

Professional Ethics Challenges of Professors in Introductory Islamic Teachings Courses*

Zahra Kordi¹  Sayyed Mohammad Sadeq Moosavi Nasab² 

1- Ph.D. Candidate, Instructor of Islamic Ethics, Qom, Iran (Corresponding Author).
z.kordi@maaref.ac.ir

2- Associate Professor, Faculty of Educational and Research Institute, Qom, Iran.
mosavi@iki.ac.ir



Abstract

This study, employing a theoretical-analytical approach, examines the professional ethics challenges faced by professors teaching introductory Islamic studies courses within the Iranian higher education system. Islamic studies courses hold a distinguished position among other university courses due to their connection with faith, spirituality, and ethical training. The behavior of professors in this field directly impacts students' beliefs and ethical conduct. Despite numerous studies on educational pathology, a coherent examination of professors' ethical behavior and their training mechanisms has been less frequently conducted. The aim of the research is to identify ethical challenges at individual, cultural, educational, and managerial levels and to propose a theoretical framework for enhancing professional ethics. This study, through the qualitative analysis of field research and reliable scientific

*Cite this article: Kordi.Z; Moosavi Nasab. M.S (2026). Professional Ethics Challenges of Professors in Introductory Islamic Teachings Courses, Journal in Applied Ethics Studies, 83(1), 9-39.

<https://doi.org/1022081/jf.2026.72988.2088>

□ **Publisher:** Islamic Sciences and Culture Academy, Isfahan, Iran. ***Type of article:** Research Article

□ **Received:** 2025 /11/ 16 • **Revised:** 2026/ 02/ 02 • **Accepted:** 2026/ 02/ 03 • **Publishedonline:** 2026/ 07/13

© 2026 "Authors Retain Unrestricted Copyright To Their Articles".



sources, identifies challenges such as the persistence of traditional teaching methods, the imposition of dogmatic viewpoints, unfairness in evaluation, disregard for questioning, and the lack of an ethical oversight system. These challenges are organized and explained within a coherent analytical framework based on data and research findings. The findings indicate that a weak ethical connection between professor and student is the most significant obstacle to achieving the educational goals of introductory courses. In conclusion, it is emphasized that sustaining professional ethics requires the institutionalization of ethical education, redesigning the evaluation system, and reviving rational dialogue based on faith and human dignity.

Keywords

Professional ethics, Islamic studies professors, higher education, ethical training, ethical challenges.



تحديات الأخلاق المهنية للأساتذة في فصول المعارف الإسلامية*

زهرا كردی^۱ سید محمد صادق موسوی نسب^۲

۱- طالبة الدكتوراه في مدرسة الأخلاق الإسلامية، قم، إيران (الكاتبة المسؤولة)
z.kordi@maaref.ac.ir

۲- أستاذ مساعد في فرع علم النفس التربوي، المعهد التعليمي والبحثي للإمام الخميني، قم، إيران
mosavi@iki.ac.ir



الملخص

تهدف هذه الدراسة، من خلال المقاربة النظرية - التحليلية، إلى إمطة اللثام عن تحديات الأخلاق المهنية للأساتذة في فصول المعارف الإسلامية في سياق التعليم العالي الإيراني. فإنّ دروس المعارف الإسلامية، بسبب العلاقة مع الإيمان والروحانية والتربية الأخلاقية، تحتلّ مكانة مهمة بين الدروس الجامعية الأخرى، وسلوكيات الأساتذة في هذا الميدان تترك أثراً فعّالاً على سلوكيات الطلبة الأخلاقية ومعتقداتهم بشكل مباشر. على الرغم من الدراسات الكثيرة في مجال الباثولوجيا التعليمية، إلا أن معظمها لم تركّز على سلوكيات الأساتذة وآلياتهم التربوية إلا قليلاً. تأسيساً على ذلك، فتسعى هذه الورقة أن تسلط الضوء على المستويات الفردية والثقافية والتعليمية والإدارية للتحديات الأخلاقية وتقديم إطار نظري

***الاستناد إلى هذه المقالة:** كردی، زهرا؛ محمد صادق، موسوی نسب (۲۰۲۶). تحديات الأخلاق المهنية للأساتذة في فصول المعارف الإسلامية. دراسات في الأخلاق التطبيقية، ۸۳ (۱)، صص ۹ - ۳۹.

<https://doi.org/1022081/jf.2026.72988.2088>

□ نوع المقال: بحثي؛ الناشر: معهد العلوم والثقافة الإسلامية، أصفهان، إيران.

□ تاريخ الاستلام: ۲۰۲۵/۱۱/۱۶ • تاريخ التعديل: ۲۰۲۶/۰۲/۰۲ • تاريخ القبول: ۲۰۲۶/۰۲/۰۳ • تاريخ الإصدار: ۲۰۲۶/۰۷/۱۳



بهدف ترقية الأخلاق المهنية. تحاول هذه الدراسة، من خلال التحليل النوعي للدراسات الميدانية والمصادر العلمية الموثوق بها، أن تحدّد بعض التحديات في هذا المجال، بما في ذلك هيمنة المناهج التقليدية على الفصول الدراسية، وفرض وجهات النظر المتمزّمة، وغياب العدالة في سياق التقييم، وعدم الاهتمام بتعزيز روح إثارة السؤال، وانعدام نظام للرقابة الأخلاقية، وكذلك أن تنظّمها كلها، وأن تتناولها بالنقد والتحليل، وذلك بالاعتماد على المعطيات والنتائج الحاصلة. تظهر النتائج أن ضعف العلاقة الأخلاقية بين الأستاذ والطالب يشكل أكبر عقبة في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من دروس المعارف الإسلامية. في نهاية المطاف، يتم التأكيد على أن استدامة الأخلاق المهنية بحاجة ماسّة إلى ترسيخ التعليم الأخلاقي، وإعادة تصميم نظام التقييم، وإنعاش الحوار العقلاني المعتمد على مبدأ الإيمان وكرامة الإنسان.

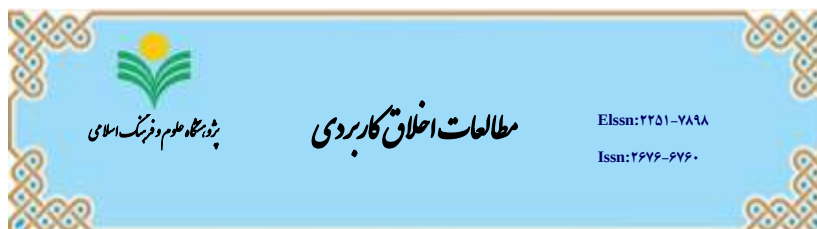
الكلمات المفتاحية

١٢

الأخلاق المهنية، أساتذة المعارف الإسلامية، التعليم العالي، التربية الأخلاقية، التحديات الأخلاقية.



مطالعات اخلاق كاريبردي، سال شانزدهم، شماره ١، ١٤٠٥



چالش‌های اخلاق حرفه‌ای اساتید در کلاس‌های معارف*

زهرا کردی^۱ سیدمحمدصادق موسوی‌نسب^۲

۱- دانشجوی دکتری، مدرس اخلاق اسلامی، قم، ایران. (نویسنده مسئول).

z.kordi@maaref.ac.ir

۲- استادیار، دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشکده مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

mosavi@iki.ac.ir



چکیده

پژوهش حاضر با رویکردی نظری تحلیلی، به واکاوی چالش‌های اخلاق حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی در نظام آموزش عالی ایران می‌پردازد. دروس معارف اسلامی از حیث پیوند با ایمان، معنویت و تربیت اخلاقی، جایگاهی ممتاز در میان دیگر دروس دانشگاهی دارند و رفتار استادان در این حوزه، مستقیماً بر باور و منش اخلاقی دانشجویان اثرگذار است. با وجود مطالعات متعدد در زمینه آسیب‌شناسی آموزشی، بررسی منسجم رفتار اخلاقی استادان و سازوکارهای تربیتی آنان کمتر انجام شده است. هدف پژوهش، تبیین سطوح فردی، فرهنگی، آموزشی و مدیریتی چالش‌های اخلاقی و طرح چهارچوب نظری پیشنهادی برای ارتقای اخلاق حرفه‌ای است. این مطالعه با تحلیل کیفی پژوهش‌های

***استناد به این مقاله:** کردی، زهرا؛ موسوی نسب، سیدمحمدصادق (۱۴۰۵). چالش‌های اخلاق حرفه‌ای اساتید در کلاس‌های معارف. مطالعات اخلاق کاربردی، ۸۳(۱)، صص ۹-۳۹.

<https://doi.org/10.22081/jf.2026.72988.2088>

□ نوع مقاله: پژوهشی؛ ناشر: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، اصفهان، ایران.

□ تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۵ • تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۱۱/۱۳ • تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۴ • تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۴/۲۲



© ۲۰۲۶ «نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند».



میدانی و منابع علمی معتبر، چالش‌هایی چون استمرار روش‌های سنتی تدریس، تحمیل دیدگاه‌های جزم‌اندیشانه، بی‌عدالتی در ارزیابی، بی‌اعتنایی به پرسشگری و فقدان نظام نظارت اخلاقی را شناسایی و در پرتو یک چهارچوب تحلیلی منسجم، مبتنی بر داده‌ها و یافته‌های پژوهش سامان‌دهی و تبیین کرده است. نتایج نشان می‌دهد ضعف ارتباط اخلاقی میان استاد و دانشجو مهم‌ترین مانع تحقق اهداف تربیتی دروس معارف است. در پایان تأکید می‌شود پایداری اخلاق حرفه‌ای نیازمند نهادینه‌سازی آموزش اخلاقی، بازطراحی نظام ارزیابی و احیای گفت‌وگوی عقلانی مبتنی بر ایمان و کرامت انسانی است.

