



تجربه زیسته دانشجویان از حضور در کلاس‌های اندیشه اسلامی یک و دو دانشگاه تهران

| | | |
|---|--|--|
| <p>شیوه استناددهی: غفوری نیا، مریم، بنائی، مریم، پیش دار، مزده، بخت، فرزاد، و ساعی، جواد. (۱۴۰۵). تجربه زیسته دانشجویان از حضور در کلاس‌های اندیشه اسلامی یک و دو دانشگاه تهران. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۴(۵)، ۱۷-۱.</p> | <p>تاریخ چاپ نهایی: ۱ دی ۱۴۰۵ تاریخ چاپ اولیه: ۲۳ خرداد ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۲۰ خرداد ۱۴۰۵ تاریخ بازنگری: ۱۳ خرداد ۱۴۰۵ تاریخ ارسال: ۱۹ بهمن ۱۴۰۴</p> | <p>مریم غفوری نیا^۱ مریم بنائی^۲ مزده پیش دار^۳ فرزاد بخت^{۳*} جواد ساعی^۴</p> |
|---|--|--|

چکیده

هدف این پژوهش، واکاوی و تفسیر تجربه زیسته دانشجویان دانشگاه تهران از حضور در کلاس‌های اندیشه اسلامی یک و دو و شناسایی ساختارها، معانی و مضامین نهفته در ادراک آنان از این دروس عمومی اجباری بود. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری مبتنی بر الگوی ون من انجام شد. مشارکت کنندگان شامل ۱۸ دانشجوی کارشناسی دانشگاه تهران (۱۰ زن و ۸ مرد) از دانشکده‌های مختلف بودند که هر دو درس اندیشه اسلامی یک و دو را گذرانده بودند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با حداکثر تنوع انجام شد و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته عمیق گردآوری و با استفاده از تحلیل مضمون بر اساس مراحل شش‌گانه ون من و با کمک نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۰ تحلیل شدند. برای تضمین اعتمادپذیری یافته‌ها از معیارهای گوبا و لینکلن شامل باورپذیری، انتقال‌پذیری، قابلیت تأیید و اطمینان‌پذیری استفاده شد. تحلیل داده‌ها به استخراج پنج مضمون اصلی منجر شد: «ادراک تحمیل و انتخاب اجباری»، «شکاف میان محتوا و زیست جهان دانشجویی»، «مدرس به مثابه میانجی یا مانع»، «راهبردهای بقا و مقاومت در کلاس» و «بازنگاه‌های بازاندیشی هویت دینی». یافته‌ها نشان دادند که دانشجویان غالباً این دروس را تجربه‌ای تحمیلی و فاقد ارتباط معنادار با مسائل واقعی زندگی خود تلقی می‌کنند. همچنین، شیوه تدریس و ویژگی‌های استاد نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری تجربه مثبت یا منفی دانشجویان داشت. مشارکت کنندگان برای مواجهه با فضای اجباری کلاس از راهبردهایی نظیر غیاب ذهنی، نمره محوری، طنز جمعی و پرسشگری انتقادی استفاده می‌کردند. با وجود غلبه تجربه‌های منفی، لحظات محدودی از بازاندیشی هویت دینی، پرسشگری و بازتعریف باورهای مذهبی نیز در روایت دانشجویان مشاهده شد. تجربه زیسته دانشجویان از کلاس‌های اندیشه اسلامی بیش از آنکه تجربه‌ای آموزشی و اندیشه‌ورزانه باشد، تجربه‌ای مبتنی بر اجبار، گسست از زیست جهان دانشجویی و ارتباط محدود با نیازهای واقعی آنان است. با این حال، وجود ظرفیت‌های بالقوه برای شکل‌گیری گفت‌وگو، تفکر انتقادی و بازاندیشی دینی نشان می‌دهد که بازطراحی محتوا، کاهش اجبار، مسئله‌محور کردن مباحث و توسعه رویکردهای گفت‌وگو محور می‌تواند اثربخشی این دروس را به‌طور معناداری افزایش دهد.

واژگان کلیدی: تجربه زیسته، پدیدارشناسی تفسیری، اندیشه اسلامی، دروس معارف اسلامی، دانشجویان، آموزش عالی، هویت دینی

مشخصات نویسندگان:

۱. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
۲. کارشناسی ارشد زیست‌شناسی جانوری، دانشگاه تهران، تهران، ایران
۳. کارشناسی ارشد آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران
۴. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بیرجند، خراسان جنوبی، ایران

پست الکترونیکی: farzad.b18@gmail.com



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به

نویسنده است.

انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.



Lived Experiences of Students Attending Islamic Thought I and II Courses at the University of Tehran

| | | |
|--|---|--|
| Maryam Ghafourinia ¹ Maryam Bani ² Mozhodeh Pish Dar ³ Farzad Bakht ^{3*} Javad Saei ⁴ | Submit Date: 08 February 2026 Revise Date: 03 June 2026 Accept Date: 10 June 2026 Initial Publish: 13 June 2026 Final Publish: 22 December 2026 | How to cite: Ghafourinia, M., Bani, M., Pish Dar, M., Bakht, F., & Saei, J. (2026). Lived Experiences of Students Attending Islamic Thought I and II Courses at the University of Tehran. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 4(5), 1-17. |
|--|---|--|

Abstract

This study aimed to explore and interpret the lived experiences of University of Tehran students attending Islamic Thought I and II courses and to identify the underlying meanings and thematic structures shaping their perceptions of these compulsory general education classes. This qualitative study employed an interpretive phenomenological approach based on Van Manen's methodology. Participants consisted of 18 undergraduate students (10 women and 8 men) from various faculties of the University of Tehran who had completed both Islamic Thought I and II courses. Purposeful sampling with maximum variation was used until theoretical saturation was achieved. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis following Van Manen's six-stage framework with the assistance of MAXQDA 2020 software. Trustworthiness was ensured through credibility, transferability, confirmability, and dependability criteria proposed by Guba and Lincoln. Five major themes emerged from the analysis: "Perceived Compulsion and Mandatory Enrollment," "The Gap Between Course Content and Students' Lifeworld," "The Instructor as a Mediator or Barrier," "Strategies of Survival and Resistance in the Classroom," and "Turning Points in Religious Identity Reflection." Findings indicated that students largely perceived these courses as imposed experiences disconnected from their real-life concerns and existential questions. The instructor's teaching style played a decisive role in shaping either constructive or negative classroom experiences. Students adopted various coping strategies, including mental disengagement, grade-oriented participation, collective humor, and critical questioning. Despite predominantly negative perceptions, some participants reported meaningful moments of religious reflection, questioning, and identity reconstruction. The lived experience of students in Islamic Thought courses was characterized more by compulsion, disconnection from students' lifeworlds, and limited relevance to contemporary concerns than by genuine intellectual engagement. Nevertheless, the emergence of reflective and dialogical moments suggests significant untapped potential. Transforming these courses through dialogical pedagogy, problem-centered content, reduced coercion, and greater responsiveness to students' lived realities may substantially enhance their educational and formative value.

