



Evaluation of Islamic Studies Courses Program Based on Kirkpatrick's Model and the Impact of Those Courses on the Religiosity of Students in the Country's Universities

Reza Safari Shali¹ | Mojtaba Eslami²

1. Corresponding Author, Associate Professor, Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University, Tehran, Iran. Email: reza_safaryshali@khu.ac.ir
2. PhD student of sociology of social issues in Iran. Kharazmi University, Tehran, Iran; Email: mojtabaeslami135@gmail.com

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:

Received 26 August 2024
Received in revised form 29 September 2024
Accepted 10 March 2025
Published online 9 April 2025

Keywords:

Islamic education courses, question-based books, students, educational evaluation, religiosity.

ABSTRACT

The aim of this research was to evaluate the Islamic Studies curriculum and its impact on the religiosity of university students in Iran. The research methodology was framed within a positivist paradigm, employing a deductive strategy, a quantitative approach, and the use of comparative and correlation tests. The target population included undergraduate students from various universities across the country (public, Azad, etc.) as well as medical students, with a total sample size of 2060 individuals. The evaluation of the Islamic Studies courses was conducted based on Kirkpatrick's theoretical model across its four stages (Reaction, Learning, Behavior, and Results). The findings were analyzed according to Kirkpatrick's theoretical model at the Reaction, Learning, Behavior, and Results stages. The analysis indicated that at the Reaction, Learning, and Behavior stages, students who had taken fewer traditional Islamic Studies courses achieved a higher average score. Furthermore, students who had studied question-based textbooks attained a higher average in these stages. The Results stage, by outlining the mentioned strengths and weaknesses, can facilitate the process of identifying the challenges related to the effectiveness of Islamic Studies courses in universities for cultural and educational policymakers and professors of these courses. An analysis of the correlation matrix between the evaluation of Islamic Studies courses and the level of religiosity also revealed a significant, positive, and moderate correlation between the respondents' views on the "evaluation of Islamic Studies courses" and their "level of religiosity" (with a coefficient of 0.47). The policy recommendation of this study for enhancing the effectiveness of such courses is "to periodically adapt (for instance, every four years) the content of Islamic Studies textbooks to the needs of the academic community, particularly the students, as much as possible," and to strategize for "enhancing the attractiveness of the format, delivery methods, and instruction" in universities.

Cite this article: Safari Shali, R., & Eslami, M. (2025). Evaluation of Islamic Studies Courses Program Based on Kirkpatrick's Model... *Sociological Review (Social Science Letter)*, 32 (1), 333-356.

DOI: <http://doi.org/10.22059/JSR.2025.379526.1988>



© The Author(s).

Publisher: University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/JSR.2025.379526.1988>

ارزیابی برنامه دروس معارف اسلامی بر اساس الگوی کرک‌پاتریک و تأثیر آن دروس بر دینداری دانشجویان دانشگاه‌های کشور

رضا صفری شالی^۱ | مجتبی اسلامی^۲

۱. نویسنده مسئول، دانشیار گروه جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران؛ رایانامه: reza_safaryshali@khu.ac.ir
۲. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی مسایل اجتماعی ایران، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران؛ رایانامه: mojtabaeslami135@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۰۵ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۱/۲۰ کلیدواژه‌ها: دروس معارف اسلامی، کتب پرسش‌محور، دانشجویان، ارزیابی آموزشی، دینداری	هدف این پژوهش، ارزیابی برنامه دروس معارف اسلامی و تأثیر آن بر دینداری دانشجویان کشور می‌باشد. روش‌شناسی پژوهش در قالب پارادایم اثباتی، استراتژی قیاسی، به روش کمی و با استفاده از آزمون‌های مقایسه‌ای و همبستگی انجام شد. جامعه هدف شامل دانشجویان مقطع کارشناسی در دانشگاه‌های مختلف کشور (دولتی، آزاد و...) به اضافه دانشجویان پزشکی با حجم نمونه ۲۰۶۰ نفر است. ارزیابی دروس معارف اسلامی براساس الگوی نظری کرک‌پاتریک، در مراحل چهارگانه (واکنشی، یادگیری، رفتاری و نتایج) صورت گرفت. یافته‌ها بر اساس الگوی نظری کرک‌پاتریک، در مراحل واکنشی، یادگیری، رفتاری و نتایج، تجزیه و تحلیل شدند که حاکی از آن بود که در مراحل واکنشی، یادگیری و رفتاری، دانشجویانی که کم‌تر دروس معارف سنتی را گذرانده بودند میانگین بالاتری به‌دست آوردند و نیز دانشجویانی که کتب پرسش‌محور را گذرانده بودند میانگین بالاتری از این مراحل به‌دست آوردند. مرحله نتایج که با بیان نقاط قوت و ضعف ذکر شده می‌تواند موجب تسهیل مسیر شناخت چالش‌های اثربخشی دروس معارف در دانشگاه‌ها برای سیاست‌گذاران فرهنگی و آموزشی و اساتید دروس معارف باشد. بررسی ماتریس همبستگی بین ارزیابی از دروس معارف اسلامی و سطح دینداری نیز نشان داد که رابطه معنادار، مثبت و متوسطی بین نظر پاسخگویان پیرامون «ارزیابی دروس معارف اسلامی» و «میزان دینداری» (با ضریب ۰٫۴۷) وجود دارد. توصیه سیاستی مقاله حاضر برای اثربخش‌بودن این قبیل دروس، «تطابق هرچه بیشتر محتوای کتب معارف اسلامی با نیازهای جامعه دانشگاهی و به‌صورت خاص دانشجویان به‌صورت دوره‌ای مثلاً هر چهار سال یکبار» و برنامه‌ریزی در «جذابیت فرم، شیوه اجرا و آموزش» در دانشگاه‌ها بود.

استناد: صفری شالی، رضا؛ و اسلامی، مجتبی (۱۴۰۴). ارزیابی برنامه دروس معارف اسلامی براساس الگوی کرک‌پاتریک و تأثیر آن دروس بر دینداری دانشجویان دانشگاه‌های کشور. *مطالعات جامعه‌شناختی (نامه علوم اجتماعی سابق)*، ۳۲ (۱)، ۳۵۶-۳۳۳.

DOI: <http://doi.org/10.22059/JSR.2025.379526.1988>



© نویسندگان.

ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.

مقدمه و بیان مسئله

نحوه حضور دین با توجه به زمان‌های مختلف، صورت‌بندی‌های متفاوتی به خود گرفته است. انسان‌ها از همان ابتدا در شکل‌های مختلف ادیان آسمانی و زمینی، دینداری خود را بروز داده‌اند. دین به‌عنوان بنیانی از آگاهی، اعتقادات، باورهای درونی‌شده ادراک، پنداشت‌ها و شناخت‌های درونی و پیوستگی‌های ذهنی‌ای به‌وجود می‌آورد که بسیاری از کنش‌ها، تعاملات، آرمان‌ها، اهداف و جهت‌گیری‌های انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به‌همین جهت انسان‌ها را در اعصار مختلف به سمت خود کشانده است. انسان‌ها همواره به دنبال خوشبختی و سعادت بوده‌اند و یکی از مهم‌ترین پارامترهایی که خوشبختی و سعادت را می‌تواند به ارمغان بیاورد یا به او وعده تحقق آن را بدهد مسئله پدیده دین می‌باشد و شخصی را که به آن تعلق خاطر داشته باشد را دیندار می‌گویند که در تعریف آن گفته شده که دیندار «کسی است که با آگاهی به اصول و شعائر یک مذهب، در نظر و عمل، پیروی آن دین را اتخاذ می‌کند به نحوی که این پیروی بر زندگی دینی و غیردینی او تأثیر می‌گذارد» (انوری، ۱۳۷۳؛ ۱۵۶).

با ظهور عصر روشنگری و دستاوردهای مدرنیته و ابزارهای تکنولوژیک و ارتباطات جهان‌گستر مردم توسط رسانه‌ها، دین نیز همچنان نقش خود را ایفا می‌کند اما همگام با این زمان، دستخوش تغییر قرار گرفته که هم میزان دینداری و هم نوع دینداری در برخی از جوامع، به‌گونه‌ای دیگر جدای از آنچه در عالم سنت مطرح بوده، ارائه می‌شود. دین در دنیای مدرن در جهت تقویت سلامت معنوی در هیاهوی سرسام‌آور و دائماً دستخوش تغییر مدرنیته، می‌کوشد تا مایه آرامش خاطر افراد و پیداکردن خودشان در این هیاهو شود و همچنین باعث حفظ تعلقات ارزشمند غیردنیوی مانند ارتباط با خدا و حافظ ارزش‌های اخلاقی باشد بنابراین دین جدای از جهان مدرن عمل نمی‌کند بلکه بناهای سلامت معنوی جامعه را سازمان می‌دهد زیرا سلامت معنوی افراد، در کنار سلامت جسمی و توسعه‌های مادی جامعه‌شان، نقش مهمی برای بهزیستی کلی یک جامعه دارد.

با تمام این اوصاف جوامع در دنیای مدرن در حال تغییرند و بیشترین تأثیر این تغییر بر روی جوانان است چرا که آن‌ها به‌دلیل تعلق خاطر بیشتر به عصری که در آن زندگی می‌کنند نسبت به عصری که پدرانشان زندگی می‌کردند و داشتن آمادگی ذهنی فراوان برای فراگیری مسایل جدید از این عصر، تأثیرات زیادی را از دنیای مدرن کسب می‌کنند که یکی از آن‌ها، تأثیراتی است که این دنیای مدرن بر دینداری آن‌ها گذاشته است. به همین جهت برای به‌دست‌آمدن این تأثیرات و اینکه چه عواملی مؤثر بر دینداری آن‌ها بوده و آیا اساساً دینداری آن‌ها را کاهش داده است یا نه، لازم است که در هر دوره زمانی بر حسب جوامع مختلف تحقیقاتی صورت گیرد زیرا که این عوامل با توجه به تغییر جامعه و ادوار آن جامعه، تغییر می‌کند و تحقیقات در این زمینه نیز بایستی با توجه به آن تغییرات، مجدداً صورت گیرد. در پژوهش حاضر نیز همین روند پیگیری شده و با توجه به آنکه پژوهش‌هایی در این زمینه صورت گرفته اما این پژوهش با به‌دست‌دادن یافته‌هایی تازه، سعی در استخراج مسایلی دارد که مخصوص زمان خودش می‌باشد. این پژوهش که درصدد سنجش اثربخشی دروس معارف اسلامی می‌باشد، تنها گروه دانشجویان از جوانان را انتخاب کرده زیرا جدای از آنکه بسیاری از جوانان در دانشگاه‌ها در حال تحصیل بوده یا هستند و به‌همین جهت گروه در حال تحصیل یعنی دانشجویان تعداد بالایی از جوانان را در خود دارد، همچنین دانشگاه خود بستری را فراهم نموده که می‌تواند منشأ بسیاری از تغییرات فکری و عاطفی جوانان باشد که بر روی دینداری آن‌ها تأثیر می‌گذارد. جوانان در حالی وارد دوران دانشجویی می‌شوند که عوامل مستقیم مانند دروسی که به آن‌ها درس داده می‌شود و عوامل غیرمستقیم مانند گروه‌های دوستی، رسیدن به دوره بهره‌گیری از فکر مستقل خودشان که گاهی این عوامل در تضاد و تقابل باهم قرار می‌گیرند، شخصیت فردی از جمله هویت دینی او را شکل می‌دهند و به‌همین دلایل سنجش دینداری آن‌ها در چنین فضایی که جوانان زیادی در آن رشد و نمو پیدا می‌کند و عوامل متعددی به‌صورت برهم‌کنشانه تأثیرات مختلفی بر روی آن‌ها دارند، اهمیت زیادی پیدا می‌کند. امروزه جوانان با تغییر گروه‌های مرجع، الگوبابی متعدد و

متکثر از منابع مختلف به خصوص شبکه‌های اجتماعی مجازی، هویت‌پذیری و جامعه‌پذیری خود را برخلاف دوران‌های گذشته نه صرفاً از سنت بلکه از همین منابع جدید نیز کسب می‌کنند و مانند گذشته تنها راه‌های محدودی مانند خانواده و دین برای به‌دست‌آوردن ارزش‌ها وجود ندارد و مطابق این روند، پژوهش حاضر با بررسی ابعاد دینداری که در اینجا یعنی کشور ایران، دینداری در خصوص دین اسلام، مصداق یافته و گویه‌های سنجش دینداری نیز با توجه به دین اسلام تشخیص پیدا کرده، سعی در به‌دست‌دادن یافته‌هایی جدید توسط عملیات سنجش دینداری دانشجویان و اثری که دروس معارف اسلامی بر روی دینداری دانشجویان داشته است، دارد. برای سنجش عملکرد یک دوره آموزشی کتاب‌محور، می‌توان روی سنجه‌های مختلفی تأکید نمود اما آنچه که در اینجا محل بحث قرار گرفته، مقایسه نظرات دانشجویانی که این دروس را نگذرانده‌اند با کسانی که گذرانده‌اند و نیز پرسش‌محور بودن کتاب با نبودن آن، می‌باشد. علت مقایسه دروس پرسش‌محور با غیر آن آن است که این دروس در چندسال اخیر (سال ۱۴۰۲) در میان کتب دروس معارف اسلامی قرار گرفته و با کتاب‌هایی تحت عنوان «باهم بیندیشیم ۱ و ۲»، «برمدار امید»، «برمدار نور» و «از زبان روزگار» معرفی شده است و پژوهش حاضر با این مقایسه درصدد اثربخشی این کتب جدید نیز برآمده است که آیا مطلوبیت و اثربخشی لازم را داشته است یا خیر.

