

الگوی مقایسه‌ای؛ راهکاری کارآمد برای تدریس دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها در ساحت تبیین و دفاع از آموزه‌های اسلامی

هاشم قربانی*

فرشته ابوالحسنی نیارکی**

چکیده

هدف این جستار، تبیین الگوی مقایسه‌ای به لحاظ کاربردی بودن و اثربخشی آن در تألیف و آموزش درس‌های معارف اسلامی با توجه به ضروریات پیش‌آمده در دنیای کنونی است. این جستار با بهره‌گیری از تلفیقی از روش‌های تحلیلی و پیمایشی به توصیف و تبیین بازخورد به کارگیری الگوی مقایسه‌ای و نیز ناکارآمدی الگوی توصیفی صرف در مقام آموزش در میان جامعه آماری معین می‌پردازد. جامعه آماری، دانشجویان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (عج)؛ قزوین است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته بوده است. در قسمت آغازین، گزارشی از الگوی توصیفی صرف انجام شد که برآیند آن، ایجاد گونه‌ای تخریب‌گرایی روش‌شناختی است و در مرحله بعد، به کارآمدی و پیامدهای به کارگیری الگوی مقایسه‌ای در ساختن عالمی جدید که خصیصه تعالی‌نگری دارد، اشاره می‌شود. طراحی و اجرای دروس معارف اسلامی، برآیند نگاهی تعالی‌یافته به دوگانه به‌هم پیوسته «تربیت و رشد ارزش‌های اسلامی درون‌فردی» و «تلاش در ساختن و پردازش مدیریت کلان اسلامی» است. این آرمان، مبتنی بر استفاده از الگوهای خاص آموزشی با معیار کارآمدی است. در این الگو، آموزه‌های اسلامی، در سنجش با دیگر دعاوی مکاتب رقیب تبیین می‌شود. این سنجش، ناظر بر تحلیل مسائل مکاتب، مباحث بنیادین، پیش‌انگاره‌ها، پیامدها، اهداف و شیوه‌های معرفتی آنهاست. **واژگان کلیدی:** تدریس دروس معارف اسلامی، الگوی مقایسه‌ای، کارآمدی تدریس.

* دکتری تخصصی، استادیار، استادیار گروه معارف اسلامی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (عج) (نویسنده مسئول)
qorbani@isr.ikiu.ac.ir

f.abolhasani@umz.ac.ir

** استادیار گروه فلسفه و کلام اسلامی دانشگاه مازندران
تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۷/۱۷ تاریخ تأیید: ۱۳۹۷/۱۰/۱۲

طرح مسئله

از چالش‌های مهم پیش روی گروه‌های معارف اسلامی در دانشگاه‌ها، نحوه تدریس کارآمد و تأثیرگذار است. با کدامین سازوکار به «انسان مطلوب» مورد نظر آموزه‌های اسلامی باید رسید و «جامعه مطلوب» ساخت؟ نقش و کارکرد گروه‌های معارف اسلامی در دانشگاه‌ها، در این راستا بسیار مهم است. آثار بسیاری از سوی دغدغه‌مندان بدین نکته نوشته شده است. برخی از مقالاتی که با این رهیافت به تألیف درآمده‌اند عبارت‌اند از: امینی و همکاران، «ارزیابی مهارت‌های فراشناختی دانشجویان در دروس معارف اسلامی، بازاندیشی در کارکردهای نظام آموزش عالی»، مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۲۱، ۱۳۹۲؛ فیروزی، «آسیب‌شناسی دروس و جایگاه استادان معارف اسلامی...» فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، س ۱۹، ش ۲، تابستان ۱۳۹۴؛ سیف‌اله فضل‌الهی و سوده اسلامی‌فر، «معیارهای دانشگاه اسلامی از دیدگاه استادان دروس معارف اسلامی»، مجله معرفت، س ۲۰، ۱۳۹۰؛ یوسفی‌لویه، «تأثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش دینی دانشجویان»، دوفصلنامه تربیت اسلامی، س ۳، ۱۳۸۶؛ سیف‌اله فضل‌الهی و محمدتقی حاج ابراهیمی، «راهکارهای عملی اسلامی شدن دانشگاه‌ها با رویکردی به دیدگاه استادان دروس معارف اسلامی»، مجله معرفت، سال ۱۹، ۱۳۸۹؛ امینی و همکاران «تحلیل و ارزیابی اثربخشی دروس معارف اسلامی»، مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ش ۱۰، ۱۳۹۲؛ امینی و همکاران، «بررسی دیدگاه دانشجویان درباره موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی...»، مجله اسلام و پژوهش‌های تربیتی، س ۵، ۱۳۹۲؛ مشکات، «از رویکرد دانش‌افزا تا رویکرد نگرش‌ساز: نگاهی آسیب‌شناسانه به کتاب‌های معارف اسلامی...»، فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، س ۲۰، بهار ۱۳۹۵ و... برخی از این پژوهش‌ها، به میزان رضایتمندی دانشجویان از محتوای کتب معارف اسلامی پرداخته و میزان آن را کمتر از حد انتظار نشان داده است (لیاقتدار و همکاران، ۱۳۸۷) و در برخی دیگر، به محتوای نامناسب و روش تدریس کارآمد اشاره شده است (یوسفی‌لویه، ۱۳۸۶). این پژوهش‌ها، نشان از اهتمام جدی به نحوه تدریس و محتوای کتاب‌ها دارد.

این آثار همه در تلاش‌اند به تحولی خاص در ناحیه تأثیرگذاری و کارآمدی اشاره داشته باشند. به‌طور کلی، می‌توان اذعان داشت آموزش فراگیر ارزش‌های دینی-مذهبی در دانشگاه‌ها و تدوین آنها در قالب برنامه‌های درسی، شایسته است همراه با مدیریت عقلانی در حوزه روش‌شناسی آموزشی باشد. گذشته از تاکتیک‌های موفقیت‌آمیز آموزشی، اتخاذ استراتژی‌های مؤثر در قالب برنامه‌های کلان آموزشی، از جانب نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری، می‌تواند در درازمدت

تأثیرگذاری دروس معارف اسلامی در سطح مدیریت نظام اسلامی را نشان دهد. تربیت کادر مدیریتی متخصص و نیز متعهد به ارزش‌های اسلامی که لازمه تحقق جامعه پیشرفته اسلامی است، زمینه‌ها و عوامل مختلفی دارد که نقش گروه معارف اسلامی در دانشگاه، یکی از زمینه‌ها و عوامل بااهمیت آن به شمار می‌رود.

امروزه کارکرد دانشگاه در تحقق این مسئله قابل انکار نیست؛ «چرا که در دانشگاه گذشته از تولید علم و دانش، فرهنگ‌سازی و توسعه فرهنگ عمومی جامعه از انتظارات مقبول به‌شمار می‌آید» (کاشانی، ۱۳۸۴، ص ۱۶). در این برنامه عملیاتی، توجه به اهداف، روش‌ها، الگوها، استراتژی‌ها و تاکتیک‌ها و همچنین ظرفیت‌ها و استعداد‌های نیروهای انسانی و تنوع جایگاه‌های تدریس و کیفیت محتوا و... پیش‌بینی‌پذیرند. هریک از این امور، با گذشت زمان، نیازمند بازبینی‌های هدفمند و طراحی راهکارهای موفق‌اند.

هدف از ارائه درس‌های معارف اسلامی، نه در گذراندن چند درس و افزایش نمره‌ها خلاصه می‌شود و نه در تأثیرگذاری بینشی و انگیزشی فردی؛ هرچند این دومی امری مقدس است، اما اهداف والاتر نباید به دست فراموشی سپرده شود. گذشته از «تأثیرگذاری در سطح باورداشت‌ها و انگیزش‌های فردی»، «تحقق جامعه اسلامی» نیز از جمله اهداف مدنظر این برنامه کلان است. بی‌تردید، مدیران آینده کشور از دانشجویان کنونی خواهند بود و انتظار می‌رود در مدیریت کشور، تأثیر آموزه‌های دینی-مذهبی نمایش داده شود. تحقق جامعه اسلامی که در درون خود، انسان مسلمان ملتزم به اخلاق-چه اخلاق فردی و چه اخلاق سازمانی- و معنویت را پرورش می‌دهد و نیز حفظ انسجام و وحدت اجتماعی در سایه ارزش‌های دینی، از اهداف والای دروس معارف اسلامی است؛ زیرا جامعه منهای ارزش‌های دینی و زندگی پالایش‌یافته از دین، زمینه‌ساز خاموش شدن والاترین احساس آدمی در باب وجود و هستی خواهد شد (جعفری، ۱۳۷۵، ص ۹۴-۹۸).