کلیدواژه‌ها

اخلاق حرفه‌ای، اساتید معارف اسلامی، آموزش عالی، تربیت اخلاقی، چالش‌های اخلاقی.



بیان مسئله

دروس معارف اسلامی از بنیادی‌ترین ارکان نظام آموزش عالی ایران‌اند. رسالت این دروس صرفاً انتقال مفاهیم دینی نیست؛ بلکه پرورش عقلانیت ایمانی، اخلاق زیستی و جهت‌دهی معنوی به زندگی علمی و حرفه‌ای دانشجویان را دنبال می‌کند. در این کلاس‌ها، آموزه‌های دینی مستقیماً با زیست اخلاقی و باورهای بنیادین نسل جوان پیوند می‌خورند؛ به گونه‌ای که هر پیام کلامی و رفتاری استاد می‌تواند در ادراک دانشجو از دین و نسبت آن با عقلانیت و اخلاق اثرگذار باشد. از این رو، کیفیت اخلاق حرفه‌ای استادان معارف، افزون‌بر پیامدهای آموزشی، در شکل‌گیری اعتماد دینی و تربیت اخلاقی دانشجویان نقشی تعیین‌کننده دارد. همین ویژگی سبب می‌شود دروس معارف، در مقایسه با دیگر دروس دانشگاهی، از حیث اهمیت تربیتی و معنوی جایگاهی متمایز داشته باشند (دهقانی، نصر اصفهانی و مشکات، ۱۴۰۲، صص ۹۲-۹۳؛ کاظم‌خانی، ۱۴۰۰، ص ۱۰۷۸).

۱۵



استادان دانشگاه در همه رشته‌ها با چالش‌هایی در حوزه اخلاق آموزش مواجه‌اند، اما در کلاس‌های معارف اسلامی، به سبب پیوند عمیق محتوا با ایمان، هویت دینی و شخصیت معنوی دانشجویان، پیامدهای اخلاقی کنش استاد، دامنه‌ای گسترده‌تر و ماندگارتر می‌یابد. هرگونه لغزش در گفتار یا رفتار استاد معارف می‌تواند تصویر دانشجو از دین و کارآمدی اخلاق دینی را متأثر کند و از این حیث، آسیبی به سرمایه اخلاقی و تربیتی دانشگاه تلقی می‌شود (رفیعی و دیگران، ۱۳۹۸، صص ۷۲-۷۶). از همین رو، پرداختن به چالش‌های اخلاقی استادان معارف، برخاسته از حساسیت تربیتی و آثار ماندگار این حوزه است.

در این پژوهش، منظور از استادان معارف اسلامی، مدرسانی هستند که مسئولیت تدریس دروس عمومی معارف را در نظام آموزش عالی بر عهده دارند و کنش آموزشی آنان واجد کارکرد تربیتی و اخلاقی است؛ تعریفی که فارغ از تفاوت‌های پیشنهاد تحصیلی یا وضعیت استخدامی، بر نقش حرفه‌ای استاد در آموزش معارف دلالت دارد.



اخلاق موردنظر این نوشتار در چهارچوب اخلاق حرفه‌ای آموزشی فهم می‌شود و شامل مجموعه‌ای از هنجارها و الزامات رفتاری مرتبط با تدریس، تعامل استاد و دانشجو، شیوه ارزیابی و مدیریت فضای آموزشی است؛ اخلاقی که مبتنی بر اصولی چون کرامت انسانی، عدالت آموزشی، صداقت علمی و مسئولیت تربیتی است. براین اساس، چالش اخلاقی به وضعیت‌هایی اطلاق می‌شود که در آن‌ها تحقق این الزامات اخلاق حرفه‌ای در بستر واقعی آموزش معارف، در اثر محدودیت‌های فردی، ساختاری یا فرهنگی با دشواری مواجه می‌شود و این دشواری در رفتار حرفه‌ای استادان نمود پیدا می‌کند.

در میان مجموعه چالش‌های آموزشی و نهادی مرتبط با دروس معارف اسلامی، تمرکز این پژوهش بر بُعد اخلاق حرفه‌ای از آن‌جهت اهمیت دارد که این بُعد، مبنای سایر مؤلفه‌های تربیتی به شمار می‌آید. دروس معارف، ماهیتی تربیت‌محور دارند و رابطه استاد و دانشجو در آن‌ها بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند تعلیم است؛ ازاین‌رو، هرگونه اختلال در رفتار اخلاقی استاد به‌طور مستقیم بر اعتماد آموزشی، انگیزش یادگیری و فهم دینی دانشجویان اثر می‌گذارد و اصلاحات آموزشی بدون تقویت این بُعد، از پایداری لازم برخوردار نخواهد بود (کهنوجی، ۱۳۹۴، ص ۸۴). در این چهارچوب، ضعف در عدالت آموزشی، کیفیت تعامل انسانی یا صداقت علمی، ریشه در چالش‌های اخلاق حرفه‌ای دارد و به بازتولید مشکلات آموزشی منجر می‌شود.

مطالعات متعدد در سال‌های اخیر به بررسی آسیب‌ها و مسائل آموزش دروس معارف پرداخته‌اند. امینی، رحیمی و صمدیان (۱۳۹۲) نشان داده‌اند که چالش‌های اخلاقی، حاصل تعامل رفتار حرفه‌ای استاد با ساختار فرهنگی دانشگاه است. صادقی، قاسمی و مرادپور (۱۴۰۳) ضعف در ارتباط اخلاقی استاد و دانشجو را از عوامل مؤثر بر تزلزل اعتماد تربیتی دانسته‌اند و صفری شالی، قوی و اسلامی (۱۴۰۲) بر نقش نظام‌های ارزیابی و ارتقا در شکل‌گیری انگیزش اخلاقی استادان تأکید کرده‌اند. باوجوداین پژوهش‌ها، همچنان چهارچوبی تحلیلی و منسجم که بتواند رابطه میان رفتار اخلاقی استاد، سازوکارهای نهادی دانشگاه و کارآمدی تربیتی دروس معارف را به‌صورت یکپارچه تبیین کند، شکل نگرفته است.



ضرورت پژوهش حاضر از فقدان چنین تبیینی ناشی می‌شود. در نبود چهارچوب نظری منسجم، تحلیل چالش‌های اخلاقی آموزش معارف به توصیف‌های پراکنده محدود می‌ماند و امکان فهم ریشه‌ها، پیامدها و سازوکارهای تداوم این چالش‌ها کاهش می‌یابد. از این رو، پرداختن به چالش‌های اخلاق حرفه‌ای استادان معارف اسلامی، پاسخی به یک خلأ علمی در حوزه آموزش عالی دینی است که تأثیر مستقیمی بر کیفیت تربیتی این دروس دارد. هدف پژوهش حاضر آن است که با تکیه بر داده‌ها و یافته‌های معتبر موجود، چالش‌های اخلاق حرفه‌ای در تدریس دروس معارف اسلامی را شناسایی و تحلیل کرده و نسبت آن‌ها را با عوامل فردی، فرهنگی، آموزشی و مدیریتی روشن کند.

پرسش اصلی پژوهش بر این مسئله متمرکز است که چالش‌های اخلاق حرفه‌ای استادان معارف اسلامی چگونه تبیین و طبقه‌بندی می‌شوند و چه سازوکارهایی در شکل‌گیری و تداوم آن‌ها نقش دارند. پرسش‌های فرعی نیز به امکان کاهش و پیشگیری از بازتولید این چالش‌ها از طریق اصلاح نظام آموزش، ارزیابی و حمایت حرفه‌ای استادان می‌پردازد. فرضیه پژوهش بر این مبنا استوار است که بخش مهمی از ناسازگاری‌های اخلاقی در رفتار آموزشی استادان معارف، از ناهماهنگی میان اهداف تربیت دینی و سازوکارهای نهادی نظارت، ارزیابی و پشتیبانی در دانشگاه‌ها ناشی می‌شود.

براین اساس، مقاله حاضر با رویکردی نظری تحلیلی، می‌کوشد یافته‌ها و پژوهش‌های پیشین را بازخوانی و در قالب یک چهارچوب تفسیری واحد سامان دهد تا جایگاه اخلاق حرفه‌ای استادان در تحقق کارکرد تربیتی دروس معارف اسلامی به صورت منسجم تبیین شود.

پیشینه

مطالعه آثار پیشین در زمینه دروس معارف اسلامی نشان می‌دهد که پژوهش‌ها از زوایای مختلفی به بررسی کیفیت، کارکرد و چالش‌های آموزشی این دروس پرداخته‌اند. حسینی کریمی و ضابط پورکاری (۱۴۰۰) در پژوهشی با تمرکز بر تأثیر آموزش دروس معارف



اسلامی بر نگرش و انگیزش دینی دانشجویان دانشگاه نوشیروانی بابل، به سنجش میزان آگاهی دانشجویان از اهداف تربیتی این دروس و عوامل مؤثر بر اثربخشی آن پرداخته‌اند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که دانشجویان به اهمیت برنامه‌های تربیتی واقف‌اند، اما تحقق آثار پایدار آموزشی مستلزم بهره‌گیری از روش‌های تدریس متناسب با ویژگی‌های نسل جوان است.

قربانی و ابوالحسنی نیارکی (۱۳۹۹) در پژوهشی با رویکرد مقایسه‌ای، شیوه‌های تدریس دروس معارف اسلامی را بررسی کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که تنوع راهبردهای آموزشی و توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان می‌تواند بر کیفیت فرایند یاددهی‌یادگیری و نتایج تربیتی این دروس اثرگذار باشد.

