

## بررسی وضعیت نگرش شناختی، عاطفی و عملکردی دانشجویان به درس‌های معارف اسلامی (مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل)<sup>۱</sup>

غلامرضا ضابط پورکاری<sup>۱</sup>، سید باقر حسینی کریمی<sup>۲</sup>

(دریافت: ۱۴۰۰/۱/۴ - پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۳، نوع مقاله: پژوهشی)

### چکیده

بازتعریف درس‌های معارف اسلامی دانشگاه‌ها، برای هر چه کارآمدتر کردن آن‌ها برای پاسخ‌گویی به نیازهای نسل نو ضروری است و پژوهش حاضر با هدف تقویت فرایند علمی سیاست‌گذاری درس‌های معارف اسلامی در چشم‌انداز آینده انجام پذیرفته است. مطالعه حاضر بر آن است تا با بررسی وضعیت نگرش دانشجویان نسبت به درس‌های معارف اسلامی در سه حیطه شناختی، عاطفی و عملکردی، مشخص کند که به چه میزان، در تعالی بخشی به باورهای اعتقادی دانشجویان توفیق داشته‌اند؟ روش پژوهش، توصیفی - پیمایشی با رویکرد کاربردی است. بنابراین از میان تمام دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل ورودی ۱۳۹۵ و ماقبل آن که حداقل ۸ واحد را گذرانده بودند، براساس حجم نمونه کوکران ۳۱۹ دانشجو به روش نمونه‌گیری تصادفی، برای نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه‌ای بود که روایی آن، قبلاً مورد تأیید چند تن از استادان صاحب‌نظر در این زمینه قرار گرفته است. مقدار ضریب آلفای کرونباخ در بررسی پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۹۰۸ بوده است. داده‌های حاصل نیز با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی در محیط نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. نسخه ۲۴ تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در ارائه درس‌های معارف اسلامی الزامی است رویکردی انتخاب شود که هم به عقل، هم به عاطفه و هم به رفتار دانشجویان توجه شود. واژه‌های کلیدی: نگرش، شناختی، عاطفی، عملکردی، درس‌های معارف اسلامی.

۱. این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی دانشگاهی «نگرش و گرایش دانشجویان به دروس معارف اسلامی» نمونه موردی: دانشجویان دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل» به سفارش دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل، به شماره ۱۴۰۰/۳۸۸۰۱۸/BNUT است.

۲. استادیار گروه معارف اسلامی - علوم سیاسی، دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل، بابل، ایران (zabetpour@nit.ac.ir) نویسنده مسئول

۳. استادیار گروه معارف اسلامی - شیعه‌شناسی دانشگاه مازندران، دانشکده الهیات و معارف اسلامی، بابلسر، ایران.

**Assessing the status of students' cognitive, emotional and functional attitudes toward Islamic education courses (Case study of students of Noshirvani University of Technology in Babol)<sup>1</sup>**

Gholamreza Zabetpour Kari<sup>2</sup>, Seyyed Bagher Hosseini Karimi<sup>3</sup>

Received: 24/03/2021, Accepted: 25/10/2021

**Abstract:**

Redefining the Islamic education courses of universities is necessary to make them more efficient to meet the needs of the new generation and the present study has been conducted with the aim of strengthening the scientific process of policy-making of Islamic education courses in the future perspective. The present study aims to examine the status of students' attitudes toward Islamic education courses in three areas: cognitive, emotional and functional, to determine to what extent they have succeeded in elevating students' beliefs. The research method is descriptive-survey with an applied approach. Therefore, from all undergraduate students of Noshirvani University of Technology in Babol, entrance 95 and before, who had passed at least 8 credits, 319 students were selected as the research sample based on Cochran's sample size by random sampling method. The data collection tool was a questionnaire whose validity has already been approved by several experts in this field. The value of Cronbach's alpha coefficient in the total reliability of the questionnaire was 0.908. The obtained data were analyzed using descriptive and inferential statistical indicators in SPSS software version 24. Findings show that in presenting Islamic education courses, it is necessary to choose an approach that pays attention to the intellect, emotion and behavior of students.

**Keywords:** attitude; cognitive, emotional, functional, Islamic education courses.

- 
1. This research is funded by Babol Noshirvani University of Technology, research grant No. BNUT/388018/1400.
  2. Assistance Professor, Babol Noshirvani University of Technology, Faculty of Technology and Islamic Studies - Political Science, Babol, Iran. Corresponding author (zabetpour@nit.ac.ir)
  3. Assistance Professor, University of Mazandaran, Department of Islamic Technology, Faculty of Technology and Islamic Studies - Shia Studies, Babolsar, Iran.

### مقدمه

آموزش ارزش‌های دینی و اجتماعی در حیطه‌ها و سطوح مختلف یادگیری متناسب با وظایف و عملکرد دانش‌آموختگان دانشگاهی یکی از چالش‌های مهم نظام‌هایی است که مصرّند متخصصان متعهدی را برای تصدی مشاغل اجتماعی در سطوح مختلف، تربیت کنند. واضح است این امر، اختصاصی به نظام‌های دینی ندارد و رویکردی آموزشی در قالب یک راهبرد مدیریت اجتماعی است. اما در ساختار حکومتی دینی - سیاسی، اهمیت این موضوع دوچندان می‌شود و آموزش ارزش‌ها و ارتقای باورها، هم به اعتبار رشد فرد و هم به اعتبار مدیریت ارزشی جامعه به دستور دین اسلام چنین نظام‌هایی خواهد بود. مبنای این دیدگاه، رویکرد تعالی فرد در ساختاری فردمحور و جامعه‌گرا در اسلام است که پرننگ‌تر از سایر ادیان و مذاهب دیده می‌شود. به عبارت دیگر تعالیم اسلام دربرگیرنده همه ابعاد وجود انسان و تنظیم‌کننده روابط فردی و اجتماعی در تمام زمینه‌هاست.

انقلاب اسلامی ایران در رویکرد سیاسی خود، فرهنگی است و در هر دو جهت مذکور، دینی. الگوی حکومتی که توسط بنیانگذار انقلاب اسلامی، امام خمینی (ره) در ایران بنیاد نهاده شد و راهبردهای کلان آن که حتی پس از گذشت بیش از چهار دهه در عرصه ملی و جهانی عرض اندام می‌کند، گویای این واقعیت است. امام خمینی (ره) یکی از مهم‌ترین دستاوردهای انقلاب را احیای مجدد اسلام و آشکار شدن نقش دین در تحریک دادن به اجتماع (۱۳۸۵، ج ۱۷، ص ۶۴) ایجاد تحول روحی در مردم از مادیات به معنویت (همان، ص ۹۳) و ایجاد دگرگونی در ارزش‌ها (همان، ج ۱۳، ص ۱۸۸) می‌دانند. ایشان ضمن تأکید بر ماهیت ایدئولوژیک نهضت، معتقد بودند که «این انقلاب، سیاسی یا نیمه‌سیاسی نبود، بلکه تماماً اسلامی بود» (همان، ج ۶، ص ۱۷؛ دهشیری، ۱۳۷۷؛ نصیری، ۱۳۸۷) بر این اساس، انقلاب فرهنگی در سال‌های اولیه پیروزی انقلاب اسلامی شکل گرفت و با بازگشایی دانشگاه‌ها پس از دوره کوتاه تعطیلی، در خانواده درس‌های عمومی دانشگاه‌ها مجموعه درس‌هایی با عنوان درس‌های معارف اسلامی با اهداف زیر گنجانده شد:

آشنایی دانشجویان با اندیشه‌های دینی در حوزه باورها، اخلاق، تاریخ اسلام و تاریخ معاصر (آشنایی دانشجویان با معارف و سرچشمه‌های فکری انقلاب)، تبیین اندیشه دینی با ادبیات دانشگاهی، ارتقای معنویت و اخلاق، دمیدن روح الهی در کالبد دانشگاه، دعوت دانشجویان به قیام برای خدا، حل مشکلات عاطفی، آموزشی و سیاسی دانشجویان، تولید اندیشه دینی، ایجاد تحول عظیم روحی در دانشجویان و بسترسازی برای آن،

پاسخ‌گویی به مسائل وجودی انسان، رازها و نیازهای وجودی در جهان معاصر، افزایش شناخت و سطح آگاهی دانشجویان از تفکر دینی، اطلاع از ارزش‌های اسلامی، ایجاد تغییرات اساسی در رفتار و عادات دانشجویان، اشاعهٔ دو عنصر علم و روحیهٔ تدین در میان دانشجویان و ترویج روحیهٔ انقلابی، نشاط انقلابی و بینش سیاسی در میان دانشجویان (مجیدی و فاتحی، ۱۳۸۵، ص ۳).

