

The Criteria for Improving Educational Approach in Islamic Theology Courses¹

Hashem Qorbani

Assistant Professor, Department of Islamic Studies, Imam Khomeini International University,
Qazvin, Iran. qorbani@ISR.ikiu.ac.ir

Abstract

The purpose of the present study is to review the criteria for improving pedagogical approach in Islamic theology courses. The method of study is descriptive-analytic and the results showed that the pedagogical approach based on religious virtuism designs a wise choice and represents a redefinition of ethical behavior. The result of this approach for obtaining of high stages is in need of paying attention to a set of academic measures. This outlook is in contrast with the island outlook relying on a pedagogical approach regardless of academic requirements. The island outlook as a result of lack of acquaintance with pedagogical realms is explicitly in contradiction with the theory of correlation requirement. This view to Islamic theology departments practically considers pedagogy separate from any higher research and educational activity. It is reductionist and advisory because it regards that effective factors in achieving pedagogical purposes are incompatible with extra-pedagogical issues and on the other hand, creates an expectation to substantiate pedagogical objectives just by giving advice. Therefore, the pedagogical approach is necessarily in strong connection with research and educational approach as well as other requirements of professionalism and that this correlation is a fundamental condition for the development of Islamic theology department. The pedagogical model dominant on Islamic theology department is distinguished from at least the two following models: 1. Secular pedagogical models with all their aspects, concepts, and requirements; 2. Dogmatic and extremist pedagogical models. The pedagogical and practical criteria of Islamic theology courses are recognized and expanded within four epistemic, skill, relational, and professional realms through a consistent theory.

Keywords: Education, Islamic Theology, Education, Professionalism, University, Islamic Theology Courses.

1. **Received:** 2022/03/27 ; **Revision:** 2022/05/10 ; **Accepted:** 2022/06/12 ; **Published online:** 2022/06/22

© the authors

<http://tarbiatmotali.ismc.ir/>

Publisher: Teacher-Propagator Training Center of Seminaries



شاخص‌های بهسازی رویکرد تربیتی در دروس معارف اسلامی^۱

هاشم قربانی

استادیار، گروه معارف اسلامی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران. qorbani@ISR.ikiu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی شاخص‌های بهسازی رویکرد تربیتی در دروس معارف اسلامی است. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی بوده و نتایج نشان داد که رویکرد تربیتی مبتنی بر فضیلت‌گرایی دینی، انتخابی خردمند را طراحی می‌کند و بازتعریفی از منش اخلاقی ایجاد می‌نماید. برگرفت این رویکرد و رسیدن به مراتب عالی آن، نیازمند توجه به مجموعه‌ای از اقدامات دانشگاهی است. این امر در تقابل با نگاه جزیره‌ای مبتنی بر اخذ رویکرد تربیتی بدون توجه به الزامات دانشگاهی است. نگاه جزیره‌ای برآمده از عدم شناخت درست حوزه تربیتی، آشکارا با نظریه لزوم هم‌پیوندی در تعارض است. این نگاه به گروه‌های معارف اسلامی، عملاً تربیت را جدای از هرگونه فعالیت عالی آموزشی و پژوهشی می‌داند. این نگاه، فروکاهش‌گرایانه و توصیه‌ای است؛ زیرا عامل‌های موثر در دستیابی به اهداف تربیتی را با امور فراتربیتی ناسازگار می‌بیند و از سوی دیگر این انتظار را ایجاد می‌کند که تنها با توصیه‌ای، هدف تربیتی محقق شود. از این‌رو، رویکرد تربیتی، ضرورتاً در پیوند استوار با رویکرد آموزشی و پژوهشی و سایر الزامات حرفه‌ای‌گری بوده و این هم‌پیوندی شرط بنیادین توسعه گروه معارف اسلامی است. الگوی تربیتی حاکم بر گروه معارف اسلامی، حداقل از دو الگوی تربیتی متمایز است: ۱. الگوهای تربیتی سکولاریسته با تمام ابعاد، مفاهیم، الزامات و اقتضائات آن، ۲. الگوهای تربیتی متحجرانه و افراط‌گرایانه. شاخص‌های کاربستی تربیتی دروس معارف اسلامی در چهار ساحت: معرفتی، مهارتی، ارتباطی و حرفه‌ای در نظریه‌ای هم‌سازگار گرایانه، شناسایی و بسط داده شده است.

کلیدواژه‌ها: تربیت، معارف اسلامی، آموزش، حرفه‌ای‌گری، دانشگاه، دروس معارف اسلامی.

۱. تاریخ ارسال: ۱۴۰۱/۰۱/۰۷؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۱/۰۲/۲۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۲؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۱/۰۴/۰۱

۱. مقدمه

اهمیت و ضرورت تربیت، به ویژه تربیت با شاخص‌های اسلامی بر کسی پوشیده نیست؛ زیرا شیوه تربیتی درست در تمام سطوح فردی، اجتماعی و حرفه‌ای، از جمله اقتضانات جامعه محسوب می‌شود. تربیت صحیح، بستر مناسبی برای پالایش روح آدمی و طی مدارج کمال است و از الزامات بهسازی زندگی اجتماعی به‌شمار می‌آید. ارزش‌های والای فردی و جمعی، زمانی تحقق می‌یابد که تربیت در تمام ابعاد آن در نظر گرفته شود. استفاده از روش نظام‌مند و منسجم در طراحی شیوه‌های تربیت‌پذیری فردی و جمعی، نیازمند شناخت فراگیر از موضوع و متعلق، الگوها و چگونگی اجرای آن است. شناخت انسان و راه‌های تربیت او و شناسایی الگوهای موفقیت‌آمیز، از جمله مهم‌ترین ضرورت‌های شناخت، در حوزه تربیتی محسوب می‌شود. به ویژه آنکه امروزه، شناسایی و دستیابی به الگوی تربیتی دینی از ضرورت جامعه اسلامی است. آنچه در این جستار خواهد آمد، ضرورت توجه به دروس معارف اسلامی، به‌سان ابزار عالی تربیتی است؛ هم از حیث فردی، همچون ارتقای مراتب کمال و الزامات شناخت جایگاه انسان و هم از حیث اجتماعی، همچون ضرورت تربیت مدیران با شاخص‌های دینی و آرمان‌های اسلامی؛ اما در عین حال، با شیوه‌های تقلیل‌گروانه حوزه‌های تربیتی به شدت مخالف است. دروس معارف اسلامی در گرایش‌های پنج‌گانه به عنوان واحدهایی همگانی در مقطع کارشناسی [و کاردانی] در تمامی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور ارائه می‌شود. از اهداف ارائه دروس معارف اسلامی در سطح دانشگاهی، می‌توان به انتقال معارف دینی، تربیت مدیران در طراز نظام اسلامی، تواناسازی بسترهای تحلیل اجتماعی، تقویت بنیادهای معرفتی و پاسخ‌گویی به شبهات حوزه دین اشاره نمود. رویکرد تربیتی گروه‌های معارف اسلامی کشور، علاوه بر رویکرد آموزشی و پژوهشی، نیازمند توجه جدی است. سؤال اساسی در اینجا آن است که رویکرد تربیتی گروه معارف اسلامی، چگونه قابل تحقق است؟ با کدامین شاخص‌ها و معیارها می‌توان به تقویت چنین رویکردی در گروه معارف اسلامی دست یافت؟ آنچه در این پژوهش، محل توجه قرار خواهد گرفت، آن است که رویکرد تربیتی در دروس معارف اسلامی، لزوماً در یک ساخت جداگانه‌ای از رویکرد آموزشی مطرح نمی‌شود؛ بلکه پیوندهای این دو رویکرد آنچنان عمیق است، که تقویت و ضعف یکی، موجب ارتقا یا تنزل آن دیگری خواهد شد. بنابراین، از سویی بر ضرورت هم‌پیوندی شاخص‌های تربیتی و آموزشی تأکید خواهد شد و از سوی دیگر، شاخص‌های خُرد بهسازی تربیتی که عمده‌تاً در حوزه‌های رفتاری، آموزشی و پژوهشی هستند، تحلیل خواهد گردید.

بررسی پیشینه پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برخی تحقیقات، ناظر بر وجه کلی تربیت مبتنی بر ارزش‌های دینی و شاخص‌های مرتبط با آن هستند؛ نظیر «رویکردهای رایج به تربیت ارزش‌های دینی و مقایسه آن با رویکرد اسلامی» اثر زارعان و همکاران (۱۳۹۱)؛ «رابطه تعلیم و تربیت با تأکید بر دیدگاه اسلام» اثر بناری (۱۳۹۰)؛ «تأثیر ارتباط‌های غیر کلامی در تعلیم و تربیت اسلامی» اثر جباری (۱۴۰۰)؛ در این پژوهش‌ها، عمدتاً بر لزوم هم‌گرایی تربیت با حوزه‌های آموزش و عدم انفکاک میان آن دو، تأکید شده است.

برخی دیگر از تحقیقات، جایگاه دروس معارف اسلامی را سنجیده‌اند، همچون «راهکارهای عملی اسلامی شدن دانشگاه‌ها با رویکردی به استادان دروس معارف اسلامی» اثر فضل‌اللهی و حاج‌ابراهیمی (۱۳۸۹)؛ «تأثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش دینی دانشجویان» اثر یوسفی لویه (۱۳۸۶)؛ «بررسی دیدگاه دانشجویان درباره موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی» اثر امینی و همکاران (۱۳۹۲)؛ «از رویکرد دانش‌افزا تا رویکرد نگرش‌ساز: نگاهی آسیب‌شناسانه به کتاب‌های معارف اسلامی» نوشته مشکات (۱۳۹۵)؛ «آسیب‌شناسی دروس و جایگاه استادان معارف اسلامی ...» نوشته فیروزی (۱۳۹۴)؛ این پژوهش‌ها درخصوص اثربخشی دروس معارف اسلامی با نگاه آسیب‌شناسانه هستند.