غلامی گنجوی و شمسایی (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای انجام‌شده در دانشگاه علوم پزشکی شیراز، ابعاد آموزش دروس معارف را در محورهایی چون ساختار برنامه درسی، توانمندی استادان، اهداف آموزشی در حوزه‌های دانش، گرایش و رفتار و محتوای منابع درسی بررسی کرده‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که شفافیت اهداف آموزشی و تناسب محتوای درسی با برنامه مصوب، در ارتقای کارآمدی این دروس نقش دارد.

امینی، رحیمی و صمدیان (۱۳۹۲) در پژوهشی موردی در دانشگاه علوم پزشکی کاشان، موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی را در دو سطح درونی و بیرونی تحلیل کرده‌اند. سطح درونی شامل عواملی مانند رفتار آموزشی و شیوه‌های ارزشیابی استادان و سطح بیرونی ناظر به شرایط فرهنگی دانشگاه و سازوکارهای مدیریتی است. یافته‌های این مطالعه بیان‌کننده تأثیر هم‌زمان عوامل فردی و نهادی بر کیفیت آموزش دروس معارف است.

صادقی، قاسمی و مرادپور (۱۴۰۳) در پژوهشی با تمرکز بر چالش‌های تربیت اخلاقی دانشجویان، به بررسی مجموعه‌ای از عوامل اعتقادی، رسانه‌ای و اجتماعی فرهنگی پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که این عوامل می‌توانند بر نگرش، انگیزش و شیوه تعامل دانشجویان در کلاس‌های معارف اثرگذار باشند.



همچنین صفری شالی، قوی و اسلامی (۱۴۰۲) در پژوهش خود به بررسی سیاست‌های جذب، حمایت و ارزیابی استادان معارف پرداخته‌اند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که سازوکارهای مدیریتی و نظام‌های ارزیابی می‌توانند بر انگیزش آموزشی استادان و کیفیت ارائه دروس معارف تأثیر بگذارند.

جمع‌بندی مطالعه‌های پیشین نشان می‌دهد که گرچه بخش چشمگیری از پژوهش‌ها به آسیب‌شناسی آموزشی دروس معارف پرداخته‌اند، تمرکز مستقل بر اخلاق حرفه‌ای استادان در این حوزه کمتر صورت گرفته است. در واقع، بخش عمده‌ی خلأ موجود در ادبیات پژوهشی، در تحلیل کنش‌های حرفه‌ای استادان و تأثیر اخلاق رفتاری آنان بر اعتماد دینی دانشجویان نهفته است.

بر همین اساس، پژوهش حاضر با تلفیق داده‌های علمی و نگاه عملکردی، می‌کوشد آن شکاف را پر کند و مدلی علی‌کارکردی برای تبیین چالش‌ها و ارائه راهکارهای عملیاتی در سطح رفتاری، آموزشی، مدیریتی و فرهنگی اساتید معارف پیشنهاد دهد.

چالش اول: استمرار روش‌های سنتی و یک‌سویه تدریس

یکی از چالش‌های تأمل‌برانگیز در آموزش معارفی دانشگاه، تداوم استفاده از شیوه‌های سنتی تدریس است؛ الگوهایی که عمدتاً بر سخنرانی یک‌طرفه و انتقال انباشته اطلاعات تکیه دارند. این رویکرد اگرچه در بستر تاریخی تعلیم دینی کارکرد داشته، در فضای دانشگاهی امروز که بر تعامل، گفت‌وگو و یادگیری فعال استوار است، زمینه‌ساز گسست میان هدف تربیتی درس و تجربه آموزشی می‌شود. در چنین ساختاری، دانشجو به جای مشارکت در فهم و نقد مفاهیم، در موقعیت شنونده صرف قرار می‌گیرد و کنش آموزشی به نمایش یک‌سویه دانایی استاد فروکاسته می‌شود (اعتمادی فرد، ۱۳۹۶، ص ۸۷).

از دید اخلاق حرفه‌ای تعلیم، این وضعیت چالشی است؛ زیرا با اصل احترام به کرامت و عاملیت دانشجو در فرایند یادگیری و عدالت در جریان تأثیرگذاری آموزشی تعارض دارد. بی‌توجهی به حق پرسش و مشارکت فکری دانشجو، نه تنها کیفیت یادگیری را



کاهش می‌دهد، بلکه پیامد اخلاقی مهم‌تری دارد: بازتولید رابطه نابرابر میان دانای مطلق و مخاطب خاموش که در تضاد با روح تعلیم و تربیت اسلامی است (اسدی ارزنه‌گی، ۱۴۰۳، صص ۵۴۷۷-۵۴۷۹؛ شاه‌طالبی و دیگران، ۱۳۹۴، صص ۱۹، ۲۰).

زمینه‌های بروز این چالش را باید در چند سطح جست‌وجو کرد. از یک سو، برخی از اساتید معارفی به دلیل نداشتن آموزش تخصصی در روش‌های نوین تدریس و تکیه بر تجربه‌های حوزه‌ای یا سنت‌های کلاسی قدیم، درباره کارآمدی تعامل آموزشی تردید دارند. از سوی دیگر، محدودیت زمانی و الزام به پوشش کامل سرفصل‌ها، بسیاری را به حفظ شکل خطابه‌محور سوق می‌دهد؛ زیرا گمان می‌رود فقط در چنین ساختاری بتوان حجم محتوا را مدیریت کرد. سطح فرهنگی مابرا نیز چشمگیر است: در برخی فضاهای آموزشی، گفت‌وگو با دانشجو به منزله تضعیف اقتدار استاد برداشت می‌شود، در حالی که از منظر اخلاق حرفه‌ای، اقتدار حقیقی در توان شنیدن، پاسخ‌دادن و ایجاد اعتماد است. علاوه بر این، اختلاف نسل و لحن ارتباطی میان استاد و دانشجو، مانع درک متقابل می‌شود و احساس فاصله فرهنگی، کلاس را از پویایی تهی می‌کند.

این مجموعه عوامل دست‌به‌دست هم می‌دهند تا چالشی اجتماعی تربیتی شکل گیرد که نه از ضعف علمی، بلکه از ضعف ارتباط اخلاقی در فرایند تدریس سرچشمه دارد (امینی و دیگران، ۱۳۹۲، صص ۱۷-۲۰).

رفع این چالش نیازمند تغییر نگرش است؛ زیرا استاد معارف اسلامی حتی در دروسی که مستقیماً موضوعات اخلاقی را دنبال نمی‌کنند، همچون تاریخ اسلام یا انقلاب اسلامی، می‌تواند نه از طریق محتوا، بلکه از رهگذر روش تدریس، الگوی رفتاری و نوع مواجهه با دانشجو، بستری بالقوه برای تقویت اخلاق اسلامی در فضای کلاس فراهم آورد (محمدی و دیگران، ۱۴۰۳، صص ۵۰، ۵۱).

در سطح عملی، کارگاه‌های آموزشی با رویکرد بین‌رشته‌ای، می‌توانند مهارت‌های ارتباطی، مدیریت بحث و کاربست نظریات جدید در یادگیری فعال را تقویت کنند. همچنین اصلاح ساختارهای مدیریتی از طریق تدوین معیارهای ارزشیابی براساس «میزان

تعامل و مشارکت» به جای صرفاً میزان پوشش محتوا، به ترویج تغییر کمک می کند. از دید فرهنگی، نمایش و تقدیر از نمونه های موفق تدریس گفت و گویی، می تواند اعتماد و انگیزه تحول را در میان استادان بالا ببرد. اما مهم تر از همه، بازتعریف جایگاه اخلاقی استاد است. مدرسی که می پذیرد آموزش معارف نه صرفاً انتقال علم، بلکه تربیت اندیشه و منش است، به ناچار از تکرار روش های یک سویه فاصله خواهد گرفت. چنین دگرگونی ای به ظاهر آموزشی است، اما در ژرفای خود ناظر بر الزامات اخلاق حرفه ای در زیست آموزشی استادان معارف است؛ زیرا تغییر در شیوه مواجهه با دانشجو با تقویت مؤلفه هایی چون احترام به کرامت انسانی، مسئولیت پذیری آموزشی و عدالت در تعاملات آموزشی همراه می شود.

چالش دوم: تحمیل دیدگاه های سلیقه ای و جزم اندیشانه در برخی از دروس معارف اسلامی با ماهیت ایدئولوژیک تفسیری

در بخشی از دروس معارف اسلامی، به ویژه آن دسته از درس هایی که ماهیتی نظری، تفسیری یا ایدئولوژیک دارند و مستلزم مواجهه با دیدگاه های متکثر فکری و تاریخی اند، یکی از چالش های مهم آموزشی، گرایش برخی از استادان به طرح و تثبیت یک قرائت شخصی یا جزم اندیشانه به جای تحلیل علمی و متوازن مفاهیم دینی است. این چالش الزاماً در همه دروس معارف اسلامی به یک اندازه بروز نمی یابد؛ بلکه در درس هایی مانند اندیشه اسلامی یا انقلاب اسلامی که میدان تفسیر، داوری تاریخی و تحلیل ایدئولوژیک گسترده تر است، احتمال بروز آن بیش از درس هایی با ساختار هنجاری و تربیتی منسجم تر، مانند اخلاق اسلامی یا آیین زندگی مشاهده می شود. هدف از طرح این چالش، ارائه تعمیم آماری یا داوری کلی درباره همه استادان یا همه دروس معارف نیست، بلکه تبیین یک مسئله اخلاقی آموزشی محتمل است که می تواند کیفیت گفت و گوی علمی و اعتماد آموزشی دانشجویان را در برخی کلاس های معارف تحت تأثیر قرار دهد. این رویکرد که گاهی از حسن نیت و باور قوی به صحت دیدگاه فردی سرچشمه می گیرد، در مقام تعلیم





دانشگاهی به مشکل اخلاقی تبدیل می‌شود؛ زیرا مرز میان اقتناع علمی و تحمیل اعتقادی را در هم می‌ریزد؛ به این معنا که فرایند آموزش، از گفت‌وگوی عقلانی و اقناع مبتنی بر استدلال، به اعمال نفوذ بر داوری دانشجو تغییر جهت می‌دهد. از منظر اخلاق حرفه‌ای، این جابه‌جایی زمانی مسئله‌ساز می‌شود که امکان انتخاب آگاهانه، سنجش نقادانه و فاصله‌گذاری عقلانی برای دانشجو تضعیف شود؛ زیرا در این حالت، رابطه آموزشی از چهارچوب احترام به کرامت و عاملیت یادگیرنده خارج می‌شود (فیروزی، ۱۳۹۴، صص ۱۶۰-۱۶۸).