از این رو، یکی از شئون فرهنگی نظام اسلامی چه در حوزهٔ فردی و چه در عرصهٔ اجتماعی، تربیت متخصصان ارزش‌محور است که عمده‌ترین بار آموزشی - تربیتی در این زمینه به معنای خاص و روشنند آن، به عهدهٔ استادان و درس‌های معارف اسلامی در دانشگاه‌هاست؛ به نحوی که واکنش‌ها و حساسیت‌های قابل توجهی از طرف مسئولان نظام نسبت به این درس‌ها و استادان آن‌ها دیده می‌شود. صرف‌نظر از ماهیت و ساختار این اظهارنظرها، نمی‌توان از این نکته غفلت کرد که درس‌هایی که مبانی نظری نظام و ساختار اعتقادات اسلامی را در سطح دانشگاهی تبیین و تقریر می‌کنند، به لحاظ روشی و محتوایی نیازمند ارزیابی، تقویت و بازنگری‌های مستمرند و با وجود آن که تلاش‌های درخوری نیز در این زمینه صورت گرفته، با این حال، هنوز این مسئله شایستهٔ بررسی جدی‌تری است. تقویت فرایند علمی سیاست‌گذاری و تصویرپردازی درس‌های معارف اسلامی در چشم‌انداز آینده یکی از اهداف این پژوهش است.

با پشت سر گذاشتن گام اول انقلاب اسلامی پس از چهار دهه و آغاز گام دوم انقلاب اسلامی، تحول و بازنگری سرفصل‌ها، تکنیک‌ها و روش‌های ارائهٔ این درس‌ها برای هرچه کارآمدتر کردن آن‌ها برای پاسخ‌گویی به نیازهای نسل‌های نو و انتقال ارزش‌های انقلاب اسلامی به آنان ضروری است. از این رو، ارزیابی برنامه‌ها و ساختار درس‌های معارف اسلامی به منظور بررسی توانایی جذب و اثرگذاری بر دانشجویان و برآورد عواملی که در ارتقا یا افول تأثیرگذاری آن نقش دارند، به منزلهٔ الزام و ضرورت همیشگی برای توسعهٔ راهبردی در محیط‌های آموزش عالی ضروری به نظر می‌رسد. برخی از یافته‌های تحقیقات نشان می‌دهند که درس‌های معارف اسلامی با مشکلات و موانع جدی همچون استفاده از روش‌های تدریس ناکارآمد (یوسفی لویه، ۱۳۸۰). بنابراین اولاً، عدم اهتمام به ارزیابی با روش‌های علمی می‌تواند به بروز انحراف در سیاست‌گذاری درس‌های معارف اسلامی و ترسیم چشم‌انداز غیرواقعی برای فعالیت آتی مسئولان منجر شود. ثانیاً، نتایج پژوهش حاضر این امکان را برای دست‌اندرکاران و

برنامه‌ریزان آموزشی درس‌های معارف اسلامی فراهم می‌سازد تا علاوه بر سنجش اثر بخشی این درس‌ها در نگرش دینی دانشجویان، تصمیمات لازم را نسبت به بازبینی، اصلاح و تجدیدنظر در زمینه‌های مربوط اتخاذ کنند. رهبر حکیم انقلاب اسلامی می‌فرماید: «در زمینه مسائل آموزشی ما واقعاً احتیاج داریم به تحول، تحول در زمینه مسائل آموزش این است که ما آموزش‌های دانشگاهی و دبیرستانی را، حتی دبستانی را، آموزش‌های عمقی قرار بدهیم؛ عمقی، کاربردی، نه صرفاً حفظی؛ درس‌ها و بحث‌های فایده‌محور را مطرح بکنید...» (۱۳۹۹/۳/۱۴).

در این راستا، مطالعه حاضر بر آن است تا با بررسی نگرش دانشجویان نسبت به درس‌های معارف اسلامی در سه حیطه شناختی، عاطفی و عملکردی، مشخص کند که این درس‌ها تا چه حد توانسته در مسیر اهداف خود گام بردارد و به چه میزان در تعالی بخشی به باورهای اعتقادی و بینش سیاسی دانشجویان توفیق داشته‌اند؟

مفهوم نگرش که در دهه ۱۹۳۰ به عنوان اصطلاحی مهم در روان‌شناسی اجتماعی مطرح شد هم‌چنان از موضوعات مهم پژوهشگران است (کویموجیان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). متخصصان به چند دلیل مطالعه نگرش‌ها را حائز اهمیت می‌دانند: نخست اینکه نگرش‌ها و باورها، بر اندیشه‌های ما تأثیر می‌گذارند. حتی اگر همیشه در رفتار آشکار ما منعکس نشوند؛ دوم، متخصصان بر این باورند که واقعاً رفتار ما از نگرش‌ها و باورهای ما تأثیر می‌پذیرند؛ احتمال تأثیرگذاری نگرش‌ها زمانی بیشتر است که نگرش‌ها قوی و به خوبی مستقر و تثبیت شده باشند (زمانپور<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳، ص ۹۸-۷۷). نگرش‌ها احساساتی هستند که غالباً از عقاید ما تأثیر می‌پذیرند و زمینه را برای واکنش به اشیاء، افراد و رویدادها فراهم می‌سازند (نیکل<sup>۳</sup>، ۱۹۸۶، ص ۳۰۱-۳۰۶). نگرش به منزله تمایلی اکتسابی برای واکنش نشان دادن به طور مثبت یا منفی به یک موقعیت، نهاد، شیء یا شخص خاصی تعریف شده است (یوشائو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶، ص ۱۷۶-۱۸۳).

از این رو، ترکیب شناخت‌ها، احساس‌ها و آمادگی برای عمل نسبت به یک چیز معین را نگرش شخص نسبت به آن چیز گویند (کریمی، ۱۳۷۳، ص ۲۹۵). کلمه نگرش<sup>۵</sup> چندین معنا دارد. این واژه از کلمه مناسب و سازش‌یافتگی<sup>۶</sup> گرفته شده و ریشه دیگر آن،

1. Kouyoumdjian
2. Zamanpour
3. Nickell
4. Yushau
5. attitude
6. optus

حالت و آمادگی ذهنی یا فکری برای عمل<sup>۱</sup> است. از این رو، در کاربرد این دو ریشه در روان‌شناسی اجتماعی بین دو دسته نگرش تفکیک قائل شده‌اند: نگرش‌های ذهنی<sup>۲</sup> و نگرش‌های حرکتی<sup>۳</sup> (آلپورت، ۱۳۷۱، ص ۱۱۶).

عده ای از متخصصان، روان‌شناسی اجتماعی را در حکم «مطالعه علمی نگرش‌ها» می‌دانند. اما تعریفی که اکثر روان‌شناسان اجتماعی از واژه نگرش دارند عبارت است از: نظامی بادوام، که شامل یک عنصر شناختی، یک عنصر عاطفی و تمایل به عمل است. عنصر شناختی شامل اعتقادات و باورهای شخص درباره یک اندیشه یا شیء است. عنصر عاطفی آن است که معمولاً نوع احساس عاطفی با باورهای ما پیوند دارد و تمایل به عمل به جهت آمادگی برای پاسخ‌گویی به شیوه‌ای خاص اطلاق می‌شود (کریمی، همان). برای مثال، نگرش فرد به یک شخصیت سیاسی ممکن است حاوی بُعد شناختی باشد که او را یک شخصیت سیاسی می‌داند. بُعد عاطفی آن ممکن است، شیفتگی فرد به طریق سخنرانی آن شخصیت سیاسی باشد و بخش عمل یا رفتاری آن است که فرد همواره آماده ملاقات یا شرکت در جلسات آن شخصیت سیاسی است. برترا، مایرز، و آکر<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) سه نوع پاسخ (واکنش فردی نسبت به یک پدیده) را ذکر کرده‌اند: شناختی<sup>۵</sup>: آگاهی، دانش و درک؛ احساسی<sup>۶</sup>: ارزیابی و ترجیح؛ رفتاری<sup>۷</sup>: گرایش عملی.

