

## آسیب‌شناسی برنامه‌های آموزش قرآن در مدارس ابتدایی از نگاه متخصصان<sup>۱</sup>

لیلا خسروی‌مراد<sup>۲\*</sup>، زهره جعفری‌فر<sup>۳</sup>، زهرا فیضی<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی آسیب‌های موجود برنامه‌های آموزش قرآن در بعد برنامه درسی مدارس ابتدایی کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۷ است. با وجود اینکه آموزش قرآن در جامعه امروز نسبت به گذشته پرشتاب پیش رفته، اما هنوز ضعف‌های زیادی در این حوزه وجود دارد. به‌همین دلیل پژوهش حاضر قصد دارد به این آسیب‌ها بپردازد. روش تحقیق، کیفی از نوع پدیدارشناسی داده‌بنیاد است. نمونه مطالعاتی شامل ۸ نفر از متخصصان علوم قرآنی و آموزش قرآنی، به‌شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده و تحقیق با استفاده از ابزار مصاحبه نیمه ساختار یافته انجام شده است. تحلیل داده‌ها به روش کدگذاری اشتراوس و در سه مرحله باز، محوری و انتخابی انجام شده است. یافته‌ها حاکی از پنج دسته آسیب است: ۱- آسیب مربوط به اهداف (تناسب اندک اهداف آموزش قرآن با اصول تنظیم اهداف آموزشی و تأکید صرف بر اهداف اولیه آموزش قرآن (مانند روخوانی) و نه اهداف عمیق‌تر قرآن (مانند درک معنا))، ۲- آسیب مربوط به محتوا (تناسب اندک محتوای آموزش قرآن با اصول تهیه و تنظیم محتوای آموزش و قالب‌های ارائه محتوای کتاب)، ۳- آسیب مربوط به امکانات (ضعف سیستم تولید و توزیع امکانات مناسب و ضعف کیفیت نرم‌افزارهای تولید شده)، ۴- آسیب مربوط به روش تدریس (غیراصولی بودن روش‌های تدریس قرآن) و ۵- آسیب مربوط به روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (ضعف مهارت معلمان در ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در درس قرآن و کم‌اهمیتی ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان). در پایان با توجه به نتایج بیشتر آسیب‌ها در دو حوزه اهداف و محتوا، امید است مسئولین و متولیان امور آموزش قرآنی با هدف‌گذاری صحیح و انسجام محتوایی متناسب با اهداف مذکور بتوانند زمینه کیفیت‌بخشی دوره‌های آموزش قرآنی را فراهم کنند.

**واژگان کلیدی:** برنامه‌های آموزش قرآن، آسیب‌شناسی، مدارس ابتدایی

۱- این مقاله قسمتی از یافته‌های طرح پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی برون‌داد آموزش قرآن در مدارس ابتدایی» به کارفرمایی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است.

۲- نویسنده مسئول: دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، تهران، ایران.

l.khosravi@acecr.ac.ir

۳- دانشجوی دکتری فناوری اطلاع‌رسانی در آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

zohre.jaafari@yahoo.com

Z.feizi@urd.ac.ir

۴- دانشجوی دکتری دین‌پژوهی دانشگاه ادیان و مذاهب اسلام، قم، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۲۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۷/۸

## بیان مسئله

قرآن، پیام روشن الهی است که همه را به راستی و رستگاری دعوت می‌کند. از صدر اسلام تاکنون، آموزش این پیام روشن و جاودانه الهی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت در میان مسلمانان بوده است. در کشور ما نیز به اقتضای جایگاه خاص دین اسلام در فرهنگ مردم ایران و جایگاه ویژه قرآن در اعتقادات دینی، آموزش قرآن باید مورد توجه خاص همگان باشد تا شرایط لازم برای تحقق اهداف این درس فراهم شود. از این رو درس قرآن در بین دروس مختلف دوره‌های تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (بهرامی‌نسب، ۱۳۹۱).

نظر به اهمیت جایگاه قرآن در بین دروس مختلف دوره‌های تحصیلی و با توجه به اینکه نظام آموزش و پرورش بنا به ضرورت تغییرات اجتماعی یکی از سازمان‌های پیچیده و بزرگ هر کشور محسوب می‌شود و با رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی پیوندی ناگسستنی دارد، برخی از مسئولیت‌های اصلی در حوزه آموزش قرآن برای کودکان و نوجوانان، بر دوش این نهاد قرار داده شده است. این نهاد با برنامه‌های متعدد و متنوعی تلاش کرده تا این وظیفه را تا حد ممکن به نحو احسن انجام دهد (ضرغامی، ضرغامی و ضرغامی، ۱۳۹۴). آموزش قرآن یکی از دروسی است که در راستای توجه به رسالت فوق، در برنامه درسی مقاطع تحصیلی گنجانده شده است (وکیل، ۱۳۸۱).

میرزاحمدی می‌گوید: «قرآن به‌عنوان سنگ‌بنای آموزش و پرورش اسلامی در دوره ابتدایی از حساسیت بیشتری نسبت به سایر مقاطع تحصیلی برخوردار است» (میرزاحمدی، افشار، قبادی و شاهرضایی، ۱۳۹۱). از آنجاکه زبان‌آموزی از آغازین روزهای تولد کودک آغاز می‌شود و اگر کودکی در معرض چند زبان قرار گیرد، همه آن زبان‌ها را به‌عنوان زبان اول فراخواهد گرفت، آموزش‌های مدارس قرآن در مقطع ابتدایی مورد توجه خاص بوده است. در صورتی که دانش‌آموزان در این مقطع، روخوانی صحیح را فرا بگیرند، در آینده قرآن را به‌طور صحیح و به‌راحتی تلاوت خواهند کرد (ضرغامی و همکاران، ۱۳۹۴). از این رو در اهداف کلی نظام آموزشی و نیز اهداف دوره ابتدایی به ضرورت یادگیری قرآن به‌طور عام و یادگیری روخوانی آن به‌طور خاص در دوره ابتدایی توجه شده است (سعیدی رضوانی، پرتو و سرشورخراسانی، ۱۳۸۸؛ ضرغامی و همکاران، ۱۳۹۴).

متأسفانه نگاه اجمالی به دستاوردهای آموزش قرآن در کشور ما نشان می‌دهد که این دستاوردها نه با اهمیت و جایگاه ویژه قرآن در اسلام تناسب دارد و نه با میزان علاقه و اهمیتی که تمام آحاد مردم نسبت به قرآن قائل هستند (بهرامی‌نسب، ۱۳۹۱). بنابراین علی‌رغم تلاش‌هایی که در خصوص برنامه‌های آموزش قرآن در مدارس - به‌ویژه مقاطع ابتدایی تحصیلی - صورت گرفته، به‌نظر می‌رسد که هنوز ضعف‌ها و کاستی‌های زیادی به‌خصوص در برون‌دادها و خروجی‌های برنامه آموزش قرآن وجود دارد.

شاید بتوان گفت موفقیت در هر امری - به‌طور عام - و در فرایند آموزش قرآن - به‌طور خاص - بدون شناخت ماهیت و تعریف دقیق آن میسر نخواهد بود. آموزش قرآن در مکتب پیامبر اکرم (ص) عبارت از خواندن آیات توسط معلم و شنیدن و تکرار آن‌ها توسط قرآن‌آموز است تاجایی که این امر منجر به انتقال آیات قرآن از قلب معلم به قلب متعلم شود و متعلم قرآن نیز چنان معلم خود، حامل آیات الهی شود (ارغوانی،

۱۳۹۱، به‌تقل از گزارش نهایی طرح پژوهشی آموزش زبان قرآن، بخش دوم، فصل سوم). در تعریف دیگری، شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰)، آموزش قرآن را فرایندی برای دستیابی به توانایی خواندن، درک معنا، تدبر در آیات و آشنایی با معارف قرآن به‌منظور انس و بهره‌گیری دائمی از قرآن کریم و تقویت ایمان و عمل صالح می‌داند. براساس تعاریف فوق، آموزش قرآن در این پژوهش عبارت از مجموعه فعالیت‌های یاددهی - یادگیری درس قرآن با هدف ایجاد توانایی و مهارت روخوانی و روان‌خوانی، درک معنا، انس با قرآن و سبک زندگی اسلامی در مدارس، با تأکید بر دانش‌آموزان مقطع تحصیلی ابتدایی است.

بنابراین به‌نظر می‌رسد اهداف در نظر گرفته شده برای تدوین و ارائه برنامه آموزشی قرآن - که به آن‌ها اشاره شد - آنگونه که شایسته این کتاب عظیم‌الشأن است، تحقق نیافته است. شاید بتوان تحقق نیافتن این اهداف را ناشی از وجود آسیب‌هایی دانست که به انحاء مختلف گریبان‌گیر برنامه‌های آموزش قرآن در مدارس هستند. مسلماً موفقیت در این برنامه‌ها و تحقق اهداف مورد نظر آن‌ها، نیازمند شناسایی آسیب‌های فراروی آن‌هاست. خسروپناه (۱۳۸۷) می‌گوید: «آسیب‌شناسی هر پدیده می‌کوشد تا کمبودها و کاستی‌های آن پدیده را شناسایی کند. آسیب‌شناسی و شناخت مشکلات یکی از نخستین فعالیت‌هایی است که در تحول سازمانی انجام می‌گیرد و با شیوه‌ای قانونمند به تحول سازمانی اعتبار می‌بخشد» (خسروپناه، ۱۳۸۷). در این تحقیق منظور از آسیب‌شناسی، شناسایی مشکلات، مسائل و موانعی است که بر سر راه برنامه‌های آموزش قرآن قرار گرفته و مانع از تحقق اهداف این برنامه‌ها می‌شوند. تحقیقات زیادی به بررسی برنامه‌های آموزش قرآن از ابعاد مختلف پرداخته‌اند. در ادامه تحقیق حاضر، به برخی از این تحقیقات اشاره شده است.

به‌طور کلی پیشینه مطالعات انجام شده درخصوص آسیب‌های آموزش در درس قرآن نشان می‌دهد آسیب‌های مختلفی وجود دارد که موجب شده تا برون‌داد آموزش قرآن با آنچه مورد انتظار است، اختلاف داشته باشد. این آسیب‌ها گاه در شیوه‌های ارزشیابی، شیوه‌های تدریس، مهارت معلم یا به اهداف و محتوا مربوط می‌شوند. در ادامه سعی شده تا با بررسی نتایج و یافته‌های مطالعاتی آسیب‌شناسی برنامه‌های آموزشی، سیمای وضع موجود و خلاء پژوهشی در این زمینه را شناسایی کرد.

پیرایش مقدم (۱۳۹۱) در تحقیقی که باهدف آسیب‌شناسی آموزش ترجمه و مفاهیم قرآن در مدارس ابتدایی انجام داده، در نتایج خود اینگونه آورده که بیشتر آسیب‌های موجود در برنامه‌های آموزش قرآن ناظر به عملکرد ضعیف و نامطلوب آموزگاران ابتدایی است. محتوای آموزشی کتاب‌های درسی، محدود بودن شیوه‌های به‌کار گرفته شده در انتقال مفاهیم و فقدان تنوع و جذابیت در ساختار ظاهری کتاب‌ها نیز از دیگر آسیب‌هایی هستند که در این تحقیق شناسایی شده‌اند.

اهداف، یکی دیگر از حوزه‌هایی است که در بحث آسیب‌ها به آن توجه و مهم شمرده شده است. در این مورد می‌توان به نتایج تحقیقی پیمایشی باعنوان بررسی مشکلات و دلایل دسترسی نداشتن به اهداف درس قرآن در مدارس ابتدایی شهرستان همدان اشاره کرد که توسط منوچهری (۱۳۷۴) انجام شده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد مهم‌ترین دلایل دسترسی نداشتن به اهداف آموزش قرآن از نگاه معلمان عبارت از: ۱- کارایی نداشتن معلمان در تدریس قرآن به‌دلیل نداشتن آمادگی، آموزش و توانمندی لازم، ۲- نظارت

نداشتن بر نحوه تدریس درس قرآن توسط معلمان و ۳- نبود وجود یک الگوی استاندارد درس قرآن در مدارس ابتدایی و ناهماهنگی در انتظارات معلمان از هدف‌های آموزشی این درس است.