شایسته است آستانه آگاهی مسئولان گروه معارف اسلامی و نیز استادان این گروه، در افقی گشوده و آینده‌نگر ارتقا یابد و این باورداشت پدید آید که مخاطبان کنونی همان راهبران جامعه آینده‌اند و اگر ارزش‌های اسلامی به درستی به نسل جدید انتقال یابد، یکی از ارکان جامعه اسلامی محقق شده است. براساس دیدگاه اسلامی، رویکرد تعالی فرد در ساختار فردگرا و جامعه‌محور، پررنگ‌تر از ادیان و مکاتب دیگر دیده می‌شود (فیروزی، ۱۳۹۴، ص ۱۵۲). این هدف والا، نیازمند الگوهای خاص در آموزش و تربیت است. از این‌رو، در این جستار، تلاش می‌کنیم به کارآمدی الگویی ویژه پردازیم و بدین سؤالات پاسخ دهیم:

۱. ضعف روش شناختی تدریس دروس معارف اسلامی چیست؟

۲. وضعیت کنونی الگوهای به کار رفته در کتاب‌های آموزشی کدام‌اند؟

۳. بازخورد این الگوها در میان دانشجویان چگونه است؟

۴. الگوی روشی کارآمد و مؤثر چیست و چه بازخوردی در میان دانشجویان دارد؟

به‌طور کلی، تدریس و آموزش مطابق با تصویرسازی‌های جدید، صرف انتقال اطلاعات نیست؛ بلکه فرایند پیچیده‌ای است که در آن مؤلفه‌ها و عوامل مختلف دخالت دارند. می‌توان آموزش را فرایندی دانست که افراد برای دستیابی به وضعیت فرهیختگی (در کنار دیگر اهداف) آن را دنبال می‌کنند (فردانش، ۱۳۸۷، ص ۱۸). دستیابی به وضعیت فرهیختگی در زندگی که برآیند فهم، آگاهی و معرفت، مسائل انگیزشی، و دغدغه‌مندی نسبت به درگیری وجودی خویش با دانش^۱ مرتبط و ساختن زندگی بر پایه آگاهی متعالی است، از اهداف متعالی آموزش قلمداد می‌شود. بدین‌سان انتخاب ابزارها و استراتژی‌ها و تاکتیک‌ها و نیز الگوهای آموزشی با جهت‌گیری این هدف تعالی یافته باید سامان یابد. کدامین الگوهای آموزشی می‌توانند انسان را به انسانی فرهیخته و زندگی او را به زندگی فرهیخته تبدیل نمایند؟

دروس معارف اسلامی در دانشگاه، این فرهیختگی را همراه با اوج تعالی و معنویت، ترسیم کرده، گونه‌ای از زیستن را پیش‌روی انسان قرار می‌دهد که در آن، تحولی عمیق در بینش‌ها و انگیزش‌های انسان حاصل می‌شود. از این‌رو، به‌کارگیری الگویی که در ترسیم این سبک زندگی تعالی یافته به ما یاری رساند، اهمیت دارد. مفهوم روان‌شناختی نگرش در ساحت معارف اسلامی جایگاه ارزشمندی دارد؛ زیرا بر پایه پژوهش‌های روان‌شناختی، نگرش برآیندی از آگاهی و باورمندی، مسائل انگیزشی و آمادگی کنشگری است.^۲ در این دروس، زیست متأملانه یا فرهیخته انسانی، بر پایه داده‌ها، رفتار یا حالاتی حاصل می‌آید که نگرش و تقویت یا تغییر سبک زندگی به سمت تعالی نقش مهمی دارد.

در این جستار، الگوی مقایسه‌ای در برابر الگوی توصیفی قرار می‌گیرد و طبقه‌بندی ویژه‌ای است؛ هرچند الگوهای مختلف تدریس در کتاب‌های آموزشی به صورت‌های مختلف آمده است:

۱. هادوی در کتاب فلسفه به‌مثابه مشی زندگی، فلسفه‌ورزی را گونه‌ای زیستن معرفی و تحلیل می‌کند؛ در این کتاب، تحلیل می‌شود از صرف فهم و آگاهی نسبت به فلسفه و نظریه‌های گوناگونی که در آن وجود دارند، باید فراتر رفت و فلسفه‌ورزی را در ساحت مختلف زندگی جاری کنیم و درگیری وجودی با آن پیدا کنیم و با فلسفه زندگی کنیم. درس‌های معارف اسلامی در دانشگاه‌ها چنان طراحی شده است که گونه‌ای زیستن همراه با واقعیت‌های بنیادین متعالی را پیش‌روی مخاطب قرار دهند که تحقق‌داشت این امر، گذشته از فهم و آگاهی، نیازمند بسیاری مؤلفه‌هاست؛ از جمله اعتمادآفرینی استاد، توجه به روان‌شناسی مخاطب، آگاهی از روابط پیچیده ارتباط با دانشجو، ایجاد زمینه‌های انگیزشی و دغدغه‌مندی و ...

۲. برای نمونه ر.ک: کلاین برگ، روان‌شناسی اجتماعی، ج ۲، ص ۵۳۸ و روش‌بلاو و نیون، روان‌شناسی اجتماعی، ص ۱۱۹. برای پرهیز از ارجاع نقاب‌دار، ر.ک: مشکات، «از رویکرد دانش‌افزا تا رویکرد نگرش‌ساز».

الگوی تدریس اطلاعاتی، الگوی تدریس اجتماعی، الگوی تدریس شخصی - درمانگر و الگوی اجرایی - رفتاری (دیلون، ۱۳۸۷، ۵۴-۶۱). در الگوی تدریس اطلاعات بر انتقال اطلاعات تأکید می‌شود؛ در گونه دوم، این پیش فرض وجود دارد که انسان‌ها اعضای جامعه‌اند و باید مسئولیت‌پذیر و اجتماعی تربیت و آموزش داده شوند؛ در نوع سوم، این پیش‌انگاره وجود دارد که مخاطبان در معرض آسیب‌اند و موجودات ضعیف و ناقص‌اند؛ گونه چهارم، مخاطبان را مستخدمانی می‌انگارد که در پست‌های خود باید آموزش ببینند. هر چند می‌توان در مورد یک‌یک این الگوها و الگوی موفق در درس‌های معارف اسلامی سخن گفت،^۱ اما مسئله این جستار همسو با این الگوها نیست و گونه‌ای دیگر و طبقه‌بندی دیگری ارائه می‌کند.

تحلیل انتقادی الگوی توصیف‌محور

از رایج‌ترین الگوهای به‌کار گرفته شده در متون فلسفی و عرفانی پیشینیان - که شامل بسیاری از مسائل انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی، وجودشناسی، خداشناسی و... می‌شود - الگوی توصیف‌محور است. ویژگی مهم الگوی توصیف‌محور، بسنده کردن به معرفی داشته‌های درونی یک موضوع، نظریه، نظام و... است. در الگوی توصیف‌محور، توصیف مؤلفه‌های سازنده یک نظریه رکن اصلی است. مؤلف در این مواجهه، خود را بی‌نیاز از هر گونه مقایسه می‌داند یا آن را به‌عنوان امری پایدار در سراسر پژوهش خود محسوب نمی‌کند. هر چند مطالعات مقایسه‌ای در دوران اسلامی در برخی آثار اندیشمندان نظیر فارابی،^۲ ابوریحان بیرونی،^۳ اثیرالدین ابهری،^۴ قطب‌الدین رازی،^۵ خواجه نصیرالدین طوسی، فخر رازی، ابن‌خلدون مشاهده می‌شود؛ اما در آثار با رویکرد دینی - مذهبی در سنت اندیشه اسلامی، به وفور و به‌سان سنتی پایدار شاهد چنین مواجهه‌ای نیستیم. آثار کلامی و دین‌شناسی موجود در اندیشه اسلامی نظیر تجرید الاعتقاد و شروح گسترده آن، آثار شیخ مفید، فاضل مقداد، علامه حلی، ابوالحسن اشعری، شهرستانی، و... به نحوه عمده، با صبغه توصیفی و نه مطالعات مقایسه‌ای نوشته شده است. برای نمونه، در طراحی نحوه زندگی

۱. در این میان می‌توان از الگوی تعالی‌بخش سخن گفت. در این الگو با بهره‌گیری از بسیاری از ابزارها و استراتژی‌های موجود، تلاش می‌شود فرد / جامعه متعالی مورد انتظار ارزش‌های اسلامی ساخت یا زمینه آن را آماده کرد. بنابر الگوی تعالی‌بخش، هم انتقال اطلاعات و آگاهی‌های به صورت جامع و درست اهمیت دارد؛ هم وجه تأثیرگذاری انگیزشی مورد توجه است؛ هم مسئولیت‌پذیر ساختن و اجتماعی نمودن افراد در درجه اهمیت است و هم ساختن جامعه مطلوب و عناصر آن مهم است. در این الگو، عالم انسان تغییر می‌یابد و صرفاً تغییر و انتقال چند اصطلاح و واژه نیست.

۲. برای نمونه، کتاب جمع بین رأی حکمین.

۳. کتاب تحقیق ماللهند.

۴. کتاب خلاصه الافکار که به بررسی مسائل منطقی، تلاش در بازخوانی انتقادی دیدگاه‌های ابن‌سینا، فارابی، فخررازی، کشی، و... می‌پردازد.

۵. کتاب محاکمات که گونه‌ای بازخوانی انتقادی اشارات ابن‌سینا و شرح‌های فخررازی و خواجه طوسی است.

پس از مرگ، اندیشمندان مسلمان نظریه‌سازی خاصی از جاودانگی را مطرح می‌کردند و به نحو تحلیلی، به هیچ‌کدام از الگوهای دیگر نمی‌پرداختند؛ حتی در برخی مواجهه‌ها، نظیر مسئله تناسخ، به طرحی ساده از آن پرداخته و آن را باطل می‌دانستند. ، ضرورت دارد بدین مسئله توجه شود که به کارگیری الگوی توصیفی، همواره امر خطامندی نیست بلکه الگوی توصیفی در جایگاه‌هایی ضرورت پیدا می‌کند. تحلیل آغازین یک نظریه، توجه به پیش‌داشته‌ها و زمینه‌ها و بافتار فکری-معرفتی-تاریخی، گونه‌های مخاطبان و... می‌تواند پژوهشگر را مجاب به استفاده از الگوی توصیفی کند؛ چنانکه فضای فکری-معرفتی دوران کلام اسلامی در آثار اندیشمندان مسلمان اقتضای به‌کارگیری الگوی توصیفی را داشت؛ اما نکته مهم آن است که همین سنت اندیشگی بدون توجه به اقتضانات زمانه و تبلیغات گسترده مکاتب دیگر، عیناً در آموزش اندیشه‌های اسلامی به‌کار گرفته شود.