از منظر مبانی اخلاق حرفه‌ای، جزم‌گرایی آموزشی تعارضی آشکار با اصل عدالت معرفتی دارد: وقتی استاد، میدان گفت‌وگو را به تک‌صدایی تبدیل کند، فرصت رشد تفکر مستقل را از دانشجو سلب کرده و عملاً نوعی نابرابری معرفتی در کلاس ایجاد می‌شود که با حق مشارکت در فرایند فهم و داوری علمی ناسازگار است. چنین فضای بسته‌ای، دانشجو را از تعامل اندیشه‌ها محروم کرده و تدریس دینی را از تربیت عقلانی به نوعی تأکید بر تبعیت غیرسازنده بدل می‌کند (سلیمی، ۱۳۹۲، صص ۱۲، ۱۳).

تحلیل علل این چالش نشان می‌دهد که منشأ آن، ترکیبی از عوامل روان‌شناختی، فرهنگی و ساختاری است. از نظر روانی، بخشی از استادان به دلیل نگرانی از کُزفهمی یا سوءبرداشت دانشجویان، ترجیح می‌دهند مباحث را با قطعیت و از منظر واحد بیان کنند تا از پراکندگی ذهنی جلوگیری شود؛ اما این محافظه‌کاری معرفتی، عملاً سیمای گفت‌وگوی دینی را به پندوانداز تبدیل می‌کند (صفری شالی و دیگران، ۱۴۰۳، صص ۶۲، ۶۳). در سطح فرهنگی، فضای عمومی جامعه و حتی برخی ساختارهای دانشگاهی هنوز گفت‌وگوی آزاد دینی را با چالش امنیت فکری برابر می‌دانند و استاد نگران است که طرح دیدگاه‌های متفاوت، به سوءتعبیر یا حساسیت‌های اداری منجر شود. افزون‌بر آن، در برخی گروه‌های آموزشی، نبود آیین‌نامه روشن درباره آزادی علمی و مرزهای اخلاقی تبادل نظر، باعث می‌شود هر کس بنا بر برداشت شخصی عمل کند. این ابهام سازمانی خود بستر تکرار جزم‌اندیشی است. حتی فشار زمانی، کمبود منابع تحلیلی جدید و

خوگرفتن به الگوهای خطابه‌ای گذشته نیز انگیزه‌ بازاندیشی در شیوه تدریس را کاهش می‌دهند.

برای عبور از این چالش، راهکارها بیش از آنکه فنی باشند، باید اخلاقی و معرفتی تلقی شوند. نخست، لازم است سازوکارهای آموزشی دانشگاه، استادان معارف را به بازاندیشی در مفهوم اقتدار علمی تشویق کنند؛ اقتداری که از تسلط بر منابع، روش‌مندی در استدلال و احترام به تکرر فهم‌ها حاصل می‌شود، نه از اعمال فشار فکری. کارگاه‌های مهارت مدیریت تضارب آرا و آموزش گفت‌وگوی منطقی می‌تواند در این زمینه نقش مؤثری داشته باشد (قربانی و ابوالحسنی نیارکی، ۱۳۹۹، صص ۱۴۰، ۱۴۱). در حوزه مدیریتی، تدوین آیین‌نامه آزادی علمی مشروط که حدود بحث آزاد را تعیین و در عین حال از استیفای اخلاق در سخن دفاع کند، زمینه اعتماد استادان را به گفت‌وگوی چندصدا فراهم می‌کند. از منظر فرهنگی، ترویج الگوی استادانی که توانسته‌اند ضمن حفظ چهارچوب دینی، فضای نقادی و پرسشگری را در کلاس زنده نگه دارند، بهترین شاهد عملی برای اثبات امکان تلفیق ایمان و عقلانیت در آموزش معارف است. در نهایت، راه اصلاح پایدار آن است که استاد معارف، تدریس را نه بیان اعتقاد، بلکه دعوت به اندیشیدن بدانند؛ زیرا اخلاق علمی دقیقاً در همین نقطه ظهور می‌کند؛ جایی که باور، از گفت‌وگو در فضایی آزاد و دوستانه، زاده می‌شود (صفری شالی و دیگران، ۱۴۰۳، ص ۶۹).



چالش سوم: آسیب‌پذیری عدالت در ارزیابی و تعامل آموزشی در کلاس‌های معارف

عدالت، از بنیادی‌ترین اصول اخلاق حرفه‌ای و مفاهیم محوری در اندیشه اسلامی است؛ اصلی که مشروعیت رفتار استاد و اعتماد دانشجو به نظام آموزشی بر پایه آن شکل می‌گیرد (کاظم خانی، ۱۴۰۰، صص ۱۰۸۷، ۱۰۸۸). اما در عمل، در برخی کلاس‌های معارف و در شرایطی که معیارهای ارزیابی به صورت دقیق و از پیش تبیین نشده است، این امکان وجود دارد که برداشت‌هایی از نابرابری در فرایند تعامل آموزشی یا ارزیابی شکل گیرد. طرح این مسئله ناظر به منش اخلاقی



یا تعهد دینی استادان معارف نیست که عموماً عدالت‌محور و متعهد به ارزش‌های دینی‌اند، بلکه به وضعیت‌ها و سازوکارهایی بازمی‌گردد که می‌تواند در برخی موقعیت‌های آموزشی بر قضاوت‌های آموزشی اثر بگذارد. در چنین شرایطی، این احتمال وجود دارد که عواملی فراتر از عملکرد علمی دانشجو، ازجمله میزان مشارکت کلاسی یا سبک گفتار او، به‌صورت ناخواسته در ارزیابی آموزشی مؤثر واقع شود.

پیامد اخلاقی چنین وضعیتی، فراتر از آسیب آموزشی است؛ زیرا وقتی دانشجو احساس کند موقعیت او براساس معیارهای غیرشفاف یا پیش‌داوری تعیین می‌شود، نه تنها انگیزه یادگیری و اعتمادش به سازوکار تربیتی تضعیف می‌شود، بلکه الگوی نادرستی از نسبت قدرت و عدالت در ذهن او تثبیت می‌شود. از منظر فلسفه تعلیم اسلامی، این امر نقض عدالت معرفتی و تربیتی است؛ عدالت معرفتی به معنای توزیع برابر فرصت فهم است و عدالت تربیتی نیز به معنای احترام به تلاش و استعداد، صرف‌نظر از باور و ظاهر فرد است. فروپاشی این اعتماد اخلاقی، فضای کلاس را از حالت گفت‌وگو به رقابت یا سکوت می‌کشاند و تدریس دینی را از مسیر تربیت اخلاقی منحرف می‌کند (گل‌پرور، ۱۳۹۴، صص ۵۹-۶۳).

بررسی ریشه‌های این چالش نشان می‌دهد که این مسئله از ترکیب عوامل روان‌شناختی، ساختاری و فرهنگی پدید می‌آید. در سطح فردی، برخی پژوهش‌های حوزه آموزش عالی نشان می‌دهد که فقدان آموزش‌های رسمی در زمینه مهارت‌های تدریس، ارتباط آموزشی و مدیریت کلاس می‌تواند بر کیفیت تعامل استاد و دانشجو اثرگذار باشد. این یافته‌ها ناظر به جامعه استادان دانشگاه به‌طور کلی است و مستقیماً معطوف به استادان معارف اسلامی نیست؛ بااین‌حال، در مواردی که تدریس دروس معارف با انتظارات تربیتی و هدایتی همراه می‌شود، توجه به این کاستی‌های حرفه‌ای از اهمیت بیشتری برخوردار است (مرادی دولیسکانی و دیگران، ۱۳۹۵، ص ۴۸۲).



این سوگیری‌ها از یک سو ممکن است از عوامل ساده‌ای مانند تشابه فکری، نحوه بیان یا پیش‌زمینه اجتماعی دانشجو اثر بگیرد و از سوی دیگر، نبود دستورالعمل شفاف برای نمره‌دهی و فرایند ارزیابی در کلاس‌های معارف، زمینه را برای ارزیابی‌های غیرهم‌سطح فراهم می‌کند. در سطح فرهنگی، هنوز این باور در برخی محیط‌ها وجود دارد که ارزیابی باید صرفاً بازتاب میزان هم‌سوئی دانشجو با ارزش‌های درس باشد، درحالی‌که از دید اخلاق حرفه‌ای، نمره باید نشان‌دهنده میزان فهم و تلاش علمی او باشد، نه درجه توافقی فکری. افزون‌بر این، نبود سیستم بازخورد مستمر برای عملکرد استاد، سبب می‌شود رفتارهای ناعادلانه آگاهانه یا ناآگاهانه بدون اصلاح بمانند. وقتی هیچ سازوکار نظارتی یا گفت‌وگوی اصلاحی میان استاد و دانشجویان درباره عدالت رفتاری وجود نداشته باشد، احساس بی‌پاسخ‌بودن شکایت‌ها به دل‌آزردگی اخلاقی دامن می‌زند.