نتایج حاصل از تحقیق توصیفی - پیمایشی خدرلو (۱۳۸۴) که باهدف بررسی محتوای کتاب جدیدالتألیف هدیه‌های آسمانی پایه سوم ابتدایی از دیدگاه معلمان شهرستان خوی در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ انجام شده، نشان می‌دهد که محتوای کتاب با توجه به عوامل مؤثر در یادگیری، نیازها و شرایط جامعه انتخاب و سازماندهی شده است. اما با توجه به اهداف دینی در این دوره، اصول و معیارهای تنظیم محتوا و اهمیت موضوع درس دینی انتخاب و سازماندهی نشده است.

مهارت معلم، آگاهی و دانش وی در زمینه تدریس و انواع شیوه‌های آن از دیگر مواردی است که در آموزش قرآن حائز اهمیت است. نکته‌ای که ریاضی (۱۳۷۷) در تحقیقی زمینه‌ای - موردی باهدف بررسی موانع و مشکلات تحقق اهداف برنامه‌های آموزشی قرآن در دبیرستان‌های دخترانه تهران، به آن پرداخته است. نتایج حاصل از تحقیق وی نشان می‌دهد که ناهمگونی رشته تدریس تحصیلی معلمان با تدریس قرآن، کم بودن ساعت تدریس در فراگیری دانش‌آموزان، ضعف آشنایی معلمان با تدریس قرآن و تجربه نداشتن آن‌ها، میزان تحصیلات معلمان و استفاده نکردن از وسایل کمکی برای تدریس، موانع دستیابی اهداف آموزشی هستند. به این ترتیب می‌توان گفت از نگاه ریاضی، معلمان از جمله مهم‌ترین موانع تحقق اهداف برنامه‌های آموزش قرآن هستند.

به‌کارگیری امکانات و فناوری‌های آموزشی نیز یکی دیگر از حوزه‌هایی است که می‌تواند آسیب‌زا باشد. در همین راستا به نتایج پژوهش اشراقی (۱۳۸۸) استناد می‌شود. تحقیقی که باهدف تحلیل و ارزشیابی سی‌دی‌های چندرسانه‌ای آموزش قرآن براساس استانداردهای طراحی و تولید چندرسانه‌ای‌های آموزشی انجام شده است. نتایج حاصل از این تحقیق که با شیوه پیمایش انجام شده، نشان می‌دهد براساس استانداردهای آموزشی، نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای کوثر، سلیم، صراط، قصص قرآن، گنجینه نور، مائده، معارج و نهج‌القائه در وضعیت نامطلوب قرار دارند و تنها نرم‌افزار چندرسانه‌ای صبا در وضعیت نسبتاً مطلوبی است.

در راستای به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی، همچنین می‌توان به نتایج یافته ثمری و آتشک (۱۳۸۸) اشاره کرد. این پژوهش محدود به آموزش قرآن نبوده و به‌طور کلی تأثیر میزان شناخت و کاربست فناوری آموزشی توسط معلمان در بهبود کیفیت فرایند یادگیری در دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار داده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد میزان شناخت معلمان از فناوری آموزشی و متعاقب آن میزان استفاده معلمان از این فناوری‌های آموزشی بیشتر در حد کم و متوسط بوده است.

علاوه بر این، شعبانی (۱۳۸۸) نیز پژوهشی آمیخته (کمی - کیفی) باهدف بررسی برنامه درسی تدوین و اجرا کرده است. او قرآن را در چهار عنصر برنامه، هدف، محتوا و روش‌های آموزش و ارزشیابی - به‌منظور بازسازی، تجدیدنظر و بهبود برنامه به‌منزله جریانی پیوسته و مداوم ارزشیابی برنامه درسی قرآن پنجم - مورد بررسی قرار داده است. یافته‌های این پژوهش که در قالب سه بعد برنامه درسی تدوین، اجرا و کسب شده، در ادامه ارائه شده است: در بخش اهداف، نتایج حاکی از آن است که جهت‌گیری اهداف برنامه قرآن با توجه به

اصول برنامه‌ریزی درسی از قبیل زبان‌شناسی، روان‌شناسی یادگیری، مبانی نظری آموزش دین با برنامه قرآن، جامعه‌شناسی دین، مبانی نظری برنامه‌های درسی با برنامه قرآن، مبانی تربیت مذهبی و مبانی فلسفی در حد کم و خیلی کم است. در بعد محتوا نتایج نشان می‌دهد که میزان هماهنگی محتوا با اصول برنامه‌ریزی درسی از قبیل ساختار تنظیم و تدوین محتوا، توالی محتوای کتاب، مداومت محتوای کتاب و وحدت و تلفیق محتوا در حد کم و خیلی کم قرار دارد و میزان آن فقط در هماهنگی بخش‌های مختلف محتوا و ایجاد فرصت‌هایی برای فعالیت‌های فوق‌برنامه در حد زیاد و خیلی زیاد ارزیابی شده است. در بعد روش‌های تدریس، نتایج نشانگر این است که تناسب روش‌های آموزش قرآن با اصول برنامه‌ریزی درسی در سطح کم و خیلی کم قرار دارد و فقط تناسب شیوه‌های نوین آموزش قرآن و روخوانی کلمات قرآن براساس صامت‌ها و مصوت‌های مشترک با زبان فارسی در سطح زیاد و خیلی زیاد ارزیابی شده‌اند. در بعد روش‌های ارزشیابی نیز تناسب روش‌های ارزشیابی با اصول برنامه درسی قرآن در سطح زیاد و خیلی زیاد ارزیابی شده است.

تاکلانی (۲۰۰۸) در پژوهشی با موضوع شناسایی موانع یادگیری الکترونیکی در نظام آموزشی آفریقای جنوبی به شناسایی چالش‌هایی پرداخته که فراگیران، مربیان و توسعه‌دهندگان دوره در مسیر آموزش الکترونیکی تجربه می‌کنند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اگر یادگیرندگان سنتی انگیزه و تشویق داشته باشند، ممکن است آموزش الکترونیکی را امتحان کنند. همچنین در جمع‌بندی خود اینطور بیان می‌کند که مطالعات دو دهه اخیر در خصوص بررسی چالش‌ها و موانع پیش روی توسعه و راه‌اندازی دانشگاه الکترونیکی نشان می‌دهد که نبود امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مطلوب، هزینه دسترسی به اینترنت، محدودیت پهنای باند، پایین بودن سرعت اینترنت و تأخیر در پاسخ‌گویی از جمله موانع بنیادی است که مورد اتفاق محققان و متخصصان این زمینه قرار دارد. همچنین علاوه بر این موارد، علل ضعف استفاده در این مورد را ناشی از نبود تخصص در مربیان می‌داند و معتقد است متخصصین علم پداگوژی در کاربست نرم‌افزار و فناوری‌ها ضعیف و این دانش بیشتر در اختیار متخصصان فنی آن‌هاست (تاکلانی، ۲۰۰۸).

تپسکات<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای پیرامون مسائل معاصر در برنامه درسی و آموزش به نسل ویژه (امروز) اینطور بیان می‌دارد که مأموریت نظام آموزشی، تربیت نیروی انسانی فرهیخته برای زیستن در جامعه آینده است که باید با رویکردی آینده‌نگر بتواند منابع مورد نیاز فردای انسان آینده را تشخیص داده، کشف کرده و به آزمون بگذارد. بنابراین نسل دچار تغییر شده و برای این نسل، تنها نظام آموزشی به‌عنوان یک تک‌رسانه نمی‌تواند کافی باشد و استفاده از سایر فناوری‌ها نیز ضروری است. معلمانی که تازه وارد حرفه معلمی می‌شوند، شاید تجارب چندانی در استفاده از فناوری مذکور در دوره تدریس ندارند، اما خوشان را مجبور به تدریس در «عصر شبکه»، نخستین دوره‌ای از تاریخ برای تجربه رسانه دیجیتال به‌عنوان یک بعد طبیعی از زمینه اجتماعی می‌بینند (تپسکات، ۲۰۰۹).

در ادامه بررسی پیشینه لازم است این نکته یادآور شود که اگرچه پژوهش‌های قابل توجهی پیرامون درس

1- Takalani

2- Tapscott

قرآن و آموزش آن در مدارس انجام شده، اما غالب این پژوهش‌ها به شناسایی عوامل مؤثر، موانع، بررسی عملکرد یا یک هدف خاص از اهداف آموزش قرآن همچون روخوانی پرداخته‌اند. در ادامه به برخی پژوهش‌هایی با این رویکرد اشاره می‌شود.

میرزاحمدی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی پیمایشی به ارزشیابی برون‌داد برنامه آموزش قرآن پایه پنجم ابتدایی در سال ۸۹-۱۳۸۸ پرداخته‌اند. یافته‌های حاصل از این پژوهش که در میان دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی کل کشور اجرا شده، نشان می‌دهد که دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی قرآن را در حد متوسط صحیح می‌خوانند. اما وضعیت روخوانی قرآن در مؤلفه سرعت مناسب نیست؛ یعنی سرعت خواندن قرآن در دانش‌آموزان پنجم ابتدایی پایین است. ضمن آنکه توانایی دانش‌آموزان در صحت قرائت آیات مصحف شریف نسبت به آیات کتاب درسی خود در پایه پنجم ابتدایی نیز ضعیف‌تر است. همچنین یافته‌های حاصل از پرسش‌نامه نگرش‌سنج نشان می‌دهد که نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس قرآن در حد مطلوبی بوده و برون‌داد برنامه آموزش قرآن در پایه پنجم ابتدایی نیز قابل قبول است، اما مطلوب نیست.

در تحقیق پیمایشی بهرامی‌نسب (۱۳۹۱) که با هدف ارزشیابی برنامه قرآن در سه قلمرو دانش و اطلاعات، مهارت و عمل و گرایش‌ها و عواطف از دیدگاه ذی‌نفعان آموزشی در مقطع ابتدایی شهر تهران انجام شده، نتایج حاکی از آن است که برنامه آموزش قرآن در منطقه ۷ آموزش و پرورش تهران - که به‌نوعی جامعه آماری این تحقیق بوده - مطلوب ارزیابی شده است. اگرچه نتیجه ارزیابی برنامه آموزش قرآن در قلمرو گرایش‌ها و عواطف، مهارت‌ها و عمل در مدارس پسرانه و دخترانه یکسان است، اما با توجه به میانگین‌های به‌دست آمده، والدین دانش‌آموزان، برنامه‌های آموزش قرآن را در قلمرو مهارت‌ها و عمل مناسب‌تر ارزیابی کرده‌اند. ضمن آنکه در قلمرو دانش و اطلاعات، مدارس دخترانه نیز مناسب‌تر ارزیابی شده‌اند.

پیرایش مقدم (۱۳۹۱) پژوهشی باهدف آسیب‌شناسی آموزش ترجمه و مفاهیم قرآن در مدارس ابتدایی انجام داده است. نتایج نشان می‌دهد بیشتر آسیب‌های موجود، ناظر به عملکرد ضعیف و نامطلوب معلمان ابتدایی است. در مرحله بعد، آسیب‌های موجود بیشتر متوجه محتوای آموزشی کتاب‌های درسی، محدود بودن شیوه‌های به‌کار گرفته شده در انتقال مفاهیم و فقدان تنوع و جذابیت در ساختار ظاهری این کتاب‌هاست.

در تحقیقی که سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۸۸) باهدف بررسی وضعیت توانایی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی در صحت و سرعت روخوانی قرآن و بااستفاده از روش پیمایش انجام داده‌اند، نتایج نشان می‌دهد که حدود ۵ درصد دانش‌آموزان در روخوانی صحیح تسلط کامل داشته‌اند. آزمون‌های آماری نشان می‌دهد عملکرد دانش‌آموزان دوزبانه - یعنی دانش‌آموزانی که زبان مادری آن‌ها غیرفارسی است - در صحت و سرعت روخوانی، در مقایسه با عملکرد دانش‌آموزان فارسی‌زبان تفاوت معناداری دارد و این تفاوت به نفع دانش‌آموزان تک‌زبانه (فارسی‌زبان) است. در مقایسه دو جنس نیز، عملکرد دختران به‌طور معناداری بهتر از عملکرد پسران ارزیابی شده است. این پژوهش در میان ۲۵۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر استان تهران و بااستفاده از آزمون چهار مهارت پیشرفت محقق ساخته انجام شده است.