این امر را می‌توان با دو نگاه سنتی و مدرن و الزامات و موازنه‌های آنها سنجید. در دوران سنتی، با توجه به ناآگاهی‌های فراگیر حاصل از ارتباطات گسترده و نیز نبود تبلیغات برنامه‌ریزی شده سوء علیه آموزه‌های دینی به صورت کلان، اندیشمندان در طرح مسائل، خود را نیازمند به سنجش داشته‌ها با مکاتب رقیب نمی‌دیدند. آموزه‌های دین‌شناختی درون‌دینی با الگوی توصیف‌محور بیان می‌شد و انگاره‌های ادیان دیگر یا مکاتب دیگر معرفی تحلیلی نمی‌شد. علت این مواجهه را می‌تواند در فقدان ارتباطات مؤثر، عوامل روان‌شناختی همچون ترس از القای شبهات و ترویج آنها، یا ساده‌انگاری و انگاره باطل بودن دیگر دیدگاه‌ها پی‌جویند. اما با توجه به دامن‌گستری ارتباطات، فزونی آگاهی و اطلاعات نسبت به دیگر مکاتب و طرز تلقی‌ها امری اجتناب‌ناپذیر است. بدین‌سان در دوران جدید، حجم وسیعی از ارتباطات ایجاد شد. بر این اساس، اگر با توجه به مؤلفه‌های دنیای سنتی، نیازی به توزین داشته‌ها و سنجش آموزه‌ها نبود، اما این نیاز شدیداً در دنیای کنونی و عصر ارتباطات وجود دارد.

طراحی آثار دروس معارف اسلامی، دارای چنین پیشینه‌ای در نوع مواجهه با مسائل است. الگوی به‌کار رفته در کتاب‌های دروس معارف اسلامی، بیشتر توصیف‌محور بوده و از مقایسه نظام‌مند و پایدار، چندان بهره‌ای ندارد. آمارها گویای آن است که مخاطبان دروس معارف اسلامی، در مواجهه با تحلیل مسائل و نظریه‌های اسلامی این سؤال را در نظر دارند که مکاتب دیگر نیز تحلیل‌ها و نظریه‌سازی‌های دیگری ارائه دادند؛ از این‌رو، وجه ممتاز اندیشه اسلامی چیست؟ پیشینه به‌کارگیری الگوی توصیفی در مقام آموزش، نشان‌دهنده این است که نویسنده در این مقام، اگر در برخی مواضع، به تبیین دیدگاه(های) رقیب می‌پردازد، گرفتار مغالطه‌هایی نظیر تقلیل‌گرایی، کنه و وجه، پهلوان‌پنبه و... می‌شود؛ اما گذشته از آثار آموزشی، جهت‌گیری مدرس نیز حائز

اهمیت است. بر این اساس، دو نظرسنجی بر پایه کتاب آموزشی و نیز شیوه استاد در ارائه محتوای کتاب انجام شد. بر پایه نظرسنجی از دانشجویان حاضر در کلاس‌های آموزشی معارف اسلامی، معرفی توصیفی صرف ارزش‌های اسلامی، نوعی «ایستادن در جایگاه اولیه» و گونه‌ای «واپس‌روی» محسوب می‌شود. این امر، در داده‌های بعدی ارائه خواهد شد. جداول ذیل مطابق با نظرسنجی از جامعه آماری دانشجویان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی علیه‌السلام، قزوین در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ طراحی شده است:

جدول ۱: میزان تأثیرگذاری شیوه توصیفی صرف آموزش دروس معارف اسلامی در سنجش با شیوه مقایسه‌ای

تعداد شرکت‌کننده در نظرسنجی: ۲۷۰ نفر از ۲۹۴ دانشجو	درصد ^۱	
۱. درس انسان در اسلام: ۱۱۷ نفر از ۱۲۲ دانشجو از سه کلاس؛ ۲.	۲/۵	خیلی زیاد
درس حقوق اجتماعی و سیاسی در اسلام: ۳۴ نفر از ۴۲ دانشجو؛ ۳.	۴	زیاد
عرفان عملی در اسلام: ۱۱۹ نفر از ۱۳۰ دانشجو از سه کلاس	۵/۵	متوسط
سال تحصیلی: ترم اول ۹۵-۹۶	۸۸	ضعیف

جدول ۲: میزان به‌کارگیری شیوه توصیفی صرف در «کتاب آموزشی» و «تدریس استاد(ان)» در نظرسنجی از دانشجویان

تعداد شرکت‌کنندگان: ۸۶ نفر از ۸۹ دانشجو ^۳			
۱. درس حقوق اجتماعی و سیاسی در اسلام: ۳۴ از ۴۲ نفر در ترم اول سال تحصیلی ۹۵-۹۶			
۲. درس عرفان عملی در اسلام: ۱۰۳ از ۱۱۹ نفر از سه کلاس در ترم دوم سال تحصیلی ۹۵-۹۶ ^۴			
شاخصه: کتاب آموزشی		شاخصه: جهت‌گیری کلی استاد(ان)	
خیلی زیاد	۸۲	خیلی زیاد	۶۶
زیاد	۱۰	زیاد	۹
متوسط	۶/۵	متوسط	۶/۵
کم	۱/۵	کم	۱۸/۵

- خطای یک درصد در همه آمارهای ارائه شده لحاظ شده است.
- دانشجویان شرکت‌کننده در کلاس‌های نگارندگان در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ جامعه آماری را تشکیل می‌دهند. آمار ارائه شده، بر پایه دانشجویانی است که در این نظرسنجی شرکت کرده‌اند. شرکت‌کنندگان در نظرسنجی، به صورت عینی و عملیاتی با شیوه مذکور آشنا شدند و در هنگام طرح نظرسنجی، تحلیلی از الگوی توصیفی و مقایسه‌ای برای آنها انجام شد. ابزار تحقیق، پرسش‌نامه محقق ساخته بوده است.
- علت انتخاب این جامعه آماری، داشتن تجربه از کلاس‌های معارف اسلامی در ترم‌های سابق برای دانشجویان بوده است. دانشجویان هر دو کلاس، در ترم‌های پیشین، درس‌های معارف اسلامی را گذرانده بودند. درس «انسان در اسلام»، عمدتاً در ترم اول برای دانشجویان ورودی جدید ارائه می‌شود. نکته دیگر، نسبی بودن «شاخصه تدریس استاد» با توجه به شیوه‌های مختلف استادان در کلاس‌های آموزشی است. آنچه در این شاخصه از دانشجویان خواسته شد بدان پاسخ دهند، جهت‌گیری کلی استادان دروس معارف اسلامی در به‌کارگیری شیوه‌های آموزشی در ترم‌های پیش بود.
- آمار ارائه شده در سامانه گلستان دانشگاه موجود است.

مطابق با آمار ارائه شده، تأثیرگذاری شیوه توصیفی صرف در آموزش ارزش‌های اسلامی در کلاس‌های آموزشی اندک است. همین‌طور بسیاری از دانشجویان اذعان داشتند کتاب‌های آموزشی، به نحو فزاینده‌ای از شیوه توصیفی بهره برده است؛ ولی خوشبختانه وضعیت استاد(ان) در کلاس‌های آموزشی، در به‌کارگیری شیوه‌های دیگر موفقیت‌آمیزتر از اثر آموزشی بوده است؛ بدین معنا که با شاخص جهت‌گیری استادان در کلاس‌های آموزشی مطابق با جدول فوق، استفاده از شیوه‌های مقایسه‌ای بیشتر قابل مشاهده است. هرچند که در عین حال، میزان بهره‌وری قابل تأمل است.

الگوی توصیفی این پیش‌انگاره را دارد که نگرش دینی مخاطبان ضعیف بوده یا در حد مطلوب نیست و باید تلاش نمود آن را تقویت کرد. درحالی‌که طیف گسترده‌ای از دانشجویان دارای نگرش دینی مطلوب‌اند.^۱ الگوی توصیفی صرف، مطابق با گزارش‌های آماری که در این جستار ارائه کردیم، ناکارآمدی و نااثربخشی را در پی دارد و گونه‌ای پنداره تحجرگرایی را در فضای آموزشی ایجاد می‌نماید. الگوی توصیفی، آمادگی برای عمل و پاسخ دادن را که از مؤلفه‌های نگرش است، به طرز محسوسی کاهش می‌دهد و سکون و ایستایی معرفتی آن نسبت به الگوی مقایسه‌ای بیشتر است. برخی از پژوهش‌هایی که انجام شده گویای آن است که از دیدگاه دانشجویان مورد تحقیق، تکراری بودن محتوا و کاربردی نبودن آن یکی از علت‌های اصلی اثربنابخشی دروس معارف اسلامی است؛ مطالب و محتوا با نیازهای جامعه امروز همخوانی ندارد. همین‌طور بر پایه این گزارش، استادان از روش‌های تدریس مشارکتی کمتر بهره می‌گیرند و کمتر فرصت بحث و گفتگو حاصل می‌شود (امینی و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۱۰۲). از این‌رو، روی آورد مستقیم در شناخت یک امر، فرد را از دیدن ابعاد مختلف آن محروم می‌کند و او را سطحی‌نگر بار می‌آورد (قراملکی، ۱۳۸۵، ص ۲۹۵). گذشته از حوزه آموزش، داشتن روحیه توصیفی صرف، در برخی جایگاه‌ها خشونت‌ورزی را به دنبال می‌آورد. اگر دفاع از پدیده‌ای، بدون عقلانیت و اخلاق‌ورزی همراه باشد و فرد/گروه/جامعه دارای قدرت باشد، آن‌گاه خشونت‌ورزی در مقابل رویکردهای رقیب دور از انتظار نخواهد بود. مواجهه‌های کشتن، تبعید، تهدید با منصور حلاج، ابن‌سینا، ملاصدرا، سهروردی در دوران اسلامی و مواجهه‌های خشونت‌آور کلیسایان با اندیشمندان دانش‌های تجربی، همه گویای این نوع روحیه است. این خشونت‌ورزی طیف‌های مختلف و گسترده‌ای وسیع دارد؛ از استادی که در کلاس آموزشی، توان تبیین عقلانی آموزه‌های دینی را ندارد و در صورت

۱. این امر هم به تجربه حاصل آمده و هم براساس پژوهش، برای نمونه، یوسفی در مقاله «تأثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش دینی دانشجویان»، نگرش دینی دانشجویان را در حد مطلوب گزارش نموده است.

