

راهبردهای آموزشی درس تفسیر موضوعی قرآن کریم بر اساس تحلیل انگاره‌های ذهنی دانشجویان نسبت به قرآن (مطالعه موردی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی)

حسین محمدی^۱، امیرجباری^۲

چکیده

هدف: تفسیر موضوعی قرآن یکی از دروس معارف اسلامی در دانشگاههاست. هدف از انجام این پژوهش، معرفی راهبردهای آموزشی برای تدوین محتوای آموزشی مؤثر تفسیر موضوعی قرآن بر اساس انگاره‌های ذهنی دانشجویان نسبت به قرآن بود. **روش:** ابتدا با استفاده از روش مصاحبه کیفی ساختاریافته، دانسته‌های تعداد ۵۰۰ نفر از دانشجویان پیرامون قرآن بر محور سؤالات مشخص و از قبل اعلام شده احصا شد و در معرض تبادل نظر دیگر دانشجویان قرار گرفت. در ادامه با استفاده از روش تحلیل علی لایه‌ای، اطلاعات به دست آمده بر اساس موضوع در دسته‌های معناداری طبقه‌بندی و تحلیل شد. **یافته‌ها:** بررسی‌ها نشان داد با وجود اعتقاد نسبت به ساحت قدسی قرآن، سطح دانش دانشجویان نسبت به قرآن، عمق لازم را ندارد و آموزش‌های رسمی نتوانسته‌اند امکان معرفتی لازم را برای انس با قرآن و پیوند آن با متن زندگی دانشجویان فراهم آورند. **نتیجه‌گیری:** یافته‌های پژوهش نشان داد به منظور تدریس مؤثر تفسیر موضوعی قرآن، باید محتوای آموزشی به گونه‌ای تنظیم و ارائه شود که منجر به تصحیح و تعمیق دانسته‌های پیشین دانشجویان نسبت به قرآن شود و امکان مواجهه مستقیم دانشجویان با قرآن را فراهم آورد. ۴۰ پیشنهاد برای تدوین سرفصلهای آموزشی و ۹ راهبرد برای ارائه مؤثر تفسیر موضوعی قرآن ارائه شد.

واژگان کلیدی: معارف اسلامی، تفسیر موضوعی قرآن، راهبرد آموزشی، محتوای آموزشی.

◇ تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۱۶

۱. استادیار گروه معارف اسلامی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی. قزوین، ایران. (نویسنده مسئول).
h.mohammadi@isr.ikiu.ac.ir
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد علوم قرآن و حدیث، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی. قزوین، ایران.
Amirjabari1478@gmail.com

الف) مقدمه

آموزش عالی تأثیر بسزایی در رشد و توسعه نظامات اجتماعی دارد. سازوکار عمل دانشگاه در جامعه بسان قوه عاقله‌ای است که تمامی مناسبات اجتماعی و ارتباطات درهم تنیده بین آنها را از خود متأثر ساخته و اراده اجتماعی را در راستای ساخت جامعه مطلوب تقویت می‌کند. ایفای چنین نقشی از رهگذر پاسخ علمی به مسائل اساسی جامعه، تربیت فرهنگی، اخلاقی و هویتی دانشجویان و تلاش برای صیوررت دائمی دانشگاه در ساحت علم و برون‌دادهای دانشی و اجتماعی آنهاست (رک: خامنه‌ای، ۱۳۹۷). بنابراین، دانشگاه به عنوان مبداء تحول، دارای مأموریت ویژه است و بدون تحول بنیادین در سطوح فرهنگی تربیتی، آموزشی، پژوهشی، فناوری و مدیریتی، امکان عمل به مأموریت‌های پیش گفته توسط دانشگاه وجود نخواهد داشت (رک: شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۲). لازمه چنین تحول بنیادینی، ساخت و به کارگیری نیروی انسانی توانمند، متعهد و برخوردار از بینش ایمانی است که از رهگذر دروس معارف اسلامی دست‌یافتنی است.

چنانچه دروس معارف اسلامی بخواهند در مأموریت‌های تحول‌گرایانه دانشگاه نقش مؤثر ایفا کنند، لازم است امکان‌های اثرگذاری خود را در عرصه‌های علمی، تربیتی و اجتماعی بازتعریف کنند. مهم‌ترین نقش دروس معارف اسلامی در عرصه علم، بسط و تعمیق معرفت‌شناسی اسلامی بر پایه علوم انسانی اسلامی خواهد بود تا دانشگاه را از ورطه تجربه‌گرایی و علم‌زدگی که غایت الگوی غربی دانشگاه است، برهاند. آشنا ساختن جامعه دانشگاهی با بنیانهای معرفتی و اعتقادی دین مبین اسلام و تلاش برای تعمیق، تثبیت و تبدیل کردن آن به نگرش جامعه دانشگاهی کشور، نقش دروس اسلامی در عرصه تربیت است. نقش اجتماعی دروس معارف اسلامی با عنایت به نقش دین در فراخواندن همواره مردم به مسیر رشد و توسعه در جامعه و هشدار نسبت به کژی‌های وسیع و خطرناک و تلاش اصلاح‌گرایانه در اجتماع به منظور تغییر وضعیت اجتماعی به سمت وضعیت مطلوب از اهمیت ویژه‌ای برخوردار خواهد شد.

در بین دروس معارف اسلامی، درس تفسیر موضوعی قرآن، حضور محوری در ایفای نقش‌های سه‌گانه دروس معارف اسلامی دارد؛ زیرا قرآن، ضمن به رسمیت شناختن معرفت‌های عقلی (بقره: ۱۱۱؛ حج: ۴۶؛ ملک: ۱۰)، حسی و تجربی (فصلت: ۵۳؛ ذاریات: ۲۱-۲۰؛ طارق: ۶-۵ و...)، امکان معرفت و حیانی را در اختیار انسان قرار می‌دهد (شوری: ۵۱) و ضمن تبیین رابطه طولی بین پدیده‌ها، انسان را از علم‌زدگی افراطی که صرفاً به مطالعه روابط عرضی بین پدیده‌ها

راهنمای آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم ... ۴۷

می‌پردازد، می‌رہاند (نجارزادگان، ۱۳۹۱: ۶۵). علاوه بر این، قرآن نظام معرفتی منسجمی را در اختیار انسان قرار داده و با انس مستمر انسان با آن، بنیانهای فکری و شخصیتی انسان را تقویت می‌کند. از دیگر سو، قرآن ضمن توجه به تربیت فردی انسان، توجه ویژه‌ای به بنیانهای اجتماعی، تاریخی و تمدنی انسان دارد و با ترسیم ابعاد جامعه مطلوب انسانی، هدایتگر او به سمت تحقق آن است. قرآن به عنوان کلام الهی از چنین ظرفیتی برخوردار است و بهره‌مندی از آن و ساخت متن زندگی بر اساس آیات نورانی قرآن، علاوه بر تحول معرفتی و نگرشی، می‌تواند انگیزه‌های متعالی انسان را شکوفا سازد و زمینه ورود او را به عرصه‌های تحول‌ساز اجتماعی فراهم کند؛ زیرا انسان تراز در ادبیات قرآن (حجرات: ۱۵) به کسانی اطلاق می‌شود که از بن‌مایه‌های ایمانی برخوردارند و ایمانشان آن‌چنان مستقر است که شک و تردید نمی‌تواند در آن تزلزل ایجاد کند. (طباطبایی، ۱۳۹۰، ج ۱۸: ۳۲۹)

بنابر این، تدریس مؤثر تفسیر موضوعی قرآن در دانشگاهها به بالندگی دروس معارف اسلامی در پیشبرد مأموریت‌های راهبردی دانشگاهها کمک شایانی خواهد کرد؛ زیرا با متصل کردن جامعه دانشگاهی، قرآن‌نگارهای فکر و اندیشه انسانی را زدوده، علم و عالم را در جهت صحیح الهی و انسانی هدایت می‌کند و با ایجاد بارقه‌های امید و انگیزه در قلبها، عمل صحیح و متقن توحیدی را برای ساخت تمدن سعادت‌آفرین بشری به کار می‌بندد.

دستیابی به چنین هدفی، با طراحی محتوای صحیح و مؤثر برای تفسیر موضوعی قرآن میسر می‌شود. متأسفانه سرفصلهای در نظر گرفته‌شده برای درس تفسیر موضوعی قرآن، به دلایل مختلفی از جمله همسان نبودن با نیازهای مخاطب و اقتضائات اجتماعی و مهم‌تر از آن، فراهم نشدن امکان برای مواجهه مستقیم دانشجویان با متن قرآن از نقطه نظر سرفصلهای موجود، کارایی لازم را برای ساخت و تربیت مصلحان اجتماعی، آن‌هم با جهت‌گیری اخلاقی و معنوی و تلطیف روحی و دمیدن روح احساس هویت در مجموعه جوان دانشجو ندارد. توجه به انگاره‌های ذهنی دانشجویان نسبت به قرآن که عمدتاً سطحی، غیر دقیق و بعضاً غیر واقعی‌اند و حاصل فرایند آموزش قرآن در دوران تحصیل، اطلاعات رسانه‌ای و برخی از فضاها فرهنگی و اجتماعی به شمار می‌آیند، ناکارآمدی سرفصلهای موجود را مضاعف می‌کند؛ زیرا برخی از این سرفصلها، هم از جهت عناوین و هم از جهت برخی محتواهای آن، نوعی دلزدگی برای دانشجو ایجاد کرده و آن را تکرار مکررات تلقی می‌کند؛ لذا انگیزه لازم و کافی برای بهره‌مندی از معارف قرآن را ندارد. بر این اساس، ضرورت بازنگری در سرفصلهای درس تفسیر موضوعی قرآن با ابتنای بر نیازهای فردی و

اجتماعی، فراهم کردن امکان تدبّر دانشجو در قرآن و همچنین تبیین روشمند و روزآمد قرآن در سطحی عمیق‌تر از آنچه در ذهن دانشجو نقش بسته است، ضروری به نظر می‌رسد.