در این پژوهش، نشان خواهیم داد که اثربخشی تربیتی دروس معارف اسلامی، امری کاملاً مجزا از حوزه‌های آموزشی، پژوهشی و حرفه‌ای این گروه نیست و بخش مهمی از فرایند تربیتی، در ارتباط با این حوزه‌ها تحقق می‌یابد. هدف از این پژوهش، دستیابی به شاخص‌های عینی در تحقق اهداف تربیتی است؛ چونان که این شاخص‌ها، بخش جدایی‌ناپذیر تربیت محسوب می‌شوند. این پژوهش نشان می‌دهد نگاه یک‌جانبه‌گرایی به حوزه تربیت، خطای راهبردی است. تربیت، مقوله‌ای جدا از حوزه‌های مختلف معرفتی و رفتاری نیست و اهداف تربیتی با نگاهی جامع قابل تحقق است. روش پژوهش حاضر، تحلیلی-توصیفی است. روش تحلیلی، با تأکید بر تحلیل مضمون از روش‌های کارآمد در حوزه مطالعات نظری به‌شمار می‌رود و می‌تواند، اطلاعات مختلف در خصوص پدیده‌های متنوع را بررسی نماید. عمده بهره‌وری روش تحلیلی در مطالعات نظری، بر استنتاج مفاهیم و ایده‌پردازی در طراحی نظریه‌ها است.

۲. لزوم هم‌پیوندی شاخص‌های تربیتی و آموزشی

آنچه در کارایی دروس معارف اسلامی مؤثر است، لزوم هم‌پیوندی رویکرد آموزشی و تربیتی است.

این امر بر درهم تنیدگی ساحت آموزشی و حوزه تربیتی در این گروه دانشگاهی اشارت دارد. تربیت در این جایگاه صرفاً ایجاد تحولات ذهنی و مفهومی در فراگیرنده نیست؛ بلکه آن، فراتر از تحولات مفهومی یا معرفتی، بر دگردیسی‌های اخلاقی و اجتماعی دلالت دارد (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۱۶). برخی از مفاهیم در متون اسلامی، چونان به کار می‌روند که رابطه‌ای از این نوع اخیر را نشان می‌دهند؛ به طور مثال، دو مفهوم تعلیم و تزکیه، حاکی از چنین ارتباطی هستند. با توجه به اینکه تزکیه، به طور غالب، ناظر به تحولات اخلاقی است، هنگامی که در کنار تعلیم به کار می‌رود، نشانگر دو فعالیت نسبتاً متفاوت است که در یکی، اطلاعات و آگاهی‌ها انتقال می‌یابد و در دیگری، تحولات واقعی اخلاقی مورد نظر است. آیه ۱۵۱ سوره بقره، نمونه واضحی در این خصوص است: «همان‌طور که در میان شما، فرستاده‌ای از خودتان روانه کردیم که آیات ما را بر شما می‌خواند و شما را تزکیه می‌کند و به شما کتاب و حکمت می‌آموزد و آنچه را نمی‌دانستید به شما یاد می‌دهد». در این آیه، تعلیم و تزکیه در کنار هم به کار رفته‌اند؛ بدین معنی که تعلیم، ناظر به انتقال آگاهی‌هاست و تزکیه به تحولات اخلاقی اشاره دارد (همان، ص ۱۱۷).

تفکیک حوزه آموزش از رویکرد تربیتی بدین معناست که آموزش به تحولات معرفتی و تربیت، به تحولات اخلاقی و اجتماعی ناظر است؛ که با لزوم هم‌پیوندی رویکرد آموزشی و تربیتی ناسازگار نیست؛ زیرا هم‌پیوندی، بر هم‌کنش‌گری این دو رویکرد دلالت دارد و از ارتباط وثیق آنها سخن می‌گوید. لزوم هم‌پیوندی این دو، بالضرورة متضمن تعهد معرفتی، تعهد اخلاقی، اجتماعی و الهیاتی است. شمولیت هم‌پیوندی این دو حوزه بر تعهدات یادشده، اثربخشی توأمان آن دو رویکرد را با توجه به بنیادهای خاصی، نشان می‌دهد. موفقیت در رویکرد آموزشی، گام بنیادینی در حوزه تربیتی است و سکوی پرتابی برای آن محسوب می‌شود؛ هرچند مؤلفه‌های دیگری نیز وجود دارد، اما عدم توفیق در آموزش اثربخش و واگویی صرف تعهدات تربیتی، بر سختی فرایند تربیتی و ناکارآمد بودن آن خواهد افزود. تربیت در دروس معارف اسلامی، علاوه بر تحولات اخلاقی و اجتماعی، شامل تحول الهیاتی نیز است و رسیدن به مراتبی از خداگونگی را آرمان خود می‌داند. در عین حال، اهداف آموزشی نیز در اصل متونی الهیاتی و مأخوذ از کتاب و سنت و اندیشه‌های عالمان دین هستند. این دو جهت‌گیری واحدی دارند.

دیدگاه لزوم هم‌پیوندی، با نظریه‌های حوزه چگونگی ارتباط میان آموزش و تربیت، نظیر رابطه مجاورتی و موازی، رابطه هدف-ابزاری، رابطه کل و جزء، رابطه ظرف و مظروفی و رابطه تعاملی (ر.ک: بناری، ۱۳۹۰، ص ۴۵) متفاوت است. دیدگاه لزوم هم‌پیوندی، بر ارتباط پیچیده و درهم‌تنیده

تربیت با تمام دیگر مؤلفه‌های آموزشی، پژوهشی، و الزامات دانشگاهی تأکید دارد. تربیت در این نگاه، فرایندی چندبعدیِ ناظر بر هم از حیث عقلانی، اخلاقی و انگیزشی است و تمام بسترهای اجتماعی، سیاسی و فرهنگی را مشمول خویش می‌گرداند؛ و از این حیث، در دستیابی به اهداف عالی تربیت، نیازمند همسویی با تمام ساحت‌ها و الزامات است؛ به ویژه آنکه اقتضائات دانشگاهی، فضای گفتمانی خاصی را در حوزه‌های علمی و تربیتی به وجود می‌آورد. «دستیابی به وضعیت فرهیختگی» (کار، ۱۳۸۷، ص ۴۲) به‌سان بخشی از شأن عالی حوزه‌های تربیتی محسوب می‌شود، که از درهم‌آمیختگی و هم‌پیوندی نظام‌مند عناصر مختلف، تحقق پیدا خواهد کرد.

نگاه جزیره‌ای برآمده از عدم شناخت درست به حوزه تربیتی، به طور آشکار با لزوم هم‌پیوندی، در تعارض و ناسازگاری است. نگاه جزیره‌ای به گروه‌های معارف اسلامی، عملاً تربیت را جدای از هرگونه فعالیت عالی آموزشی و پژوهشی می‌داند؛ و ای‌بسا که به صورت ناآگاهانه، آن را مجزا از اخلاق‌محوری در تمام ابعاد معرفی می‌کند. این نگاه فروکاهش‌گروانه و توصیه‌ای است؛ زیرا عامل‌های مؤثر در دستیابی به اهداف تربیتی را با امور فراتربیتی ناسازگار می‌بیند و از سوی دیگر، این انتظار را ایجاد می‌کند که تنها با توصیه‌ای، هدف تربیتی محقق شود. نمونه‌های فراوانی از این نگاه قابل بیان است. یک نمونه آن، مسئله حجاب و راه‌های تربیتی رسیدن به تعالی حجاب در جامعه است. برخی کنش‌گران دارای نگاه جزیره‌ای چنین می‌انگارند که با بیان برخی الزامات دینی، وضعیت حجاب به سامان رسیده و اثر روانی خویش را در مخاطب ایجاد خواهد نمود. حال آنکه پذیرش سخن فرادهندگان در کسوت استادی، زمانی برای فراگیرندگان تحقق خواهد یافت که شخصیت علمی و اخلاقی برای او قائل باشند. نگاه جزیره‌ای چنین وسعت‌نگری و جامع‌محوری را برنمی‌تابد و بر فعالیت‌های تک‌محورانه و فاقد بعد جامع‌نگرانه اصرار می‌ورزد. آشکار است که اهداف تربیتی با نگاه‌های جزیره‌ای تحقق پیدا نخواهد کرد؛ اما برخی فرادهندگان، تصویری صحیح از انگاره خویش و سستی نگاه جزیره‌ای ندارند و راه دستیابی به تعالی تربیتی را با ناآگاهی، مسدود می‌سازند. بر این اساس، لزوم هم‌پیوندی امور تربیتی با امور آموزشی و پژوهشی و حتی با دیگر کنش‌گری‌های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی و هنری، ضرورتاً از پایه‌های معرفتی تعالی تربیتی است.