طرح سؤال از سوی دانشجو، نمره وی را کاهش می‌دهد تا ناسزاگویی فردی که دزدی علمی کرده است و آن هنگام که داوری، چنین سرقت علمی را اکتشاف می‌کند، همه در تراز خشونت‌ورزی‌اند؛ اما دفاع از یک پدیده اگر همراه با عقلانیت و اخلاق‌ورزی باشد، به‌جای خشونت‌ورزی، شاهد گفتگو، سلامت اجتماعی و اشاعه خردورزانه دین خواهیم بود.

گذری بر رویکرد قرآن و روایات در تبیین مسائل به‌مثابه بنیاد درس‌های معارف اسلامی

توصیف و تبیین مسائل در قرآن کریم، بر پایه الگوهای فراوانی انجام شده است. الگوهای توصیفی و مقایسه‌ای، از جمله مهم‌ترین آنها محسوب می‌شود؛ اما در این میان، الگوی مقایسه‌ای یکی از پرکاربردترین الگوهای به کار گرفته شده در بیان آموزه‌های دین اسلام است. آموزه‌های قرآن کریم و متون روایی، از جایگاه ارزشمند این الگو حکایت دارد. در ذیل به اجمال، به برخی موارد قرآنی و روایی اشاره شده است:

در زمینه مسئله رستگاری، قرآن با دیدی انتقادی نسبت به انگاره یهودی-مسیحی مبنی بر رستگاری انحصاری، آرزواندیشی و نداشتن برهانی جامع بر آن را از خطاهای تأثیرگذار معرفی می‌کند. در آیه ۱۱۱ سوره بقره آمده است: «وَقَالُوا لَنْ نَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَنْ كَانَ هُودًا أَوْ نَصَارًا تِلْكَ أُمَمِيهِمْ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ». رویکرد انتقادی نسبت به مسئله‌ای خاص، مسبوق به فهم آن مسئله و در سنجش نهادن آن با تلقی خود است. رستگاری مورد ادعای یهودی-مسیحی و شرایط ناظر بر آن، متفاوت از رستگاری مورد تأکید در اسلام است. حاصل مقایسه نیز رسیدن به نتایج روشن و متمایز است. پیامدشناسی و لحاظ فرجام امور، صرفاً با الگوی مقایسه‌ای همراه خواهد بود. آیه سوم سوره انسان، «إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا» بیشتر بر پایه سنجش پیامدها استوار است. در سوره زمر، با تحلیل ویژگی‌های عابدان راستین و همچنین تمایز آنها از خاسران، ویژگی گروه نخست را «واقع‌نگری مبتنیافته بر واکاوی مسائل و احاطه بر انگاره‌ها» معرفی می‌کند: «فَبَشِّرْ عِبَادِ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ» (زمر، ۱۷ و ۱۸). گزینش سخن راستین از میان سخنان دیگر، با فهم آن سخنان امکان‌پذیر خواهد بود. تقابل‌های میان‌اندار و تبشیر، ایمان و کفر، پرهیزکاری و ناپرهیزکاری، ثواب و عقاب و... همه مبتنی بر الگوی مقایسه‌ای‌اند. حتی در تحلیل هریک از مؤلفه‌های پیش‌گفته، سنجش‌هایی وجود دارد؛ برای نمونه، در بحث ایمان، ایمان را دارای مراتب مختلف زبانی (آیه ۸ بقره) و درجات مختلف ایمان قلبی معرفی می‌کند. در اوایل سوره بقره به توصیف مقایسه‌ای میان مؤمنان و کافران پرداخته است؛ تقوا، ایمان به غیب، اقامه نماز، انفاق، ایمان به وحی پیامبر اسلام ﷺ و پیامبران پیشین از جمله

مهم‌ترین اوصاف مؤمنان، و در مقابل، بی‌تأثیری انداز، وجود سراسر غشاوت‌زده، خدعه، خودفریبی، بیماری اخلاقی، افساد در زمین، خودبرتربینی و بی‌آگاهی از مهم‌ترین اوصاف معرفی شده برای کافران است.

سنجش در این ناحیه، فراتر از مقایسه ویژگی‌های درونی، به مرحله پیامد هم می‌رسد و گروه نخست را از سعادتمندان و گروه دوم را دچار عذاب عظیم معرفی می‌کند. در بسیاری از آیات بر رهیافت معقول «خدا باوری مبتنی بر توحید» و سنجش آن با «خدا یگان‌باوری مبتنی بر شرک» اشاره می‌شود (بقره، ۱۶۵). آثار دین‌ورزی، علم‌آموزی، صاحب معرفت و حکمت شدن، تواضع و فروتنی در مقابل مواضع رقیب، یعنی کفرورزی و شرک‌آلودگی، جهالت و گمراهی و تکبر معرفی و تحلیل شده است (به عنوان مثال، فرقان، ۶۳؛ مائده، ۵۴؛ اعراف، ۱۷۹؛ ملک ۱۰ و ۱۱ و ...). مقایسه مؤمن مجاهد با مؤمن آسایش‌خواه و راحت‌طلب و جایگاه آنها نزد خداوند، مقایسه آلودگی و پاکی، سنجش زندگی دنیوی و زندگی اخروی، مقایسه سازوکار الهی و سازوکار شیطانی، سنجش گفتگوهای ساکنان اصحاب سعیر و انسان‌های وارسته، آثار خدا فراموشی، و مقایسه مؤمن با انفاق و انسان خودنگر (به عنوان مثال رک: سوره توبه، مومنون، فرقان و ...) از دیگر مواضع مقایسه‌ای قرآنی قلمداد می‌شود.

در باب سازوکار خاص ناظر بر شیطان و اقدامات و تاثیرگذاری‌های شیطان در زندگی، بسیار سخن به میان است. کارهای شوم شیطان، همچون اخبار از امور پنهانی و آینده‌بینی، تصویرسازی غیر راستین از واقع، تصرف در افکار و نیز عواطف انسان‌ها، ایجاد درمان و بیماری و جنون و ...، در آیات بسیاری تبیین شده است. در مقابل آن، توسل و توکل به خداوند متعال و یاری جستن از ذات اقدس الهی به نمایش گزارده شده است (به عنوان مثال رک: نساء، ۱۱۹؛ نمل، ۳۸ و ۳۹؛ کهف، ۶۳؛ اعراف، ۱۱۶؛ بقره، ۱۰۲ و ۲۷۵؛ حجر، ۱۸؛ و ...). این مورد، مقایسه زندگی خدا باورانه و زندگی شیطان‌منشانه است. به‌طور کلی می‌توان اذعان داشت «در سراسر قرآن، روش مقایسه به نحو‌های گونه‌گون و با توجه به اوضاع و شرایط در آیات مورد استفاده قرار گرفته است» (قاسمی، ۱۳۸۶، ص ۶۵).

مواردی از این دست در آیات قرآن بسیار است. همچنین در روایات بر مقایسه دیدگاه‌ها تأکید شده است: «واعلموا أنکم لن تعرفوا الرشد حتى تعرفوا الذی ترکه؛ و لن تأخذوا بمیشاقی الکتاب حتى تعرفوا الذی نقضه؛ و لن تمسکوا به حتى تعرفوا الذی تبده» (نهج البلاغه، خطبه ۱۴۷). بدانید شما حقیقت رشد و کمال را نخواهید شناخت مگر آن‌گاه که بدانید آنان که آن را ترک کرده‌اند بشناسید؛ و پیمان کتاب را اتخاذ نخواهید کرد مگر آن‌گاه که بدانید چه کسانی پیمان قرآن را می‌شکنند؛ و به قرآن تمسک نخواهید جست مگر اینکه کسانی را که آن را پشت سر انداخته‌اند بشناسید (ترجمه علامه

جعفری). امام حسین (علیه السلام) آگاهی از دیگر اندیشه‌ها را از نشانه‌های عالمان معرفی می‌کند: «از نشانه‌های عالم، نقد سخن و اندیشه خود و آگاهی از نظرات مختلف است» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۷۵، ص ۱۱۹). امام صادق (علیه السلام) در تحلیل گونه‌های ظلم دوران بنی‌امیه، آموزش گسترده ایمان و پرهیز از شرک‌شناسی را از آفات شناخت و آموزش معرفی می‌کند: «ان بنی‌امیه اطلقوا تعليم الایمان و لم یطلقوا تعليم الکفر، لکی اذا حملوهم علیه لم یعرفوه» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۴۱۵).

