

Identifying Teaching Approaches in the Education of Islamic Studies at Farhangian University

Azam Sadat Pishbin¹, Masoumeh Mohammadabadi²

¹ Department of Islamic Studies, Farhangian University, Tehran, Iran.
aspishbin@cfu.ac.ir

² Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran
(Corresponding author). Mmohamadabadi@cfu.ac.ir

Abstract

The field of education is among the most important infrastructures for the comprehensive excellence of the country and a serious tool for elevating competent human capital in various arenas. Since Islamic studies courses play an effective role in presenting religious teachings, creating a profound transformation in students' insights, and strengthening or changing lifestyles toward excellence and spirituality, the aim of this research is to present an effective teaching approach model in the instruction of Islamic studies courses. The research method is a qualitative survey. The statistical population of the research includes faculty members and adjunct instructors of the Islamic studies department at Farhangian University of North Khorasan, who were selected based on a purposive sampling method. After semi-structured interviews with 15 individuals, data saturation was achieved and the interviews were stopped. In order to ensure the reliability (dependability) of the interviews, the method of coding by another coder and recoding by the researcher was used. The inter-coder reliability value in the recoding by another coder was obtained at 95%, which indicates a desirable and accurate reliability. For the validity (credibility) of the interviews, the triangulation method was utilized, and on this basis, validity and reliability were confirmed. In order to analyze the data obtained from the interviews, open, axial, and selective coding were used. The findings of this research are presented in the form of three main categories: a disciplined approach, a facilitating approach, and a laissez-faire approach in teaching. Based on the research findings, it is suggested that the model presented in this research be used in order to improve the level of professors' teaching and achieve effective teaching.

Keywords: Effective teaching, Islamic studies courses, Professors, Farhangian University.

Received: 2025/11/19 ; Revised: 2026/01/05 ; Accepted: 2026/01/27 ; Published online: 2026/07/01

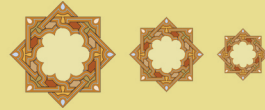
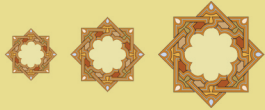
Cite this article: Pishbin, P. & Mohammadabadi, M. (2026). Identifying Teaching Approaches in the Education of Islamic Studies at Farhangian University. *Research Quarterly of Islamic Education and Training*, 7(2), p. 29-50. <https://doi.org/10.48310/riet.2025.20525.1513>

Publisher: Farhangian University <http://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir/>

Article type: Research Article

©2026/authors retain the copyright and full publishing rights





شناسایی رویکردهای تدریس در آموزش معارف اسلامی دانشگاه فرهنگیان

اعظم سادات پیش‌بین^۱، معصومه محمدآبادی^۲

^۱ گروه آموزش معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. aspishbin@cfu.ac.ir

^۲ گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

Mmohamadabadi@cfu.ac.ir

چکیده

عرصه تعلیم و تربیت از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی همه‌جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته در عرصه‌های مختلف است. از آنجایی که دروس معارف اسلامی در ارائه آموزه‌های دینی و ایجاد تحولی عمیق در بینش دانشجویان و تقویت یا تغییر سبک زندگی به سمت تعالی و معنویت نقش موثری دارند، هدف این پژوهش ارائه مدل رویکرد تدریس اثربخش در آموزش دروس معارف اسلامی می‌باشد. روش پژوهش پیمایش کیفی است. جامعه آماری پژوهش شامل اساتید هیأت علمی و مدرسان حق‌التدریس گروه معارف در دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی بوده که براساس روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. پس از مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۵ نفر، اشباع داده حاصل شد و مصاحبه متوقف گردید. به منظور اطمینان از قابلیت اعتماد (پایایی) مصاحبه‌ها، از روش کدگذاری توسط کدگذار دیگر و بازکدگذاری پژوهشگر استفاده شد. مقدار پایایی بین کدگذاران در کدگذاری مجدد توسط کدگذار دیگر ۹۵٪ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مطلوب و دقیق می‌باشد. برای اعتبارپذیری (روایی) مصاحبه‌ها از روش هم‌سوسازی استفاده شد و بر این اساس روایی و پایایی تایید گردید. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، از کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد. یافته‌های این پژوهش در قالب سه مقوله اصلی رویکرد منضبطانه، رویکرد تسهیل‌گر و رویکرد آزادمنشانه در تدریس ارائه شده است. براساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود به منظور ارتقاء سطح تدریس اساتید و دستیابی به تدریس اثربخش، از مدل ارائه شده در این پژوهش استفاده شود.

کلیدواژه‌ها: تدریس، آموزش معارف اسلامی، اساتید، دانشگاه فرهنگیان.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۸؛ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۰۷؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۴/۱۰

استناد به این مقاله: پیش‌بین، اعظم سادات؛ محمدآبادی، معصومه (۱۴۰۵). شناسایی رویکردهای تدریس در آموزش معارف اسلامی دانشگاه فرهنگیان. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۷(۲)، ص ۲۹-۵۰. <https://doi.org/10.48310/riet.2025.20525.1513>

http://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

©۱۴۰۵/نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند.



۱. مقدمه

پویایی کلاس درس دانشگاهی، به‌عنوان بستری برای انتقال دانش و پرورش تفکر انتقادی، همواره مورد توجه پژوهشگران حوزه آموزش عالی بوده است. یکی از اموری که در سال‌های اخیر توجه صاحب‌نظران و مدیران آموزش عالی را به خود معطوف داشته، بهبود روش‌ها و فنون تدریس است. دانشگاه‌ها است. تدریس در دانشگاه فعالیت بسیار حساسی است که انجام آن از جانب مدرس، علاوه بر تسلط بر محتوا، نیازمند مهارت‌ها و بینش‌های خاصی است (پاک‌سرشت، ۱۳۸۳). تدریس اثربخش را می‌توان به‌عنوان آنچه که دستیابی به بهترین عملکرد یادگیرنده منجر می‌شود، تلقی کرد (مسیمانجا^۱، ۲۰۱۷). نتیجه این تدریس، یادگیری کارآمد فراگیران است؛ فراگیری که خوب یاد گرفته و راهبردهای خوب یاد گرفتن و کسب آموزش و پرورش را در خود توسعه می‌دهند (محمدی، ۱۴۰۲). همچنین این نوع تدریس، نیازمند سازماندهی محتوای تدریس به گونه‌ای معنادار توسط مدرس برای شکل‌گیری و ساخت دانش جدید در ذهن دانشجویان در ارتباط با دانش قبلی است (یانگ^۲، ۲۰۱۵). در این میان رویکردهای تدریس نقش بی‌بدیلی در تدریس اثربخش دارند؛ زیرا به رشد فراگیران، به‌مثابه فردی با توانایی افزایش تفکر و رفتار عاقلانه و ساختن مهارت‌ها و تعهدات اجتماعی یاری می‌رسانند. رویکردهای تدریس طیفی از شیوه‌های سنتی سخنرانی تا روش‌های نوین، یادگیری فعال را دربرمی‌گیرند که نه تنها بر نحوه تعامل استاد و دانشجو، بلکه بر عمق و پایداری یادگیری تأثیر می‌گذارند (مهدی‌نژاد و اسماعیلی، ۱۳۹۳). برای فراهم کردن شرایط مناسب یادگیری، بهتر است اعضای هیأت علمی و سایر مدرسان که یکی از عناصر اصلی فرآیند یادگیری و یاددهی هستند و مسئولیتی عمده را در قبال یادگیری دانشجویان به‌عهده دارند، با نحوه تدریس خود، فراگیران را به یادگیری بالاتر و عمیق‌تر برسانند و از این‌رو انتظار می‌رود به قول سوبینسکی^۳، الهام‌بخش یک رنسانس آموزشی باشند (تراویس^۴، ۱۹۹۶). مجموعه دروس معارف اسلامی با هدف آشنایی دانشجویان با معارف و مبانی اسلامی، در برنامه درسی دانشگاه‌ها پیش‌بینی شده است. هدف از آموزش دروس معارف اسلامی نه صرفاً گذراندن چند واحد درسی، بلکه ایجاد باور، احساس نیاز و التزام به دین و تقویت دینداری در دانشجویان می‌باشد. این دروس نقش تعیین‌کننده‌ای در آموزش و تربیت دانشجویان دارند؛ زیرا آموزش عمومی معارف اسلامی در دانشگاه‌ها به منظور تحقق دو هدف بنیان‌نهاد شده است: پرورش جنبه‌های معنوی و روحانی دانشجویان، و

1. Msimanga
2. Yang
3. Sobieskis
4. Travis

برخورداری از کارکردهای اجتماعی دین به منزله نیروی اجتماعی انسجام‌بخش و وحدت‌بخش در جامعه (حلیمی جلودار، ۱۳۹۴). از دیگر اهداف ارائه دروس معارف اسلامی در سطح دانشگاهی، می‌توان به انتقال معارف دینی و ایجاد تحولی عمیق در بینش و نگرش انسان و تقویت یا تغییر سبک زندگی به سمت تعالی و معنویت اشاره کرد. توجه به این نکته ضروری است که اساتید نه فقط در قبال توسعه آموزش و پژوهش، بلکه در قبال رشد معنوی و اخلاقی دانشجویان نیز مسئول می‌باشند؛ بویژه در دانشگاه فرهنگیان که اساتید با دانشجو-معلمان در تعامل هستند که معلمان آینده و تربیت‌کننده نسل آینده کشور می‌باشند. در واقع همانطور که اشاره شد، هدف دروس معارف، رشد معنوی و اخلاقی و به تعبیری انسان‌سازی است؛ زیرا جامعه منهای ارزش‌های دینی و تعهد و مسئولیت اخلاقی، زمینه‌ساز خاموش شدن والاترین احساس آدمی در مورد وجود و هستی خواهد شد (جعفری، ۱۳۷۵). در مورد روش‌های تدریس دروس معارف اسلامی و نقاط قوت و ضعف شیوه‌های تدریس، پژوهش‌های مختلفی صورت گرفته که به برخی از آنها اشاره می‌شود.