خوش‌خلق (۱۳۸۸) پژوهشی کمی - کیفی باهدف ارزشیابی اجرای آزمایشی برنامه جدید قرآن در



دانش‌آموزان پایه سوم انجام داده است. جامعه این تحقیق دانش‌آموزان پایه سوم برخی از مناطق کشور بوده‌اند. ارزشیابی از برنامه جدید قرآن در دو مرحله ۳۰ روزه انجام شده و با استفاده از ابزارهای سنجش متون قرائت قرآن، آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، پرسش‌نامه سنجش علاقه در میان دانش‌آموزان مشمول و غیرمشمول طرح انجام شده و در نهایت فرم نظرخواهی از معلمان مشمول و غیرمشمول نیز تکمیل شده است. نتایج نشان داده که علی‌رغم نگرانی‌های موجود، بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم مشمول طرح و غیرمشمول طرح در دروس فارسی، علوم و ریاضیات، تفاوت معناداری وجود ندارد. دانش‌آموزان مشمول مانند غیرمشمول از لحاظ عاطفی با قرآن انس داشتند. با اجرای برنامه در طول سال تحصیلی و پایان آن، نگرش معلمان، مدیران و به‌ویژه والدین نسبت به برنامه به‌طور قابل ملاحظه‌ای مثبت شده است. معلمان مشمول طرح هنوز قادر نیستند براساس پیش‌بینی‌های به‌عمل آمده، روخوانی را به دانش‌آموزان آموزش بدهند. علی‌رغم برتری نسبی دانش‌آموزان مشمول طرح در روخوانی قرآن در مقایسه با غیرمشمولان، آنان هنوز در شمرده خواندن قرآن به حد متوسط نرسیده‌اند.

پژوهشی توسط منصوری (۱۳۹۳) باهدف شناسایی عوامل مؤثر بر بهبود آموزش قرآن از منظر معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران انجام شده است. نتایج این تحقیق که با روش توصیفی - پیمایشی انجام شده نشان می‌دهد ۹۸٪ از معلمان مدارس اعتقاد دارند که محتوای انتخاب شده برای آموزش قرآن در مدارس ابتدایی تأثیر زیادی در بهبود آموزش آن دارد. ۹۶٪ از معلمان، روش تدریس را در بهبود آموزش قرآن مؤثر دانسته و ۹۳٪ از معلمان مواد و تجهیزات آموزشی را در بهبود آموزش قرآن مؤثر می‌دانند. علاوه بر این ۹۳٪ از معلمان معتقدند که عوامل انسانی - معلم، مدیر و والدین - نیز در بهبود آموزش قرآن تأثیر دارد.

حاجی زاهدی (۱۳۷۷) پژوهی باهدف بررسی عوامل مؤثر در موفقیت دانش‌آموزان در درس قرآن سال دوم مدارس راهنمایی شهر مشهد و با روش علی - مقایسه‌ای انجام داده است. نتایج حاصل از این پژوهش که در میان دانش‌آموزان سال دوم مقطع راهنمایی انجام شده نشان می‌دهد که عوامل مدرسه‌ای (معلم، فعالیت‌های فوق برنامه و امکانات آموزشی) نسبت به عوامل خارج از مدرسه (خانواده، کلاس‌های اضافی و معلم خصوصی) نقش بیشتری در موفقیت دانش‌آموزان در درس قرآن دارند.

نگاهی تأملی به تحقیقات فوق و نتایج حاصل از آن‌ها نشانگر چند خلاء قابل توجه در پیشینه تحقیقات مربوط به آموزش قرآن است. اولاً تا جایی که مطالعات محققان این تحقیق نشان می‌دهد، تحقیقی که آسیب‌های موجود در برنامه‌های آموزش قرآن را به‌صورتی جامع و با در نظر گرفتن همه ذی‌نفعان آن بررسی کند، وجود ندارد. به‌طور مثال تحقیقاتی که آسیب‌ها را مورد بررسی قرار داده‌اند، از جمله منوچهری (۱۳۷۴) و ریاضی (۱۳۷۷) هستند که تنها به بررسی آسیب‌ها در بعد اهداف پرداخته‌اند. همچنین اشراقی (۱۳۸۸) به آسیب‌ها در فناوری‌های آموزشی بسنده کرده و پیرایش مقدم (۱۳۹۱) نیز آسیب‌ها را محدود به برنامه‌های آموزشی مورد بررسی قرار داده است. ثانیاً نتایج تحقیقات فوق حاصل استفاده از روش‌های تحقیق کمی هستند و استفاده از روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته در تحقیقات پیشین تا حد زیادی نادیده گرفته شده است. در تأیید این مورد می‌توان به روش تحقق پژوهش‌های محققانی چون منوچهری (۱۳۷۴)، خدرلو (۱۳۸۴)،

سعیدی رضوانی (۱۳۸۸)، اشراقی (۱۳۸۸)، خوش خلق (۱۳۸۸)، میرزامحمدی و همکاران (۱۳۹۱) و منصوری (۱۳۹۳) اشاره کرد که همگی این موارد پیمایشی و عمدتاً با استفاده از پرسش‌نامه انجام شده است. ثالثاً جامعه آماری این تحقیقات بیشتر دانش‌آموزان هستند و دیدگاه‌ها و نظرات معلمان، کارشناسان علوم قرآنی و آموزش قرآنی و خانواده‌ها که از مهم‌ترین ذی‌نفعان نظام آموزشی - به‌طور عام - و آموزش قرآن - به‌طور خاص - هستند، کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. برای مثال می‌توان به پژوهش محققانی چون حاجی زاهدی (۱۳۷۷)، سعیدی رضوانی (۱۳۸۸)، خوش خلق (۱۳۸۸) و میرزامحمدی (۱۳۹۱) اشاره کرد که در هیچ‌یک از آن‌ها نظرات کارشناسان علوم قرآنی مورد بررسی قرار نگرفته است. اما در راستای پاسخگویی به خلأهای پژوهشی فوق، تحقیق حاضر بنا دارد تا به شناسایی آسیب‌های موجود در برنامه‌های آموزش قرآن با استفاده از رویکرد کیفی و با در نظر گرفتن دیدگاه‌های متخصصان آموزش قرآن در سال تحصیلی ۱۳۹۷ در دوره ابتدایی بپردازد. در راستای تحقق این هدف، سؤالات ذیل برای تحقیق حاضر در نظر گرفته شده است:

- ۱- چه آسیب‌هایی در اهداف آموزش قرآن دوره ابتدایی وجود دارد که منجر به ضعف برون‌دادهای آموزش قرآن شده است؟
- ۲- چه آسیب‌هایی در محتوای آموزش قرآن دوره ابتدایی وجود دارد که منجر به ضعف برون‌دادهای آموزش قرآن شده است؟
- ۳- چه آسیب‌هایی در امکانات آموزش قرآن در دوره ابتدایی وجود دارد؟
- ۴- چه آسیب‌هایی در روش‌های تدریس قرآن در دوره ابتدایی وجود دارد؟
- ۵- چه آسیب‌هایی در روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در درس قرآن وجود دارد؟

### روش پژوهش

تحقیق حاضر از نظر دیدگاه‌های فلسفی در پارادایم تحقیقات تفسیری قرار می‌گیرد. چرا که واقعیت مورد مطالعه آن یعنی «آموزش قرآن»، یک واقعیت غیرمادی و وابسته به ذهن و تفسیر پژوهشگر است (بازرگان، ۱۳۹۴). در این چارچوب «پدیدارشناسی» به‌عنوان روش پژوهش حاضر در قالب کلی پژوهش‌های کیفی قرار می‌گیرد. در راستای استفاده از این روش تحقیق و به‌منظور برخورداری از نگاه بومی در تدوین فهرست آسیب‌های آموزش قرآن، از روش گراندد تئوری و ابزار مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته روایتی با ۸ نفر از متخصصان باتجربه آموزش قرآن در کشور استفاده شده است. مشخصات هر یک از مصاحبه‌شوندگان در جدول ۱ آمده است.



جدول ۱. مشخصات مصاحبه‌شوندگان

مصاحبه شونده	تحصیلات	شغل سازمانی	کارهای پژوهشی	سابقه کار قرآنی
شماره ۱	دکترای فلسفه تعلیم و تربیت	کارشناس قرآنی در منطقه و استان تهران داور مسابقات قرآنی	تألیف کتاب‌های درسی آموزش قرآن دوره ابتدایی (پایه‌های اول تا ششم ابتدایی) و کتاب‌های درسی آموزش قرآن دوره اول ابتدایی (پایه‌های اول تا سوم ابتدایی) ویژه مدارس تخصصی قرآن	کارشناس برنامه‌ریزی آموزش قرآن از سال ۸۳ تا کنون از مؤلفین کتاب‌های درسی قرآن دوره‌های مختلف تحصیلی از سال ۸۳ تا کنون
شماره ۲	کارشناس ارشد رشته جامعه‌شناسی تحصیلات حوزوی (تا اواخر سطح)	مسئول گروه قرآن دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی سازمان پژوهش در آموزش و پرورش به مدت حدود ۱۸ سال	تألیف کتب راهنمای علم و روش تدریس آموزش مفاهیم قرآن و آموزش مفاهیم قرآن	برنامه‌ریز و مؤلف کتب آموزش قرآن برای همه مقاطع و برخی از مراکز تربیت معلم
شماره ۳	کارشناس ارشد رشته علوم قرآن و حدیث	کارشناس دفتر تألیف کتب درسی یعنی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی	تألیف چند جلد کتب آموزش مفاهیم قرآن: درک معنای آیات قرآن کریم	مدرس و داور بین‌المللی قرآن معلم قرآن از سال ۵۸-۵۹ تا کنون و ۱۲ سال تدریس در دانشکده علوم قرآنی اوقاف
شماره ۴	دکترای تعلیم و تربیت	معاون ابتدایی دفتر تألیف کتاب‌های درسی	هیئت علمی دانشگاه انجام پژوهش‌هایی چون روش‌های تربیت اجتماعی کودک براساس قرآن و نهج‌البلاغه و الگوی معلم الهام‌بخش	نزدیک به ۳۰ سال مشارکت در تألیف کتاب‌های درسی قرآن
شماره ۵	کارشناس علوم قرآنی با گرایش تفسیر	معلم قرآن آموزش و پرورش معاون تربیتی	چاپ مقالاتی در حوزه آموزش قرآن به دانش‌آموزان به‌ویژه روان‌خوانی	از سال ۷۵ تدریس قرآن به‌صورت تخصصی
شماره ۶	کارشناس ارشد رشته علوم حدیث با گرایش کلام و عقاید	پژوهشگر پژوهشکده فرهنگ و معارف قرآن	مؤلف کتاب‌های فراوانی برای کودکان و نوجوانان در زمینه شعر و قصه و مقالات گوناگونی در قلمرو علوم قرآنی، مانند پیام‌های آسمانی (تفسیر قرآن)	بیش از ۳۰ سال پژوهش در حوزه موضوعات قرآنی

شماره ۷	کارشناس تربیتی	علوم غیردولتی	مؤسس چندین مدرسه	نوجوانان	روش آموزش مفاهیم دینی به
شماره ۸	تحصیلات حوزوی، خارج	مدیر گروه مرکز پژوهش اسلامی صدا و سیما	تألیفات در روش تدریس فارسی، ریاضی، اجتماعی، دینی و قرآن	تألیف و تدوین مقالات مختلف تربیتی و فرهنگی برای نشریات مرکز پژوهش اسلامی صدا و سیما و مرکز تربیت مربی دفتر تبلیغات	۱۲ سال تدریس در دانشگاه آزاد و تربیت معلم
				مدیریت تولید دفتر فناوری اطلاعات مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه خواران	مدیریت بخش نوجوانان بیستمین نمایشگاه بین‌المللی قرآن کریم

مصاحبه‌های روایتی آنگونه که رایسمن<sup>۱</sup> بیان می‌کند برای برخورداری از درک عمیق نسبت به تجارب تعدادی از خبرگان درباره یک موضوع خاص استفاده می‌شوند (فاضل حسن‌آبادی، محمدی الیاسی و رضایی‌زاده، ۱۳۹۴، به نقل از رایسمن، ۱۹۹۳). روش نمونه‌گیری هدفمند (معیارهای انتخاب نمونه شامل: داشتن حداقل ۵ سال سابقه آموزش قرآن و داشتن سوابق پژوهشی و تألیفاتی مرتبط با آموزش قرآن) و به‌صورت گلوله برفی است. سؤالات مصاحبه بااستفاده از تکنیک 5W1H تدوین شده است. 5W1H یکی از تکنیک‌های مدیریت خلاقیت و بارش مغزی است. زیبولینگ، ژیانگ، جیا و چانگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) از این تکنیک برای پرسیدن سؤالات مصاحبه تحقیق خود استفاده کرده و معتقدند که براساس این تکنیک می‌توان یک موضوع یا مسئله خاص را از ۶ بعد (چرا<sup>۳</sup>، چه‌جایی<sup>۴</sup>، چه‌کسی<sup>۵</sup>، چه‌چیزی<sup>۶</sup>، چه‌وقتی<sup>۷</sup> و چطور<sup>۸</sup>) که تشکیل‌دهنده حروف اختصاری عنوان این تکنیک هستند، بررسی کرد. بر همین اساس استفاده از این تکنیک فهم بهتری را از موضوع یا مسئله مورد نظر فراهم می‌کند.