۳. رویکرد مبتنی بر فضیلت‌گروی دینی و منش رفتاری در الگوی تربیتی

رویکردهای مختلفی نسبت به تربیت وجود دارد و همین امر الگوهای مختلف تربیتی را ایجاد نموده است. «همواره پیوندی مستقیم میان اهداف تعلیم و تربیت با نوعی دیدگاه درباره انسان، جهان،

علم و ارزش وجود دارد» (علم‌الهدی، ۱۳۸۹، ص ۳۸۵). براساس بنیادهای دینی و نظریه‌های دینی درخصوص انسان و ارزش، می‌توان از رویکرد دینی ویژه‌ای در تربیت سخن گفت. رویکرد مأخوذ در بنیان گروه‌های معارف اسلامی، بر اصل فضیلت‌گرایی دینی و توجه به منش رفتاری استوار است. این رویکرد، فراگیرندگان را با درونی‌سازی ارزش‌ها، به زیست اخلاقی دعوت می‌کند و با تعیین هنجارهای عینی زیستی و با معرفی الگوهای فضیلت‌مدار، انتخابی خردمندانه را در زیست انسان‌ها توصیه می‌کند. این رویکرد لزوماً در بستر عقلانیت دینی جاری است و الزامات عقلانی و دین‌شناختی مبتنی بر اسلام بر آن حاکم است. در این رویکرد، ارزش‌ها در پرتو عقلانیت، خلاقیت و نوآوری، انسجام اجتماعی و وحدت در جامعه سرپا می‌یابد. رویکرد فضیلت‌گرایی دینی، لزوماً با اقتضانات خردورزی نظیر تفکر انتقادی همسو است و از آن گریزان نیست؛ برخلاف دوره‌های ایمان‌گرایی مسیحی که در آن فضیلت‌محوری بر مبنای «به صلیب کشیده شدن عقلانیت» (ژیلسون، ۱۳۹۷، ص ۲۵) معنا می‌یافت. این رویکرد تربیتی فضیلت‌محور، با تحمیل، تهدید و تلقین ناروا نیز سازگار نیست؛ زیرا بنیان آن بر مواجهه اخلاقی و تحقق دادن به فضیلت‌های انسانی استوار است و بر مشیء خردورانه متکی است. تحمیل و اجبار معرفتی، با گفتگوی نقادانه ناسازگار است و تلقین نیز با اصل فضیلت‌محوری هم‌خوانی ندارد. بر این اساس، در رویکرد تربیتی فضیلت‌محورانه، گفتگوی دین‌شناختی ارزشمند بوده و مغایر با الزامات غیر عقلانی است. در رویکرد «تعلیم و تربیت اسلامی، لزوم خردورزی، توجه به طرف مقابل، عدالت آموزشی، تکریم، مرجعیت مربیان، اصلاح‌گری نفس» (داودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص ۲۰۸) به عنوان مؤلفه‌های حائز اهمیت، محسوب می‌شوند.

تجربه‌زیسته تربیتی دینی در دوران قرون وسطانی که شامل مؤلفه‌هایی نظیر تلقین، تحمیل، مشیء غیر عقلانی و آرمان‌گرایی کاذب بود؛ نشان داد، بدون همراهی اخلاق و عقلانیت در رویکرد تربیتی، دین ابزاری برای توسعه خشونت‌ورزی مقدس‌مآبانه و نهایتاً دین‌گریزی خواهد بود. ارزش‌های دین‌شناختی در این بستر، در تضاد با خردورزی و الزامات آن قرار گرفت و از این‌رو، راه‌های دیگری فراتر از پایبندی به ارزش‌های دینی و به اقتضای اصولی نظیر برابری اجتماعی، عقلانیت خودبنیاد، جداسازی فرهنگ اجتماعی از دین، آزادی و... ایجاد شد؛ رویکردهای تربیتی سکولار اغلب ارزش‌های دینی را اموری غیر عینی و ناسازگار با عقلانیت معرفی نموده و سهمی برای آنان در تربیت قائل نشدند و بر این اساس، «رهائی از محدودیت‌های دینی و ایجاد بسترهای رشد مستقل» (زارعان، ۱۳۷۹، ص ۱۱) را از الزامات تربیت محسوب نمودند. رویکردهای تربیتی مبتنی بر سکولاریسم در قرن بیستم، با فضای

فلسفی حاکم بر آن و به اقتضای اصولی نظیر اومانیسیم، پذیرش کثرت‌گرایی در بنیاد مسائل حوزه علوم انسانی، نسبت‌گرایی و عقلانیت خودبنیاد گسترش یافت. رویکرد لیبرال، گسترده‌ترین رویکرد سکولار در این حوزه است؛ که با تکیه بر ارزش‌هایی نظیر آزادی فردی و عقلانیت خودبنیاد، عملاً مرجعیت وحیانی را کنار گذاشته و با دخالت دین در ساحت اجتماعی و مدیریتی و به ویژه حوزه تربیتی، مخالف است. بنابراین، در نظام تربیتی لیبرال، دین جایگاهی ندارد. «بر اساس رویکرد لیبرالیسم، تعلیم و تربیت، تعهد به عقلانیت است، نه کم‌تر و نه بیش‌تر؛ برای آموزش و رشد عقلانیت در کودکان، باید آنها را منتقد و آزاداندیش بارآورد؛ به گونه‌ای که هر عقیده‌ای را قابل انتقاد و تحول عقلانی بدانند و هیچ امری را حقیقت آخر نپندارند؛ براساس این رویکرد، انتقال و القای ارزش‌ها پذیرفته نیست» (زارعان، ۱۳۷۹، ص ۱۰). هدف نهایی در این نظام تربیتی، ایجاد نظم عمومی و تدارک زمینه آزادی عمل فردی، بدون بروز تمانع، کشمکش و درگیری با دیگران از راه تربیت شهروند سازگار است. شهروند سازگار، الگو و غایت کلیدی آن دسته از نظام‌های تربیتی است، که دارای مبنای اصالت جامعه یا اولویت اهداف و مقتضیات اجتماع اند (زارعان، ساجدی و خطیبی، ۱۳۹۱، ص ۱۶).

اما این تجربه زیسته غرب در دوران اسلامی سپری نشد؛ نه در مقام متن و تعریف چنین بود و نه در مقام تحقق، فضای سکولاریسم حاکم شد. تربیت در آموزه‌های اسلامی، لزوماً بر بسترهای خردورزانه و اخلاقی استوار است و با تعریف چگونگی مواجهه با گروه‌های هدف، پاره‌فعالیت‌ها، راهبردها، اصول و مبانی، و هدف‌های متعالی، به الگوسازی اقدام کرده و ساختار و انسجام فردی و جمعی (اجتماعی و سازمانی) را تبیین می‌کند. مراجعه به متون دست اول آموزه‌های اسلامی، در فرایند شدن انسان به سوی خداگونگی که آرمان دینی محسوب می‌شود، ارزش‌های دینی را در بستری عینی و کارآمد طراحی نمودند. در الگوی تربیتی اسلام، غنای ارزش دینی، هدف زندگی را می‌سازد و با فضیلت‌محوری متکی بر خردورزی، متحقق می‌شود. در این الگو، ارزش‌های عینی اصیل، ثابت هستند و ارتباط با واقعیت‌های بنیادین دارند. بنابراین، تربیت دینی در نگاه اسلامی، هم‌خوانی با الزامات عقلانی- اخلاقی دارد و اساساً چنین الزاماتی در چنین سطحی، به‌سان ابزارهایی برای تربیت دینی و مسیری برای رسیدن به فضیلت‌های عالی دینی‌اند. در این بستر، نه عقل و الزامات عقلانی و نه اخلاق و اقتضائات اخلاقی- آنچنان که تجربه غرب حکایت از آن داشت- با تربیت دینی ناسازگار نیستند؛ زیرا کیفیت مسائل الهیاتی و ساختار ترتب ارزش‌های عقلانی، اخلاقی، دینی- معنوی چونان‌اند که نشان‌گری از پیوندی استوارند. دوگانه‌انگاری حوزه‌های «عقل ناظر بر زیست این جهانی» و «دین و وحی معطوف بر امور آخرتی» و

عدم دخالت یکی در دیگری، در فضای ترسیم شده اسلامی جایگاهی ندارد. قرآن و متون روانی با طرح زیست حکیمانه آشکارا عقلانیت و اخلاق‌ورزی را در تربیت دینی اصیل دانسته است؛ اهداف خُرد، متوسط و آرمانی تربیت دینی که نهایتاً در خداگونگی انسان و دستیابی به جامعه الهی معنا دار می‌شود، خود را به دور از خردگرایی و اخلاق کمال‌محور نمی‌داند.