بنابراین تحقیق پیش‌رو با هدف ارزیابی برنامه دروس معارف اسلامی و تأثیری که بر روی دینداری دانشجویان دارد با تأکید بر دو مؤلفه دروس گذرانده‌شده و کتب پرسش‌محور این دروس، درصدد پاسخگویی به این سؤالات می‌باشد؛ سنجش دینداری در بین گروه‌های مختلف دانشجویان، به چه میزان است و آیا تفاوت معناداری میان آن‌ها وجود دارد؟ دروس معارف اسلامی بر اساس مقایسه تعداد دروسی که دانشجویان گذرانده‌اند (در سه سطح ۱ تا ۲ کتاب، ۳ تا ۴ کتاب و ۴ به بالا) و نیز دانشجویانی که با کتب جدید پرسش‌محور آن دروس را گذرانده‌اند در مقایسه با آن‌ها که با کتب قدیمی دروس معارف گذرانده‌اند، چگونه ارزیابی می‌شود؟ آیا میان آموختن دروس معارف اسلامی و دینداری دانشجویان، رابطه همبستگی وجود دارد؟

پیشینه پژوهش

برای بررسی ادبیات تجربی پژوهش در دو سطح داخلی و خارجی هم بخش سنجش دینداری دانشجویان مورد بررسی قرار گرفت و هم اثربخشی دروس معارف اسلامی که در ادامه تفصیل آن‌ها می‌آید.

صفری شالی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «چالش‌های اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها (مطالعه کیفی-میدانی)» با رویکرد پژوهش کیفی و روش تحقیق نظریه زمینه‌ای با مدل استراوس و کوربین انجام داده‌اند. داده‌های این پژوهش متشکل از مشارکت ۱۰۰ تن از اساتید خبره دروس معارف اسلامی، کارشناسان و خبرگان و متولیان حوزه آموزش در دانشگاه‌های کشور بود. این پژوهش در سطح ملی انجام شده و اساتید دانشگاه‌های مختلف کشور را شامل می‌شد. مصاحبه‌ها از نوع نیمه‌ساختاریافته بوده و تا جایی امتداد پیدا کرد که اشباع نظری محقق گردید. بر مبنای مدل استراوس و کوربین، ابتدا کدگذاری باز بر روی مصاحبه‌ها انجام شد و بعد از صورت‌بندی مفاهیم در این مرحله، کدگذاری محوری همراه با مقولات فرعی و اصلی در بخش‌های شرایط علی (شیوه نامناسب تدریس، کاربردی نبودن آموزش، نبود تغییرات مناسب آموزشی)، شرایط مداخله‌گر (ضعف کارآمدی سیاست‌های جذب و حمایت از اساتید حق التدریس و عضو هیات علمی، زمان و فضای نامناسب آموزش‌دهی، نارضایتی از رفتار آموزش‌دهنده)، شرایط زمینه‌ساز (مشکلات اقتصادی، اعتمادپذیری پایین، تحول فرهنگی، یادگیری اجتماعی، فرهنگ رسانه‌ای، سیاست‌های آموزش و پرورش)، راهبردها (همکاری و تعامل مجامع دانشگاهی، سیاست‌های معطوف به یاددهندگی، سیاست‌های ارزشیابی، شایسته‌سالاری، سیاست‌های پژوهشی، فراگیری معرفت‌شناسی دانش معارف اسلامی) و پیامدها (موفقیت آموزشی، افزایش

سرمایه فرهنگی، تقویت دین‌داری) انجام گردید و در نهایت مقوله هسته در این پژوهش، مقوله «تغییرات فرهنگی نسل جوان و الگویابی متعدد و متکثر و به‌روزشدن سیستم آموزشی» به دست آمد. نتایج نشان از این داد که تغییرات فرهنگی نسل جوان و الگویابی متعدد و متکثر از طریق عوامل محیطی، شبکه‌های اجتماعی مجازی، گروه‌های مرجع درون نسلی به همراه عدم به‌روزرسانی مداوم سیستم آموزشی در بسیاری از سطوح بر اثربخشی دروس معارف اسلامی، رخنه کرده و لذا سیاستگذاران و اساتید دروس معارف، با در نظر گرفتن عوامل فوق می‌توانند بر این چالش‌ها فایق آیند.

فرجی‌پاک و همکاران (۱۳۹۷) پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل درون سازمانی مؤثر بر اثربخشی دروس گروه معارف اسلامی» انجام دادند. نمونه این پژوهش را ۳۹۵ نفر از دانشجویان شاغل به تحصیل در مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول تشکیل دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول، گروه معارف اسلامی این واحد را در زمینه عوامل «چارچوب و محتوای برنامه درسی» مطلوب (بالاتر از حد متوسط)، در زمینه «اجرای برنامه درسی» مطلوب (در حد متوسط) و در زمینه «مدیریت برنامه درسی» نامطلوب (پایین‌تر از حد متوسط) و در مجموع، گروه معارف اسلامی این واحد را بر اساس «کل عوامل درون سازمانی» نامطلوب ارزیابی کردند.

قربانعلی‌زاده و نه‌اوندی (۱۳۹۳) نیز در مطالعه خودشان درصدد شناخت میزان دینداری دانشجویان جوان و ارتباط آن با خصوصیات دموگرافیک آنهاست. بدین‌منظور جهت سنجش میزان دینداری افراد، از مدل شناخته‌شده گلاک و استارک استفاده کردند. نتایج توصیفی پژوهش که با روش کمی و پرسشنامه صورت گرفته بود نشان داد که دینداری دانشجویان در حد تقریباً «بالا» و در میان کل ابعاد، بعد اعتقادی دارای بالاترین میانگین بوده است.

محسنی تبریزی و کرم‌اللهی (۱۳۸۸) به «بررسی وضعیت التزام دانشجویان به ابعاد و نشانه‌های دینداری» پرداختند. در این نوشتار با استفاده از روش پیمایشی و جمعیت آماری شامل دانشجویان دانشگاه آزاد و دولتی شهر قم در حجم نمونه ۳۳۴ نفر، در مجموع، نتایجی که به دست آمد نشانگر التزام نسبتاً بالای پاسخگویان به اعتقادات دینی، اخلاق و تکالیف فردی و در مقابل التزام نسبتاً پایین آنها به عبادت جمعی، احکام سیاسی، تعظیم شعائر دینی و مشارکت دینی است. این یافته‌ها بیانگر گرایش به دین‌داری باطنی (التزام به ابعاد و نشانه‌های فردی دین)، در مقابل دین‌داری اجتماعی (التزام نسبت به ابعاد و نشانه‌های جمعی دین)، است.

دهقان عقیفی و چاوش‌باشی (۱۳۹۲) در پژوهش خود به «بررسی وضعیت الگوهای دینداری در میان دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی (واحد فیروزکوه)» پرداخته‌اند که با روش پیمایشی با استفاده از الگوی گلاک و استارک^۱، در شش بعد اعتقادی، مناسک دینی، تجربه دینی، محرمات دینی، پیامدی و دانش دین، الگوهای دینداری دانشجویان را بررسی کرده‌ند و نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که وضعیت دینداری در بعد اعتقادی و مناسک دینی در سطح مورد قبول، در بعد تجربه دینی در سطح متوسط به بالا، در بعد محرمات دینی در سطح متوسط و در بعد پیامدی دینی و دانش دینی در سطح مورد قبول است و نتیجه نهایی در این مقاله آن بود که وضعیت دینداری در بین دانشجویان فیروزکوه در حد مطلوبی است.

در پژوهش‌های خارجی در این زمینه می‌توان از پژوهش کاتمون^۲ و همکاران (۲۰۲۰) با عنوان «رابطه فیس‌بوک، دینداری و عملکرد تحصیلی» نام برد. نمونه آن‌ها از ۶۰ دانشجوی کارشناسی تشکیل شده است. نتایج ایشان نشان می‌دهد که دانشجویانی که تعداد دوستان زیادی در فیس‌بوک دارند و مشارکت مکرر در فعالیت‌های فیس‌بوک، مانند اشتراک‌گذاری لینک‌ها، ارسال پیام، ارسال عکس، برچسب‌گذاری ویدیو و همچنین گذراندن ساعات طولانی در فیس‌بوک را دارند به طور کلی با عملکرد تحصیلی پایین‌تری

1 Gluck & Stark

2 Katmon

همراه هستند. همچنین مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های مذهبی باعث ارتقای عملکرد تحصیلی بهتر آن‌ها شده بود. نتایج همچنین نشان داد که دینداری در کاهش علاقه دانشجویان به فیس بوک مؤثر است، بنابراین منجر به پیشرفت تحصیلی بهتر آن‌ها می‌شود. به عبارت دیگر، دانشجویان مذهبی علاقه کمتری به شرکت در فعالیت‌های فیس‌بوک خواهند داشت و آنها نسبت به همتایان خود عملکرد بهتری دارند.

در پژوهشی دیگر دی سوتو^۱ و همکاران (۲۰۱۸) در «تأثیر مشارکت مذهبی دانشجویان دانشگاه بر اخلاق (رفتار) علمی آنها» چهار متغیر مهم را بررسی می‌کنند: اخلاق دانشگاهی، عملکرد تحصیلی، صداقت تحصیلی و استرس، مجموعه داده‌های اصلی‌ای که از یک نظرسنجی از دانشجویان دانشگاهی که در یک دانشگاه بزرگ در جنوب غربی ایالات متحده تحصیل می‌کنند، را در برمی‌گیرد. نویسندگان این مقاله دریافتند که مشارکت مذهبی با یک اخلاق (رفتار) دانشگاهی قوی همراه است اما به نظر نمی‌رسد که مشارکت مذهبی بتواند عملکرد تحصیلی، صداقت تحصیلی یا استرس دانشجویان را پیش بینی کند.

زوبایرو^۲ و ساکاریا (۲۰۱۶) نیز در تحقیقی تحت عنوان رابطهٔ دین‌داری و عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان حسابداری، ارتباط بین دین‌داری و عملکرد تحصیلی در میان دانشجویان حسابداری ثبت نام شده در دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی را مورد بررسی قرار دادند. این تحقیق نشان می‌دهد که ارتباط مثبتی بین دینداری و موفقیت تحصیلی وجود دارد. مذهبی بودن دانشجویان با استفاده از چشم‌اندازی اسلامی اندازه‌گیری شد و عملکرد تحصیلی آنها با استفاده از نمره تجمعی اندازه‌گیری شد. گرچه تجزیه و تحلیل آماری هیچ ارتباط قابل توجهی بین مذهبی بودن و عملکرد تحصیلی در میان دانشجویان حسابداری در را نشان نداد اما با این حال، بررسی دقیق‌تر نتایج نشان داد که دانشجویان دارای سطوح بالای مذهبی و همچنین سطوح بالای عملکرد تحصیلی هستند.