راهکار برون‌رفت از این چالش، از یک سو، بازسازی مفهوم عدالت در ذهن استاد است؛ یعنی درک اینکه عدالت آموزشی، فضیلتی اخلاقی و معرفتی است. آموزش آکادمیک درباره عدالت در ارزیابی از طریق دوره‌های توانمندسازی می‌تواند به شکل‌گیری این نگرش کمک کند، به‌ویژه با آشنایی استادان با سازوکارهای پیشگیری از سوگیری‌های ناخودآگاه. از سوی دیگر، استقرار سامانه شفاف‌سازی معیارهای نمره در ابتدای هر ترم و الزام به مستندسازی شیوه ارزیابی، اعتماد دانشجویان را افزایش می‌دهد و امکان نظارت اخلاقی نهادهای دانشگاهی را فراهم می‌کند (کاظم خانی، ۱۴۰۰، صص ۱۰۸۷، ۱۰۸۸). در بُعد فرهنگی، گفت‌وگوهای آزاد میان استادان معارف و دانشجویان درباره معنای عدالت در آموزش اسلامی، می‌تواند به تفکیک میان ارزیابی اعتقادی و ارزیابی علمی مدد رساند. در همین چهارچوب، نشان‌دادن نمونه‌های موفق رفتار عادلانه در میان استادان، بهترین ابزار اصلاح غیرمستقیم است. در سطح فردی نیز تمرین خودبازنگری، درخواست بازخورد درباره انصاف رفتاری و به‌کارگیری روش‌های ارزیابی چندبعدی، فرصت رشد بیشتر و بهتر وجدان حرفه‌ای استاد را فراهم می‌کند.



چالش چهارم: بی‌توجهی به پرسش‌ها و شبهات دانشجویان در کلاس‌های معارف

پرسش و شبهه، جوهر یادگیری و نشانه زنده بودن تفکر است. در کلاس درس پرسش و پاسخی که دچار مقاومت طرفینی نشده باشد، پس از ایجاد اعتماد متقابل، در ارتقای فرایند آموزش بسیار مهم و حائز اهمیت است (گل محمدی و دیگران، ۱۳۹۹، صص ۹۵-۹۴).

مقام معظم رهبری در دیدار با اساتید و رؤسای دانشگاه‌ها (۱۳۸۶/۷/۹) می‌فرمایند: ارتباط استاد و دانشجو به سر کلاس منحصر نماند و دانشجو فرصت داشته باشد که به استاد مراجعه کند و از او بپرسد...، بلکه در مواردی استاد، شاگرد را بخواهد در اتاق خود و یک نکته اضافی و تکمیلی را به او تفهیم کند (ملکی، ۱۴۰۳، ص ۲۶۱).

در آموزش دینی، پرسش نه عامل تهدید، بلکه محرک فهم و تبیین است؛ باین حال، در برخی کلاس‌های معارف مشاهده می‌شود که این بُعد از فرایند یادگیری، کم‌اهمیت یا حتی مزاحم تلقی می‌شود (فیروزی، ۱۳۹۴، ص ۱۶۱). بی‌توجهی استاد به پرسش‌ها و تردیدهای دانشجویان یا پاسخ‌های سطحی و قاطع بدون تحلیل، از حیث اخلاق حرفه‌ای، یکی از چالش‌های جدی است؛ زیرا مستقیماً با احترام به کرامت معرفتی دانشجو و اصل گوش دادن مسئولانه در تعارض قرار می‌گیرد. در اندیشه تعلیم اسلامی، پرسش نشانه حرکت عقلانی است و آموزگار موظف است فضا را برای طرح آن امن، محترمانه و جدی کند. وقتی پرسش نادیده گرفته می‌شود، دانشجو نه تنها احساس بی‌ارزشی فکری می‌کند، بلکه به تدریج اعتبار گفتار استاد را نیز به مثابه گفتمان بسته و بی‌تحمیل در نسبت با تفاوت دیدگاه‌ها می‌سنجد (صفری شالی و دیگران، ۱۴۰۳، ص ۸۲).

استاد معارف باید بداند، شبهات همگی مقدس هستند. زیرا سبب پیشرفت و توسعه علم می‌شوند؛ بنابراین اگر یک استاد از شبهات برنجد، نمی‌تواند سفیر علم باشد، به همین دلیل است که ما تأکید داریم که اساتید از شبهات استقبال کنند، هرچند گوینده آن‌ها معاند باشد و نیت بدی داشته باشد (جوادی آملی، خبرگزاری قم نا، کد خبر ۳۲۹۱۵).



علت این چالش را باید در لایه‌های مختلف شناسایی کرد. در سطح روانی، برخی استادان در مواجهه با پرسش‌های حساس یا شبهه‌برانگیز دچار اضطراب یا نگرانی از خدشه‌دار شدن اقتدار علمی خود می‌شوند و ترجیح می‌دهند از ورود به چالش علمی یا اعتقادی پرهیزند. این واکنش، اگرچه از نظر روان‌شناختی قابل‌درک است، از منظر اخلاق آموزش نادرست است، زیرا اقتدار واقعی در توان پاسخ‌گویی و پذیرش پرسش‌وپاسخ همراه با رفق و مدارا نهفته است، نه در خاموش کردن آن (طاهری حاجی‌وند، ۱۳۹۹، صص ۱۳۷، ۱۳۸). در سطح مدیریتی، فشردگی برنامه درسی و محدودیت زمان موجب می‌شود برخی استادان فرصت پرسش‌وپاسخ را حذف کنند تا به سرفصل‌ها برسند، درحالی‌که این حذف در واقع نقض یکی از مهم‌ترین اهداف آموزشی معارف، یعنی پرورش تفکر نقاد و گفت‌وگوی عقلانی است. در سطح فرهنگی نیز هنوز در برخی فضاها، آموزشی، پرسیدن سؤال‌های بنیادی یا تردید درباره باورهای دینی نوعی جسارت یا بی‌ادبی تلقی می‌شود؛ همین نگرش سستی سبب می‌شود استاد از پرسش‌های دانشجویان گریزان باشد یا آن‌ها را با برچسب غیرموجه پاسخ دهد (فیروزی، ۱۳۹۴، ص ۱۶۱). بعلاوه، ضعف در مهارت شنیدن فعال یعنی توان تحلیل لایه‌های علمی، عاطفی و ذهنی پرسش سبب می‌شود پاسخ‌ها شتاب‌زده، تدافعی یا کلی‌گویانه باشند و فرصت تربیت عقلانی از میان برود. در نهایت، نبود نظام بازخورد رسمی برای ارزش‌گذاری به رفتار پرسش‌پذیر استاد نیز در تداوم این چالش نقش دارد، زیرا مدل ارزیابی فعلی توجهی به این بُعد اخلاقی ندارد (گل‌محمدی و دیگران، ۱۳۹۹، ص ۱۱۴).

عبور از این وضعیت، پیش از هر چیز، نیازمند بازشناسی پرسش به‌عنوان ارزش اخلاقی است، نه تهدید. استاد معارف اگر پرسش دانشجو را مقدس بداند، زیرا سرچشمه رشد فهم است، آن‌گاه پاسخ‌گویی را نه تکلیف اداری، بلکه وظیفه معرفتی خواهد دید. تقویت مهارت شنیدن فعال، آموزش مدیریت بحث‌های دشوار و تمرین واکنش عقلانی به شبهات، ابزارهای عملی رسیدن به این هدف‌اند. طراحی زمان مشخص برای تبادل پرسش‌ها در جلسات، در کنار سازوکارهای رسمی جمع‌آوری سؤالات بی‌نام، باعث



شکل‌گیری فضای امن فکری می‌شود. همچنین، نهادینه کردن شاخص کیفیت تعامل پرسش و پاسخ در ارزیابی عملکرد استادان، زمینه نظارت اخلاقی و اصلاح رفتار آموزشی را فراهم می‌کند. در سطح فرهنگی، تأکید بر الگوهای موفق که توانسته‌اند با حفظ ایمان و ادب، پرسشگری را به بستر یادگیری تبدیل کنند، بهترین راه بازسازی اعتماد است (گل محمدی و دیگران، ۱۳۹۹، صص ۹۶، ۹۷).

در بُعد معرفتی، استاد باید بداند و بپذیرد که گاه نمی‌دانم، اخلاقی‌تر و علمی‌تر از هر قطعیتی است که با تحکم بیان شود (طاهری حاجی‌وند، ۱۳۹۹، ص ۱۳۹). این رویکرد، هم کرامت عقل را پاس می‌دارد و هم پیوند میان علم و اخلاق را واقعی می‌کند. در نتیجه، کلاس‌های معارف به‌جای مجال تقلید و انفعال، به مدرسه گفت‌وگوی عقلانی و ایمان‌اندیشمند تبدیل می‌شوند؛ جایی که پرسش نه نشانه ضعف، بلکه آغازی برای بلوغ اخلاقی و علمی است.

