

ارزشیابی برنامه درسی دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی به منظور ارائه راهکارهای کیفیت بخش

محمود امیدی*، حسن نجفی** و مهدی سجانی نژاد***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارزشیابی برنامه درسی دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی به منظور ارائه راهکارهای کیفیت بخش انجام شد. روش پژوهش توصیفی-پیمایشی و رویکرد آن نیز کاربردی است. از میان همه دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه شاهد (۱۳۰۰ نفر) ۲۹۷ دانشجو به روش نمونه‌گیری تصادفی سهمیه‌ای به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته بود و داده‌های حاصل نیز با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی در محیط نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند. نتایج نشان داد وضعیت محتوای برنامه درسی (۳/۱۴) در حد متوسط، شیوه‌های تدریس (۳/۶۱) و روش‌های ارزشیابی (۳/۲۸) کمتر از حد متوسط است. از این رو توجه به راهکارهایی مانند ۱- بازنگری و به روز کردن محتوا؛ ۲- برقراری ارتباط عمودی و افقی بین محتوا؛ ۳- استفاده اساتید از شیوه‌های جدید تدریس؛ ۴- بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی؛ ۵- استفاده از روش خود ارزشیابی؛ ۶- ترغیب دانشجویان به اجرای کارهای پژوهشی، می‌تواند کیفیت بخش برنامه درسی دروس عمومی معارف اسلامی باشد. کلید واژه‌ها: برنامه درسی؛ برنامه درسی دانشگاهی؛ دروس عمومی معارف اسلامی؛ ارزشیابی؛ راهکارهای کیفیت بخش

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران

** نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی

hnajafih@yahoo.com

*** دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی و دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد تهران

مقدمه

مفهوم برنامه درسی در طی تاریخ کوتاه خود، تغییرات و تحولات بسیاری را پذیرا بوده است. تا اوایل قرن بیستم، مفهوم برنامه درسی از چارچوب سنتی و محدود خود، که تنها به موضوع درسی محدود می‌شد، فراتر نمی‌رفت. در این سال‌ها، برنامه درسی به عنوان «تعیین محتوای برنامه، آنچه باید آموخته شود، مطالب مربوط به شاگرد، تجربیات مدرسه، موضوعات درسی مختلف برای یک سال یا یک دوره تحصیلی، فهرستی از هدف‌های آموزشی یا عناوین و سرفصل‌های دروس» تلقی می‌شد. اما از اوایل قرن بیستم، به دلیل توسعه تحقیقات تربیتی، مفهوم سنتی برنامه درسی دچار تغییرات زیادی شد و به مفهوم جدیدتر آن یعنی «سازماندهی فعالیت‌ها و تجربیات یادگیری تحت راهنمایی مراکز آموزشی برای تحقق رشد و شایستگی فردی و اجتماعی یادگیرنده‌ها و رسیدن به هدف‌های آموزشی» توجه شد. این مفهوم جدید یا مفاهیم مشابه دیگر، محور و پایه ارائه نظریات و تئوری‌هایی شد که پیکره برنامه درسی را تشکیل دادند و برنامه درسی به عنوان یک رشته علمی که به مطالعه و بررسی تئوریک این مفاهیم می‌پردازد یا به عرصه وجود گذاشت و بسیاری از دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی اقدام به تأسیس این رشته در مقاطع مختلف نمودند» (یارمحمدیان، ۱۳۹۱: ۱۸).

با توجه به تنوع مفاهیم مستتر در برنامه درسی طبیعی است که تعاریف متنوعی نیز از آن وجود داشته باشد. شریعتمداری (۱۳۹۰) برنامه درسی را «کلیه تجارب، مطالعات، بحث‌ها، فعالیت گروهی و فردی و سایر اعمالی که شاگرد تحت سرپرستی و راهنمایی محیط آموزشی انجام می‌دهد» تعریف می‌کند. از این دیدگاه برنامه درسی صرفاً محدود به تجارب و فعالیت‌های کلاسی افراد نمی‌شود.

بنا بر نظر دال^۱ (۱۹۹۳) برنامه درسی عبارت است از محتوا و جریان رسمی و غیر رسمی که از طریق آن، یادگیرندگان تحت نظارت اساتید، معلومات و شیوه درک و فهم را به دست می‌آورند یا مهارت‌ها را فرا می‌گیرند یا نگرش و ارزش‌گذاری یا نظام ارزشی خود را تغییر می‌دهند. از نظر او هر محیط آموزشی دارای یک برنامه درسی طراحی شده و رسمی؛ و یک برنامه درسی طراحی نشده، غیر رسمی و پنهان است. برنامه درسی طراحی شده؛ محتوا،

اهداف، مقاصد موضوعات درسی و سازماندهی آموزش را در برمی‌گیرد و برنامه درسی طراحی نشده یا پنهان تعاملات روان‌شناختی، هنجارها و پویایی گروهی و به ویژه احساسات، نگرش‌ها و علایق موجود در بین یاددهنده و یادگیرندگان را در برمی‌گیرد.

برنامه درسی در کلی‌ترین حالت به آنچه مراکز آموزشی تدریس می‌کنند و در جزئی‌ترین حالت به عنوان یک فعالیت آموزشی برای یک فراگیر بر اساس یک دیدگاه مشخص در یک زمان تعریف می‌شود. برنامه درسی می‌تواند به عنوان مجموعه‌ای از رویدادهای از قبل طراحی شده در نظر گرفته شود که به نتایج تربیتی برای یک یا بیش از یک فراگیر منجر می‌شود (آیزنر^۱، ۱۹۷۹). این تعریف به چند ویژگی در برنامه از جمله مجموعه‌ای از رخدادهای و تدابیر، همراهی برنامه درسی با فرایند برنامه‌ریزی و قصد و نتایج تربیتی درسی اشاره می‌کند که افراد را در گستره وسیعی تحت تأثیر قرار می‌دهد.