در این پژوهش کسب اطلاع و شناخت از نگرش دانشجویان درباره میزان موفقیت درس‌های معارف اسلامی در ابعاد سه گانه نگرش است که به شرح زیر تقسیم می‌شود (حسینی یزدی و سبحانی‌نژاد، ۱۳۹۲، ص ۱۱۱).

#### الف) اهداف شناخت‌شناسی

۱. همانندی سطح علمی درس‌های معارف دانشگاه با درس تعلیمات دینی دبیرستان؛
۲. مفید بودن نتایج گفت‌وگوها و مشاوره‌ها درباره مباحث اعتقادی با استادان معارف؛
۳. کاربردی بودن محتوا و مضامین درس‌های معارف؛
۴. تناسب سرفصل‌های درس‌های معارف با تغییر و تحولات جامعه؛

- 
1. aptitude
  2. mental attitude
  3. motor attitudes
  4. Brtra
  5. cognitive
  6. affective
  7. conductive

۵. انجام رسالت درس‌های معارف در برابر تهاجم فرهنگی غرب علیه عقاید دانشجویان؛
۶. افزایش آگاهی در حوزه معارف دینی پس از گذراندن درس‌های معارف در دانشگاه؛
۷. فایده‌مندی ارائه درس‌های معارف در دانشگاه.

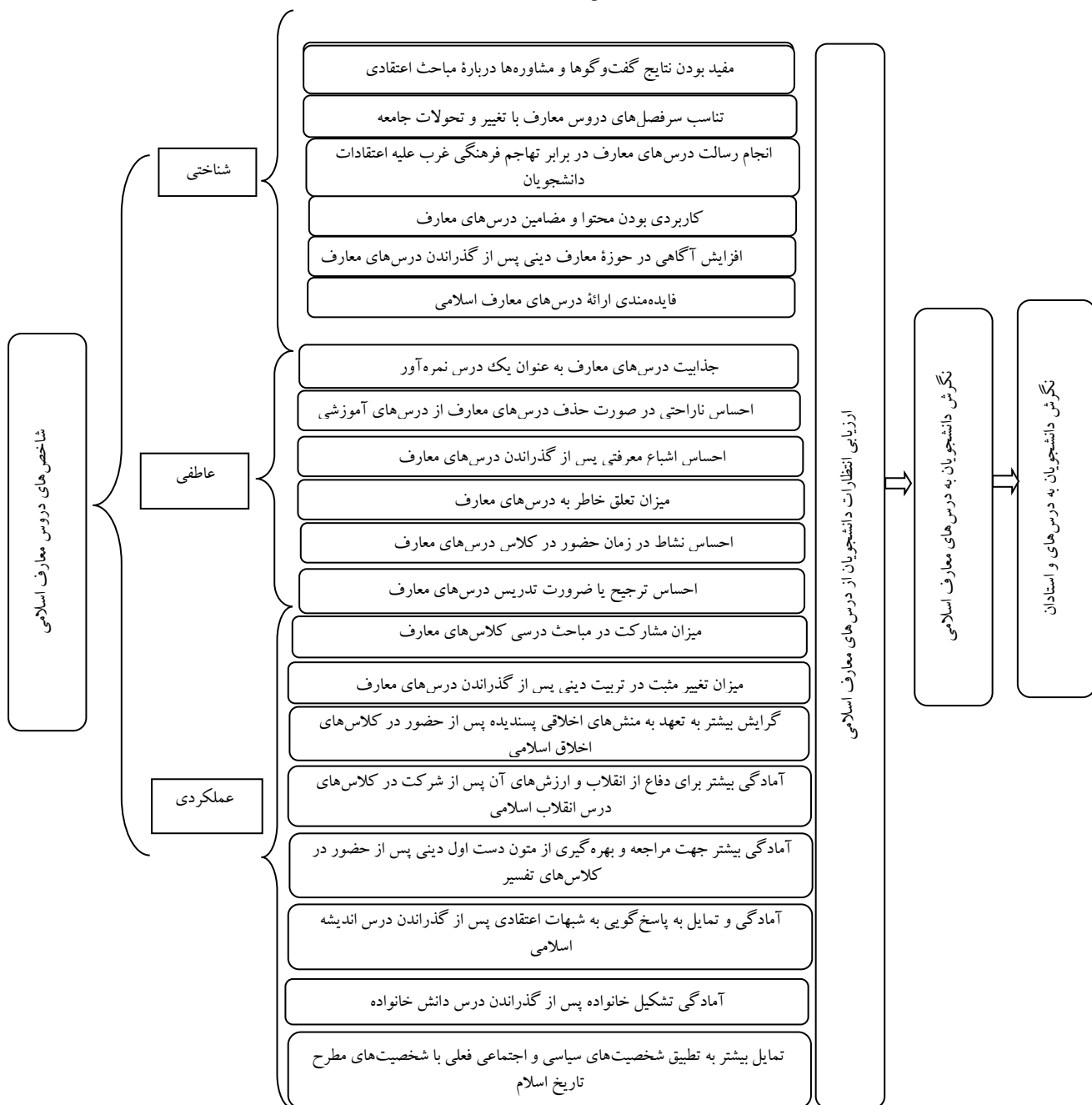
#### ب) اهداف عاطفی

۱. احساس نشاط در زمان حضور در کلاس درس‌های معارف؛
۲. میزان تعلق خاطر به درس‌های معارف؛
۳. احساس ناراحتی در صورت حذف درس‌های معارف از درس‌های آموزشی؛
۴. احساس ترجیح یا ضرورت تدریس درس‌های معارف در دانشگاه؛
۵. جذابیت درس‌های معارف دانشگاه به عنوان یک درس نمره آور؛
۶. احساس اشباع معرفتی پس از گذراندن درس‌های معارف.

#### ج) اهداف عملکردی

۱. میزان مشارکت در مباحث درسی در کلاس‌های معارف؛
۲. میزان تغییر مثبت در تربیت دینی پس از گذراندن درس‌های معارف؛
۳. گرایش بیشتر به تعهد به منش‌های اخلاقی پسندیده پس از حضور در کلاس‌های اخلاق؛
۴. آمادگی بیشتر برای دفاع از انقلاب و ارزش‌های آن پس از شرکت در کلاس‌های درس انقلاب؛
۵. تمایل بیشتر تطبیق شخصیت‌های سیاسی و اجتماعی فعلی با شخصیت‌های مطرح در تاریخ اسلام؛
۶. آمادگی بیشتر جهت بهره‌گیری از متون دست اول دینی پس از تجربه حضور در کلاس‌های تفسیر قرآن و نهج البلاغه؛
۷. آمادگی و تمایل به پاسخ‌گویی به شبهات اعتقادی مطرح شده پس از گذراندن درس اندیشه اسلامی؛
۸. آمادگی جهت تشکیل خانواده پس از گذراندن درس دانش خانواده.

مدل تحلیلی مطالعات نظری، برگرفته از چارچوب نظری





در این پژوهش، تعریف سه عنصری نگرش، که نسبت به سایر تعاریف کامل تر است و مورد پذیرش بسیاری از اندیشمندان نیز می باشد، مورد توجه قرار گرفته و عنصر شناختی و عاطفی نگرش بیشتر از عنصر عمل، مورد توجه است.

