه اخلاق در قرآن کریم». *پژوهشنامه قرآن و حدیث*، ش ۸: ۵۷-۲۷.
- مرکز بررسی‌های استراتژیک ریاست جمهوری (۱۳۹۶). *آینده‌پژوهی ایران ۱۳۹۶*. تهران: مرکز بررسی استراتژیک ریاست جمهوری.
- Clarkeburn, H. (2002) "The Aims and Practice of Ethics Education in an Undergraduate Curriculum: Reasons for choosing a skills approach". *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 26, 4: 307-315.
- Creswell, J.W. (2007) **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Euler, D. & P. Kühner (2017). "Problem-based assignments as a trigger for developing ethical and reflective competencies". *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, Vol. 11(2): 2-27.
- Fenstermacher, G.D. & V. Richardson (2005). "On making determinations of quality in teaching". *Teachers college record*, Vol. 107(1): 186-213.
- Frankland, S.; J. Moody, R. Cowdroy, A. Williams, N. Muldoon & C. Lee (2007). "Aligning Assessment with Learning and Teaching". *Enhancing Teaching and Learning through Assessment*, 63-108.
- Lattuca, L.R. & J.S. Stark (2011). **Shaping the college curriculum: Academic plans in context**. John Wiley & Sons.
- McArthur, J. (2023). "Rethinking authentic assessment: work, well-being, and society". *Higher education*, Vol. 85(1): 85-101.
- Rudolph, J.; S. Tan & S. Tan (2023). "ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?". *Journal of applied learning and teaching*, Vol. 6(1): 342-363.
- Stufflebeam, D.L. (2000). "The CIPP model for evaluation". In: *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (P. 279-317). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Adeeb, Y. & M. Sardari (2014). "Phenomenology of Students' Experiences out of Hidden Curriculum in the Islamic Education

- Courses"**. *Islamic Perspective on Educational Science*, Vol. 2(3): 113-130.
- Azad, M.; H. Golestani & H. Bakhtiar Naserabadi (2020). "**A study of the principles, goals, principles and methods of moral education from the perspective of Mohammad Ghazali**". *Political Sociology of Iran*, Vol. 3(4): 3618-3641.
 - Bayat, F.; S. M.S. Mahdavi & B. Sarookhani (2020). "**Ethical Crisis and the Social Factors Affecting it (Research in Tehran)**". *Social Problems of Iran*, Vol. 11(1): 35-61. doi:[10.29252/jspi.11.1.35](https://doi.org/10.29252/jspi.11.1.35)
 - Center for Strategic Studies (2017). **The Futures Studies of Iran 2017**. Tehran: Publication of Center for Strategic Studies. <http://www.ayandeban.ir/iran1396/>
 - Morovati, S. & S. Saki (2011). "**Semantics of the word ethics in the Holy Quran**". *Pazhouhesh Name-ye Quran and Hadith*, Vol. 8: 27-57.