گالدن^۳ (۲۰۱۳) نیز مطالعه‌ای را با عنوان «بررسی ناهماهنگی شناختی بین باورهای دینی و معنوی دانشجویان دانشگاه و تحصیلات عالی آنها» انجام داده است و هدف از آن بررسی این است که آیا دانشجویان ناهماهنگی شناختی بین هویت مذهبی و معنوی خود و تحصیلات و تجربیات دانشگاهی خود را تجربه می‌کنند؟ و همچنین اینکه آیا عوامل خاصی در زندگی در دانشگاه منجر به ناهماهنگی شناختی می‌شود یا خیر. جامعهٔ آماری شامل دانشجویان دانشگاهی در منطقهٔ فلوریدای مرکزی بود و با بررسی ابعاد زندگی دانشگاهی که احتمال بروز تنش بین اعتقادات مذهبی و معنوی دانشجویان با مواد درسی و تجربیات دانشگاهی آنها بود، مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج حاصل از رگرسیون‌های لجستیک باینری نشان می‌دهد که سطح دین‌داری و یا معنویت دانشجویان هیچ ارتباطی با تجربهٔ ناهماهنگی شناختی آن‌ها ندارد. مشارکت در انجمن‌های همیارانه و انجمن‌های دانشجویی، رفتن مهمانی و حضور در کلیسا با کاهش احتمال تجربه ناهماهنگی شناختی همراه بود. این نتایج ممکن است یک عامل اجتماعی را نشان دهد که ناهماهنگی شناختی را برای دانشجویان کاهش می‌دهد.

آنچه از تحقیقات گذشته فهمیده می‌شود، همسوبودن رابطهٔ بین دانشجویان و دینداری هست که نشان‌دهندهٔ سطح دینداری بالای آن‌ها می‌باشد. همچنین تحقیقات گذشته ارزیابی مثبتی از دروس آموزشی دینی در سطح دانشگاه و نیز ارتباط مؤثر دینداری بر موفقیت تحصیلی دانشجویان داشتند اما آنچه حایز اهمیت است، تغییرات فکری و عقیدتی دانشجویان با گذر زمان می‌باشد به طوری که امروزه تحقیقات پیشین علی‌رغم اهمیت خود، نیاز به به‌روزرسانی دارد زیرا که در دنیای مدرن، حوادث به سرعت قابل تغییر است و تحقیقات جدید در زمینه سنجش دینداری دانشجویان بایستی متناسب با زمان‌های متاخرتر باشد. جدای از این، تحقیقات گذشته هرچقدر فراگیر باشند کمتر در سطح ملی کار شده‌اند و اکثر آن‌ها نیز با روش پیمایشی در سطح استانی یا چند دانشگاه، سعی در به

1 William De Soto

2 Zubairu & Sakariyau

3 Gaulden

دست آوردن میزان دینداری در بین دانشجویان را دارند اما این پژوهش با آگاهی از خلأ پژوهش‌های گذشته، سعی در برطرف کردن و ارائه داده‌ها و تحلیل‌های جدیدی در این زمینه را دارد به‌طوری که با توزیع پرسشنامه در بین دانشجویان کشور و نیز انجام مصاحبه با اساتید خبره دُروس معارف اسلامی، درصدد سنجش دینداری دانشجویان و عوامل مؤثر بر آن و همچنین چرایی آن و ارائه راهبردهایی برای بهبود آن می‌باشد. به‌طوری که با تکمیل پرسشنامه در بین دانشجویان کشور درصدد سنجش موضوع می‌باشد.

تعاریف مفهومی و عملیاتی دینداری

ابعاد و تعریف عملیاتی دینداری در بین جامعه‌شناسان و متفکران اجتماعی دین مورد اختلاف بوده و هرکدام از آن‌ها به ابعادی از دین اشاره داشتند که می‌تواند که بر طبق آن ابعاد سنج‌های دین‌داری نیز صورت‌بندی شده و در این قسمت با مروری بر ابعاد دین از منظر متفکران اجتماعی دین، بهتر می‌توانیم الگویی تحلیلی را برای پژوهش حاضر انتخاب کنیم.

«گیرتس»^۱ دین را شامل ۵ بُعد می‌داند: «دین عبارت است از: ۱- نظامی از نمادها، ۲- حالت‌ها و انگیزه‌های نیرومند، فراگیر و بلندمدت را در انسان‌ها پدید می‌آورد، ۳- مفاهیمی را صورت‌بندی می‌کند که وجودی عام دارند، ۴- این مفهوم‌ها را با چنان هاله‌ای از واقعی بودن می‌پوشاند که ۵- آن حالت‌ها و انگیزش‌ها را بسیار واقع‌بینانه می‌نمایند» (گیرتس، ۱۳۹۹: ۱۱۶). آنچه در نظر گیرتس در ابعاد پدیده دین اهمیت دارد، این است که دین را هم شامل ابعاد و بنیان‌های ذهنی - معرفتی و انگیزش‌های درونی‌شده می‌داند و هم آثار و کارکردهای رفتاری و ارتباطی را در برمی‌گیرد. اسمارت^۲ نیز دین را از طریق شاخص‌های گوناگون تعریف کرده و معتقد است دین دارای ۷ بعد اصلی است، این ابعاد شامل: «اسطوره یا حکایت، آموزه، مناسک، اخلاق، نهادهای اجتماعی، تجربه و بعد مادی (ساختمان‌ها آثار هنری و غیره)» (وارد، ۱۳۹۴: ۲۶). در این میان شارپ^۳ ابعاد ۷ گانه مورد نظر اسمارت را مورد نقد قرار می‌دهد و خود ابعاد چهارگانه‌ای را برای دین تعریف می‌نماید: «دین واجد ۴ بعد اساسی است که شامل ابعاد وجودی^۴، فکری، نهادی و اخلاقی می‌شود» (فورشت، ۱۳۹۴: ۹۴). این ابعاد گویای این واقعیت است که دین به عرصه‌های صرفاً معنایی و یا ارتباطی محدود نگردیده، بلکه بزرگترین دغدغه‌های معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی بشر را مدنظر دارد. اگر رفع ابهامات وجودی را مهمترین نیاز بشر برای غلبه بر اختلافات معناشناختی و دستیابی به الگو و ساختاری روشن از حیات و زندگی فردی و اجتماعی بدانیم، با این تعبیر دین در کانون الگویی قرار گرفته است که در پی پاسخ روشن هم به حقیقت دنیا در زندگی این جهانی بشریت است و هم معرفتی را به انسان ارزانی می‌دارد که می‌تواند نقطه اطمینانی برای وی باشد تا حقیقت معنایی خویش، تمامیت وجود و جهان را ادراک نماید.

گلاک و استارک نیز دین را در چارچوبی تعریف می‌نمایند که به جای تعریف مفهومی صرف، ابعاد دین و حوزه‌های حضور و کارکرد دین را برجسته نمایند. انگیزه آنان این است که از مباحثات ذات‌انگارانه^۵ فاصله گرفته و دین را در ساحت عمل، میدان‌های اجتماعی و کنش‌های رفتاری نیز مورد بازکاوی و تحلیل قرار دهند. استارک و گلاک معتقدند در ذیل دین می‌توان ۵ بعد را از یکدیگر متمایز ساخت «بعد اعتقادی، بعد عملی، بعد تجربی، بعد معرفتی و بعد پیامدی» (Glock & Stark, 1965). آن‌ها تلاش کرده‌اند تا ابعادی را که به صورت مفهومی استخراج کرده‌اند را تعریف عملیاتی کنند که در پژوهش‌های تجربی در ایران نیز برای تعریف عملیاتی دینداری، از الگوی گلاک و استارک، به وفور استفاده شده است (نیک‌پی، ۱۳۸۰؛ سراج‌زاده، ۱۳۷۷؛ طالبان، ۱۳۷۸).

1 Geertz

2 Ninian Smart

3 Sharpe

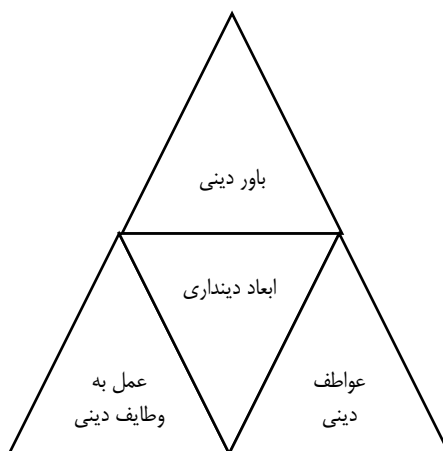
4 Existential

5 Essentialist

۱۳۸۰؛ غیاثوند، ۱۳۸۰، دهقان‌عفی‌فی و چاوش‌باش، ۱۳۹۲). شجاعی‌زند نیز در تحقیق خود، شاخص‌های دین‌داری را در پنج بُعد اعتقادات، ایمانیات، عبادات، اخلاقیات و شرعیات تقسیم کرده و به شاخص‌سازی آن‌ها پرداخته است (۱۳۸۴: ۶۰-۵۹). این نوع تعاریف به مرور ما را به سوی نگرش کارکردی دین نزدیک می‌کند که انسان با دین، در عین حال که نظامات معنایی خود را تعریف و بر شبهات ناشی از آن که یک دغدغه درونی‌ست، غلبه پیدا می‌کند، بر هراس‌های ناشی از ابهام در پایداری، جاودانگی و نظام تعریفی بشر نیز غلبه می‌کند.

برای بخش‌هایی که اثربخشی دروس معارف اسلامی بر روی دینداری دانشجویان سنجیده شده، الگویی که برای سنجش دینداری در نظر گرفته شده است را می‌توان در سه بُعد «باور دینی، عواطف دینی و عمل به وظایف دینی» یافت که مصادیق هر سه اینها بر اساس آموزه‌های اسلامی، در گویه‌های پرسشنامه تحقیق پیش‌رو، تشخیص پیدا کرده و عملیاتی شده است. در این الگو، به ابعاد اصلی دینداری پرداخته شده و ابعاد حاشیه‌ای دیگر در نظر گرفته نشده و آن‌هایی که اهمیت مرکزی داشتند در الگوی نظری پژوهش حاضر مدنظر قرار گرفته شدند که در نهایت این سه بعد برای عملیات ساخت پرسشنامه و پشتیبان پژوهش انتخاب گردید. در پژوهش‌هایی مانند پژوهش روف^۱ (۱۹۷۹) و دوک^۲ (۱۹۹۸) نیز این سه بعد برای الگوی تحلیلی‌شان در نظر گرفته شده.

برای تعریف عملیاتی این سه بعد می‌توان گفت که مؤلفه شناختی/باوری مؤلفه اعتقاد دینی یا ارتدکس است. گلاک (۱۹۶۲) این بعد را «ایدئولوژی» نامید، گلاک و استارک (۱۹۶۵) بعداً آن را «ارتدوکس» و کینگ و هانت^۳ (۱۹۷۵) آن را «توافق اعتقادی» نامیدند. مؤلفه عاطفی، بعد احساس است و احساسات نسبت به موجودات، اشیاء یا نهادهای دینی را در بر می‌گیرد. واژه تعهد دینی در پژوهش‌های گذشته کمتر استفاده شده است و هانس مول^۴ (۱۹۷۷) در این باره می‌گوید که تعهد، مکانیسم مهمی برای حفظ هویت دینی است و آن را به عنوان «عاطفه متمرکز یا دلبستگی عاطفی به یک کانون خاص هویت» تعریف می‌کند (۱۹۷۷: ۲۱۶). مؤلفه عمل به وظایف دینی نیز در زمانی است که فرد دیندار در پی پدید آمدن معرفت و احساس عاطفی نسبت به پروردگار، انبیاء و اولیای دین، انجام تکالیف و احکام دینی را در حیطه شخصی، اجتماعی و اقتصادی برخورد لازم می‌داند (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۳۸۵).



شکل ۲: ابعاد دینداری منتخب برای ارزیابی آن در بین دانشجویان

1 Roof

2 Duke

3 King and Hunt

4Hans Mol

چارچوب نظری پژوهش

الگویی که به عنوان چارچوب نظری برای تحلیل یافته‌های پژوهش حاضر در نظر گرفته شده است، الگوی چهارسطحی کرک پاتریک^۱ می‌باشد. این الگوی بسیار مشهور توسط دونالد کرک پاتریک در سال ۱۹۵۹ ارائه شده و به طور وسیعی جهت ارزشیابی عملکرد آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ این الگو دارای چهار سطح می‌باشد که عبارتست از سطح ۱: واکنش؛ به عنوان رضایت فراگیر از برنامه‌های آموزشی، سطح ۲: یادگیری؛ به عنوان کسب دانش، مهارت، نگرش و رفتار ناشی از برنامه آموزشی، ۳: سطح رفتار؛ به عنوان بهبود رفتار شغلی و ۴: سطح نتایج؛ به عنوان نتایج سازمانی (Gebber, 1995). در ادامه این چهار سطح در قالب چهار مرحله، توضیح داده می‌شود.