این رویکرد کلان تربیتی، پشتوانه گروه‌های معارف اسلامی است؛ و گویای آن است که اولاً تربیت امری فرایندمحور است و ثانیاً تمام مراحل تربیتی در بهسازی و اثربخشی لازم و ضروری است؛ به عنوان مثال، در الگوی تربیتی فضیلت‌محور اسلامی، فرادهنده دروس معارف اسلامی، بر کنش‌گری فعالانه، خردورزانه، اخلاقی، علمی و معرفتی پایبند است و هر نوع تحمیل عقاید، واپس‌روی معرفتی، ایجاد انزجار دین‌شناسی، تحجرزدگی روش‌شناسی، تهدید و اجبار، و... را هرگز در شیوه‌نامه آموزشی - تربیتی خویش در نظر نمی‌آورد. فرادهنده با پایبندی به تعهد اجتماعی خویش، فراگیرندگان را نه در حد یک کلاس و گذراندن چند واحد درسی، بلکه مؤثران در وضعیت اجتماعی می‌داند و با به‌کارگیری منشی ممتاز با شاخص‌های عینی، فضیلت اجتماعی را در سطوح مختلف و با آینده‌نگری، ماندگار می‌سازد. بر این اساس، الگوی تربیتی حاکم بر گروه معارف اسلامی، حداقل از دو الگوی تربیتی متمایز است:

۱) الگوهای تربیتی سکولاریسته با تمام ابعاد، مفاهیم، الزامات و اقتضائات آن؛

۲) الگوهای تربیتی متحجرانه و افراط‌گروانه که هر دوی این الگوها، آفت‌های بسیاری دارند و موجب دین‌زدایی یا دین‌گریزی می‌شوند؛ به ویژه الگوی تربیتی معطوف بر افراط‌گرایی و جمودگرایی؛ زیرا ناآگاهانه و در لباس دین، به دین‌زدائی منجر می‌شود. الگوهای تربیتی مبتنی بر سکولاریسم با حذف دین از صحنه تحولات اجتماعی، گسست معرفتی، شکاکیت و بدبینی روان‌شناختی نسبت به زندگی را ایجاد نمود. هرچند چنین رویکردهائی برای پر کردن خلاء روحی و درمان آلام روانی، به تجویز شبه‌درمان‌هائی نظیر معنویت‌های سکولار و آثار هنری روی آورده‌اند؛ اما نبود بنیاد مرصوص دینی، تهیائی آنها را به نمایش گذاشت. بی‌تردید، فروافتادن فرادهندگان دروس معارف اسلامی در یکی از این دو الگوی تربیتی و بی‌توجهی یا ناآگاهی از الگوی تربیتی فضیلت‌محور دینی، همان تجربه‌ای را ایجاد خواهد کرد که در قرون وسطا یا عصر جدید، با تفکیک مشاهده نمودیم.

مرجع اصلی طراحی الگوی تربیتی فضیلت‌محور، دین و منابع دست‌اول اسلامی است؛ اما بر اساس تأکید معصوم (ع) مبنی بر شناخت انگاره‌های رقیب (ر.ک: قربانی و ابوالحسنی، ۱۳۹۹، ص ۱۳۷)، ضرورت دارد در عملیاتی کردن الگوی فضیلت‌محور، از فروگذاری تربیت دینی در

رویکردهای سکولاریسم پرسید. برخی پژوهشگران گفته‌اند: «ریشه تردید رویکردهای سکولار به رویکردهای دینی، به دو امر برمی‌گردد: یکی ابهامات موجود در قلمرو تربیت دینی و اخلاقی و عدم تبیین درست مفاهیم دین و اخلاق؛ و دیگری تردید در مسائلی همچون اثربخش بودن این رویکردها، توان ایجاد فهم عقلانی از دین، تناسب روش‌های آموزشی آنها با علایق، نیازها و حقوق یادگیرندگان و سازگاری آنها با نظریات علمی، فناوری‌های نوین و روش‌های جدید آموزشی» (سجادی، ۱۳۷۹، ص ۱۵۵). فرادهنده دروس معارف اسلامی، علاوه بر برگرفت مبانی و معارف از متون اسلامی و ارائه آنها در شیوه تعاملی در راستای تربیت در طراز اسلامی، ضرورتاً، بدین تردیدها توجه دارد و تلاش در برون‌رفت از این تردید و دستیابی به مواجهه‌ای اثربخش دارد.

۴. اعتمادسازی؛ راز اثربخشی و موفقیت الگوهای تربیتی

موفقیت در تربیت، به مقتضای دلایل معرفتی مختلف و عوامل روان‌شناختی و اجتماعی است. الگوهای تربیتی به ویژه الگوی تربیتی متکی بر فضیلت‌گرایی دینی در دروس معارف اسلامی، بر بسترهای مختلفی استوار است؛ یک بستر مهم در تحقق اهداف تربیتی، اعتمادسازی است. هرچند این دو؛ یعنی الگوی تربیتی مأخوذ از رویکرد فضیلت‌گرایی دینی و اعتمادسازی، دو امر ناظر بر یکدیگر بوده و در یک فضای دیالکتیکی به سر می‌برند و از هم اثر می‌گیرند و بر هم اثر می‌گذارند. الگوی تربیتی درست، اعتماد فراگیرندگان را افزایش می‌دهد و اعتمادسازی، موجب موفقیت الگوهای تربیتی خواهد شد. آنچه با عنوان شاخص‌های کاربردی تربیتی دروس معارف اسلامی برسنجیده می‌شود، نیازمند اعتمادسازی‌اند. تا زمانی که فرادهنده نتواند اعتماد فراگیرندگان را به دست آورد، الگوهای تربیتی به موفقیت نخواهد رسید و اهداف عالی آن تحقق پیدا نخواهد کرد. از این‌رو، فرادهنده ضرورتاً در پی اعتمادسازی است. ایجاد اعتماد خود، امری فرایندمحور بوده و در یک برنامه‌ریزی نظام‌مند، از چگونگی آموزش و پژوهش و رفتارهای اخلاقی به دست خواهد آمد.

اعتمادسازی در دو بعد آموزشی و سازمانی، به رویکرد تربیتی یاری می‌رساند. اعتمادسازی آموزشی منجر به ارتقای کیفیت ارتباط میان فراگیرندگان و فرادهنده شده و موجب اثربخشی آموزشی است. اعتمادسازی در سطح سازمان نیز حالتی فراگیر و نیازمند تلاش دوجندان است. به طور کلی «اعتماد در قالب روابط بین افراد و توقعاتی که آنان از یکدیگر دارند، تعریف می‌شود. اعتماد بر بستری از عملکرد گذشته شکل می‌گیرد. اعتماد و اعتبار با شاخص‌هایی چون درستکاری، شایستگی، ثبات قدم، پیش‌بینی‌پذیری، وفاداری و دستیابی‌پذیری سنجیده می‌شود. آن اعتماد در پی خود اعتبار می‌آورد و

به موفقیت سازمان می‌انجامد که اصیل، راسخ، فراگیر، پایدار و متقابل است. اعتمادآفرینی، سبب تسهیل و تصحیح ارتباط محیط با سازمان می‌شود و از این طریق، موفقیت معطوف به آینده آن را تضمین می‌کند» (فلاح و قراملکی، ۱۳۸۶، ص ۱۷۷).

همانگونه که در تحلیل بنیان فضیلت‌گرایی دینی شاهد بودیم، برگرفتِ کارآمد و مطلوب منش رفتاری در فرادهنده، اعتماد مخاطبان را به درجات بالائی تحقق خواهد داد. اصولاً منش رفتاری، حاصل تمامی نظریه‌پردازی‌ها، باورها، عقاید و اصول معرفتی، انگاره‌ها و فضای اندیشگی است. مخاطبان با مواجهه و فهم منش رفتاری فرادهنده، اعتماد یا عدم اعتماد خویش را نشان می‌دهند. شکاف میان حوزه گفتاری با آنچه در حوزه رفتار فرادهنده مشاهده می‌شود، ساخت اعتماد را با تردید مواجهه می‌سازد. «ممکن است فردی در گفته‌هایش به اصولی اعتراف کند که در عمل او مشاهده نمی‌شود» (هیر، ۱۳۹۳، ص ۳۷). این شکاف، در فرایندهای آموزشی و برخوردهای پایدار، برای مخاطبان آشکار می‌شود و اثر سوء تربیتی خود را برجای می‌گذارد.

۵. شاخص‌های کاربردی تربیتی دروس معارف اسلامی

شناسایی و برگرفتِ الگوی تربیتی مناسب در دروس معارف اسلامی، در درجه اول، زیربنای حاکمیت ارزش‌های دینی را آماده خواهد ساخت. ارزش‌های دینی در این جایگاه، در مفهومی گسترده لحاظ می‌شود و از ارتباط مطلوبیت میان فعل اختیاری انسان با اهداف دینی استنباط می‌شود؛ از این حیث، ارزش‌های علمی، آموزشی، سیاسی، اقتصادی، اخلاقی، عقلانی، مدیریتی و... نیز در بستری دینی مطرح شده و ارزش نامیدن آنها، بسته به تحقق اهداف الهی دارد. شاخص‌های تربیتی مأخوذ در دروس معارف اسلامی، به صورت مستقیم یا غیر مستقیم، آثار خود را بر چگونگی تحقق این طیف از ارزش‌ها خواهد گذاشت. به طور معمول گروه‌های معارف اسلامی درگیر ارزش‌گذاری بر نهادهای علمی، آموزشی، سیاسی و سایر حوزه‌هاست و چنین ارزش‌گذاری، مبتنی بر جنبه‌های تربیتی است و بدون آن، به آرمان‌های خود دست نخواهد یافت. ایجاد تحول و دگردیسی پویا و هدف‌مند، و نیفتادن در دام‌هایی نظیر آنچه حاکمیت کلیسایی در قرون وسطی به واسطه ترویج ایمان دینی تجربه می‌کرد، نیازمند توجه جدی به شاخص‌های تربیتی دروس معارف اسلامی است.