به‌منظور بررسی روایی سؤالات مصاحبه، ابتدا سؤالات در اختیار ۱۰ نفر از اساتید - که ملاک‌های مورد نظر در نمونه را داشتند - قرار داده شده و نظرات اصلاحی آنان دریافت و اعمال شد. همچنین در جریان مصاحبه‌ها، هر مرحله‌ای که احساس شده سؤالات نیاز به اصلاح دارند، اقدامات اصلاحی صورت گرفته است. براساس روش بررسی توسط مشارکت‌کنندگان، پس از انجام هر مصاحبه و مکتوب کردن متن آن، محتوای

1- Riessman

2- Xueling, Xiang, Jia & Chong

3- why

4- Where

5- Who

6- What

7- When

8- How

مصاحبه از طریق ایمیل همراه با تحلیل‌های ابتدایی به فرد مصاحبه‌شونده انتقال داده شد تا از صحت برداشت‌های مصاحبه‌کننده در این زمینه اطمینان حاصل شود. همچنین براساس روش توصیف توسط هم‌تایان با برخی از پژوهشگران قابل اعتماد که قبلاً از این روش استفاده کرده بودند، ارتباط برقرار شد و قسمت‌هایی از مصاحبه‌های کدگذاری و تحلیل شده در اختیار آن‌ها قرار گرفت تا صحت روند کدگذاری و نبود سوء‌گیری در تحلیل‌های ابتدایی مورد بررسی قرار گیرد.

در رابطه با «اطمینان‌پذیری» مقولات احصایی، در آخرین مرحله از روش مثلث‌سازی استفاده شد که در آن پژوهشگر و ناظر طرح پژوهشی در مورد پذیرش علمی، وضوح، سادگی و ضرورت استنادات انجام شده و اعتبار استنباط‌ها و مقولات به‌دست آمده، اصطلاحات مورد نیاز را اعمال کردند.

پروتکل مصاحبه به این صورت بود که فایلی حاوی اطلاعات مختصر از بیان مسئله اهداف، سؤالات تحقیق، تعریف مفاهیم کلیدی و سؤالات مصاحبه به مصاحبه‌شوندگان ارسال و در تماسی تلفنی به‌طور شفاهی برای آنان توضیحاتی ارائه شد. مصاحبه‌ها به‌طور میانگین بین ۵۰ تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید.

مصاحبه‌ها نیز تا جایی ادامه پیدا کرد که اشباع داده‌ها حاصل شد. اشباع داده‌ها بدین معناست که هرگاه محقق به این نتیجه برسد که پاسخ‌های داده شده یا مصاحبه‌های انجام شده با افراد مطلع به اندازه‌ای به یکدیگر شباهت دارند که منجر به تکراری شدن پاسخ‌ها و مصاحبه‌ها شده و داده‌های جدیدی در آن‌ها وجود ندارد، تعداد مصاحبه‌ها را کافی دانسته و دست از مصاحبه می‌کشد (محمدپور و رضایی، ۱۳۸۸، به نقل از استراوس و کوربین، ۱۹۹۸). در پژوهش حاضر این اتفاق بعد از ۶ مصاحبه حاصل شد، اما برای اطمینان بیشتر دو مصاحبه دیگر نیز صورت گرفت.

باتوجه به روش تحقیق گراند تئوری که در آن برای تحلیل داده‌ها از کدگذاری<sup>۱</sup> استفاده می‌شود، در تحقیق حاضر نیز بعد از انجام مصاحبه‌ها نسخه نوشتاری آن‌ها تایپ و در سه مرحله با استفاده از مدل استراوس<sup>۲</sup> کدگذاری شد. مطابق با این شیوه کدگذاری، در مرحله نخست شواهد گفتاری مرتبط با هر یک از مصاحبه‌ها تعیین شد. در مرحله بعد از طریق کدگذاری باز به مفهوم‌سازی هر یک از آن‌ها پرداخته شد و نهایتاً از طریق دسته‌بندی مفاهیم استخراج شده، مقولات مرتبط با آن‌ها نیز شناسایی شد. همچنین به‌منظور اطمینان از میزان ارتباط و درستی مفاهیم تعیین شده در فرایند کدگذاری‌ها، کدگذاری اولیه انجام شده به‌منظور بررسی ثانویه برای کدگذار دوم ارسال شد. در ادامه تحقیق حاضر، نتایج حاصل از مصاحبه‌ها ارائه شده است.

## یافته‌های پژوهش

پیش از ورود به بخش یافته‌های نهایی به‌دست آمده، برای هر یک از سؤال‌های پژوهش نمونه‌ای از مراحل کدگذاری به‌صورت خلاصه و کلی آورده شده است. این مراحل شامل ۳ مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی است.

۱- کدگذاری نشانگر عملیاتی است که طی آن داده‌ها خرد می‌شوند، مفهوم‌پردازی می‌شوند و آنگاه به روش‌های جدید دوباره به یکدیگر متصل می‌شوند. به‌عبارت دیگر، کدگذاری روند ساختن و پرداختن نظریه از داده‌هاست (استراوس و کوربین، ۱۹۹۸، ترجمه محمدی، ۱۳۹۳).

۱- کدگذاری باز: شواهد گفتاری همان رخدادها، وقایع و پدیده موجود در کلام مصاحبه‌شوندگان هستند که ارتباط معناداری با یک یا چند سؤال تحقیق دارند. در جدول ۲ نمونه‌ای از شواهد گفتاری شناسایی شده در مصاحبه نخست به‌عنوان نمونه آورده شده است.

جدول ۲. شواهد گفتاری مستخرج از سؤال مربوط به آسیب‌های اهداف

ردیف <sup>۱</sup>	شواهد گفتاری
۸-۳-۱	ما گاهی این هدف را داریم که بچه قرآن را بفهمد. در این صورت اهداف را براساس آن رویکرد می‌نویسیم تا فهم قرآن حاصل شود. اما وقتی نگاه ما جامعه‌محور است، این نگاه گاهی بصیرت‌گرا و گاهی مهارت‌محور است. ما یک رویکرد داریم که باید براساس آن هدف را بنویسیم و محتوا، روش تدریس و ارزشیابی تهیه کنیم. در این مورد رویکرد ما چیست؟
۱۱-۴-۱	وقتی می‌خواهیم خواندن نماز را آموزش بدهیم، تلقی آموزش‌گیرنده چیست؟ اینکه یک عمر می‌خواهم نماز بخوانم، پس باید آن را خوب یاد بگیرم. اما در آموزش قرآن، هدف صرفاً خواندن قرآن است! و این سؤال مغفول می‌ماند که چرا قرآن را یاد می‌گیریم؟
۳۱-۴-۱	فعالیت روخوانی و روان‌خوانی ما هیچوقت در قرآن رشد نخواهد کرد؛ چون هدفی با‌عنوان اینکه انس با قرآن ایجاد کند وجود ندارد و اجرایی نمی‌شود.
۲۵-۱۴-۱	بزرگ‌ترین اشکال اهداف این است که در اهداف آموزش عمومی قرآن که توسط شورای توسعه مشخص شده و به تصویب رسیده، زیرنظام‌ها تعریف نشده است. به نظر من یکی از محورهای کار شما این باشد. خود من مقاله‌ای با‌عنوان زیرنظام‌های آموزش قرآن نوشته‌ام که تا این‌ها تحقق پیدا نکند، آموزش‌ها سلیقه‌ای خواهد بود؛ شما براساس یک هدف کار خود را انجام می‌دهید و من براساس هدف دیگری کار خودم را انجام می‌دهم، درحالی که ممکن است کاملاً با هم مغایر باشند.
۱۴-۳-۱	یکی می‌گوید می‌خواهیم روخوانی درس بدهیم. خود این روخوانی قرآن که می‌خواهید ارزیابی کنید، چه رویکردی است؟ این هدف که بچه در کلاس سوم ابتدایی کل قرآن را بخواند، هدف درستی است؟ آیا این رویکرد را پاسخ می‌دهد؟ اصلاً چرا بچه باید بتواند کل قرآن را بخواند؟ ما این رویکرد را نداریم.
۱۶-۴-۱	یکی از مشکلات دیگر این است که روخوانی و روان‌خوانی را آموزش قرآن می‌دانیم. درحالی که این‌ها همه مقدمه‌اند و حکم گرم کردن ورزشکار برای ورزش را دارند.

۲- کدگذاری محوری: در این مرحله به مفهوم‌سازی هر یک از شواهد گفتاری یافت شده اقدام شده است. منظور از مفهوم‌سازی این است که یک یا چند مورد از شواهد گفتاری استخراج شده در مرحله قبلی را برداشته، به اجزایی تقسیم می‌کنیم و به هر جزء، عنوان یا برچسبی را که دارای ارتباط مفهومی با آن شواهد هستند، ارائه می‌دهیم. نمونه‌ای از مفهوم‌سازی اولیه در قالب جدول ۳ آورده شده است:

۱- اعداد درج شده در قسمت ردیف به‌ترتیب از چپ به راست به شماره مصاحبه‌شونده، پاراگراف و شماره خط در کدگذاری‌ها اشاره دارد.