طبیعی است که با گسترش تعاریف برنامه درسی، توافق نظر درباره عناصر یا اجزاء برنامه درسی که در این رشته باید برای آن‌ها تعیین تکلیف شود نیز وجود نداشته باشد. برخی صاحب‌نظران تصمیم‌گیری‌هایی درباره یک عنصر، نتایج یادگیری و برخی دیگر محتوا را در حوزه کار برنامه‌ریزان درسی قلمداد کرده‌اند. کلاین^۲ (۱۹۸۱) ۹ عنصر را عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی معرفی می‌کند که عبارت هستند از: هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه‌بندی. رایج‌ترین برداشت در این زمینه، برنامه درسی را، در بردارنده تصمیم در خصوص چهار عنصر اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی قلمداد می‌کند (اسدیان، ۱۳۹۰: ۴۱).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود یکی از عناصر مهم و تأثیرگذار در فرایند برنامه‌ریزی درسی ارزشیابی است، جایگاه ارزشیابی در برنامه‌ریزی درسی آنجاست که هیچ فعالیت انسانی خصوصاً آن دسته از اموری که دارای پیچیدگی و ظرافت خاصی هستند، نمی‌توانند فارغ از بررسی کیفیت و بهبود مستمر باشند (نجفی و سبحانی نژاد و جعفری هرندی، ۱۳۹۴: ۹۱). تنها از طریق ارزشیابی از مراحل مختلف برنامه‌ریزی درسی می‌توان کارآیی و اثربخشی برنامه‌های درسی را افزایش داد و نظامی برای بهبود مستمر برنامه‌های درسی مراکز آموزشی طراحی نمود

(کلایمنت^۱، کابریلانا^۲، ۲۰۱۲: ۳۹۴). ارزشیابی فرآیندی است که قبل از تدوین، ضمن طراحی و در عین اجرای برنامه، و نیز پس از اجرای برنامه درسی صورت می‌پذیرد. بنابراین مؤلفه ارزشیابی دارای یک نقش محوری و در عین حال تعاملی با سایر مؤلفه‌ها و مراحل برنامه‌ریزی درسی است (اولویز^۳، ۲۰۱۴: ۲۶۰). ارزشیابی از برنامه درسی ممکن است شامل ارزشیابی از یک برنامه کامل یا ارزشیابی از یک جنبه کوچکی از یک برنامه کامل باشد (سیف، ۱۳۸۲: ۸۷).

ارزشیابی برنامه درسی را می‌توان فرآیند بررسی و مطالعه ارزش و شایستگی عناصر و جنبه‌های جزئی و کلی برنامه درسی تعریف کرد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۲۷۵). امروزه ارزشیابی، کاری پژوهشی تلقی می‌شود که از روش‌های کمی و کیفی و نیز شیوه‌های رسمی و غیررسمی برای جمع‌آوری انواع داده‌ها درباره یک فعالیت آموزشی استفاده می‌کند، تا از این راه بتواند آن فعالیت را شناسایی کرده، درباره‌اش قضاوت کند و آن را بهبود دهد (کیامنش، ۱۳۹۲: ۱۷).

بدون تردید، برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، در توفیق یا شکست این مؤسسات، نقش کلیدی و بسیار تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. به عبارت روشن‌تر، برنامه‌های درسی آینه تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند. با توجه به چنین اهمیتی باید میزان توجه به آن‌ها را افزایش داد و حتی‌الامکان با در نظر گرفتن نتایج ارزشیابی دانشجویان تلاش لازم را برای بررسی، اصلاح و تغییرشان در دستور کار قرار داد (فتیحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶).

برنامه درسی دروس معارف اسلامی نیز از جمله برنامه‌های درسی است، که به دلیل نقش آفرینی در جهت اسلامی کردن دانشجویان و مراکز آموزشی^۴ برای ارزشیابی از حساسیت

1. Climent
2. Cabrillana
3. Ulewicz

۴. پس از پیروزی انقلاب اسلامی یکی از دغدغه‌های اصلی مسئولان، دگرگونی فرهنگی در سطح آموزش عالی بود و در همین راستا نیز طرح اسلامی کردن دانشگاه‌ها مطرح شد. برای رسیدن به این مقصود یکی از مجموعه دروس پیشنهادی در این راستا، دروس عمومی معارف اسلامی بود. از سویی پس از استقرار نظام جمهوری اسلامی، مراکز دانشگاهی همواره مورد تهاجم فرهنگی بوده‌اند، برای رویارویی بهتر با این امر وجود دروسی که بتواند معارف بشری و در زمره آن مباحث اخلاقی و ارزشی را برای دانشجویان تفهیم کند، پیش از پیش ضروری به نظر می‌رسید. از این رو مجموعه دروسی برای انتشار مبانی بنیادین تفکر ناب اسلامی با عنوان دروس عمومی

بالایی بهره‌مند است (سند دانشگاه اسلامی، ۱۳۹۲: ۷-۸). لذا مسأله‌ اساسی پژوهش حاضر این بود که راهکارهای کیفیت‌بخشی دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی کدام‌اند؟ بدین منظور وضعیت دروس عمومی معارف اسلامی در ابعاد؛ محتوا، شیوه‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی بررسی شد تا بتوان بر اساس یافته‌های حاصل فهرستی از راهکارهای کیفیت‌بخشی متناسب را برای دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی ارائه کرد.

مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی دانشگاهی در موضوعات و زوایای مختلفی بررسی و تحلیل شده‌اند. اما پژوهشی وجود ندارد که به طور اخص برنامه‌درسی دروس عمومی معارف اسلامی را ارزیابی کند. در ادامه برخی از پژوهش‌هایی مرور می‌شوند که تا اندازه‌ای با موضوع پژوهش مرتبط هستند.

امینی، رحمی و صمدیان (۱۳۹۲) پژوهشی با عنوان «تحلیل و ارزیابی موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی» انجام دادند. یافته‌ها نشان داد که وضعیت کلی اجرای برنامه‌های دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها نسبتاً در حد مطلوب بوده، ولی درعین حال مجموعه‌ای از عوامل درونی و بیرونی مانع اثربخشی و تأثیرگذاری لازم روی دانشجویان می‌شود.