همچنان که پیشتر تبیین شد، الگوی تربیتی در دروس معارف اسلامی برگرفتی از رویکرد کلان تربیتی در اسلام است و علاوه بر پابندی به تمام الزامات آن، نوآوری و خلاقیت را در سطح دانشگاهی محل توجه قرار می‌دهد. در طی فرایند تربیت دینی در این جایگاه، ایجاد بستری برای طراحی

آینده‌نگاشت معرفت دینی در سطوح فردی و جمعی (اجتماعی و سازمانی) ضرورت دارد؛ این ضرورت اقتضا می‌کند تربیت دینی را تنها به مثابه تحقق برخی باورداشت‌های دینی یا انجام مناسک دینی ندانیم؛ بلکه تربیت دینی با پشتوانه خرد، و با دگردیدی نگاه انسان به زندگی (خود، دیگران، هدفمندی، معناداری، هستی، خداوند، اموری ماورائی و...)، علاوه بر ارتقای بُعد شناختی، بُعد نگرشی و به ویژه ساحت رفتاری او جهت می‌دهد؛ و اساساً «ساحت‌های بینشی، گرایشی، رفتاری، سیاسی، فرهنگی، الهی، طبیعی و اجتماعی در حوزه‌های تربیتی اسلامی، درگیر و فعال هستند» (مصباح‌یزدی و گروه نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۳۶۴). اصولاً تربیت دینی تنها در دانستن چند گزاره دینی خلاصه نمی‌شود؛ بلکه تحول در نوع نگاه و دستیابی به مسیری برای خداشدگی با ابزارهای عینی و شاخص‌های منطقی در تربیت دینی مستتر است. «تربیت دینی متضمن توجه به تمام حوزه‌های معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، الهیاتی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناختی اسلامی بوده و ترسیم اهداف عینی در آن، شرط لازم است» (لطیفی، ۱۳۹۶، ص ۲۶). گروه‌های معارف اسلامی با لحاظ چنین نگاهی به حوزه تربیتی و با اخذ راهبردهای کلان تحقق آنان، شاخص‌های خرد در حوزه‌های معرفتی، مهارتی، ارتباطی و دانشگاهی را به مثابه الزاماتی برای تربیت در طراز اسلام در نظر می‌آورد.

۱-۵. شاخص‌های حوزه معرفتی

شاخص‌های معرفتی حوزه تربیت در این بحث، نشانگرهائی از علم و دانش‌اند. ارتباط این شاخص‌های معرفتی با رویکرد تربیتی، بر مفهوم «شخصیت‌سازی علمی» استوار است. مخاطبان دروس معارف اسلامی، شخصیت علمی فراهم‌نده را به‌سان شاخص مقبولیت و اثرگذاری در نظر می‌آورند. شخصیت علمی در برابر شخصیت هیجانی، شخصیت ارتجاعی، شخصیت تحکمی، شخصیت برخواسته از الزام و اجبار، شخصیت وادادگی و... است. مخاطبان در برابر شخصیت علمی، کرنش بیشتری دارند. آنان زمانی که خود را در پیشگاه فردی صاحب علم که دارای توانائی تحلیل مسائل و آگاه بر ضرورت‌های آموزشی و بهره‌مند از تخصص کافی می‌بینند، با سهولت بیشتری سخنان او را می‌پذیرند. در مقابل فراهم‌نده غیر متخصص و با اطلاعات سطحی، در همان مواجهه نخست، خود را به مخاطبان عرضه می‌کند و آنان با وقوف بر غیر علمی بودن فراهم‌نده، از همان آغاز، راه خود را جدا می‌کنند و حضورشان در گاه آموزشی، تنها حالت فیزیکی و بر پایه الزامات دانشگاه خواهد بود؛ بی‌آنکه اثرگذاری در کار باشد. شخصیت علمی فراهم‌نده علاوه بر هموارسازی انتقال داده‌های نخستین مباحث الهیاتی، گرانبار از ارتباط فراگیران با متخصص این حوزه است و همین امر، زمینه اثربخشی و تربیت

فراگیران را آماده می‌سازد. اما نشانگان بهره‌مندی از شخصیت علمی فرادهنده چیست؟

۵-۱-۱. مطالعه وسیع منابع

فراهندگان مباحث الهیاتی در آموزش مسائل این حوزه، با مراجعه به منابع مختلف، نظارت و شأن علمی خود را محفوظ می‌دارند. بسندگی به یک یا چند منبع، خطای آموزشی است؛ به ویژه آنکه تکرار آنها در طی ترم‌های مختلف، اثر فسیل‌شدگی را در پی خواهد داشت؛ در این حالت، فرد فرادهنده تمایلی به برون‌رفت از منابع تعیین شده ندارد و آرام آرام توانائی‌های خود را از دست داده و همچون ذهنی ایستا خواهد شد. مطالعه منابع مختلف و متعدد پیرامون مسائل و تلاش در مراجعه به منابع جدید و به‌روزرسانی اطلاعات، از ایستائی آموزشی فرد فرادهنده پیشگیری خواهد کرد. از دگر سو، فراگیرندگان به راحتی به وقوف علمی استاد خویش، آگاهی خواهند داشت و همین بسط مطالعاتی و آگاهی از منابع و داده‌های جدید، موجب اعتماد فراگیرنده خواهد شد. بدیهی است، در حالت‌های غیر تخصصی و غیر علمی، فرد فراگیرنده با توجه به ضعف اطلاعاتی و سستی منابع ارجاعی فرادهنده، اعتمادی به سخنان او نخواهد داشت.

۵-۱-۲. شهرت در دانش‌وری

نشانگان دیگر شاخص معرفتی در ساحت تربیتی دروس معارف اسلامی، شهرت در دانش‌وری فراهندگان است. آنچه می‌تواند در ارتباط فراهندگان و فراگیرندگان و در الگوی یاددهی-یادگیری اثربخش باشد، آن است که فرادهنده با کدامین شاخص، شهره است؟ این انگارسازی برای اثربخشی تربیتی فراگیرندگان بسیار حائز اهمیت است؛ زیرا امروز فراگیرندگان با دامنه اطلاعاتی، دسترسی به وضعیت علمی استادان داشته و میزان شهرت علمی یا غیر علمی آنان را رصد می‌کنند. شهره علمی فرادهنده، ترسیم‌گر وضعیت اعتمادآوری برای فراگیرندگان است؛ بنابراین، سخنان او و انتقال آموزه‌های اسلامی و تربیت دینی، تسهیل می‌شود.

۵-۱-۳. پژوهش‌گری

گروه معارف اسلامی با توجه به دانشگاهی بودن آن، ضرورتاً به الزامات دانشگاهی پایبند است. از سوی دیگر، پژوهشگری، وظیفه‌ای دانشگاهی است و از وظایف ذاتی کار دانشگاهی محسوب می‌شود و موضع‌گیری غیر منطقی در برابر آن، مخالفت با جنبه دانشگاهی گروه معارف اسلامی است. انگاره صرف تدریس فراهندگان این گروه و طفره از پژوهش‌گری، خواه به دلیل ناتوانی، خواه به دلیل کم‌کاری و یا موارد دیگر، نادرست است؛ این امر به این مانند است که کسی را به جراحی مغز بگمارند؛ اما

اظهار نماید به شرطی در این شغل که جراحی نکنم، یا کسی ادعای مکانیکی کند، اما مهارتی در به کارگیری ابزارهای آن نداشته باشد! پژوهشگری یک الزام دانشگاهی است و از اصول حرفه‌ای این شغل محسوب می‌شود. وجه تربیتی این امر، به اثربخشی مواجهه فراگیرندگان با مدرس پژوهش‌گر بازگشت دارد. فراگیرندگان در صورتی که استاد خود را عاری و تهی از تحقیقات علمی و دانشگاهی ببینند، کم‌تر به سخنان او اعتماد می‌کنند؛ اما در حالتی که فرادهنده بهره‌مند از اصول حرفه‌ای کار خود باشد، میزان اعتمادآوری دانشجویان ارتقا پیدا می‌کند و همین امر، در تسهیل انتقال مفاهیم دینی و نهایتاً تحول نگرشی دانشجویان کارآمد است.

۵-۴. مرجعیت علمی

مرجعیت علمی، نشانگری از شاخص معرفتی و نهایت آن محسوب می‌شود و رسیدن به این مقام، بسی دشوار است. امروزه در گروه‌های علمی دانشگاهی، می‌توان از مرجعیت علمی سخن گفت؛ مرجعیت علمی خواه با اسم اندیشمندان و صاحب‌نظران و خواه با جریان علمی یا تیم علمی سازمانی، می‌تواند ارتقای گروه‌های معطوف به خود و تولید علم را جهت‌دهی نماید. اندیشمندان صاحب‌نظر دارای مرجعیت علمی در دانش‌های مختلف نظیر ریاضیات، فیزیک، مکانیک، معماری، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، فلسفه و...، بسان سرآمدان علمی مطرح‌اند؛ همین سخن را باید در میان گروه‌های معارف اسلامی دانشگاه‌های کشور نیز مطرح کرد. کمیت صاحب‌نظران این گروه که مرجعیت علمی داشته باشند و به اسم این گروه شهره باشند، به چه صورت است؟ مرجعیت علمی در این معنا، فراتر از پژوهشگری و شهرت علمی است و در آن تولید علم، اندیشه‌وری، استناد علمی و ماندگاری لحاظ می‌شود. گروه‌های معارف اسلامی از این حیث دچار کمبودی قابل تأمل هستند؛ در این گروه، نه از حیث اندیشمند قابل استناد و نه از حیث جریان‌سازی علمی و فراگیر، توفیقی حاصل نشده است. علل این امر را در جایی دیگر باید بررسی‌د؛ اما اگر سخن از تربیت فراگیرندگان در معنای کلان مدنظر است و فراتر از تربیت دانشجو در کلاس درس، در پی تربیت و تغییر نگرش دانش‌آموختگان آینده، مدیران آتی و همکاران گروه‌های دیگر و... هستیم؛ برحسب ضرورت، چاره‌اندیشی در خصوص راهکارهای تبدیل شدن به مرجعیت علمی و ایجاد فرایندهای علمی آن اهمیت دارد.