الف) **حیطه شناختی: بلوم<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۵۶)** بیان می کنند که اهداف شناختی شامل آن اهدافی است که با یادآوری یا بازشناسی دانش و توسعه توانایی ها و مهارت های ذهنی سروکار دارد. آن ها شش سطح از یادگیری شناختی را عرضه کردند که به طور فزاینده ای بر پیچیدگی آن افزوده می شود که عبارت از دانش، درک و فهم، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی است. فراگیران در حیطه شناختی باید دانش محتوایی را فراگیرند؛ آن دانش را پردازش کنند و توانایی تحقیق و مهارت های ارتباطی را در آن زمینه داشته باشند. واژه «شناختی» در اینجا به درک ذهنی ای اشاره دارد که می توان در قالب کلام به دیگری منتقل کرد و برای یادآوری بعدی به حافظه سپرد؛ تحلیل کرد و به منظور راهنمایی در فرایند تصمیم گیری در زندگی به کار برد. بارها از دانشجویان خواسته می شود با حفظ کردن متون مقدس و پاسخ دادن به سؤالات عقیدتی عمومی (اصول دین) و با توجه به کاربرد باورهای دینی در موقعیت های زندگی به اهداف شناختی دست یابند. اورمان<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) اظهار می کند که حیطه شناختی با دانش و مهارت های عقلانی سروکار دارد. یادگیری در این حیطه شامل کسب واقعیت ها و اطلاعات خاصی است که شامل مفاهیم، نظریه ها و اصول، مهارت های شناختی، تصمیم گیری، حل مسئله و تفکر انتقادی می شود. بنابراین منظور از نگرش حیطه شناختی، اطلاعات و باورهایی است که افراد درباره موضوع نگرش دارند.

ب) **حیطه عاطفی: حیطه عاطفی**، که برخی به آن حیطه نگرشی نیز نام نهاده اند در واقع از مهم ترین یادگیری هایی است که از فراگیران در هر سطحی از آموزش انتظار می رود. شاید توضیح مختصری در مورد مفهوم نگرش به درک بیشتر این حیطه یادگیری کمک کند. نگرش ها در واقع، باورها و اعتقادات زیرساز رفتارهای افراد است. نگرش ها نشان دهنده تمایل فرد برای واکنش مثبت و منفی به پدیده های پیرامونی او اعم از افراد، گروه ها، موقعیت ها، اشیا، ارزش ها و ... است. تعداد معدودی از افراد برای نگرش ها، جنبه ذاتی و سرشتی قائل هستند، اما علم روان شناسی عموماً بر این تأکید دارد که غالب

1. Bloom  
2. Oermann

نگرش‌ها آموخته شدند و با آموزش نیز قابل تغییر پذیرند. البته واضح است که ایجاد و تغییر نگرش‌ها بسیار دشوارتر از انتقال مفاهیم شناختی و یادگیری آنان توسط فراگیران است (یوسفی، ۱۳۸۳).

زمانی که شاعر آلمانی «گوته» اظهار می‌کند که در مورد همه چیزها ما فقط از کسانی یاد می‌گیریم که دوستشان داریم وی به طور مستقیم از ارتباط عمیق بین شناخت و عاطفه صحبت می‌کند. فرایند تدریس و یادگیری هنگامی که با عاطفه و محبت عمیق به افراد انسانی عرضه شود، می‌تواند تغییرات زیادی در یادگیرندگان ایجاد کند (زاجونج<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶) طبق نظر اوون-اسمیت<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، یادگیری عاطفی چیزی بیشتر از هیجانات را در بر می‌گیرد و بدون توجه به علایق، انگیزه‌ها، نگرش‌ها و عاطفه‌های دانشجویان، یادگیری واقعی و بادوام نخواهد بود (هال<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵، ص ۲۹) مثلاً کسی که به یک دین ایمان آورده است، آداب و رسوم آن در او احساس شور خاص برمی‌انگیزد، نسبت به این آداب و رسوم شیفتگی حس می‌کند و تحسین و احترام در او پدید می‌آید. بدین سان، افراد نسبت به چیزهایی که در نیل به اهداف یاری می‌رسانند، دارای احساس مثبت، و نسبت به آن‌هایی که از رسیدن به اهداف باز می‌دارند، احساس منفی دارند.

ج) **حیطه عملکردی:** در توضیح حیطه عملکردی، ابتدا باید دانست که افراد نسبت به محرک‌های بسیاری در محیط خود این گونه پاسخ می‌دهند که ابتدا آن‌ها را در مقوله‌هایی جای داده، سپس به مقوله‌های دیگر مرتبط می‌سازند. برخی از این مقوله‌ها عاطفی بوده، متضمن هیجان و احساس‌اند. مقوله‌های دیگر از نوع هنجاری‌اند؛ بدین معنا که متضمن اندیشه‌هایی در این باره‌اند که کدام رفتار نسبت به اجزای یک مقوله خاص صحیح است. مثلاً شخص ممکن است یک نقاشی را برمبنای دوره، نقاش یا کشوری که در آن خلق شده است، دسته‌بندی کند. با این گونه دسته‌بندی‌ها، حالات هیجانی خاصی، چه خوشایند و چه ناخوشایند و نیز باورهایی در باره رفتار صحیح به وجود می‌آید (همان، ص ۱۴) دانبری<sup>۴</sup> (۱۹۹۵) می‌گوید که این جزء از گرایش، از این رو عملی نامیده می‌شود که کنش یا قصد انجام کنش است (دانبری، ۱۹۹۵ به نقل از اسکافی، ۱۳۸۸، ص ۱۴-۱۹).

1. Zajonic  
2. owen-smith  
3. Hall  
4. Danbury

پیشینه پژوهش: در زمینه درس های معارف اسلامی تاکنون مطالعات گوناگونی انجام شده که بیشتر آن ها از نوع نظرسنجی بوده است. علوی (۱۳۶۹) نشان داده است برگزاری کارگاه های آموزشی در ارتقای استادان نقش مهمی را ایفا می کند. یوسفی لویه (۱۳۸۶) نشان داده است درس ها معارف اسلامی با ضعف علمی و رفتاری استادان معارف اسلامی، محتوای نامناسب و از همه مهم تر استفاده از روش های تدریس ناکارآمد مواجه است. لیاقتدار و همکاران (۱۳۸۷) در پژوهش خود نشان داده اند میزان رضایت دانشجویان از محتوای کتب معارف اسلامی و نیز ویژگی های حرفه ای و فردی استادان معارف اسلامی از نگاه دانشجویان تحقیق شده، کم تر از حد انتظار است. ضرورت توجه به مهارت های فراشناختی به عنوان یکی از شاخص های نظام آموزش عالی و میزان دستیابی درس های معارف اسلامی به این اهداف از دیدگاه این محققان، نسبتاً خوش بینانه بوده است. امینی و همکاران (۱۳۹۲ ب) در یافته های خود نشان داده اند مجموعه ای از عوامل درونی و بیرونی تأثیر منفی در درس ها معارف اسلامی داشته اند که عبارتند از: توانایی علمی استاد، ویژگی های شخصیتی و ارزشیابی. خوشی و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند یکی از خلأ های مهم در برنامه درسی درس های معارف اسلامی دانشگاه ها با سابقه نزدیک به چهار دهه فعالیت گروه های معارف اسلامی، به عنوان اولین گام پژوهش، طراحی و تبیین اهداف، مطلوب این درس هاست که علاوه بر تأیید اسناد بالادستی در این زمینه، مورد توافق صاحب نظران و دانشجویان با توجه به نیازهای روز جامعه باشد. خوشی (۱۳۹۱) در پایان نامه دکتری با موضوع *تبیین و شناسایی مسائل و نیازهای دانشجویان در برنامه درسی درس های معارف اسلامی دانشگاه های تهران به منظور ارائه الگوی مناسب برای هر یک از عناصر برنامه درسی، راهکارهایی ارائه کرده است.*

روش تحقیق: پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده ها، توصیفی - پیمایشی است. در این پژوهش برای نمونه گیری از روش نمونه گیری تصادفی ساده استفاده می شود. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسش نامه پژوهش گر ساخته است. مقیاس پرسش نامه بر مبنای لیکرت پنج درجه ای طراحی شد و برای سؤالات، طیف امتیازی ۱ تا ۵ در نظر گرفته شده است.

جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل ورودی ۱۳۹۵ و ماقبل آن که حداقل ۸ واحد را گذرانده بودند. واحد

حجم نمونه که براساس فرمول برآورد حجم نمونه کوکران با ۵ درصد خطا و ۹۵ درصد اطمینان، ۳۱۹ پرسش نامه برآورد شده که از میان دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه، با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده جمع‌آوری شده است. این پرسش‌نامه از نظر روایی محتوایی و صوری مورد تأیید چند تن از استادان صاحب‌نظر در این زمینه قرار گرفت و استادان، پرسش‌نامه را از نظر روایی محتوایی و صوری با اصلاحاتی تأیید کردند (حلیمی جلودار، ۱۳۹۴، ص ۳۲۴). برای ارزیابی پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ به کمک نرم‌افزار اس. پی. اس. اس. نسخه ۲۴<sup>۱</sup> استفاده شده است. پس از بررسی یک نمونه تصادفی ۳۰ نفره در ارزیابی پایایی پرسش‌نامه برخی از گویه‌ها اصلاح یا حذف و اضافه شده‌اند. بنابر مقادیر شاخص آلفا، سنجه‌های گرایش به درس‌های معارف اسلامی از هم‌بستگی درونی و ضریب پایایی کافی برخوردارند، به نحوی که مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه برابر ۰/۹۰۸ است. در قسمت تحلیل داده‌ها از روش آماری ضریب هم‌بستگی پیرسن، جهت بررسی رابطه بین اجزای شناختی، عاطفی و عملکردی در محیط نرم‌افزار اس. پی. اس. اس. نسخه ۲۴ استفاده شده است.

## ۲. یافته‌ها

### توصیف ویژگی‌های جمعیتی

با توجه به جدول ۱، از مجموع ۳۱۹ نفر نمونه تحقیق، ۵۸ درصد از دانشجویان پسر و ۴۱،۴ درصد دختر هستند.

جدول ۱ جنسیت

	فرآوانی	درصد فرآوانی		
		نسبی	نسبی معتبر	تجمعی
معتبر	مرد	۱۸۵	۵۸,۰	۵۸,۴
	زن	۱۳۲	۴۱,۴	۱۰۰,۰
	کل	۳۱۷	۹۹,۴	۱۰۰,۰
گمشده		۲	۰,۶	
	کل	۳۱۹	۳۱۹	۱۰۰,۰

## توصیف و تبیین متغیرهای تحقیق

### داده‌های بخش شناختی

یافته‌های پژوهش در داده‌های بخش شناختی، در جدول ۲ به نمایش در آمده است. ملاحظه داده‌ها در سطح زیاد و خیلی زیاد، بالاترین درصد مربوط به گویه «همانندی سطح علمی درس‌های معارف اسلامی دانشگاه با درس تعلیمات دینی دبیرستان» با ۳۴.۸ درصد و گویه «مفید بودن نتایج گفت‌وگوها و مشاوره‌ها درباره مباحث اعتقادی با اساتید معارف اسلامی» با ۳۱.۳ درصد است و کم‌ترین درصد مربوط به گویه «تناسب سرفصل‌های درس‌های معارف اسلامی با تغییر و تحولات جامعه» با ۲۰.۷ درصد و گویه «انجام رسالت درس‌های معارف اسلامی در برابر تهاجم فرهنگی غرب علیه عقاید دانشجویان» با ۲۰.۷ درصد و گویه «کاربرد بودن محتوا و مضامین درس‌های معارف اسلامی» با ۲۶.۳ درصد و گویه «افزایش آگاهی در حوزه معارف دینی پس از گذراندن درس‌های معارف اسلامی در دانشگاه» با ۲۶.۴ درصد و گویه «فایده‌مندی ارائه درس‌های معارف اسلامی در دانشگاه» با ۲۶.۷ درصد است.

جدول ۲ شناختی

ردیف	گویه‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط کم	کم	خیلی میانگین کم
۱	کاربرد بودن محتوا و مضامین درس‌های معارف اسلامی	۷,۸	۱۸,۵	۳۸,۶	۲۲,۳	۲,۸۶
۲	تناسب سرفصل‌های درس‌های معارف اسلامی با تغییر و تحولات جامعه	۶,۰	۱۴,۷	۳۶,۱	۲۳,۸	۲,۶۴
۳	همانندی سطح علمی درس‌های معارف اسلامی دانشگاه با درس تعلیمات دینی دبیرستان	۶,۰	۲۸,۸	۴۱,۷	۱۹,۴	۳,۱۳
۴	انجام رسالت درس‌های معارف اسلامی در برابر تهاجم فرهنگی غرب علیه عقاید دانشجویان	۷,۵	۱۳,۲	۴۰,۸	۲,۲۳	۲,۷۴
۵	افزایش آگاهی در حوزه معارف دینی پس از گذراندن درس‌های معارف اسلامی در دانشگاه	۴,۷	۲۱,۷	۳۹,۸	۲۳,۸	۲,۸۶
۶	مفید بودن نتایج گفت‌وگوها و مشاوره‌ها درباره مباحث اعتقادی با استادان معارف اسلامی	۷,۲	۲۴,۱	۴۰,۸	۱۶,۰	۲,۹۹
۷	فایده‌مندی ارائه درس‌های معارف اسلامی در دانشگاه	۸,۲	۱۸,۵	۳۴,۲	۲۱,۹	۲,۷۹

### ۲-۲-۲ داده‌های بخش عاطفی

یافته‌های پژوهش در داده‌های بخش عاطفی، در جدول ۳ به نمایش درآمده است. ملاحظه داده‌ها در سطح زیاد و خیلی زیاد، بالاترین درصد مربوط به گویه «جذابیت درس‌های معارف اسلامی دانشگاه به عنوان یک درس نمره آور» با ۵۵.۲ درصد و گویه «احساس ناراحتی در صورت حذف درس‌های معارف اسلامی از درس‌ها آموزشی» با ۳۶.۱ درصد است و کم‌ترین درصد مربوط به گویه «احساس اشباع معرفتی پس از گذراندن درس‌های معارف اسلامی» با ۱۹.۱ درصد و گویه «میزان تعلق خاطر به درس‌های معارف اسلامی» با ۱۶.۶ درصد و گویه «احساس نشاط در زمان حضور در کلاس درس‌های معارف اسلامی» با ۲۸.۸ درصد است.

جدول ۳ عاطفی

ردیف	گویه‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	میانگین
۱	احساس نشاط در زمان حضور در کلاس درس‌های معارف اسلامی	۱۰,۰	۱۸,۸	۲۱,۳	۲۴,۵	۲۵,۴	۲,۶۴
۲	میزان تعلق خاطر به درس‌های معارف اسلامی	۷,۲	۱۹,۴	۳۰,۱	۱۹,۷	۲۳,۵	۲,۶۷
۳	احساس ناراحتی در صورت حذف درس‌های معارف اسلامی از درس‌های آموزشی	۱۷,۶	۱۸,۵	۲۴,۱	۱۴,۱	۲۵,۷	۲,۸۸
۴	احساس ترجیح یا ضرورت تدریس درس‌های معارف اسلامی در دانشگاه	۳,۱۶	۱۷,۶	۲۶,۰	۱۸,۲	۲۱,۹	۲,۸۸
۵	جذابیت درس‌های معارف اسلامی دانشگاه به عنوان یک درس نمره آور	۲۷,۰	۲۸,۲	۲۸,۵	۱۰,۰	۶,۳	۳,۶۰
۶	احساس اشباع معرفتی پس از گذراندن درس‌های معارف اسلامی	۵,۳	۱۳,۸	۴۱,۴	۲۶,۰	۱۳,۵	۲,۷۱