جدول ۳. مفهوم‌سازی اولیه

ردیف	شواهد گفتاری	مفهوم‌سازی اولیه
۸-۳-۱	ما گاهی این هدف را داریم که بچه قرآن را بفهمد. در این صورت اهداف را براساس آن رویکرد می‌نویسیم تا فهم قرآن حاصل شود. اما وقتی نگاه ما جامعه‌محور است، این نگاه گاهی بصیرت‌گرا و گاهی مهارت‌محور است. ما یک رویکرد داریم که باید براساس آن هدف را بنویسیم و محتوا، روش تدریس و ارزشیابی تهیه کنیم. در این مورد رویکرد ما چیست؟	مشخص نبودن رویکرد آموزش و پرورش برای تدوین اهداف آموزش قرآن
۱۱-۴-۱	وقتی می‌خواهیم خواندن نماز را آموزش بدهیم، تلقی آموزش‌گیرنده چیست؟ اینکه یک عمر می‌خواهم نماز بخوانم، پس باید آن را خوب یاد بگیرم. اما در آموزش قرآن، هدف صرفاً خواندن قرآن است! و این سؤال مغفول می‌ماند که چرا قرآن را یاد می‌گیریم؟	سطحی‌نگری معلم نسبت به هدف آموزش قرآن درک نادرست و ناصحیح از هدف آموزش قرآن
۳۱-۴-۱	فعالیت روخوانی و روان‌خوانی ما هیچوقت در قرآن رشد نخواهد کرد؛ چون هدفی باعنوان اینکه انس با قرآن ایجاد کند وجود ندارد و اجرایی نمی‌شود.	همسو نبودن اهداف آموزان قرآن با یکدیگر کم‌توجهی به انس با قرآن به‌عنوان هدفی برای آموزش قرآن
۱۴-۳-۱	یکی می‌گوید می‌خواهیم روخوانی درس بدهیم. خود این روخوانی قرآن که می‌خواهید ارزیابی کنید، چه رویکردی است؟ این هدف که بچه در کلاس سوم ابتدایی کل قرآن را بخواند، هدف درستی است؟ آیا این رویکرد را پاسخ می‌دهد؟ اصلاً چرا بچه باید بتواند کل قرآن را بخواند؟ ما این رویکرد را نداریم.	متناسب نبودن اهداف آموزش قرآن با توانایی دانش‌آموزان
۱۶-۴-۱	یکی از مشکلات دیگر این است که روخوانی و روان‌خوانی را آموزش قرآن می‌دانیم. درحالی‌که این‌ها همه مقدمه‌اند و حکم گرم کردن ورزشکار برای ورزش را دارند.	تقلیل هدف آموزش قرآن به روخوانی و روان‌خوانی صرف

**۳- کدگذاری انتخابی:** نهایتاً در این مرحله به گروه‌بندی مفاهیم شناسایی شده براساس میزان قرابت مفهومی آن‌ها با یکدیگر پرداخته شده است. روند طبقه‌بندی مفاهیمی که به نظر می‌رسد دارای معانی یکسانی هستند و به پدیده‌های مشابه ربط پیدا می‌کنند، مقوله‌پردازی نامیده می‌شود. نمونه‌ای از این مقوله‌پردازی در جدول ۴ آورده شده است.

**جدول ۴. مقوله بندی**

ردیف	مفاهیم اولیه	مقوله بندی
۱	سطحی نگری معلم نسبت به هدف آموزش قرآن	
۲	تقلیل هدف آموزش قرآن به روخوانی و روان خوانی صرف	
۳	کم توجهی به انس با قرآن به عنوان هدفی برای آموزش قرآن	کم توجهی به اهداف کاربردی تر و عمیق تر مانند انس با قرآن
۴	همسو نبودن اهداف آموزش قرآن با یکدیگر	
۵	متناسب نبودن اهداف آموزش قرآن با توانایی دانش آموزان	تناسب نداشتن اهداف آموزش قرآن با توانایی دانش آموزان
۶	تعدد اهداف در نظر گرفته شده برای آموزش قرآن	
۷	درک نادرست و ناصحیح از هدف آموزش قرآن	درک نادرست و ناصحیح از هدف آموزش قرآن
۸	مشخص نبودن رویکرد آموزش و پرورش برای تدوین اهداف آموزش قرآن	مشخص نبودن رویکرد آموزش و پرورش برای تدوین اهداف آموزش قرآن

در نتیجه انجام مراحل فوق بر روی ۸ مصاحبه کدگذاری شده، تعداد ۱۴ مقوله براساس همه سؤالات تحقیق استخراج شد. در ادامه هریک از این مقولات به تفکیک سؤالات تحقیق ارائه و اهمیت آن‌ها براساس شواهد گفتاری مصاحبه‌ها تبیین شده‌اند.

**سؤال ۱: چه آسیب‌هایی در اهداف آموزش قرآن وجود دارد که منجر به ضعف برون دادهای آموزش قرآن در مدارس شده است؟**

پیرو مصاحبه‌های انجام شده، چهار آسیب موجود در برنامه‌های آموزش قرآن مدارس، از اهداف تدوین شده برای این درس ناشی می‌شوند. در ادامه نمونه‌هایی از شواهد گفتاری که به‌طور صریح به این آسیب‌ها اشاره دارد، در قالب جدول ۵ آمده است.

آسیب اول: تناسب اندک اهداف آموزش قرآن با اصول تنظیم اهداف آموزشی  
 آسیب دوم: روشن و مشخص نبودن اهداف آموزش قرآن در مقطع تحصیلی ابتدایی  
 آسیب سوم: تأکید صرف بر اهداف اولیه آموزش قرآن - مانند روخوانی و روان خوانی - و نه اهداف عمیق تر قرآن - مانند درک معنا و انس با قرآن -  
 آسیب چهارم: مشخص نبودن رویکرد آموزش و پرورش برای تدوین اهداف آموزش قرآن

**جدول ۵. نمونه شواهد گفتاری برای آسیب‌های مرتبط با سؤال اول**

آسیب	نمونه شاهد گفتاری
تناسب اندک اهداف آموزش قرآن با اصول تنظیم اهداف	«من وقتی نکته‌ای را یاد می‌گیرم و آن یادگیری معنادار می‌شود، اینجاست که موضوع یادگیری باید ارتباط بسیار زیادی با ظرفیت‌های ذهنی و روانی و حتی نیازهای یادگیرنده داشته باشد. اینجا بحث‌های بسیار دیگری مطرح می‌شود. ما در تعیین و حدود اهداف در آموزش قرآن به



<p>این فاکتورها یا پارامترها یا کمتر توجه می‌کنیم یا اصلاً توجهی نداریم.»          «بسیاری از دوستان ما که تدوین برنامه را در دست دارند، از آنجاکه زبان فارسی به عربی نزدیک است، تصور می‌کنند مقوله روان‌خوانی دانش‌آموز باید تا پایه سوم و چهارم ابتدایی تمام شده باشد؛ چون زبان فارسی شبیه زبان قرآن است. پس دانش‌آموز باید تا پایه سوم و چهارم بتواند همه قرآن را بخواند. این ادعا را دارند چون دانش‌آموزان همه قواعد را تا این پایه می‌آموزند.»</p>	<p>آموزشی</p>
<p>«بینید مهم‌ترین مسئله این است که هدف مشخصی وجود ندارد و سردرگمی هدف یکی از معضلاتی است که در کتاب قرآنی دیده می‌شود. این سردرگمی باعث شده تا همه چیز را کنار هم بیاوریم؛ مانند یک آجیل که همه چیز داخل آن هست و درعین حال هیچ چیز نیست. وقتی به قرآن ابتدایی نگاه می‌کنیم، می‌بینیم همه چیز در آن وجود دارد؛ هم آیه برای حفظ کردن، هم مفاهیم، هم روخوانی و هم تمرین. مطالب آنقدر زیاد و متنوع است بچه از همین گوناگون بودن غالب‌ها و آیتم‌ها، سردرگم می‌شود.»          «مثلاً اینکه ما بگوییم صرفاً در مورد روخوانی و قرائت کار کنیم - که قطعاً لازم است و شکی در آن نیست. مگر می‌شود کسی قرآن را آموزش ببیند، اما نتواند یک قرائت خوب، مقبول و استاندارد از قرآن داشته باشد؟ - کار درستی نیست. این مهارت‌ها باید متوازن طراحی شوند که در اهداف فعلی، توازن معقول، قابل قبول و مؤثر در جهت آموزش قرآن بین مهارت‌های اصلی که نام برده شد، وجود ندارد و این می‌تواند منجر به یک ضعف و مشکل اساسی در حیطه اهداف و برنامه‌ریزی آموزش قرآن شود.»</p>	<p>روشن و مشخص نبودن آموزش قرآن در مقطع تحصیلی ابتدایی</p>
<p>«یکی از مشکلات دیگر این است که روخوانی و روان‌خوانی را، آموزش قرآن می‌دانیم. درحالی که این‌ها همه مقدمه‌اند و حکم گرم کردن ورزشکار برای ورزش را دارند.»          «یعنی ما هم و غم‌مان در دوران ابتدایی این است که دانش‌آموز فقط بتواند کلمات و عبارات قرآن را تلفظ کند. درحالی که ما اگر به درس‌های ساده‌تر از قرآن نگاه کنیم، مثل زبان فارسی یا زبان انگلیسی، هیچ‌وقت تلفظ محض هدف اصلی نیست. اگر هم تلفظ هدف باشد، توأم با درک و فهم است.»          «فعالیت روخوانی و روان‌خوانی ما هیچ‌وقت در قرآن رشد نخواهد کرد؛ چون هدفی با عنوان اینکه انس با قرآن ایجاد کند وجود ندارد و اجرایی نمی‌شود.»</p>	<p>تأکید صرف بر اهداف اولیه آموزش قرآن - مانند روخوانی و روان‌خوانی - و نه اهداف عمیق‌تر قرآن - مانند درک معنا و انس با قرآن -</p>
<p>«ما گاهی این هدف را داریم که بچه قرآن را بفهمد. در این صورت اهداف را براساس آن رویکرد می‌نویسیم تا فهم قرآن حاصل شود. اما وقتی نگاه ما جامعه‌محور است، این نگاه گاهی بصیرت‌گرا و گاهی مهارت‌محور است. ما یک رویکرد داریم که باید براساس آن هدف را بنویسیم و محتوا، روش تدریس و ارزشیابی تهیه کنیم. در این مورد رویکرد ما چیست؟»          «یکی می‌گوید می‌خواهیم روخوانی درس بدهیم. خود این روخوانی قرآن که می‌خواهید ارزیابی کنید، چه رویکردی است؟ این هدف که بچه در کلاس سوم ابتدایی کل قرآن را بخواند، هدف درستی است؟ آیا این رویکرد را پاسخ می‌دهد؟ اصلاً چرا بچه باید بتواند کل قرآن را بخواند؟ ما این رویکرد را نداریم.»</p>	<p>مشخص نبودن رویکرد آموزش و پرورش برای تدوین اهداف آموزش قرآن</p>

سؤال ۲: چه آسیب‌هایی در محتوا وجود دارد که منجر به ضعف برون‌دادهای آموزش قرآن شده است؟

براساس مقوله‌های مستخرج از مصاحبه‌های مربوط به این سؤال، تعداد چهار آسیب آموزش قرآن به محتوای

آن مربوط می‌شود. در ادامه نمونه‌هایی از شواهد گفتاری که به‌طور صریح به این آسیب‌ها اشاره دارد، در جدول ۶ آمده است.

آسیب اول: تناسب اندک محتوای آموزش قرآن با اصول تهیه و تنظیم محتوای آموزش  
 آسیب دوم: نادیده گرفتن اهداف عمیق‌تر آموزش قرآن - مانند درک معنا - در تألیف و تدوین محتوا  
 آسیب سوم: تنوع اندک قالب‌های ارائه محتوای آموزش قرآن  
 آسیب چهارم: نبود توالی منطقی در ارائه محتوای آموزش قرآن