۱. پیشینه پژوهش

در رابطه با دروس معارف اسلامی از لحاظ محتوا، کیفیت و روشهای تدریس، تحقیقات زیادی صورت گرفته است. پژوهشهای انجام‌شده در این زمینه دوگونه‌اند. گونه اول، آن دسته از مطالعاتی‌اند که به صورت کلی درباره کلاسهای معارف، اعم از استاد، محتوا و روش انجام شده و تلاش شده است با نگاهی آسیب‌شناسانه به ارائه راهبردهای تحول‌آسای در دروس معارف اسلامی پرداخته شود (فیروزی، ۱۳۹۴: ۱۵۱؛ مشکات، ۱۳۹۵: ۳۱؛ قربانی و ابوالحسنی، ۱۳۹۹: ۱۲۷؛ امینی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۰۳؛ نظریور و عبادی، ۱۴۰۰: ۳۵۵). گونه دوم پژوهشها به مطالعه موردی درس تفسیر موضوعی قرآن کریم پرداخته‌اند. مبشری (۱۳۹۶) در تحقیق خود با انجام مطالعه موردی در دانشگاه فرهنگیان، تلاش کرده است نیازسنجی آموزشی درس تفسیر موضوعی قرآن را به تفکیک جنسیت استخراج کند. صالحی و میراسماعیلی (۱۳۹۳) در تحقیق خود تلاش کرده‌اند سرفصلهای درس تفسیر موضوعی قرآن کریم را متناسب با دانشجویان رشته‌های هنری طراحی کنند. کهنوجی و همکاران (۱۳۹۸) در تحقیق خود، تأثیر درس تفسیر موضوعی قرآن کریم بر تفکر انتقادی را به شیوه نیاز محور در دانشگاه ولی عصر رفسنجان بررسی کرده‌اند. نساج (۱۴۰۳) نیز در مطالعه خود، مدل تدریس مطلوب درس تفسیر را با تأکید بر روشهای تدریس نوین واکاوی و تحلیل کرده است.

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد پژوهشهای انجام‌شده عمدتاً با تأکید بر اهمیت دروس معارف اسلامی، از ضرورت بازنگری در رویکرد، محتوا و روشهای تدریس معارف اسلامی بحث کرده‌اند. تحقیق حاضر از نظر وسعت و گستره کمی دانشجویان مورد مطالعه برای دریافت انگاره‌های ذهنی آنان (۵۰۰ نفر)، توجه به نیازمندی‌های ذهنی و معرفتی دانشجویان و ابتدای تحقیق بر آنها، روش تحلیل داده‌ها با رویکرد یافتن علت‌های شکل‌گیری انگاره‌های ذهنی و مطالعه الگوی کنش دانشجویان نسبت به گفتگوهای انتقادی کلاسهای مورد مطالعه و در نهایت ارائه سرفصلهای محتوایی و راهبردهای آموزشی، دارای تفاوت‌های اساسی نسبت به تحقیقات پیشین است. نگارنده بر این باور است که قرآن، محور و زیربنای تمامی گرایشها و سرفصلهای دروس معارف اسلامی است و لازم است تا تحقیقات زیادی در خصوص درس تفسیر موضوعی قرآن انجام شود. اما متأسفانه تعداد پژوهشها در این زمینه بسیار محدود است. از این رو، جا دارد با توجه به اهمیت درس و سؤالات بی‌شمار دانشجویان نسبت به قرآن،

ابتدا انگاره‌های ذهنی دانشجویان درباره قرآن که عمدتاً برگرفته از فرایندهای آموزشی کشور، رسانه‌های جمعی و فضای مجازی‌اند، شناسایی شوند و با نظام‌بخشی به آنها، راهبردهای آموزشی برای تعیین سرفصلهای آموزشی این درس، بازنگری در روش مدیریت کلاس و همچنین افزایش سطح توانمندی اساتید تدوین شود. پژوهش حاضر تلاش دارد تا بر مبنای انگاره‌های ذهنی جمعی از دانشجویان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی نسبت به قرآن، راهبردهای آموزشی کلان برای بازنگری و تولید محتوای درس تفسیر موضوعی قرآن را ارائه کند.

ب) روش تحقیق

با توجه به ماهیت پژوهش، گردآوری داده‌ها با استفاده از روش مصاحبه ساختاریافته و ایجاد امکان گفتگوی آزاد و انتقادی در تفسیر موضوعی قرآن پیرامون سؤالهای مشخص و از پیش طراحی شده طی چند ترم تحصیلی با فراوانی حداقل ۵۰۰ نفر دانشجو بوده است. در گام نخست، سه پرسش محوری مطرح و فضایی فراهم شد تا دانشجویان ضمن پاسخ شخصی به هر کدام از سؤالها، به نقد و بررسی نظرات ارائه شده توسط دیگر دانشجویان بپردازند. این سه پرسش عبارت بودند از:

- دانسته‌های خود را پیرامون قرآن (به صورت باز و غیر منحصراً در موضوع خاص) که از مبادی آموزش رسمی و غیر رسمی (نظیر مطالعه و رسانه) در ذهن شما شکل گرفته است، بیان کنید.
 - میزان مراجعه شما به قرآن، به عنوان کتاب راهنمای زندگی انسان، در طول شبانه‌روز چقدر است؟
 - دلایل عدم مواجهه مستقیم با قرآن و مراجعه مستقیم به آیات قرآن چیست؟
- مزیت این روش بر روشهایی نظیر پرسشنامه، فراهم کردن فرصت گفتگوی انتقادی در بین دانشجویان است؛ لذا دقت داده‌های گردآوری شده نسبت به سایر روشهای کمی نظیر پرسشنامه، از اتقان بیشتری برخوردار است. تلاش بر این بوده است تا داده‌های تحقیق، نتیجه تفکر مستقیم دانشجویان طی فرایند بحث و گفتگوی نقّادی و بازتاب‌دهنده دیدگاه واقعی آنان باشد؛ لذا از ترتیب اثر دادن به اطلاعاتی که برخی از دانشجویان عمدتاً از مقالات و سایتهای اینترنتی صرفاً برای رفع تکلیف در کلاس ارائه می‌دهند، اجتناب شد. اتخاذ چنین رویکردی در جمع‌آوری داده‌های تحقیق، بر کیفیت داده‌ها افزوده و آنها را در زمره داده‌های کیفی قرار داده است.

در گام بعد، برای تحلیل داده‌ها از روش پژوهش کیفی تحلیل مضمون استفاده شده است. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این روش، فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند. در تکنیک تحلیل مضمون، اطلاعات بر اساس موضوع در دسته‌های معنادار طبقه‌بندی می‌شوند تا بتوان دیدگاه‌ها را خلاصه و تحلیل کرد (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۶، ج ۱: ۵۳). بدین منظور، ابتدا محتوای حاصل از گفتگوهای انتقادی، مطالعه شد و با کدگذاری آنها، مضامین پایه و اصلی شناسایی شدند. با توجه به اینکه مضامین شناسایی شده، لایه‌های مختلف معرفتی را شکل می‌دهند و هر سطحی بسان علت برای شکل‌گیری سطوح مختلف معرفتی ایفای نقش می‌کند و در شکل‌گیری انگاره‌های ذهنی دانشجویان مؤثرند، برای تحلیل مضامین از الگوی تحلیل لایه‌ای علی استفاده شد که توضیحات آن در ادامه خواهد آمد. این الگو راهنمای عمل تحقیق در تدوین راهبردهای آموزشی درس تفسیر موضوعی قرآن کریم قرار گرفته است.

د) یافته‌های تحقیق

۱. اطلاعات توصیفی

از مجموع دیدگاه‌های مطرح شده، ۱۳۸ گزاره به عنوان نکات کلیدی متن، انتخاب و تحلیل و بررسی شد و بعد از حذف مشترکات و تلفیق گزاره‌های نزدیک به هم به لحاظ مفهومی، ۱۵ مضمون پایه و اساسی شناسایی شد. از بین گزاره‌های مطرح شده توسط دانشجویان، سه گزاره جنبه هدایتگری و راهنما بودن، جنبه علمی و سخن از تحریف قرآن، بیشترین مباحث را به خود اختصاص داده است. موضوع حائز اهمیت آن است که سطح دانش و معرفت دانشجویان در خصوص تمامی گزاره‌ها، به ویژه گزاره‌های اصلی سه‌گانه، محدود و صرفاً با بیان کلی همراه بود. برای نمونه، جنبه هدایتگری قرآن به صورت جملات اجمالی مبنی بر نقش قرآن در هدایت انسان مطرح می‌شد و عمده دانشجویان در خصوص چگونگی هدایت قرآن، جنبه‌های هدایت، روش‌های جلب هدایت قرآن، تجربه‌های قرار گرفتن در مدار هدایت قرآن و ... نکته خاص و عملی نداشتند. چنین وضعیت معرفتی در سایر گزاره‌ها نیز جریان داشت و بیان دانشجویان، گویای اطلاعات کم‌عمق، غیر کاربردی و بدون تجربه علمی و عملی پیرامون قرآن بود که نشان می‌دهد آموزش‌های رسمی یا دستگاه‌های تبلیغی و رسانه‌ای نتوانسته‌اند نسبت به مأموریت‌های خود در قبال ایجاد زمینه انس با قرآن، فعالیت مؤثری انجام دهند. علاوه بر این، ظهور شبکه‌های اجتماعی و توسعه رسانه‌های ارتباطی، منجر به تولید

راهنماهای آموزشی درس تفسیر موضوعی قرآن کریم ... ۵۱

محتواهای وسیع، غیر علمی و غیر واقعی؛ اما اثرگذار در موضوعات دینی، به ویژه معارف قرآنی شده است و این خود موانع زیادی را پیش روی انس دانشجویان با قرآن داده و معارف کم عمق دریافتی از منابع رسمی را کم اثر یا بی اثر ساخته است. همچنین، وجود زمینه‌هایی نظیر همسو نبودن زبان قرآن با زبان عرفی جامعه و ایجاد انگاره عدم فهم قرآن و گسست زبانی، سخت‌انگاری فهم قرآن و نداشتن مهارت در برقراری پیوند بین معارف قرآن با واقعیتهای روزمره زندگی بهانه‌ای برای عدم مراجعه به قرآن شده است. مضامین پایه و اساسی، جنبه ایجابی و سلبی دارند و دیدگاه عمده دانشجویان در بیان گزاره‌های مندرج در جدول ۱، سؤال از چگونگی تحقق مضامین همراه با تأکید بر جنبه قدسی قرآن است.

جدول ۱: مضامین پایه برگرفته از مصاحبه ساختاریافته با دانشجویان

تعداد	توضیح مضمون	مضامین پایه
۲۷	قرآن برای هدایت انسان آمده است.	هدایت و راهنمایی
۸	قرآن باعث آرامش انسان می‌شود.	آرامش بخشی
۱۰	قرآن با بیان داستان گذشتگان، موجب عبرت است	عبرت آموزی
۹	قرآن باعث رشد انسان می‌شود.	رشد دهنده‌گی
۷	نزول قرآن، امکان ارتباط انسان با غیب را می‌رساند	امکان ارتباط انسان با غیب
۵	به لحاظ تاریخی، امکان دارد انسان در پدید آمدن قرآن نقش داشته باشد.	دخالت انسان در پدید آمدن قرآن
۱۳	قرآن بعد از نزول، دچار تحریف شده است.	تحریف ناپذیری
۱۵	آیات قرآن جنبه علمی دارند و علم آن را ثابت کرده است.	جنبه علمی
۵	برخی آیات قرآن با یکدیگر در تناقض هستند.	انسجام و عدم تناقض
۶	قرآن دارای لحن زیبا و جذاب است.	لحن زیبا و جذاب
۶	قرآن در همه زمانها کاربرد دارد.	محدود نبودن به دوره خاص
۸	قرآن به تمام جنبه‌های زندگی انسان پرداخته است.	جامعیت
۷	عربی بودن قرآن و گسست زبانی، موجب کاهش انگیزه مراجعه به قرآن است.	عربی بودن
۵	فهم قرآن برای همه میسر نیست و فقط عده‌ای خاص می‌توانند آن را بفهمند.	امکان مراجعه همگان
۷	قرآن دارای تفاسیر متعدد و متناقض است و مراجعه به تفسیر برای همه میسر نیست.	تفسیر

۲. تحلیل اطلاعات توصیفی

در این بخش، اطلاعات و داده‌های دریافتی از گفتگوهای ساختاریافته با دانشجویان که در جداول پیشین به آنها اشاره شد، به منظور کشف الگوی کنشگری دانشجویان در بیان اطلاعات و نحوه سازماندهی مضامین پایه، تحلیل شد.