مرحله اول) واکنش: منظور از واکنش، نگرش و میزان رضایتی است که فراگیران از تمامی عوامل مؤثر در اجرای یک دوره آموزشی دارند. در سطح واکنش، ارزشیاب به دنبال بررسی نظرات شرکت‌کنندگان نسبت به نحوه آموزش، برنامه درسی، مواد و تجهیزات آموزشی، شرایط کلاس و محتوای دوره آموزشی می‌باشد. در واقع اصطلاح ارزیابی سطح واکنش به اندازه‌گیری عکس-العمل شرکت‌کنندگان نسبت به برنامه آموزشی اطلاق می‌شود و اشاره به این دارد که شرکت‌کنندگان، چگونه به یک برنامه آموزشی علاقه نشان می‌دهند (Rae, 2000). کرک پاتریک این مرحله را «اندازه‌گیری مشتری» نیز نامیده است و به ارزش و اهمیت آن تأکید دارد و معتقد است در هر صورت، فراگیران، مشتری واحد آموزش هستند حتی اگر هزینه‌ای برای شرکت در دوره آموزشی پرداخت نکنند، باید به نظر آن‌ها نیز توجه شود چرا که اگر سازمان درصدد جذب مشتریان جدید، بازگشت مجدد مشتری و ماندن در صحنه تجارت باشد، لازمه آن واکنش مطلوب افراد شرکت‌کننده نسبت به برنامه‌های آموزشی است. واکنش آنان می‌تواند زمینه‌ساز ادامه یا توقف برنامه آموزشی باشد (Kirkpatrick, et al., 2007).

مرحله دوم) یادگیری: کرک پاتریک یادگیری را «میزان تغییر در نگرش و بهبود یا افزایش (یا هر دو) دانش و مهارت فراگیران به عنوان نتیجه حضور در برنامه آموزشی» تعریف می‌نماید (Kirkpatrick, et al., 2009). ارزیابی سطح یادگیری اشاره به تعیین میزان فراگیری دانش، مهارت و نگرشی دارد که در دوره آموزشی به شرکت‌کنندگان ارائه می‌شود و در واقع زمانی یادگیری تحقق می‌یابد که: الف) دانش افزایش یافته باشد؛ ب) مهارت بهبود و توسعه یافته باشد؛ ج) نگرش‌های تغییر کرده باشد. بنابراین در سطح یادگیری این سؤال مطرح می‌شود که آیا شرکت‌کنندگان، واقعا آنچه که برنامه آموزشی درصدد دستیابی به آن بوده است را فرا گرفته‌اند یا خیر؟ (فتیحی و واجاری، ۱۳۹۰).

مرحله سوم) رفتار: تمرکز این سطح بر این سؤال است که از طریق برنامه آموزشی به چه میزان رفتارهای شغلی در محیط کار، تغییر یافته است؟ (Kirkpatrick, et al., 2008). مفهوم اصلی این سطح این است که مهارت‌های آموخته‌شده به واسطه برنامه آموزشی و به منظور کسب نتایج مطلوب سازمانی، در محیط کاری مورد استفاده قرار گیرد. اگر از مهارت‌ها استفاده نشود و یا از کلاس به محیط کار منتقل نگردد؛ فقط هزینه‌هایی برای آموزش صرف شده است بدون اینکه سازمان از آن نفعی برده باشد حتی در این وضعیت، آموزش برای فراگیران نیز فایده‌ای نخواهد داشت زیرا تحقیقات نشان داده است که مهارت‌های آموخته‌شده، اگر مورد استفاده قرار نگیرد، به تدریج فراموش خواهد شد (Ford, 2005: 230).

1 KirkPatrick

2 Reaction

3 Learning

4 behavior

مرحله چهارم) نتایج^۱: منظور کرک‌پاتریک از نتایج، میزان دستیابی به نتایج سازمانی ناشی از برنامه آموزشی است. او معتقد است برای شناسایی و تشخیص نتایج، می‌توان عوامل بسیاری را مانند افزایش کمیت و کیفیت کار، کاهش هزینه‌ها، کاهش ضایعات، کاهش اتلاف وقت، افزایش درآمد مورد بررسی قرار داد (Kirkpatrick, et al., 2008). در سطح چهارم نتایج نهایی ناشی از برنامه آموزشی یا به بیان دیگر اثربخشی آموزش اندازه‌گیری می‌شود و پرسش کلیدی زیر در این مرحله مورد استفاده قرار می‌گیرد: آیا آموزش ارزشی را برای سازمان ایجاد نموده است؟ این ارزش یا اثرات شامل مقولاتی همچون: پولی، کارایی، معنوی و اخلاقی می‌باشد (خراسانی و حسینی ضرابی، ۱۳۹۳: ۲۷۴).

بر اساس آنچه که گفته شد درباره مدل کرک‌پاتریک که برای مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش سازمانی تهیه شده و پیاده‌نمودن آن در این پژوهش که عبارت از اثربخشی دروس معارف اسلامی می‌باشد، آن مدل به صورت در ارزیابی و تجزیه و تحلیل نظرات دانشجویان کشور از دروس معارف اسلامی، نمود پیدا می‌کند.



شکل ۳: سطوح ارزیابی دانشجویان از دروس معارف اسلامی بر اساس الگوی کرک‌پاتریک

روش پژوهش

این پژوهش، با روش‌شناسی پیمایش و به صورت کمی انجام شده و یافته‌ها بر مبنای رویکرد توصیفی-تحلیلی، با دو روش مقایسه‌ای (براساس آزمون‌های T و F) و همبستگی (پیرسون) تجزیه و تحلیل شدند. جامعه‌ی آماری این بخش شامل دانشجویان مقطع کارشناسی (تحت پوشش وزارت علوم و دانشگاه آزاد اعم از دانشجویان دانشگاه‌های دولتی، جامع علمی و کاربردی و دانشگاه‌های آزاد) و به علاوه دانشجویان رشته علوم پزشکی دانشگاه‌های کشور می‌باشند که براساس آمار موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی وزارت علوم و با محاسبات وزارت بهداشت تعداد آن‌ها ۲۰۵۵۱۴۰ نفر است. اما واریانس بین گروهی در جامعه‌ی آماری زیاد بود؛ یعنی، ما با تنوعی از دانشگاه‌ها در سطوح مختلف و با جمعیت‌های متفاوت در استان‌های کشور روبه‌رو بودیم. از طرف دیگر، باید نمونه‌ها در بین دانشگاه‌های مختلف، که از تشابه یکسانی برخوردار نبودند، انتخاب می‌شد. لذا میزان سطح اطمینان خود را در فرمول کوکران تا ۰/۹۷ اطمینان افزایش دادیم، به طوری که نمونه‌ی تحقیق حدود ۱۰۶۵ نفر به دست آمد. اما برای دقت بیشتر و پوشش دادن پراکندگی دانشگاه‌ها در استان‌های مختلف با ۲۰۶۰ نفر در ارتباط با پرسشنامه‌ی تحقیق مصاحبه به عمل آمد و تمامی دقت‌های لازم برای تصادفی بودن نمونه‌ها و شانس مساوی و برابر افراد نمونه تحقیق و همچنین دقت در پاسخگویی رعایت شد. در پژوهش

حاضر در ابتدا پرسش‌نامه مقدماتی تهیه شد و با مشورت و استفاده از نظرات صاحب‌نظران، اعتبار صوری^۱ ابزار تحقیق به‌دست آمد. در ضمن بعد از تکمیل ۳۰ پرسش‌نامه به‌عنوان پیش‌آزمون (پری تست) از ضریب آلفای کرونباخ برای به‌دست آوردن میزان پایایی^۲ متغیرهای تحقیق استفاده شد و بدین ترتیب گویه‌هایی که همبستگی کمتری داشتند، حذف و اصلاح شدند و یا گویه‌های متناسب دیگری جایگزین آنها شدند و در نتیجه، در مجموع ضریب پایایی متغیرهای نهایی تحقیق به‌دست آمد که میزان آلفای آن بالای ۰,۷ بود. برای تحلیل داده‌ها نیز از نرم‌افزار *spss .version22* استفاده شد و داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

در ابتدا به یافته توصیفی و در ادامه به یافته استنباطی پرداخته می‌شود

جدول ۱: جدول مشخصات عمومی و جمعیتی پاسخگویان

معناداری	میزان دینداری (برحسب ابعاد سه‌گانه)	انحراف معیار	میانگین	فراوانی (درصد)	موارد	مشخصات فردی
P= 0.001	۶۴/۷۵	۳/۸۹	۲۱/۹۳	۳۴/۳	۱۸ تا ۲۰	سن
	۶۱/۲۵			۴۳	بین ۲۰ تا ۲۲	
	۶۴/۲۵			۲۲/۵	بالای ۲۲	
P= 0.001	۶۴/۵۰	-	-	۵۰/۸	زن	جنس
	۶۱/۵۰			۴۹/۲	مرد	
P= 0.004	۶۲/۷۵	-	-	٪۸۸	مجرد	تأهل
	۶۶/۷۵			٪۱۲	متأهل	
P= 0.001	۶۵/۵۰	-	-	۵۲/۹	علوم انسانی	رشته تحصیلی
	۶۲/۲۵			۱۳/۹	علوم پایه	
	۶۰/۲۵			۱۹/۸	فنی مهندسی	
	۵۹			۱۱/۷	پزشکی	
	۵۶/۵۰			۱/۶	هنر	
P = 0.001	۶۶/۵۰	۱۱ میلیون	۲۱ میلیون	۱۸/۳	پایین (کمتر از ۱۵ میلیون)	پایگاه اقتصادی (درآمد ماهیانه خانوار)
	۶۱/۷۵			۴۷/۴	متوسط (بین ۱۵ تا ۲۵ میلیون)	
	۶۳			۱۹/۵	بالا (بالای ۲۵ میلیون)	

یافته‌های توصیفی نشان داد که از مجموع نمونه مورد نظر که ۲۰۶۰ دانشجویان را شامل می‌شود، ۵۱ درصد پاسخگویان زن (دختر) و ۴۹ درصد مرد (پسر) هستند و یافته‌های سنجش سن دانشجویان نشان داد که بیشترین درصد مربوط به گروه سنی هجده تا بیست سال (۳۴٪) می‌باشد و در مقابل کمترین درصد پاسخگویان مربوط به گروه سنی بالای بیست و دو سال (۲۲٪) می‌باشد. میانگین سنی پاسخگویان حدوداً ۲۱ سال بوده است و رنج سنی دانشجویان بین هجده تا پنجاه و پنج سال بود. اکثریت پاسخگویان مورد مطالعه (۸۸٪) مجرد و مابقی (۱۲٪) متأهل بودند. همچنین یافته‌ها نشان داد که بیش از نیمی از پاسخگویان (۵۳٪) را دانشجویان

1 Face validity

2 reliability

رشته‌های علوم انسانی تشکیل دادند. در نهایت یافته‌های توصیفی حاکی از این بود که درآمد ماهیانه خانوار ۴۷٪ از پاسخگویان بین پانزده تا بیست و پنج میلیون تومان، ۱۸٪ کمتر از پانزده میلیون تومان و ۱۹٪ نیز بالای بیست و پنج میلیون تومان بوده است. میزان دینداری برای هر گروه در جدول بالا مشخص است و در تمامی آن‌ها، دینداری بین هر گروه تفاوت معناداری داشته است و این نشان از آن است که می‌توان تأثیر مشخصات زمینه‌ای و فردی را بر دینداری دانشجویان در نظر گرفت به‌طوری که در این میان گروه‌های افراد بین ۲۰ تا ۲۲ سال، زنان، متأهلان، علوم انسانی‌ها و افراد دارای پایگاه اقتصادی پایین، در نسبت با دیگر هم‌گروه‌های خود، دارای میزان دینداری بیشتری بودند.

میزان دینداری دانشجویان

نتایج نشان داد که برحسب ابعاد دینداری منتخب پژوهش، میزان دینداری ۲۰ درصد از دانشجویان در حد پایین، ۲۷ درصد در حد متوسط و ۵۳ درصد در حد بالا ارزیابی شده است. میانگین میزان دینداری دانشجویان در بازهٔ (۰-۱۰۰) برابر با ۶۳ شده است و حاکی از این است که میزان دینداری دانشجویان متوسط رو به بالا می‌باشد.