۵-۲. شاخص‌های حوزه مهارتی

رویکرد تربیتی گروه‌های معارف اسلامی، علاوه بر وجوه شخصیت‌سازی علمی، نیازمند بهره‌مندی از ابزارها و وسائط مهارتی است. دانایی در کنار مهارت تربیتی اثربخشی بیشتری دارد. منظور از مهارت،

توانائی انجام یک کار است و این توانائی مصبوغ به انگیزش‌های روان‌شناختی و قدرت ذهنی فراهم‌دهنده است. در ادامه، به برخی از ابزارهای مهارتی با رویکرد تربیتی اشاره می‌شود:

۵-۲-۱. آشنائی با زبان علمی مخاطبان

مخاطبان دروس معارف اسلامی، فراگیرندگانی آگاه یا متخصص در علوم مختلف هستند. آنان در رشته‌های تخصصی مختلف همچون روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فیزیک، حقوق، مکانیک و... آموزش می‌بینند و همزمان با ارائه دروس معارف اسلامی، دروس تخصصی خود را سپری می‌کنند. خام‌انگاری ذهن دانشجویان و بی‌تفاوتی نسبت به آنچه دانشجو در سایر درس‌های تخصصی خود در پی آن است، آفت بزرگی در راه توسعه اهداف تربیتی گروه‌های معارف اسلامی است. فراهم‌ندگان دروس معارف اسلامی، اگر در پی اثربخشی و دستیابی به اهداف تربیتی‌اند، باید زبان علمی فراگیرندگان را بشناسند. آگاهی از زبان علمی این فرصت را به استاد می‌دهد که با گفتگوی نقادانه از مسیرهای علمی که دانشجو بدان تعلق خاطر دارد، در پیشبرد اهداف عالی تلاش نماید. اگر فراهم‌دهنده‌ای در مقابل سؤال دانشجو از عدم ناسازواری عدم قطعیت در دانش فیزیک با روابط بنیادهای علی- معلولی، یا سؤال از ماهیت نظام‌های حقوقی سکولار و تفاوت آنان با نظام حقوقی اسلامی، یا سؤال از ناسازگاری چگونگی فرایند دستیابی فرد به نظام الهیاتی بر اساس روان‌شناسی فروید با ساختار الهیاتی اسلامی و...، اظهار بی‌اطلاعی نماید؛ یا ادعای بسندگی به توضیح خود از آموزه‌های اسلامی کند، این ذهنیت را در فراگیرندگان به وجود خواهد آورد که او آگاه به دانش‌های جدید نیست و اطلاعاتش سنتی و ناکارآمد است. واکنش منفی فراهم‌دهنده در برابر سؤالاتی از منظر دانش‌های تخصصی فراگیرندگان، عملاً راه‌های تربیتی را مسدود می‌نماید. این رویکرد، موجب تخریب اعتماد دانشجو شده و به طور آشکار، اهداف تربیتی را تهدید می‌کند. اما آشنائی با حداقل‌های دانش و حیطه‌های تخصصی دانشجویان، علاوه بر ایجاد همدلی، با ایجاد انگاره فهم زبان علمی مخاطب، عملاً موجب بسترسازی معرفتی در راستای ایجاد اهداف تربیتی می‌شود.

۵-۲-۲. موقعیت‌شناسی

موقعیت‌شناسی مهارت عینی بهسازی روابط و ایجاد انگاره‌های مطلوب از یکدیگر است. به طور کلی، موقعیت‌شناسی به شناخت شرایط عینی اشاره دارد؛ بنابراین، فی‌نفسه امری شناختی است؛ اما به کارگیری و عنایت‌بخشی بدان مهارتی ستودنی است. مهارت موقعیت‌شناسی در گروه‌های معارف اسلامی، با توجه به شرایط ویژه آموزشی و تربیتی حاکم بر آن، امری ضروری است. این امر بر تمام

شرایط کلی و جزئی روابط فرادهنده در محیط دانشگاهی اشاره می‌کند و الزامات آن را تعیین می‌بخشد.

۳-۲-۵. ابزارهای جدید آموزشی

آشکار است بهره‌گیری از ابزارهای نوین آموزشی، مهارت فرادهنده را دوجندان می‌نماید. این ابزارها شامل طیف گسترده‌ای همچون ابزارهای آموزشی در هنگام برگزاری کلاس، استفاده از سایت‌های علمی معتبر و به نمایش گذاشتن آن و جستجو در هنگام تدریس، ارائه منابع الکترونیکی، وقوف بر روش تحلیل داده‌ها، و حتی روش‌شناسی علمی پژوهش می‌شود. امروز فراگیرندگان، کلاس‌های معارف اسلامی و دروس تخصصی خود را با یکدیگر سنجش می‌کنند و از حیث روش مواجهه استاد، دامنه اطلاعاتی، نحوه ارائه، آشنائی با الزامات فضای مجازی و اینترنتی، آنان را مقایسه می‌کنند. در این باره، باید توجه داشت، که شیوه‌های ارائه سنتی و بسندگی به نشستن پشت میز و تدریس از جایگاه آمرانه، کارآمدی دروس معارف اسلامی را دچار جمود می‌سازد.

۴-۲-۵. اشتراک‌گذاری

توانایی اشتراک‌گذاری، مهارتی در راستای توسعه عینی و کاربرستی دانش است. این مهارت بر کیفیت ارتباطی دانش، فرادهنده و فراگیرندگان اشاره دارد. اشتراک‌گذاری معرفتی، به چگونگی بسط علمی دلالت دارد و از فرادهندگان به عنوان مؤثران اصلی فرایندهای علمی و تربیتی یاد می‌کند؛ مهارت عمومیت‌بخشی دانش، باید به گونه‌ای باشد، که فراگیرندگان، تصویری درست از آن را به دست آورند. در حقیقت، شناخت جایگاه‌های عینی بسط علم، از ضروریات اشتراک‌گذاری است.

۳-۵. شاخص‌های حوزه ارتباطی

۱-۳-۵. مخاطب‌شناسی

مخاطب‌شناسی فن ارتباطی مؤثر در دستیابی به اهداف تربیتی و آموزشی گروه‌های معارف اسلامی محسوب می‌شود؛ امری که در صورت عدم توجه بدان، زبان‌های جبران‌ناپذیری گریبان‌گیر دروس معارف اسلامی خواهد شد. به‌طور حتم، فرادهندگان باید آگاهی داشته باشند، که انتقال مطالب در بستر ارتباط صحیح اتفاق می‌افتد و الزام مهم برقراری ارتباط مؤثر، مخاطب‌شناسی است. مخاطب‌شناسی، شناخت شرایط انتقال مطالب و توجه به وضعیت روان‌شناختی مخاطبان و چگونگی فهم او به همراه وضعیت زمانی و مکانی است. نحوه انتقال مطالب، بهره‌وری از گفتگوی انتقادی و موقعیت به‌کارگیری آن، پرسش‌گری و... از الزامات مخاطب‌شناسی است؛ به عنوان مثال، «فرادهندگان باید مجهز به ترفندهای فکری باشند و بدانند، در چه زمانی کدامین سؤالات را مطرح نمایند» (الدروپل، ۱۳۹۹،

ص ۷۱). فقدان این الزام ارتباطی، آسیب ناکارآمدی دروس معارف اسلامی را در پی خواهد داشت.

۵-۳-۲. افزایش حس مفید بودن

یک شرط مهم ایجاد ارتباط مطلوب میان فرادهنده و فراگیرندگان، افزایش حس مفید بودن در دوره‌های آموزشی است. همواره چنین است که اگر مخاطبان در کلاس‌های آموزشی در مباحث شرکت نمایند و از قبل مشارکت‌شان، قدردانی و تجلیل شوند، اثربخشی دوره آموزشی افزایش پیدا خواهد کرد. اما در صورتی که فراگیرندگان، حضور و عدم حضورشان در دوره آموزشی تفاوتی نداشته باشد و توجه‌ای به سخنان‌شان نشود، یا جنبه تخریب‌گروانه نسبت به آنها وجود داشته باشد، واضح است که رسالت تربیتی و آموزشی مخدوش خواهد شد. هنر فرادهنده، افزایش حس مفید بودن فراگیرندگان در دوره‌های آموزشی است.

۵-۳-۳. هم‌دلی مؤثر

هم‌دلی مؤثر توجه به کنش مبتنی بر خیررسانی حداکثری است؛ این کنش‌گری، برآیند اخلاق‌ورزی تام‌مورد تأکید در آموزه‌های اسلامی است. فرادهندگان به‌سان کنش‌گران اخلاقی در ارتباط با دانشجویان، علاوه بر پایبندی به عدالت و انصاف، در صورتی که مجهز به انگاره خیررسانی و هم‌دلی مؤثر باشند، توفیق دستیابی به تعالی تربیت را خواهند داشت. مطالعه کتاب «دیگردوستی مؤثر» نشان می‌دهد، خیررسانی حداکثری در بستر عقلانیت، تا چه حدی در زندگی اخلاقی مؤثر است (سینگر، ۱۴۰۰). هم‌دلی مؤثر استادان دروس معارف اسلامی با مخاطبان، در راستای بهبود وضعیت معرفتی و اخلاقی، مطلوبیت ذاتی داشته و ارزش غائی محسوب می‌شود. انگاره مبتنی بر اینکه دیگری به عنوان بخشی از زیست «من» است و در کنش‌گری وجودی نقش دارد، هم‌دلی مؤثر را ارتقا خواهد بخشید. هم‌دلی مؤثر، راه ارتباطی قدرتمند در توسعه‌بخشی به تعالی تربیت است. فعالیت‌های دیگردوستانه و خیرخواهانه، متناسب با وضعیت معرفتی و روان‌شناختی فرادهنده و فراگیرندگان بوده و امری توسعه‌گرا و فرارونده است؛ زیرا تعالی اخلاق، فرایندی است که دستیابی به نهایت مدارج آن، در اثر شناخت عینی و کنش‌گری است.