**جدول ۶. نمونه شواهد گفتاری برای آسیب‌های مرتبط با سؤال دوم**

آسیب	نمونه شاهد گفتاری
تناسب اندک محتوای آموزش قرآن با اصول تهیه و تنظیم محتوای آموزش	«بزرگترین ایراد محتواهای آموزشی این است که این محتواها معنادار نیستند. منظور از معنادار، تناسب آن‌ها با نیاز و ذائقه فرد است. خیلی از موضوعاتی که درس می‌دهیم، بچه با خودش می‌گوید به چه درد می‌خورد؟ آموزش باید نیاز فرد را جواب بدهد».
تناسب اندک محتوای آموزش قرآن با اصول تهیه و تنظیم محتوای آموزش	«بینید محتوای آموزش قرآن باید متناسب با سطوح مخاطبین مختلف آموزشی کارشناسی، گزینش و تنظیم شود. این جزوی از برنامه درسی است. این کارشناسی‌ها تا حدی به‌طور نسبی در برخی از محتواها انجام شده و در تنظیم آن از این مبانی استفاده شده است. اما برخی از محتواها هم اینطور نیستند. یعنی محتوا در برنامه آموزش ابتدایی فعلی، کارشناسی مطلوبی نشده است».
تناسب اندک محتوای آموزش قرآن با اصول تهیه و تنظیم محتوای آموزش	«محتوا تابع هدف است و باید درجهت هدف باشد. واضح است که اگر هدف از جامعیت و ویژگی‌های لازم برخوردار نباشد، طبیعتاً محتوا هم در میزان و توزیع مناسب برای آن اهداف مختلف و حتی ارتباط ارگانیک بخش‌های مختلف اهداف با هم دچار خدشه می‌شود».
نادیده گرفتن اهداف عمیق‌تر آموزش قرآن - مانند درک معنا - در تألیف و تدوین محتوا	«حدود ۱۲ درس قصه و پیام قرآنی گذاشته‌ایم که در آن‌ها اندک توجهی به معنا صورت گرفته است. اما این تعداد بسیار کم است».
نادیده گرفتن اهداف عمیق‌تر آموزش قرآن - مانند درک معنا - در تألیف و تدوین محتوا	«هدیه آسمان جذابیت نسبتاً مطلوبی دارد؛ چون در آن از بیشتر قالب‌ها استفاده شده است. اما در قرآن به دلیل اینکه هدف صرفاً یاد گرفتن روخوانی قرآن است، از این روش‌ها استفاده نشده است. ضمن اینکه از روش کاربردی که در کلاس‌های قرآنی هم هست استفاده نمی‌شود و به این ترتیب محتوای مستقیم و خشک کتاب برای بچه‌ها جذابیت ندارد».
نادیده گرفتن اهداف عمیق‌تر آموزش قرآن - مانند درک معنا - در تألیف و تدوین محتوا	«در عمل وقتی به کتاب قرآن نگاه می‌کنیم، می‌بینیم این اشکال وجود دارد که تأکید گاهی روی تجوید، گاهی روی روخوانی و گاهی روی مفاهیم قرآن است، اینقدر مطالب گسترده است که خسته‌کننده می‌شود».
تنوع اندک قالب‌های ارائه محتوای آموزش قرآن	«محتوا آنقدر جذاب نیست که بچه‌ها به قرآن علاقه‌مند شوند. قالب‌های ارائه محتوا که در کتاب‌های درسی کم می‌بینیم، در قرآن کمتر دیده می‌شود. به عنوان مثال ما در کتاب‌های درسی قصه کم داریم، این موضوع در کتاب قرآن کمتر هم هست».
تنوع اندک قالب‌های ارائه محتوای آموزش قرآن	«هدیه آسمان جذابیت نسبتاً مطلوبی دارد؛ چون در آن از بیشتر قالب‌ها استفاده شده است. اما در قرآن به دلیل اینکه هدف صرفاً یاد گرفتن روخوانی قرآن است، از این روش‌ها استفاده نشده است. ضمن اینکه از روش کاربردی که در کلاس‌های قرآنی هم هست استفاده نمی‌شود و به این ترتیب محتوای مستقیم و خشک کتاب برای بچه‌ها جذابیت ندارد».

« قالب‌های ارائه محتوا که در کتاب‌های درسی کم می‌بینیم، در قرآن کمتر دیده می‌شود. به‌عنوان مثال ما در کتاب‌های درسی قصه کم داریم، این موضوع در کتاب قرآن کمتر هم هست».

«در عمل وقتی به کتاب قرآن نگاه می‌کنیم، می‌بینیم این اشکال وجود دارد که تأکید گاهی روی تجوید، گاهی روی روخوانی و گاهی روی مفاهیم قرآن است، اینقدر مطالب گسترده است که خسته‌کننده می‌شود».

«محتوا با هدف هماهنگ نیست».

«کتاب «هدیه آسمان» ظرف دو، سه سال گذشته، دو بار بازنویسی شده است. چرا این اتفاق برای قرآن نمی‌افتد؟ آیه‌ها در سوره‌های نساء، اعراف و مائده، سخت و بلند هستند و ما این آیات طولانی را در کلاس پنجم و ششم درس می‌دهیم. گاهی یک آیه ۴ خط است و کلمات مشکلی دارد. اگر آیه‌ها کوتاه‌تر باشند، وقتی دانش‌آموز یک آیه را می‌خواند، حس زیبایی به او دست می‌دهد. اما اگر اینطور نباشد، بچه احساس ناتوانی می‌کند».

نبود توالی منطقی در ارائه محتوای آموزش قرآن

### سؤال ۳: چه آسیب‌هایی در امکانات آموزش قرآن وجود دارد؟

براساس مقوله‌های مستخرج از مصاحبه‌های مربوط به این سؤال، در زمینه امکانات آموزشی قرآن سه مورد آسیب شناسایی شد. در ادامه نمونه‌هایی از شواهد گفتاری که به‌طور صریح به این آسیب‌ها اشاره دارد، در جدول ۷ نشان داده شده است.

آسیب اول: ضعف سیستم تولید و توزیع امکانات مناسب برای آموزش قرآن  
 آسیب دوم: ضعف فرهنگ استفاده صحیح از بودجه و امکانات آموزش قرآن  
 آسیب سوم: ضعف کیفیت نرم‌افزارهای تولید شده برای آموزش قرآن

### جدول ۷. نمونه شواهد گفتاری برای آسیب‌های مرتبط با سؤال سوم

آسیب	نمونه شاهد گفتاری
ضعف سیستم تولید و توزیع امکانات مناسب برای آموزش قرآن	«ما از نظر امکانات، برای کل کتاب‌های درسی ۱۲ سال (هر درسی که آموزش قرآن هم دارد)، سی‌دی صوتی (کتاب گویا) و فیلم روش تدریس تولید کردیم که این تولیدات بسیار زیاد هستند. از این جهت ما پیشروی درس‌های دیگر هستیم. سایت داریم و فعال هستیم. اما این‌ها به‌موقع به دست بسیاری از معلم‌ها نمی‌رسد. کیفیت توزیع خوب نیست».
ضعف فرهنگ استفاده صحیح از بودجه و امکانات آموزش قرآن	«سیستم توزیع ما معلول است. ما کتاب راهنمای معلم درست کرده‌ایم، اما این کتاب به دست معلم‌های ما در خیلی جاها نمی‌رسد. کتاب روش تدریس قرآن در دوران ابتدایی تألیف شده، اما دست دانشجو - معلم نمی‌رسد. چه کار کنیم؟» «کتاب‌های راهنمای معلم نوشته می‌شوند، اما سال‌ها خاک می‌خورند. خیلی‌ها ایشان تهیه نشده و در دسترس قرار نمی‌گیرند».
ضعف فرهنگ استفاده صحیح از بودجه و امکانات آموزش قرآن	«ما می‌توانیم بگوییم در مدارس امکانات کم است. اما نکته اینجاست که معلم از همان امکانات کمی هم که وجود دارد، استفاده نمی‌کند. یا بلد نیست استفاده کند یا فرهنگش را ندارد که استفاده کند».
	«فرهنگ همین مقدار هم نه در مدارس و نه برای معلمین جا نیفتاده است. خیلی با این موضوع

ارتباط منطقی ندارد».

«اصلاً راهنمای معلم دست معلم نمی‌رسد و اگر هم به دستش برسد، نمی‌خواند. یا توان ندارد که بخواند و درک کند، یا حال و حوصله‌اش را ندارد، یا اساساً لزوم استفاده کردن از آن را احساس نمی‌کند».

<p>«نرم‌افزار با هزینه ۱۰ میلیون تومان تولید شده که خب جذاب نیست و به‌همراه کتاب، دانه‌ای هزار تومان توزیع می‌شود. مبلغش میلیاردی می‌شود، اما برای آن ۱۰ میلیون هزینه شده و به مؤلف ۵۰۰ هزار تومان می‌رسد».</p> <p>«بیشتر کارهای ما بسیار ضعیف هستند و دانش‌آموز آن‌ها را نمی‌پسندد. ما وقت بسیاری برای تولید گذاشته‌ایم، اما با این بودجه بیش از این‌ها نمی‌شود کار کرد. امکانات آموزشی هست، اما نیست! آفتابه لگن ۷ دست، اما شام و ناهار هیچی».</p>	<p>ضعف کیفیت نرم‌افزارهای تولید شده برای آموزش قرآن</p>
--	---

#### سؤال ۴: چه آسیب‌هایی در روش‌های تدریس قرآن در مدارس وجود دارد؟

براساس مقوله‌های مستخرج از مصاحبه‌های مربوط به این سؤال، به یک مورد آسیب اشاره شد. در ادامه و در جدول ۸، نمونه‌هایی از شواهد گفتاری که به‌طور صریح به این آسیب اشاره دارند، ذکر شده‌اند.

آسیب اول: غیراصولی بودن روش‌های تدریس قرآن: انتخاب روش تدریس یکی از مراحل مهم طراحی آموزشی است.

#### جدول ۸. نمونه شواهد گفتاری برای آسیب‌های مرتبط با سؤال چهارم

آسیب	نمونه شاهد گفتاری
غیراصولی بودن روش‌های تدریس قرآن	«معلم سر کلاس می‌گوید چه کسی بلد است بخواند؟ او برای بچه‌ها بخواند، بقیه گوش بدهند. همین‌طور باری به هر جهت یک کلاسی برگزار می‌شود».
	«معلم می‌گوید اول خودم از رو می‌خوانم، بعد بچه‌ها. درحالی‌که در آموزش قرآن آمده که معلم نباید بخواند. این روش غلط است و نشان می‌دهد که معلم مقدمه را نخوانده است. ما فقط کاغذ حرام کرده‌ایم و در ابتدای همه کتاب‌ها این موضوع را نوشته‌ایم».
	«یکی از آسیب‌ها، مسلح نبودن من معلم به شیوه‌های جدید است».
	«خیلی ارتباط با محتوا دارد و روش‌های تدریس باید بیشتر موقعیت‌محور باشد».
	«می‌خواهیم تنها با شنیدن، خواندن یاد بدهیم. این‌طور نمی‌شود».

#### سؤال ۵: چه آسیب‌هایی در روش‌های ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس قرآن وجود دارد؟

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به‌عنوان جزئی جدانشدنی از فرایند یاددهی و یادگیری محسوب می‌شود که هدف آن کشف مشکلات آموزش و یادگیری و برنامه‌ریزی برای رفع این مشکلات است. براساس مقوله‌های مستخرج از مصاحبه‌های مربوط به این سؤال، دو آسیب شناسایی شد. این یافته از تحقیق با یافته مربوط به سؤال قبلی که بر غیراصولی بودن روش‌های تدریس قرآن در مدارس تأکید می‌کرد، ارتباط زیادی دارد. طبیعتاً زمانی که

قرآن با روشی صحیح و اصولی آموزش داده نشود، نمی‌توان انتظار داشت که سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان در این درس با روشی صحیح و اصولی صورت بگیرد. در ادامه توضیحات مختصری پیرامون هریک از این دو مورد آسیب‌شناسایی شده، بیان شده و نمونه‌هایی از شواهد گفتاری که به‌طور صریح به این آسیب‌ها اشاره دارد، در جدول ۹ آمده است.