محمدی (۱۴۰۲)، در پژوهشی با عنوان «بررسی مسائل آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان»، با اشاره به سه مضمون اصلی «مسائل مرتبط با محتوای دروس معارف اسلامی»، «مسائل مرتبط با اساتید معارف اسلامی» و «مسائل مرتبط با تجربیات یادگیری دانشجویان از دروس معارف اسلامی»، به بیان چالش‌ها و نقاط ضعف این مضامین پرداخته است.

حمیدی‌زاده (۱۴۰۲)، در پژوهشی با عنوان «بررسی شیوه‌های آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو-معلمان»، نشان داد که اکثریت دانشجو-معلمان استفاده از روش‌های نوین آموزش معارف اسلامی را ضروری می‌دانند. بالا بردن کیفیت متون آموزشی معارف اسلامی و آموزش آن متناسب با رشته‌های تخصصی، آموزش عمیق و کاربردی این دروس و تأکید بر عناصری مانند تجزیه و تحلیل، و نقد موضوعات در جهت رشد و تعالی دانشجویان از دیگر نتایج این پژوهش است.

عباسی (۱۳۹۹)، در پژوهشی با عنوان «روش تدریس هدایت‌محور؛ پیوست اخلاقی روزآمد برای کارآمدسازی دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها»، نشان داد که روش تدریس هدایت‌محور (که مبتنی بر مراحل هدایت و تبلیغ در قرآن و سیره اهل‌بیت (ع) است) موثرترین روش تدریسی است که به عنوان مکمل روش تدریس سخنرانی می‌تواند در تغییر نگرش و تحقق اهداف شناختی و عاطفی دانشجویان در حوزه معارف اسلامی کارساز باشد.

قربانی و ابوالحسنی نیارکی (۱۳۹۹) نیز در پژوهشی با عنوان «الگوی مقایسه‌ای؛ راهکاری کارآمد

برای تدریس دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها در ساحت تبیین و دفاع از آموزه‌های اسلامی»، با ارائه گزارشی از الگوی توصیفی صرف، نشان دادند که برآیند آن، ایجاد گونه‌ای تحجرگرایی روش‌شناختی است. همچنین در این پژوهش به کارآمدی و پیامدهای به‌کارگیری مقایسه‌ای در ساخت عالمی جدید که خصیصه تعالی‌نگری دارد، پرداخته شده است.

حلیمی جلودار (۱۳۹۴)، در پژوهشی با عنوان «بررسی دیدگاه دانشجویان درباره شیوه آموزش دروس معارف اسلامی با تأکید بر خصایص جمعیت‌شناختی»، به بررسی دیدگاه دانشجویان درباره شیوه آموزش کنونی معارف اسلامی و ارزیابی نیاز آنها در مقایسه با به‌کارگیری سایر شیوه‌های آموزشی با تأکید بر خصایص جمعیت‌شناختی دانشجویان پرداخته است. نتایج نشان داد که دانشجویان به یادگیری عمیق و آموزش کاربردی معارف اسلامی تمایل دارند که با افزایش سطح تحصیلات، بیشتر احساس می‌شود.

عفیف آناتا و همکاران^۱ (۲۰۲۵)، در پژوهشی روش‌های نوآورانه مختلفی مانند یادگیری مبتنی بر پروژه، یادگیری مشارکتی و استفاده از فناوری دیجیتال در تدریس را بررسی کرده و نشان دادند که چگونه اصول آموزش اسلامی را می‌توان در زمینه یادگیری مدرن بدون به خطر انداختن ارزش‌ها و سنت‌های موجود تطبیق داده و به‌کار برد. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که ادغام رویکردهای نوآورانه در روش‌های آموزش معارف اسلامی نه تنها انگیزه و تعامل یادگیرندگان را افزایش می‌دهد، بلکه درک آنها از آموزه‌های دینی را نیز عمیق‌تر می‌کند.

در پژوهش‌های صورت گرفته ضمن بررسی و تحلیل تدریس دروس معارف اسلامی، به بررسی رویکرد تدریس اثربخش این دروس از دیدگاه اساتید با روش کیفی کمتر پرداخته شده است. بنابراین نوآوری پژوهش حاضر در این است که با استناد بر نظرات اساتید گروه معارف، رویکردی اثربخش در تدریس ارائه نموده و ضمن ایجاد احساس نیاز دانشجویان به دروس معارف، تدریس این دروس از حالت متداول خارج شده و با ایجاد انگیزه در دانشجویان، زمینه‌های خودآگاهی و خودشناسی در جهت رشد و تعالی آنان را فراهم کند. همچنین ضمن کمک به دانشجو برای دستیابی به کنش آگاهانه بر پایه شناخت، شرایطی فراهم آورد که آموخته‌های خود را در متن زندگی به‌کار گیرد. این پژوهش با بهره‌گیری از چارچوب‌های نظری مطرح در حوزه آموزش عالی و نیز با استفاده از روش‌های تحقیق کیفی، درصدد است تا به بررسی رویکرد های تدریس اساتید دروس معارف اسلامی در کلاس‌های درس دانشگاه فرهنگیان پردازد و در نهایت رویکرد اثربخش تدریس را به عنوان الگوی پیشنهادی مطرح نماید. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به ارائه راهکارهایی عملی برای بهبود رویکردهای تدریس دروس معارف و ارتقای

کیفیت آموزش این دروس منجر شود. در مجموع، هدف پژوهش حاضر بررسی و تحلیل جامع رویکردهای تدریس اساتید معارف اسلامی دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی می‌باشد. سوالات پژوهش به شرح زیر است:

- ۱) چه رویکردهای تدریسی در حال حاضر در کلاس‌های دروس معارف رایج هستند؟
- ۲) چگونه می‌توان رویکردهای تدریس را به منظور ارتقای کیفیت یادگیری دانشجویان با سطوح اعتقادی متفاوت بهبود بخشید و تدریسی اثربخش ارائه داد؟

۲. روش پژوهش

هدف این پژوهش شناسایی رویکردهای تدریس اثربخش در آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان با استفاده از روش پیمایش کیفی است. از این روش برای جمع‌آوری داده‌های کیفی به منظور کسب بینش عمیق درباره نظرات، تجربیات و نگرش‌های افراد استفاده می‌شود. پیمایش‌های کیفی به دنبال کشف چرایی و چگونگی پدیده‌ها هستند و درک عمیق‌تری از موضوع مورد مطالعه ارائه می‌دهند (جانسن، ۲۰۱۰^۱). در این روش پژوهشگر بر داده‌هایی تکیه می‌کند که از نظر او این داده‌ها خصوصیات واقعی موضوع پژوهش را مشخص می‌کنند و به همین دلیل به مطلعان کلیدی^۲ مراجعه می‌شود. اینها کسانی هستند که با ابعاد مسئله و موضوع پژوهش درگیر بوده‌اند و با آن زندگی کرده‌اند، یا به تعبیر دیگر واجد تجربه‌های زیسته در موضوع پژوهش هستند. کوشش می‌شود با روش کیفی و از طریق مصاحبه عمیق، فعال و اکتشافی با این مطلعان، در ساختار درونی ارزش‌ها و نگرش‌ها و تجارب زیستی‌شان در موضوع پژوهش، تعمق و توجه شود (ساروخانی، ۱۳۹۳). پژوهشگر معمولاً از سوالات بازپاسخ استفاده می‌کند که به پاسخ‌دهندگان اجازه می‌دهد به جای انتخاب گزینه‌های از پیش تعیین شده، به زبان خود به سوالات پاسخ دهند، به همین دلیل بینش‌های غنی و دقیقی از مصاحبه‌شوندگان ارائه می‌دهد. نمونه‌گیری در این پژوهش، از طریق نمونه‌گیری هدفمند انجام شده است. پژوهشگران به صورت حضوری به شرکت‌کنندگانی که درباره موضوع اصلی پژوهش دارای اطلاعات بوده و در دستیابی به هدف پژوهش نظرات مفیدی ارائه دادند، مراجعه کردند. دانشگاه فرهنگیان خراسان شمالی دارای ۷ عضو هیأت علمی گروه معارف و ۱۸ مدرس حق‌التدریس می‌باشد. در این پژوهش، ۱۵ نفر از اعضای هیأت علمی و مدرسان حق‌التدریس گروه معارف به عنوان مصاحبه‌شونده انتخاب شدند. پژوهشگر با استفاده از