۵-۳-۴. گفتگوی انتقادی

گفتگوی انتقادی برخاسته از تفکر انتقادی، زمینه مناسبی برای ارتباط مؤثر و در نتیجه رسیدن به اهداف تربیتی است. گفتگوی انتقادی در برابر گفتگوهایی یک جانبه‌نگر قرار می‌گیرد. شیوه اندیشیدن درست در تفکر انتقادی مورد تأکید است. تفکر انتقادی با غریب‌باورها از طریق نقادی مؤثر، نظام

متعصبانه ذهنی را درهم می‌ریزد و سازگاری عقیدتی و مستدل ایجاد می‌نماید؛ هم‌اینک، کارآئی دروس معارف اسلامی در گرو بهره‌گیری از ایجاد گفتگوی انتقادی در کلاس‌های آموزشی است. بدون تردید، یک‌جانبه‌نگری با شکست مواجهه می‌شود و فرایند تربیتی و آموزشی را مختل می‌نماید. «آموزش تفکر نقادانه در صورتی بیشترین اثر را خواهد داشت که مدرس از گرایش‌ها و کاربرد صحیح مهارت‌های آن در مراحل اولیه تدریس، الگوبرداری کند. دانشجویان صرف‌نظر از حوزه درسی، باید برای کنجکاو بودن، بیان مخالفت خود، طرح پرسش، بیان مشکلات موجود در دیدگاه مدرس، ترغیب شوند. این امور باید به درستی شفاف‌سازی، تفسیر و بررسی شود. آموزش باید به نحوی باشد که شکاف میان موضوع و تجربه فردی دانشجو را برطرف سازد» (محسنی، ۱۳۹۷، ص ۸۳). ایجاد فضای گفتگوی نقادانه، به یقین، در بستر عقلانیت و افزایش میزان تاب‌آوری اتفاق می‌کند. سخن گفتن از ایجاد گفتگوی انتقادی بدون توجه به الزامات عینی آن، خطای راهبردی است. نوعاً پذیرش نقد، نیازمند تقویت فرهنگ نقادی (نه فرهنگ تخریب‌گروانه) است. برخی پژوهشگران بیان می‌دارند، که میزان انتقادپذیری ایرانیان و فرهنگ نقادانه در حوزه اجتماعی، بسیار اندک است. یکی از عوامل آن، معادله معیوب «اشتباه کردن = آدم بد بودن» است (قربانی، ۱۳۹۰، ص ۱۷۹). از این‌رو، اگر فرادهنده در گروه‌های معارف اسلامی، در اندیشه توسعه گفتگوی انتقادی باشد، در درجه نخست، باید به میزانی از نقدپذیری و رشد فهم انتقادی خود، دست یافته باشد.

۴-۵. شاخص‌های علمی و حرفه‌ای

پذیرش دانشگاهی بودن گروه‌های معارف اسلامی، بسیاری از الزامات ویژه را در پی خواهد داشت. انگاره مبتنی بر این تصور که کار فرادهنده صرفاً امری فرهنگی بوده و تابع نظام دانشگاهی نیست، آشکارا نشان از ناآگاهی فراگیر فرد دارد. همین انگاره موجب تصویرسازی نادرستی از به کارگیری استادان داشته و این پندار را ایجاد می‌کند که هر کسی که دغدغه دینی داشته باشد، می‌تواند در این گروه به تدریس بپردازد! و در مقام عمل، چنین تصویری مشکلات فراوانی ایجاد می‌کند. پذیرش دانشگاهی بودن گروه‌های معارف اسلامی، بسیاری از تصورات ناروا را از بین می‌برد. از دگر سو، همین امر در ایجاد ارتباط مطلوب میان فرادهنده و فراگیرندگان و در فرایند تربیتی، اثرگذار است. برخی شاخص‌های دانشگاهی بودن این گروه که در دستیابی به اهداف تربیتی مهم هستند، در ادامه آمده است:

۵-۴-۱. بازدهی علمی

دانش، تولیدگر دانش است و دانشگاه محل عرضه محصولات علمی به‌شمار می‌آید. گروه‌های

دانشگاهی ذاتاً، وظیفه تولید علم و عرضه آن بر جامعه را بر عهده دارند. الزام بر تولیدگر بودن، یک رسالت عینی و آرمانی است و در سطوح مختلفی و به فراخور رشته‌های تخصصی قابل ارزیابی است. بازدهی علمی هم از حیث تولید نظریه‌ها، و هم از حیث اثربخشی اجتماعی و یا از حیث محصولات دانشگاهی نظیر همایش، کارگاه‌های تخصصی، نشست‌های معرفتی، یا مرجع‌سازی کلان بین‌المللی، قابل ارزیابی و سنجش است. بازدهی علمی گروه‌های معارف اسلامی در طراز دانشگاهی آن، ضرورت ارزیابی و بازبینی را دارد.

۲-۴-۵. حرفه‌ای‌گری

حرفه‌ای‌گری در هر شغلی، بازدهی آن را افزایش داده و موفقیت شغلی را در پی خواهد داشت. حرفه‌ای‌گری در ابعاد مختلف دانشگاهی از آموزش و پژوهش تا منش رفتاری، فرد را از گرفتار شدن در فتنه‌جویی‌های سازمانی بازمی‌دارد. حرفه‌ای‌گری، با ایجاد آرامش در تعاملات سازمانی، موجب تعالی سازمان خواهد شد. استخدام اعضای در سازمان که از حیث علمی و رفتاری به درجه‌ای از حرفه‌ای‌گری نرسیده‌اند، چیزی جز تنش سازمانی به دنبال نخواهد داشت. موفقیت در تربیت فراگیرندگان، به درجات زیادی، متکی به حرفه‌ای بودن فرادهنده است. اساساً تربیت با فرادهندگان تصنعی و غیرعامل، راه به جایی نخواهد برد. نشانگان مختلفی برای حرفه‌ای‌گری در سازمان وجود دارد؛ بی‌تردید یکی از آنها سنجش بازخوردهای کار علمی در سازمان دانشگاهی است. نوعاً التزام به حرفه‌ای‌گری موجب توجه به مقتضیات سازمانی می‌شود. «سنجش بازخورد در قبال افراد و سازمانی که در تعامل با آن هستیم، یک مسئولیت حرفه‌ای به‌شمار می‌آید» (بروئرتن و میلوارد، ۱۳۸۵، ص ۲۷۹).

۳-۴-۵. همکاری مؤثر سازمانی

همکاری مؤثر سازمانی بر تعاملات منطقی فرادهندگان در مجموعه دانشگاهی در راستای ارتقای وضعیت علمی اشاره دارد. همکاری مؤثر سازمانی از دو حیث، اهمیت وافری دارد؛ اول از آن جهت، که گروه معارف اسلامی را به‌سان گروهی دانشگاهی و علمی معرفی می‌کند و در تقابل با انگاره گروهی منزوی است. بر این اساس، همکاری سازمانی، گروه معارف اسلامی را گروهی شاخص در سطح دانشگاهی با بنیاد علمی و توانمند در ارائه راهکار و حل مشکلات معرفتی، معرفی می‌سازد. دیگر آنکه، تعاملات دانشگاهی بر فرایند تربیتی بسیار تأثیر دارد؛ فرادهندگان دروس معارف اسلامی در یک نظام دانشگاهی به سر می‌برند و کنش‌گری آنها در مواجهه با سازمان دانشگاهی بر فرایند تربیتی دانشجویان خواهد افزود. این امر بدین جهت اهمیت دارد که فرایند تربیتی دانشجویان تنها محدود به فرصت

آموزشی در کلاس درس نمی‌شود؛ بلکه نوع مواجهه با همکاران گروه‌های تخصصی و کیفیت بازتعریف آنان از فراهندگان دروس معارف اسلامی در میان دانشجویان، در فرایند تربیتی اثربخش خواهد بود. این اثربخشی از قبل واگویی تخصص و منش رفتاری فراهندگان دروس معارف اسلامی توسط استادان سایر گروه‌ها به دانشجویان است و همین امر و بازگویی مواجهه علمی و منش اخلاقی، در نگاه دانشجویان اثربخش خواهد بود.

۴-۴-۵. توانائی مدیریت و کار سازمانی

کار سازمانی موفقیت‌آمیز مدلول تلاش‌های مضاعف اعضا در راستای بهره‌وری از امکانات و تبدیل ظرفیت سازمانی به فرصت‌های کاربردی است. به ویژه آنکه هم‌اینک دانشگاه، عامل بنیادین تولید علم در مجامع بین‌المللی محسوب می‌شود. گروه معارف اسلامی در راستای حرکت علمی دانشگاه و براساس چشم‌اندازهای علمی در پی تثبیت هویت و جایگاه بنیادین خود خواهد بود. تثبیت و بهسازی هویت دانشگاهی با کار نظام‌مند دانشگاهی، اعتلای همه‌جانبه این گروه را در پی خواهد داشت و طبعیاً فرایند تربیتی و شأنیت بهسازی ارتباطات زیستی، متأثر از تثبیت هویت دانشگاهی گروه معارف اسلامی است.