آسیب اول: جدی نگرفتن اهمیت ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان در درس قرآن  
آسیب دوم: ضعف مهارت و توانایی معلمان در ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در درس قرآن

#### جدول ۹. نمونه شواهد گفتاری برای آسیب‌های مرتبط با سؤال پنجم

آسیب	نمونه شاهد گفتاری
جدی نگرفتن اهمیت ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان در درس قرآن	<p>«می‌گویند به کسی کمتر از ۲۰ ندهید. هر کجا می‌رویم می‌گویند مدرسان شما گفته‌اند نمره قرآن دانش‌آموز از ۲۰ کمتر نشود، چون از قرآن زده می‌شود. این نگرش غلط است. بچه اگر بلد نباشد، نباید نمره بگیرد. اگر چند بار نمره کم بگیرد، در خواندن دقت می‌کند. اگر نمی‌خواهید نمره تک بدهید، چرا ۲۰ می‌دهید؟ ۱۲ یا ۱۴ بدهید. این نشان می‌دهد معلم خودش بلد نیست و در طول سال هم درس‌های دیگر ارائه می‌دهد، برای اینکه زیر سؤال نرود، به همه نمره ۲۰ می‌دهد که کسی زورش نرسد چیزی بگوید. درحالی‌که نظام نباید این را قبول کند».</p> <p>«ارزشیابی را با نمره دادن و نمره قبولی توصیفی نباید اشتباه گرفت. ارزشیابی جزو اجزای اصلی آموزش است؛ زیرا می‌خواهیم بدانیم این بذری که کاشته‌ایم، به کجا رسیده است. اما با ابزارها و اهرم‌های مصنوعی نمی‌توانیم این محصول را واقعی کنیم. بعضی وقت‌ها چنین اتفاقی می‌افتد که اشکال دارد».</p> <p>«درس قرآن در بخش ارزشیابی بسیار دچار مشکل است. چند سال است که به‌جای کمی، کیفی - توصیفی شده که به‌نظر من این کار بسیار ناشیانه و سریع انجام شده که خود جای صحبت دارد».</p>
ضعف مهارت و توانایی معلمان در ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان در درس قرآن	<p>«در روخوانی، حس دیداری درگیر است؛ اما در روان‌خوانی شنیداری. درست است که با حس شنیداری آموزش بدهیم و دیداری بخواهیم؟»</p> <p>«یکی دیگر اینکه می‌گویند به کسی کمتر از ۲۰ ندهید. هر کجا می‌رویم می‌گویند مدرسان شما گفته‌اند نمره قرآن دانش‌آموز از ۲۰ کمتر نشود، چون از قرآن زده می‌شود. این نگرش غلط است. بچه اگر بلد نباشد، نباید نمره بگیرد. اگر چند بار نمره کم بگیرد، در خواندن دقت می‌کند. اگر نمی‌خواهید نمره تک بدهید، چرا ۲۰ می‌دهید؟ ۱۲ یا ۱۴ بدهید. این نشان می‌دهد معلم خودش بلد نیست و در طول سال هم درس‌های دیگر ارائه می‌دهد، برای اینکه زیر سؤال نرود، به همه نمره ۲۰ می‌دهد که کسی زورش نرسد چیزی بگوید. درحالی‌که نظام نباید این را قبول کند».</p> <p>«در آموزش قرآن یکی از مهارت‌هایی که دانش‌آموز باید کسب کند، خودتان می‌دانید چیست؟ همین تلفظ است. آیا باید این تلفظ را کتبی ارزشیابی کنیم یا شفاهی؟ شفاهی. یعنی دانش‌آموز بتواند دو جمله از قرآن بخواند. مگر نه؟ خب این ارزشیابی شفاهی چگونه اندازه‌گیری شود؟ من چطور می‌توانم عملکرد معلم را بررسی کنم؟ معلم نمره‌اش را در لیست می‌دهد، ۱۹ یا ۲۰. همین‌طور نمره‌اش را داده و رفته است. من از کجا متوجه شوم این معلم ارزشیابی کرده یا نکرده است؟ و اگر این ارزشیابی انجام شده، آیا درست انجام شده یا غلط است؟»</p>

## بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، چهارده آسیب موجود در برنامه آموزش قرآن در مدارس ابتدایی شناسایی شد. از میان این آسیب‌های چهارده‌گانه، چهار آسیب به اهداف آموزش قرآن در مدارس ابتدایی، چهار آسیب به محتوای آموزش قرآن در مدارس و به ترتیب سه، یک و دو آسیب به امکانات آموزش قرآن، روش‌های تدریس قرآن در مدارس و روش‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان در درس قرآن مربوط است. هریک از این یافته‌های به‌دست آمده، با برخی از نتایج تحقیقات دیگر محققان در پژوهش‌های پیشین همسو بوده و در مواردی یافته‌های تحقیق حاضر را تأیید می‌کنند. در ادامه درخصوص هریک از یافته‌ها و پژوهش‌های مشابه آن‌ها توضیحات مختصری آورده شده است.

در تأیید آسیب‌های مربوط به اهداف، نتایج حاصل از پژوهش شعبانی (۱۳۸۸) که با استفاده از روش آمیخته و باهدف «ارزشیابی برنامه درسی قرآن پایه چهارم ابتدایی» انجام شده، نشان می‌دهد اهداف آموزش قرآن در سطوح مختلف به صورت تحلیلی و تفسیری با یکدیگر مرتبط نیستند. این اهداف به صورت بخش‌های جدا از هم (شناختی، مهارتی، نگرشی) تنظیم شده است و بین اجزای آن‌ها ارتباط و هماهنگی لازم وجود ندارد و حتی با ارزش‌های اخلاق دینی و رفتارهای اجتماعی نیز ارتباط کمتری دارند. شاید بتوان گفت این انفکاک و گسستگی بین اهداف آموزش قرآن از آنجا ناشی می‌شود که اساساً در برنامه درسی قرآن در مدارس ابتدایی، تأکید بر بعضی از اهداف در آموزش قرآن نسبت به برخی اهداف دیگر بیشتر است. پیرایش مقدم (۱۳۹۱) در تأیید صحت این یافته اشاره می‌کند که شیوه‌های تدریس گنجانده شده در کتاب راهنمای معلم - به تبعیت از اهداف از پیش تعیین شده - بیشتر بر قرائت قرآن تأکید دارند و به درک و فهم آیات کمتر توجه می‌شود. درک نادرست و غیردقیق از اهداف آموزش قرآن نیز می‌تواند دلیل دیگری برای ایجاد این جدایی و از هم گسستگی بین اهداف آموزش قرآن تلقی شود.

برخی از آسیب‌های مربوط به مؤلفه محتوا، ارتباط بسیاری با آسیب‌های مربوط به اهداف دارند. به عنوان مثال می‌توان با اطمینان گفت که تناسب اندک محتوا با توانایی‌ها و ویژگی‌های سنی دانش‌آموزان از تناسب اندک اهداف با این توانایی‌ها و ویژگی‌ها تبعیت می‌کند. به عبارت دیگر وقتی اهداف متناسب مقتضیات سنی دانش‌آموزان تدوین نمی‌شود، نمی‌توان انتظار داشت محتوا که منبعث از هدف است، از این ویژگی برخوردار باشد. تأکید پیرایش مقدم (۱۳۹۱) بر حجم زیاد مطالب کتاب می‌تواند مصداقی از این تناسب نداشتن محتوا با مقتضیات سنی دانش‌آموزان باشد. خدرلو (۱۳۸۴) نیز با اشاره به تناسب اندک بین محتوا با اصول سازماندهی و تنظیم محتوا بر یافته‌های مربوط به این سؤال صحه می‌گذارد.

درخصوص امکانات آموزشی، پژوهش‌ها نشان می‌دهند علی‌رغم اینکه بسیاری از رسانه‌های آموزشی در اختیار مدارس قرار گرفته‌اند، اما بسیاری از معلمان در جریان تدریس خود از این رسانه‌ها استفاده نمی‌کنند. به عنوان مثال ثمری و آتشک (۱۳۸۸) در نتایج پژوهش خود میزان شناخت و آگاهی دبیران از فناوری آموزشی را در حد متوسط و کم گزارش کرده و همچنین بیان کرده‌اند که معلمان از فناوری آموزش در فرایند یاددهی - یادگیری در حد متوسط و کم استفاده می‌کنند. مسلماً در ضعف استفاده معلمان از امکانات آموزشی - به طور



عام - و امکانات آموزش قرآن - به‌طور خاص - عوامل بسیاری دخالت دارند. به‌عنوان مثال پیرایش مقدم (۱۳۹۱) ادعا می‌کند که معلمان مهارت‌های لازم برای استفاده از امکانات آموزشی را ندارند. این ضعف مهارت، ترس آنان را برای استفاده از امکانات آموزشی افزایش می‌دهد و این ترس مانع حرکت آنان به سمت استفاده از امکانات آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری می‌شود. حاجی زاهدی (۱۳۷۷) در پژوهش خود اشاره کرده است که استفاده از امکانات آموزشی یکی از عوامل مؤثر در بهبود یادگیری‌های دانش‌آموزان در درس قرآن است. شاید یکی از تأثیرگذارترین این امکانات، فناوری‌های نوین باشد که مدتی است به‌صورتی گسترده در حوزه آموزش و یادگیری جای خود را به‌صورت ویژه و کاربردی باز کرده است. شاید بتوان گفت کمترین نقشی که معلم می‌تواند در این زمینه برای دانش‌آموزان ایفا کند، در گام نخست استفاده از امکانات آموزشی - به‌طور خاص فناوری - و در گام بعدی رعایت کردن اصول منطقی و علمی لازم برای استفاده از این امکانات است. اما متأسفانه مطابق با یافته‌های این پژوهش و سایر پژوهش‌ها به‌نظر می‌رسد معلمان همین کمترین نقش را نیز ایفا نمی‌کنند (علی‌رغم اینکه به استناد پژوهش منصوری (۱۳۹۳)، ۹۶٪ معلمان استفاده از امکانات آموزشی را در بهبود آموزش قرآن مؤثر می‌دانند) و در صورتی که این نقش را ایفا کنند، به‌دلیل آنکه اصولی و منطقی نیست، نه‌تنها تأثیرات مثبت بر فرایند یادگیری نمی‌گذارد، بلکه بعضاً اثرات مخربی هم دارد. به همان میزان که استفاده از امکانات در فرایند آموزش مهم است، کیفیت و چگونگی تولید این امکانات نیز از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. با استناد به پژوهش اشراقی (۱۳۸۸) متأسفانه نرم‌افزارهای تولید شده برای آموزش قرآن از کیفیت لازم برخوردار نیست. مطابق با یافته‌های این پژوهش، این نرم‌افزارها مطابق با استانداردهای آموزشی و استانداردهای فنی تهیه نمی‌شوند. شاید بخش اعظم این کیفیت ضعیف از آنجایی ناشی می‌شود که معمولاً نقش متخصصان فنی در تولید این نرم‌افزارها بیشتر از متخصصان موضوعی و متخصصان علم پداگوژی است (تاکلانی، ۲۰۰۸).

در خصوص تدریس و روش‌های آن، تپسکات (۲۰۰۹) معتقد است که به تبعیت از تغییرات نسلی که در تئوری پرنسکی<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) نیز مطرح است، رویکردهای آموزش و یادگیری نیز تغییر یافته است. به عقیده پرنسکی، یک نوع تغییر نسل توسط رسانه‌های دیجیتال و فناوری‌های شبکه‌ای به‌وجود آمده که مشخصه‌های شخصیتی نسل جدید را تغییر داده است. این تغییر، یک ناپیوستگی و فاصله بزرگ میان نسل جدید (متولدین سال ۲۰۰۰ به بعد) و نسل ماقبل خودشان (متولدین قبل از ۲۰۰۰) ایجاد کرده است. این مشخصه‌های شخصیتی می‌توانند دانش، تجربه، مهارت و نگرش باشند. این نسل توسط پرنسکی، نسل دیجیتال<sup>۲</sup> نامیده شده است. در آموزش و پرورش عصر دیجیتال، معلم‌محوری جای خود را به یادگیرنده‌محوری داده است. یادگیرندگان نسل دیجیتال کسانی نیستند که نظام آموزشی سنتی ما با نیازها و اقتضات آن‌ها متناسب باشد. این یادگیرندگان دیگر با شیوه‌های آموزشی سنتی که استفاده از فناوری در آن‌ها نقشی نداشته و ندارد، میانه خوبی ندارند. اگر معلمان نتوانند شیوه‌های تدریس خود را متناسب با این تغییرات به‌روز کنند، شکاف میان

1- Prensky

2- Digital generation

آن‌ها - به‌عنوان مهاجران دیجیتال<sup>۱</sup> - و دانش‌آموزان‌شان به‌عنوان نسل دیجیتال<sup>۲</sup> - بیشتر و بیشتر خواهد شد. این افزایش شکاف نه‌تنها اعتبار نظام آموزشی و عملکرد معلم را کاهش می‌دهد، بلکه موجب ساقط شدن اعتبار و اثربخشی از محیط‌های یاددهی - یادگیری رسمی می‌شود.

علی‌رغم مباحث فوق، متأسفانه مطابق یافته‌های پژوهش حاضر و پژوهش‌های پیشین (به‌عنوان مثال یافته‌های مطالعاتی ریاضی، (۱۳۷۷)؛ پیرایش مقدم، (۱۳۹۱) و بهرامی‌نسب، (۱۳۹۱))، به‌نظر می‌رسد هنوز معلمان ما نتوانسته‌اند خود را با تغییرات روز دنیا در حوزه آموزش سازگار کنند و همچنان بدون توجه به اقتضانات یادگیرندگان نسل جدید، به شیوه‌های سنتی که خودشان آموزش دیده‌اند، تدریس می‌کنند. این مسئله می‌تواند دلایل متعددی داشته باشد. به اذعان محققین پیش گفته، معلمان ما درخصوص روش‌های نوین تدریس - به‌طور کلی - و روش‌های نوین تدریس قرآن - به‌طور خاص - آگاهی و توانایی اندکی دارند و شاید بتوان گفت مهم‌ترین دلایل مقاوت آن‌ها برای تغییر شیوه‌های سنتی‌شان، همین آگاهی و توانایی اندک‌شان است.