Keywords: *Lived Experience, Interpretive Phenomenology, Islamic Thought, Islamic Studies Courses, University Students, Higher Education, Religious Identity*

Authors' Information:

farzad.b18@gmail.com

1. Master of Arts in Curriculum Planning, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
2. Master of Science in Animal Biology, University of Tehran, Tehran, Iran
3. Master's Degree in Elementary Education, Hormozgan University, Bandar Abbas, Iran
4. PhD Student in Curriculum Planning, University of Birjand, South Khorasan, Iran



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

مقدمه

دانشگاه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی و فرهنگی، صرفاً محلی برای انتقال دانش تخصصی نیست، بلکه بستری برای شکل‌گیری هویت، نظام ارزشی، نگرش‌های اجتماعی و باورهای فرهنگی نسل جوان محسوب می‌شود. در این میان، دروس عمومی معارف اسلامی در نظام آموزش عالی ایران جایگاه ویژه‌ای دارند و با هدف تعمیق باورهای دینی، ارتقای آگاهی‌های اعتقادی، تقویت هویت اسلامی و پاسخ‌گویی به نیازهای فکری و اخلاقی دانشجویان در برنامه‌های درسی دانشگاهی گنجانده شده‌اند. درس‌های «اندیشه اسلامی یک و دو» از مهم‌ترین اجزای این مجموعه به شمار می‌روند که تقریباً تمامی دانشجویان دانشگاه‌های کشور ملزم به گذراندن آن‌ها هستند. با وجود جایگاه رسمی و اهمیت راهبردی این دروس در سیاست‌های آموزشی و فرهنگی کشور، همچنان پرسش‌های مهمی درباره میزان اثربخشی، کیفیت تجربه دانشجویان و نحوه مواجهه آنان با این واحدهای درسی مطرح است (Bagheri et al., 2011; Salehi Omran et al., 2017).

آموزش دینی در دانشگاه‌ها همواره با چالش‌های نظری و عملی متعددی روبه‌رو بوده است. از یک سو، نهادهای آموزشی در تلاش‌اند تا ارزش‌های دینی و فرهنگی را به نسل جوان منتقل کنند و از سوی دیگر، دانشجویان به‌عنوان اعضای نسل جدید دارای نیازها، دغدغه‌ها و شیوه‌های متفاوتی برای فهم جهان و معنا بخشیدن به زندگی خود هستند. این وضعیت موجب شده است که رابطه میان اهداف رسمی دروس معارف و تجربه واقعی دانشجویان به موضوعی مهم برای پژوهش تبدیل شود. پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت دینی تأکید می‌کنند که موفقیت آموزش دینی صرفاً به ارائه محتوا وابسته نیست، بلکه به میزان ارتباط آن با زیست روزمره، نیازهای وجودی و تجربه‌های واقعی فراگیران بستگی دارد (Bagheri et al., 2011; Pollefeyt & Richards, 2020). در چنین شرایطی، فهم تجربه دانشجویان از حضور در کلاس‌های اندیشه اسلامی می‌تواند تصویری واقع‌بینانه از میزان تحقق اهداف این دروس ارائه دهد.

در سال‌های اخیر، مطالعات متعددی به ارزیابی نگرش دانشجویان نسبت به دروس معارف اسلامی پرداخته‌اند. نتایج بسیاری از این پژوهش‌ها نشان داده است که میزان رضایت دانشجویان از کیفیت محتوا، شیوه تدریس و اثربخشی این دروس در سطح متوسط یا پایین قرار دارد. برای مثال، پژوهش‌های انجام‌شده بر نگرش دانشجویان نسبت به دروس معارف حاکی از آن است که عواملی همچون روش تدریس، ارتباط محتوا با مسائل روز، ویژگی‌های شخصیتی استاد و نحوه ارزشیابی نقش تعیین‌کننده‌ای در نگرش دانشجویان دارند (Ghaemi-Nik, 2018; Hosseini, 2018; Karnami et al., 2018; Majidi & Fatehi, 2023). همچنین ارزیابی کیفیت برنامه درسی دروس عمومی نشان داده است که بخش قابل توجهی از دانشجویان، میان اهداف اعلام‌شده این دروس و تجربه واقعی خود فاصله قابل توجهی احساس می‌کنند (Salehi Omran et al., 2017).

با وجود ارزشمندی این مطالعات، بیشتر آن‌ها بر سنجش نگرش، رضایت یا اثربخشی آموزشی متمرکز بوده‌اند و کمتر به فهم عمیق تجربه زیسته دانشجویان پرداخته‌اند. تجربه زیسته مفهومی بنیادین در سنت پدیدارشناسی است که به معنای فهم و تفسیر تجربه انسان از جهان پیش از تبدیل آن به مفاهیم انتزاعی و نظری است. از دیدگاه ون‌منن، تجربه زیسته همان جهانی است که افراد در آن زندگی می‌کنند، احساس می‌کنند، معنا می‌آفرینند و با پدیده‌ها مواجه می‌شوند (Van Manen, 1990, 2014). بنابراین، اگر هدف پژوهشگران شناخت واقعی نحوه مواجهه دانشجویان با کلاس‌های اندیشه اسلامی باشد، لازم است به جای سنجش صرف نگرش‌ها، به روایت‌ها، احساسات، ادراکات و معانی شکل گرفته در بستر تجربه آنان توجه شود.

اهمیت مطالعه تجربه زیسته دانشجویان زمانی بیشتر آشکار می‌شود که نقش «برنامه درسی پنهان» در آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد. جکسون نخستین بار مفهوم برنامه درسی پنهان را برای اشاره به مجموعه ارزش‌ها، هنجارها، انتظارات و پیام‌هایی مطرح کرد که خارج از محتوای رسمی آموزش به دانشجویان منتقل می‌شوند (Jackson, 1968). در کلاس‌های معارف اسلامی نیز آنچه دانشجویان تجربه می‌کنند صرفاً محتوای کتاب درسی نیست، بلکه شیوه تعامل استاد، فضای کلاس، نحوه پاسخ‌گویی به پرسش‌ها، نوع ارزشیابی و ساختار روابط قدرت نیز بخشی از تجربه آموزشی آنان را شکل می‌دهد. پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نشان داده‌اند که برنامه درسی پنهان در دروس معارف می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر نگرش‌های دانشجویان نسبت به دین، دانشگاه و یادگیری داشته باشد (Adib & Sardari, 2014; Nayebyzadeh & Ghasemi, 2010; Piri & Nikpiran, 2014).

از منظر نظری، تجربه دانشجویان از کلاس‌های اندیشه اسلامی را می‌توان در چارچوب نظریه زیست‌جهان هابرماس نیز تحلیل کرد. هابرماس معتقد است که افراد در بستر زیست‌جهان خود، یعنی مجموعه‌ای از تجربه‌های روزمره، روابط اجتماعی، ارزش‌ها و معانی مشترک، زندگی می‌کنند و به جهان معنا می‌بخشند. هنگامی که نظام‌های رسمی آموزشی نتوانند با زیست‌جهان افراد ارتباط برقرار کنند، نوعی گسست میان ساختارهای رسمی و تجربه‌های واقعی انسان‌ها شکل می‌گیرد (Habermas, 1984). در مورد دروس اندیشه اسلامی نیز این احتمال وجود دارد که محتوای آموزشی، زبان مفهومی و شیوه تدریس نتوانند با دغدغه‌های واقعی دانشجویان درباره هویت، آینده، عدالت اجتماعی، روابط انسانی و معنای زندگی ارتباط برقرار کنند. در چنین وضعیتی، دانشجویان ممکن است این دروس را نه به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و رشد فکری، بلکه به‌عنوان تکلیفی اداری و الزامی تجربه کنند.