اشرفی و آخوندی (۱۳۹۱) در پژوهش خود با عنوان «آسیب‌شناسی آموزش دینی در دانشگاه‌ها از دیدگاه دانشجویان» از عواملی همچون عدم مطابقت محتوای کتب با مقتضیات جوانی - عدم پاسخگو بودن به نیازهای عصر حاضر دانشجویان - عدم افزایش دانسته‌های آن‌ها - کاربردی نبودن این محتوا در رشته - تناسب نداشتن روش تدریس و محتوای دروس دینی - تأکید بر محفوظات - آشنا نبودن اساتید با شیوه‌های نوین تدریس و فن‌آوری اطلاعات به عنوان مهم‌ترین موانع و آسیب‌های تحقق آموزش دینی مطلوب یاد کرده‌اند.

شفیع‌پورمطلق و خدادادی (۱۳۸۹) تحقیقی با عنوان «جذآبیت بخشیدن به کلاس‌های دروس معارف اسلامی دانشگاه‌ها» انجام دادند. یافته‌های پژوهش آن‌ها به طورکلی نشان می‌دهد، عوامل چهارگانه (اساتید، محتوای دروس، شیوه ارزشیابی و محیط و جو کلاس) در جذآبیت بخشیدن به کلاس‌های دروس عمومی معارف اسلامی و گسترش بحث و مناظره نقش دارند.

لیاقتدار، شانظری و مسلمی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی علمی، حرفه‌ای و

شخصیتی اساتید دروس عمومی معارف اسلامی از دیدگاه دانشجویان شهر کرمان» به این نتیجه دست یافتند که میزان رضایت دانشجویان از ویژگی‌های علمی- تخصصی اساتید دروس عمومی معارف اسلامی در سطح متوسط و میزان رضایت از ویژگی حرفه‌ای- مدرسی و فردی و شخصیتی اساتید دروس عمومی معارف اسلامی کم‌تر از سطح متوسط بوده است.

نتایج پژوهش مجیدی و فاتحی (۱۳۸۵) با عنوان «سنجش نگرش دانشجویان نسبت به برنامه‌ریزی دروس معارف اسلامی» حاکی از آن است که بیش از هشتاد درصد از دانشجویان با اصل وجود دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها موافق هستند، اگرچه در خصوص محتوای این دروس و روش‌های ارائه آن‌ها انتقاد دارند.

مهدیان، طغیانی و مطهرنیا (۲۰۱۳) در پژوهش خود که «ارزیابی برنامه‌درسی کسب‌شده درس اندیشه اسلامی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان» نام دارد، اظهار می‌کنند که دانشجویان توانسته‌اند در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی به میزان بالاتر از متوسط به عناصر برنامه‌درسی قصدشده توسط دانشگاه دست یابند.

سسر و پرات^۱ (۲۰۱۱) در پژوهشی که انجام داده‌اند، معتقد هستند که ویژگی‌ها و عمل نظام‌های آموزشی طی دهه‌های اخیر بر پیشرفت تحصیلی، تسلط بر موضوعات درسی، آموزش مهارت‌های لازم برای شرکت و موفقیت در آزمون‌ها و در نتیجه نادیده گرفتن رشد اجتماعی، عاطفی و معنویت فراگیران مبتنی بوده است.

هاشم و لانگلونگ^۲ (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای که با عنوان «برنامه‌درسی دینی - اسلامی در کشورهای اسلامی جنوب شرق آسیا» انجام داده‌اند، ارزیابی کیفیت برنامه‌درسی را به عنوان عاملی راه‌گشا در تاریخ آموزش و پرورش اسلامی دانسته و آن را گامی مهم در راستای شناساندن ابعاد دانشی شاخص‌های اساسی اسلام به دانشجویان معرفی کرده‌اند.

ریچارد و آدامز^۳ (۲۰۰۶) در پژوهشی که به منظور «تعیین کیفیت برنامه‌های آموزشی در ایالات متحده» انجام دادند، نتیجه گرفتند که از دیدگاه دانشجویان، برنامه‌های باکیفیتی به آن‌ها ارائه نمی‌شود.

-
1. Cecero & Prout
 2. Hashim & Langgulung
 3. Richard & Adams

تیسدل^۱ (۲۰۰۳) یادآور می‌شود که کیفیت وجود معنویت در برنامه‌های درسی به عنوان یک بخش اساسی از تجربه انسانی و توجه به آن برای فهم چگونگی رشد و تحول فرهنگی انسان در طی زمان و نیز نحوه ساخت و ایجاد معنا توسط او بسیار مهم است.

راتکلیف^۲ (۱۹۹۲) در پژوهشی با عنوان «بهبود وضعیت کنونی برنامه درسی آموزش عمومی در دانشگاه‌ها» چند توصیه می‌کند که عبارت هستند از ۱- اعلام صریح اهداف برنامه درسی عمومی به دانشجویان؛ ۲- فراهم آوردن فرصت یادگیری تلفیقی برای دانشجویان؛ ۳- ایجاد وحدت و یکپارچگی بین آموزش و تجربیات زندگی دانشجویان؛ ۴- فراهم کردن زمینه تجربی یادگیری فعالانه و درگیر شدن بیشتر دانشجویان در جریان آموزش در کلاس‌های درس؛ ۵- انجام ارزیابی‌های مداوم از یادگیری‌ها و ارائه سریع بازخوردها به دانشجویان و ...

بویر^۳ (۱۹۸۷) و همچنین پاسکارلا و ترنزینی و پاتریک^۴ (۱۹۹۱) در تحقیقات خود دریافتند که برنامه درسی عمومی تأثیر جالب توجهی در افزایش توانایی دانشجویان در زمینه تفکر انتقادی داشته است. همچنین در این تحقیقات نشان داده شده که ۷۵٪ دانشجویان در مراکز عالی و دانشگاهی آمریکایی اظهار داشته‌اند که این دروس می‌توانند آن‌ها را تقویت کنند در کمک به یادگیری دروس دیگر و همچنین نقش مؤثری در کمک به آن‌ها برای یادگیری مادام‌العمر داشته باشند.