ارزشیابی، میزان رشد دانش‌آموزان را در درس قرآن نشان می‌دهد. مطابق یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش حاضر، به‌نظر می‌رسد اهمیت این مفهوم درخصوص ماده درسی قرآن مغفول مانده است. پژوهش‌های انجام شده توسط شعبانی (۱۳۸۸) و بهرامی‌نسب (۱۳۹۱) با اشاره به ضعف سیستم‌های ارزشیابی مستمر و ارزشیابی پایانی در درس قرآن، یافته‌های پژوهش حاضر را تأیید می‌کنند. بهرامی‌نسب همچنین ادعا می‌کند که بسیاری از شیوه‌های ارزشیابی در برنامه‌های آموزش قرآن، سنتی و حافظه‌محور هستند. این یافته با یافته‌های مربوط به سؤال قبلی پژوهش که آسیب روش‌های تدریس را بررسی می‌کرد، ارتباط بسیاری دارد. همانگونه که ملاحظه شد معلمان معمولاً از شیوه‌های تدریس سنتی - که عموماً حافظه‌محور هستند - استفاده می‌کنند. باتوجه به اینکه استفاده از روش‌های ارزشیابی جدید و متنوع بستگی زیادی به نوع روش‌های تدریس دارد، تا زمانی که تغییرات اساسی در این شیوه‌های سنتی اعمال نشود، نمی‌توان انتظار داشت که روش‌های ارزشیابی بتوانند به‌خوبی وضعیت عملکرد دانش‌آموز را در سطوح دانش، مهارت و نگرش نشان دهند. به‌تبع وقتی نتوان وضعیت عملکرد دانش‌آموز را در سطوح مذکور مشخص کرد، نمی‌توان نسبت به نواقص دانشی، عملکردی و نگرشی وی مطلع شد. این اطلاع نداشتن مانع اصلاح عملکرد دانش‌آموز و پیشرفت آتی او در درس قرآن خواهد شد. ضمن آنکه تبعاتی مثل تأثیر ناخوشایند آن در ارتباط دانش‌آموزان با قرآن را هم باید پذیرفت.

درنهایت باتوجه به نتایج حاصل شده پیشنهادهاتی ارائه می‌شود. ازجمله اینکه توجه توأمان به اهداف

1- Digital immigrants (grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age)

2- Digital natives (Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them)

روخوانی و روان‌خوانی و سایر اهداف کاربردی‌تر مانند انس و درک معنا مد نظر قرار گیرد. این توجه توأمان باید در همه عناصر برنامه درسی (تعیین اهداف، تدوین محتوا، طراحی امکانات، روش‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی) در نظر گرفته شود؛ زیرا همه این عناصر مانند یک زنجیر به هم پیوسته هستند که نقص در یکی، نقص در سایر عناصر را به همراه دارد.

جذابیت محتوا از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. توجه به این مقوله به‌خصوص در وضعیت دانش‌آموزانی که در مقطع ابتدایی هستند - به‌دلیل شرایط و ویژگی‌های خاص سنی - ضرورت بیشتری دارد. لازم به ذکر است که این جذابیت صرفاً با استفاده از مجموعه‌ای از تصویر، قصه و... فراهم نمی‌شود. استفاده مداوم، مناسب و به‌موقع از امکانات و رسانه‌های آموزشی نیز در کنار محتوا ضرورت دارد. اما نکته قابل توجه این است که ما باید فرهنگ استفاده از این امکانات را در فضای آموزشی‌مان ایجاد کنیم. باید بپذیریم که معلمان ما برای استفاده از این امکانات نیاز به آموزش دارند. این آموزش‌ها ضمن آنکه می‌تواند دانش، مهارت و نگرش استفاده از امکانات آموزشی را در معلمان ایجاد کند، ترس آن‌ها در استفاده از این امکانات - به‌دلیل ناتوانی - را کاهش داده و مقاومت آن‌ها را نیز کم خواهد کرد. زمان آن رسیده که اگر دیر نشده باشد، معلمان روش‌های تدریس و ارزشیابی‌شان را از پایه بازنگری کنند. این یک شعار نیست، بلکه یک ضرورت است. کافی است معلمان خودشان را در جایگاه دانش‌آموزان‌شان تصور کنند و از زوایه آن‌ها نقش خودشان را ارزیابی کنند. در این صورت آیا حاضر هستند مدت‌ها پای کلاسی بنشینند که نه تنها ارزش افزوده‌ای برای آن‌ها ندارد، بلکه خلاقیت‌شان را هم سرکوب می‌کند؟

در آخر برپایه نتایج حاصل از پژوهش حاضر، عناوین پژوهشی ذیل برای انجام تحقیقات گسترده‌تر و تکمیلی‌تر به سایر محققان پیشنهاد می‌شود: تدوین و مدل‌سازی معیارهایی برای گزینش معلمان قرآن براساس دیدگاه تمامی ذی‌نفعان آموزش قرآن، تحلیل محتوای کتب آموزش قرآن و هدیه‌های آسمانی از لحاظ میزان پرداختن به مقوله تفکر انتقادی، طراحی الگوی آموزش قرآن در مدارس براساس اصول تئوری یادگیری همیارانه و طراحی بازی آموزشی<sup>۱</sup> برای تقویت مهارت روخوانی و روان‌خوانی و درک معنای دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. در انتها باید گفت بدون شک در انجام هر پژوهشی محدودیت‌ها و مشکلاتی وجود دارد. پژوهش حاضر نیز از این امر مستثنی نبوده و مشکلاتی را به همراه داشته است. از جمله سختی هماهنگی با اساتید به‌دلیل بالا بودن مشغله کاری و نیز محدود کردن تحقیق تنها به موضوع آسیب‌شناسی و بررسی نشدن راهکارهای برطرف کردن آن‌ها و نیز بهبود و ارتقاء از دیگر محدودیت‌هایی است که در این پژوهش وجود داشت.

## تشکر و قدردانی

در پایان از کارفرمای طرح یعنی کمیسیون توسعه پژوهش و آموزش عالی قرآنی کشور که با حمایت‌های مادی و معنوی در طول انجام این طرح از سال ۱۳۹۵ تا ۱۳۹۷، محققین مرکز مطالعات میان‌رشته‌ای قرآن کریم

وابسته به سازمان قرآنی دانشگاهیان کشور (جهاد دانشگاهی) را یاری کردند، تشکر می‌کنیم. همچنین از زحمات استاد فرهیخته جناب آقای «محمدعلی لسانی فشارکی»، ناظر طرح، تشکر ویژه داریم.

## منابع

- ارغوانی، غ. (۱۳۹۱). بررسی سیر آموزش قرآن در دوره ابتدایی طی سال‌های ۱۳۶۹ تا ۱۳۸۹ (تأسیس مدارس قرآنی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- اشراقی، م. (۱۳۸۸). تحلیل و ارزشیابی سی‌دی‌های چند رسانه‌ای آموزش قرآن بر اساس استانداردهای طراحی و تولید چند رسانه‌ای‌های آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی.
- بازرگان، ع. (۱۳۹۴). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته، رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: دیدار.
- بهرامی‌نسب، م. (۱۳۹۱). ارزشیابی برنامه آموزش قرآن از دیدگاه ذی‌نفعان آموزشی در مقطع ابتدایی در منطقه ۷ آموزش و پرورش شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار.
- پیرایش مقدم، ف. (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی آموزش ترجمه و مفاهیم قرآن در مدارس ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم قرآنی دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم تهران.
- ثمری، ع؛ و آتشک، م. (۱۳۸۸). تأثیر میزان شناخت و کاربرد فناوری آموزشی توسط معلمان در بهبود کیفیت فرایند یادگیری دانش‌آموزان. فصلنامه فناوری آموزش (فناوری و آموزش). زمستان، ۴ (۲).
- حاجی زاهدی، م. (۱۳۷۷). عوامل مؤثر در موفقیت دانش‌آموزان در درس قرآن سال دوم مدارس راهنمایی (شهر مشهد). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
- خسروپناه، ع. (۱۳۸۷). آسیب‌شناسی روش دین‌شناسی روشن‌فکری دینی. نشریه کتاب نقد. شماره ۴۶، ۴-۵۲.
- خدرلو، ع. (۱۳۸۴). بررسی محتوای کتاب جدید التالیف هدیه‌های آسمانی پایه سوم ابتدایی از دیدگاه معلمان شهرستان خوی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم اجتماعی و روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران - مرکز.
- خوش‌خلق، ا. (۱۳۸۸). ارزشیابی اجرای آزمایشی برنامه جدید قرآن در دانش‌آموزان پایه سوم. طرح پژوهشی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت آموزش و پرورش.
- ریاضی، س. (۱۳۷۷). بررسی موانع و مشکلات تحقق اهداف برنامه‌های آموزشی قرآن در دبیرستان‌های دخترانه تهران از دیدگاه دبیران ارشد برنامه‌ریزی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.

- سعیدی رضوانی، م.؛ پرتو، م.؛ و سرشور خراسانی، غ. (۱۳۸۸). ارزشیابی برون‌داد برنامه آموزش قرآن پایه پنجم ابتدایی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. ۳۱ (۸)، ۷-۳۶.
- شعبانی، ز. (۱۳۸۸). بررسی ارزشیابی برنامه درسی قرآن پایه چهارم ابتدایی. *دو فصلنامه تربیت اسلامی*. ۴ (۸)، ۱۴۰-۱۰۵.
- مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- ضرغامی، ح.؛ ضرغامی، م.؛ و و ضرغامی، ح. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش‌های مدارس قرآن بر مهارت روخوانی قرآن دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *دو فصلنامه علمی - پژوهشی تربیت اسلامی*. ۱۰ (۲۱)، ۵۷-۷۴.
- فاضل حسن‌آبادی، م.؛ محمدی الیاسی، ق.؛ و رضایی‌زاده، م. (۱۳۹۴). شناسایی و مدل‌سازی انگیزه‌های به‌کارگیری نظام مدیریت عملکرد منابع انسانی در کسب و کارهای بزرگ ایرانی. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*. ۲ (۶)، ۱۶۷-۱۹۴.
- محمدپور، ا.؛ و رضایی، م. (۱۳۸۸). درک معنایی پیامدهای ورود نوسازی به منطقه اورامان کردستان ایران به‌شبهه پژوهش زمینه‌ای. *فصلنامه جامعه‌شناسی ایران*. ۹ (۱ و ۲)، ۳-۳۳.
- منوچهری، ن. (۱۳۷۴). بررسی مشکلات و دلایل دسترسی نداشتن به اهداف برنامه‌های آموزش درس قرآن در مدارس ابتدایی شهرستان همدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد واحد تهران - مرکز.
- منصوری، پ. (۱۳۹۳). *بررسی عوامل مؤثر بر بهبود آموزش قرآن از منظر معلمان دوره ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۲-۹۱*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی. دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران - مرکز.
- میرزاحمدی، م.؛ افشار، ع.؛ شاه‌رضایی، ر.؛ و قبادی، م. (۱۳۹۱). ارزشیابی برون‌داد برنامه آموزش قرآن پایه پنجم ابتدایی در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. ۴۵ (۱۲)، ۲۳-۴۴.
- وکیل، م. (۱۳۸۱). نگاهی به برنامه جدید آموزش قرآن کریم در آموزش و پرورش ایران. *نشریه رشد آموزش قرآن*. شماره ۱.

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*. 9 (5), 1-6.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital (Vol. 361)*. New York: McGraw Hill.
- Takalani, T. (2008). *Barriers to e-learning amongst postgraduate black students in higher education in South Africa*. Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Xueling, L., Xiang, H., Jia, S., & Chong, W. (2015). A Literature Review of Institutional Entrepreneurship and Prospects: Based on "5W1H" Analytical Framework. *Foreign Economics & Management*. (4), 1.