نظریه آموزش انتقادی فریره نیز چارچوب دیگری برای فهم این مسئله فراهم می‌کند. فریره از الگوی «آموزش بانکی» انتقاد می‌کند؛ الگویی که در آن دانشجویان دریافت کنندگان منفعل اطلاعات هستند و استاد نقش انتقال‌دهنده حقیقت را بر عهده دارد. در مقابل، وی بر آموزش گفت‌وگویی و مسئله‌محور تأکید می‌کند که در آن یادگیری از طریق تعامل، پرسشگری و مشارکت فعال شکل می‌گیرد (Freire, 1970). بسیاری از انتقادهای

مطرح شده درباره دروس معارف اسلامی نیز به همین مسئله بازمی‌گردد؛ یعنی غلبه روش‌های انتقالی و کم‌رنگ بودن فرصت‌های گفت‌وگو، نقد و مشارکت فعال دانشجویان.

مطالعات کیفی انجام شده در این حوزه نیز بر وجود شکاف میان اهداف رسمی و تجربه واقعی دانشجویان تأکید کرده‌اند. میرمحمدتبار و همکاران در پژوهش خود «بی‌اعتنایی دینی» را به‌عنوان یکی از پیامدهای تجربه برخی دانشجویان از دروس معارف معرفی کردند و نشان دادند که شیوه‌های رایج آموزش دینی گاه به جای تقویت باورهای دینی، به نوعی فاصله‌گیری عاطفی و شناختی منجر می‌شود (Mirmohammadtabar et al., 2019). همچنین رضایی و یوسف‌زاده با رویکرد پدیدارشناسانه نشان دادند که دانشجویان در تجربه خود از کلاس‌های معارف با مضامینی چون اجبار، تکرار، بیگانگی با محتوا و شکاف میان گفتار و عمل مواجه هستند (Rezaei & Yousefzadeh, 2020). از سوی دیگر، پژوهش‌های جدیدتر بر نقش تعیین‌کننده استادان در شکل‌گیری کیفیت تجربه دانشجویان تأکید کرده‌اند. یافته‌های امینی و مدنی نشان می‌دهد که شایستگی‌های حرفه‌ای، توانایی برقراری ارتباط و مهارت‌های گفت‌وگویی استادان تأثیر عمیقی بر نگرش و تجربه دانشجویان از این دروس دارد (Amini & Madani, 2024).

در سال‌های اخیر، توجه به نقش دروس معارف اسلامی در هویت‌یابی دانشجویان نیز افزایش یافته است. برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این دروس در صورت برخورداری از محتوای متناسب با نیازهای نسل جدید و بهره‌گیری از روش‌های تدریس مشارکتی می‌توانند به تقویت هویت دینی و فرهنگی دانشجویان کمک کنند (Mousavi, 2025; Safari Shali, 2025). با این حال، تحقق این ظرفیت مستلزم شناخت دقیق تجربه دانشجویان و فهم نحوه مواجهه آنان با این دروس است. بدون چنین شناختی، هرگونه اصلاح برنامه درسی یا تغییر در روش‌های آموزشی ممکن است مبتنی بر فرضیات نظری باشد و نه بر واقعیت‌های زیسته دانشجویان.

از منظر روش‌شناختی نیز مطالعه تجربه زیسته دانشجویان نیازمند رویکردی است که بتواند پیچیدگی، چندلایگی و بافت‌مندی تجربه انسانی را آشکار سازد. پژوهش‌های پدیدارشناختی با تمرکز بر توصیف و تفسیر معانی نهفته در تجربه‌های روزمره، امکان دسترسی به ابعاد عاطفی، شناختی، اجتماعی و وجودی تجربه را فراهم می‌کنند (Van Manen, 1990, 2014). در این رویکرد، اعتبار و اعتمادپذیری یافته‌ها از طریق معیارهایی چون باورپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و اطمینان‌پذیری تضمین می‌شود که توسط لینکلن و گوبا مطرح شده‌اند (Lincoln & Guba, 1989). افزون بر این، تحلیل تجربه دانشجویان می‌تواند ابعاد پنهان مقاومت، سازگاری و عاملیت آنان را نیز آشکار سازد؛ امری که در چارچوب مفهوم «اشکال روزمره مقاومت» اسکات قابل فهم است. از این منظر، رفتارهای ظاهراً ساده دانشجویان در کلاس‌ها می‌تواند بیانگر راهبردهای پیچیده‌ای برای مواجهه با ساختارهای رسمی آموزشی باشد (Scott, 1985).

با توجه به اهمیت دروس اندیشه اسلامی در نظام آموزش عالی ایران، شکاف موجود میان اهداف رسمی و تجربه‌های واقعی دانشجویان، محدود بودن مطالعات پدیدارشناسانه در این حوزه و ضرورت بازنگری مبتنی بر شواهد در برنامه‌های آموزش دینی دانشگاهی، پژوهش حاضر با هدف واکاوی و تفسیر تجربه زیسته دانشجویان دانشگاه تهران از حضور در کلاس‌های اندیشه اسلامی یک و دو و شناسایی مضامین و ساختارهای معنایی شکل دهنده به این تجربه انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری بر اساس الگوی ماکس وان منن (۱۹۹۰) انجام شده است. این روش نه تنها به دنبال توصیف پدیده، بلکه در پی تفسیر و درک معنای نهفته در پس تجارب است.

مشارکت‌کنندگان: جامعه پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی دانشگاه تهران بود که تجربه گذراندن هر دو درس اندیشه اسلامی یک و دو را در طول تحصیل خود داشتند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با حداکثر تنوع (از نظر جنسیت، رشته تحصیلی، مقطع ورودی و گرایش مذهبی خوداظهار) انجام شد. تعداد نهایی مشارکت‌کنندگان با رسیدن به اشباع نظری ۱۸ نفر (۱۰ زن و ۸ مرد) از دانشکده‌های فنی، علوم پایه، علوم انسانی و هنر تعیین گردید.

گردآوری داده‌ها: داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق و به صورت انفرادی جمع‌آوری شد. مصاحبه‌ها با یک پرسش باز و کلی آغاز می‌شد: «لطفاً برایم تعریف کنید که وقتی به عقب برمی‌گردید، تجربه حضور در کلاس‌های اندیشه اسلامی یک و دو برایتان چگونه بود؟ از لحظه انتخاب واحد تا پایان ترم را برایم روایت کنید.» سپس با کاوش‌گری‌های پیگیرانه، ابعاد عاطفی، بدنی، زمانی و رابطه‌ای تجربه عمق‌بخشی شد. میانگین مدت هر مصاحبه ۷۵ دقیقه بود. تمامی مصاحبه‌ها با اجازه مشارکت‌کنندگان ضبط و کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شد.