### داده‌های بخش عملکردی

یافته‌های پژوهش در داده‌های بخش عملکردی، در جدول ۴ به نمایش درآمده است. ملاحظه داده‌ها در سطح زیاد و خیلی زیاد، بالاترین درصد مربوط به گویه «میزان مشارکت در مباحث درسی در کلاس‌های معارف اسلامی» با ۳۷ درصد و گویه «گرایش بیشتر به تعهد به منش‌های اخلاقی پسندیده پس از حضور در کلاس‌های اخلاق اسلامی» با ۳۲.۹ درصد و گویه «تمایل بیشتر تطبیق شخصیت‌های سیاسی و اجتماعی کنونی با شخصیت‌های مطرح در تاریخ اسلام برای لحظات سرنوشت‌ساز حوزه سیاسی و دینی پس از گذراندن درس‌ها تاریخ امامت و تاریخ اسلام» با ۲۸.۸ درصد است و کم‌ترین درصد مربوط به گویه «آمادگی بیشتر برای دفاع از انقلاب و ارزش‌های آن پس از شرکت در کلاس‌های درس انقلاب اسلامی» با ۲۱.۶ درصد و گویه «آمادگی بیشتر جهت مراجعه و بهره‌گیری از متون دست اول دینی پس از تجربه حضور در کلاس‌های تفسیر قرآن و نهج البلاغه» با ۲۲ درصد و گویه «آمادگی جهت تشکیل خانواده پس از گذراندن درس دانش خانواده» با ۲۳.۸ درصد و گویه «میزان تغییر مثبت در تربیت دینی پس از گذراندن درس‌های معارف اسلامی» با ۲۴.۱ درصد و گویه «آمادگی و تمایل به پاسخ‌گویی به شبهات اعتقادی مطرح شده پس از گذراندن درس اندیشه اسلامی» با ۲۵.۱ درصد است.

جدول ۴ عملکردی

ردیف	گویه‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	میانگین
۱	میزان مشارکت در مباحث درسی در کلاس‌های معارف اسلامی	۱۱,۹	۲۵,۱	۴۰,۴	۱۴,۷	۷,۸	۳,۱۸
۲	میزان تغییر مثبت در تربیت دینی پس از گذراندن درس‌های معارف اسلامی	۵,۶	۱۸,۵	۳۸,۶	۲۴,۵	۱۲,۹	۲,۸۰
۳	گرایش بیشتر به تعهد به منش‌های اخلاقی پسندیده پس از حضور در کلاس‌های اخلاق اسلامی	۷,۵	۲۵,۴	۳۱,۷	۲۵,۱	۱۰,۳	۲,۹۵

ادامهٔ جدول ۴

ردیف	گویه‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	میانگین
۴	آمادگی بیشتر برای دفاع از انقلاب و ارزش‌های آن پس از شرکت در کلاس‌های درس انقلاب اسلامی	۶,۶	۱۵,۰	۳۲,۳	۲۱,۹	۲۴,۱	۲,۵۸
۵	تمایل بیشتر تطبیق شخصیت‌های سیاسی و اجتماعی فعلی با شخصیت‌های مطرح در تاریخ اسلام برای لحظات سرنوشت‌ساز حوزه سیاسی و دینی پس از گذراندن درس‌های تاریخ امامت و تاریخ اسلام	۹,۱	۱۹,۷	۳۰,۷	۲۷,۳	۱۳,۲	۲,۸۴
۶	آمادگی بیشتر جهت مراجعه و بهره‌گیری از متون دست‌اول دینی پس از تجربه حضور در کلاس‌های تفسیر قرآن و نهج‌البلاغه	۶,۳	۱۵,۷	۴۱,۴	۱۹,۱	۱۷,۶	۲,۷۴
۷	آمادگی و تمایل به پاسخ‌گویی به شبهات اعتقادی مطرح شده پس از گذراندن درس اندیشه اسلامی	۷,۲	۱۷,۹	۳۸,۲	۲۱,۰	۱۵,۷	۲,۸۰
۸	آمادگی جهت تشکیل خانواده پس از گذراندن درس دانش خانواده	۹,۴	۱۴,۴	۳۰,۷	۱۵,۷	۲۹,۸	۲,۵۸

### مقایسهٔ اجزای سه‌گانهٔ شناختی، عاطفی و عملکردی

یکی از محورهای مهم بحث، مقایسهٔ اجزای سه‌گانهٔ فوق نسبت به یکدیگر است. در جدول‌های ۵، ۶ و ۷ رابطهٔ بین جزء شناختی و جزء عاطفی (جدول ۵)، جزء شناختی و جزء عملکردی (جدول ۶)، جزء احساسی و جزء عملکردی (جدول ۷) با همدیگر مقایسه شده است.



جدول ۵ رابطه بین جزء شناختی و جزء عاطفی

ضریب هم‌بستگی			
	احساسی	شناختی	
عاطفی	ضریب هم‌بستگی پیرسن	۱	۰.۶۶۸**
	سطح معنی داری		۰.۰۰۰.۰
	تعداد	۳۱۹	۳۱۹
شناختی	ضریب هم‌بستگی پیرسن	۰.۶۶۸**	۱
	سطح معنی داری	۰.۰۰۰.۰	
	تعداد	۳۱۹	۳۱۹

\*\* هم‌بستگی در سطح ۰.۰۱ معنی دار است.

با توجه به مقدار ضریب ۰.۶۶۸ رابطه مستقیم (مثبت) بین جزء شناختی و جزء عاطفی وجود دارد؛ یعنی با افزایش میزان جزء شناختی، جزء عاطفی افزایش می‌یابد.

جدول ۶ رابطه بین جزء شناختی و جزء عملکردی

ضریب هم‌بستگی			
	شناختی	عملی	
شناختی	ضریب هم‌بستگی پیرسن	۱	۰.۷۶۴**
	سطح معنی داری		۰.۰۰۰.۰
	تعداد	۳۱۹	۳۱۹
عملکردی	ضریب هم‌بستگی پیرسن	۰.۷۶۴**	۱
	سطح معنی داری	۰.۰۰۰.۰	
	تعداد	۳۱۹	۳۱۹

\*\* هم‌بستگی در سطح ۰.۰۱ معنی دار است.

با توجه به مقدار ضریب ۰.۷۶۴ رابطه مستقیم (مثبت) بین جزء شناختی و جزء عملکردی وجود دارد؛ یعنی با افزایش میزان جزء شناختی، جزء عملکردی افزایش می‌یابد.

جدول ۷ رابطه بین جزء احساسی و جزء عملکردی

ضریب هم‌بستگی		احساسی	عملی
عاطفی	ضریب هم‌بستگی پیرسن	۱	۰.۶۸۱**
	سطح معنی‌داری		۰.۰۰۰
	تعداد	۳۱۹	۳۱۹
عملکردی	ضریب هم‌بستگی پیرسن	۰.۶۸۱**	۱
	سطح معنی‌داری	۰.۰۰۰	
	تعداد	۳۱۹	۳۱۹

\*\* هم‌بستگی در سطح ۰.۰۱ معنی‌دار است.

باتوجه به مقدار ضریب ۰.۶۸۱ رابطه مستقیم (مثبت) بین جزء عاطفی و جزء عملکردی وجود دارد؛ یعنی با افزایش میزان جزء عاطفی، جزء عملکردی افزایش می‌یابد. جدول‌های فوق نشان می‌دهد که جزء شناختی در مقایسه با جزء عاطفی ارتباط مؤثرتر و تأثیر بیشتری با جزء عملکردی دارد.

#### تحلیل‌ها

سه حیطه شناختی، عاطفی و عملکردی با هم‌دیگر در ارتباط و تعامل است و نمی‌توان به طور کامل آن‌ها را از هم جدا کرد. وقتی فردی مطلبی را یاد می‌گیرد و نسبت به آن شناخت پیدا می‌کند به موازات آن در فرد، گرایش و عاطفه‌های مثبت و منفی‌ای نسبت به آن مطلب ایجاد می‌شود، همین‌طور با توجه به مطالبی که عنوان شد فردی ممکن است نسبت به امری یا مطلبی گرایش و علاقه پیدا کند و همین گرایش و علاقه باعث می‌شود که فرد در جهت شناخت آن مطلب گام بردارد. در زمینه اهداف در حیطه رفتاری هم وضع بدین منوال است. هر رفتار یا عملی که از فرد سر می‌زند پایه‌های شناختی و عاطفی در آن رفتار دخالت دارد و به طور متقابل هر رفتاری که از شخص صادر می‌شود، باعث ایجاد شناخت‌ها و عاطفه‌ها و گرایش‌های جدیدی در فرد می‌شود.