جدول ۲. توزیع نسبی میزان دینداری و ابعاد آن در بین دانشجویان

متغیر	میانگین در بازه ۰-۱۰۰
دینداری کل	۶۳
باور دینی (باور بنیادین)	۷۰
عواطف دینی (گرایش‌ها و جهت‌گیری دینی)	۶۴/۷۵
عمل به وظایف دینی (رفتار دینی)	۵۴/۵۰

یافته‌های استنباطی

مرحلهٔ اول: اجرای الگوی کرک‌پاتریک

الف) واکنش رضایت‌بخشی دانشجویان از برنامهٔ درسی معارف اسلامی (با محتوای قدیمی)

به‌منظور بررسی واکنش دانشجویان به بررسی ارزیابی آنها پیرامون دروس معارف اسلامی (اعم از کاربردی بودن دروس و توانایی پاسخ به مسایل، توانمندی و روزآمد بودن استاد و جوان‌پسند، دانشجوی‌پسند و به‌روزی بودن) پرداخته شده است و از طریق آزمون تحلیل واریانس به بررسی بررسی اثربخشی دروس معارف اسلامی بر واکنش دانشجویان پرداخته شده که نتایج آن در جدول ۳ ارائه گردیده است؛

جدول ۳: بررسی اثربخشی دروس معارف اسلامی (به شیوهٔ گذشته و محتوای قدیمی) بر واکنش دانشجویان

متغیر	آماره‌های تحلیلی		تعداد دروس	آزمون تعقیبی	
	F	Sig		۱	۲
واکنش	۲۶,۱۹۰	۰,۰۰۱	۳ تا ۴ درس	۴۲,۴۵	
			بیش از ۴ درس	۴۳,۱۷	
			۱ تا ۲ درس		۵۱,۷۳
			سطح معنی‌داری	۰,۸۶۶	۱,۰۰۰

نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس یک راهه حاکی از این است که بین ارزیابی دانشجویان از دروس معارف اسلامی (به شیوه گذشته و قبل از ورود کتب پرسش محور) بر حسب تعداد دروس گذرانده شده تفاوت معناداری وجود دارد ($P = 0.001$). همچنین نتایج حاصل از آزمون توکی حاکی از این است که به ترتیب بهترین ارزیابی مربوط به گروه‌های زیر می‌باشد:

- ۱) دانشجویانی که یک یا دو درس گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۵۱,۷۳)
- ۲) دانشجویانی که بیش از چهار درس گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۴۳,۱۷)
- ۳) دانشجویانی که سه تا چهار درس گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۴۲,۴۵)

ب) بررسی اثربخشی کتب معارف اسلامی پرسش محور بر واکنش رضایت بخشی دانشجویان از برنامه درسی معارف اسلامی

به منظور اثربخشی دروس معارف اسلامی پرسش محور بر واکنش دانشجویان، آنها را به دو گروه تقسیم کردیم؛ ۱. گروهی که حداقل یک کتب پرسش محور را گذرانده و ۲. گروهی که اصلاً هیچ کتب پرسش محور را نگذرانده‌اند، لذا از آزمون تی با دو نمونه مستقل استفاده شد که نتایج میانگین (با توجه به بازه ۱ تا ۱۰۰) در جدول ۴ ارائه گردیده است. بر اساس مقایسه میانگین‌ها می‌توان گفت ارزیابی دانشجویانی که این کتب را گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۵۱,۶۹) واکنش آنها نسبت به اثربخشی کتب معارف اسلامی رضایت بخش تر و مثبت تر از دانشجویانی است که این دروس را نگذرانده‌اند (با میانگین نمره ۴۴,۵۴).

جدول ۴: بررسی اثربخشی دروس معارف اسلامی پرسش محور بر واکنش دانشجویان

متغیر	دروس	آماره های توصیفی		آزمون آماری تی تست	
		میانگین	انحراف معیار	T	Sig
واکنش رضایت بخشی	دروس پرسش محور گذرانده	۵۱/۶۹	۲۵/۷۴	۴/۵۳۹	۰/۰۰۱
	دروس پرسش محور نگذرانده	۴۴/۵۴	۲۶/۰۳		

نتایج به دست آمده مؤید این مطلب است که بین ارزیابی دانشجویانی که کتب پرسش محور را گذرانده و گروهی که این دروس را نگذرانده‌اند در سطح خطای کمتر از ۱ درصد و با ۹۹ درصد اطمینان تفاوت معناداری وجود دارد ($P = 0.001$) دارد، به عبارتی در خصوص کتب پرسش محور نتایج نشان داد که آنهایی که این دروس را گذرانده‌اند در قیاس با کسانی که این کتب را نگذرانده‌اند، رضایت بیشتری از برنامه درسی دروس و کتب معارف اسلامی داشتند و این نشان از اهمیت کتب پرسش محور دارد. پس در مجموع می‌توان گفت که اثربخشی این کتب پرسش محور بر روی واکنش رضایت بخشی دانشجویان (در خصوص کاربردی بودن دروس و توانایی پاسخ به مسایل، توانمندی و روزآمد بودن استاد و جوان پسند، دانشجو پسند و به روز بودن) حاکی از تأثیر مثبت دارد.

مرحله دوم: اجرای الگوی کرک پاتریک

الف) ارزیابی دروس معارف اسلامی بر میزان یادگیری و دانش جدید دانشجویان

به منظور بررسی میزان یادگیری دانشجویان به بررسی ارزیابی دانشجویان پیرامون این موضوع پرداخته شده است که به طور کلی متون و کتب درسی معارف اسلامی تا چه میزان در رشد معرفتی و باورهای دینی آنها مؤثر بوده است. در این بخش به منظور بررسی اثربخشی دروس معارف اسلامی بر یادگیری دانشجویان از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده که نتایج آن در جدول ۵ ارائه گردیده است؛

جدول ۵: اثربخشی دروس معارف اسلامی (به سبک قدیمی) بر یادگیری دانشجویان

متغیر	آماره‌های تحلیلی		تعداد دروس	آزمون تعقیبی	
	F	Sig		۱	۲
یادگیری	۱۴,۳۳۱	۰,۰۰۱	۳ تا ۴ درس	۳۵,۷۹	
			بیش از ۴ درس	۳۶,۳۵	
			۱ تا ۲ درس		۴۳,۵۷
			سطح معنی‌داری	۰,۹۲۵	۱,۰۰

نتایج به‌دست آمده گویای این مطلب است که بین میزان یادگیری دانشجویان از دروس معارف اسلامی بر حسب تعداد دروس گذرانده شده تفاوت معناداری وجود دارد ($P = 0.001$). همچنین نتایج حاصل از آزمون توکی مؤید این مطلب است که بیشترین میزان یادگیری مربوط به گروه‌های زیر می‌باشد؛

۱. دانشجویانی که یک یا دو درس گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۴۳,۵۷)
۲. دانشجویانی که بیش از چهار درس گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۳۶,۳۵)
۳. دانشجویانی که سه تا چهار درس گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۳۵,۷۹)

ب) بررسی اثربخشی آموزش کتب معارف اسلامی پرسش محور بر یادگیری و دانش جدید دانشجویان

به منظور اثربخشی کتب معارف اسلامی پرسش‌محور بر یادگیری دینی دانشجویان، همانند مرحله قبل کتب پرسش‌محور در جدول ۴ آنها را به دو گروه تقسیم کردیم: ۱. گروهی که حداقل یک کتب پرسش‌محور را گذرانده و ۲. گروهی که اصلاً هیچ کتب پرسش‌محوری را نگذرانده‌اند، لذا از آزمون تی با دو نمونه مستقل استفاده شد؛ نتایج حاصل در جدول ۶ ارائه گردیده است؛ به‌نحوی که بر اساس مقایسه میانگین‌ها باید گفت که میزان یادگیری دانشجویانی که این کتب پرسش‌محور را گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۴۳,۴۱) مثبت‌تر و به‌عبارتی بالاتر از دانشجویانی است که این کتب پرسش‌محور را نگذرانده‌اند (با میانگین نمره ۳۷,۴۹). پس در مجموع کتب پرسش‌محور بر یادگیری دینی و دانش جدید دانشجویان اثر مثبت دارد.

جدول ۶: مقایسه اثربخشی کتب معارف اسلامی پرسش محور بر یادگیری و دانش جدید دانشجویان

متغیر	دروس	آماره‌های توصیفی		آزمون آماری	
		میانگین	انحراف معیار	T	Sig
یادگیری دینی و دانش جدید	گروه «کتب پرسش محور» گذرانده	۴۳,۴۱	۳۱,۱۳	۳,۳۲۸	۰,۰۰۱
	گروه «کتب پرسش محور» نگذرانده	۳۷,۴۹	۲۸,۹۱		

نتایج حاصل از آزمون تی مستقل گویای این مطلب است که بین میزان یادگیری دانشجویانی که کتب پرسش‌محور را گذرانده و گروهی که این کتب را نگذرانده‌اند، تفاوت معناداری وجود دارد ($P = 0.001$). بر طبق نتایج اثربخشی آموزش کتب معارف اسلامی پرسش‌محور بر یادگیری دینی و دانش جدید، دانشجویان مشهود است.

مرحله سوم: اجرای الگوی کرک پاتریک

الف) بررسی تغییرات رفتاری بر حسب گذراندن تعداد دروس معارف اسلامی به شکل گذشته (قدیمی)

به منظور سنجش سطح تغییرات رفتاری دانشجویان به بررسی میزان عمل دانشجویان به وظایف دینی پرداخته شده است و نتایج حاصل از مقایسه میزان عمل به وظایف دینی بر حسب تعداد دروس گذرانده شده در جدول ۷ ارائه شده است؛

جدول ۷: مقایسه میزان عمل به وظایف دینی بر حسب تعداد دروس

متغیر	آماره‌های تحلیلی		تعداد دروس	آزمون تعقیبی		
	Sig	F		۱	۲	۳
عمل به وظایف دینی	۰,۰۰۱	۱۶,۱۱۲	۳ تا ۴ درس	۵۰,۸۵		
			بیش از ۴ درس		۵۴,۶۹	
			۱ تا ۲ درس			۵۸,۲۷
			سطح معنی‌داری	۱,۰۰	۱,۰۰	۱,۰۰

نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس مؤید این مطلب است که بین میزان عمل به وظایف دینی بر حسب تعداد دروس گذرانده شده در سطح خطای کمتر از ۱ درصد و با ۹۹ درصد اطمینان تفاوت معناداری وجود دارد ($P = 0.001$). البته نتایج حاصل از آزمون توکی نیز نشان داد که به ترتیب بیشترین میزان عمل به وظایف دینی مربوط به گروه‌های زیر می‌باشد؛

۱. دانشجویانی که یک یا دو درس گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۵۸,۲۷)
۲. دانشجویانی که بیش از چهار درس گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۵۴,۶۹)
۳. دانشجویانی که سه تا چهار درس گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۵۰,۸۵)

ب) مقایسه میزان تغییرات رفتاری بر حسب عمل به وظایف دینی بر اثر کتب پرسش‌محور

نتایج حاصل از مقایسه میزان عمل به وظایف دینی دانشجویان، آنها را به دو گروه تقسیم کردیم: ۱. گروهی که حداقل یک کتب پرسش‌محور را گذرانده و ۲. گروهی که اصلاً هیچ کتب پرسش‌محوری را نگذرانده‌اند، لذا از آزمون تی با دو نمونه مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۸ ارائه گردیده است؛ به‌نحوی که بر اساس مقایسه میانگین‌ها (با توجه به بازه نمرات ۱ تا ۱۰۰) باید گفت که میزان تغییرات رفتاری بر حسب عمل به وظایف دینی دانشجویانی که این کتب را گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۶۰) مثبت‌تر از دانشجویانی است که این کتب را نگذرانده‌اند (با میانگین نمره ۵۳,۷۱). پس در مجموع کتب پرسش‌محور در تغییرات رفتاری بر عمل به وظایف دینی در دانشجویان اثر مثبت دارد

جدول ۸: مقایسه میزان عمل به وظایف دینی بر حسب دروس پرسش‌محور

متغیر	دروس	آماره‌های توصیفی		آزمون آماری	
		میانگین	انحراف معیار	T	Sig
تغییرات رفتاری بر حسب عمل به وظایف دینی	گروه «کتب پرسش‌محور» گذرانده	۶۰	۲۴,۳۴	۴,۴۹۳	۰,۰۰۱
	گروه «کتب پرسش‌محور» نگذرانده	۵۳,۷۱	۲۲,۸۴		

نتایج حاصل از «آزمون تی» نشان داد که بین عمل به وظایف دینی دانشجویانی که کتب پرسش‌محور را گذرانده و دوم گروهی که این کتب را نگذرانده‌اند در سطح خطای کمتر از ۱ درصد و با ۹۹ درصد اطمینان تفاوت معناداری وجود دارد ($P = 0.001$).