تحلیل داده‌ها: فرایند تحلیل با استفاده از رویکرد شش مرحله‌ای تحلیل مضمون در پدیدارشناسی وان منن و به کمک نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۰ انجام شد. این مراحل شامل: ۱. غوطه‌وری در داده‌ها و خوانش کل‌نگر، ۲. شناسایی و تفکیک عبارات معنادار، ۳. صورتبندی معانی نهفته، ۴. دسته‌بندی معانی در خوشه‌های مضمونی، ۵. تلفیق مضامین فرعی و ساخت مضمون‌های اصلی، و ۶. نگارش روایت پدیدارشناسانه بود.

معیارهای اعتمادپذیری: برای افزایش دقت و استحکام یافته‌ها، از معیارهای گوبا و لینکلن (۱۹۸۹) شامل باورپذیری (با بازگرداندن یافته‌ها به ۴ مشارکت‌کننده و تأیید آنها)، انتقال‌پذیری (توصیف غنی و عمیق زمینه و مشارکت‌کنندگان)، قابلیت تأیید (ثبت ممیزی پژوهش) و اطمینان‌پذیری (استفاده از نظرات تکمیلی دو هم‌تا در تیم تحلیل) استفاده شد. ملاحظات اخلاقی نظیر اخذ رضایت آگاهانه، اطمینان از محرمانگی و حق کناره‌گیری از مطالعه نیز رعایت گردید.

یافته‌ها

تحلیل عمیق روایت‌های دانشجویان به استخراج پنج مضمون اصلی انجامید که در مجموع، ساختار تجربه زیسته آنها از کلاس‌های اندیشه اسلامی را ترسیم می‌کنند. در ادامه، هر مضمون همراه با زیرمضمون‌ها و نقل‌قول‌های نمونه ارائه می‌شود.

مضمون اول: ادراک تحمیل و انتخاب اجباری

تجربه دانشجویان از این کلاس‌ها، پیش و بیش از محتوا، با حس اجبار و فقدان اختیار تعریف می‌شود. لحظه انتخاب واحد، به عنوان اولین مواجهه، خود یک تجربه رنج‌آور است: «انگار نه انگار که داری واحد برداری، انگار داری به بار اجباری رو می‌پذیری. فقط می‌گشتی ببینی کدوم استاد نمره‌ش بهتره یا سختگیری نمی‌کنه.» (دانشجوی مهندسی).

این اجبار، انگیزه درونی را پیش از شروع ترم نابود می‌کند و کلاس را به یک «وظیفه» تقلیل می‌دهد که باید «از سر گذراند». یکی از دانشجویان هنر با لحنی استعاری می‌گفت: «ما تو این کلاس‌ها مهمون ناخوانده‌ایم که میزبان هم مدام بهمون می‌گه باید خوشحال باشی که اینجایی.» این ادراک تحمیل، شالوده سایر تجارب را شکل می‌دهد.

مضمون دوم: شکاف میان محتوا و زیست‌جهان دانشجویی

دومین مضمون محوری، حس عمیق بیگانگی محتوا با دنیای واقعی دانشجویان است. این شکاف در سه زیرمضمون متجلی می‌شود:

- تاریخ‌زدگی و فقدان مسئله‌محوری: محتوای «عدل الهی» یا «نبوت» نه به مثابه پاسخ به بحران‌های امروز (شر، فقر، تبعیض) بلکه به صورت مباحث انتزاعی و تاریخی تدریس می‌شود. «استاد دو ساعت درباره نظریه امر بین‌الامرینِ فیلسوف قرن پنجمی حرف می‌زد، بدون اینکه به کلمه بگه این حرف‌ها چه ربطی به عدالتی داره که من تو جامعه می‌بینم یا نمی‌بینم.» (دانشجوی علوم اجتماعی).

- زبان غیرقابل لمس و دوگانه‌انگاری: استفاده از زبان تخصصی کلامی بدون ترجمه‌پذیری به زبان زندگی روزمره، دیواری میان محتوا و فهم ایجاد می‌کند.

- تعارض با تجربه زیسته: جایی که محتوای «صبر و توکل» در تضاد کامل با تجربه دانشجویان از ناکارآمدی ساختاری احساس می‌شود: «وقتی از گرانی و بیکاری بعد از درس خوندم می‌گم، استاد می‌گه تو کلت به خدا باشه، واقعاً حالم به هم می‌خوره، انگار به جوک بگی و جدی بگیرن.» (دانشجوی اقتصاد).

مضمون سوم: مدرس به مثابه میانجی یا مانع

برخلاف تصور، این استاد است که اغلب به مهم‌ترین متغیر تجربه تبدیل می‌شود. مشارکت‌کنندگان تصویری دوگانه از اساتید ترسیم کردند:

-مدرس-مانع (استاد تمامیت‌خواه): این استاد با نگاه «خودبرترینی فکری»، کلاس را به عرصه تک‌گویی تبدیل می‌کند. «اولین جلسه گفت اینجا نیومدیم بحث کنیم، اومدیم یاد بگیریم. هر کی سوال داره آخر ترم بیاد دفترم. عملاً کلاس واسش یه سخنرانی هفتگی بود.» (دانشجوی زیست‌شناسی). مقاومت در برابر پرسش و حتی تمسخر سوالات چالشی، تجربه‌ای از «خشونت نمادین» را می‌آفریند.

-مدرس-میانجی (استاد گفت‌وگوگر): تعداد معدودی از اساتید، حتی با همان محتوای تکراری، توانسته بودند فضایی نسبتاً بازتر خلق کنند. «فقط یک استاد داشتیم که یه بخش کلاس رو می‌داشت ما حرف بزیم، حتی اگه مخالف بودیم. همون یه ربع، تنها زمانیه که حس کردم «اندیشه» اینجا معنی داره.» (دانشجوی فلسفه). اما چنین تجاربی استثنایی و شکننده بودند.

مضمون چهارم: راهبردهای بقا و مقاومت در کلاس

در پاسخ به فضای تحمیلی و محتوای غیرمرتبط، دانشجویان مجموعه‌ای از راهبردهای عاملیت‌محور را برای «تحمل‌پذیر کردن» زمان اجباری ابداع می‌کنند:

-حضور جسمانی، غیاب ذهنی: رایج‌ترین راهبرد، عقب‌نشینی به دنیای درون است. «من ۱۰ درصد کلاس رو با گوشه‌کاری دیگه‌مو می‌کردم. فیلم می‌دیدم، درس می‌خوندم... فقط جسمم حاضر بود که غیبت نخورم.» (دانشجوی فنی).

-مقاومت پنهان از طریق نمره‌محوری: تبدیل کل رابطه به یک معامله ابزاری صرف. «جزوه رو شب امتحان حفظ می‌کنی، یه نمره خوب می‌گیری، و تمام. اینجوری هم خیال خودت راحت، هم استاد فکر می‌کنه موفق بوده.» (دانشجوی حقوق).