رویکرد قرآنی و روایی، آشکارا بازگوکننده تأثیر معرفتی مقایسه و سنجش است. آگاهی ژرف آن هنگام تحقق پیدا می‌کند که مبتنی بر تحلیل فراگیر مواضع خود و انگاره‌های رقیب باشد. بدین‌سان، سنجش و مقایسه، فضایی گشوده جهت تعمیق آموزه‌های درست خود و پیراستگی آموزه‌های نادرست از خطاها و شناختن آسیب‌های پیش رو در اختیار انسان خواهد گذاشت. بیشتر مواضع قرآنی، تصویرسازی نگرش صحیح در مخاطب است و رویکرد قرآنی، انتقال چند واژه و مفهوم به ذهن مخاطب نیست. بدین‌سان، بسیاری از آموزه‌ها با عبارات ویژه و ساختاری خاص بیان شده است. برای نمونه، بهره‌گیری از داستان در ایجاد این نگرش اهمیت دارد. و در ساختار آنها سنجش‌های مختلفی مانند سنجه‌های اخلاقی و معرفتی را مشاهده می‌کنیم. با مقایسه، دقت در انتخاب محتوا بیشتر می‌شود، داوری‌ها با شناخت حاصل می‌شود و از این‌رو، اخلاقی خواهد بود، و همین‌طور پذیرش همگانی و تأثیرگذاری در میان مخاطبان به دست خواهد آمد و پایداری انگیزه‌ها و اندیشه‌های استوار بیشتر نمایان می‌شود.

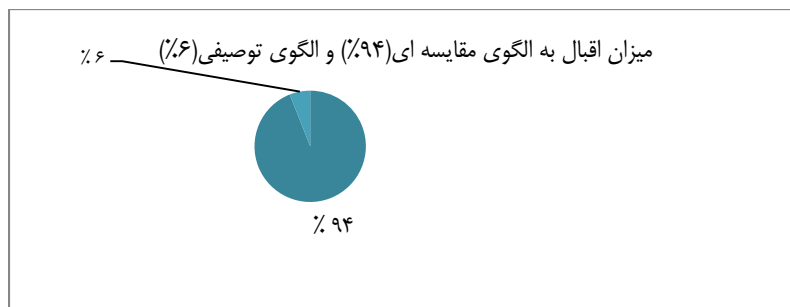
الگوی مقایسه‌ای

به کارگیری روش مقایسه‌ای در علوم انسانی و زمینه‌های مختلف آن همواره به‌عنوان روشی موفق قلمداد می‌شود. بسیاری از اندیشمندان بر فزونی معرفت، بارور شدن اندیشه‌ها، ژرف‌نگری و ژرف‌اندیشی در چیستی اشیا و روند تکاملی آنها، بهره‌گیری از تجارب دیگران، پرهیز از داوری‌های ناسنجیده، جلوگیری از تعمیمات بی‌جا و... به‌عنوان کارکردهای روش مقایسه‌ای تأکید داشته‌اند.^۱ ترسیم وضعیت موجود در دنیای جدید و نوع نگاه مکاتب مختلف به انسان و مسائل پیرامون آن، رویکردی کارآمد در دروس معارف اسلامی است. تبیین توانمندی آموزه‌های اسلامی، در مقام سنجش با دیگر مکاتب رقیب، تأثیرگذاری فزاینده‌ای در میان دانشجویان دارد. الگوی مقایسه‌ای،

۱. به‌عنوان مثال: دیوید مارش و استوکر، روش و نظریه در علوم سیاسی؛ حسین هرسچ، روش مقایسه‌ای: «چیستی، چرایی و چگونگی به‌کارگیری آن در علوم سیاسی»، مجله دانشکده علوم اداری و اقتصاد، س ۱۳، ش ۱، ۱۳۸۰: ر.ک: علی‌حسینی و همکاران، «بررسی روش مقایسه‌ای در مطالعات فلسفی-سیاسی»، فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، س ۲۱، بهار ۱۳۹۶.

یکی از شیوه‌های تأثیرگذار تربیتی است. هدف از مقایسه و سنجش، رهاسازی بحث و در اختیار دانشجو قرار دادن بحث‌ها جهت انتخاب و عملیاتی کردن آنها نیست؛ بلکه این سنجش کاملاً با برنامه‌ریزی عقلانی، جهت تبیین قدرتمندانه آموزه‌های اسلامی است و نشان دادن ضعف دیدگاه‌های دیگر. از این رو، بر پایه نظر سنجی از دانشجویان، تبیین مقایسه‌محور مسائل، تأثیرگذاری عمیقی به لحاظ معرفتی و انگیزشی بر جای گذاشته است. بسیاری از دانشجویان در درس‌های معارف اسلامی، این پرسش را مطرح می‌کنند که ادعای استادان دروس معارف، بر «بهترین» بودن و «کامل» بودن آموزه‌های اسلامی است؛ اما هیچ‌گاه تبیین نشده است «چرا بهترین است» و «چگونه بهترین است؟» این چرایی و چگونگی، کاملاً مسبوق به مقایسه و سنجش است. به دیگر سخن، این تقریر دانشجویان، نشان می‌دهد در دنیای کنونی بسیاری از ادیان و مکاتب نیز انسان را به سوی خود می‌خوانند و گزاره‌های - در ظاهر - جذاب دارند. پس چرا همواره «خودمان را بهتر می‌دانیم و دیگران را عقیم»؟ این پرسش، به هیچ عنوان، سؤال بی‌موردی نیست و به نظر می‌آید ما خود، نیازمند بازنگری در محتوا و روش و به‌طور کلی در الگوی آموزشی هستیم. الگوی توصیفی صرف و فزونی از آموزه‌های خود و نشناختن دیدگاه‌های رقیب، نوعی تهرگرایی است. تأکید بر اینکه «آموزه‌های من صرفاً بر مسیر صواب است و بقیه هرچه هستند کاذب‌اند و نیازی بر مقایسه نیست» نه تنها بر تهرگرایی روش‌شناختی دلالت دارد؛ بلکه نتیجه معکوس نیز به دنبال خواهد داشت. به‌کارگیری واژگانی مانند «بهترین بودن» و «کامل‌ترین بودن» این تصویر را در درون خود دارد که پژوهشگر یا آموزش‌دهنده، دیدگاه‌های دیگر را مشاهده و بررسی نموده، با تحلیل، به این نتیجه رسیده است که اندیشه او کامل است؛ اما گفتن این واژگان بدون این سنجش، امری بی‌معناست. در یک نظرخواهی از دانشجویان، علت عمده پرهیز استاد از به‌کارگیری الگوی مقایسه‌ای، نداشتن تصویر درست استاد از آموزه‌های دیدگاه‌های مخالف معرفی شد. نیز در یک نظر سنجی دیگر از میان دانشجویان، آمار قابل توجهی از تأثیرگذاری الگوی مقایسه‌ای را شاهد هستیم. همچنین دانشجویان بر این امر تأکید داشتند بسنده کردن استاد بر آموزش توصیفی، بیشتر بر «ایستایی» و «بی‌تأثیری و ناکارآمدی» دلالت دارد تا بر اهداف مهم این دروس. در این نظرخواهی، به‌بازشناسانش اجمالی الگوی مقایسه‌ای و الگوی توصیفی صرف، پرداخته شد و از دانشجویان درخواست شد، الگوی موفق را از میان الگوی مقایسه‌ای یا الگوی توصیفی انتخاب کنند.^۱

۱. برخلاف جدول شماره ۲، در این نظرخواهی از دانشجویان خواسته شد صرفاً به ارزیابی کلاس کنونی که با مؤلف داشته‌اند، معطوف شوند. تذکر این نکته نیز سزااست که این نظرخواهی در پایان ترم از دانشجویان گرفته شد.



اقبال به الگوی مقایسه‌ای در میان دانشجویان بدون علت نیست. گسترش ارتباطات و فراگیر شدن آگاهی‌ها از دیگر مکاتب رقیب، تبلیغات گسترده دیگر مکاتب، علاقه‌مندی به آگاهی از دیگر مکاتب و بی‌آگاهی از مکاتب و ادیان دیگر، تبیین چرایی برتری آموزه‌های اسلامی، ندانستن نقاط ضعف و مواضع انتقادی ادیان دیگر، موفقیت در مناظره‌ها، داشتن آگاهی تحلیلی و عمیق از آموزه‌های اسلامی از جمله مهم‌ترین علت‌های اقبال به الگوی مقایسه‌ای در نظرخواهی از دانشجویان به دست آمد. در روان‌شناسی اجتماعی نیز گفته می‌شود تبیین و دفاع از دیدگاه خود در سنجش با دیدگاه‌های رقیب نشان از عدالت فرد و نیز جامع‌نگری اوست که تأثیر دیدگاه را بر مخاطبان افزایش خواهد داد (ارونسون، ۱۳۹۶، ص ۱۱۷). جدول ذیل، به علت‌های مختلف اقبال به الگوی مقایسه‌ای توسط دانشجویان اشارت دارد که در نظرسنجی از آنها انجام شده است.^۱

تعداد کلاس آموزشی: ۳	تعداد دانشجویان در سه کلاس: ۱۱۷ نفر	درس انسان در اسلام
تعداد کلاس آموزشی: ۱	تعداد دانشجویان: ۳۴ نفر	درس حقوق اجتماعی و سیاسی در اسلام
تعداد کلاس آموزشی: ۳	تعداد دانشجویان در سه کلاس: ۱۱۹ نفر	درس عرفان عملی در اسلام

۱. این نظرسنجی در دو سطح انجام شد؛ در مرحله نخست، در میانه ترم، از دانشجویان خواسته شد، چرایی کارآمدی الگوی مقایسه‌ای را تشریح کنند. در داده‌ها، دانشجویان به عوامل مختلف اشاره کرده بودند. آن داده‌ها توسط نگارندگان، در قالب این جدول تنظیم شد و از دانشجویان در پایان ترم درخواست شد پاسخ‌های خود به عوامل را در چهار مورد خیلی زیاد، زیاد، متوسط و ضعیف مشخص کنند. از این رو، طراحی این پرسش‌نامه نیز برآیند دیدگاه‌های دانشجویان بوده است. در این پرسش‌نامه، پاسخ‌دهندگان درک خود را از مؤلفه‌های یادشده در چهار سطح بیان می‌کنند.