چالش پنجم: پراکنده‌گویی و پایبندی نداشتن به برنامه درسی در کلاس‌های معارف

انسجام و نظم مفهومی، از مقدمات بسیار مهم اخلاق آموزشی است؛ زیرا تدریس منظم، خود نوعی کنش اخلاقی است که احترام به عقل و وقت مخاطب را نمایان می‌کند. استاد در تدریس خود باید از بهترین روش‌های انتقال مفاهیم به دانشجو کمک بگیرد (گل محمدی و دیگران، ۱۳۹۹، صص ۶۷، ۶۸). پراکنده‌گویی و پایبند نبودن به برنامه درسی، پدیده‌ای محدود به کلاس‌های معارف اسلامی نیست و در دیگر دروس دانشگاهی نیز، به‌ویژه در موارد فقدان طرح آموزشی منسجم، مشاهده می‌شود. با این حال، در کلاس‌های معارف، به دلیل جایگاه تربیتی و هویتی این دروس در ذهن دانشجو، چنین وضعیتی می‌تواند پیامدهای جدی‌تری به همراه داشته باشد؛ به گونه‌ای که گسست محتوایی و فقدان انسجام در مسیر تدریس، این تصور اشتباه را تقویت کند که دروس معارف از انسجام علمی و عمق آموزشی کمتری برخوردارند و در نتیجه، شأن و ارزش والای این دروس در مقایسه با سایر واحدهای دانشگاهی کم‌رنگ جلوه کند (فیروزی، ۱۳۹۴، صص



۱۶۳، ۱۶۴). از منظر اخلاق حرفه‌ای، چنین بی‌نظمی نشانه‌ای از بی‌توجهی به فضیلت انضباط فکری است که در تعلیم اسلامی، یکی از ارکان تربیت محسوب می‌شود. دانشجو در چنین فضایی مطالب را گسسته، ناقص و گاه متناقض دریافت می‌کند؛ در نتیجه، از محتوا و از شخصیت استاد برداشت کم‌ثباتی و بی‌اعتمادی پیدا می‌کند. این پراکندگی ذهنی، احترام به زمان، موضوع و جریان فکری را مخدوش کرده و به شکل ضمنی پیام منفی بی‌برنامگی و مسئولیت‌نداشتن علمی را منتقل می‌کند، درحالی‌که از دید فلسفه تعلیم اسلامی، استاد به مثابه امانت‌دار معرفت موظف به حفظ وحدت و نظم در انتقال آن است (محمدی، ۱۴۰۲، صص ۲۰، ۲۱).

ریشه‌های این چالش را باید در پیوند میان ضعف مهارت‌های برنامه‌ریزی آموزشی و فقدان ساختار نظارتی جست‌وجو کرد. از یک سو، برخی از استادان به دلیل اتکای افراطی بر حافظه و تجربه شخصی، فاقد طرح درس مکتوب و توالی منطقی مفاهیم‌اند؛ از سوی دیگر، آموزش معارف به گونه‌ای طراحی نشده که استاد ناگزیر به پیروی از نظام‌نامه تدریس معین باشد. افزون‌بر این، نبود مهارت مدیریت زمان سبب می‌شود بخش‌های مهم کلاس، صرف حاشیه‌گویی یا گفت‌وگوهای غیرمرتبط شود و استاد بدون آگاهی از گذر زمان، سرفصل‌های اصلی را ناتمام بگذارد. عامل دیگر، واکنش لحظه‌ای به پرسش‌ها یا رویدادهای روز جامعه است؛ برخی استادان از دغدغه پاسخ‌دادن به مسائل جاری، از مسیر آموزشی اصلی منحرف می‌شوند، بی‌آنکه چهارچوبی برای بازگرداندن بحث به نقطه آغاز داشته باشند. در کنار این عوامل فردی، ضعف نظارت گروه‌های آموزشی درباره پیشرفت و انسجام محتوای تدریس نیز چشمگیر است؛ وقتی سازوکاری برای بررسی تطابق محتوا با طرح درس وجود نداشته باشد، بی‌نظمی به تدریج به عرف کلاس بدل می‌شود (غلامی گنجوی و شمسایی، ۱۳۹۸، ص ۴۲۰).

راه‌حل این چالش در آغاز، بازسازی نگرش استاد درباره نظم آموزشی است: همان‌گونه که اخلاق در رفتار انسان ساختار می‌طلبد، تعلیم نیز باید ساختارمند باشد. تهیه طرح درس نظام‌مند و الزام به تحویل آن پیش از شروع ترم، نخستین گام برای تضمین



انسجام در تدریس است. آموزش مهارت طراحی توالی محتوای اخلاقی، به‌ویژه در دروس معارف، استاد را در فهم پیوستگی مفاهیم و تقسیم زمانی موضوعات یاری می‌کند. استفاده از نقشه‌های مفهومی یا نمودارهای جریان اندیشه، می‌تواند دید جامع استاد را حفظ کرده و مسیر یادگیری دانشجو را نیز روشن کند. در سطح مدیریتی، پایش دوره‌ای پیشرفت هر استاد نسبت به سرفصل‌های مصوب باید به رویه‌ای شفاف تبدیل شده تا از انحراف یا عقب‌ماندگی جلوگیری شود.

در بُعد فرهنگی، ترویج الگوی احترام به وقت و ساختار درس در میان استادان و معرفی نمونه‌های موفق تدریس منظم، نقش مؤثری در ایجاد هنجار اخلاقی نظم در تعلیم دارد. استادان می‌توانند با تمرین مدیریت زمان در کلاس، تعیین مدت تقریبی برای هر بخش و استفاده از ارجاع به زمان دیگر، برای پرسش‌های خارج از موضوع، از آشفستگی جلوگیری کنند. مهم‌تر از همه، بازبینی منظم روند تدریس و مقایسه مسیر واقعی با طرح اولیه، نوعی خودنظارتی اخلاقی است که هویت حرفه‌ای استاد را شکل می‌دهد. در نتیجه، با تثبیت انضباط علمی و احترام به ساختار درس، کلاس‌های معارف از بی‌نظمی ذهنی و آموزشی فاصله می‌گیرند.

چالش ششم: بی‌توجهی به آداب اجتماعی و حرفه‌ای در تعاملات استاد و دانشجو در کلاس‌های معارف

آداب اجتماعی و حرفه‌ای استاد، بخشی از جوهره اخلاق تدریس است؛ زیرا رفتار استاد در محیط آموزشی، تجسد عملی ارزش‌هایی است که در درس معارف تعلیم می‌شوند. رعایت ادب و نزاکت در برابر دانشجویان و پرهیز از شوخی‌های نامناسب از ویژگی‌های مهم اخلاقی اساتید از نظر دانشجویان است (رفیعی بلداجی و دیگران، ۱۳۹۸، ص ۱۲۲).

هنگامی که استاد در گفت‌وگو، لحن یا تعامل روزمره با دانشجویان نتواند مرز میان احترام متقابل و صمیمیت حرفه‌ای را به‌درستی حفظ کند، کلاس از حیث اخلاقی دوپاره می‌شود: از یک سو، فضای خشک و اقتدارگرایانه که ارتباط انسانی را از میان می‌برد و

از سوی دیگر، نوعی صمیمیت بی ضابطه که شأن علمی درس و اعتماد آموزشی را تضعیف می کند (محمدی، ۱۴۰۲، صص ۲۱، ۲۲).

در چنین شرایطی، گفتار اخلاقی استاد از رفتار واقعی او جدا می افتد و این شکاف میان تعلیم نظری و الگوی عملی یکی از سنگین ترین آسیب ها به اعتبار تربیت دینی محسوب می شود. از منظر تعلیم اسلامی، رفتار استاد آئینه آموزه های اخلاقی است؛ بنابراین، هر گونه بی توجهی به آداب اجتماعی، به طور ضمنی انکار همان اصولی است که در کلاس تبلیغ می شوند. اگر دانشجو شاهد تناقض میان محتوای اخلاقی گفتار و رفتار استاد باشد، نه تنها محتوا را باور نمی کند، بلکه به کلیت نظام آموزشی معارف احساس بی اعتمادی پیدا می کند. در سطح روان شناختی، فاصله عاطفی یا نابهنجاری رفتاری استاد، فضای یادگیری را از اعتماد و تعامل سازنده تهی می کند و درس دین و اخلاق به گفتار رسمی و بی جان فرو کاهیده می شود (حسینی کریمی و ضابط پور، ۱۳۹۹، صص ۲۶۸-۲۷۱).

دلایل بروز این چالش چند لایه است و از ترکیب عوامل فردی، فرهنگی و نهادی شکل می گیرد. در سطح فردی، برخی استادان درک دقیقی از مفهوم صمیمیت اخلاقی ندارند و گمان می کنند کاهش مرزهای رسمی، موجب نزدیکی و مشارکت بیشتر می شود؛ در حالی که اخلاق حرفه ای اقتضا می کند احترام و محبت، در چهارچوب ضوابط و تناسب های ارتباطی شکل گیرد. افزون بر این، ضعف در آموزش رسمی اخلاق ارتباط استاد دانشجو موجب می شود رفتارها براساس سلیقه و تجربه شخصی تنظیم شوند، نه اصول علمی؛ به همین دلیل، لحن گفتار، شوخی یا رفتار غیررسمی استاد، گاه بازتاب فرهنگی نسل اوست و برای نسل دانشجو ناپذیرفتنی یا نامناسب تلقی می شود. البته برخی استادان از اثر الگویی رفتار خود غافل اند؛ آنان نمی دانند که هر جمله یا کنش کوچکی در ذهن دانشجو، به عنوان الگوی ضمنی اخلاق تدریس ثبت می شود و به باورهای عملی او درباره اخلاق دینی شکل می دهد. در سطح ساختاری نیز، نبود دستورالعمل واحد و الزام آور رفتاری در گروه های معارف، باعث می شود مرزهای تعامل حرفه ای در هر کلاس به صورت شخصی و ناپایدار تعیین شوند. از جنبه فرهنگی، تفاوت درک از مفهوم احترام





میان نسل‌ها یا برداشت‌های مختلف از حدود تعامل زن و مرد در محیط آموزشی، به ناسازگاری انتظارات میان استاد و دانشجو دامن می‌زند. مجموع این عوامل، شرایطی را رقم می‌زند که در آن اخلاق ارتباطی نه به صورت آگاهانه، بلکه به صورت عرفی و سلیقه‌ای اعمال می‌شود و همین امر، پایه رفتار حرفه‌ای را شست می‌کند.