-طنازی و لودگی جمعی: تبدیل کلاس به سوژه‌ای برای طنز و شوخی در گروه‌های دوستانه، به‌عنوان نوعی تخلیه روانی و مقاومت جمعی خاموش. -پرسش‌گری چالشی (مقاومت آشکار): راهبردی که اقلیتی جسور به کار می‌گرفتند و اغلب با واکنش منفی استاد و کلاس مواجه می‌شد. «فقط یه بار از استاد پرسیدم که برهان نظم با نظریه تکامل چطور جمع می‌شه، جوابی نگرفت و از اون به بعد باهام بد شد.» (دانشجوی زیست‌شناسی).

مضمون پنجم: بزنگاه‌های بازاندیشی هویت دینی

در دل روایت‌های عمدتاً منفی، لحظاتی نادر اما عمیق از «بازاندیشی» نیز پدیدار شد. این لحظات، نقطه‌های عطفی هستند که امر دینی از حالت جزمی خارج شده و به مسئله‌ای شخصی بدل می‌شود. این بزنگاه‌ها سه شکل داشتند:

-بازاندیشی از طریق نفی: تجربه کلاس چنان تصویری کاریکاتوری و ناکارآمد از دین ارائه می‌دهد که دانشجو را به این پرسش وا می‌دارد: «آیا دین واقعاً همین چیزیه که اینجا می‌گن؟ اگه اینه، پس من دین‌دار نیستم.» این نفی، آغازی برای جست‌وجوی شخصی بود.

-بحران پرسش بی‌پاسخ: گاهی یک پرسش برآمده از کلاس، اما بی‌پاسخ مانده، به دغدغه‌ای وجودی بدل می‌شد: «بحث جبر و اختیار رو یادمه، استاد جویری گفت که انگار همه چیز حل شده‌س، ولی من تا ماه‌ها فکرمو مشغول کرده بود. از اون موقع حس می‌کنم این سوال‌ها جدی‌تر از اونیه که تو این کلاس‌ها مطرح بشن.» (دانشجوی ادبیات).

-کشف روایتی دیگر از دین: معدود تجارب مثبت با یک استاد گفت‌وگوگر، گاهی دریچه‌ای به سوی فهمی عقلانی‌تر و اخلاقی‌تر از دین می‌گشود: «اون استاد باعث شد بفهمم شاید یه جور دیگه هم می‌شه مذهبی بود، نه از نوع متعصب و خشنش.» (دانشجوی علوم سیاسی).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجربه زیسته دانشجویان دانشگاه تهران از حضور در کلاس‌های اندیشه اسلامی یک و دو انجام شد و تحلیل پدیدارشناسانه داده‌ها به استخراج پنج مضمون اصلی شامل «ادراک تحمیل و انتخاب اجباری»، «شکاف میان محتوا و زیست‌جهان دانشجویی»، «مدرس به‌مثابه میانجی یا مانع»، «راهبردهای بقا و مقاومت در کلاس» و «بزنگاه‌های بازاندیشی هویت دینی» منجر شد. این مضامین در کنار یکدیگر تصویری چندبعدی از نحوه مواجهه دانشجویان با دروس معارف اسلامی ارائه می‌کنند و نشان می‌دهند که تجربه آنان فراتر از یک تجربه آموزشی صرف، تجربه‌ای هویتی، اجتماعی، عاطفی و فرهنگی است که در تعامل میان ساختار رسمی آموزش، ویژگی‌های استاد و زمینه‌های فردی دانشجویان شکل می‌گیرد.

نخستین یافته مهم پژوهش، ادراک گسترده دانشجویان از اجباری بودن حضور در کلاس‌های اندیشه اسلامی بود. مشارکت‌کنندگان پیش از مواجهه با محتوا، این دروس را به‌عنوان تکلیفی الزامی و تحمیلی تجربه می‌کردند و همین احساس اجبار، انگیزه درونی آنان را برای مشارکت فعال در فرایند یادگیری کاهش می‌داد. این یافته با نتایج مطالعات پیشین همسو است که نشان داده‌اند نگرش دانشجویان نسبت به دروس معارف تا حد زیادی تحت

تأثیر اجباری بودن این واحدها قرار دارد و احساس اختیار پایین می‌تواند به کاهش اثربخشی آموزشی منجر شود (Hosseini Karnami et

al., 2018; Majidi & Fatehi, 2023). از منظر نظری نیز این یافته را می‌توان در چارچوب نظریه کنش ارتباطی هابرماس تبیین کرد. هنگامی

که نظام آموزشی بدون توجه به نیازها و انتخاب‌های فردی، محتوایی را به دانشجویان تحمیل می‌کند، نوعی فاصله میان نظام رسمی و زیست‌جهان دانشجو ایجاد می‌شود که پیامد آن کاهش درگیری شناختی و عاطفی با فرایند یادگیری است (Habermas, 1984). در چنین شرایطی، دانشجو به جای تجربه یادگیری معنادار، صرفاً در پی انجام یک الزام آموزشی خواهد بود.

یافته دوم پژوهش به شکاف عمیق میان محتوای دروس و زیست‌جهان دانشجویان اشاره داشت. بسیاری از مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که مباحث مطرح‌شده در کلاس‌ها ارتباط اندکی با مسائل واقعی زندگی، دغدغه‌های اجتماعی، بحران‌های هویتی و پرسش‌های وجودی آنان دارد. این نتیجه با یافته‌های رضایی و یوسف‌زاده که از مضامین بیگانگی محتوا و فاصله میان دانش و زندگی روزمره سخن گفته‌اند، همخوانی دارد (Rezaei &

(Yousefzadeh, 2020). همچنین نتایج پژوهش‌های مرتبط با کیفیت برنامه درسی دروس معارف نیز نشان داده‌اند که یکی از مهم‌ترین عوامل کاهش اثربخشی این دروس، عدم تناسب میان محتوای آموزشی و نیازهای واقعی دانشجویان است (Ghaemi-Nik, 2018; Salehi Omran et al., 2017). این مسئله را می‌توان با مفهوم «زیست‌جهان» هابرماس تبیین کرد. دانشجویان امروز با مجموعه‌ای از چالش‌های مرتبط با آینده شغلی، هویت فردی، روابط اجتماعی، فناوری‌های نوین و تحولات فرهنگی مواجه هستند و انتظار دارند آموزش دینی بتواند پاسخی برای این مسائل ارائه کند. زمانی که محتوا بیشتر بر مباحث انتزاعی، تاریخی و نظری متمرکز باشد، امکان برقراری ارتباط معنادار میان دانشجو و موضوعات آموزشی کاهش می‌یابد (Habermas, 1984).