یک) الگوهای کنشگری در بیان مضامین پایه

در طول گفتگو علاوه بر توجه به محتوای بیان دانشجویان در خصوص میزان و چگونگی معرفت دانشجویان به قرآن، به نحوه بیان و چگونگی موضع‌گیری سایر دانشجویان به محتواهای مطرح در کلاس نیز توجه جدی می‌شد. بر این اساس، سه الگوی ذیل از نحوه مواجهه دانشجویان با طرح و بسط مضامین پایه استخراج شد. توجه به این الگوها در استخراج روشهای مناسب به منظور ارائه محتوای طراحی شده برای درس تفسیر موضوعی قرآن بسیار مؤثر خواهد بود؛ زیرا گاهی اوقات، محتوای صحیح و جامع به دلیل بی‌توجهی به مقوله روش بیان، کارایی خود را از دست می‌دهد و چه بسا گاهی اوقات تأثیر منفی هم در فکر و اندیشه مخاطب برجای می‌گذارد.

الگوی معرفت پایه: مشارکت برخی از دانشجویان در گفتگوهای انتقادی پیرامون قرآن، از الگوی معرفت پایه تبعیت می‌کرد؛ الگویی که طی آن، فرد در مواجهه با مسئله یا پدیده‌ای تلاش می‌کند دانشها و دانسته‌های ذهنی خود را نسبت به آن مسئله، در معرض نقد قرار بدهد تا از رهگذر آن به توسعه معرفت، تصحیح یا تعمیق آن بپردازد. بر اساس الگوی مشارکت دانشجویان، سه عنصر عدم آگاهی، مشکل و مسئله مشاهده شد. برخی از دانشجویان چنین اذعان می‌کردند که نسبت به قرآن، آگاهی کافی ندارند و بر عدم آگاهی خویش اقرار می‌کردند. چنین وضعیتی می‌تواند امکان برون رفت از جهل را فراهم کند؛ زیرا فرد با اقرار خویش، زمینه پذیرش را همچنان دارد؛ بر خلاف فردی که موقعیت جهل آلود خویش را موقعیت مطلوبی دانسته، تلاش می‌کند تا از آن خارج نشود. البته مشاهدات بیانگر آن بود که عمده دانشجویان در طیف نخست قرار دارند و اینگونه نیست که بخواهند بر جهل خویش اصرار ورزند. برخی دیگر از دانشجویان، دانش خویش پیرامون قرآن را به گونه مشکل مطرح می‌کردند. برای نمونه چنین بیان می‌داشتند که اساساً قرآن چرا و چگونه می‌تواند بر انسان نازل شود و چگونه ممکن است با گذر تاریخ تغییری در آن پدید نیاید. چنین دانشجویانی صرفاً مشکلات معرفتی خویش را نسبت به قرآن، بدون هرگونه قضاوتی مطرح

می‌کردند. در مقابل، برخی دیگر پا را فراتر گذاشته و تلاش می‌کردند با تحلیل مشکلات معرفتی، رویکرد مسئله‌محوری را برگزیده، راه برون‌رفت از مشکلات را بیان کنند.

الگوی روان‌پایه: کنشهای مشارکت برخی دیگر از دانشجویان در کلاس، از الگوی روان‌پایه تبعیت می‌کند. بر اساس این الگو، فرد در کلاس به گونه‌ای با سؤالات و مباحث پیرامون قرآن مواجه می‌شود که برخاسته از شخصیت و ویژگی‌های روانی انسان است؛ به گونه‌ای که دانشجویان با وجود اذعان به قدسی بودن قرآن و بیان تأثیر آن در هدایت و آرامش بخشی انسان، به دلایل خلأهای روانی و شخصیتی، امکان مواجهه و انس با قرآن را ندارند. مطابق با نحوه کنش دانشجویان در طی مباحثه و گفتگوی ساختارمند، الگوی روان‌پایه بر محور استبعاد و تکیه بر گمان قرار دارد که منجر به انکار یا تردید در قرآن و آموزه‌های قرآنی می‌شود. استبعاد به معنای دور دانستن، بعید شمردن و غیر ممکن دانستن است. برخی از دانشجویان نسبت به نزول قرآن و ارتباط انسان با عالم غیب از طریق وحی و همچنین برخی از محتواها و مفاهیم قرآن از قبیل معاد، به گونه استبعاد مواجه شده، آنها را اموری غیر ممکن و بعید به شمار می‌آورند. مواجهه استبعاد گونه با معارف الهی در قرآن نیز مورد توجه قرار گرفته است (سجده: ۱۰)؛ آنجا که برخی مسئله خلق دوباره به صورت اول، بعد از متلاشی شدن اجزای انسان بعد از مرگ را امری بعید و غیر ممکن به شمار می‌آورند (طباطبایی، ۱۳۹۰، ج ۱۶: ۲۵۰). خاستگاه استبعاد به لحاظ معرفت‌شناختی، در حس‌گرایی و تجربه‌زدگی است که طی آن، انسان به دلیل تجربه زیسته خود بر اساس ملاکات حسی و تجربی و پیدایش عادت معرفتی و شناختی و غلبه آن در زندگی، هر گونه گزاره خارج از آن ملاکات را بعید تلقی کرده، به لحاظ روانی غیر ممکن می‌پندارد.

مؤلفه دوم الگوی روان‌پایه، تکیه دانشجویان بر حدس و گمان در بیان دیدگاههای خود نسبت به قرآن و دفاع از گزاره‌هایی است که محصول حدس و گمان‌اند. مشاهده بیانهای غیر واقعی، اجمالی و متناقض با قرآن، نشانه تصورات ناقصی است که در ذهن دانشجویان نسبت به قرآن شکل گرفته است. اعتماد انسان به حدسیات و قضاوت او در مواجهه با پدیده‌هایی نظیر قرآن، ناشی از خلأهای روانی و شخصیتی انسان است؛ زیرا گزاره‌های ظنی با همسویی هوای نفس در دل انسان رسوخ کرده، انسان را از توجه به سایر احتمالات و تأثیر آنها بازمی‌دارد (همان، ج ۱۹: ۴۰؛ مکارم شیرازی، ۱۳۷۱، ج ۲۲: ۵۳۰). علاوه بر این، پیروی از علم و تلاش برای تحصیل آن به منظور دریافت واقعیت و حقایق، از نشانه‌های فطرت سالم است و افرادی که پایه عمل خویش را حدس و گمان قرار می‌دهند، نتوانسته‌اند به خواسته فطری خویش

پاسخ مناسب بدهند (طباطبایی، ۱۳۹۰، ج ۱۳: ۹۲). پدید آمدن چنین رویکردی در ساحت وجودی انسان، موجب شده است تا قرآن، انسانها را از تبعیت ظن و گمان بر حذر دارد (انعام: ۱۱۶، ۱۴۸؛ یونس: ۳۶؛ حجرات: ۱۲)؛ زیرا ظن و گمان، انسان را به وادی حقیقت نمی‌رساند و رهزن او در نیل به حقایق امور است؛ لذا شایسته نیست انسان در درک حقایق به آن اعتماد کند (نجم: ۲۸). قرآن، انسان را به پیروی از علم دعوت می‌کند تا درک واقعیتها برای او آنگونه که هست، میسر شود: «وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا» (اسراء: ۳۶)؛ زیرا تلاش برای تحصیل علم و پیروی از آن برای رسیدن به حقایق امور، علاوه بر اینکه از نشانه‌های سلامت فطرت انسان است (انسان به لحاظ فطری، هدفی جز رسیدن به واقع و حقیقت امر ندارد و این تنها با پیروی از علم محقق می‌شود) (طباطبایی، ۱۳۹۰، ج ۱۳: ۹۲)، بیانگر مسئولیتی است که از رهگذر کاربست ابزار گوش، چشم و قلب به انسان سپرده شده است و هر کدام از آنها به زودی بر اساس میزان به کارگیری در مسیر کسب علم و به کارگیری آن، مورد سؤال خواهند بود (همان: ۹۵). بر اساس تحقیق انجام شده از کنش دانشجویان در گفتگوهای ساختارمند پیرامون قرآن در کلاس درس تفسیر موضوعی قرآن، می‌توان گفت که برخی از دانشجویان با تبعیت از الگوی روان‌پایه در کنشهای گفتگومحور، گفتارهای خویش را پیرامون قرآن، بر استبعاد و پیروی از حدس و گمان قرار می‌دهند که نتیجه آن، انکار یا حداقل تردید در قرآن و آموزه‌های قرآنی است.