به‌نحوی که بر اساس مقایسه میانگین‌ها می‌توان گفت میزان تغییرات رفتاری برحسب عمل به وظایف دینی دانشجویانی که این کتب را گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۶۰) بیشتر از دانشجویانی است که این دروس را نگذرانده‌اند (با میانگین نمره ۵۳,۷۱). لذا میزان تغییرات رفتاری بر حسب عمل به وظایف دینی بر اثر کتب پرسش‌محور مثبت و رو به افزایش است.

مرحله چهارم: الگوی کرک‌پاتریک: ارزیابی نتایج بر حسب نقاط قوت و ضعف

در ادامه به مقایسه نظرات دانشجویان پیرامون نقاط قوت و ضعف دروس معارف اسلامی برحسب دروس گذرانده شده پرداخته خواهد شد:

الف) نقاط قوت

نتایج حاصل از مقایسه نقاط قوت بر حسب تعداد دروس گذرانده شده در جدول ۹ ارائه گردیده است؛

جدول ۹: توزیع درصد فراوانی نظر پاسخگویان پیرامون نقاط قوت دروس معارف اسلامی برحسب تعداد دروس گذرانده‌شده

بیش از ۴ درس	۳ یا ۴ درس	۱ یا ۲ درس	قوت‌ها
۲۲,۶	۱۵,۳	۱۷,۶	کمک به شناخت بهتر دین و تاریخ اسلام
۱۳,۹	۱۲,۲	۱۰,۳	عمق‌بخشیدن و تقویت باورهای دینی
۵,۱	۲,۲	۰,۹	تقویت و تثبیت رفتارهای معنوی
۱,۵	۱,۵	۰	تقویت روحیه هدفمندی و خودباوری
۱,۵	۲,۲	۲,۶	تقویت حس کنجاوی دینی
۸,۸	۵,۱	۷,۵	کسب مهارت‌های زندگی بر اساس آموزه‌های دینی
۲۲,۶	۳۶,۵	۳۱,۳	گفتگو محور بودن کلاس‌ها و تبادل نظر
۵,۱	۰	۰	دسترسی به کتابهای درسی در کتابخانه دانشگاه
۰,۷	۰,۷	۰,۹	تغییر دید انسان نسبت به زندگی
۱۱,۶	۶,۸	۱۳,۷	جامعیت و متنوع بودن محتوای دروس
۰	۱,۵	۰,۹	انجام تحقیق و پژوهش در کلاس‌ها
۳,۶	۳,۶	۲,۶	پاسخگویی به مسایل دینی به شیوه منطقی و عقلانی
۰	۰,۷	۲,۶	مقایسه‌ای بحث‌کردن ادیان و مکاتب
۳	۱۱,۷	۹	کاربردی‌تر کردن مباحث با مثال‌های کاربردی و مسایل روز
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	کل (جمع درصدها)

یافته‌ها حاکی از آن است که برای کسانی که بین ۱ تا ۲ و همچنین ۳ یا ۴ درس را گذرانده بودند، نقطه قوت «گفتگو محور بودن کلاس‌ها و تبادل نظر» بیشترین رأی را داشته و برای کسانی که ۴ درس به بالا را گذرانده بودند، در کنار آن مورد، نقطه قوت «کمک به شناخت بهتر دین و تاریخ اسلام» بیشترین آرا را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۱۰: توزیع نسبی نظر پاسخگویان پیرامون نقاط قوت دروس معارف اسلامی برحسب گذران کتب پرسش محور

قوت‌ها	گروه «کتب پرسش محور» گذراننده	گروه «کتب پرسش محور» نگذراننده
کمک به شناخت بهتر دین و تاریخ اسلام	۱۸,۹	۱۵,۹
عمق بخشیدن و تقویت باورهای دینی	۱۴,۳	۴,۴
تقویت و تثبیت رفتارهای معنوی	۲,۸	۰,۹
تقویت روحیهٔ هدفمندی و خودباوری	۰,۸	۰,۹
تقویت حس کنجاوی دینی	۲,۸	۰
کسب مهارت‌های زندگی بر اساس آموزه‌های دینی	۶,۹	۹,۷
گفتگو محوربودن کلاس‌ها و تبادل نظر	۲۶,۵	۴۲,۵
دسترسی به کتابهای درسی در کتابخانه دانشگاه	۱,۸	۰
تغییر دید انسان نسبت به زندگی	۰,۵	۱,۸
جامعیت و متنوع بودن محتوای دروس	۱۱,۷	۸,۸
انجام تحقیق و پژوهش در کلاس‌ها	۰,۵	۱,۸
پاسخگویی به مسائل دینی به شیوهٔ منطقی و عقلانی	۳,۸	۲,۷
مقایسه‌ای بحث کردن ادیان و مکاتب	۱	۲,۸
کاربردی تر کردن مباحث با مثال‌های کاربردی و مسائل روز	۷,۷	۸
کل(جمع درصدها)	۱۰۰	۱۰۰

نقاط قوت کتب پرسش محور در مقایسه با با شیوهٔ سنتی تدریس و کتب قدیمی مواردی مانند ۱. کمک به شناخت بهتر دین و تاریخ اسلام (با ۱۹ درصد فراوانی)، ۲. عمق بخشیدن و تقویت باورهای دینی (با ۱۴ درصد فراوانی)، ۳. جامعیت و متنوع بودن محتوای دروس (با ۱۲ درصد فراوانی) و... در مقایسه با کتب به شیوهٔ گذشته می‌باشد. اما «گفتگو محوربودن کلاس‌ها و تبادل نظر» هم در بین کسانی که کتب پرسش محور را گذرانده بودند با تعداد ۲۶,۵ فراوانی و هم کسانی که این کتب را نگذرانده بودند با تعداد ۴۲,۵، بیشترین رأی را به خود اختصاص داده است.

(ب) بررسی نقاط ضعف

نتایج حاصل از مقایسهٔ نقاط ضعف بر حسب تعداد دروس گذرانده شده برحسب کتب قدیمی و شیوه سنتی در جدول ۱۱ ارائه گردیده است؛

جدول ۱۱: توزیع نسبی نظر پاسخگویان پیرامون نقاط ضعف دروس معارف اسلامی

برحسب تعداد دروس گذرانده شده برحسب کتب قدیمی

ضعف‌ها	۱ یا ۲ درس	۳ یا ۴ درس	بیش از ۴ درس
عدم مطلوبیت روش تدریس دروس	۱۶,۱	۱۱,۸	۱۱,۴
جزم اندیشی و جبهه‌گیری سیاسی اساتید	۵,۲	۴,۲	۴,۷
کتاب‌های خسته کننده و بی روح	۲,۸	۴,۶	۴,۹
عدم وجود انطباق بین اساتید و محتوای کتاب‌ها با نیازهای جامعه دانشگاهی	۱۲,۳	۱۷,۱	۱۷,۳
تحمیل دیدگاه و انتقادپذیری اساتید	۹,۷	۹,۵	۱۱,۲
عدم وجود تعامل دوسویه بین اساتید و دانشجویان	۹,۱	۶,۹	۶,۱
کلاس‌های خشک و بدون جاذبه و غیرقابل انعطاف	۱۶	۱۷,۵	۱۷

ضعف‌ها	۱ یا ۲ درس	۳ یا ۴ درس	بیش از ۴ درس
غیرعلمی و غیرکاربردی بودن دروس	۸	۹,۹	۱۱,۹
کلیشه‌ای و تکراری بودن مطالب درسی	۱۳,۲	۱۱,۲	۹,۷
فهم دشوار مطالب	۴,۱	۴,۶	۴,۴
عدم استفاده از منابع معتبر و به‌روز	۱,۵	۱,۱	۰,۵
چینش نامنظم و فاقد انسجام محتوای مطالب کتابها	۲	۱,۶	۰,۹
کل	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰

در میان دانشجویانی که ۱ یا ۲ درس پرسش محور را گذرانده‌اند، «عدم مطلوبیت روش تدریس دروس» با ۱۶,۱ درصد فراوانی بیشترین مورد انتخاب بوده است و برای کسانی ۳ یا ۴ درس و نیز ۴ درس به بالا را گذرانده بودند، نقطه ضعف «عدم وجود انطباق بین اساتید و محتوای کتاب‌ها با نیازهای جامعه دانشگاهی» بیشترین مورد را به‌ترتیب با ۱۷,۵ و ۱۷ درصد فراوانی به خود اختصاص داده است.

جدول ۱۲: توزیع نسبی نظر پاسخگویان پیرامون نقاط ضعف دروس معارف اسلامی برحسب کتب پرسش‌محور

ضعف‌ها	گروه «کتب پرسش محور» گذرانده	گروه «کتب پرسش محور» نگذرانده
عدم مطلوبیت روش تدریس دروس	۱۰	۱۳,۳
جزم اندیشی و جبهه‌گیری سیاسی اساتید	۴,۵	۴,۹
کتاب‌های خسته‌کننده و بی‌روح	۲,۹	۴,۱
عدم وجود انطباق بین اساتید و محتوای کتابها با نیازهای جامعه دانشگاهی	۱۸,۷	۱۵,۱
تحمیل دیدگاه و انتقادناپذیری اساتید	۹,۴	۱۰,۱
عدم وجود تعامل دوسویه بین اساتید و دانشجویان	۶,۱	۸
کلاس‌های خشک و بدون جاذبه و غیرقابل انعطاف	۱۱,۶	۱۸,۲
غیرعلمی و غیرکاربردی بودن دروس	۵,۸	۱۰,۶
کلیشه‌ای و تکراری بودن مطالب درسی	۳۰,۳	۹,۵
فهم دشوار مطالب	۵,۵	۴
عدم استفاده از منابع معتبر و بروز	۲,۶	۰,۸
چینش نامنظم و فاقد انسجام محتوای مطالب کتابها	۲,۶	۱,۴
کل	۱۰۰	۱۰۰

نقاط ضعف ذکر شده در جدول نیز بیشترین مورد به «کلیشه‌ای و تکراری بودن مطالب درسی» با ۲۰ درصد فراوانی، از جانب دانشجویانی که کتب پرسش‌محور دروس معارف را گذرانده‌اند، اختصاص داده شده و نقطه ضعف بیان شده از طرف دانشجویانی که کتب پرسش محور را نگذرانده‌اند «کلاس‌های خشک و بدون جاذبه و غیرقابل انعطاف» با ۱۸,۲ درصد فراوانی، بیشتری مورد انتخابی نقاط ضعف از طرف آنان بوده است.

بررسی ماتریس همبستگی بین ارزیابی از دروس معارف اسلامی و سطح دینداری

نتایج حاصل از بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش حاکی از این است که رابطه معناداری بین نظر پاسخگویان پیرامون «ارزیابی دروس معارف اسلامی» و «میزان دینداری» (با ضریب همبستگی ۰/۴۷) وجود دارد، و این رابطه به‌صورت مستقیم و مثبت است به-

نحوی که هر چقدر دانشجویان ارزیابی بهتری از دروس معارف اسلامی داشته باشند، با شدتی متوسط میزان دینداری دانشجویان نیز در سطح بالاتر خواهد بود، به عبارتی هم‌جهتی مستقیم و مثبت بین این دو مورد وجود دارد.