تحقق هر یک از این اهداف، مستلزم به کارگیری شیوه‌ها و راهکارهایی درمورد محتوا، روش تدریس و شیوه ارزشیابی آموخته‌هایی است که در ادامه مقاله به آن‌ها پرداخته می‌شود.

۱. هدف‌های حیطه‌شناختی، بر یادآوری یا بازسازی آنچه آموختنش ضروری است تأکید می‌کند؛ به عبارت ساده‌تر، هدف‌های شناختی با آنچه دانشجو باید بداند و بفهمد سروکار دارد. دست یافتن به این آگاهی‌ها و توانایی‌ها، نه تنها در عرصه زندگی فردی بلکه در عرصه زندگی اجتماعی و روابط با دیگران، نقش بسزایی دارد. بنابراین درس‌های معارف اسلامی باید به دانشجویان هم آگاهی و بینش دهد و هم بکوشد تا این آگاهی‌ها به عقیده و عزم اراده‌ای جزم منجر شود. لازم است محتوای کتاب‌های درس‌های معارف اسلامی، دانشجویان را به سمت تفکر درباره نظام هستی، زندگی دنیا، حقیقت وجود انسان، تاریخ بشر و آینده آن، مرگ و زندگی پس از آن سوق دهد و استادان برای آموختن چگونه فکر کردن، زمینه و شرایط مساعدی را فراهم کنند و از آن جایی که فکر و اندیشه با احساس آغاز می‌شود و از ترکیب تأثرات حسی مفاهیم و از ترکیب مفاهیم ادراکات عقلانی حاصل می‌شود، لازم است استادان در تدریس، از مواجهه حسی با طبیعت و محیط پیرامون دانشجویان شروع کنند و سپس آنان را به سوی درک مفاهیم انتزاعی هدایت کنند. در این زمینه هنگام تدریس، دعوت به استدلال و حکمت باید به توصیه قرآن مجید با حسن تدبیر و محبت همراه باشد. «ادع الی سبیل ربک بالحکمه والموعظه الحسنه و جادلهم بالتی هی احسن» (نحل: ۱۲۵) تا بتواند به ایمان تبدیل شده و در دل تثبیت شود. متأسفانه در روش‌های تدریس سنتی بیشترین هدف آموزشی در این حیطه یعنی دانش‌افزایی و یادآوری، خلاصه می‌شود که خود پایین‌ترین سطح یادگیری در حیطه شناختی است. بدیهی است که با این شیوه سنتی، مهم‌ترین هدف آموزش که ارتقای توانایی اندیشیدن و آمادگی برای به کارگیری آن در شاگردان است به نحو مطلوب محقق نمی‌شود (حلیمی، ۱۳۹۴، ص. ۱۱۶).

شیوه‌هایی که برای ارزشیابی آموخته‌های دانشجویان به کار گرفته می‌شود نیز باید به پرورش توانایی تفکر در دانشجویان کمک کند. از جمله این روش‌ها، استفاده از آزمون‌های تشریحی و سؤالاتی است که جنبه کاربردی دارند و از دانشجویان می‌خواهند به خلاقیت و قضاوت پردازند.

۲. هدف‌های حیطه عاطفی، با نگرش‌ها، عواطف و علایق و ارزش‌ها سروکار دارند. برخی از صاحب‌نظران معتقدند، حلقه مفقوده بین علم و عمل، گرایش‌ها و تمایلات است (حسنی، ۱۳۷۹، ص. ۴۵۸). بنابراین علاوه بر پرورش توانایی‌های شناختی، به پرورش عواطف و گرایش‌های لازم و ضروری نیز باید پردازند و مهم‌تر از کسب دانش، برای

تبدیل این داشته‌ها به عمل و احساس تعهد، هنگام تدریس و ارزش‌یابی آموخته‌ها، لازم است استادان تلاش کنند تا با دانشجویان و دانشجویان با یکدیگر براساس تفاهم سازنده باشد. همچنین فرهنگ مشارکت، توجه به نیازهای واقعی دانشجویان، احترام به شخصیت آن‌ها و محبت و تفاهم را محورهای اصلی آموزش خود قرار دهند.

۳. هدف‌های حیطه عملکردی، به گونه‌ای است که انجام دادن آن‌ها نیازمند همکاری اعصاب و روان با اندام بدن و ماهیچه‌هاست. استاد پس از تدریس این درس چه انتظار عملی از دانشجویان دارد؟ البته یادگیری در حیطه عملکردی، آمیخته با یادگیری در حیطه شناختی و عاطفی است و قابل تفکیک از آن نیست. در درس «کثرت‌گرایی» که اشاره شد، اگر دانشجو پس از کلاس درس، با مراجعه به استاد از اینکه به دین مسیحیت گرایش یافته بود، پشیمان شود و احساس خود را همراه با تغییر در رنگ چهره یا لرزش صدا و علایم دیگر به صورت ناخواسته نشان دهد و یا اینکه تصمیم خود در مورد تغییر مذهب را بیان کند، در هدف آموزشی، به مرحله عملکردی دست یافته‌ایم.

محتوای درس‌های معارف اسلامی، باید دانشجویان را عمیقاً با اندیشه گوناگون درگیر و تلاش کنند تا با عقاید و دیدگاه‌های دیگران آشنا شوند و به نقد آن‌ها پردازند و در صورت درستی، شجاعانه بپذیرند و در صورت اشتباه بودن ضمن احترام به نظر دیگران، ایرادها و انتقادات احتمالی را گوشزد و آن‌ها را به طرف مقابل منعکس کنند.

با توجه به رابطه عقل با تمام موضوعات درسی، محتوای درس‌های مختلف باید موجبات پرورش مهارت‌های عقلانی، شامل ادراک حسی، تشکیل مفهوم، فهم نظریات مختلف، مقایسه و پیش‌بینی و ارزیابی امور، تحلیل، نوآوری و شیوه اساسی برخورد با امور مختلف را فراهم کنند. هنگام تدریس هم لازم است استادان ماهیت عقل در تفکر اسلامی و تفاوت آن با سایر دیدگاه‌ها را برای دانشجویان تبیین کنند و از روش‌های تدریس و ارزشیابی استفاده کنند تا بتوانند تفکر را در دانشجویان پرورش دهند. روش‌های بحث گروهی، و پرسش و پاسخ و آزمون‌های تشریحی از جمله این شیوه‌ها هستند. این آگاهی و توانایی باعث می‌شود دانشجویان بتوانند به درستی عقل و منطق را در زندگی به کار گیرند.

### نتیجه‌گیری و پیشنهادات

با مطالعه و بررسی پیشینه درس‌های معارف اسلامی در دانشگاه‌ها و فلسفه وجودی آن‌ها در نظام آموزش عالی کشور به عنوان درس‌های که عموم دانشجویان باید در کلاس آن‌ها

حاضر شوند و به رشته یا گرایش خاصی اختصاص ندارند، لزوم توجه ویژه به این مجموعه درس‌ها بیش از پیش آشکار می‌شود؛ البته، نیاز به این سلسله‌درس‌ها در این مقطع زمانی بیش از هر زمان دیگر احساس می‌شود و هر سیاستی باید به تقویت جایگاه این درس‌ها و کیفیت ارائه آن منتهی شود.

هر نوع سیاست‌گذاری در این حوزه باید با مطالعات لازم همراه باشد تا با تصمیماتی که آثار نامطلوب به همراه دارد، روبه‌رو نشویم. آزمون و خطاهای هزینه‌بردار، آن هم در حوزه‌های که با روح و روان نسل‌های آینده و سرنوشت آنان سروکار دارد، صحیح به نظر نمی‌رسد. لذا، باید با حساسیت بیشتری با موضوع برخورد شود.