سؤالات پژوهش عبارت بودند از:

۱. دانشجویان وضعیت برنامه درسی (محتوا، شیوه‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی) دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی را چگونه ارزیابی می‌کنند؟
۲. آیا بین نظرات پاسخگویان در عناصر برنامه درسی دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی محتوا، شیوه‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی از نظر عوامل جمعیت‌شناختی (جنسیت و دانشکده تحصیلی) تفاوت معناداری وجود دارد؟
۳. راهکارهای کیفیت بخشی برنامه درسی دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی کدام‌اند؟

1. Tisdell
 2. Ratchiff
 3. Boyer
 4. Pascalrell, Terenzini & Patrick

روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع پیمایشی بود و تلاش کرده است که تصویری از نظرات دانشجویان مشغول به تحصیل در دوره کارشناسی دانشگاه شاهد را درباره وضعیت برنامه درسی دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی به دست آورد. جامعه آماری پژوهش همه دانشجویان شاغل به تحصیل در دوره کارشناسی دانشگاه شاهد به تعداد ۱۳۰۰ نفر بودند که با استفاده از جدول تخمین نمونه کرجسی و مورگان ۲۹۷ نفر دانشجو (۱۳۴ دختر و ۱۶۳ پسر) برآورد و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی سهمیه‌ای (طبقه‌ای/ نسبی) انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش پرسش‌نامه چهل و پنج سؤالی محقق‌ساخته است که با استفاده از نظرات کارشناسان در راستای سه عنصر کلی (محتوا، شیوه‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی) در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت^۱ تنظیم شده است. همچنین یک سؤال باز پاسخ نیز در پایان پرسشنامه برای دریافت راهکارهای کیفیت‌بخش اضافه شد. به منظور اطمینان از روایی^۲ صوری و محتوایی، گویه‌های استخراجی در اختیار چند تن از اعضای هیئت علمی که در این زمینه دارای تخصص کافی بودند، گذاشته شد و آن‌ها گویه‌ها را به لحاظ درجه تناسب با عناصر سه‌گانه تأیید کردند. همچنین پایایی^۳ پرسشنامه مزبور پس از اجرای مقدماتی^۴ از طریق آلفای کرونباخ^۵ ۰/۹۲ تعیین شد که نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد داده‌ها بود و در سطح آمار استنباطی نیز برای متغیرهای دو سطحی از آزمون (t) تک نمونه‌ای و برای متغیرهای چند سطحی از آزمون‌های تحلیل واریانس (F) و تعقیبی شفه^۶ استفاده شده است و داده‌ها با نرم‌افزار تحلیل آماری (SPSS) تحلیل شد.

1. Likert
2. Validity
3. Reliability
4. Pilot Study
5. Cronbach's Alpha
6. Scheffe

یافته‌ها

سؤال اول پژوهش: دانشجویان وضعیت برنامه درسی (محتوا، شیوه‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی) دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی را چگونه ارزیابی می‌کنند؟

به منظور دستیابی به پاسخ این سؤال، چهل و پنج گویه در پرسشنامه قرار داده شده و با میانگین نظری ۳ بررسی و مقایسه شدند. همان گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، از دیدگاه دانشجویان به جز عنصر محتوا، که در حد متوسط (۲/۹۱) ارزیابی شد، عناصر دیگر یعنی شیوه‌های تدریس (۲/۸۳) و روش‌های ارزشیابی (۲/۷۰) از دیدگاه پاسخگویان در حد کم‌تر از متوسط قرار دارند و مقدار سطح معناداری مجموع مؤلفه‌ها برابر $0/0005 <$ است و چون این مقدار کوچک‌تر از $0/05$ است، لذا تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. به عبارت بهتر، دانشجویان معتقد هستند، وضعیت برنامه درسی دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی در حد ضعیف و کم‌تر از متوسط قرار دارد.

جدول ۱: نتایج تجزیه و تحلیل آزمون (t) تک نمونه‌ای مربوط به عناصر برنامه درسی دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی

آماره مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری
محتوا	۲/۹۱	۰/۸۳۳	-۱/۷۷۳	۲۹۶	۰/۰۷۷
شیوه‌های تدریس	۲/۸۳	۰/۶۹۸	-۴/۲۲۰	۲۹۶	$<0/0005$
روش‌های ارزشیابی	۲/۷۰	۰/۷۳۴	-۷/۰۷۲	۲۹۶	$<0/0005$
مجموع	۳/۱۳	۰/۷۸۹	۸/۷۱۶	۲۹۶	$<0/0005$

سؤال دوم پژوهش: آیا بین نظرات پاسخگویان در عناصر برنامه درسی دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی محتوا، شیوه‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی از نظر عوامل جمعیت‌شناختی (جنسیت و دانشکده تحصیلی) تفاوت معناداری وجود دارد؟

به منظور دستیابی به پاسخ سؤال دوم پژوهش و با توجه به ماهیت آن، فقط به ارائه مطالب مربوط به استنباط و تعمیم اقدام می‌شود. شایان ذکر است که به منظور تحلیل استنباطی داده‌های پژوهش، ابتدا با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف نرمال بودن توزیع نمرات تأیید شد.

الف) جنسیت

با توجه به ماهیت دو ارزشی این متغیر از آزمون مقایسه میانگین دو جامعه استفاده شد که به کمک آزمون طی (t) مستقل انجام می‌شود.

جدول ۲: نتایج آزمون t مستقل برای متغیر جنسیت

عناصر	جنس	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t	df	سطح معناداری
محتوا	پسر	۱۶۳	۲/۸۲	۰/۸۰۶	-۲/۰۷۷	۲۹۶	۰/۰۳۹
	دختر	۱۳۴	۳/۰۲	۰/۸۵۵			
شیوه‌های تدریس	پسر	۱۶۳	۲/۷۹	۰/۷۱۴	-۱/۱۲۲	۲۹۶	۰/۲۶۳
	دختر	۱۳۴	۲/۸۸	۰/۶۷۸			
روش‌های ارزشیابی	پسر	۱۶۳	۲/۶۷	۰/۷۶۱	-۰/۷۱۴	۲۹۶	۰/۴۷۶
	دختر	۱۳۴	۲/۷۳	۰/۷۰۱			

مطابق نتایج جدول (۲)، در تمام عناصر، فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است. زیرا مقدار سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است و در نتیجه می‌توان گفت واریانس‌ها برابر هستند و لذا اطلاعات آزمون با فرض برابری واریانس‌ها نوشته شده است.