جدول ۱۳. ماتریس همبستگی پیرسون بین ارزیابی از دروس معارف اسلامی و سطح دینداری

متغیر	دروس معارف عمومی	کتاب پرسش محور	دروس و کتب معارف اسلامی (نمره کل)	دینداری
دروس معارف عمومی	۱			
کتاب پرسش محور	۰,۷۱۴**	۱		
دروس و کتب معارف اسلامی (نمره کل)	۰,۹۸۷**	۰,۹۳۶**	۱	
دینداری	۰,۴۶۵**	۰,۵۰۸**	۰,۴۷۳**	۱

** معنادار در سطح خطای ۱ درصد

بررسی ماتریس همبستگی بین ابعاد ارزیابی دانشجویان از دروس معارف اسلامی و سطح دینداری

نتایج حاصل از بررسی روابط بین ارزیابی دروس از نظر کاربردی بودن (با ضریب همبستگی ۰,۴۶)، توانمندی و روزآمد بودن استاد (با ضریب همبستگی ۰,۴۰) و جوان‌پسند و به‌روز بودن درس (با ضریب همبستگی ۰,۴۳) با دینداری رابطه همبستگی دارند. نتایج حاکی از این است که رابطه معناداری بین نظر پاسخگویان پیرامون ارزیابی دروس معارف اسلامی و میزان دینداری وجود دارد، و این رابطه به‌صورت مستقیم و مثبت است به نحوی که هر چقدر ارزیابی بهتری از دروس معارف اسلامی داشته باشند، با شدتی متوسط میزان دینداری آنها نیز بالا خواهد بود. نتایج حاصل از مقایسه ارتباط ارزیابی دانشجویان از دروس معارف برحسب سه بُعد مذکور با دینداری نشان می‌دهد که بالاترین میزان همبستگی بین «کاربردی بودن دروس و میزان دینداری» می‌باشد، بدین معنا که هر چه دروس کاربردی‌تر باشد و توانایی بیشتری برای پاسخگویی به سؤالات دانشجویان داشته باشد، میزان دینداری دانشجویان نیز در سطح بالاتر خواهد بود، به عبارتی هم‌جهتی مستقیم و مثبتی بین این دو مورد وجود دارد.

جدول ۱۴. ماتریس همبستگی پیرسون بین ارزیابی از ابعاد دانشجویان از دروس معارف اسلامی و سطح دینداری

متغیر	کاربردی بودن دروس و توانایی پاسخ به مسائل	توانمندی و روزآمد بودن استاد	جوان‌پسند، دانشجو پسند و به روز بودن دروس	دینداری
کاربردی بودن دروس و توانایی پاسخ به مسائل	۱			
توانمندی و روزآمد بودن استاد	۰,۷۷۰**	۱		
جوان‌پسند، دانشجو پسند و به روز بودن دروس	۰,۷۸۲**	۰,۷۶۰**	۱	
دینداری	۰,۴۶۰**	۰,۴۰۲**	۰,۴۳۵**	۱

** معنادار در سطح خطای ۱ درصد

۱- ضرایب همبستگی معنادار در صورتی که در فاصله $(\pm 0/3 - 0)$ باشند می‌توان گفت شدت رابطه بین دو متغیر ضعیف و اگر در فاصله $(\pm 0/6 - \pm 0/3)$ باشد شدت رابطه متوسط و اگر در فاصله $(\pm 0/9 - \pm 0/6)$ باشد شدت رابطه قوی می‌باشد. لازم به ذکر است جهت رابطه را علامت ضریب همبستگی تعیین می‌کند به نحوی که اگر ضریب همبستگی بین دو متغیر مثبت باشد رابطه بین دو متغیر مستقیم و مثبت است و اگر منفی شود رابطه بین دو متغیر منفی و معکوس است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف سنجش اثربخشی دروس معارف اسلامی در دینداری دانشجویان صورت گرفته که به منظور سنجش میزان دینداری دانشجویان در سطح کشور، پیمایشی ملی با تهیه پرسشنامه و پاسخگویی آن‌ها از طرف دانشجویان انجام شد در بخش تعاریف مفهومی و عملیاتی دینداری مقاله حاضر مشخص شد که تعاریف گوناگونی درباره دین ارائه شده است. زیرا اولاً دین و دینداری پدیده‌ای پیچیده و برخوردار از ابعاد و سطوح متنوع است. ثانیاً، مصادیق دین نیز متنوع و متفاوت است. همچنین پژوهشگران داخلی و خارجی در سنجش دین‌داری از شاخص‌های مختلفی استفاده کرده بودند که البته این تفاوت نظر در سنجش دینداری به لحاظ ابعاد و شاخص‌شناسی در خصوص اسلام و عملکردهای مذهبی ایرانیان نیز مصداق می‌یابد.

نتایج یافته‌های توصیفی نشان داد که میانگین دینداری دانشجویان در بازه ۱ تا ۱۰۰، برابر با ۶۳ شده است و حاکی از این است که میزان دینداری دانشجویان متوسط رو به بالا می‌باشد. همچنین بین میزان دینداری بر حسب سن دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد به طوری که بیشترین میزان دینداری مربوط به دانشجویان گروه سنی ۲۰ تا ۲۲ سال می‌باشد. همچنین بین میزان دینداری دانشجویان بر حسب رشته تحصیلی که بیشترین میزان دینداری در بین دانشجویان رشته‌های علوم انسانی بود و نیز بین میزان دینداری دانشجویان متعلق به طبقات اقتصادی مختلف تفاوت وجود داشت که بیشترین میزان دینداری مربوط به دانشجویان متعلق به طبقات اقتصادی پایین بود. نتایج همچنین حاکی از این بود که بین میزان دینداری دانشجویان مرد و زن نیز تفاوت معناداری وجود دارد به طوری که میزان دینداری دانشجویان زن (با میانگین نمره ۶۴٫۵۰) بیشتر از میزان دینداری دانشجویان مرد (با میانگین نمره ۶۱٫۵۰) می‌باشد. بین میزان دینداری دانشجویان مجرد و متأهل نیز تفاوت معناداری وجود داشت که میزان دینداری متأهلان بیشتر از میزان دینداری مجردها بود.

نتایج یافته‌های آزمونهای مقایسه‌ای نیز همان‌طور که گذشت در سطح واکنش از الگوی کرک‌پاتریک، ارزیابی دانشجویانی که کتب پرسش محور را گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۵۱٫۶۹) بهتر از دانشجویانی است که این کتب را نگذرانده‌اند (با میانگین نمره ۴۴٫۵۴) و این نشان‌دهنده این است که دانشجویان بعد از خواندن دروس معارف اسلامی نگرششان به این دروس تغییر پیدا می‌کند و همچنین نشان می‌دهد که پیش‌زمینه‌های ذهنی و قضاوت‌های پیشینی‌ای که دانشجویان از این دروس پیدا کرده‌اند، در ارزیابی آن‌ها از این دروس تأثیرگذار است. همچنین گذراندن کتب پرسش محور بر روی رضایت آنان تأثیر مثبتی داشت به گونه‌ای که دانشجویانی که چنین کتبی را گذرانده بودند، با میانگین (۵۱٫۶۹) رضایتشان از این دروس، تفاوت معناداری داشت با دانشجویان که کتب پرسش محور نگذرانده بودند که نشان از تأثیر مثبت و عملکرد مطلوب این نوع کتاب‌ها می‌باشد.

همچنین در سطح یادگیری بر اساس الگوی کرک‌پاتریک گفته شد که میزان یادگیری دانشجویانی که این دروس پرسش محور را گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۴۳٫۴۱) بهتر از دانشجویانی است که این دروس را نگذرانده‌اند (با میانگین نمره ۳۷٫۴۹) که این مطلب اهمیت یادگیری و نحوه انتقال این دروس را می‌رساند که اولاً یادگیری در آموزش دروس معارف اسلامی موثر است و ثانیاً بعد از آنکه مشخص شد یادگیری تأثیر دارد، چگونگی آن نیز اهمیت پیدا می‌کند متغیر یادگیری بر اساس نحوه آموزش دهی، امکان افزایش یا کاهش اثربخشی را در خود دارد. درباره یادگیری توسط کتب پرسش محور نیز نتیجه شایسته توجهی به دست آمد که افرادی که این کتب پرسش محور را گذرانده بودند، یادگیری بیشتری با میانگین (۴۳٫۴۱) نسبت به کسانی که نگذرانده بودند، داشتند.

در ادامه بر اساس همان الگوی کرک‌پاتریک در سطح رفتاری مشاهده شد که میزان عمل به وظایف دینی دانشجویانی که این دروس را گذرانده‌اند (با میانگین نمره ۶۰) بیشتر از دانشجویانی است که این دروس را نگذرانده‌اند (با میانگین نمره ۵۳٫۷۱) بود؛ که این نتیجه اهمیت یادگیری این دروس و تأثیر آن در دینداری را می‌رساند و البته الگویی که برای سنجش دینداری در تحقیق پیش‌رو

در نظر گرفته شده بود نیز در سه بُعد «باور دینی، عواطف دینی و عمل به وظایف دینی» مطرح شد که عمل به وظایف دینی در اینجا با سطح رفتاری از الگوی کرک پاتریک همپوشانی دارد. همچنین دانشجویانی که کتب پرسش محور را گذرانده بودند با میانگین (۶۰) میزان عمل به وظایف دینی بیشتری با کسانی که چنین کتبی را نگذارنده بودند، داشتند که همچنان نشان از اهمیت و تأثیر بالای کتب پرسش محور در آموزش است.

قابل توجه است که در هر سه سطح مزبور یعنی، واکنش، یادگیری و رفتار دانشجویان هرچه وارد سال‌های تحصیلی بالاتری در دانشگاه می‌شوند، نگاه انتقادی‌تر و ارزیابی‌رو به کاهشی از جهت ارزش‌گذاری، نسبت به آموزش دروس معارف اسلامی برحسب تدریس به شیوه کتب قدیمی و سنتی پیدا داشتند. در سطح واکنش با میانگین نمره ۵۱,۷۳ و در سطح یادگیری با میانگین نمره ۴۳,۵۷ و در سطح رفتار با میانگین نمره ۵۸,۲۷ بالاترین ارزیابی را از جهت اثربخشی دروس معارف اسلامی داشته‌اند اما این نتایج با ورود و تدریس کتب پرسش محور تغییر می‌کند. به طوری که در تمامی سه مرحله مزبور، دانشجویانی که کتب پرسش محور را گذرانده بودند، بیشترین میانگین را هم از لحاظ واکنش رضایت و هم یادگیری و هم رفتار به ترتیب با میانگین‌های (۵۱/۶۹)، (۴۳/۴۱)، (۶۰) نسبت به کسانی که آن کتب را نگذارنده بودند، داشتند.

سطح نتایج نیز با توجه به مدل کرک پاتریک، در قالب نقاط قوت و ضعف آموزش دروس معارف اسلامی از منظر دانشجویان کشور، بررسی شد که در مجموع در میان نقاط قوت مواردی مانند «گفتگو محور بودن کلاس‌ها و تبادل نظر» جزو بیشترین نظرات بیان شده و در میان نقاط ضعف مواردی مانند «کلیشه‌ای و تکراری بودن مطالب درسی»، «کلاس‌های خشک و بدون جاذبه و غیرقابل انعطاف»، «عدم مطلوبیت روش تدریس دروس» و «عدم وجود انطباق بین نظرات اساتید و محتوای کتاب‌ها با نیازهای جامعه دانشگاهی» بیشترین نظرات را به خود اختصاص داده بود.

بررسی ماتریس همبستگی بین ارزیابی از دروس معارف اسلامی و سطح دینداری نیز نشان داد که رابطه معناداری بین نظر پاسخگویان پیرامون «ارزیابی دروس معارف اسلامی» و «میزان دینداری» (با ضریب همبستگی ۰,۴۷) وجود دارد، و این رابطه به صورت مستقیم، متوسط و مثبت است به نحوی که هر چقدر دانشجویان ارزیابی بهتری از دروس معارف اسلامی داشته باشند، با شدتی متوسط میزان دینداری دانشجویان نیز در سطح بالاتر خواهد بود، به عبارتی هم‌جهتی مستقیم و مثبت بین این دو متغیر وجود دارد. در سطحی دیگر بررسی ماتریس همبستگی بین ابعاد ارزیابی دانشجویان از دروس معارف اسلامی و سطح دینداری نشان‌دهنده این بود که نتایج حاصل از بررسی روابط بین ارزیابی دروس «از نظر کاربردی بودن» (با ضریب همبستگی ۰,۴۶)، «توانمندی و روزآمد بودن استاد» (با ضریب همبستگی ۰,۴۰) و «جوان‌پسند و به‌روز بودن درس» (با ضریب همبستگی ۰,۴۳) با «میزان دینداری» رابطه همبستگی دارند. نتایج حاکی از این بود که رابطه معناداری بین نظر پاسخگویان پیرامون ارزیابی دروس معارف اسلامی و میزان دینداری آنان وجود دارد، و این رابطه به صورت مستقیم، متوسط و مثبت است به نحوی که دانشجویان هر چقدر ارزیابی بهتری از دروس معارف اسلامی داشته باشند، با شدتی متوسط میزان دینداری آنها نیز بالا خواهد بود.