بدون تردید اگر درس‌های معارف اسلامی در دانشگاه‌ها نبود، قطعاً ما شاهد صدمات جدی هم از حیث شناختی و هم از حیث عاطفی و عملکردی در دانشجویان نسبت به مسائل دینی بودیم. البته این سخن، به این معنا نیست که از وضعیت درس‌های معارف اسلامی در حال حاضر رضایت کامل وجود داشته باشد. شواهد موجود و نتایج تحقیقات نشان می‌دهد، تاکنون نظام آموزشی ما در زمینه ارائه درس‌های معارف اسلامی و تبدیل آن به باوری درونی، موفقیت چندانی نداشته و نیازمند تحولی اساسی در برنامه درسی خود هستند. پویایی در یک نظام آموزشی آن است که براساس مطالعات دقیق علمی و متناسب با شرایط زمان و مکان، تغییراتی در واحدهای درسی یا سر فصل‌ها یا شیوه آموزشی آن‌ها صورت بگیرد.

بنابراین در زمینه تدوین اهداف درس‌های معارف اسلامی باید به هر سه حیطه شناختی، عاطفی و عملکردی توجه کامل کرد. به دلیل اینکه انسان موجودی است که از ویژگی عقلانیت، عاطفه و عمل بر حسب آن برخوردار است، نمی‌توان در ارائه درس‌های معارف اسلامی فقط از طریق بُعد شناختی به تدوین اهداف اقدام کرد، زیرا این کار باعث می‌شود که افراد در یک بُعد یا زمینه که همان شناخت باشد پرورش یابند و در صورت غفلت از سایر ابعاد از جمله بُعد عاطفی و عملکردی، می‌تواند در شخصیت افراد، آثار نامطلوبی بر جای گذارد. همچنین با توجه به اینکه اسلام، انسان را جامع و نه تک‌بعدی در نظر گرفته و از هیچ بُعد از ابعاد وجودی انسان غفلت نشده است. در ارائه درس‌های معارف اسلامی هم باید این ملاحظات در نظر گرفته شود.

برای بالنده شدن این درس‌ها، کارهای متعددی نیاز است. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های مستمر درباره نتایج تدریس این درس‌ها در دانشگاه‌های مختلف کشور

صورت پذیرد؛ این سخن به این معناست که به فاصله هر چند سال، هم در هر دانشگاه به صورت جداگانه، هم در سطح استانی و ملی و گاه در رشته‌های مختلف، تحقیقات علمی صورت گیرد. براساس این پژوهش‌ها - به ویژه پژوهش‌های ملی - نقاط قوت و ضعف اجرای این درس‌ها در سطح کشور به صورت دقیق و عمیق مشخص شود. سپس برای تقویت نقاط قوت و برطرف کردن نقاط ضعف، برنامه‌هایی داده شود و نتایج این برنامه‌ها به صورت مرتب موردپایش قرار گیرد.

## منابع

### قرآن کریم

- امینی، م.، رحیمی، ح.، صمدیان، ز.، و غلامی علوی، ص. (۱۳۹۲). ارزیابی مهارت‌های فراشناختی دانشجویان در درس‌های معارف اسلامی بازاندیشی در کارکردهای نظام آموزش عالی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۱، ۱۰۳-۱۲۰.
- جوینز، ادوارد و ویلارد آلپورت، گ. (۱۳۷۱). روان‌شناسی اجتماعی از آغاز تا کنون. ترجمه م. منشی طوسی. مشهد: آستان قدس رضوی.
- حسینی، م. (۱۳۷۹). درآمدی بر مبانی اصول و روش‌های تربیت سیاسی از دیدگاه امام علی (ع). تهران: مرکز مطالعات تربیت اسلامی.
- حسینی یزدی، ع.، و سبحانی‌نژاد، م. (۱۳۹۲). تبیین چارچوب نظری ابعاد و مولفه‌های نگرش جامع پژوهش‌گری و طراحی عناصر عمومی آن در برنامه درسی مدرسه‌ای. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۲، ۹۹-۱۲۴.
- حلیمی جلودار، ح. (۱۳۹۴). جستاری در میزان گرایش دانشجویان به درس‌های معارف اسلامی و عوامل مؤثر بر آن (نمونه موردی: دانشجویان دانشگاه مازندران). فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۳، ۳۱۷-۳۳۴.
- حلیمی جلودار، ح. (۱۳۹۴). بررسی دیدگاه دانشجویان درباره شیوه آموزش درس‌های معارف اسلامی با تأکید بر خصایص جمعیت شناختی آنان (نمونه موردی دانشجویان دانشگاه مازندران)، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۳۷، ۹۸-۱۱۷.
- خمینی، ر. (۱۳۸۵). صحیفه امام مجموعه آثار امام خمینی. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- خوشی، ا. (۱۳۹۲). تبیین و شناسایی مسایل و نیازهای دانشجویان در برنامه درسی معارف اسلامی دانشگاه‌های تهران به منظور الگوی مناسب. پایان‌نامه دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- خوشی، ا.، ملکی، ح.، و کلانتری، ا. (۱۳۹۱). طراحی و تبیین اهداف مطلوب انقلاب اسلامی (برنامه درسی درس‌های معارف اسلامی دانشگاه‌ها). مطالعات انقلاب اسلامی، ۳۲، ۱۱۹-۱۴۶.
- دهشیری، م. (۱۳۷۷). نظریه انقلاب اسلامی از دیدگاه امام خمینی، حضور، ۲۶، ۶-۲۳.

- علوی، ح. (۱۳۶۹). بررسی عوامل مؤثر در بهبود ارائه درس‌های وابسته به معارف اسلامی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.
- کریمی، ی. (۱۳۷۳). روان‌شناسی اجتماعی (نظریه‌ها، مفاهیم و کاربردها). تهران: بعثت.
- لیاقت‌دار، م.، شاه‌نظری، ج.، و مسلمی، م. (۱۳۸۷). بررسی ویژگی‌های علمی، حرفه‌ای و شخصیتی اساتید درس‌های عمومی معارف اسلامی از دیدگاه دانشجویان شهر کرمان. پژوهش‌نامه انقلاب اسلامی، ۱۵، ۸۴-۵۷.
- مجیدی، م.، و فاتحی، ا. (۱۳۸۵). سنجش نگرش دانشجویان نسبت به برنامه‌ریزی درس‌های معارف اسلامی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳، ۵۵-۳۷.
- نصیری، م. (۱۳۸۷). نقش معنویت در پیروزی انقلاب اسلامی از دیدگاه امام خمینی، حصون، ۱۶، ۱۱۱-۱۰۱.
- یوسفی لویه، و. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش درس‌های معارف اسلامی بر نگرش دینی دانشجویان، تربیت اسلامی، ۵، ۱۸۴-۱۵۳.
- یوسفی، ع. (۱۳۸۳). واژه‌نامه توصیفی آموزش طبقه‌بندی اهداف آموزشی حیطه عاطفی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲، ۱۲۹-۱۳۰.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Hall, M.P. (2007). Bcoming a teaching professional: affective development and inquiry through service learning. *Journal of cognitive affective learning*, 2, 29-30.
- Kouyoumdjian, H., & Bplotnik, R. (2011). *Introduction to psychology, Canada, ninth edition*. Wadsworth, Cengage Learning publication.
- Nickell, G. S., & Pinto, J. N. (1986). The computer attitude scale. *Computers in Human Behavior*, 2(4), 301-306.
- Oermann, M.H., & goberson, K.B. (2009). *Evaluatin and testing in nursing education*. Third edition. New York: springer publishing company.
- Owen-smith, P. (2008). Rescuing the affective: teaching the mind and heart. *Journal of cognitive affective learning*, 2, 31-33.
- Yushau, B. (2006). The Effects of blended e-learning on mathematics and computer attitudes in pre- Calculus algebra. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3, 176-183.
- Zamanpour, A., Khani, M.H., & Moradiani Dizehroud, S.KH. (2013). The effect of Computer Anxiety on Attitude towards e- Learning: The Mediating Role of Attitude and Self-Efficacy of Computer and Internet. *Educational Psychology*, 9(28), 77-98.