الگوی فرهنگ‌پایه: کنشگری عمده دانشجویان در گفتگوهای ساختارمند در کلاس تفسیر موضوعی قرآن، از الگوی فرهنگ‌پایه تبعیت می‌کند؛ الگویی که طی آن، دانشجویان دیدگاههای خود را پیرامون قرآن و آموزه‌های قرآنی در پیوند با فضای سیاسی و اجتماعی جامعه مطرح می‌کنند و کلاسهای دروس معارف اسلامی را بسان فرصتی برای بیان دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی تلقی کرده، استاد را نماینده حاکمیت برای پاسخ به سؤالات انتقادی خویش تصور می‌کنند. چنین تصویری از دو جهت قابل بررسی است. نخست آنکه، کلاسهای دروس معارف اسلامی فرصت مناسبی برای گفتگو پیرامون دغدغه‌های اجتماعی دانشجویان است و در صورت مدیریت صحیح می‌تواند علاوه بر توسعه امکان گفتگوی اخلاق‌مدار و نتیجه‌محور، شناخت جامعی از تحولات فکری نسل جوان دانشجویان را در اختیار متولیان دروس معارف اسلامی قرار دهد و امکان روزآمدسازی محتوا و روش تدریس را فراهم کند. دوم آنکه، چه بسا پرداختن به سؤالات ذهنی دانشجویان در موضوعات سیاسی و اجتماعی جامعه، ارائه سرفصلهای تعیین شده توسط استاد را به لحاظ مدیریت زمان و

محتوای کلاس با چالش جدی مواجه سازد. به نظر می‌رسد استاد دروس معارف اسلامی، به عنوان مدیر کلاس، باید بتواند هر دو جهت را با همدیگر به تعادل رساند. پیشنهاد مشخص آن است که استاد در تنظیم و تدوین محتوای سرفصلهای کلاس بایستی به تحولات سیاسی اجتماعی توجه کرده و تلاش کند از نقطه نظر سرفصلهای درسی، به تحلیل و تبیین مسائل اجتماعی نیز بپردازد. برای نمونه، هنگام سخن گفتن از مقوله عدالت در قرآن که معمولاً دانشجویان به بیان انتقادی در خصوص فاصله عدالت قرآنی با وضعیت موجود عدالت در جامعه روی می‌آورند؛ استاد باید بتواند ترسیمی کلی از وضعیت عدالت در جامعه و تلاشهای صورت گرفته برای تحقق آن در سطح کلان و خرد توسط نظام اسلامی با رویکرد فرایندی و تاریخی ارائه کند. مثال دیگری که در این مقام می‌توان به آن اشاره کرد، رویکرد انتقادی دانشجویان از وضعیت دینداری جامعه و تصوراتی بر ساخته در ذهن آنان از الگوی رفتاری دینداران است که آن را به عنوان توجیه انس خویش با قرآن مطرح می‌کنند.

جدول ۲: الگوهای کنشگری دانشجویان در بیان مضامین پایه

عنوان الگو	رویکرد مواجهه	توضیح
الگوی معرفت پایه	عدم آگاهی	اذعان دانشجویان به عدم آگاهی از قرآن
	بیان مشکل	بیان مشکلات معرفتی بدون قضاوت
الگوی روان پایه	مسئله محوری	بیان مسائل معرفتی و گفتگو پیرامون آن
	استبعاد	بعید و غیر ممکن دانستن برخی از آموزه‌های قرآنی
الگوی فرهنگ پایه	حدس و گمان	قضاوت پیرامون قرآن بر اساس حدس و گمان
	بیان عام دغدغه‌های اجتماعی و سیاسی	انتظار حداکثری از کلاس معارف برای پاسخ به دغدغه‌های سیاسی اجتماعی
	مانعیت وضعیت دینی جامعه برای پذیرش	تحلیل وضعیت دینی جامعه و مانع شمردن آن برای عدم همراهی با مباحث کلاس

دو الگوی سازماندهی مضامین پایه

به منظور ساماندهی مضامین پایه در این تحقیق از ظرفیت «تحلیل لایه‌ای علتها» استفاده شده است که در آن، مضامین پایه در چهار سطح لیتانی، ساختارها، جهان بینی و استعاره‌ها بررسی می‌شوند (عنايت الله، ۲۰۱۴: ۲۶). با توجه به ماهیت چندلایه‌ای انگاره‌های ذهنی دانشجویان نسبت به قرآن و تلاش برای ارائه راهنمای آموزش تفسیر موضوعی قرآن، از روش تحلیل لایه‌ای علتها برای تحلیل لایه‌ای استفاده شده و کوشش شده است تا علاوه بر انگاره‌های ظاهری و

ساختاری، به سطوح بنیادی تر انگاره‌های ذهنی دانشجویان نظر افکنده شود. پس از آشکار شدن لایه‌های مختلف تصورات ذهنی و معرفتی دانشجویان، زمینه لازم برای تدوین راهبردهای آموزشی ناظر به آینده کلاس تفسیر موضوعی قرآن فراهم می‌آید. سطح نخست؛ یعنی لیسانی، سطحی‌ترین لایه و معرف دیدگاه عمومی و پذیرفته شده از واقعیت است و ناظر بر آشکارترین سطح است. در این لایه، وقوع پدیده، برای همه پذیرفته شده و از حیث کمی، داده‌ها و اطلاعات بسیاری در خصوص آن وجود دارد (مرزبان و همکاران، ۱۴۰۰: ۵۰). آن دسته از انگاره‌های ذهنی دانشجویان که ناظر به ظاهر قرآن است، از جمله: زبان قرآن (عربی)، لحن زیبا و جذاب یا ساختار و پیوند منسجم بین آیات (تناقض یا عدم تناقض بین آیات قرآن) یا رویکرد محتوایی قرآن که عمدتاً در بین دانشجویان به دلیل فضای علمی حاکم بر زیست‌بوم آنان (دانشگاه) با عنوان جنبه علمی قرآن، شایع و مورد تأکید است؛ در این سطح جای می‌گیرند. در بدو گفتگو، بیشتر گزاره‌های مطرح شده از سوی دانشجویان، ناظر به چهار مؤلفه‌ای است که بیان شد؛ هر چند اطلاعات مطرح شده از عمق لازم برخوردار نیستند و صرفاً مبتنی بر شنیده‌ها و یا مطالعات رسانه‌ای است و نیاز به توسعه عمیق اطلاعات و دانسته‌ها بر اساس لایه‌های بعدی وجود دارد.

دانشجویان در خصوص عربی بودن زبان قرآن چنین بیان می‌دارند که «چرا قرآن به زبان دیگری نازل نشده است؟»، «عربی بودن زبان قرآن مانعی برای فهم غیر عرب‌زبانان و استفاده از قرآن است»، «برای فهم قرآن کدام ترجمه مناسب است؟» و اینکه «برخی از ترجمه‌ها روان نیست». توضیح آنکه قرآن مجید، آخرین کتاب الهی است که بر پیامبر (ص) نازل شد و زبان آن عربی است. در خصوص اینکه چرا قرآن به زبان عربی است و آیا زبان دیگری وجود نداشت؛ باید گفت که قرآن در لابه‌لای آیاتش به نزول قرآن به زبان عربی اذعان کرده و آن را با اوصافی مانند زبان روشن‌کننده، بدون انحراف و کجی و مایه هدایت و انذار، ستوده است (یوسف: ۲؛ رعد: ۳۷؛ نحل: ۱۰۳؛ زمر: ۲۸؛ شوری: ۷؛ زخرف: ۳). برخی از مفسران، علت نزول قرآن به زبان عربی را قدرت تعقل و فهم عمومی مردم و ظرفیت فراوان آن برای حفظ و ضبط آیات می‌دانند (طباطبایی، ۱۳۹۰، ج ۱۳: ۲۴۷). از طرفی، اسلام از شبه جزیره عربستان طلوع کرد و طبیعی است که ابتدا باید وضعیت آن منطقه را از حیث بی‌سوادی، درماندگی، دور بودن مردم از علم و دانش و... سر و سامان دهد و یک هسته اصلی برای نفوذ این آیین به دیگر نقاط جهان به وجود آورد. در نتیجه، اگر زبان قرآن به زبانهای دیگر نازل می‌شد نیز برای عده‌ای این پرسش پا برجا می‌ماند؛ زیرا ما در دنیا، زبان واحد نداریم. (مکارم شیرازی، ۱۳۷۱، ج ۹: ۳۰۰)

دانشجویان در خصوص لحن زیبا و جذاب قرآن، صرفاً به بیان کلیات اکتفا کرده، فهم خود را از آن مبتنی بر تجربه استماع قرآن از قاریان معروف به شمار می‌آورند. خداوند سبحان آیات را با نظم آهنگ منحصر به فردی به قلب نبی اکرم (ص) تابانیده است که با آهنگ شعر و نثر تفاوت دارد و آن را باید یکی از رازهای اعجاز بیانی قرآن دانست که نوعی معماری سخن است که موسیقی درونی آن را آشکار می‌سازد (مصطفی محمود، ۱۹۹۹: ۴۴۷-۴۴۵). برخی، راز نظم آهنگ قرآن را در نتیجه نظام‌مندی ویژه و هماهنگی حروف در یک کلمه و نیز همسازی الفاظ در یک فاصله پدید می‌دانند که قرآن را از قید و بندهای قافیه و افعال بی‌نیاز ساخته و در عین حال، شئون نظم و نثر را داراست (معرفت، ۱۳۹۷: ۳۳۰). یکی از مسائلی که در موضوع آموزش قرآن بایستی به آن توجه شود، مسئله نظم آهنگ قرآن است که به هنگام آمیختگی با معارف بلند آن، نقش هدایتی قرآن را پدیدار می‌سازد. اساساً شنیدن قرآن یکی از راهکارهای معرفی شده از سوی قرآن برای هدایت‌پذیری توسط آن است. بدون استماع قرآن، امکان هدایت آن وجود نخواهد داشت. (فضل‌الله، ۱۴۳۹، ج ۷: ۳۳۲)

اما در خصوص پیوند ساختاری آیات چنین بیان می‌شود که برخی از آیات قرآن با یکدیگر تناقض دارند! به نظر می‌رسد پدید آمدن چنین انگاره‌ای، ناشی از جزءنگری در آیات و نداشتن نگاه شبکه‌ای و ساختاری به آیات قرآن است. آیات دارای نظم مشخص و هماهنگ‌اند؛ به طوری که نمی‌توان نقضی در آنها مشاهده کرد. تأیید این مطلب با خود این کتاب است که فرمود: «کتابُ أَحْکَمَتْ آیاتُهُ ثُمَّ فَصَّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَکِیمٍ خَبِیرٍ» (هود: ۱). حاکمیت روح قرآن بر یکپارچگی و استوار بودن مضامین بنا شده است و مراد از کتاب استحکام یافته در آیه مذکور، عدم خلل و فرج و باطل در آن است (نحاس، ۱۴۲۱، ج ۲: ۱۶۰). خداوند متعال در مقام تبیین عدم تناقض، مصحف شریف را «قُرْآنًا عَرَبِیًّا غَیْرَ ذِی عِوَجٍ» (زمر: ۲۸) معرفی فرموده است. این توصیف قرآن؛ یعنی کجی در آن راه ندارد (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۸: ۷۷۵). این در حالی است که اگر این کتاب از سوی بشر بود (نساء: ۸۲)، قطعاً در آن اختلاف پیدا می‌شد؛ زیرا انسان همواره قدم در مسیر تکامل در همه ابعاد حیاتش می‌گذارد و این امر، امکان خطا و نقض نظریه قبل را مشدد می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ج ۱: ۲۲۶). یکی از مسائل مطرح در بین دانشجویان، مسئله تناقض در آیات قرآن است. در ابتدای امر چنین پنداشته می‌شود که آیات قرآن بسان جملات به هم ریخته و بدون ارتباط با یکدیگرند و به ظاهر هیچ‌گونه ارتباط معنایی با هم ندارند. این ابهام به خصوص در سوره‌های بلند قرآن بیشتر مشهود است و دانشجویان اظهار می‌کنند که گویا مجموعه‌ای از آیات بدون ارتباط با هم

در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند و به همین علت، انگارهٔ عدم انسجام آیات در ذهن شکل می‌گیرد. تبیین ساختار لفظی و معنایی قرآن، مهم‌ترین راهبرد آموزشی در این بخش خواهد بود؛ در غیر این صورت، معرفت جزءنگرانه شکل می‌گیرد.