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش، نقش تعیین‌کننده استاد در شکل‌دهی تجربه دانشجویان بود. برخلاف تصور رایج که محتوا را عامل اصلی موفقیت یا شکست دروس می‌داند، نتایج نشان داد که نحوه تعامل استاد با دانشجویان، میزان پذیرش دیدگاه‌های متفاوت، مهارت در گفت‌وگو و توانایی ایجاد فضای مشارکتی، تأثیر عمیق‌تری بر تجربه دانشجویان دارد. این یافته با پژوهش آمینی و مدنی همسو است که شایستگی‌های حرفه‌ای استادان را یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کیفیت تجربه دانشجویان در کلاس‌های معارف معرفی کرده‌اند (Amini & Madani, 2024). همچنین پژوهش‌های جدید درباره نقش دروس معارف در هویت‌یابی دانشجویان نشان داده‌اند که استادان می‌توانند به‌عنوان تسهیل‌گر فرایند معناجویی و بازاندیشی عمل کنند یا برعکس، با اتخاذ رویکردهای اقتدار‌گرایانه موجب کاهش مشارکت دانشجویان شوند (Mousavi, 2025). این یافته با دیدگاه فریره نیز همسو است که آموزش را فرایندی گفت‌وگویی می‌داند و معتقد است رابطه افقی میان معلم و فراگیر شرط اساسی یادگیری معنادار است (Freire, 1970).

یافته دیگر پژوهش به راهبردهای بقا و مقاومت دانشجویان در مواجهه با کلاس‌های اندیشه اسلامی مربوط می‌شود. مشارکت‌کنندگان از شیوه‌هایی همچون حضور جسمانی همراه با غیاب ذهنی، تمرکز صرف بر کسب نمره، استفاده از طنز و حتی طرح پرسش‌های چالشی برای مقابله با تجربه تحمیل‌شده یاد کردند. این یافته نشان می‌دهد که دانشجویان بازیگران منفعل فرایند آموزشی نیستند، بلکه در برابر ساختارهای رسمی واکنش نشان می‌دهند و راهبردهای خاص خود را برای حفظ استقلال فکری و روانی به کار می‌گیرند. این نتیجه با نظریه «اشکال روزمره مقاومت» اسکات قابل تبیین است؛ نظریه‌ای که نشان می‌دهد افراد در مواجهه با ساختارهای قدرت، لزوماً به مقاومت آشکار متوسل نمی‌شوند، بلکه از شیوه‌های ظریف و روزمره برای حفظ عاملیت خود استفاده می‌کنند (Scott, 1985). همچنین یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های مرتبط با برنامه درسی پنهان همسو است که نشان داده‌اند دانشجویان در برابر پیام‌های رسمی آموزش، برداشت‌ها و واکنش‌های خاص خود را شکل می‌دهند (Adib & Sardari, 2014; Nayebzadeh & Ghasemi, 2010; Piri & Nikpiran, 2014).

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر، ظهور «بزنگاه‌های بازانديشي هويت ديني» در میان دانشجویان بود. اگرچه بخش عمده روایت‌ها حاکی از نارضايتی، بیگانگی و مقاومت بود، اما در برخی موارد دانشجویان از تجربه لحظاتی یاد کردند که در آن‌ها به بازنگری در باورها، پرسشگری عمیق یا بازتعریف رابطه خود با دین پرداخته بودند. این یافته اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا نشان می‌دهد حتی در شرایطی که ساختار آموزشی با کاستی‌های متعدد مواجه است، امکان شکل‌گیری فرایندهای تأملی و هویت‌ساز همچنان وجود دارد. این نتیجه با پژوهش‌های مرتبط با یادگیری دینی و تجربه‌های زیسته مذهبی همخوانی دارد که نشان داده‌اند رشد دینی اغلب نه از طریق انتقال مستقیم آموزه‌ها، بلکه از رهگذر مواجهه انتقادی با پرسش‌ها و تجربه‌های شخصی رخ می‌دهد (Pollefeyt & Richards, 2020). همچنین یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های جدید درباره نقش دروس معارف در هویت‌یابی دانشجویان هماهنگ است و نشان می‌دهد که این دروس در صورت بازطراحی مناسب می‌توانند ظرفیت قابل توجهی برای شکل‌دهی هویت دینی داشته باشند (Mousavi, 2025; Safari Shali, 2025).

در سطحی کلان‌تر، یافته‌های پژوهش حاضر مؤید اهمیت برنامه درسی پنهان در شکل‌گیری تجربه دانشجویان است. مشارکت‌کنندگان نه تنها محتوای رسمی دروس، بلکه شیوه تعامل استاد، فضای کلاس، روابط قدرت، نظام ارزشیابی و فرهنگ حاکم بر کلاس را نیز بخشی از تجربه خود می‌دانستند. این نتیجه با دیدگاه جکسون درباره برنامه درسی پنهان و همچنین یافته‌های پژوهش‌های داخلی مرتبط با دروس معارف همسو است (Adib & Sardari, 2014; Jackson, 1968; Piri & Nikpiran, 2014). در واقع، آنچه دانشجویان از کلاس‌های اندیشه اسلامی می‌آموزند، صرفاً محدود به مفاهیم اعتقادی نیست، بلکه شامل برداشت‌هایی درباره گفت‌وگو، قدرت، نقدپذیری، آزادی اندیشه و رابطه میان دین و زندگی نیز می‌شود.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان می‌دهد که بخشی از نارضايتی دانشجویان ناشی از غلبه الگوی انتقالی آموزش است. تجربه مشارکت‌کنندگان نشان داد که در بسیاری از کلاس‌ها، دانشجو نقش شونده منفعل و استاد نقش انتقال‌دهنده دانش را ایفا می‌کند. این وضعیت دقیقاً همان چیزی است که فریره از آن با عنوان «آموزش بانکی» یاد می‌کند؛ الگویی که در آن دانش به صورت یک‌سویه منتقل می‌شود و فرصت مشارکت فعال برای فراگیران محدود است (Freire, 1970). در مقابل، موارد معدودی که دانشجویان تجربه مثبتی از کلاس گزارش کرده بودند، اغلب به حضور استادانی مربوط می‌شد که فضایی مبتنی بر گفت‌وگو، پرسشگری و تعامل ایجاد کرده بودند. این مسئله نشان می‌دهد که تحول در روش‌های تدریس می‌تواند حتی بدون تغییرات گسترده در محتوا، کیفیت تجربه دانشجویان را بهبود بخشد.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تجربه زیسته دانشجویان از کلاس‌های اندیشه اسلامی ترکیبی از احساس اجبار، بیگانگی با محتوا، تأثیرپذیری از ویژگی‌های استاد، استفاده از راهبردهای مقاومت و در عین حال ظرفیت بالقوه برای بازانديشي هويت ديني است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئله اصلی دروس معارف صرفاً به محتوای آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه به نحوه سازماندهی تجربه یادگیری، کیفیت تعاملات

آموزشی و میزان ارتباط میان آموزش دینی و مسائل واقعی زندگی دانشجویان مربوط است. بنابراین، بازنگری در این درس باید از سطح تغییر محتوا فراتر رود و به سمت ایجاد تجربه‌های یادگیری معنادار، مشارکتی و گفت‌وگومحور حرکت کند.