راه اصلاح این وضعیت، در ابتدا بازگشت به مفهوم اصیل احترام متقابل به مثابه فضیلت تربیتی است؛ یعنی استاد، نه از موضع اقتدار، بلکه از موضع احترام و درک اخلاقی تفاوت‌ها با دانشجو تعامل کند. آموزش مهارت‌های ارتباط اخلاقی ویژه استادان معارف، شامل چگونگی حفظ توازن میان صمیمیت انسانی و اقتدار علمی، باید به برنامه‌های توانمندسازی آنان افزوده شود. تدوین دفترچه آداب حرفه‌ای با مشارکت استادان و دانشجویان می‌تواند به ایجاد معیارهای مشترک کمک کرده و از بروز سوء تفاهم‌ها جلوگیری کند. در سطح مدیریتی، گنجاندن شاخص «رعایت آداب ارتباط حرفه‌ای» در ارزیابی عملکرد دوره‌ای استادان و سازوکار بازخورد محرمات دانشجویان، به بهبود رفتارها و ایجاد خودنظارتی کمک می‌کند. افزون‌بر این، تشکیل کمیته اخلاق آموزشی در گروه‌های معارف، برای تبیین مصادیق اخلاق ارتباط و رسیدگی به موارد نقض آن، نقش اصلاحی مهمی خواهد داشت. فرهنگ‌سازی از راه معرفی استادان الگو، برگزاری نشست‌های میان‌نسلی درباره معنا و حدود احترام و انعکاس نمونه‌های مؤثر رفتار حرفه‌ای در رسانه‌های دانشگاهی نیز ضروری است (فیروزی، ۱۳۹۴، صص ۱۶۸، ۱۶۹).

مهم‌تر از همه، در سطح فردی، تمرین مداوم خودبازبینی رفتاری از طریق شنیدن جلسات ضبط‌شده یا دریافت بازخورد از همکاران به استاد کمک می‌کند تا از زاویه بیرون، کیفیت ارتباط خود را ارزیابی کند. توسعه سواد بین‌فرهنگی برای فهم حساسیت‌های نسل‌های مختلف و حفظ ثبات لحن و رفتار با همه دانشجویان، بنیان عدالت ارتباطی و اعتماد را شکل می‌دهد. هنگامی که کلاس بر پایه احترام متقابل، نظم رفتاری و خودآگاهی اخلاقی بنا شود، آموزش معارف از سطح انتقال مفاهیم به سطح تجربه زیسته اخلاق ارتقا می‌یابد؛ جایی که رفتار استاد، تفسیر عملی درس است و دانشجو، نه فقط

شنونده، بلکه شاهد خلق فضیلت در زیست روزمره دانشگاهی می‌شود (گل محمدی و دیگران، ۱۳۹۹، صص ۱۳۸-۱۵۳).

چالش هفتم: سخت‌گیری نابجا و فقدان انعطاف تربیتی در کلاس‌های معارف

در درس‌های معارف اسلامی که رسالت اصلی‌شان تربیت نگرش اخلاقی و رشد معرفت دینی است، اقتدار علمی استاد زمانی ارزشمند است که با درک تربیتی و انعطاف اخلاقی همراه شود؛ زیرا تعلیم معارف، بیش از آنکه نیازمند انضباط خشک باشد، محتاج فهم عمیق از روح انسان و شرایط متنوع دانشجویی است (محمدی، ۱۴۰۲، ص ۲۱).

هنگامی که برخی استادان در اجرای مقررات کلاس، تصحیح تکالیف یا تعیین معیارهای ارزشیابی رویکردی سخت‌گیرانه و بی‌انعطاف اتخاذ می‌کنند، درس از بستر تربیتی خود خارج شده و به تجربه‌ای آمرانه بدل می‌شود (اعتمادی‌فر، ۱۳۹۶، صص ۸۲، ۸۳). سخت‌گیری نابجا، یعنی اعمال فشار یا الزام خارج از تناسب با ماهیت درس و ظرفیت دانشجو؛ حالتی که ممکن است در قالب حجم تکالیف غیرمتعارف، برخورد قاطع بدون شنیدن توضیحات، کاهش نمره براساس برداشت شخصی یا بی‌توجهی به وضعیت‌های خاص دانشجو (مانند مشکلات جسمی، خانوادگی یا کاری) بروز یابد. از دیدگاه اخلاق اسلامی، تربیت مؤثر زمانی تحقق می‌یابد که استاد میان عدالت و عطف توازن برقرار کند؛ زیرا اقتدار علمی بدون رحم آموزشی، نتیجه‌ای معکوس در تربیت اخلاقی برجای می‌گذارد (فیروزی، ۱۳۹۴، ص ۱۶۷).

این چالش در عمق خود ریشه در سه سطح دارد: نخست، درک نادرست از جایگاه درس معارف که برخی آن را با درس‌های تخصصی رشته‌های دشوار قیاس کرده و برای اثبات اهمیت آن، سطح تکلیف یا سخت‌گیری را افزایش می‌دهند؛ دوم، بازتاب الگوهای آموزشی اقتدارگرایانه‌ای که در نسل‌های گذشته رایج بوده و در ناخودآگاه برخی استادان تداوم یافته است؛ و سوم، فقدان معیارهای شفاف نهادی درخصوص حجم تکالیف، ارزیابی و حدود انعطاف که موجب اعمال سلیقه‌های فردی و ناهماهنگی میان گروه‌های





آموزشی می‌شود. افزون بر این عوامل، نگرانی تعدادی از استادان از کاهش جدیت یا تضعیف اقتدار سبب می‌شود انعطاف را به خطا با آسان‌گیری و بی‌نظمی یکی بپندارند و از آن روی برتابند. نتیجه چنین رویکردی، ایجاد احساس بی‌عدالتی اخلاقی در ذهن دانشجویان و افت انگیزه درونی آنان به درس دین است؛ یعنی دقیقاً ضد آن چیزی که تعلیم معارف در پی آن است. راه اصلاح این نابسامانی، بازگشت به مفهوم دقیق اقتدار تربیتی است؛ اقتداری که نه بر اکراه، بلکه بر تأثیر اخلاقی و اعتماد متقابل استوار است. استاد باید بیاموزد که انعطاف آگاهانه، نشانه ضعف نیست، بلکه تجلی خرد اخلاقی است؛ زیرا فقط در سایه تعدیل و فهم موقعیت‌های انسانی می‌توان به عدالت آموزشی دست یافت. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای تمرین مهارت‌های همدلی و ارزیابی اخلاقی در میان استادان معارف می‌تواند درک آنان از مفهوم اعتدال تربیتی را عمق دهد. تقویت بازخوردهای دوطرفه، تشکیل نشست‌های مشترک استاددانشجو برای شفاف‌سازی معیارهای سخت‌گیری و اعتمادسازی و گنجاندن شاخص انعطاف مربیان در ارزیابی سالانه اساتید، اقداماتی عملی برای تحقق این هدف است. در سطح فردی، هر استاد باید با خودبازبینی منظم بپرسد که آیا رفتار آموزشی او موجب رشد یا رنج اخلاقی در ذهن دانشجو می‌شود. تمرین شنیدن فعال، تحلیل موقعیتی تصمیم‌های آموزشی و تعدیل گزینش گرانه قواعد براساس عدالت موردی، می‌تواند از سخت‌گیری کور به تربیت اخلاقی آگاهانه بدل شود.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با رویکردی نظری تحلیلی به بررسی چالش‌های اخلاق حرفه‌ای استادان دروس معارف اسلامی در نظام آموزش عالی ایران پرداخته و نشان می‌دهد که این چالش‌ها در عرصه‌هایی چون استمرار روش‌های یک‌سویه تدریس، غلبه جزم‌اندیشی آموزشی، آسیب‌پذیری عدالت در ارزیابی، بی‌توجهی به پرسش‌ها و شبهات دانشجویان و تضعیف گفت‌وگوی اخلاقی در کلاس بروز می‌یابند. این مسائل در رفتار آموزشی استادان نمود عینی پیدا می‌کنند، اما در سطحی عمیق‌تر، بازتاب شرایط پیچیده‌ای هستند که کنش حرفه‌ای استاد را در بستر نهادی و فرهنگی دانشگاه شکل می‌دهند.

این پژوهش، نشان می‌دهد که ضعف در کیفیت تعامل اخلاقی میان استاد و دانشجو، محور مشترک بسیاری از چالش‌های شناسایی شده است. گاهی اوقات، کرامت معرفتی دانشجو، حق پرسشگری، عدالت آموزشی و مسئولیت‌پذیری اخلاقی در فرایند تدریس به‌طور کامل محقق نمی‌شود و همین امر، فاصله‌ای معنادار میان اهداف تربیت دینی دروس معارف و تجربه زیسته دانشجویان ایجاد می‌کند. این فاصله، نه به‌سبب فقدان تعهد دینی استادان، بلکه ناشی از شرایطی است که در آن، ساختارهای آموزشی و مدیریتی دانشگاه‌ها، از جمله نظام ارزیابی، نظارت اخلاقی و حمایت حرفه‌ای، هم‌سویی لازم با رسالت تربیتی این دروس را ندارند.

از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر نقش تعیین‌کننده ناهماهنگی میان اهداف تربیت دینی و سازوکارهای نهادی آموزش عالی در شکل‌گیری و تداوم چالش‌های اخلاق حرفه‌ای استادان معارف اسلامی، تأیید می‌شود. چالش‌های اخلاقی مطرح‌شده، بیش از آنکه حاصل کاستی‌های فردی باشند، محصول تعامل ناپایدار میان انتظارات تربیتی، الزامات نهادی و شرایط واقعی تدریس در دانشگاه‌ها هستند؛ تعاملی که اگر اصلاح نشود، تلاش‌های فردی استادان نیز به نتایج پایدار اخلاقی منتهی نخواهد شد.





براین اساس، ارتقای کارکرد تربیتی دروس معارف اسلامی مستلزم رویکردی چندسطحی است که هم‌زمان به بازاندیشی در ساختارهای آموزشی و مدیریتی و تقویت اخلاق حرفه‌ای استادان توجه داشته باشد. در این میان، کنش اخلاقی استاد در تعامل با دانشجو، در قالب عدالت، گفت‌وگوی عقلانی، شنیدن مسئولانه و احترام به کرامت انسانی، نقشی کلیدی دارد، زیرا بدون تحقق این مؤلفه‌ها در سطح رفتار آموزشی، اهداف کلان تربیت دینی نیز تحقق نخواهد یافت؛ بنابراین، اخلاق حرفه‌ای استادان معارف اسلامی زمانی به‌صورت مؤثر و پایدار محقق می‌شود که نه صرفاً به‌عنوان فضیلتی فردی، بلکه به‌مثابه امری نهادی، رابطه‌مند و درهم‌تنیده با سیاست‌گذاری و عمل آموزشی دانشگاه‌ها در نظر گرفته شود.

در نهایت پیشنهادهای زیر بر پایه چالش‌های اخلاقی شناسایی‌شده در پژوهش اساتید دروس معارف اسلامی تنظیم شده‌اند و هدفشان گسترش دامنه نظری مقاله در محور تربیت اخلاقی و اصلاح الگوی تدریس است. هر پیشنهاد، ادامه طبیعی نتایج پژوهش شماست و قابلیت اجرا در سطح دانشگاهی دارد.

پژوهشی می‌تواند با عنوان «تدوین الگوی جامع اخلاق حرفه‌ای استادان معارف اسلامی» انجام گیرد که براساس متون اسلامی، اصول اخلاق آموزش و تجربه اساتید نخبه، شاخص‌های کنش اخلاقی در سه سطح فردی، آموزشی و سازمانی، استخراج و اعتبارسنجی شوند. این کار می‌تواند مبنای سیاست‌گذاری واحدهای معارف در ارزیابی عملکرد قرار گیرد. پژوهش دیگری می‌تواند به «بررسی نقش تربیت گفت‌وگویی در ارتقای اعتماد دینی دانشجویان» پردازد تا روشن شود چگونه گفت‌وگوی محترمانه و پرسش‌محور، در برابر رویکرد خطابه‌ای سنتی، الگوی مؤثرتر پرورش اخلاقی و افزایش اعتماد معرفتی دانشجویان است. همچنین پژوهش مقایسه‌ای میان «اخلاق تدریس دروس معارف و سایر دروس انسانی» می‌تواند ابعاد متمایز و مشترک اخلاق حرفه‌ای را آشکار سازد و بستر تدوین نظام ارزیابی اخلاقی واحدی برای کل آموزش‌های انسانی فراهم کند.

فهرست منابع

- اسدی ارزنه‌گی، زهرا. (۱۴۰۳). روش‌های تدریس مؤثر در کلاس‌های الهیات و معارف اسلامی. در: *اولین همایش ملی علوم انسانی با رویکرد نوین*، صص ۵۴۷۷-۵۴۷۹.
- اعتمادی‌فر، سیدمهدی. (۱۳۹۶). *پژوهشی در باب دانشگاه از منظر دانشجویان*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- امینی، محمد؛ رحیمی، حمید؛ صمدیان، زهره. (۱۳۹۲). تحلیل و ارزیابی موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی (مطالعه موردی دانشگاه علوم پزشکی کاشان). *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، (۱۰)، صص ۱۳-۲۱.
- حسینی کریمی، سیدباقر؛ ضابط‌پور کاری، غلامرضا. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش و انگیزش دینی دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل). *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، (۲)، صص ۲۵۵-۲۸۰.
- دهقانی، علی اصغر؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ مشکات، عبدالرسول. (۱۴۰۲). بررسی ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی در مقطع کارشناسی دانشگاه‌ها. *نشریه علمی پژوهشی در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، (۵۹)، صص ۹۱-۱۱۲.
- رفیعی بلداجی، حمیده و دیگران. (۱۳۹۸). *اخلاق دانشگاهیان*. تهران: رشد فرهنگ.
- سلیمی، محمد. (۱۳۹۲). *پدیده دگماتیسم دینی مذهبی و مواجهه با آن از منظر قرآن و روایات*. *دانشکده اصول دین واحد تهران*، صص ۱-۱۲۸.
- صادقی، رضا؛ قاسمی، محدثه؛ امیدوار، امیرحسین. چالش‌های اعتلای تربیت اخلاقی دانشجویان و اثرات منفی آن بر عملکرد تحصیلی فرد (مطالعه موردی دانشگاه علوم پزشکی). *فصلنامه علمی پژوهشی طب و تزکیه*، (۴)، صص ۲۰۱-۲۱۴.
- صفری شالی، رضا؛ قوی، نیره؛ اسلامی، مجتبی. (۱۴۰۳). چالش‌های اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها (مطالعه کیفی میدانی). *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، (۴)، صص ۴۹-۸۸.





- شاه‌طالبی، سمیه؛ تصدیقی، فروغ؛ نصر، احمدرضا. (۱۳۹۴). شما باید بدانید، چالش‌های تدریس در دانشگاه چیست؟! پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، (۴۴)، صص ۱۵-۲۵.
- طاهری حاجی‌وند، عادل. (۱۳۹۹). استاد فقط معلم نیست؛ مربی هم هست. قم، دفتر نشر معارف قم.
- طولابی، زینب. (۱۳۹۶). رابطه سواد اخلاقی، تعامل استاد/دانشجو و توانمندسازی روان‌شناختی دانشجویان. اخلاق در علوم و فناوری، (۱)، صص ۱-۹.
- فانی، مهدی؛ عبدالجباری، مرتضی؛ اسماعیلی، مصطفی؛ کرمخانی، مرضیه. (۱۳۹۴). بررسی نقش اساتید معارف اسلامی در ارتقای سلامت اخلاقی دانشجویان. پژوهش در دین و سلامت، (۴)، صص ۵۶-۶۲.
- فیروزی، رضا. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی دروس و جایگاه استادان معارف اسلامی با توجه به دیدگاه‌های دانشجویان علوم پزشکی ارومیه در دوره‌های دکترای حرفه‌ای. فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه‌های اسلامی، (۲)، صص ۱۵۱-۱۷۲.
- قربانی، هاشم؛ ابوالحسنی نیارکی، فرشته. (۱۳۹۹). الگوی مقایسه‌ای؛ راهکارهای کارآمد برای تدریس دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها در ساحت تبیین و دفاع از آموزه‌های اسلامی. فصلنامه علمی تربیت اسلامی، (۳۱)، صص ۱۲۷-۱۴۸.
- کاظم‌خانی، حبیب‌الله. (۱۴۰۰). ویژگی‌های شناختی و رفتاری مؤثر بر عملکرد اساتید گروه معارف اسلامی. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، (۸۹)، صص ۱۰۷۷-۱۰۹۴.
- کهنوجی، مرضیه. (۱۳۹۴). تجلی ابعاد تربیت اخلاقی در رفتار اعضای هیئت علمی دانشگاه. اخلاق و تاریخ پزشکی ایران، (۶)، صص ۸۳-۸۹.
- گل‌محمدی، رستم و دیگران. (۱۳۹۹). اخلاق در آموزش دانشگاهی، قم: دفتر نشر معارف.
- گل‌پرور، محسن. (۱۳۹۴). نقش اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با فریب کاری تحصیلی؛ مدل معادله ساختاری. فصلنامه علمی پژوهشی روان‌شناسی تربیتی، (۳۷)، صص ۵۱-۶۷.

غلامی گنجوی، عبدالله؛ شمسایی، مریم. (۱۳۹۸). شناخت آسیب‌ها و راهکارهای کارآمدی دروس معارف اسلامی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز. *فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، (۳)، صص ۴۱۹-۴۲۳.

مرادی دولیسکانی، مرتضی. سعیدی رضوانی، محمد؛ کرمی، مرتضی؛ خندقی، مقصود امین. (۱۳۹۵). شناسایی استانداردهای مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای تدریس استادان دروس معارف اسلامی. *نشریه فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، (۲۱)، صص ۴۷۳-۴۹۴.

محمدی، محمود. (۱۴۰۲). بررسی مسائل آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، (۲)، صص ۱۸-۲۶.

محمدی، مرضیه؛ دویران، زهرا؛ صالحی، نگین؛ ادهمی بابامیری، محمد. (۱۴۰۳). نقش مهارت‌های تدریس در ایجاد محیط یادگیری فعال و مؤثر. *فصلنامه تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش*، (۲۱)، صص ۴۵-۵۷.

ملکی، حسن. (۱۴۰۳). *درآمدی بر نظریه تعلیم و تربیت در بیانات حضرت آیت‌الله خامنه‌ای*. تهران: انتشارات انقلاب اسلامی.