1. Jansen

2. Key Informants

مصاحبه نیمه‌ساختار یافته در نفر سیزدهم به اشباع داده‌ها دست یافت؛ ولی برای اطمینان بیشتر مصاحبه تا نفر پانزدهم ادامه پیدا کرد. دلیل استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته این است که در این روش، امکان تبادل نظر و هدایت بحث و موضوع مصاحبه در جهت دستیابی به اهداف پژوهش وجود دارد. همچنین برای کشف و درک بهتر اطلاعات، می‌توان سؤالات دیگری را نیز مطرح کرد. به این صورت که مجموعه‌ای از سؤالات اولیه در اختیار فرد مصاحبه‌شونده قرار می‌گیرد و سپس در حین مصاحبه، به جای مجموعه شکل گرفته‌ای از سؤال‌ها با ترتیب خاص، سؤال‌های دیگری مطرح می‌شود. در جهت دستیابی به اهداف پژوهش و براساس رویکرد کیفی، متن مصاحبه‌ها تحلیل شد. داده‌های حاصل از مصاحبه، کدگذاری کوربین^۱ و اشتراوس^۲ (۱۹۹۸) شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. به طور میانگین هر مصاحبه نزدیک به ۵۰ دقیقه زمان به خود اختصاص داد. در روش پیمایشی کیفی، پژوهشگر باید بکوشد با حساسیتی نظری و ذهنی باز، به سراغ مطلعان برود، پیش‌فرض‌های خود را به حالت تعویق بگذارد و سعی در فهم محتویات کلامی مصاحبه‌شونده داشته باشد. خوب مطرح کردن سؤال، هنر اصلی پژوهشگر در این روش است. جهت اطمینان از ثبت دقیق اطلاعات، با توافق و رضایت مصاحبه‌شوندگان از ضبط صدا در حین ثبت مکتوب پاسخ‌ها استفاده شد، بعد از پایان هر مصاحبه، پژوهشگران فایل‌های ضبط شده را پیاده‌سازی کردند. فهرستی از گزاره‌های اصلی که مصاحبه‌شوندگان بیان کردند، فراهم شد. با مرور مکرر و مجدد آنها در طول جریان مصاحبه‌ها، به طور هم‌زمان کدگذاری و تجزیه و تحلیل داده‌ها و ادامه مصاحبه‌ها به تناسب مسیر انجام گرفت. بر مبنای منطق اشباع داده، مصاحبه تا جایی ادامه پیدا کرد که داده جدیدی به دست نیامد (کوربین و اشتراوس، ۲۰۱۴، ص ۹۲). اعتبارسنجی در این روش، بخشی فعال از فرآیند پژوهش است. به منظور اطمینان از قابلیت اعتماد (پایایی) مصاحبه‌ها، در این پژوهش از روش کدگذاری توسط کدگذار دیگر و باز کدگذاری پژوهشگر استفاده شد. به این صورت که متن پیاده شده چند مصاحبه (۶ مورد) به صورت تصادفی در اختیار یک نفر از اعضای هیأت علمی متخصص قرار داده شد، تا کدگذاری نماید. مقدار پایایی بین کدگذاران در کدگذاری مجدد توسط کدگذار دیگر ۹۵٪ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب و دقیق می‌باشد؛ برای اعتبارپذیری (روایی) مصاحبه‌ها از روش هم‌سوسازی استفاده شد. به این صورت که از دو نفر از همکاران متخصص خواسته شد که نظرات خود را پیرامون سؤالات مصاحبه بیان کنند، تا همگرایی نظرات تایید شود و مشخص شد که با توجه به نظرات آنها، سؤالات مصاحبه هدف پژوهش را تحت پوشش قرار می‌دهد.

1. Corbin

2. Strauss

۳. یافته‌های پژوهش

داده‌های مرتبط با سؤالات پژوهش با تحلیل و بررسی مصاحبه‌های صورت گرفته بدست آمد که شامل سه مقوله اصلی (رویکرد منضبطانه، رویکرد تسهیل‌گر و رویکرد آزادمنشانه در تدریس) می‌باشد. رویکرد منضبطانه شامل ۷ مقوله فرعی (راهبری آموزشی استاد، توجه به زیرساخت‌ها، طراحی و برنامه‌ریزی تدریس، حفظ‌محوری، محتوامحوری، ارائه جذاب و ارزشیابی)، رویکرد تسهیل‌گر شامل ۵ مقوله (توجه به تفاوت‌های فردی، حمایت از رشد دانشجو، توسعه مهارت‌های فردی، دیالوگ‌محوری، ارزشیابی) و رویکرد آزادمنشانه شامل ۹ مقوله فرعی (کشف تحلیلی، هدفمندی، توجه به نگرش، تقویت و پرورش تفکر خلاق و انتقادی، تقویت سطوح یادگیری، کاربست دانسته‌ها، معنی‌داری، الهام‌بخشی، بکارگیری ارزشیابی هدفمند) است.

به علت حجم زیاد داده‌ها، فقط نمونه‌هایی از داده‌های حاصل از گزارش و مصاحبه در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱- مقوله و تم‌های استخراج شده از مصاحبه

تم اصلی	مقوله اصلی	مقوله فرعی	شواهد گفتاری
رویکردهای اثربخش در تدریس دروس معارف	رویکرد منضبطانه	راهبری آموزشی استاد	استاد در کلاس درس مانند مدیری است که یک فرایند پیچیده را اداره می‌کند. او وظیفه دارد نتایج مشخصی را با استفاده از بهترین تکنیک‌ها و مهارت‌ها در دانشجویان ایجاد کند. منابع آموزشی دقیق و مبتنی بر تحقیق، اهمیت زیادی دارد. ما باید از آزمون‌ها، سؤالات کلاسی، تکالیف و دیگر ابزارهای ارزیابی جهت اطمینان از تحقق اهداف یادگیری استفاده کنیم.
		توجه به زیرساخت‌ها	در اکثر دانشگاه‌ها تجهیزات آموزشی و محیط مناسب برای افزایش انگیزه دانشجویان جهت حضور فعال در فعالیت‌های آموزشی در نظر گرفته نمی‌شود؛ در حالی که این شرایط از ضروریات یک تدریس موفق می‌باشد.
		طراحی و برنامه‌ریزی تدریس	اساتید باید برنامه‌ریزی مجزا برای تدریس متناسب با محتوای هر درس را داشته باشند. بدون برنامه‌ریزی دقیق تدریس به خوبی انجام نمی‌گیرد.
		حفظ‌محوری	در دروس معارف اطلاعات باید از استاد به دانشجو منتقل گردد و دانشجو باید بر مفاهیم و متون درسی تمرکز داشته باشد، تا بتواند در آزمون‌ها موفق شود.
		محتوامحوری	لازم است برخی مطالب به صورت تلقین و اجبار در کلاس مطرح شود، چراکه همیشه برای دانشجو فرصت تجزیه و تحلیل مطالب در کلاس وجود ندارد. البته استاد باید گوش شنوا برای شنیدن سؤالات دانشجویان باشد.
		ارائه جذاب	اساتید باید روش تدریس خود را با راهبردهای جدید پیش ببرند؛ مانند پرسیدن سؤال، نمایش فیلم و تصاویر مرتبط و... همچنین از ابزارهای دیجیتال، فیلم، پاورپوینت و منابع آنلاین برای جذابیت کلاس درس استفاده کنند. استاد از این طریقی می‌تواند تدریس را به صورت جذاب و پویا ارائه نماید.