اهمیت و درصد اقبال به علت یادشده از ۱۰۰ درصد				علت کارآمدی الگوی مقایسه‌ای بر پایه نظرسنجی از دانشجویان
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۱. ندانستن نقاط ضعف مکاتب و ادیان دیگر و بی‌آگاهی از آنها
۲%	۸%	۱۱%	۷۹%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۲. تبلیغات گسترده دیگر مکاتب
۵%	۵%	۳۵%	۵۵%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۳. تبیین چرایی برتری آموزه‌های اسلامی
۰	۷%	۱۵%	۷۸%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۴. موفقیت در مناظره‌ها و گفتگوهای غیررسمی میان دانشجویان
۵%	۲۵%	۲۸%	۴۲%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۵. گسترش آگاهی‌های حاصل از رشد فناوری و صنعت
۱۷%	۲۸%	۲۱%	۳۴%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۶. علاقه‌مندی به آگاهی از مکاتب دیگر
۵%	۳۲%	۳۸%	۲۵%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۷. پرهیز از تهمیدگرایان یا گریختن از متهم شدن به دگم‌اندیشی
۴%	۵%	۱۰%	۸۱%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۸. تعمیق آگاهی از آموزه‌های اسلامی
۸%	۱۵%	۱۳%	۶۴%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۹. تسلط نسبی به گفتارهای مختلف در باب یک مسئله خاص
۱۲%	۱۳%	۲۱%	۵۴%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۱۰. اقتضای عقلانیت انسان
۱۰%	۲۶%	۱۹%	۴۵%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۱۱. ضرورت شناخت مکاتب دیگر به دلیل تأثیرگذاری آنها در ایجاد اسلام‌هراسی، تضعیف اسلام، جای‌نشینی سکولاریسم و...
۳%	۹%	۱۱%	۷۷%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۱۲. دعوت به تفکر و اندیشیدن
۰	۳%	۱۳%	۸۴%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۱۳. اعتمادآفرینی و اعتبارسازی از استاد برای دانشجویان
۱۶%	۹%	۱۵%	۶۰%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۱۴. ایجاد خلاقیت و فعال‌سازی ذهن مخاطب
۰	۳%	۵%	۹۲%	
ضعیف	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	۱۵. ارائه تصویری نظام‌مند و سیستماتیک از مسائل
۱۱%	۱۶%	۱۸%	۵۵%	

مدیریت الگوی مقایسه‌ای در کلاس‌های آموزشی نتایج بسیار ارزشمندی دارد. دعوت به اندیشیدن و اظهارنظر محصول بسیار بابرکتی است که از این سازوکار حاصل می‌شود. درصد بالایی از دانشجویان در هر کلاس، در پایان ترم اظهار کرده‌اند به‌کارگیری این الگو ما را به تفکر واداشته است. دانشجو پس از فرایند یاددهی-یادگیری مبتنی بر مقایسه، خود را صاحب اطلاعات فراگیر در زمینه خاص محسوب می‌کند؛ به‌گونه‌ای که اخذ آن دیدگاه و مسئله، با رهیافتی عقلانی

همراه بوده است. در این مواجهه، ادعای «بهترین یا کامل» بودن آموزه‌های دینی، دیگر منجر بر تهجرگرایی نمی‌شود؛ زیرا در فرایندی عقلانی این ادعا، حاصل آمده است.

همچنین الگوی یادشده لزوماً مبتنی بر مسئله‌محوری است. طرح موضوعات کلان بدون جهت‌گیری خاص امری نابخشودنی است؛ اما رویکرد مسئله‌محوری بر مسئله‌ای ویژه تأکید دارد و هنگامی که با مقایسه هم‌نشین شود، آثار خود را به ثمر می‌نشانند. خودشکوفایی و فراروی اخلاقی نیز از دیگر پیامدهای مبارک این الگو به شمار می‌رود. عقلانی بودن انتخاب‌ها و بهجت درونی دانشجو در اثر همین احاطه بر دیدگاه‌های مختلف در مسئله واحد و انتخابی درست حاصل می‌آید. مجهزسازی ذهن دانشجو جهت مقابله با شبهات دشمنان اسلام و انسانیت نیز از پیامدهای بسیار مطلوب این روش است. این مسئله به نحو کلان در سخنان برخی دانشجویان وجود دارد؛ آنها تأکید دارند که در تشریح مباحث و ارزش‌های اسلامی برای گروه خاصی از افراد که اعتقادات دینی-مذهبی ندارند، همواره مغلوب بوده؛ زیرا خود را ناتوان از تبیین دیدگاه‌های رقیب می‌دانند. بدین جهت، لازم است دانشجو با ارزش‌های اسلامی آشنا شود و با شناخت و وقوف نسبت به مکاتب و دیدگاه‌های دیگر، قدرت دفاع از ارزش‌های اسلامی و توانایی انتقاد از جریان‌های دیگر را داشته باشد. همچنین تصویرسازی مطلوب در ذهن دانشجویی که استاد در سش نسبت به دیدگاه‌های رقیب احاطه کافی دارد و در اتخاذ آموزه‌های اسلامی و انقلابی بر مسیر صواب است از دیگر موارد قابل توجه است. همچنین ایجاد و تقویت فرهنگ گفتگو (مشارکت دانشجویان در مباحث) با اخذ الگوی مقایسه‌ای و سنجش محورانه رشد فراینده‌ای دارد.

«تدریس سقراطی موفق که در آن معلم و دانشجو، شرکای یک مواجهه تربیتی‌اند» (فردانش، ۱۳۸۷، ص ۱۹)، فراتر از گفتگوی طرفینی، مخاطبان را در مسئله‌سازی درگیر می‌کند و او را در انتقال ارزش‌ها مدخلیت می‌دهد. این شیوه، با الگوی مقایسه‌ای زمینه‌ای گشوده برای رشد پیدا می‌کند. بر پایه آمار گرفته شده از دانشجویان، طرح الگوهای مختلف اندیشگی در باب مسئله‌ای خاص، فرصت و زمینه بسیار مناسبی برای طرح نظرات دانشجویان و مخاطبان ایجاد می‌کند. همین امر، در دراز مدت می‌تواند در اجتماعی‌سازی افراد و نیز ارتقای سطح مهارتی و معرفتی دانشجویان در آگاهی از جریان‌های رقیب و توانمندی اندیشه اسلامی در مواجهه با دیگران در قالب فرهنگ گفتگو و تبلیغ یاری کند. در برخی پژوهش‌ها، به رویکرد نگرش‌ساز یا گفت‌مان‌محور در برابر رویکرد دانش‌افزا تأکید شده است (مشکات، ۱۳۹۵، ص ۳۲). در این رویکرد، ریشه بسیاری از بدرفتاری‌ها یا نایمانی‌ها، صرفاً جهل و نادانی معرفی نمی‌شود که با استراتژی انتقال مفاهیم و رفع جهل بخواهیم بر آن فایق آییم؛ بلکه تغییر عالم و نگرش فرد و جامعه است که در مان بنیادین محسوب می‌شود.

الگوی مقایسه‌ای یکی از ابزارهای مهم تحقق رویکرد نگرش‌آفرین است. الگوی مقایسه‌ای با اخذ رویکرد نگرش‌ساز و با بهره‌گیری از تمامی مؤلفه‌های ساخت عالمی جدید برای فرد همچون ورود به ساحت درونی و لایه پنهانی وجود آدمیان و درگیرسازی مخاطب با مسئله تلاش می‌کند فرد را در تعالی فکری و خلاقیت قرار دهد. از این‌رو، این الگو، صرف کنار هم نهادن دیدگاه‌های رقیب نیست که در آن به صورت خشک و جمودگرایانه نه به لایه‌های درونی فرد توجه شود و نه اثربخشی و کارآمدی داشته باشد. (بررسی مقایسه‌ای در برنامه آموزشی، موجب کسب مهارت و انتقال سریع و دقیق می‌شود و در برنامه پژوهشی، حصول نگرش سیستمی و بصیرت نافذ و همه‌جانبه‌نگر را به دنبال دارد) (قراملکی، ۱۳۸۵، ص ۲۹۵). به‌طور کلی می‌توان گفت روش مقایسه‌ای در کشف نقاط قوت و ضعف مکاتب مختلف و کشف واقع و واقع‌نگری معرفتی سازوکاری موفق است. به همین دلیل، الگوی مقایسه‌ای یک فرایند است؛ فرایندی که در آن در طی مراحل مختلف تبیین و تحلیل، خلاقیت درونی مخاطب شکوفا می‌شود. این خلاقیت، محصول تحلیل زوایای گوناگون مسئله از طریق ارائه دیدگاه‌های مختلف و جهت‌دهی به ذهن مخاطب و ایجاد زمینه لازم برای اخذ نتیجه توسط خود مخاطب است. این نتیجه‌گیری توسط مخاطب - که نشان‌دهنده گونه‌ای خلاقیت تفکر است - حیثیتی ماندگار و تأثیرگذار در مراحل بعدی تجربه‌های زیسته او خواهد داشت.