بیشترین دغدغهٔ دانشجویان در این سطح، تأکید بر جنبهٔ علمی قرآن است. خاستگاه پدید آمدن چنین انگاره‌ای، زیست‌بوم دانشگاهی آنان و علم‌زدگی افراطی است که تصور می‌کنند اگر پدیده‌ای با علم و یافته‌های علمی تناسب داشته باشد، از ارزش برخوردار است؛ لذا آن دسته از دانشجویانی که نسبت به قرآن اعتقاد دارند، تلاش می‌کنند اعتقاد خویش را با تناسب قرآن با علم نشان دهند. دستهٔ دیگری از دانشجویان که رویکرد انتقادی نسبت به قرآن دارند نیز تلاش می‌کنند یافته‌های علمی را راهگشای زندگی انسان دانسته، قرآن را صرفاً کتابی تاریخی قلمداد می‌کنند. باید توجه داشت که هدف نزول قرآن، انسان‌سازی است؛ اما در لابه‌لای معارف خود، سیری گذرا به موضوعات علمی، اسرار هستی و... کرده است. نمونه‌های فراوانی که قائلان به بیان مسائل علمی در قرآن مطرح می‌کنند، عبارتند از: انواع حرکات خورشید در کهکشان (یس: ۳۸؛ انبیا: ۳)، اشاره به ستونهای نامریی در آسمان که همان نیروی جاذبه است (رعد: ۲)، بادهای باردار (حجر: ۲۲)، زوجیت در هستی (شعراء: ۷؛ طه: ۵۳؛ حج: ۵)، مراحل آفرینش انسان (مؤمنون: ۱۲؛ سجد: ۹؛ غافر: ۶۷)، کیهان‌شناسی مبتنی بر هفت آسمان (بقره: ۲۹)، منشأ پیدایش همهٔ موجودات از آب (نور: ۴۵) و حرکات وضعی و انتقالی زمین (نمل: ۸۸؛ مرسلات: ۲۷-۲۵). معصومان (ع) در روایات نیز به اعجاز علمی قرآن اشاره داشته‌اند؛ برای نمونه، هزار سال قبل از دانشمندان فعلی، به حرکت زمین اشاره کرده‌اند. (جوادی آملی، ۱۳۸۴: ۳۵۱)

با توجه به محیط علمی دانشگاه و گسترش افراطی معرفت تجربی که خاستگاه آن محتوای دروس تخصصی و شکل‌گیری انگارهٔ معرفت‌شناختی مبتنی بر حس و تجربه است؛ دانشجویان نسبت به آموزه‌های مطرح در قرآن از نقطه نظر علم، عنایت ویژه‌ای داشته، چنین تصور می‌کنند که معارف قرآنی زمانی کارآمدند که همراستا با یافته‌های علم، به ویژه علم تجربی باشند. تبیین اعجاز علمی قرآن با رویکرد اعتدالی، مهم‌ترین راهبرد آموزشی در این بخش خواهد بود. افراط در بیان اعجاز علمی قرآن توسط برخی از اساتید معارف با انگیزهٔ ایجاد رغبت بیشتر در بین دانشجویان نسبت به قرآن، شاید در کوتاه‌مدت بتواند اثرگذار باشد؛ اما به یقین در بلندمدت کارایی لازم را ندارد؛ زیرا قرآن کتاب علم به معنای مرسوم

آن نیست، هرچند در لابه‌لای آیات آن بتوان اشارات علمی پیدا کرد. از دیگر سو، نگاه تفریطی هم به دلیل غفلت از اشارات علمی قرآن، کارایی لازم را در مقام معرفی قرآن ندارد.

جدول ۳: مضامین پایه در سطح لیسانی

سرفصلهای آموزشی	رویکردها	عنوان مضمون	لایه تحلیلی
تبیین ظرفیتهای زبان عربی در انتقال مفهوم	چرا فقط زبان عربی	زبان قرآن	واقعیتها و تجارب
مواجه ساختن دانشجو با متن قرآن و نه لزوماً ترجمه یا تفسیر	امکان فهم غیر عرب‌زبانان		
تبیین تفاوت قرآن با سایر کتابها از نظر جنبه هدایتی آن حین قرائت	امکان استفاده از ترجمه		
فراهم کردن زمینه استماع در قرآن	تجربه استماع قرآن از قراء	لحن زیبا و جذّاب	
تبیین رویکرد ساختاری و شبکه‌ای در فهم قرآن	تناقض برخی آیات با یکدیگر	پیوند ساختاری آیات	
تبیین تناقض آیات مورد ادعا	تناسب قرآن با علم	علمی بودن قرآن	
تبیین معرفت‌شناختی علم			
تبیین جایگاه تفسیر علمی			
تبیین آیات ناظر به یافته‌های علمی			

سطح دوم، سطح علتها، چرایی و دورنمای نظام‌مند است (نوروزی سیدحسینی، ۱۳۹۹: ۲۰۵). آن دسته از انگاره‌های ذهنی دانشجویان که ناظر به علتها و کارکردهای قرآن‌اند، در این سطح قرار می‌گیرند. بخش قابل توجهی از انگاره‌های ذهنی دانشجویان نسبت به قرآن بر این اساس شکل گرفته است. خاستگاه این امر را باید در روحیه جستجوگری و دانشجویی و همچنین مواجهه با پدیده‌ها، به خصوص پدیده‌های معنوی و دینی به گونه سؤال از چرایی پدیده‌ها جست؛ «چرا قرآن نازل شده است؟». نحوه پاسخ به سؤال از چرایی قرآن نشان می‌دهد که عمده دغدغه‌ها ناظر به برقراری ارتباط قرآن با زندگی و نقشی است که قرآن می‌تواند در متن زندگی انسان، به خصوص انسان معاصر و مدرن ایفا کند. نقش هدایت‌کنندگی قرآن، آرامش‌بخشی و تسکین آلام روحی روانی و رنجهای حاصل از زندگی در پرتو ارتباط با قرائت قرآن، امکان عبرت‌آموزی از تجربیات گذشتگان و رشد و ارتقادهندگی قرآن از جمله مهم‌ترین گزاره‌های مطرح در دیدگاههای دانشجویان است. عمده دیدگاه دانشجویان پیرامون نقش هدایت‌کنندگی قرآن بر سه مسئله قرآن به عنوان راهنمای زندگی، ساخت جامعه با ویژگی‌های انسانی و توسعه اخلاق تمرکز دارد؛ البته نسبت به سازوکار ایفای چنین

نقشی توسط قرآن و جایگاه خود در آن نکته خاصی توسط دانشجویان مطرح نمی‌شود و اساساً دورنمای واضحی از زندگی مبتنی بر قرآن در سطح فردی و اجتماعی در ذهن دانشجویان نقش نبسته است. قرآن خود را کتاب هدایت معرفی کرده است و آن را یکی از شئون والا و برتر نزول خود می‌داند. گستره هدایت و راهنمایی قرآن محدود نیست و میزان بهره‌مندی از آن به تقوا، ایمان و اخلاص افراد بستگی دارد. (بقره: ۲؛ اسراء: ۹؛ ابراهیم: ۱)

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های دانشجویان، مواجهه با رنجهای زندگی و گذر از آلام روحی و روانی است. به همین دلیل، تأکید بر نقش آرامش‌بخشی قرآن در گفتگوهای دانشجویان بسیار مشهود است و برخی نیز تجربه‌های خود را از دریافت آرامش از انس با قرآن مطرح می‌کنند. آنان دنبال مأمّن و پناهگاهی برای فهم رنج و غلبه بر آن‌اند. عوامل آرام‌بخشی و امیدافزایی در قرآن فراوان است؛ از جمله: استقامت بر ایمان و توحید موجب آرامش در هنگام مرگ (فصلت: ۳۰)، اقامه نماز (بقره: ۲۷۷)، ایمان به خدا باعث آرامش روانی (آل عمران: ۱۳۹)، تسلیم بودن برای خدا موجب آرامش اخروی (زخرف: ۶۸)، توکل به خدا سبب نهراسیدن از دشمنان و آرامش (آل عمران: ۱۷۲). در خصوص نقش عبرت‌آموزی قرآن، آشنایی اجمالی دانشجویان با داستانهای انبیا و اقوام بسیار مؤثر بوده است؛ تا جایی که انگاره قرآن به مثابه کتاب داستان و بیان قصه‌های تاریخی، در ذهن دانشجویان نقش بسته است. در نهایت، برخی از دانشجویان بر نقش تربیتی قرآن تکیه دارند و اینگونه بیان می‌کنند که قرآن عاملی برای رشد و تربیت انسان به شمار می‌رود. رشد به معنای تغییراتی است که در جهت کمال و ارتقای انسان رخ می‌دهد و هرگز متوقف نمی‌شود. (نجاتی، ۱۳۷۱: ۲۰)

بنابر این، چرایی قرآن، کارکردها و علت غایی و اهداف متصور برای نزول قرآن را بازنمایی می‌کند. گفتگوهای انجام‌شده پیرامون این بخش، بیانگر معرفت، آگاهی و اهتمام دانشجویان نسبت به انضمامی و نه لزوماً انتزاعی بودن قرآن و ضرورت برقراری ارتباط قرآن با متن زندگی انسان است؛ به این معنا که دانشجویان تلاش دارند تا به این سؤال پاسخ دهند که قرآن در زندگی روزمره و متناسب با متن زندگی انسان چه نقشی می‌تواند ایفا کند. سؤالی که عمدتاً به دلیل عدم مواجهه مستقیم با قرآن و اکتفا کردن به یک سری گزاره‌های کلی در خصوص نقش کاربردی قرآن، بی‌پاسخ مانده یا حداقل پاسخها به گونه‌ای نبوده است که فرد را به عرصه صورت‌بندی سبک زندگی خود بر اساس آموزه‌های قرآنی بکشاند.