تم اصلی	مقوله اصلی	مقوله فرعی	شواهد گفتاری
		ارزشیابی	ارزشیابی ممکن است درطول فرایند تدریس انجام شود، اما بیشتر در پایان ترم انجام می‌گیرد و هدف آن بازخورد فوری برای میزان یادگیری و به خاطر سپردن مطالب توسط دانشجویان است.
رویکرد تسهیل‌گر	توجه به تفاوت‌های فردی	توجه به تفاوت‌های فردی	اساتید باید به تفاوت‌های فردی دانشجویان توجه کرده و به آنها فرصت دهند تا به یادگیری به روش خودشان دست یابند.
		حمایت از رشد دانشجو	استاد لازم است در کلاس درس شرایطی فراهم کند تا دانشجو آزادی کافی برای عمل براساس مفاهیم درسی داشته باشد. کلاس درس معارف می‌طلبد که استاد به اصول والای رفاه انسانی و اعتقادی، رشد اخلاقی و خودشناسی دانشجو توجه داشته باشد.
		توسعه مهارت‌های فردی	اساتید باید به تفاوت‌های اعتقادی دانشجویان توجه ویژه داشته باشند و براساس نیاز، تجربیات، انگیزه و علاقه‌مندی، مباحث را مطرح نمایند. استاد نه صرفاً گوینده محتوا، بلکه باید تسهیل‌گر و الهام‌بخش باشد.
		تعامل و دیالوگ‌محور	برای افزایش مشارکت دانشجویان، استاد باید کلاس درس را به صورت تعاملی و گفتگو محور، تدریس مفهومی، فعالیت گروهی در تولید معنا و مفاهیم درسی مدیریت کند. روش گروه‌محور امکان گفت‌وگو بین سطوح متفاوت یادگیری را فراهم می‌کند، تا دانشجویان با اعتقاد محکم‌تر بتوانند تجربه معنایی خود را با دیگران به اشتراک بگذارند. بسیاری اوقات استاد می‌تواند پرسش‌های چالشی مطرح کند و مباحث را به صورت کرسی‌های آزاداندیشی تبیین نمایند.
رویکرد آزادمنشانه	توجه به نگرش دینی و اسلامی باشد	ارزشیابی	ارزشیابی باید فرایندمحور باشد؛ به این صورت که در طول فرایند یادگیری انجام شده و هدف آن بهبود یادگیری باشد، نه فقط قضاوت درباره دانشجویان.
		کشف تحلیلی	به‌کارگیری این روش به دانشجو فرصت می‌دهد تا معنا را کشف کند. در این صورت، محتوای دینی برای او «تحمیلی» به نظر نمی‌رسد. مباحث به صورت مستدل برای جلب باور و فهم منطقی ارائه می‌گردد.
		هدف‌مندی	هدف استاد از تدریس، باید اصالت کشف در یادگیری، توسط خود دانشجو باشد. ترویج و گسترش فضای مباحثه بین دانشجویان، و نتیجه‌گیری مفاهیم توسط خود آنان از دیگر اهداف استاد در تدریس است.
		توجه به نگرش دینی و اسلامی باشد	هدف اساتید باید تلاش برای تغییر نگرش دانشجویان در جهت عمل به آموزه‌های دینی و اسلامی باشد.
		تقویت و پرورش تفکر خلاق و انتقادی	برای یک استاد معارف تفکر انتقادی و تحلیل ارزشی، تشویق دانشجویان به ایده‌پردازی خلاقانه، مشارکت گروهی و اعتماد به نفس دانشجویان خیلی مهم است. به این معنا که با استفاده از مصادیق و تمثیل علمی، به رشد عقل متبوع دانشجویان کمک کند. تحلیل، نقد و بررسی مسائل دینی و اعتقادی و تطبیق آن با مسائل روز، ارائه مطالب با تأکید بر تقویت حس کنجکاوی، پرسش‌گری و مسئولیت اجتماعی باید مورد توجه قرار گیرد.
		تقویت سطوح یادگیری	با توجه به تفاوت مهارت‌های عاطفی، فکری و فرهنگی در سنین دانشجویی، استاد باید از طریق مشارکت بالا، نقد فعال، رشد درونی، و تسلط بر دانش موضوعی سطوح مختلف یادگیری را مورد توجه قرار دهد.

شواهد گفتاری	مقوله فرعی	مقوله اصلی	تم اصلی
کاربرد دانسته‌ها یکی از اصول مهم در دانشگاه فرهنگیان است؛ چراکه ما با دانشجو- معلم در ارتباط هستیم. از طرفی، یکی از اهداف دروس معارف در سرفصل‌های درسی، تقویت مهارت تحلیل اجتماعی، پیوند بین متن و زندگی، تحلیل محتوا در بستر زندگی واقعی، اعتقاد به پیوند علم و عمل می‌باشد.	کار بست دانسته‌ها		
اصولاً در روش تدریس باید دانش موضوعی مورد توجه قرار گیرد. تمرکز بر چگونگی مرتبط ساختن این دانش با زندگی، ارائه مطالب به صورت معنادار، استفاده از محتوای درسی برای پرورش تفکر و خودآگاهی دانشجویان، جزو اصول اساسی یک استاد می‌باشد. تا دانشجو معنای دانش کسب شده را درک کند.	معنی‌داری		
استاد در کلاس مانند یک مربی الهام‌بخش، شنونده فعالی است که می‌تواند راهنمای رشد انسانی دانشجو باشد. او عامل اصلی در تقویت نقش دانشجو به عنوان یادگیرنده فعال است و می‌تواند با استدلال، عقلانیت، اخلاق‌مداری و معنویت‌گرایی الگوی خوبی برای دانشجو باشد.	الهام‌بخشی		
استاد باید به جای ارزشیابی سنتی، انواع مختلف ارزشیابی‌ها (آغازین، مستمر و تکوینی) را به شایستگی به کار برد.	بکارگیری انواع ارزشیابی هدفمند		

الف- رویکرد منضبطانه در تدریس: با توجه به یافته‌های پژوهش و مصاحبه‌های انجام گرفته، به نظر می‌رسد که رویکرد منضبطانه یک روش سیستماتیک و گام‌به‌گام برای برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فرآیند یادگیری است. این رویکرد بر اهداف مشخص، فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده، و ارزیابی دقیق نتایج تأکید دارد. در واقع در رویکرد منضبطانه، استاد به عنوان یک مدیر آموزشی است که مسئولیت طراحی و اجرای یک تجربه یادگیری مؤثر را برعهده دارد. برای این اساتید، منابع آموزشی دقیق و مبتنی بر سرفصل‌ها، اهمیت زیادی دارد.

مصاحبه‌شونده شماره (۵) در این رابطه معتقد است: «استاد در کلاس مانند مدیری است که یک فرآیند پیچیده را اداره می‌کند. او باید نتایج مشخصی را با استفاده از بهترین تکنیک‌ها و مهارت‌ها در دانشجویان ایجاد کرده و تلاش نماید تا منابع آموزشی دقیق و مبتنی بر سرفصل‌ها را منضبط کند. استاد از آزمون‌ها، سؤالات کلاسی، تکالیف و دیگر ابزارهای ارزیابی جهت اطمینان از تحقق اهداف یادگیری استفاده می‌کند».

مصاحبه‌شونده شماره (۶) در زمینه ارزشیابی می‌گوید: «ارزشیابی نقش پایانی و تأکیدکننده دارد. استاد پس از ارائه محتوا و آموزش؛ از دانشجویان آزمون می‌گیرد تا میزان یادگیری آنها را بسنجد».

مصاحبه‌شونده شماره (۹) نیز معتقد است که: «گاهی باید به یادگیری محتوا و حفظ آن توجه کرد. آزمون به صورت کتبی انجام شود و معیار استاد، سنجش میزان تسلط دانشجویان به مطلب است». اساتید

دارای رویکرد منضبطانه قبل از تدریس، برنامه‌ریزی کرده و محتوا را تحلیل می‌کنند. آن‌ها همواره به دنبال هماهنگی میان فعالیت‌های یاددهی و یادگیری با اهداف آموزشی بوده و تصور می‌کنند که نتایج خوب از آمادگی خوب ناشی می‌شود.

مصاحبه‌شونده شماره (۸) معتقد است: «اساتید باید برنامه‌ریزی مجزا برای تدریس متناسب با محتوای هر درس داشته باشند و تلاش نمایند محتوای درس را به طور کامل تدریس کنند». از دیدگاه این رویکرد، تدریس شامل مجموعه‌ای از مهارت‌های قابل شناسایی و یادگیری است. برخی از این مهارت‌ها عبارتند از: آغاز خوب درس، ارائه واضح، سازمان‌دهی مناسب مطالب، استفاده از پرسش‌های کلاسی، پیوند دادن درس به پیش‌دانسته‌ها، بررسی درک دانشجو در حین تدریس، و مدیریت مؤثر کلاس. در این رویکرد بازخورد، کلید یادگیری است. اساتید در رویکرد منضبطانه تلاش می‌کنند از سطح آمادگی، علایق، و پیش‌زمینه دانشجویان آگاه باشند، تا تدریس را مطابق آن تطبیق دهند. اما این شناخت بیشتر بر یادگیری تحصیلی متمرکز است، تا رشد عاطفی یا شخصی. در این رویکرد، دانش، محتوا و مهارت در ارائه آن بسیار مهم است. استاد باید بداند چه چیزی را آموزش می‌دهد، چگونه آن را سازمان‌دهی کند و چگونه آن را به زبان قابل فهم تبدیل نماید. اهداف یادگیری در رویکرد منضبطانه، روشن، قابل اندازه‌گیری و مشخص هستند. به طور کلی رویکرد منضبطانه در تدریس، به معنای چگونگی طراحی و اجرای فرآیند یاددهی و یادگیری با استفاده از روش‌ها و تکنیک‌های علمی به منظور بهبود کیفیت آموزش و دستیابی به اهداف آموزشی می‌باشد. این رویکرد استادمحور بوده و محتوای درسی از قبل ساختاریافته و مرحله‌به‌مرحله ارائه می‌شود و روشی مناسب برای آموزش مهارت‌ها و اطلاعات دقیق است. به طوری که کنترل بالای بر فرآیند آموزش وجود دارد. رویکرد منضبطانه در تدریس محدودیت‌هایی دارد: از جمله، گاهی بیش‌ازحد بر اهداف رفتاری و قابل اندازه‌گیری تمرکز داشته و یادگیری را به چیزی قابل سنجش تقلیل می‌دهد و جنبه‌های خلاقانه، احساسی یا اخلاقی یادگیری را نادیده می‌گیرد. همچنین، ممکن است فضای یادگیری را بیش از حد ساختاری و کنترل‌شده کند، به گونه‌ای که در آن فرصت کمی برای ابراز خود، کاوش فردی یا درگیری عمیق عاطفی باقی بماند. در چنین فضایی، ممکن است استاد نقش یک رهبر خشک و رسمی را ایفا کند، نه یک مربی یا فرد الهام‌بخش در یادگیری. این رویکرد ممکن است موجب شود که اساتید بیشتر به «کارآمد بودن» توجه کنند، تا به «معنادار بودن» یا «دگرگون‌سازی» یادگیری. نکته اینجاست که اگر تدریس به مجموعه‌ای از تکنیک‌های کارآمد تبدیل شود، هدف نهایی فقط تمام شدن سرفصل و پیشرفت نمرات آزمون‌ها است، نه رشد و تکامل فراگیران به‌عنوان دانشجو-معلم. پس، بهتر است تجدیدنظر اساسی در روش تدریس صورت گیرد.

ب- رویکرد تسهیل‌گر در تدریس: با توجه به یافته‌های حاصل از مصاحبه، آموزش نه فقط انتقال دانش، بلکه فرآیندی برای رشد شخصیت و یافتن معنا در زندگی است.

مصاحبه‌شونده شماره (۲): «... اساتید باید به تفاوت‌های فردی دانشجویان توجه ویژه داشته و با راهنمایی، به آنها فرصت دهند تا به یادگیری به روش خودشان برسند. در این رویکرد، تأکید زیادی بر دانشجویان به عنوان فرد وجود دارد، پرورش رشد و ترقی دانشجویان از اصول مهم است».

مصاحبه‌شونده شماره (۱۱): «دانشجو آزادی کافی برای عمل براساس مفاهیم درسی داشته باشد؛ اساتید به اصول والای رفاه انسانی، رشد اخلاقی و انسانی، شخصی و خودشناسی دانشجو توجه ویژه داشته باشند...».

مصاحبه‌شونده شماره (۱۰): «استاد باید یک روش آموزشی داشته باشد که در آن نقش راهنما و پشتیبان یادگیری را ایفا کند، نه اینکه فقط منبع صرف اطلاعات باشد. او باید بر فعال‌سازی یادگیرنده و ایجاد فرصت‌های یادگیری مشارکتی و تعاملی متمرکز شود، تا دانشجویان خود به کشف، تحلیل و درک مفاهیم بپردازند...». استاد تسهیل‌گر، فردی همدل است که به رشد شخصی و خودشناسی و مسئولیت اخلاقی فراگیر کمک می‌کند. در این رویکرد، یادگیری معنادار زمانی رخ می‌دهد که دانشجو در مرکز فرآیند یادگیری بوده و محتوای یادگیری با زندگی واقعی او ارتباط داشته باشد. یادگیری صرفاً دریافت اطلاعات نیست، بلکه فرآیندی است که در آن دانشجو با استفاده از تجربیات خود، ساختارهای ذهنی‌اش را تغییر و رشد می‌دهد.

مصاحبه‌شونده شماره (۲): «کلاس درس معارف می‌طلبد که در آن استاد به جای انتقال مستقیم دانش، محیطی فراهم کند که دانشجویان با کنجکاوی و پرسشگری، یادگیری عمیق‌تری داشته باشند و تا حد ممکن از محتوای درسی برای پرورش تفکر، خلاقیت و خودآگاهی استفاده کنند».

در این رویکرد تمرکز بر خود دانشجو است و استاد تلاش می‌کند آموزش را از درون آغاز کند، نه از سوی برنامه درسی رسمی و از پیش تعیین شده. پرسش این نیست که «چه چیزی باید تدریس شود؟»، بلکه این است که «دانشجو در این لحظه خاص با توجه به شرایط و اتفاقات، چه چیزی نیاز دارد که بیاموزد؟ برای دستیابی به این هدف، استاد رابطه‌ای مبتنی بر احترام متقابل، اعتماد و همدلی برقرار کرده و فضای امن روانی در کلاس برقرار می‌کند، تا دانشجو احساس امنیت کرده و بتواند عقاید، افکار و تجربیات خود را بدون ترس از قضاوت بیان کند. در نهایت، یادگیری معنادار زمانی رخ می‌دهد که آنچه دانشجو آموخته، به زندگی او مرتبط باشد و احساسات یا اندیشه‌های او را برانگیزند و این به مراتب عمیق‌تر، پایدارتر و اثرگذارتر از یادگیری سطحی و حافظه‌محور است. نکته مهم اینکه، در این رویکرد

فراگیر باید در یادگیری خود نقش فعال داشته و در تصمیم‌گیری درباره آنچه یاد می‌گیرد، چگونه یاد می‌گیرد و چرا یاد می‌گیرد، مشارکت داشته و نقش اساتید، حمایت از این فرآیند است.

مصاحبه‌شونده شماره (۴): «... کلاس درس باید به صورت تعاملی و گفتگومحور، تدریس مفهومی، فعالیت گروهی و مشارکت دانشجو در تولید معنا و مفاهیم درسی مدیریت شود. روش گروه محور امکان گفت‌وگوی بین سطوح و عقاید متفاوت را فراهم می‌کند و این باعث می‌شود دانشجویان با اعتقاد محکم‌تر، تجربه معنایی خود را با دیگران به اشتراک گذارند. در تدریس این دروس باید تلاش شود تا پرسش‌های چالشی هم از سوی دانشجویان و هم استاد مطرح شده و اساتید این چالش‌ها را به صورت کرسی‌های آزاداندیشی تبیین نمایند».

از دیگر مقوله‌های فرعی در این رویکرد ارزشیابی می‌باشد که مصاحبه‌شونده شماره (۷) در این زمینه می‌گوید: «ارزشیابی در کلاس درس صرفاً یک فرایند سنجش نهایی نیست، بلکه جزء جدایی‌ناپذیر و مستمر فرایند یادگیری است که به صورت مداوم، اطلاعاتی درخصوص پیشرفت یادگیرندگان فراهم می‌آورد».

مصاحبه‌شونده شماره (۱۵): «استاد می‌تواند از ابزارهای مختلفی برای ارزشیابی استفاده کند، مثل ارائه شفاهی و بحث‌های کلاسی که این ابزارها کمک می‌کند تا روند یادگیری بهتر شده و از طریق بازخوردهایی که می‌گیرد، می‌تواند تدریس را بهبود بخشد. بنابراین، ارزشیابی نه تنها نقش تشخیصی دارد، بلکه نقش تقویتی و راهنمایی‌کننده در طول مسیر یادگیری داشته و به ارتقاء کیفیت یادگیری کمک می‌کند».

ج- رویکرد آزادمنشانه در تدریس: در این رویکرد، استاد کسی است که ذهن دانشجویان را باز می‌کند و آنان را با شیوه‌های فهمیدن آشنا می‌سازد.^۱ در این رویکرد تدریس، باید روش‌هایی به کار گرفته شود که از طریق آن دانشجویان چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند؛ زیرا معرفت و آگاهی در فرآیند اندیشه منظم و هدفمند رشد می‌یابد. بنابراین، در هر محیط آموزشی فرد باید بتواند بدون جهت دادن، آزادانه و متفکرانه به کاوش بپردازد، آموخته‌های خود را وحدت بخشد و به سوی رشد و تعالی گام بردارد.

مصاحبه‌شونده شماره (۱): «استاد باید به شکلی عمل کند که بتواند با استفاده از رویکرد اکتشافی نشان دهد که ارتباط ناگسستی بین محتوای دینی و پدیده‌های اجتماعی وجود دارد. او با استفاده از روش‌های تدریس فعال و نوین به دانشجو اجازه می‌دهد که خود معنا را کشف کند. بنابراین، محتوای دینی برای او «تحمیلی» به نظر نمی‌رسد و مباحث به صورت مستدل برای جلب باور و فهم منطقی ارائه می‌گردد».

مصاحبه‌شونده شماره (۳): «گاهی لازم است در تدریس دروس معارف، استاد به عنوان راهنما و

۱. «من ستایشگر معلمی هستم که اندیشیدن را به من آموخت، نه اندیشه‌ها را» (شهید مطهری)

تسهیل کننده عمل کند و کمتر نقش کنترل کننده و تعیین کننده مستقیم را داشته باشد. محیط کلاس فضایی همراه با تعاملات غیررسمی تر و دوستانه تر است که باعث کاهش اضطراب و افزایش انگیزه می شود.»

مصاحبه شونده شماره (۱۴): «فضای کلاس و درس باید بسیار منعطف و باز بوده و در آن دانشجویان آزادی عمل و فعالیت های یادگیری داشته باشند. یادگیرندگان باید مسیر یادگیری شان را تعیین کنند. در این فضا خلاقیت و مسئولیت پذیری دانشجویان بیشتر اتفاق می افتد. مدیریت در کلاس بیشتر با هدف ایجاد شرایط انسجام گروهی انجام می شود. در این صورت است که انگیزه درونی دانشجویان افزایش می یابد.»

مصاحبه شونده شماره (۱۲): در مورد ارزشیابی در این رویکرد معتقد است «استاد در ارزشیابی به صورت هدفمند انواع مختلف ارزشیابی را به کار می برد و در تلاش است هر دانشجو را براساس نیازها و انگیزه های شخصی ارزیابی کند. ارزشیابی باید انعطاف پذیر باشد. این نوع ارزشیابی می تواند شامل گزارش های شخصی توسط دانشجو، خودارزیابی و... باشد.»

نکته مهم این است که می توان بدون اندیشیدن به رویکرد تدریس هم معلم بود؛ اما معلم زمانی حرفه ای می شود که به طور آگاهانه رویکرد خود را انتخاب کرده و آن را به عنوان راهنما در مسیر آموزش استفاده کند. در عین حال باید توجه داشت که علت عدم پذیرش بعضی از آموزه های دین از سوی جوانان، عدم تطابق آنها با عقل دلیل خواه و استدلال پسند آن ها است. آن ها گمان دارند که برای یکایک آموزه های دین، حتی احکام شرعی باید منطق و استدلال داشت، وگرنه پیروی از آن ها جاهلانه و تقلید کورکورانه خواهد بود. استاد هوشیار باید دقیقاً محدوده امور تعبدی را از امور عقلی جدا ساخته و مخاطب را متوجه تفاوت این دو حوزه نماید. جوان باید بداند که تعبد، یک امر منطقی و کاملاً مطابق با تعقل است و تفاوت بسیار زیادی بین تقلید کورکورانه و تعبد و سرسپردگی در برابر خداوند و اولیاء دین وجود دارد (فرحزادی، ۱۴۰۳). برای فراهم آوردن این شرایط، بهتر است استاد که یکی از عناصر اصلی فرآیند یادگیری و یاددهی است و مسئولیت مهمی در یادگیری دانشجویان دارد، با نحوه تدریس خود، فراگیران را به این درک و آگاهی برساند. برای دستیابی به تربیت فراگیران نمی توان از قوانین خشک، سخت و غیرقابل انعطاف استفاده کرد، بلکه استاد باید محیطی فراهم کند که دانشجویان بتوانند خلاقانه فکر کنند، نوآوری داشته و نظریه پردازی کنند. استاد باید در ارزیابی ها منعطف بوده و تنها به نمره و آزمون های کتبی و پرسش های کلاسی محدود نشود.

مصاحبه شونده شماره (۱۳): «گاهی لازم است نقش استاد در کلاس تغییر کند (یعنی به جای تمرکز صرف بر ارائه محتوا) و بیشتر مشاور دانشجویان باشد که در این خصوص می تواند درباره اهداف و روند یادگیری با دانشجویان گفتگو کند و در این صورت می تواند انگیزه و مشارکت دانشجویان را بالا ببرد. این

تغییر نقش با تکیه بر اصول یادگیری و رویکردهای یادگیرنده می‌تواند به شکل معناداری کیفیت تعاملات آموزشی و عمق یادگیری را افزایش دهد».

۴. نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف شناسایی رویکردهای تدریس اثربخش در آموزش دروس معارف در دانشگاه فرهنگیان از طریق پیمایش کیفی انجام گرفت. داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته از اساتید این دروس جمع‌آوری شد. انتخاب رویکرد مناسب در تدریس از بنیادی‌ترین تصمیم‌های حرفه‌ای اساتید است. هر رویکرد یاددهی-یادگیری حامل فرصت‌هایی برای تحقق یادگیری معنادار و در عین حال بربردارنده چالش‌هایی در اجرا، ارزشیابی و انطباق با بافت فرهنگی و ساختار نهادی است. این پژوهش با تحلیل تطبیقی سه رویکرد اصلی (منضبطانه، تسهیل‌گر و آزادمنشانه) تلاش دارد نشان دهد که اثربخشی هر رویکرد در گروی انطباق نظری با منابع معتبر علمی و شناخت دقیق زمینه آموزشی است. اولین و رایج‌ترین رویکرد، رویکرد منضبطانه در تدریس است. تجربه نشان داده اساتید معمولاً در تدریس از این رویکرد استفاده می‌کنند. این رویکرد مبتنی بر یک روش سیستماتیک و گام‌به‌گام برای برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی فرآیند یادگیری بوده که بر اهداف مشخص و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده مبتنی است. به طوری که به تدریس استاد براساس دانش و تمرکز بر نقش محوری او استوار بوده و فرصت‌هایی همچون انسجام محتوایی و کنترل بالا بر زمان و نظم آموزشی ایجاد می‌کند. این رویکرد با استفاده از هدف‌گذاری‌های مشخص و فعالیت‌های از پیش تعیین شده بر ارزیابی یادگیری دانشجویان تأکید دارد. از جمله فرصت‌های این رویکرد می‌توان به تعیین اهداف مشخص و معیارهای ارزیابی دقیق که موجب عدالت در سنجش عملکرد دانشجویان می‌شود، اشاره کرد. از سوی دیگر، چالش اصلی آن در فقدان تعامل و تقلیل خلاقیت یادگیرندگان نهفته است. همچنین از چالش‌های دیگر این رویکرد می‌توان به کاهش تعامل دانشجو در کلاس اشاره کرد که یادگیری محتوا به صورت سنتی است. تمرکز بیش از حد بر نمرات باعث می‌شود که دانشجویان تنها به دنبال حفظ مطالب باشند و درک عمیق و کاربردی اتفاق نمی‌افتد. مبانی نظری این رویکرد با دیدگاه‌های رفتارگرایی^۱ هم‌خوانی دارد؛ جایی که یادگیری حاصل تقویت، تکرار و کنترل محیطی تلقی می‌شود (اسکینر،^۲ ۱۹۵۳). در پرتو این نگاه، فراگیر به مثابه دریافت‌کننده تحریک است و معلم به مثابه منبع اصلی شناخت عمل می‌کند. یافته‌ها و توضیحات این

1. Behaviorism

2. Skinner

رویکرد، با نتایج پژوهش تریگول و پروسر^۱ (۱۹۹۷)، نورتون و همکاران^۲ (۲۰۰۵)، خدارحمی و همکاران (۱۴۰۳)، مهدی نژاد و اسماعیلی (۱۳۹۳) و همچنین محمدی (۱۴۰۲) مطابقت دارد که عنوان کردند اغلب اساتید در تدریس دروس دانشگاهی از روش‌های استادمحور، قانونمند و سنتی استفاده می‌کنند. در این رویکرد شناخت و رابطه استاد با دانشجو مبتنی بر یادگیری تحصیلی است، تا رشد عاطفی و شخصی. اگر در دروس معارف، تدریس به مجموعه‌ای از تکنیک‌های کارآمد تبدیل شود که هدف نهایی‌شان فقط پیشرفت نمرات آزمون‌ها باشد، نه رشد و تعالی دانشجویان به‌عنوان انسان، اینجاست که باید در شیوه ارائه مطالب بازنگری صورت گیرد. با توجه به اهدافی که از دروس معارف مدنظر است، در صورتی که استاد معارف به این رویکرد اکتفاء کند، به هدف مطلوب نخواهد رسید؛ زیرا هدف اصلی در این دروس صرفاً ارائه دقیق محتوای معارف دینی نیست؛ بلکه مهم‌تر از آن به‌کار بردن این آموزه‌ها در متن زندگی واقعی است؛ به همین جهت استاد معارف در صورتی به هدف نهایی نزدیک می‌شود که به سایر رویکردهای تدریس توجه و گرایش داشته باشد.

رویکرد دوم با عنوان رویکرد تسهیل‌گر نام‌گذاری شد؛ با توجه به نظرات مصاحبه‌شوندگان این رویکرد سبکی از آموزش است که در آن استاد نقش راهنما و تسهیل‌کننده را ایفا می‌کند، نه سخنران و انتقال‌دهنده صرف اطلاعات. در این روش، تمرکز اصلی بر فعال‌سازی یادگیرندگان و ایجاد فضایی برای یادگیری مشارکتی و خودراهبری است. تفاوت این رویکرد با رویکرد منضبطانه در این است که رویکرد منضبطانه بیشتر استادمحور می‌باشد، یعنی استاد مطالب را انتقال می‌دهد و فراگیران بیشتر نقش شنونده را دارند. همچنین یادگیری تا حد زیادی وابسته و متعلق به استاد است؛ زیرا دانشجو فرصت یادگیری مستقل را ندارد. اما در رویکرد تسهیل‌گر فراگیران نقش اصلی را ایفا می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش کارون و همکاران^۳ (۲۰۰۲)، تراوس و همکاران^۴ (۲۰۱۲) و محمدی و همکاران (۱۳۹۴) همسو است. ازجمله فرصت‌های این رویکرد آن است که زمانی که استاد به عنوان راهنما و تسهیل‌کننده در کلاس می‌باشد، دانشجویان حس مثبت و سازنده‌ای خواهند داشت و در فعالیت‌های مختلف کلاس و تدریس مشارکت می‌کنند؛ به نحوی که باور دارند نقش اصلی در تدریس را آنان دارند. بسیاری از دانشجویان، به‌ویژه آن‌هایی که در کلاس‌هایی با رویکردهای تدریس منضبطانه و سنتی احساس طردشدگی یا بی‌ارتباطی می‌کنند، در محیط تسهیل‌گر احساس امنیت و ارزشمندی دارند. از آنجا که یادگیری عمیق‌تر، ماندگارتر و

1. Trigwell & Prosser

2. Norton

3. Carron

4. Troth

مرتبط‌تر با زندگی واقعی، براساس نیاز و علاقه و کنش ذهنی دانشجو شکل می‌گیرد، لذا، استاد معارف در درجه اول باید شناخت کافی از دانشجویان داشته باشد و فضای کلاس را متناسب با نیازسنجی مخاطب به گونه‌ای فراهم کند که مسائل اعتقادی که با زندگی واقعی دانشجو ارتباط داشته و مورد نیاز و ابهام مخاطب بوده را در کلاس مطرح کرده و سپس فضای امن و مورد اعتماد، به دور از قضاوت و نیز فضایی مبتنی بر احترام و همدلی برقرار کند، تا دانشجو با حضور فعال در بحث آزاد و یا مشارکت در فعالیت‌های گروهی، به رفع ابهامات و شبهات علمی و اعتقادی خویش پرداخته و به تدریج تحت راهنمایی استاد به باور قلبی و یقینی برسد. در این صورت است که اگر این باور و اعتقاد، مبتنی بر شعور و آگاهی باشد و به تعبیری ایمان آگاهانه شکل بگیرد (خامنه‌ای، ۱۳۹۷، ص ۶۹)، منتج به ایمان زاینده و متعهدانه خواهد شد (همان، ص ۸۰). رمز موفقیت استاد معارف در این رویکرد آن است که دانشجو در حوزه فردی و خودشناسی به رشد و تکامل برسد و آموخته‌ها را در زندگی واقعی خود به‌کار ببرد. به عنوان مثال، دانشجو در زمینه اعتقاد به نماز به باور قلبی می‌رسد و فراتر از آن در متن زندگی، خود را متعهد می‌کند که نماز را به طور کامل به‌جا آورد. نکته قابل توجه اینکه، ازجمله چالش‌های این رویکرد آن است که اگر استاد معارف توانمندی علمی و مهارت لازم را نداشته باشد و این رویکرد را به‌درستی مدیریت نکند، ممکن است منجر به نسبی‌گرایی افراطی شود؛ یعنی همه چیز معتبر تلقی شود و هیچ ارزشی بر دیگری برتری نداشته باشد و ممکن است دانشجویان دچار سردرگمی یا بی‌هدفی شوند. استاد معارف باید توجه داشته باشد که علاوه بر پرورش و رشد عقلانیت که در دین اسلام بر آن تکیه شده است، دانشجو از چارچوب قرآن و عترت غافل نشود. از دیگر چالش‌ها می‌توان به این نکته اشاره کرد که با توجه به تعداد بالای دانشجویان در کلاس‌های معارف، سؤالات و ابهامات متعدد و فراوان آنان در خصوص مسائل اعتقادی، اجرای کامل و دقیق این رویکرد زمان‌بر می‌باشد. بنابراین، اساتید جهت اجرای موفق این رویکرد باید برنامه‌ریزی دقیق و مدیریت زمان لازم را داشته باشند. از سوی دیگر، چون اهداف آموزشی اغلب کیفی، فردمحور و بلندمدت هستند، بنابراین، اندازه‌گیری پیشرفت یادگیری دشوارتر خواهد بود. این رویکرد از منظر اجتماعی- فرهنگی و بیگوتسکی و یادگیری مشاهده‌ای بندورا معنا دارد. فرصت‌های آن در ارتقای تفکر جمعی، مسئولیت مشترک و تعامل معنادار نهفته است، در حالی که چالش‌های اجرایی آن در سنجش فردی عملکرد و مدیریت گروه مشهود است، در این چارچوب، یادگیری محصول تعاملات میان‌فردی، بازتاب‌های اجتماعی و ساخت معنا در بستر گروهی است (بندورا،^۱ ۱۹۸۶).

رویکرد سوم با توجه به نظرات مصاحبه‌شوندگان، با عنوان رویکرد آزادمنشانه نام‌گذاری شد. این

رویکرد به روش‌هایی اشاره دارد که در آن دانشجویان در فرآیند یادگیری نقش فعال و مستقل‌تری ایفا می‌کنند. در این رویکرد، روش‌های تدریس بر پرسشگری، تحلیل انتقادی، پژوهش، بحث‌های فلسفی و تحلیل رسانه استوار است. تدریس بیشتر از انتقال یک‌سویه، بر تعامل و کشف مشترک تأکید دارد. دانشجویان به جای گوش دادن منفعلانه، در فعالیت‌های عملی، بحث‌ها و حل مسئله مشارکت فعال دارند و یاد می‌گیرند که چگونه مسائل پیچیده را تحلیل و تفسیر کنند. اساتید دانشجویان را تشویق می‌کنند که سؤال بپرسند، ایده‌های خود را مطرح کنند و مباحث و موضوعات را به چالش بکشاند. تفاوت‌های فردی دانشجویان مورد توجه قرار می‌گیرد و به آن‌ها فرصت داده می‌شود تا به روش خودشان یاد بگیرند. از راهکارهای اجرای موفقیت‌آمیز این رویکرد طراحی فعالیت‌های جذاب و چالش‌برانگیز، ایجاد فضایی امن و حمایتی در کلاس درس، ارائه بازخورد سازنده به دانشجویان از طریق اجرای ارزشیابی‌های هدفمند، انعطاف‌پذیری و آمادگی برای تغییر روش تدریس براساس نیازهای دانشجویان می‌باشد. به طور مثال، اگر استاد بخواهد در تدریس موضوع درس را با مسائل و مشکلات روزمره مطابقت دهد، به دانشجویان کمک می‌کند تا آموخته‌های جدید را به تجارب گذشته ارتباط دهند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش عابدینی بلترک و همکاران (۱۳۹۴)، حلیمی جلودار (۱۳۹۴)، فرحزادی (۱۴۰۳) و عبداللهی و همکاران (۱۴۰۲) همسو می‌باشد. استاد معارف در این رویکرد اهداف بلند پروازانه‌ای را دنبال می‌کند؛ یعنی به دنبال رشد عقلانی، اخلاقی و اجتماعی و کنش آگاهانه بر پایه شناخت در دانشجویان می‌باشد. به عقیده وی، هدف در دروس معارف پرورش انسان‌هایی است که پرسش‌گر، منتقد، متعهد و کنش‌گر باشند. این اهداف نه تنها فردی، بلکه جمعی و سیاسی‌اند. استاد باید بداند که فراتر از تدریس، خود را پرورش‌دهنده آگاهی، عدالت‌خواهی و انسانیت بداند. این رویکرد، آموزش را به مسئله‌ای اخلاقی و اجتماعی بدل می‌کند، نه صرفاً یک وظیفه حرفه‌ای. در این رویکرد، دانشجو می‌آموزد چگونه فکر کند، تحلیل کند، سؤال بپرسد و اقدام کند و به فردی فعال، اندیشمند و مسئول تبدیل شود که بتواند نقش مؤثری در جامعه خود ایفا کند. آموزش، دیگر فقط برای رشد و تکامل فردی نیست، بلکه برای ساختن جامعه‌ای بهتر است. به عنوان مثال، دانشجو نه فقط در حوزه فردی به نماز اعتقاد دارد و فریضه نماز را ادا می‌کند، بلکه در تلاش است که نماز جامعه‌ساز را نیز اجرا کند.

از آنجایی که رویکرد آزادمنشانه مبتنی بر تفکر خلاق و انتقادی است، سعی می‌شود با تمسک به آیه «لا اکراه فی الدین» (بقره، ۲۵۶)، با آزادی ذهن و رهایی از جهل و تعصب و هنجارهای تحمیل شده، به تدریس پرداخته شود. بنابراین، استاد معارف هم باید به محتوای درسی و هم به آموزه‌های دینی، نظریه‌های اجتماعی و فلسفی مسلط باشد، و هم توانایی ایجاد فضای گفت‌وگوی اصیل و آزاد و تحلیل انتقادی را

داشته باشد و البته سعی کند که این آزادی، منجر به آزادی لیبرال و بی‌قید و شرط نشود و ضمن توجه به بحث و گفتگوی مبتنی بر عقل و استدلال که مورد استقبال دانشجویان نسل Z می‌باشد، از چارچوب شریعت و مبانی قرآن و عترت غافل نشود. چراکه برخی از آموزه‌های دینی همچون کیفیت معاد و... و برخی از آموزه‌های عرفانی، تفسیر عقلانی ندارند. از چالش‌های رویکرد آزادمنشانه این است که به دشواری قابل اجرا است، چون نیاز به منابع، زمان و آمادگی بالای استاد دارد. از سوی دیگر، فشارهای نهادی مانند استانداردهای درسی، آزمون‌های هماهنگ، یا محدودیت‌های برنامه درسی، اجرای این رویکرد را دشوار می‌کند. چالش دیگر اینکه، اجرای موفقیت‌آمیز این رویکرد به منابع و زمان زیادی نیاز دارد. چراکه طراحی فعالیت‌های انتقادی و بحث‌های فلسفی زمان‌بر و مستلزم منابع آموزشی غنی می‌باشد. این رویکرد باید با احتیاط و دقت بیشتری از سوی استاد معارف مورد استفاده قرار گیرد؛ زیرا مبنای این رویکرد در خصوص رابطه استاد و دانشجو این است که استاد، مرجع مطلق حقیقت نیست، بلکه همراهی است در مسیر جست‌وجوی معنا. دانشجو نیز منفعل نیست، بلکه کنش‌گر است که هر دو با هم، در فرآیند یادگیری رشد می‌کنند. استاد معارف باید به این نکته توجه داشته باشد که اگرچه با ویژگی‌های نسل امروز، تحمیل عقاید چندان کارآمد نیست، ولی از آنجایی که در اجرای رویکرد تسهیل‌گر و آزادمنشانه زمان یا فرصت کافی برای بررسی عمیق همه مسائل و مباحث وجود ندارد، بنابراین، میزانی از تحمیل مجاز است؛ به عنوان مثال، در مورد مسائل مربوط به هدف مشترک والا که از اجماع ملی گسترده‌ای برخوردار هستند، همچون مسائل مربوط به هویت ملی، تحمیل میزانی از آن قابل توجیه است. انتخاب یک رویکرد تدریس به معنای آن نیست که تمام ویژگی‌های آن رویکرد کاملاً مورد پذیرش و تأیید می‌باشد، بلکه این انتخاب، نقطه شروعی است برای اندیشیدن آگاهانه به اینکه اساتید می‌خواهند چگونه عملکردی داشته باشند، چه ارزشی برای یادگیری قائل هستند، آیا صرفاً می‌خواهند دانش را منتقل کنند یا نقشی فراتر داشته و الهام‌بخش و راهنمای دانشجو باشند؟ آیا یادگیری را صرفاً کسب اطلاعات دانسته، یا آن را فرآیندی می‌دانند که زندگی فراگیر را تغییر داده و ضمن توانمندسازی روحیه تفکر، خلاقیت وی را پرورش دهد؟ استاد باید تلاش کند با ترکیبی از رویکردهای سه‌گانه در تدریس، ایمان آگاهانه حاصل از رویکرد تدریس منضبطانه را در رویکرد تدریس تسهیل‌گر و آزادمنشانه به ایمان زاینده و وفادارانه تبدیل کند.

۵. پیشنهادات

اساتید محترمی که از رویکرد منضبطانه در تدریس دروس معارف اسلامی بهره می‌گیرند، ضمن حفظ ساختار و چارچوب محتوایی درس، از روش‌های فعال مانند پرسش و پاسخ، آزمون‌های تکوینی و

تمرین‌های تأملی بهره ببرند، تا انضباط کلاس با مشارکت یادگیرندگان تلفیق شود و انگیزه درونی آنان برای درک مفاهیم دینی افزایش یابد. در استفاده از رویکرد تسهیل‌گر پیشنهاد می‌گردد استاد نقش خویش را از انتقال‌دهنده دانش به راهنمای فرایند یادگیری تغییر دهد. به‌کارگیری فعالیت‌های گروهی، پروژه‌های میدانی و ترکیب تجربه زیسته دانشجویان با مفاهیم معارف اسلامی می‌تواند حس تعلق، درک عمیق و کاربرست واقعی آموزه‌های دینی را در زندگی روزمره آنان افزایش دهد. اساتید پیرو رویکرد آزادمنشانه در کلاس‌های معارف اسلامی، به طراحی محیط‌های گفت‌وگومحور بپردازند که در آن، دانشجویان با احترام و منطق بتوانند دیدگاه‌های خود را درباره مفاهیم دینی مطرح کنند. چنین فضایی، قدرت تحلیل، تفکر انتقادی و گرایش آگاهانه به آموزه‌های دینی را در دانشجویان تقویت می‌کند. در مجموع، هر یک از این رویکردها در صورتی اثربخش خواهند بود که با اقتضائات روان‌شناختی، فرهنگی و زمینه‌ای دانشجویان هماهنگ شود. پیشنهاد می‌شود گروه‌های آموزشی معارف اسلامی دوره‌های توانمندسازی برای اساتید برگزار کنند، تا بتوانند با شناخت دقیق‌تر رویکردهای تدریس، از ترکیب بهینه‌ای متناسب با نیازهای مخاطبان استفاده کنند، تا یادگیری فعال و تعاملی شکل گیرد. پیش از آغاز هر درس، اهداف یادگیری را به گونه‌ای مشخص کنند که تنها انتقال‌دهنده اطلاعات نباشند، بلکه زمینه توسعه مهارت‌های تفکر خلاق، انتقادی و حل مسئله را فراهم نمایند و دانشجویان را ترغیب کنند که فراتر از چارچوب کلاس و کتب درسی، به کاوش و پژوهش بپردازند و یادگیری را به یک تجربه مادام‌العمر در زندگی تبدیل کنند.

— منابع —

قرآن کریم.

پاک سرشت، محمدجعفر (۱۳۸۳). کاوشی درباره روش تدریس در دانشگاه. *علوم تربیتی و روانشناسی*، ۱۱(۳-۴)، ص ۱۷۴-۱۵۵.

جعفری، محمدتقی (۱۳۷۵). *فلسفه دین*. تهران: مؤسسه فرهنگی اندیشه.

حلیمی جلودار، حبیب‌الله (۱۳۹۴). بررسی دیدگاه دانشجویان درباره شیوه آموزش دروس معارف اسلامی با تأکید بر خصایص جمعیت‌شناختی آنان (نمونه موردی دانشجویان دانشگاه مازندران). *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۱۹(۱۱۷)، ص ۳۷-۹۸.

حمیدی‌زاده، کتابیون (۱۴۰۲). بررسی شیوه‌های آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان معلمان. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، ۴(۴).

خامنه‌ای، سید علی (۱۳۹۷). *طرح کلی اندیشه اسلامی در قرآن*. قم: انتشارات صهبا، چاپ بیستم.

خدارحمی، سمیه؛ حافظی، حسین؛ فرج الهی، مهران؛ سرمدی، محمدرضا (۱۴۰۳). ارائه مدل علی اثربخشی تدریس برخط براساس نگرش نسبت به تدریس برخط؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تدریس برخط. *مطالعات آموزشی و آموزشی*، ۱۳(۱).

ساروخانی، باقر (۱۳۹۳). *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی اصول و مبانی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ج ۱.

عابدینی بلترک، میمنت؛ منصوری، سیروس؛ اسدنی، مهین؛ میرزا آقایی، مهدی (۱۳۹۴). رویکردهای تدریس مبتنی بر سازنده‌گرایی؛ شیوه مناسب آموزش در علوم پزشکی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، شماره ۷.

عباسی، حسن (۱۳۹۹). روش تدریس هدایت‌محور؛ پیوست اخلاقی روزآمد برای کارآمدسازی دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها. *پژوهش‌نامه اخلاق*، ۱۳(۴۸)، ص ۷۴-۵۱.

عبداللهی، اسماعیل؛ رضایی‌زاده، مرتضی؛ جعفری، اسماعیل (۱۴۰۲). واکاوی نقش پرسش‌گری در ارتقای تاثیر کلاس معکوس بر روی یادگیری و واکنش دانشجویان. *آموزش در علوم انتظامی*، ۱۱(۴۰)، ص ۲۲۰-۱۸۱.

فرحزادی، اکبر (۱۴۰۳). عوامل و موانع موثر بر فرآیند تاثیرگذاری در تدریس با تمرکز بر دروس معارف اسلامی. *معارف*، شماره ۱۱۹، ص ۴۷-۲۹.

قربانی، هاشم؛ ابوالحسنی نیارکی، فرشته (۱۳۹۹). الگوی مقایسه‌ای؛ راهکاری کارآمد برای تدریس دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها در ساحت تبیین و دفاع از آموزه‌های اسلامی. *تربیت اسلامی*، ۱۱(۳۱)، ص ۱۴۸-۱۲۷.

محمدی، محمود (۱۴۰۲). بررسی مسائل آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، ۵(۲).

محمدی، مهدی؛ مزروفی، رحمت‌اله؛ ناصری جهرمی، رضا؛ ذرفشان، مریم؛ مختاری، زینب (۱۳۹۴). تاثیر تدریس مشارکتی بر انسجام گروهی دانشجویان: بررسی نقش واسطه‌ای رویکردهای مشارکت. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۶(۶۱)، ص ۵۹-۴۹.

مهدی‌نژاد، ولی؛ اسماعیلی، رقیه (۱۳۹۳). رابطه میان رویکردهای تدریس اعضای هیأت علمی و رویکردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۱(۵).

- Afif Ananta, M., Pasaribu, R. & Dahlan, A. (2025). Innovative Approaches to Learning and Islamic Education Methods. *Jurnal Pendidikan Islam*, 2(1), p. 10–15. <https://doi.org/10.70938/judikis.v2i1.54>
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action. *The Journal of Educational Research*, 85(2), p. 89–99.
- Carron, A.V., Colman, M.M., Wheelar, J. & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, no. 24, p. 168-188.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Jansen, H. (2010). *The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods*. <https://doi.org/10.17169/fqs11.2.1450>
- Msimanga, M. R. (2017). *Teach and assess: A strategy for effective teaching and learning in economic and management sciences*. Doctoral Dissertation, Faculty of Education. University of The Free State Bloemfontein.
- Norton, L., Richardson, J.T.E., Hartley, J., Newstead, S. & Mayes, J. (2005). Teachers' Beliefs and Intentions Concerning Teaching in High. *British Journal of Educational Psychology*, no. 71, p. 511-530.
- Skinner, B.F. (1953). Science and Human Behavior. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), p. 899-910.
- Travis, J.E. (1996). Models for Improving College Teaching: A Faculty Resources Gains in Student Learning. *Journal of Computers & Education*, 58(2), p. 679–687.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1997). Towards an Understanding of Individual Acts of Teaching and Learning. *Higher Education Research and Development*, 16(2), p. 241-252.
- Troth, A.C., Jordan, P.J. & Lawrence, S.A. (2012). Emotional intelligence, communication competence, and student perceptions of team's cohesion. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 30, p. 315- 319.
- Yang, N. (2015). *Quality teaching in large university classes: designing online collaboration among learners for deep understanding*. Doctoral Dissertation. School in Psychological Sciences and Education, Athesina Studiorum Universitas.