یکی از پیامدهای به‌کارگیری الگوی مقایسه‌ای، کارآمدسازی مباحث آموزه‌های اسلامی و معنادار کردن عبارت‌هایی مانند «بهترین بودن» و «کامل‌ترین بودن» آموزه‌های اسلامی است. هم در الگوی مقایسه‌ای این ادعا وجود دارد و هم در الگوی توصیفی؛ اما نکته مهم آن است که اگر در الگوی توصیفی، بدون توجه به دیدگاه‌های رقیب، بعد از تحلیل مسئله، نتیجه گرفته شود که این دیدگاه، «برترین»، «بهترین» و «کامل‌ترین» دیدگاه است، محصولی جز تهجرگرایی نخواهد داشت. چگونه می‌توان ادعا کرد بدون ملاحظه اندیشه‌های دیگر در مسئله‌ای خاص، صرفاً دیدگاه خود را برتر دانست و ادعای برترین کرد؟ برای پرهیز از اتهام تهجرگرایی، ملاحظه اندیشه‌های دیگر در باب مسئله‌ای ویژه، امری شایسته است. در این مواجهه، هرچند محصول، همانند رهیافت نخستین، ادعای برترین و بهترین است؛ اما این ادعا همراه با عقلانیت و روش‌مندی خواهد بود و دیگر کسی نمی‌تواند آن را متهم به تهجرگرایی کند.

جدول زیر به برخی پیامدهای به‌کارگیری این الگو اشارت دارد:

آثار و پیامدهای بهره‌برداری از الگوی مقایسه‌ای در تدریس دروس‌های معارف اسلامی	
۱. افزایش مشارکت دانشجویان در مسائل طرح شده و ایجاد فضای مناسب جهت طرح سؤال برای فهم	۲. دعوت به تفکر و اندیشیدن
۳. داشتن اطلاعات جامع و فراگیر دانشجو در باب مسئله‌ای خاص	۴. مستحکم شدن پایه‌های معرفتی دانشجو در مسائل الهیات اسلامی هنگام برخورد با شبهات و توانمندی او در پاسخ به شبهات و نقادی آنها
۵. افزایش انگیزه‌های توجه به مسائل طرح شده در کلاس	۶. افزایش بهره‌وری و کارآمدسازی مسائل الهیات اسلامی
۷. تصحیح انگاره‌های دانشجویان مبنی بر احاطه استاد بر دیدگاه‌های مختلف در باب مسئله‌ای ویژه	۸. فراروی از تهرگرایی
۹. همدلی دانشجویان با مسائل و پذیرش ارزشمندی آموزه‌های اسلامی برپایه عقلانیت	۱۰. داشتن الگویی خاص از تدریس و تأکید بر مسئله‌محوری و پرهیز از هرگونه پراکنده‌گویی
۱۱. ایجاد خلاقیت و تفکر انتقادی	۱۲. لزوم به‌روز بودن اطلاعات استاد
۱۳. اعتمادآفرینی و اعتبارسازی برای دانشجویان	۱۴. ارتقا ارزشمندی گروه معارف اسلامی و زدایش بسیاری از دیدگاه‌های ناپه‌نجان نسبت به این گروه
۱۵. ارتقای شخصیت علمی-فرهنگی-اخلاقی دانشجو به لحاظ آگاهمندی او از مسائل و تحلیل آنها	۱۶. درگیرساختن بیشتر مخاطب و نیز فعالیت بودن واکنش‌های اجتماعی
۱۷. افزایش رشد اخلاقی-عقلانی مخاطب	۱۸. عمق بخشیدن به مباحث

فرایند مقایسه

الگوی مقایسه‌ای در ساحت معرفتی تدریس نمایان می‌شود و طبیعتاً تنها ضلعی از موفقیت تدریس خوب محسوب می‌شود. تدریس خوب، عناصر و ویژگی‌های مختلفی دارد؛ برای نمونه، کنش‌های منطقی (مانند تعریف کردن، تحلیل و تفسیر و تبیین)، کنش‌های روان‌شناسانه (مانند انگیزه دادن، ترغیب کردن، برنامه‌ریزی و ارزشیابی) و کنش‌های اخلاقی (مانند صداقت، اعتمادآفرینی، انصاف، احترام و همدردی) (ماخر، ۱۳۸۷، ص ۸۱؛ فردانش، ۱۳۸۷، ص ۲۲) از مهم‌ترین آنها محسوب می‌شود.

الگوی مقایسه‌ای ناظر بر کنش‌های گونه نخست یعنی محتوا و تحلیل مسائل است و صرف اخذ الگوی مقایسه‌ای، معلم را بی‌نیاز از کنش‌های دیگر نمی‌کند.^۱ الگوی مقایسه‌ای گونه‌ای ابزار برای یادگیری و ایجاد مشی زندگی ویژه در زندگی است. مقایسه کارآمد و تأثیرگذار مبتنی بر اطلاعات است. مطالعه و داشتن آگاهی از مواضع رویکردهای رقیب نقش چشمگیری در تأثیرگذاری مقایسه خواهد داشت. تقریر ضعیف از مواضع رقیب و به پیکار آن رفتن که با عنوان کلی مغالطه پهلوان پنبه در منطق صورت‌بندی شده است (خندان، ۱۳۸۹، ص ۲۰۴)، بی‌ربطی در

۱. این نکته نیز قابل تأمل است که به کارگیری الگوی مقایسه‌ای با عنایت به تنوع مسئله و گونه‌شناسی آن است؛ ای بسا در مسئله‌ای معین، تبیین دقیق مسئله به روش توصیفی کارآمد باشد. اما آنچه مهم است پرهیز از به کارگیری الگوی توصیفی در سراسر تدریس و کتاب آموزشی است.

میان دانشجویان ایجاد خواهد کرد و نتیجه‌ای معکوس خواهد داد. باید توجه شود که مقایسه با هدف نزدیک شدن به حقیقت صورت می‌گیرد. از این رو، به کارگیری الگوی مقایسه‌ای نیازمند مطالعه گسترده استاد در زمینه‌های مختلف مسئله و داشتن تحلیل‌های همه‌جانبه و گشوده نسبت به آن است؛ برای نمونه، در تحلیل الگوی حاکمیت اسلامی در درس حقوق اجتماعی و سیاسی در اسلام، تسلط استاد بر نظریه‌های رقیب، به‌ویژه نظریه‌های قرارداد اجتماعی و تقریرهای مختلف آن با رویکرد انتقادی بسیار حائز اهمیت است.

نظریه ولایت فقیه در الگوی حاکمیت اسلامی آن هنگام برای دانشجو فهم‌پذیر و ملموس می‌شود که از الگوهای مختلف حاکمیت و مبانی آنها آگاه باشد و توانمندی این نظریه را با تحلیل‌های همه‌جانبه و مقایسه‌محور دریابد و بپذیرد. واکنش هیجانی در این مورد، نتیجه‌ای معکوس خواهد داد و یا در بحث معنای زندگی و انسان در درس انسان در اسلام، سنجش معناداری زندگی در دستگاه‌های مختلف اندیشگی و تصویرسازی درست از آن در انتخاب و تصمیم‌سازی دانشجو مؤثر است. تحلیل مقایسه‌ای نیازمند احاطه و آشنایی تحلیلی استاد معارف اسلامی با زمینه‌های دیگر معرفتی است؛ در به‌کارگیری تحلیل مقایسه‌ای، متناسب با مسائل مورد بحث، وقوف و آگاهی بر زمینه‌های مهمی مانند روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، حقوق، فلسفه غرب و فلسفه اسلامی، نظریات قرآن‌شناختی، نظریات تفسیری، هرمنوتیک، انسان‌شناسی جدید، ژنتیک، زیست‌شناسی، نظریات فلسفه علم، فلسفه اخلاق، فلسفه دین و نظریات دین‌شناختی جدید، و حتی برخی نظریات ریاضی، هوش مصنوعی، برنامه‌ریزی و مدیریت، علوم کامپیوتر، دانش‌های فیزیک و شیمی و... لازم است. این امر نشان می‌دهد هرچند الگوی مقایسه‌ای، کارآمد و اثربخش است؛ اما نیازمند تلاش فزاینده استاد معارف اسلامی در جهت مطالعه و آگاهی است. اصولاً آگاهی استاد از زمینه‌های تحصیلی و آگاهی‌های معرفتی مربوط به رشته تحصیلی دانشجویان را می‌توان از موفقیت‌های پیشبرد اهداف آموزشی ارزش‌های اسلامی دانست. این امر اقتضای دیگری را نیز می‌طلبد: نظارت معاونت محترم آموزشی و پژوهشی نهاد بر فرایند جذب استادان دروس معارف اسلامی و تلاش در به‌کارگیری نیروهای متعهد و متخصص و تلاشگر.