در نهایت با توجه به نتایج آزمون‌های مقایسه‌ای در مراحل مختلف الگوی کرک پاتریک با مقایسه بین دانشجویانی که «۱. گروهی که کتب پرسش محور را گذرانده و ۲. گروهی که نگذارنده» به دست آمد، مشخص شد که رابطه معنادار و مثبتی بین آموزش دروس معارف اسلامی به سبک کتب پرسش محور» و «رعایت شیوه تدریس مبتنی بر گفتگو و رابطه دو سویه استاد و دانشجو» با «سطح و میزان دینداری دانشجویان» وجود دارد. و همچنین بررسی ماتریس همبستگی بین «ارزیابی از دروس معارف اسلامی و سطح دینداری» نشان داد که آموزش دروس معارف اسلامی بر طبق «شیوه جدید تدریس و با ورود کتب پرسش محور» در دینداری دانشجویان کشور مؤثرتر از تدریس کتب به شیوه قدیمی است.

نتایج حاصل از یافته‌ها (خصوصاً بیان نقاط قوت و ضعف) می‌تواند موجب تسهیل مسیر شناخت آموزش دینی دانشجویان و عوامل مؤثر بر آن به‌خصوص چالش‌های اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها برای سیاست‌گذاران فرهنگی و آموزشی، نهادهای فرهنگی دانشگاه‌ها و اساتید دروس معارف اسلامی و همچنین تنظیم راهبردهایی برای حل این چالش‌ها باشد.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، مشاهده شد که کتب پرسش‌محور و تدریس به شیوه گفتگویی و وجود تعامل دوسویه بین اساتید و دانشجویان، تأثیر بالایی در رضایت از دروس معارف اسلامی و دینداری دانشجویان دارد. در مجموع در تمامی مواردی که دانشجویان «کتب پرسش‌محور» را گذرانده بودند در مقایسه با دانشجویانی که آن کتب را نگذرانده بودند، دارای ارزیابی مثبت‌تری در هر سه سطح واکنشی، یادگیری و رفتار دینی بودند، به‌همین منظور توصیه سیاستی مقاله حاضر برای اثربخش‌بودن این قبیل دروس، «تطابق محتوای کتب معارف اسلامی با نیازهای جامعه دانشگاهی و به صورت خاص دانشجویان بصورت دوره‌ای مثلاً هر چهار سال یکبار» و برنامه‌ریزی در زمینه «جذابیت فرم، شیوه اجرا و آموزش» کتب معارف اسلامی در دانشگاه‌ها می‌باشد.

سپاسگزاری

مقاله حاضر مستخرج از طرح پژوهشی با عنوان «تعیین میزان اثربخشی دروس معارف اسلامی بر دانشجویان دانشگاه‌های کشور» به سفارش پژوهشگاه فرهنگ و معارف اسلامی است که در اینجا از مدیران و معاونت آموزشی و پژوهشی این پژوهشگاه تقدیر و تشکر می‌شود و در ضمن از کلیه همکاران میدانی پژوهش حاضر که در ۲۳ دانشگاه کشور در جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه‌ای و مصاحبه کمک نمودند، تقدیر و تشکر می‌شود. البته اسامی این همکاران در گزارش تحقیق آمده است و در اینجا برای جلوگیری از اطناب کلام از ذکر اسامی تک تک آنها پرهیز می‌شود.

منابع

- استرواس، انسلم و کوربین، جولیت (۱۳۹۱). **مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای**، ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نشر نی.
- امینی، محمد؛ رحیمی، حمید؛ صمدیان، زهره (۱۳۹۲). بررسی دیدگاه دانشجویان درباره موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، **فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی**، ۴ (۱۳): ۲۱-۴۳.
- انوری، حمیدرضا (۱۳۷۳). پژوهش راجع به تقدیرگرایی و عوامل مؤثر بر آن، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی**، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- حاجی‌زاده میمندهی، مسعود و ابراهیمی صدرآبادی، فاطمه (۱۳۸۹). رابطه جنسیت با میزان و ابعاد دین‌داری، **زن در توسعه و سیاست**، ۳(۸) (پیاپی ۳۰)، ۱۳۵-۱۵۱.
- خدایاری فرد، محمد؛ غباری بناب، باقر؛ عابدینی، یاسمین؛ به پژوه، احمد؛ شکوهی یکتا، محسن؛ پاک نژاد، محسن؛ افروز، غلامعلی؛ فقیهی، علی نقی (۱۳۸۷). آماده‌سازی مقیاس سنجش دین‌داری برای جمعیت دانشجویی، **روانشناسی و علوم تربیتی**، ۳۸ (۳): ۲۳-۴۵.
- خراسانی، اباصلت و حسینی ضرابی، حامد (۱۳۹۳). **ارزشیابی آموزشی (از تئوری تا عمل)**، تهران: مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- دهقان عقیقی، ناهید و چاوش‌باشی، فرزانه (۱۳۹۲). بررسی وضعیت الگوهای دینداری در میان دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی (واحد فیروزکوه)، **فرهنگ در دانشگاه اسلامی**، ۳ (پیاپی ۷): ۳۱۵-۳۳۸.
- سراج‌زاده، سید حسین (۱۳۷۷). نگرش‌ها و رفتارهای دینی نوجوانان تهرانی و دلالت‌های آن برای نظریه سکولارشدن، **نمایه پژوهش**، ش ۷-۸.

سراج‌زاده، سیدحسین و پویافر، محمدرضا (۱۳۸۸). **سنجش دین‌داری با رهیافت بومی، مجله جامعه‌شناسی مسایل اجتماعی ایران**، ۱۸-۱: (۲)۱.

سروش، مریم (۱۳۸۰). بررسی عوامل فرهنگی موثر بر هویت مذهبی جوانان، مطالعه موردی شهر شیراز، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز، دانشکده علوم اجتماعی**.

شجاعی زند، علیرضا (۱۳۸۴). مدلی برای سنجش دینداری در ایران. **مجله جامعه‌شناسی ایران**، ۶: (۱) ۳۴-۶۶.
شریفی، ناهید؛ شاه‌طالبی حسین‌آبادی، بدری؛ اعتباریان خوراسگانی، اکبر (۱۳۹۹). مدرسه آینده در ایران: روش نظریه زمینه‌ای، **فصلنامه جامعه‌پژوهشی فرهنگی**، ۱۱: (۲) ۸۷-۱۱۵.

صفری شالی، رضا؛ قوی، نیره و اسلامی، مجتبی (۱۴۰۳). چالش‌های اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها (مطالعه کیفی-میدانی). **فرهنگ در دانشگاه اسلامی**، ۱۴: (۵۳) ۴۹-۸۸.

طالبان، محمدرضا (۱۳۸۰). **دینداری و بزهکاری در میان جوانان دانش‌آموز**، تهران: مؤسسه پژوهشی فرهنگ، هنر و ارتباطات.
طالبان، محمدرضا (۱۳۷۸). **سنجش دینداری و گرایش جوانان دانش‌آموز نسبت به نماز**، تهران: اداره آموزش و پرورش منطقه ۵.
غیاثوند، احمد (۱۳۸۰). بررسی فرایند جامعه‌پذیری دینی جوانان (مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه تهران)، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی**، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.

فتحی واجارگاه، کورش و دیبا واجاری، طلعت (۱۳۹۰). ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی؛ تهران، انتشارات آبیژ.
فرجی پاک، مهدی؛ اصلانی، غلامرضا؛ مقامی، عبدالمجید (۱۳۹۷). بررسی عوامل درون سازمانی مؤثر بر اثربخشی دروس گروه معارف اسلامی، **فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی**، ۲۲: (۱) ۲۳-۴۰.

فورشت، ایگنر، پل ریستاد (۱۳۹۴). **درآمدی بر جامعه‌شناسی دین**، ترجمه مجید جعفریان، قم: انتشارات دانشگاه ادیان و مذاهب.
قربانعلی زاده، مژده و نجار نهاوندی، مریم (۱۳۹۳). سنجش میزان دینداری در میان دانشجویان جوان، **مطالعات راهبردی ورزش و جوانان**، ۱۳: (۲۴) ۹۵-۱۱۲.

گنجی محمد، هلالی ستوده مهین (۱۳۹۰). رابطه گونه‌های دینداری و سرمایه اجتماعی (رویکردهای نظری و تجربی در بین مردم شهرستان کاشان)، **جامعه‌شناسی کاربردی**، ۲۲: (۲) ۹۵-۱۲۰.

گیرتس، گلیفورد (۱۳۹۹). **تفسیر فرهنگ‌ها**، ترجمه محسن ثلاثی، نشر ثالث، تهران: نشر ثالث.
محسنی تبریزی، علیرضا و کرم‌اللهی، نعمت‌الله (۱۳۸۸). بررسی وضعیت التزام دانشجویان به ابعاد و نشانه‌های دینداری، **پژوهشنامه علوم اجتماعی**، ۳: (۲) ۷-۳۴.

محمدرپور، احمد (۱۳۹۰). طرح‌های تحقیق با روش‌های ترکیبی: اصول پارادایمی و روش‌های فنی، **مجله مطالعات اجتماعی ایران**، ۴: (۲) ۸۱-۱۰۷.

مرشدی، ابوالفضل و توسلی، غلام عباس (۱۳۸۵). بررسی سطح دین‌داری و گرایش‌های دینی دانشجویان، **مجله جامعه‌شناسی ایران**، ۷: (۴) ۹۶-۱۱۸.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). **تأملی در ماهیت متمرکز برنامه‌ریزی درسی، برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها**، تهران: انتشارات سمت.

نوغانی دخت بهمنی، محسن؛ محمدی، فردین؛ کرمانی، مهدی (۱۳۹۸). **خلق نظریه در مطالعات کیفی (رویکردی کاربردی به نظریه زمینه‌ای)**، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

نیک‌پی، امیر (۱۳۸۰). نگاهی به برخی تحولات دینی در ایران معاصر، **نامه انجمن جامعه‌شناسی**، ویژه‌نامه دومین همایش مسایل اجتماعی ایران، شماره ۳: ۴۳-۶۱
وارد، کیت (۱۳۹۴). **در باب دین: معنا، رویکرد و آینده**، تهران: انتشارات حکمت.

- De Soto, W., Tajalli, H., Pino, N., & Smith, C. L. (2018). The Effect of College Students, Religious Involvement on Their Academic Ethic. *Religion & Education*, 45(2), 190–207.
- Duke, James. (1998). The Dimensions of Religiosity: A Conceptual Model with an Empirical Test, *Latter-day Saint Social Life: Social Research on the LDS Church and its Members*, 203–230.
- Ford, D. J. (2005). Bottom-line Training: *performance- Based Results*. USA: Training Education Management LLC.
- Gaulden, Shawn. (2013). Exploring Cognitive Dissonance between College Students' Religious and Spiritual Beliefs and Their Higher Education, The Pegasus Review: *UCF Undergraduate Research Journal*: Vol. 6: Iss. 2, Article 4.
- Gebber, B. (1995). Does Your Training make a Difference? Prove It!, *Training*, 16(2): 35-39.
- Glock, Charles Y. and Rodney Stark. (1965). *Religion and Society in Tension*. Chicago: Rand McNally.
- Glock, Charles Y. (1962). On the Study of Religious Commitment. *Research Supplement to Religious Education*, 57: 98–110.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30, 233-252.
- Katmon, Nooraisah & Jaafar, Hartini & Abdul Halim, Hazianti & Matjizat, Jessnor & Upsi, Rosmini & Rapani, Hanani & Farooque, Omar & Omar, Salmah. (2020). The Relationship between Facebook, Religiosity and Academic Performance. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 29, 223-242.
- King, Morton B. and Richard A. Hunt (1975). Measuring the Religious Variable: National Replication, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 14:13–22.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2009). *Evaluating training programs: the four levels*. USA: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2008). *Transferring learning to behavior: Using the four levels to Improve Performance*. USA: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2007). *Implementing the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Mol, Hans. (1977). *Identity and the Sacred: A Sketch for a New Social-Scientific Theory of Religion*. New York: Free Press.
- Rae, L. (2000). *Effective planning in Training and Development*. London: Koagan page.
- Roof, Wade Clark. (1979). Concepts and Indicators of Religious Commitment: A Critical Review. *The Religious Dimension: New Directions in Quantitative Research*, 17–45.
- Tashakkori, A., and C. Teddlie (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stolz, Jorg. (2008). the explanation off religiosity : testing sociological mechanisms empirically. ORS- Working Papers.
- Wilson, E.O. (1999). *The natural sciences. Consilience: The Unity of Knowledge* (Reprint ed.). New York: Vintage.
- Zubairu, Umaru & Sakariyau, Olalekan (2016). The Relationship between Religiosity and Academic Performance amongst Account. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5(2), 165.