جدول ۱- شاخص‌های کارآمدسازی دروس معارف اسلامی

شاخص‌های حوزه معرفتی	شاخص‌های حوزه مهارتی	شاخص‌های حوزه ارتباطی	شاخص‌های حرفه‌ای
مطالعه وسیع منابع	آشنائی با زبان علمی مخاطبان	مخاطب‌شناسی	بازدهی علمی
شهرت در دانش‌وری	وقت‌شناسی	افزایش حس مفید بودن	حرفه‌ای‌گری
پژوهش‌گری	ابزارهای جدید آموزشی	هم‌دلی مؤثر	همکاری مؤثر با گروه‌های علمی
مرجعیت علمی	اشتراک‌گذاری	اعتمادآفرینی	توانایی مدیریت سازمانی

۶. نتیجه‌گیری

آنچه در پژوهش حاضر در پی تحلیل آن بودیم، پیوستگی ساحت تربیتی با تمام ارکان حرفه‌ای و دانشگاهی همچون حوزه‌های آموزشی، پژوهشی، اجرایی، فرهنگی و نیز منش رفتاری فراهندگان گروه‌های معارف اسلامی است. هرگز چنین نیست که دستیابی به اهداف تربیتی، تنها معطوف به مؤلفه‌های درونی حوزه تربیت باشد و از سایر حوزه‌ها دوری شود. مهم‌ترین آسیب تهدیدگر، این انگاره است که فراهندگان گروه‌های معارف اسلامی، شأنی تربیتی داشته و نیازی به رعایت الزامات بنیادین دانشگاهی نیست. تربیت از آب‌سخورهای مختلفی تغذیه می‌کند و همه مؤلفه‌های دانشگاهی، مهارتی، ارتباطی و معرفتی، در رسیدن به اهداف عالی تربیت نقش بنیادینی دارند. برگرفتِ روش نظام‌مند و

منسجم در طراحی شیوه‌های تربیت‌پذیری فردی و جمعی، نیازمند شناخت فراگیر از موضوع و متعلق به الگوها و چگونگی اجرای آن است. شناخت انسان و راه‌های تربیت او و الگوهای موفقیت‌آمیز از جمله مهم‌ترین ضرورت‌های شناخت حوزه تربیتی محسوب می‌شود؛ به ویژه آنکه امروزه شناسایی و دستیابی به الگوی تربیتی دینی از ضرورت جامعه اسلامی است. شیوه‌های تقلیل‌گروانه تربیت و فروکاست آن در حد توصیه‌ای هنجاری، به طور واضح، با اهداف عالی تربیت در دروس معارف اسلامی ناسازگار است. آنچه در این پژوهش محل توجه قرار گرفت آن است، که رویکرد تربیتی در دروس معارف اسلامی، لزوماً در یک ساخت جداگانه‌ای از رویکرد آموزشی و سایر حوزه‌های حرفه‌ای‌گری دانشگاهی نیست؛ بلکه پیوندهای این رویکردها آنچنان عمیق است که تقویت و ضعف یکی، موجب ارتقاء یا تنزل دیگری خواهد شد.

همچنین در این پژوهش، با تحلیل تجربه‌زیسته غرب در چگونگی افراطی‌گرایی غیر منطقی و رسیدن به مرزهای تربیت مبتنی بر دیدگاه‌های سکولاریسم، از الگوی تربیتی اسلامی به‌سان پشتمانه تربیت در گروه‌های معارف اسلامی تعبیر شد. در الگوی تربیتی اسلام، غنای ارزش دینی، هدف زندگی را می‌سازد و با فضیلت‌محوری متکی بر خردورزی، محقق می‌شود. در این الگو، ارزش‌های عینی اصیل، ثابت‌اند و ارتباط با واقعیت‌های بنیادین دارند. بنابراین، تربیت دینی در نگاه اسلامی، هم‌خوانی با الزامات عقلانی - اخلاقی دارد و اساساً چنین الزاماتی، در سطحی به‌سان ابزارهایی برای تربیت دینی و مسیری برای رسیدن به فضیلت‌های عالی دینی‌اند. بر این اساس، الگوی تربیتی حاکم بر گروه معارف اسلامی، حداقل از دو الگوی تربیتی متمایز است:

۱. الگوهای تربیتی سکولاریسته با تمام ابعاد، مفاهیم، الزامات و اقتضانات آن؛

۲. الگوهای تربیتی متحجرانه و افراط‌گروانه. نهایت آنکه در این جستار نشان داده شد، حداقل شاخص‌های چهار حوزه معرفتی، مهارتی، ارتباطی و دانشگاهی در بهسازی تربیتی گروه‌های معارف اسلامی مؤثراند.

— منابع —

قرآن کریم.

- امینی، محمد؛ رحیمی، حمید؛ صمدیان، زهره (۱۳۹۲). بررسی دیدگاه دانشجویان درباره موانع اثربخشی دروس معارف اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۵۰ (۱)، ص ۸۹-۱۰۸.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ دوم، ج ۱.
- برونرتن، پل؛ میلوارد، لینه (۱۳۸۵). *تحقیق سازمانی*. ترجمه سید محمد اعرابی و هاشم آقا زاده. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- بناری، علی‌همت (۱۳۹۰). رابطه تعلیم و تربیت با تأکید بر دیدگاه اسلام. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۳ (۲)، ص ۵۶-۳۷.
- جباری، کریم (۱۴۰۰). تأثیر ارتباط‌های غیرکلامی در تعلیم و تربیت اسلامی. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۱۵ (۱)، ص ۱۳۶-۱۲۷.
- داودی، محمد؛ کارآمد، حسین (۱۴۰۰). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- الدر، لیندا؛ پل، ریچارد (۱۳۹۹). *آشنائی با هنر پرسشگری سقراطی*. ترجمه پیام یزدانی. تهران: نشر اختران، چاپ سوم.
- زارعان، محمدجواد (۱۳۷۹). تربیت دینی، تربیت لیبرال. معرفت، شماره ۳۳.
- زارعان، محمدجواد؛ ساجدی، ابوالفضل؛ خطیبی، حسین (۱۳۹۱). رویکردهای رایج به تربیت ارزش‌های دینی و مقایسه آنها با رویکرد اسلامی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۴ (۲)، ص ۳۱-۹.
- ژیلسون، اتین (۱۳۹۷). *عقل و وحی در قرون وسطی*. ترجمه شهرام پازوکی. تهران: انتشارات حقیقت، چاپ سوم.
- سجادی، سید مهدی (۱۳۷۹). رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی. *پژوهش‌های فلسفی کلامی*، شماره ۳، ص ۱۴۴-۱۶۵.
- سینگر، پتر (۱۴۰۰). *دیگ‌دوستی مؤثر*. ترجمه آرمن نیاکان. تهران: نشر نی، چاپ ششم.
- علم‌الهدی، جمیل (۱۳۸۹). *نظریه اسلامی تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع)، چاپ دوم.
- فضل‌اللهی، سیف‌الله؛ حاج‌ابراهیمی، محمدتقی (۱۳۸۹). راهکارهای عملی اسلامی شدن دانشگاه‌ها با رویکردی به استادان دروس معارف اسلامی. معرفت، ۱۹ (۱۵۷)، ص ۸۲-۶۷.
- فلاح، رستم؛ فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۶). *موانع رشد اخلاق حرفه‌ای در سازمان‌ها*. تهران: موسسه فرهنگی دین‌پژوهی بشرا.
- فیروزی، رضا (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی دروس و جایگاه استادان معارف اسلامی. *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۱۹ (۲)، ص ۱۷۲-۱۵۱.
- قربانی، نیما (۱۳۹۰). *سبک‌ها و مهارت‌های ارتباطی*. تهران: بیش نو.
- قربانی، هاشم؛ ابوالحسنی، فرشته (۱۳۹۹). الگوی مقایسه‌ای؛ راهکاری کارآمد در تدریس دروس معارف اسلامی. *تربیت اسلامی*، ۱۵ (۳۱)، ص ۱۴۷-۱۲۷.
- کار، دیوید (۱۳۸۷). *آیا تدریس یک مهارت است؟ در: مجموعه روش‌های تدریس پیشرفته*. ترجمه هاشم فردانش. تهران: انتشارات کویر.

- لطیفی، علی (۱۳۹۶). مبانی فلسفی علم تربیت اسلامی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- محسنی، مهدی (۱۳۹۷). توصیف و تبیین بیست مدل بین‌المللی آموزش تفکر با تأکید بر گرایش‌ها و مهارت‌های تفکر / انتقادی. تهران: دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی فرهنگی و کتابخوانی معاونت فرهنگی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- مشکات، عبدالرسول (۱۳۹۵). از رویکرد دانش‌افزا تا رویکرد نگرش‌ساز: نگاهی آسیب‌شناسانه به کتاب‌های معارف اسلامی. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲۰(۱)، ص ۵۶-۳۱.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۰). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. با مشارکت گروه نویسندگان. قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- هیر، ریچارد مروین (۱۳۹۳). زبان/خلاق. ترجمه امیر دیوانی. قم: انتشارات طه.
- یوسفی لویه، وحید (۱۳۸۶). تأثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش دینی دانشجویان. تربیت اسلامی، ۳(۵)، ص ۱۵۳-۱۸۴.