همچنین مطابق نتایج جدول بالا، در عنصر دوم (شیوه‌های تدریس) و عنصر سوم (شیوه‌های ارزشیابی)؛ اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخگویان مرد با زن، معنادار نیست. زیرا مقدار سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. در عین حال در عنصر اول (محتوا) اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخگویان مرد با زن معنادار است. زیرا مقدار سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۵ است. به عبارت دیگر سطح مطلوبیت ارزشیابی دختران از محتوای دروس به طور معناداری بیشتر از پسران است.

ب) دانشکده تحصیلی

ماهیت چند ارزشی این متغیر پژوهشگران را بر آن داشت تا از آزمون F یا مقایسه میانگین چند جامعه (ANOVA) استفاده کنند که به آن تحلیل واریانس یک‌راهه یا یک عاملی نیز گفته می‌شود.

جدول ۳: نتایج تحلیل آنوا برای متغیر دانشکده تحصیلی

منبع تغییرات سؤال	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۱۱/۷۲۷	۳	۳/۹۰۹		
محتوا	۱۹۳/۷۷۹	۲۹۳	۰/۶۶۱	۵/۹۱۰	۰/۰۰۱
کل	۲۰۵/۵۰۵	۲۹۶			
بین گروهی	۲/۳۹۶	۳	۰/۷۹۹		
شیوه‌های تدریس	۱۴۲/۰۱۷	۲۹۳	۰/۴۸۵	۱/۶۴۸	۰/۱۷۹
کل	۱۴۴/۴۱۳	۲۹۶			
بین گروهی	۲/۴۱۴	۳	۰/۸۰۵		
روش‌های ارزشیابی	۱۵۷/۱۰۷	۲۹۳	۰/۵۳۶	۱/۵۰۱	۰/۲۱۵
کل	۱۵۹/۵۲۱	۲۹۶			

جدول بالا نتایج آزمون تحلیل واریانس را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج در عنصر دوم (شیوه‌های تدریس) و عنصر سوم (روش‌های ارزشیابی)، اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخگویان با دانشکده مختلف معنادار نیست. زیرا مقدار سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. در عین حال، در عنصر اول (محتوا) اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخگویان با دانشکده مختلف معنادار بود، زیرا مقدار سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۵ است. شایان ذکر است برای اینکه بدانیم تفاوت در بین کدام دانشکده‌ها معنادار است، با توجه به فقدان تساوی نمونه‌ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد. در ادامه نتایج آزمون تعقیبی شفه (پس از تجربه) برای عنصر محتوا آورده می‌شود.

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی شفه درباره عنصر محتوای برنامه درسی برای متغیر دانشکده تحصیلی

عنصر برنامه درسی	دانشکده ۱	دانشکده ۲	میانگین اختلاف	خطای انحراف معیار	سطح معناداری
علوم انسانی	فنی و مهندسی		* -۰/۳۳۲	۰/۱۱۶	۰/۰۴۵
محتوا	علوم پایه	کشاورزی	* -۰/۵۴۱	۰/۱۷۵	۰/۰۲۴
	فنی و مهندسی	کشاورزی	* -۰/۵۰۲	۰/۱۶۰	۰/۰۲۲

جدول بالا نتایج آزمون تعقیبی شفه دربارهٔ عنصر محتوا را بر حسب دانشکده نشان می‌دهد. بر اساس نتایج تفاوت معناداری بین پاسخگویان دانشکده‌های علوم انسانی با فنی و مهندسی، دانشکده‌های علوم پایه با کشاورزی و دانشکده‌های فنی و مهندسی با کشاورزی در مورد عنصر محتوا وجود دارد. چرا که مقدار سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۵ و با علامت * نیز مشخص شده است. در عین حال در بقیه موارد بین نظرات پاسخگویان بر حسب دانشکده اختلاف معناداری دیده نمی‌شود.

سؤال سوم پژوهش: راهکارهایی کیفیت بخشی دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی

کدامند؟

با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش، راهکارهای کیفیت بخشی برنامهٔ درسی دروس معارف اسلامی در سه عنصر محتوا، شیوه‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی دروس معارف به قرار زیر است:

جدول ۵: راهکارهای پیشنهادی کیفیت بخش برنامهٔ درسی دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی

عناصر	راهکارهای پیشنهادی کیفیت بخش
	جذابیت محتوای دروس عمومی معارف اسلامی
	چالش‌انگیزی علمی محتوای دروس عمومی معارف اسلامی
	هماهنگی درونی بین محتوای دروس عمومی مختلف معارف اسلامی
	جامع و کامل بودن محتوای دروس عمومی معارف اسلامی
	مفید و کاربردی بودن محتوای دروس عمومی معارف اسلامی
	کمک محتوای دروس عمومی معارف اسلامی به گسترش تجربیات دینی
	کمک محتوای دروس عمومی معارف اسلامی به زندگی آینده دانشجوی
محتوا	تناسب محتوای دروس عمومی معارف اسلامی با نیازها و خواسته‌های دانشجوی امروز
	تناسب محتوای دروس عمومی معارف اسلامی با نیازهای جامعهٔ امروزی
	انگیزه بخشی محتوای دروس عمومی معارف اسلامی به دانشجوی
	پیوستگی مفاهیم در محتوای دروس عمومی معارف اسلامی
	غنای علمی و استدلال منطقی در محتوای دروس عمومی معارف اسلامی
	نگارش روان و متناسب محتوای دروس عمومی معارف اسلامی
	کمک محتوای دروس عمومی معارف اسلامی به اخلاق‌مندتر شدن دانشجوی
	کمک محتوای دروس عمومی معارف اسلامی به آشنایی با کتب معتبر اسلامی

عناصر	راهکارهای پیشنهادی کیفیت بخش
	تدریس منصفانه اساتید دروس عمومی معارف اسلامی و نقدپذیری آنها
	تدریس متناسب اساتید دروس عمومی معارف اسلامی با ملاحظه تفاوت‌های فردی دانشجویان
	شیوه بیان مناسب و جذاب اساتید دروس عمومی معارف اسلامی
	تدریس اثربخش اساتید دروس عمومی معارف اسلامی برای ایجاد علاقه در دانشجویان
	تدریس علمی اساتید دروس عمومی معارف اسلامی و پیوند آن با معلومات قبلی دانشجویان
	تدریس فناورانه اساتید دروس عمومی معارف اسلامی به کمک فناوری‌های نوین آموزشی
شیوه‌های تدریس	تدریس متنوع اساتید دروس عمومی معارف اسلامی به کمک روش‌های مختلف تدریس
	تدریس جامع اساتید دروس عمومی معارف اسلامی با استفاده از منابع مرتبط با این دروس
	تدریس مشارکتی اساتید دروس عمومی معارف اسلامی در کلاس
	مدیریت مناسب کلاسی اساتید دروس عمومی معارف اسلامی
	هماهنگی تدریس اساتید دروس عمومی معارف با اهداف و محتوای دروس مذکور
	انگیزه کافی اساتید دروس عمومی معارف اسلامی برای تدریس جامع به دانشجویان
	درک اساتید دروس عمومی معارف اسلامی از نیازهای دانشجویان و مراعات آنها در تدریس
	استفاده اساتید دروس معارف اسلامی از شواهد پژوهشی مستند برای مواضع خود در تدریس
	نظم و استفاده مناسب از وقت در تدریس توسط اساتید دروس عمومی معارف اسلامی
	ارزشیابی عادلانه در دروس عمومی معارف اسلامی از یادگیری دانشجویان
	ارزشیابی مؤثر در دروس عمومی معارف اسلامی برای تعمیق یادگیری دانشجویان
	ارزشیابی متنوع در دروس عمومی معارف اسلامی
روش‌های ارزشیابی	ارزشیابی به موقع در دروس عمومی معارف اسلامی
	ارزشیابی پیوسته و مکرر در دروس عمومی معارف اسلامی
	ارزشیابی واقع‌بینانه دروس عمومی معارف اسلامی
	ارزشیابی هدفمند در دروس عمومی معارف اسلامی با هدف ایجاد نگرش مطلوب به دین

عناصر	راهکارهای پیشنهادی کیفیت بخش
	ارزشیابی خلأقانه و نوآورانه در دروس عمومی معارف اسلامی
	ارزشیابی دانشجویان با درجه سهولت متناسب در دروس عمومی معارف اسلامی
	ارزشیابی کاربردی در دروس عمومی معارف اسلامی با هدف به‌کارگیری یافته‌ها در زندگی
	ارزشیابی هدفمند در دروس عمومی معارف اسلامی
	ارزشیابی معتبر و علمی در دروس عمومی معارف اسلامی
	ارزشیابی جامع‌نگر در دروس عمومی معارف اسلامی
	ارزشیابی پژوهش محور در دروس عمومی معارف اسلامی
	بهره‌گیری از خود ارزشیابی دانشجو در ارزشیابی دروس عمومی معارف اسلامی

با توجه به ماهیت برنامه درسی دروس عمومی معارف اسلامی توجه به راهکارهای فوق در این دروس از اهمیت بسزایی بهره‌مند است. از این رو همواره باید عناصر برنامه درسی دروس عمومی معارف اسلامی تجزیه و تحلیل و بازنگری شود.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی آموزش عالی، محور همه فعالیت‌های انسانی، مادی و معنوی نظام دانشگاهی را تشکیل می‌دهد، لذا باید متناسب با نیازهای دانشجویان و جامعه طراحی، تدوین و اجرا شود و پاسخ‌گوی تغییر و تحولات و نیازهای متناسب با این تحولات باشد. برای آگاهی از چنین امری برنامه‌های درسی باید به طور مداوم ارزیابی شوند و در پی آن اقدام‌های اصلاحی برای بهبود کیفیت آن انجام شود. از این رو مقاله حاضر با هدف ارزیابی دانشجویان از وضعیت عناصر اصلی برنامه درسی دروس معارف اسلامی انجام شد. یافته‌ها بیان‌کننده آن بود که: الف) ارزشیابی دانشجویان از محتوای دروس عمومی معارف اسلامی در حد متوسط است. این یافته با نتایج پژوهش لیاقتدار و همکاران (۱۳۸۷) همخوانی دارد. به علاوه از نتایج پژوهش حاضر فقدان ارتباط عمودی و افقی و پیوستگی لازم بین دروس معارف اسلامی در دوره دبیرستان و دانشگاه و لزوم تناسب محتوای آموزش دروس با نیازهای دانشجویان است که با یافته‌های پژوهش امینی و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی دارد. به طور کلی محتوای دروس عمومی معارف اسلامی نیازمند توجه و دقت بیشتر مسئولان ذی‌ربط، اساتید و مؤلفان کتب درسی دروس

عمومی معارف اسلامی است، تا با به کارگیری محتوای درسی مناسب در علاقمند کردن دانشجویان به مباحث دروس معارف اسلامی گامی مثبت بردارند. (ب) متوسط نمره ارزشیابی دانشجویان از مطلوبیت شیوه تدریس اساتید دروس عمومی معارف اسلامی در سطح ضعیف و زیر متوسط است. یافته‌های این بخش با نتایج پژوهش یوسفی لویه (۱۳۷۹) و لیاقتدار و همکاران (۱۳۸۷) همخوانی دارد که بر تکراری بودن شیوه‌های تدریس و جذاب نبودن آن‌ها تأکید داشتند. در همین این راستا مصباح یزدی (۱۳۷۰) معتقد است، اساتید باید با توجه به وقت کلاس و توانمندی دانشجویان مطالب درسی را به صورت شفاف بیان کنند و از تکرار مکررات خودداری فرمایند. یکی دیگر از عوامل مهمی که می‌تواند در جذابیت بخشی به کلاس دروس معارف اسلامی تأثیرگذار باشد، میزان تسلط اساتید دروس معارف نسبت به درس است. وقتی استادی با مطالعه و جمع‌آوری معلومات قبلی در سر کلاس حاضر شود، یقیناً می‌تواند گام بهتر در جهت آموزشی با کیفیت‌تر بردارد و این تسلط استاد در نهایت به علاقمندی دانشجویان به این دروس منجر می‌شود. به نظر می‌رسد علاوه بر این راهکار نهادی مانند نمایندگی رهبری در دانشگاه‌ها با دعوت از اساتید مجرب و متخصص بتواند به بهتر شدن وضع آموزشی این دروس کمک شایانی کند. چرا که وجود اساتید با تجربه، مسلط به دانش روز با منابع جدید، اخلاق‌مدار و عادل می‌تواند در انگیزه‌بخشی در دروس عمومی معارف اسلامی و رضایت از این دروس تأثیر بسزایی داشته باشد. (پ) متوسط نمره ارزشیابی دانشجویان از روش‌های ارزشیابی اساتید دروس عمومی معارف اسلامی در سطح ضعیف و زیر متوسط قرار دارد. یافته‌های این بخش با نتایج پژوهش آریایی‌نژاد (۱۳۷۴) با عنوان بررسی روش‌های آموزش و ارزشیابی درس دینی که به این نتیجه دست یافته بود که در وضعیت فعلی در زمینه ویژگی حرفه‌ای مدرسان دینی روش‌های ارزشیابی موجود و نوع سؤالات امتحانی این درس به ندرت اهداف عملی آن را می‌سنجد، همخوانی داشته و همچنین به شکلی با نتایج پژوهش امینی و همکاران (۱۳۹۲) همسو است که عنصر ارزشیابی را در دروس معارف اسلامی مانع اثربخشی این دروس دانسته بودند و بر اهمیت استفاده از شیوه‌های نوین در آن تأکید داشتند. (ت) همچنین در نتایج تحلیلی آن بخش از پژوهش که در پی بررسی نظرات پاسخگویان در عناصر برنامه درسی دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی از نظر عوامل جمعیت‌شناختی (جنسیت و دانشکده تحصیلی) بود؛ نشان داد که ارزشیابی دانشجویان

دختر از محتوای دروس معارف به نسبت در حد قابل قبول‌تری از ارزشیابی دانشجویان پسر قرار دارد. به نظر می‌رسد سطح توقع دانشجویان دختر برحسب تعاملات اجتماعی یا نوع خاصی از انتظارات آموزشی کم‌تر است. در مقابل دانشجویان پسر توقع بیشتر با گستره وسیع‌تری دارند که باید هرچه بیش‌تر در محتوای دروس معارف اسلامی به لحاظ غنای موضوعی، سطح کیفی مطالب ارائه شده، جامعیت و انطباق با فعالیت‌های اجتماعی آن‌ها در جامعه همخوان باشد. از لحاظ ارزشیابی از شیوه‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی هر دو جنس در یک سطح بودند و تفاوتی در بین آن‌ها گزارش نشد. تدریس و ارزشیابی که به مهارت‌های اساتید برمی‌گردد برای هر دو گروه جنسی از آن جا که هر دو دانشجو بوده و مقتضایات معلمی دانشگاهی در نزد آن‌ها با یکدیگر تا حد زیادی مشابه است راضی کننده و مشابه است. بنابراین، نحوه تدریس و ارزشیابی را هر دو در سطح کم‌تر از متوسط ارزیابی کرده و تفاوتی بین سطح انتظار و توقع آن‌ها از این دو عنصر وجود نداشته است. در عامل دانشکده تحصیلی هم پاسخگویان با دانشکده مختلف، در عنصر محتوا نظرات یکسانی ارائه نکرده‌اند، چرا که تفاوت معناداری بین پاسخگویان دانشکده‌های علوم انسانی با فنی و مهندسی، دانشکده‌های علوم پایه با کشاورزی و دانشکده‌های فنی و مهندسی با کشاورزی وجود داشت. در عین حال در عناصر شیوه‌ها و روش‌های ارزشیابی بین نظرات پاسخگویان بر حسب دانشکده اختلاف معناداری دیده نشد. از جمله دلایل مثبت بودن نظرات دانشجویان دانشکده علوم انسانی به محتوای دروس معارف اسلامی می‌توان به قرابت معنایی این دروس با مباحث انسانی، انسانی بودن زیرساخت‌های دروس معارف، منطبق‌تر بودن دروس معارف با حوزه فکری این دانشجویان و تکرار مکرر مطالب دروس معارف اسلامی در دیگر درس‌های رشته علوم انسانی اشاره کرد. (ث) آخرین یافته پژوهش که در راستای شناسایی راهکارهای کیفیت بخشی به دروس عمومی معارف دانشگاهی بود نشان داد؛ راهکارهایی چون بازنگری و به روز کردن محتوای دروس عمومی معارف اسلامی، برقراری ارتباط عمودی و افقی بین مطالب ارائه شده، استفاده از شیوه‌های نوین تدریس، استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی در هنگام تدریس، استفاده از روش خودارزشیابی و پژوهش‌محوری می‌توانند در جهت ارتقاء جایگاه دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و افزایش دامنه اثرگذاری آن‌ها بر یادگیری دانشجویان مؤثر باشند.

منابع

- آریایی نژاد، محمود (۱۳۷۴). بررسی روش‌های آموزش و ارزشیابی درس دینی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس.
- اسدیان، سیروس (۱۳۹۰). بنیادها و راهکارهای اسلامی کردن برنامه درسی، رساله دکتری دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- امینی، محمد، رحمی، حمید و صمدیان، زهره (۱۳۹۲). بررسی دیدگاه دانشجویان درباره موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاه آزاد اسلامی کاشان. فصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۵(۱): ۸۹-۱۰۸.
- اشرفی، عباس و آخوندی، فاطمه (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی آموزش دینی در دانشگاه‌ها از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۱۶(۳): ۴۰۱-۴۲۶.
- خوشی، ابوالفضل، ملکی، حسن و کلانتری، ابراهیم (۱۳۹۲). طراحی و تبیین اهداف مطلوب انقلاب اسلامی (برنامه درسی دروس معارف اسلامی دانشگاه‌ها). فصلنامه مطالعات انقلاب اسلامی، ۱۰(۳۲): ۱۱۹-۱۴۶.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۲). روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.
- شریعتمداری، علی (۱۳۹۰). جامعه و تعلیم و تربیت، تهران: امیرکبیر.
- شفیع پور، فرهاد و خدادادی، حسین (۱۳۸۹). جدآیبت بخشیدن به کلاس‌های دروس معارف اسلامی دانشگاه‌ها، مجموعه مقالات همایش تولید علم و جنبش نرم‌افزاری در حوزه معارف اسلامی. تهران: ستاد نهضت تولید علم و کرسی‌های نظریه‌پردازی، ۲۵۸-۲۴۷.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۲). سند دانشگاه اسلامی، شورای اسلامی شدن دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی، تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. تهران: بال.
- فتحی و اجارگاه، کورش و شفیعی، ناهید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱(۵): ۱-۲۶.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۹۲). روش‌های ارزشیابی آموزشی، تهران: دانشگاه پیام نور.
- لیاقتدار، محمدجواد، شانظری، جعفر و مسلمی، معصومه (۱۳۸۷). بررسی ویژگی‌های علمی، حرفه‌ای و شخصیتی اساتید دروس عمومی معارف اسلامی از دیدگاه دانشجویان شهر

- کرمان. فصلنامه پژوهشنامه انقلاب اسلامی، ۷(۱۵):۸۴-۵۷.
- مجیدی، محمدرضا و فاتحی، ابولقاسم (۱۳۸۵). سنجش نگرش دانشجویان نسبت به برنامه‌ریزی دروس معارف اسلامی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۲(۳): ۳۷-۵۵.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۰). گفتگو با استاد. مجله کیهان فرهنگی، ۱(۱): ۳.
- نجفی، حسن؛ سبحانی نژاد، مهدی و جعفری هرندی، رضا (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور قم بر اساس الگوی (NADE-TDEC). فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵، ۳۲: ۱۰-۱۱.
- یوسفی لویه، وحید (۱۳۷۹). دانشجویان، دروس معارف اسلامی نگرش‌ها و گرایش‌ها. تهران: دبیرخانه مجمع گروه‌های معارف اسلامی.
- یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۱). اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران: یادواره کتاب.
- Boyer.E (1987). *College: The Undergraduate Experience in America* (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching). New York: Harper and Row Publishers.
- Pascarella, E, T & Terenzini, Patrick, T (1991). How College Affects Students. Sanfrancisco: Jossey- Bass. From: <http://www. Answer. Com/highereducation 2007/09/03>.
- Cecero, J. J. & Prout, T. A. (2011). Measuring faculty spirituality and its relationship to teaching style. *Journal of Religion & Education*, No. 38, pp. 128-140.
- Climent, A . & Cabrillana, A (2012). The role of educational quality and quantity in the process of economic development; *Journal of Economics of Education Review*, No. 31, pp. 391-409.
- Doll, W, E (1993). Curriculum Possibilities in a "Post"-Future. *Journal of Curriculum and Possibilities*, No. 4, pp. 227-292.
- Eisner, E, W (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan co. INC, New York.
- Galina, M; Ritta, P (2012). Russian Higher Education and European Standards of Quality Assurance; *European Journal of Education*, No. 47, pp. 25-36.
- Hashim, C. N, Langgulung, H. (2008). Islamic Religious Curriculum in Muslim Countries: The Experiences of Indonesia and Malaysia. *Journal Bulletin of Education & Research*, No. 1, pp. 1-19.
- Klein. M.F (1981). *A Conceptual Framework for Curriculum Decision Making*. In the Politics of Curriculum Decision Making M.F. Klein (Ed)
- Mahdian, M, Toghiyany, A & Motaharnia, S (2013). Curriculum Evaluation earned Islamic Thought Islamic Azad University Khorasgan Branch. *Journal Applied*

- and Basic Sciences*, No. 14, pp. 1128-1135.
- Ratcliff, J.L (1992). Reconceptualizing The College Curriculum. *Journal of the Association for General And Liberal Studies*.
- Richard, E. & Adams J, N (2006). Assessing college student perceptions of instructor customer service to student's questionnaire: Assessment in higher education. *Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education*, No. 31, pp. 535 – 549.
- Tisdell, E, J (2003). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Ulewicz, R. (2014). Application of Servqual Method for Evaluation of Quality of Educational Services at the University of Higher Education; *Polish Journal of Management Studies*, No. 9, pp. 254-264.

Curriculum Evaluation of Islamic Theology Courses at University aimed at Providing Quality Solutions

Mahmoud Omid

PhD student of Philosophy of Education, Shahed University, Tehran, Iran

Hasan Najafi¹

PhD student of Curriculum Studies, Allameh Tabatabaei University,
Tehran, Iran

Mehdi Sobhaninejad

Associate professor of Curriculum Studies, Faculty of Education, Shahed
University, Tehran, Iran

Abstract

This study aimed at evaluating the curriculum of Theology courses taught at university for the purpose of presenting some quality solutions. It was a descriptive survey with an applied approach. Out of 1300 students studying at Shahed University as the population of the study, a sample of 297 students was selected through random sampling method. The data was collected using a researcher-made questionnaire. Descriptive and inferential statistics were used to analyze the collected data. The results showed a moderate status for the content of the curriculum (3.14), and lower than average status for teaching methods (3.61) and evaluation methods (3.28). According to the findings of the study, the following solutions were presented to improve the quality of teaching Theology courses: updating the content of curriculum, establishing vertical and horizontal links in the course content, using new teaching methods, employing new educational technologies, using self-assessment as the evaluation method, encouraging the students to do research.

Keywords: Curriculum; University curriculum; Islamic Theology courses; Public sciences; Evaluation; Providing quality solutions

1. hnajafih@yahoo.com

DOI: 10.22051/jontoe.2017.6613.1270

Received:2016/5/17

Accepted:2017/2/22