این پژوهش با وجود ارائه تصویری عمیق از تجربه زیسته دانشجویان، دارای محدودیت‌هایی نیز بود. نخست، مطالعه تنها در دانشگاه تهران انجام شد و ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و آموزشی این دانشگاه ممکن است با سایر دانشگاه‌های کشور متفاوت باشد. دوم، داده‌ها بر اساس روایت‌های خودگزارشی دانشجویان گردآوری شدند و امکان تأثیر حافظه، برداشت‌های شخصی یا سوگیری‌های فردی بر روایت‌ها وجود داشت. سوم، مشارکت‌کنندگان از میان دانشجویانی انتخاب شدند که تمایل به شرکت در مصاحبه داشتند و ممکن است تجربه‌های دانشجویان دیگر که در پژوهش حضور نداشتند، متفاوت باشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده در دانشگاه‌های مختلف کشور و در میان دانشجویان رشته‌ها و زمینه‌های فرهنگی متنوع انجام شود تا امکان مقایسه تجربه‌ها فراهم گردد. همچنین استفاده از روش‌های ترکیبی و تلفیق داده‌های کیفی و کمی می‌تواند به درک جامع‌تری از عوامل مؤثر بر تجربه دانشجویان منجر شود. بررسی تجربه استادان درس معارف، مقایسه نسل‌های مختلف دانشجویان و مطالعه تأثیر شیوه‌های نوین تدریس مبتنی بر گفت‌وگو و مسئله‌محوری نیز از دیگر زمینه‌های ارزشمند برای تحقیقات آینده به شمار می‌رود.

بازنگری در محتوای درس اندیشه اسلامی با تمرکز بر مسائل واقعی زندگی دانشجویان، افزایش انعطاف‌پذیری در ارائه درس، توسعه روش‌های تدریس تعاملی و گفت‌وگومحور، توانمندسازی استادان در زمینه مهارت‌های ارتباطی و ایجاد فرصت‌های بیشتر برای پرسشگری و مشارکت فعال دانشجویان می‌تواند به بهبود کیفیت تجربه آموزشی آنان کمک کند. همچنین توجه به نیازهای هویتی و معنایی نسل جدید و پیوند دادن مباحث دینی با چالش‌های معاصر، زمینه را برای افزایش اثربخشی این درس و تقویت نقش آن‌ها در رشد فکری و فرهنگی دانشجویان فراهم خواهد ساخت.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

Islamic Studies courses have long occupied a central position in the higher education curriculum of Iran, particularly through compulsory general education subjects such as *Islamic Thought I* and *Islamic Thought II*. These courses are designed to strengthen students' religious beliefs, deepen their understanding of Islamic doctrines, promote ethical development, and contribute to the formation of religious identity. Despite these ambitious educational objectives, the actual experiences of students attending these classes have remained a matter of ongoing debate among scholars and policymakers. While institutional evaluations generally focus on curriculum quality, learning outcomes, and attitudes toward religious education, less attention has been devoted to understanding how students actually experience these courses in their everyday academic lives (Bagheri et al., 2011; Salehi Omran et al., 2017).

Previous studies have reported mixed findings regarding students' perceptions of Islamic Studies courses. Research has identified moderate or relatively low levels of satisfaction among students, emphasizing concerns related to instructional methods, curriculum relevance, and the effectiveness of educational practices (Ghaemi-Nik, 2018; Hosseini Karnami et al., 2018; Majidi & Fatehi, 2023). Other investigations have highlighted the importance of instructor competencies and classroom interactions in shaping students' attitudes toward these courses (Amini & Madani, 2024). Recent evaluations have also questioned the extent to which these courses contribute to students' religiosity and identity development, calling for more comprehensive assessments of their educational impact (Mousavi, 2025; Safari Shali, 2025).

From a theoretical perspective, understanding students' experiences requires attention to concepts that extend beyond formal curriculum objectives. Jackson's notion of the hidden curriculum suggests that students learn not only through official content but also through implicit messages embedded in classroom structures, power relations, and institutional practices (Jackson, 1968). Studies conducted in Iran have similarly demonstrated that hidden curricular dimensions significantly influence students' perceptions of Islamic Studies courses (Adib & Sardari, 2014; Nayebzadeh & Ghasemi, 2010; Piri & Nikpiran, 2014).

Habermas' concept of the lifeworld provides another useful framework for understanding students' experiences. According to this perspective, individuals interpret reality through their lived experiences, personal concerns, and social interactions. When educational systems fail to connect with students' lifeworlds, learning may become alienating rather than meaningful (Habermas, 1984). Similarly, Freire criticized traditional "banking education," arguing that meaningful learning emerges through dialogue, participation, and critical reflection rather than one-way transmission of information (Freire, 1970).

Phenomenological scholarship emphasizes the importance of exploring lived experience as it is directly encountered and interpreted by individuals. Van Manen argues that educational phenomena should be understood through the meanings participants assign to their experiences rather than solely through objective measurements (Van Manen, 1990, 2014). Existing qualitative studies in the field have revealed themes such as religious indifference, disengagement, boredom, and perceived irrelevance among students attending Islamic Studies courses (Mirmohammadtabar et al., 2019; Rezaei & Yousefzadeh, 2020). Furthermore, Pollefeyt and Richards emphasized that religious education becomes meaningful when it engages learners' lived realities and encourages reflective dialogue (Pollefeyt & Richards, 2020).

Given the limited number of phenomenological investigations focusing specifically on students' lived experiences of Islamic Thought courses and considering the significance of these courses within Iran's higher education system, the present study sought to explore and interpret the lived experiences of University of Tehran students attending Islamic Thought I and II classes.

Methods and Materials

This study employed a qualitative research design based on interpretive phenomenology. The research was conducted among undergraduate students at the University of Tehran who had successfully completed both Islamic Thought I and Islamic Thought II courses. Purposeful sampling with maximum variation was used to ensure diversity in gender, academic discipline, year of study, and self-reported religious orientation.

Eighteen undergraduate students participated in the study, including ten women and eight men from faculties representing engineering, humanities, basic sciences, social sciences, and arts. Sampling continued until theoretical saturation was achieved and no substantially new themes emerged from the interviews.

Data were collected through in-depth semi-structured individual interviews. Each interview began with an open-ended question inviting participants to describe their overall experience of attending Islamic Thought classes, from course registration to course completion. Follow-up questions explored emotional, cognitive, social, temporal, and relational aspects of the experience. Interviews lasted approximately seventy-five minutes on average, were audio-recorded with participants' consent, and were transcribed verbatim.

Data analysis followed Van Manen's phenomenological approach and thematic analysis procedures. The analysis involved repeated reading of transcripts, identification of meaningful units, formulation of interpretive meanings, clustering of themes, development of thematic structures, and construction of phenomenological descriptions. MAXQDA 2020 software facilitated data organization and coding.

Trustworthiness was established through member checking, peer debriefing, audit trails, prolonged engagement with the data, and detailed contextual descriptions. Ethical considerations included informed consent, confidentiality, anonymity, and participants' right to withdraw from the study at any stage.

Findings

Analysis of participants' narratives resulted in the emergence of five major themes that collectively described the structure of students' lived experiences in Islamic Thought classes.

The first theme, **Perceived Compulsion and Mandatory Enrollment**, reflected students' strong perception that these courses were imposed rather than chosen. Participants frequently described the registration process itself as an experience of obligation rather than educational opportunity. This sense of compulsion reduced intrinsic motivation and framed the courses as requirements to be endured rather than meaningful learning experiences.