به‌طور کلی، الگوی مقایسه‌ای در مباحث الهیات و دین‌شناسی را یک فرایند در نظر می‌گیریم که در آن جهت دستیابی به حقیقت، به صورت نظام‌مند و روشمند ادعای برتری یک نظریه را به اثبات می‌رسانیم. در این روند، آگاهی فرد از شباهت‌ها و تفاوت‌های دیدگاه‌ها و مبانی و مؤلفه‌های آنها، زمینه‌های پیدایش دیدگاه‌ها و پیامدهای آن شرط ضروری است. از این رو، مقایسه‌گونه‌ای تعامل و

ترابط با محیط جهت شناخت اضلاع مسئله است. الگوی مقایسه‌ای با توجه به فرایند محور بودن آن، فضای مشارکتی گشوده پیش روی دانشجو و استاد قرار می‌دهد که با توجه به مهارت استاد، این فضای مشارکتی در جهتی خاص هدایت می‌شود و نتایج را خود دانشجویان کشف می‌کنند. این امر گونه‌ای آموزش غیر مستقیم نیز است که در آن به جای ارائه مستقیم نتایج بحث، تلاش می‌شود با آماده‌سازی زمینه، مخاطب خود به کشف آنها نائل شود. طبیعتاً این کشف، گشودگی فراوانی در ذهن دانشجو برای پذیرش و عملیاتی کردن آن خواهد گذاشت. با توجه به ابعاد مختلف مسئله، می‌توان مقایسه را در سطوح مختلفی انجام داد: مقایسه‌های پیش‌انگاره‌ها و مبانی، مقایسه‌های پیامدها، مقایسه اهداف، مقایسه درون‌محتوایی، مقایسه در حوزه روش‌شناسی و... برای نمونه، کشف پیش‌فرض‌های مسئله در رهیافت‌های مختلف، زمینه‌ساز مواجهه اخلاقی و عاقلانه بدان می‌شود. هر نظریه‌ای استوار بر مبانی ویژه است. به‌طور کلی، از وظایف رویکرد کلامی، کشف و روشن کردن این مبانی است. در برخی جایگاه‌ها، عدم تحلیل مبانی دیدگاه‌ها، منجر به کج‌فهمی مطلب می‌شود، برای نمونه، سکولاریسم بر مبانی خاصی تکیه دارد. ممکن است ظاهر مسئله، دلنشین و فریبا باشد؛ اما پیش‌انگارهای آن دشوار و غیرقابل دفاع.

مقایسه پیش‌فرض‌های تلقی‌های مختلف از یک مسئله، درستی و پوشالین بودن آنها را نمایان خواهد کرد. نیز هر دیدگاهی پیامدهای ویژه‌ای در زمینه‌های مختلف خواهد داشت. شناساندن آن پیامدها و آثار در پیشبرد اهداف الگوی مقایسه‌ای کارساز خواهد بود. برای نمونه، انسان‌شناسی دینی را می‌توان در ساحت پیامدها با انسان‌شناسی سکولار مقایسه کرد. در مواجهه نخست می‌توان به پیامدهای پشتوانگی، آرامش و اتکا، زندگی معنادار، ارتباط گونه‌های مختلف زندگی و ارتباط با مبدأ و معاد اشاره کرد و در رهیافت دومی، پیامدهایی نظیر پرتاب‌شدگی، پوچ‌گرایی، احساس تنهایی، زندگی مقطعی و... اشاره داشت.

نتیجه‌گیری

بر پایه مطالب این تحقیق، جایگاه دروس معارف اسلامی در عملکرد نگرشی دانشجویان حائز اهمیت است. اتخاذ راهبرد کلان آموزشی و بهره‌گیری از ابزارها و تاکتیک‌ها جهت توسعه این نگرش اهمیت دارد. الگوی مقایسه‌ای در برابر الگوی توصیفی صرف، در بازخوردهای به دست آمده از دانشجویان بر پایه گزارش‌های آماری ارائه شده در این جستار، موفقیت ویژه‌ای دارد. ضرورت اخذ این شیوه، توسعه گستره دانش‌ها و آگاهی‌های فزاینده دانشجویان و مخاطبان از مسائل جدید و نیز وجود مکاتب و نحله‌های فکری متعدد و بروز و ظهور شبهات در دنیای

اطلاعات و ارتباطات کنونی است. بر این اساس، ضرورت دارد در رویکردی نگرش‌سازِ تعالی‌بخش، نظام مدیریتی گروه معارف اسلامی، با تهیه محتوایی اسلامی با الگوی مقایسه‌ای و با جهت‌گیری پژوهشی و بدون دخالت هیجانات و ارائه مطالب بدون تحقیق، فعالیت‌های خود را تعریف و بر اجرای آن نظارت کند.

در این تحقیق، تحلیل شد که بهره‌مندی متون آموزشی معارف اسلامی از الگوی توصیفی، برآیندی از گونه‌ای مواجهه تاریخی در حوزه دین‌شناسی و کلام است. میزان تأثیرگذاری کاربرد الگوی توصیفی و نیز میزان بهره‌گیری متون آموزشی و استادان از این الگو، هم‌گویای گستره آن به لحاظ کمی و نیز گویای عدم اثربخشی فراگیر و پایدار به لحاظ کیفی است؛ اما الگوی مقایسه‌ای می‌تواند در انتقال و ایجاد ذهنیت و سبک زندگی ویژه و ممتاز، ابزاری مناسب محسوب شود. الگوی مقایسه‌ای، پیامدها و مزایای فراوان دارد؛ تفکر مهم‌ترین بعد الگوی مقایسه‌ای است و جای تردید نیست که انسان بودن انسان، به تأمل اوست و زندگی متأملانه تجربه زیسته انسانی است و این تفکر، در تحقق زندگی تعالی‌بخش اهمیت دارد. همچنین بهره‌گیری از این الگو، نیازمند مطالعات گسترده استاد و داشتن آگاهی از زمینه‌های مختلف و نیز تسلط استاد به لحاظ روان‌شناختی بر فضای آموزشی است. این الگو باید در مسیر درست هدایت و راهنمایی شود و جهت‌گیری آن به سوی کمال و تعالی باشد.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. نهج البلاغه، ترجمه علامه محمد تقی جعفری، مشهد: آستان قدس رضوی.
۳. ارونسون، البوت (۱۳۹۶)، روان‌شناسی اجتماعی، ترجمه حسین شکرکن، تهران: انتشارات رشد.
۴. امینی، محمد؛ حمید رحیمی و زهره صمدیان (۱۳۹۲)، «بررسی دیدگاه دانشجویان درباره موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاه آزاد اسلامی کاشان»، مجله اسلام و پژوهش‌های تربیتی، س ۵، ش ۱، بهار و تابستان، ص ۸۹-۱۰۸.
۵. جعفری، محمد تقی (۱۳۷۵)، فلسفه دین، تهران: مؤسسه فرهنگی اندیشه.
۶. خندان، علی اصغر (۱۳۸۹)، مغالطات، چاپ ششم، قم: مؤسسه بوستان کتاب.
۷. دیلون، جی تی (۱۳۸۷)، به‌کارگیری روش‌های تدریس گوناگون، ترجمه هاشم فردانش در روش‌های تدریس پیشرفته، چ ۲، تهران: انتشارات کویر.
۸. روش‌بلاو، آن‌ماری و نیون (۱۳۷۱)، روان‌شناسی اجتماعی، ترجمه سیدمحمد دادگران، تهران: انتشارات مروارید.
۹. علی حسینی، علی؛ فهیمه قائمی و علی ابراهیمی (۱۳۹۶)، «بررسی روش مقایسه‌ای در مطالعات فلسفی-سیاسی»، فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، س ۲۱، بهار، ش ۱، ص ۱۰۵-۱۲۶.
۱۰. فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۵)، روش‌شناسی مطالعات دینی، مشهد: انتشارات دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
۱۱. فردانش، هاشم (۱۳۸۷)، درباره تدریس، در روش‌های تدریس پیشرفته، چ ۲، تهران: انتشارات کویر.
۱۲. فیروزی، رضا (۱۳۹۴)، «آسیب‌شناسی دروس و جایگاه استادان معارف اسلامی با توجه به دیدگاه‌های دانشجویان علوم پزشکی ارومیه در دوره‌های دکتری حرفه‌ای»، فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، س ۱۹، تابستان، ش ۲، ص ۱۵۱-۱۷۲.
۱۳. قاسمی، حمید (۱۳۸۶)، تمثیلات قرآن و جلوه‌های تربیتی آن، تهران: نشر بین‌الملل.
۱۴. کاشانی، مجید (۱۳۸۴)، «تحلیل راهکارهای مطلوب آموزش عالی برای تحقق فضای اسلامی دانشگاه‌ها»، مجله دانشگاه اسلامی، ش ۲۵ و ۲۶، ص ۱۳-۴۶.

۱۵. کلاین برگ، اتو (۱۳۸۳)، روان‌شناسی اجتماعی، ترجمه علی محمد کاردان، چ ۱۳، تهران: انتشارات علمی-فرهنگی.
۱۶. کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ق)، الکافی، تصحیح علی اکبر غفاری و محمد آخوندی، تهران: دارالکتب الإسلامیه.
۱۷. لیاقتدار، محمدجواد؛ جعفرشانظری و معصومه مسلمی (۱۳۸۷)، «بررسی ویژگی‌های علمی، حرفه‌ای و شخصیتی اساتید دروس معارف اسلامی از دیدگاه دانشجویان شهر کرمان»، مجله پژوهشنامه انقلاب اسلامی، س ۷، ش ۱۵، ص ۵۷-۸۴.
۱۸. ماخر، فنستر و ریچاردسون (۱۳۸۷)، درباره عوامل تعیین‌کننده کیفیت تدریس، ترجمه هاشم فردانش در روش‌های تدریس پیشرفته، چ ۲، تهران: انتشارات کویر.
۱۹. مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ق)، بحارالأنوار، چ ۲، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
۲۰. مشکات، عبدالرسول (۱۳۹۵)، «از رویکرد دانش‌افزا تا رویکرد نگرش‌ساز/نگاهی آسیب‌شناسانه به کتاب‌های معارف اسلامی و پیشنهاد یک رویکرد راهگشا»، فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ش ۱، س ۲۰، ص ۳۱-۵۶.
۲۱. یوسفی لویه، وحید (۱۳۸۶)، «تأثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش دینی دانشجویان»، دوفصلنامه تربیت اسلامی، س ۳، ش ۵، ص ۱۵۳-۱۸۴.