جدول ۴: مضامین پایه در سطح علتها

سرفصلهای آموزشی	رویکردها	عنوان مضمون	لایه تحلیلی
تبیین دیدگاه قرآن پیرامون زندگی و ابعاد آن و ارائه الگویی از سبک زندگی قرآنی	راهنمای زندگی انسان	هدایت‌کنندگی	علتها و چرایی
تبیین ابعاد جامعه انسانی و نقش قرآن در ساخت نظامات اجتماعی بر اساس الگوی قرآنی جامعه	ساخت جامعه انسانی		
تبیین مقایسه‌ای اخلاق و حیانی و قرآنی با اخلاق سکولار	توسعه اخلاق در جامعه		
بیان تجربه‌های انس با قرآن برای دریافت آرامش	تسکین آلام روحی و روانی	آرامش‌بخشی	
تبیین سازوکارهای بهره‌مندی از نقش آرامش‌بخشی قرآن			
تبیین مقوله رنج در زندگی از منظر قرآن			
تبیین سازوکار عبرت‌آموزی از داستانهای قرآن	تاریخ انبیا و گذشتگان	عبرت‌آموزی	
تبیین روشهای گوناگون قرآن در بیان معارف، از جمله بیان داستانی و ارزش معرفتی آن			
تبیین توحید؛ آموزه محوری قرآن و ردیابی آن در داستانهای مختلف قرآن			
تبیین هویت تاریخی انسان و ایجاد نگاه پیوستاری به کل زندگی انسان در تاریخ			
تبیین چگونگی دستیابی انسان به بصیرت از رهگذر عبرت‌آموزی			
ارائه نظام تربیتی قرآنی و بیان وجه تمایز آن با سایر مکاتب تربیتی	نقش قرآن در رشد و تربیت انسان	رشد‌دهندگی	
تبیین جایگاه تفسیر و فهم تربیتی			
ارائه برنامه تربیتی قرآن‌محور به صورت عملی برای دانشجویان			

در سطح سوم تحلیل، به گفتمانها و مبانی فکری توجه می‌شود. این لایه نشان می‌دهد چگونه گفتمان مورد استفاده افراد، خود در ایجاد مسئله نقش دارد (مرزبان و همکاران، ۱۴۰۰: ۵۰). انگاره ذهنی دانشجویان در دو سطح قبلی که معطوف به اطلاعاتی از واقعیت‌های ظاهری قرآن و علتها و غایت‌های نزول قرآن بود، از مبانی فکری و گفتمانی دانشجویان نشأت می‌گیرد. گزاره‌های دریافتی از گفتگوهای ساختارمند، بیانگر آن است که پنج مقوله تحریف،

جامعیت، محدودیت به دوره خاص، امکان فهم و تفسیر، از جنس مبانی فکری و گفتمانی دانشجویان در مسئله مواجهه با قرآن‌اند.

اثبات تحریف‌ناپذیری قرآن، اصالت و حیاتی قرآن را تثبیت و ارزش قدسی آن را در بین دانشجویان تقویت می‌کند. در این زمینه دانشجویان نسبت به حفظ اصالت کتاب در طی تاریخ هزار و چهارصدساله، با وجود امکانات محدود کتابت، دچار نوعی استبعاد فکری‌اند. با این اوصاف، تحریف را باید نوعی انحراف از مسیر صحیح دانست که ممکن است در الفاظ گوینده رخ دهد. با توجه به جایگاه والای قرآن نزد خداوند، این کتاب ارزشمند دچار تحریف؛ یعنی دگرگونی، جابجایی و کاهش در الفاظ خود نشده است و مصداق تأییدی آن، آیات قرآن و روایات شریفه است. آیه «إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ» (حجر: ۹)، نشان‌دهنده آن است که خداوند متعال به صراحت و در اوج بلاغت، قرآن را کتابی نازل‌شده از سوی خود دانسته، حفظ آن را نیز از آن خود می‌داند و مراد از حفظ در آیه، عدم کاستی، افزایش، تحریف و تغییر است (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۶: ۵۰۸). در نتیجه، تردیدی نیست که در قرآن موجود، کاستی و فزونی رخ نداده و صراحت در آیه، دلالت بر آن دارد که روایات تحریف چنانچه قابل تأویل نباشند، مردود خواهند بود. (صدوق، ۱۳۸۲: ۲۱۵)

تبیین جامعیت قرآن، جغرافیای محتوایی قرآن را به همه ابعاد زندگی انسان توسعه می‌دهد و آن را از یک قالب خاص زندگی که عمدتاً مقوله‌های فردی‌اند، می‌رهاند. جامع بودن در اصطلاح علوم قرآنی، به معنای توجه قرآن به تمام ابعاد زندگی بشری است (طوسی، بی‌تا، ج ۴: ۱۲۸-۱۲۹). اندیشمندان دینی در خصوص اثبات جامع بودن قرآن مجید، به آیه «وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ» (نحل: ۸۹) تمسک جسته‌اند. مقصود از تبیان بودن قرآن، بیان معارف حقیقی مربوط به مبدء و معاد، اخلاق فاضله و شرایع الهی، قصص و مواعظی است که مردم در هدایتشان بدان نیازمندند (طباطبایی، ۱۳۹۰، ج ۱۲: ۳۲۵). مسئله تبیین جامعیت و فرازمانی بودن قرآن برای دانشجویانی که نگاه کارکردگرایانه به مسائل دارند و امورات تاریخی را فاقد کارکرد برای نیازهای عصر می‌پندارند، امری ضروری و با اهمیت است. ایجاد ارتباط با قرآن و سوق دادن دانشجو به سمت انس با آن، بدون پرداختن به موضوع کارکرد قرآن در تمامی زمانها، امکان‌پذیر نخواهد بود.

پرداختن به اینکه قرآن محدود به دوره خاصی از تاریخ بشری نیست و بر اساس ظرفیتهای محتوایی و روشی قرآن و با استفاده از مقوله اجتهاد، قابلیت تسری به کل تاریخ زندگی انسان در زمان حال و آینده را دارد؛ قرآن را از حالت صرفاً تاریخی خارج ساخته، آن را در همه

راهبردهای آموزشی درس تفسیر موضوعی قرآن کریم ... ۶۳

زمانها کارآمد می‌سازد. دین اسلام بنا بر آیات قرآن، جهان‌شمول بوده و تصریح آیات بر اظهار این دین بر تمامی ادیان است (توبه: ۳۳؛ فتح: ۲۸؛ صف: ۹). در برخی آیات، خداوند قرآن را با اوصافی از قبیل شفا (یونس: ۵۷؛ اسراء: ۸۲)، احسن القول (زمر: ۱۸)، قیّم (انعام: ۱۶۱) و... ستوده است. مبنای چنین تعریفاتی از یک کتاب، دال بر جاودانگی، همیشگی و به‌روز بودن آن است (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۸: ۷۷۰؛ طوسی، بی‌تا، ج ۴: ۳۳۳؛ مکارم شیرازی، ۱۳۷۱، ج ۶: ۵۹). عنصر هدایتگری، تزکیه، تعلیم و تربیت را نمی‌توان مختص افراد زمان پیامبر (ص) دانست؛ زیرا رذایل اخلاقی در حیات همه انسانها وجود دارد و نیازمندی افراد به پاکی عقاید و رفتارشان را نمی‌توان منکر شد. امام رضا (ع) در روایتی، قرآن را کتابی پویا معرفی فرموده، آن را ویژه تمام اقشار مردم در زمانهای مختلف دانسته‌اند (صدوق، ۱۳۸۲: ۸۷). در روایتی دیگر از آن حضرت بیان شده است که قرآن محدود به زمان معینی نیست و هرگز کهنه نمی‌شود. (همان: ۱۳۰)

میسر دانستن امکان فهم قرآن برای همگان در هر سطحی از علم و دانش و هر طبقه از طبقات اجتماعی، زمینه ارتباط با انس قرآن را برای همگان فراهم ساخته، انگاره انحصار فهم قرآن در طبقه خاصی از جامعه نظیر مفسران و... را کنار می‌نهد. قرآن کتاب هدایت و سعادت بشر است و هدف از نزول آن، ارتباط و انس انسان با کتاب الهی است. خداوند متعال در آیاتی (قمر: ۱۷؛ نساء: ۲۹؛ بقره: ۱۸۵)، تفکر در قرآن و مراجعه به آن را تصریح کرده است. خداوند در آیه «وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ» (قمر: ۱۷)، سخن از تیسیر ذکر به میان آورده که به معنای آسان کردن است. مراد از «آسان کردن ذکر» آن است که آن را طوری به شنونده القا کند و به عبارتی درآورد که فهم مقاصدش برای عموم و خواص آسان باشد و هر یک به مقدار فهم خود چیزی از آن بفهمند. (طباطبایی، ۱۳۹۰، ج ۱۹: ۶۹)

خداوند عموم مردم را به تدبّر در قرآن دعوت کرده، می‌فرماید: «أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَ لَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا» (نساء: ۸۲). با توجه به بعد هدایتی، دعوتی و آسان‌سازی برای مراجعه به آن و «بِأَتَأْسَىٰ مِنْهُ» (بقره: ۱۸۵)؛ در قرآن پندها، حکمتها و وعده و وعیدهایی وجود دارند که تمام مردم آنها را می‌فهمند و دانستن آنها تنها به مجتهدان و کارشناسان اختصاص ندارد (مغنیه، ۱۴۲۴، ج ۱: ۲۸۴). قرآن در بر دارنده مطالب قابل فهم برای عموم مردم است؛ اما از نقش تفسیر در درک عمیق آیات نباید غافل شد. هر انسان هوشمندی اذعان می‌کند که علوم و معارف نهفته در قرآن دارای سطوح مختلف است و باید با دانش تفسیر به بخشی از آنها دست یافت.

پنج مؤلفه یاد شده و تبیین آنها، مبانی فکری و گفتمانی دانشجویان را شکل می‌دهند؛ امری که در ذهن دانشجویان هم به گونه سؤال، ابهام، تردید و ... نقش بسته است.

جدول ۵: مضامین پایه در سطح گفتمانها و مبانی فکری

سرفصلهای آموزشی	رویکردها	عنوان مضمون	لایه تحلیلی
تبیین الگوها و راهبردهای حفظ اصالت در دوره‌های مختلف تاریخی	حفظ اصالت با وجود محدودیتهای تاریخی کتابت	تحریف‌ناپذیری	گفتمان
بیان تمثیل چگونگی حفظ برخی کتابهای تاریخی برای رفع استبعاد فکری	چگونگی پاسخگویی به تمامی ابعاد زندگی انسان	جامعیت قرآن	
تبیین نسبت الگوهای محتوایی قرآن با ابعاد زندگی انسان	تبیین ابعاد زندگی انسان مدرن و نحوه مواجهه عینی قرآن با آن	محدودیت تاریخی	
تبیین ظرفیتهای محتوایی و روشی قرآن برای ماندگاری در تاریخ	چگونگی حضور قرآن در تمامی دورانهای تاریخی	امکان فهم	
تبیین چگونگی بهره‌مندی از قرآن در دوره‌های مختلف تاریخی	تبیین اقسام فهم قرآن (عقلی، فطری، شهودی) تبیین روشمند بودن فهم قرآن در هر سطحی از فهم سازوکار انس با قرآن و مراحل آن	تفسیر قرآن	
تبیین تفهیم به عنوان دانش تخصصی برای فهم ابعاد گوناگون قرآن	تبیین چرایی تناقض یا عدم تناقض تفاسیر موجود تبیین روشمندی تفسیر و امکان تفسیر به رأی		

سطح چهارم، بیانگر اسطوره‌ها و استعاره‌هاست. این سطح، معرف روایت‌های عمیق، ذهنیتهای ناخودآگاه و مجموعه کهن‌الگوهاست (مرزبان و همکاران، ۱۴۰۰: ۵۰) که به شکل‌گیری جهان‌بینی و گفتمان مسلطی که به وجود آورنده فرصت سخن گفتن از علتها و عینیتهاست، کمک می‌کند. به گواهی تاریخ و سرشت انسان، مسئله ارتباط انسان با عالم غیب و گذر از عالم ماده همواره از اسطوره‌های فرهنگی و تاریخی انسان بوده است. برخی بر این باورند که گرایش به دین به مثابه امر ماورای ماده، ناشی از همین اسطوره بوده است و تقریباً همه

راهنمای آموزش درس تفسیر موضوعی قرآن کریم ... ۶۵

تعریفها، دین را نوعی رابطه انسان با موجودی فرا(غیر) انسانی دانسته‌اند و از آن به امر مقدس تعبیر شده است (مهدوی کنی، ۱۳۸۶: ۳۷) که توجه به آن به حکم فطرت توسط انسان در موقعیتهای خاص زندگی نظیر گرفتاری‌ها، در آیات قرآن نیز تأکید شده است (عنکبوت: ۶۵). ارتباط انسان با ماورای عالم ماده همواره از دغدغه‌های انسان بوده است. در گفتگوهای انجام شده با دانشجویان، مقوله وحی و امکان ارتباط انسان با عالم غیب برای پدید آمدن غیب، در بیان دانشجویان بازتاب داشت. فهم صحیح از مسئله وحی، وجود عوالمی غیر از عالم ماده و امکان ارتباط انسان با آن عوالم با تکیه بر ظرفیتهای وجودی انسان می‌تواند منجر به درک مقوله وحی و اصالت وحیانی قرآن و در نهایت، قدسیت آن بشود. در چنین وضعیت معرفتی، سخن گفتن از سایر ابعاد قرآن، منطقی به نظر خواهد رسید. در این بین، پرداختن به شخصیت اسطوره‌ای پیامبر گرامی اسلام (ص) برای دریافت و ابلاغ وحی، تکمیل کننده معرفت وحیانی خواهد بود.

جدول ۶: مضامین پایه در سطح حقایق و اسطوره‌ها

سرفصلهای آموزشی	رویکردها	مضمون	لایه تحلیلی
تبیین ظرفیتهای و موانع وجودی انسان برای ارتباط با عوالم هستی	ظرفیتهای و چگونگی	امکان ارتباط با غیب	حقایق و اسطوره‌ها
تبیین گونه‌های خاص ارتباط با عالم غیب و ارزش معرفت شناختی آنها	ارتباط انسان با غیب		
تبیین وحی و سازوکار ارتباط وحیانی انسان با خداوند	چگونگی	وحی، گونه‌ای خاص از ارتباط	
تبیین ابعاد شخصیتی پیامبر گرامی اسلام (ص) و امکان ارتباط وحیانی	پاسخگویی به تمامی		
تبیین تفاوت ارتباط وحیانی با سایر انواع ارتباط عرفانی و مسئله نبوغ	ابعاد زندگی انسان		

د) بحث و نتیجه‌گیری

این قسمت به تبیین یافته‌های پژوهش و نتیجه‌گیری اختصاص دارد. یافته‌های پژوهش نشان داد به منظور کارآمدسازی و اثربخشی دروس معارف اسلامی لازم است انگاره‌ها و پیش‌فرضهای ذهنی دانشجویان نسبت به موضوع کلاس، در طول نیمسال تحصیلی و به خصوص در جلسات اول، توسط استاد در قالب گفتگوهای ساختارمند، شناسایی و محتوا و روش مناسب برای پیشبرد کلاس، متناسب با آن تهیه و تنظیم شود. در بستر گفتگوهای ساختارمند بایستی الگوهای مواجهه دانشجویان با مباحث به صورت عمومی و مختص

موضوع کلاس مورد توجه استاد قرار بگیرد. بر اساس تحقیق حاضر، سه الگوی معرفت پایه، روان پایه و فرهنگ پایه شناسایی شدند. الگوی معرفت پایه، ناظر به سنجش سطح آگاهی، شناخت و چگونگی اظهار آن در کلاس توسط دانشجویان است. پژوهش حاضر نشان داد برخی از دانشجویان با اذعان به عدم آگاهی از محتوای کلاس، یا در پی جبران خلأهای معرفتی خویش اند یا انگیزه کافی برای چنین امری ندارند. برخی دیگر، موضوعات کلاس را به دیده مشکل نگریسته، تلاش دارند با رویکرد سؤال، ابهام یا تردید، به رفع مشکل بپردازند. برخی دیگر پارافراتر نهاده، با تبدیل مشکل معرفتی به مسائل معرفتی، کنش فعالانه در پیشبرد مباحث کلاس دارند. الگوی شناسایی شده دوم، مبتنی بر الگوی شخصیتی و روانی دانشجویان بود. برخی از دانشجویان در خصوص مباحث کلاس به دیده استبعاد نگریسته، آنها را اموری غیر ممکن و بعید تلقی می کنند. مشکل چنین دانشجویانی، عدم اعتقاد یا حتی آگاهی نیست؛ بلکه برخی با وجود برخورداری از بنیادهای اعتقادی، نمی توانند برخی از آموزه های قرآنی را به لحاظ روانی پذیرا باشند. برخی دیگر، تمامی کنشگری خویش پیرامون قرآن را بر حدس و گمان بنیان نهاده اند و بدون داشتن علم کافی مبادرت به قضاوت می کنند. الگوی سومی که در این تحقیق از نحوه کنش دانشجویان شناسایی شد، الگوی فرهنگ پایه است. شاید این نوع الگو در تمامی کلاسهای معارف از شیوع گسترده ای برخوردار باشد؛ زیرا کلاسهای معارف اسلامی بستر بیان دغدغه های اجتماعی سیاسی دانشجویان به شمار می آید و استاد بسان نماینده حاکمیت بایستی به تمامی دغدغه های آنان پاسخ بدهد. الگوی فرهنگ پایه بر دو اصل انتظار حداکثری از کلاس معارف در پاسخگویی به انتقادات اجتماعی و تحلیل وضعیت دینی جامعه و فاصله آن با وضعیت مطلوبی که استاد در کلاس مطرح می کند استوار است. در این خصوص شایسته است استاد ضمن تحلیل وضعیت موجود جامعه و وضعیت مطلوب آن، به تحلیل انتقادی برای جبران فاصله آن دو به لحاظ آموزشی اقدام کند. علاوه بر این، لازم است در تدوین تمامی سرفصلهای کلاس، ارتباط و پیوستگی بین آنها با مسائل اجتماعی احتمالی که توسط دانشجو مطرح می شود، پیش بینی و تدارک محتوایی برای آن در نظر گرفته شود.

همچنین، یافته ها نشان دهنده ضرورت تغییر در سرفصلهای تفسیر موضوعی قرآن و تدوین راهبردهای محتوایی متناسب با انگاره های ذهنی دانشجویان است. در مسیر علت یابی عدم مواجهه مستقیم دانشجویان با قرآن به منظور انس با آن و صورت بندی سبک زندگی متناسب با معارف و آموزه های آن، ضمن استفاده از روش تحلیل لایه علی، چهل راهبرد محتوایی

راهنمای آموزش دس تفسیر موضوعی قرآن کریم ... ۶۷

برای تدوین سرفصلهای تفسیر موضوعی قرآن پیشنهاد شد. بر این اساس، لازم است ابتدا سطح اسطوره‌ای و استعاره‌ای تحقیق؛ یعنی امکان ارتباط انسان با غیب و گونه خاص آن در قالب وحی بررسی شود. در گام بعد، سطح گفتمانی و جهان‌بینی تحقیق؛ یعنی تحریف‌ناپذیری، جامعیت، عدم محدودیت تاریخی، امکان فهم و تفسیر قرآن باید در کلاس به بحث گذارده شود. در ادامه، سطح علتها و چرایی نزول قرآن در چهار حوزه محتوایی هدایت‌کنندگی، رشددهندگی، عبرت‌آموزی و جنبه آرامش‌بخش قرآن در کلاس مطرح می‌شود. پس از آن سطح ظاهری تحقیق، اعم از عربی بودن، لحن زیبا و جذاب، پیوند ساختاری و علمی بودن قرآن بررسی می‌شود. گفتنی است برخی از روشهای انس با قرآن، نظیر استماع قرآن، لازم است در طول نیمسال مورد توجه استاد باشد.

با عنایت به مجموع یافته‌های تحقیق، راهنمای آموزشی ذیل برای اثربخشی کلاس تفسیر موضوعی قرآن پیشنهاد می‌شود:

- تفصیل دانسته‌های ذهنی دانشجو و خارج کردن آنها از بساطت و اجمال.
- منظم کردن فضای ذهنی دانشجو نسبت به قرآن و منسجم ساختن آن.
- فراهم کردن زمینه برای مواجه ساختن مستقیم دانشجویان با قرآن و برطرف ساختن موانع فهم و مواجهه با قرآن (سخت‌انگاری مثل ضرورت مراجعه به تفسیر و یا عربی بودن زبان قرآن).
- مشخص کردن هدف غایی قرآن و ارائه ساختار نظام‌مند از تعالیم قرآن در ارتباط با آن.
- برقرار ساختن پیوند بین قرآن با زندگی انسان مدرن و زدودن انگاره تاریخی بودن قرآن.
- ایجاد نگاه کل‌نگرانه نسبت به قرآن و زدودن نگاه جزء‌نگرانه یا قضاوت مبتنی بر جزء‌نگری نسبت به قرآن.
- گذر از نگاه فردگرایانه و جزئی و شخصی به نگاه جامعه‌گرایانه و کلی و عمومی در مواجهه با قرآن.
- تبیین معرفت‌شناختی علم‌زدگی و تجربه‌گرایی حاصل از زیست‌بوم دانشگاهی و علوم تجربی.

منابع

- قرآن.
- امینی، محمد؛ حمید رحیمی، زهره صمدیان و صدیقه غلامی علوی (۱۳۹۲). «ارزیابی مهارتهای فراشناختی دانشجویان در دروس معارف اسلامی، بازاندیشی در کارکردهای نظام آموزش عالی». پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۱: ۱۲۰-۱۰۳.
- امینی، محمد؛ زهره صمدیان و حمید رحیمی (۱۳۹۲). «بررسی دیدگاه دانشگاه دانشجویان درباره موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی». اندازه گیری تربیتی، ۱۳: ۴۴-۲۱.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۴). وحی و نبوت در قرآن. قم: اسراء.
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۹۷). بیانات در دیدار جمعی از استادان، نخبگان و پژوهشگران دانشگاهها. تهران: دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت الله خامنه‌ای.
- خنیفر، حسین و ناهید مسلمی (۱۳۹۶). روشهای پژوهش کیفی. تهران: نگاه دانش.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۲). سند دانشگاه اسلامی. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صدوق، محمد بن علی (۱۳۸۲). ثواب الأعمال و عقاب الأعمال. قم: نسیم کوثر.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۹۰ ق). المیزان فی تفسیر القرآن. بیروت: مؤسسه الأعلمی للمطبوعات.
- طبرسی، فضل بن حسن (۱۳۷۲). مجمع البیان فی تفسیر القرآن. تهران: ناصرخسرو.
- طوسی، محمد بن حسن (بی تا). التبیان فی تفسیر القرآن. بیروت: دار إحياء التراث العربی.
- فضل الله، محمدحسین (۱۴۳۹ ق). من وحی القرآن. لبنان: دار الملائک للطباعة و النشر و التوزیع.
- فیروزی، رضا (۱۳۹۴). «آسیب شناسی دروس و جایگاه استادان معارف اسلامی با توجه به دیدگاههای دانشجویان». مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۱۵(۲): ۶۲-۴۵.

راهبردهای آموزشی درس تفسیر موضوعی قرآن کریم ... ۶۹

- قربانی، هاشم و فرشته ابوالحسنی (۱۳۹۹). «الگوی مقایسه‌ای؛ راهکاری کارآمد برای تدریس دروس معارف اسلامی در دانشگاهها در ساحت تبیین و دفاع از آموزه‌های اسلامی». *تربیت اسلامی*، ۳۱: ۱۴۸-۱۲۷.
- کهنوجی، مرضیه، حسن کامیاب و حسین نگارستانی (۱۳۹۸). «تأثیر آموزش درسی تفسیر موضوعی قرآن کریم به شیوه‌ی نیازمحور بر تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان». *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۱: ۴۰-۲۱.
- مبشری، محمدتقی (۱۳۹۶). «نیازسنجی آموزشی دانشجویان در تفسیر موضوعی قرآن (مورد مطالعه دانشگاه فرهنگیان)». *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۳: ۳۳۵-۳۵۲.
- مرزبان، احسان؛ بهرام سرمست و احمد رضایان قیه‌باشی (۱۴۰۰). «آسیب‌شناسی رویکردهای آموزشی در سازمانهای دولتی با بهره‌گیری از روش تحلیل لایه‌ای علتها». *پژوهشهای راهبردی و مدیریت آموزشی*، ۲۲: ۶۷-۴۱.
- مشکات، عبدالرسول (۱۳۹۵). «از رویکرد دانش‌افزا تا رویکرد نگرش‌ساز (نگاهی آسیب‌شناسانه به کتابهای معارف اسلامی و پیشنهاد یک رویکرد راهگشا)». *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۶۶: ۵۶-۳۱.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۴). *قرآن‌شناسی*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصطفی محمود (۱۹۹۹ م). *محاولة لفهم عصري للقرآن / مصر: دارالمعارف*.
- معرفت، محمدهادی (۱۳۹۷). *علوم قرآنی*. قم: تمهید.
- مغنیه، محمدجواد (۱۴۲۴ ق). *التفسیر الکاشف*. قم: دارالکتاب الإسلامی.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۱). *تفسیر نمونه*. تهران: دارالکتب الإسلامیه.
- مهدوی کنی، محمدسعید (۱۳۸۶). *دین و سبک زندگی*. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
- نجاتی، حسین (۱۳۷۱). *روان‌شناسی رشد*. تهران: مهشاد.
- نجارزادگان، فتح‌الله (۱۳۹۱). *قرآن در قرآن (تفسیر موضوعی قرآن)*. تهران: دانشگاه تهران.

- نساج، مریم (۱۴۰۳). «واکاوی و تحلیل مدل تدریس مطلوب درس تفسیر با تأکید بر روشهای تدریس نوین». دین پژوهی و کارآمدی، ۲: ۳۷-۵۳.
- نظرپور، حامد و احمد عابدی (۱۴۰۰). «نیازسنجی آموزشی دانشجویان در اندیشه اسلامی دو (مورد مطالعه: دانشگاه اصفهان)». مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲: ۳۷۰-۳۵۵.
- نوروزی سیدحسینی، رسول (۱۳۹۹). «تحلیل تصویر ذهنی دانشجویان کارشناسی ارشد مدیریت ورزشی از ادامه تحصیل در مقطع دکتری». پژوهش در ورزش تربیتی، ۲۱: ۲۲۴-۲۰۵.
- Amini, M.; H. Rahimi, Z. Samadian & S. Gholami Alavi (2013). "Evaluation of metacognitive skills of students in Islamic studies courses: Reconsidering the functions of higher education system". *Research in Issues of Islamic Education*, 21: 103-120. [In Persian]
- Amini, M.; Z. Samadian & H. Rahimi (2013). "Examining students' views on obstacles to effectiveness of Islamic studies courses in universities and higher education centers". *Educational Measurement*, 13: 21-44. [In Persian]
- Faḍl Allāh, Muḥammad Ḥusayn (۲۰۱۷). *Min Waḥy al-Qur'ān (From the Inspiration of the Quran)*. Lebanon: Dār al-Malāk for Printing, Publishing and Distribution.
- Firouzi, R. (2015). "Pathology of Islamic Studies Courses and Professors' Status Based on Students' Perspectives". *Ma'arif-i Ma'rifatī dar Dānishgāh-i Islāmī*, 15(2), 45-62. [In Persian]
- Ghorbani, H. & F. Abolhasani (2020). "Comparative Model: An Effective Strategy for Teaching Islamic Studies in Universities in the Realm of Explaining and Defending Islamic Teachings". *Islamic Education*, 31: 127-148. [In Persian]
- Inayatullah, S. (2014). *Causal layered analysis defined*. *The Futurist*, 48(1): 26.
- Javadi Amoli, A. (2005). *Revelation and Prophecy in the Quran*. Qom: Asra Publications. [In Persian]
- Kahnooji, Marzieh; H. Kamyab & H. Negarestani (2019). "The Effect of Teaching the Subjective Interpretation of the Holy Quran in a Need-Based Method on the Critical Thinking of Students of Rafsanjan University of the Seventh Day Adventist Church". *Epistemological Studies in Islamic University*, 1: 21-40.

- Khamenei, S.A. (2018). **Statements in Meeting with University Professors, Elites and Researchers**. Tehran: Office for Preservation and Publication of the Works of Grand Ayatollah Khamenei. [In Persian]
- Khanefer, H. & N. Moslemi (2017). **Qualitative Research Methods**. Tehran: Negah-e Danesh Publications. [In Persian]
- Mahdavi Kānī, M.S. (2007). **Dīn va Sabk-i Zindagī (Religion and Lifestyle)**. Tehran: Imam Sadiq University. [In Persian]
- Makārim Shīrāzī, N. (1992). **Tafsīr-i Nimūnah (The Exemplary Exegesis)**. Tehran: Dār al-Kutub al-Islāmiyyah. [In Persian]
- Ma'rifat, M.H. (2018). **'Ulūm Qur'ānī (Quranic Sciences)**. Qom: Tamhīd Publications. [In Persian]
- Marzbān, E.; B. Sarmast & A. Yān Qiyābashi (2021). **"Pathology of Educational Approaches in Government Organizations Using Causal Layered Analysis Method"**. *Strategic and Educational Management Research*, 22: 41-67. [In Persian]
- Mişbāh Yazdī, M.T. (2015). **Qur'ān Shināsī (Quranic Studies)**. Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute. [In Persian]
- Mishkāt, A. (2016). **"From Knowledge-Based Approach to Attitude-Building Approach: A Critical Look at Islamic Studies Textbooks and a Proposed Solution"**. *Ma'ārif-i Ma'rifatī dar Dānishgāh-i Islāmī*, 66: 31-56. [In Persian]
- Mobasheri, M.T. (2017). **"Educational Needs Assessment of Students in Thematic Interpretation of the Quran (Case Study: Farhangian University)"**. *Ma'ārif-i Ma'rifatī dar Dānishgāh-i Islāmī*, 3: 335-352. [In Persian]
- Mughnīyah, M.J. (2003). **Al-Tafsīr al-Kāshif (The Revealing Exegesis)**. Qom: Dār al-Kitāb al-Islāmī.
- Muşţafā Maḥmūd. (1999). **Muḥāwalat li-Fahm 'Aşrī lil-Qur'ān (An Attempt at Contemporary Understanding of the Quran)**. Egypt: Dār al-Ma'ārif.
- Najātī, H. (1992). **Ravānshināsī-i Rishd (Developmental Psychology)**. Tehran: Nashr-i Mahshād.
- Najjārzādagān, F. (2012). **Qur'ān dar Qur'ān: Tafsīr-i Mawḍū'i-i Qur'ān (The Quran in the Quran: Thematic Exegesis of the Quran)**. Tehran: University of Tehran Press. [In Persian]
- Nasaj, Maryam (2024). **"Research and Analysis of the Ideal Teaching Model of Tafsir Course with Emphasis on Modern Teaching Methods"**. *Religious Studies and Efficiency*, 2: 37-53.

- Nazarpūr, H. & A. 'Ābidī (2021). "Educational Needs Assessment of Students in Islamic Thought II (Case Study: University of Isfahan)". *Ma'ārif-i Ma'rifatī dar Dānishgāh-i Islāmī*, 2: 355-370. [In Persian]
- Nūrūzī Sayyid Ḥusaynī, R. (2020). "Analysis of Sports Management Master's Students' Mental Image of Continuing Education at PhD Level". *Research in Educational Sport*, 21: 205-224. [In Persian]
- Ṣadūq, Muḥammad ibn 'Alī (2003). **Thawāb al-A'māl wa 'Iqāb al-A'māl (The Reward of Deeds and Punishment of Deeds)**. Qom: Nasīm-e Kawthar Publications.
- Ṭabarsī, Faḍl ibn al-Ḥasan (1993). **Majma' al-Bayān fī Tafsīr al-Qur'ān (The Compendium of Elucidations on the Exegesis of the Quran)**. Tehran: Nāṣir Khusraw Publications.
- Ṭabāṭabā'ī, Muḥammad Ḥusayn (1970). **Al-Mīzān fī Tafsīr al-Qur'ān (The Balance in Quranic Exegesis)**. Beirut: al-A'lamī Foundation for Publications.
- Ṭūsī, Muḥammad ibn al-Ḥasan (n.d.). **Al-Tibyān fī Tafsīr al-Qur'ān (The Elucidation in Quranic Exegesis)**. Beirut: Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.