The second theme, **The Gap Between Course Content and Students' Lifeworld**, revealed a perceived disconnect between classroom discussions and students' contemporary concerns. Participants reported that course content often focused on abstract theological debates and historical discussions while neglecting practical questions related to identity, social justice, uncertainty, future aspirations, and everyday life challenges. Many students felt unable to relate classroom material to their personal experiences.

The third theme, **The Instructor as Mediator or Obstacle**, highlighted the decisive role of instructors in shaping students' experiences. Participants distinguished between authoritarian instructors who discouraged discussion and dialogical instructors who encouraged questioning and participation. Although positive experiences were relatively rare, students consistently reported that supportive instructors transformed classroom dynamics and increased engagement even when the official content remained unchanged.

The fourth theme, **Strategies of Survival and Resistance**, described various adaptive behaviors employed by students to cope with compulsory attendance and perceived irrelevance. These strategies included mental disengagement while physically attending class, grade-oriented participation, collective humor among peers, and occasional critical questioning. Such behaviors represented efforts to preserve personal autonomy and navigate classroom expectations.

The fifth theme, **Turning Points in Religious Identity Reflection**, captured moments of deeper reflection and self-examination. Despite predominantly negative experiences, some participants reported that classroom encounters prompted them to reconsider their beliefs, explore unanswered questions, and redefine their understanding of religion. These moments emerged either through dissatisfaction with presented perspectives or through meaningful dialogue facilitated by particular instructors.

Together, these themes portray students' experiences as complex, multidimensional, and often characterized by tension between institutional expectations and personal meaning-making processes.

Discussion and Conclusion

The findings suggest that students' experiences of Islamic Thought courses are shaped less by formal curriculum objectives and more by the interaction between compulsory structures, instructional practices, classroom relationships, and personal meaning-making processes. The pervasive perception of compulsion indicates that mandatory enrollment may undermine intrinsic engagement before meaningful learning can occur. Rather than approaching these courses as opportunities for intellectual exploration, many students enter them with a mindset focused on completion and compliance.

The identified gap between course content and students' lifeworlds further contributes to disengagement. Participants frequently described a mismatch between abstract theological discussions and the practical concerns that characterize contemporary student life. This disconnect appears to limit the relevance of classroom experiences and reduces the likelihood that students will perceive course content as meaningful or transformative.

The findings also demonstrate the crucial role of instructors in mediating educational experiences. Instructors who foster dialogue, respect diverse viewpoints, and encourage critical inquiry appear capable of creating environments in which students become more engaged and reflective. Conversely, authoritarian teaching approaches may reinforce disengagement and resistance. These results suggest that pedagogical style may be as important as curricular content in determining educational effectiveness.

Students' strategies of survival and resistance reveal that they are not passive recipients of educational practices. Instead, they actively negotiate, reinterpret, and sometimes resist institutional expectations. Such behaviors indicate the presence of agency even within highly structured educational environments. While these strategies may help students cope with perceived irrelevance, they also signal unmet educational and developmental needs.

Perhaps the most significant finding concerns the emergence of moments of religious reflection despite widespread dissatisfaction. These experiences suggest that Islamic Thought courses retain considerable potential to contribute to students' intellectual and spiritual development. However, such outcomes appear to occur not because of existing structures but often in spite of them. When opportunities for dialogue, questioning, and personal exploration arise, students demonstrate a willingness to engage deeply with religious ideas and identity-related issues.

Overall, the study indicates that Islamic Thought courses function simultaneously as educational, cultural, and identity-related spaces. Their future effectiveness depends on moving beyond transmission-oriented models toward approaches that emphasize dialogue, critical inquiry, lived experience, and meaningful engagement with contemporary student concerns. Reconnecting religious education with students' lifeworlds, promoting participatory pedagogies, and creating spaces for open discussion may enhance both educational outcomes and the broader developmental goals these courses seek to achieve. Such transformations could enable Islamic Studies courses to become genuine arenas for reflection, meaning-making, and identity formation rather than merely compulsory components of university curricula.

References

- Adib, Y., & Sardari, M. (2014). Phenomenology of Students' Experiences of the Hidden Curriculum in Islamic Studies Courses. *Religion and Communication (Nameh-ye Sadegh)*, 2(3), 113-130.
- Amini, M., & Madani, A. (2024). Representation of Students' Lived Experiences of the Professional Competencies of Islamic Studies Instructors. *Research in Islamic Education and Training*(98).
- Bagheri, K., Sajjadih, N., & Tavassoli, T. (2011). *Approaches and Methods of Religious Education*. Nashr-e Elm.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

- Ghaemi-Nik, M. (2018). Examining Factors Affecting the Effectiveness of Islamic Thought Courses. *Research in Teaching and Learning*, 15(1), 123-140.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press.
- Hosseini Karnami, S. H., Darabinia, M., & Marzband, R. (2018). Examining Students' Attitudes toward Islamic Studies Courses at Mazandaran University of Medical Sciences. *Religion and Health*, 6(1), 1-9.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1989). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Majidi, M. R., & Fatehi, A. (2023). Examining the Assessment of Students' Attitudes toward the Planning of Islamic Studies Courses. *Research in Curriculum Planning*.
- Mirmohammadtabar, S. A., Akbari, H., & Sadeghi, M. (2019). Religious Indifference among Students: A Grounded Theory Study. *Iranian Sociology*, 20(3), 89-120.
- Mousavi, S. M. (2025). Analyzing the Role of University Islamic Studies Courses in Shaping Students' Identity. *Journal of Islamic History, Culture, and Beliefs*.
- Nayebzadeh, M., & Ghasemi, M. (2010). Exploring the Effective Factors in the Hidden Curriculum of Islamic Thoughts Course for B.A. Students: Presenting Techniques for the Betterment of the Curriculum. *Journal of Educational Psychology*, 1(1), 49-68.
- Piri, M., & Nikpiran, M. (2014). Explaining the Dimensions of the Hidden Curriculum in Undergraduate Islamic Studies Courses in Higher Education. *University Research Quarterly*(26), 1-15.
- Pollefeyt, D., & Richards, M. (2020). Interreligious Learning and Teaching: Unfolding Layers of Meaning in Lived Experience to Inform Possibilities for Students in Catholic Schools. *Journal of Religious Education*, 68(2), 141-160.
- Rezaei, M., & Yousefzadeh, M. (2020). A Phenomenological Exploration of Students' Experiences of Islamic Studies Classes. *Culture in the Islamic University*, 10(4), 581-602.
- Safari Shali, R. (2025). Evaluation of the Islamic Studies Curriculum Based on the Kirkpatrick Model and Its Effect on Students' Religiosity in Universities across the Country. *Iranian Journal of Social Studies*.
- Salehi Omran, E., Yamani, M., & Fathi, K. (2017). Evaluating the Quality of the Curriculum of General Courses: The Case of Islamic Studies. *Iranian Higher Education Quarterly*, 9(2), 1-32.
- Scott, J. C. (1985). *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. Yale University Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge.