

## شناسایی و اعتباریابی اصول و معیارهای طراحی کتب درسی مبتنی بر آموزه‌های دینی در حوزه‌های علمیه

حسن فانیدپور<sup>۱</sup>، محمدرضا نیلی احمدآبادی (فرزند جعفر)<sup>۲</sup>، علی دلاور<sup>۳</sup>، حسین کارآمد<sup>۴</sup>  
(دریافت: ۹۸/۲/۲ - پذیرش: ۹۸/۵/۷)

### چکیده

مطالعه حاضر، با هدف شناسایی و اعتباریابی اصول و معیارهای طراحی کتب درسی مبتنی بر آموزه‌های دینی برای مقطع عمومی حوزه‌های علمیه خواهران انجام گرفت. روش پژوهش حاضر، تحلیل محتوای کیفی-مضمون محور (تماتیک) است. روش انتخاب نمونه یا واحد تحلیل در این مطالعه نمونه‌گیری نظری بود. در یافته‌های به دست آمده، علاوه بر تحلیل محتوای رونوشت مصاحبه‌ها، از مکتوبات و مستندات مربوط نیز استفاده شد؛ بدین صورت که در جریان تحلیل، با کدگذاری مقوله‌های اصلی بعد از اشیاع نظری، ۹ مقوله اصلی و ۴۶ مقوله فرعی از داده‌های کیفی استخراج شد و در نهایت، اعتباریابی درونی یافته‌های پژوهش حاضر انجام گردید. نتایج نشان می‌دهد توجه به اصل آیه‌بینی تنظیم محتوا، اصل تعادل محتوا، اصل انسجام درونی و بیرونی محتوا، اصل نگارش محتوا، اصل ایجاد علاقه، اصل فعال‌سازی و عملی کردن محتوا، اصل عینی‌سازی محتوا و اصل پشتیبانی محتوا، از جمله مواردی‌اند که متخصصان حوزوی در بخش طراحی اشاره کرده‌اند. نظام آموزشی حوزه‌های علمیه خواهران قابلیت کاربرد در موقعیت‌های مختلف به‌ویژه نشر کتب دانشگاهی را نیز دارد.

### کلید واژه‌ها

اصول و معیارهای طراحی کتب درسی، معیارهای طراحی آموزشی، حوزه‌های علمیه خواهران، آموزه‌های دینی.

۱. دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی (h.fanidpour@whc.ir).
۲. دانشیار تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی (nili1339@gmail.com) (نویسنده مسئول).
۳. استاد سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی (delavarali@yahoo.com).
۴. استادیار علوم تربیتی مجتمع آموزش عالی علوم انسانی، وابسته به جامعه المصطفی قم (hkaramadbi@gmail.com).

## مقدمه

امروزه، کیفیت آموزش و تربیت به محیط یادگیری و متغیرهای آن بستگی دارد. یکی از این متغیرهای مهم، به خصوص در نظام‌های آموزشی متمرکز، کتاب درسی است (مشایخ، ۱۳۹۳). کتاب درسی با این هدف نوشته می‌شود که بتوان با آن اهداف آموزشی خاصی را پوشش داد (ریاضی، ۱۳۸۵: ۱۲)؛ از این رو، این کتاب به دلیل تأثیرگذاری در یادگیری باید ویژگی‌هایی داشته باشد که قابلیت یادگیری آن را ارتقا دهد. کتاب‌های درسی موفق و مطلوب معمولاً آن‌هایی هستند که از کیفیت و نحوه ارائه محتوای خوب برخوردار باشند و بتوانند یادگیرنده را برای یادگیری مطالب جدید و انتقال آموخته‌ها در شرایط مختلف و یادگیری‌های بعدی یاری کنند (ملکی، ۱۳۹۲). دستیابی به این نوع کتاب‌های درسی یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های تکنولوژیست‌های آموزشی به عنوان طراحان آموزشی کتاب‌های درسی محسوب می‌شود. امروزه، طراحی آموزشی جایگاه خود را در فرایند تهیه و تولید کتب درسی حوزه‌های علمیه به‌خوبی یافته است (حیبی و حق‌شناس، ۱۳۹۷). به دلیل تأثیر کتاب درسی (به‌خصوص در نظام آموزش‌های متمرکز) به عنوان اصلی‌ترین ابزار آموزشی، لازم است کتاب‌های درسی مطابق با اصول و معیارهای خاصی تألیف و تدوین شود. به همین دلیل طراحی کتاب درسی مستلزم در نظر گرفتن معیارها و داشتن فعالیت‌ها و مهارت‌های خاصی است (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۷۸: ۱۰۵).

اما یافته‌های ارزشیابی کتب درسی حوزه علمیه خواهران (فانیدپور، ۱۳۹۲) حاکی از نگرش منفی بیشتر طلاب و استادان نسبت به طراحی و تدوین کتب درسی است. برای نمونه، به باور برخی طلاب استادان فقط در همان ساعات آموزشی به مباحث و متن خوانی کتاب درسی می‌پردازند و فرصتی برای تعمیق و بحث و گفت‌وگوی کلاس اختصاص نمی‌دهند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که استادان با طلاب در خارج از کلاس و غیرزمان تدریس با هم تعاملی ندارند و به دلیل تراکم و کثرت برنامه‌ها و حجم زیاد محتوای کتب درسی، زمان کافی برای پرداختن به مباحث تربیتی و نیز فعالیت‌های علمی به صورت گروهی را ندارند. در حقیقت، ناکارآمدی نظام آموزش حوزه تاحدوی ناشی از ناآشنایی حوزویان با اصول و آموزه‌های روان‌شناختی طراحی آموزشی در سطح کلان و خرد آن، تدریس، تحقیق و پژوهش است. برای استخراج و بومی کردن این معیارها و اصول باید به خاستگاه و زمینه و بافت تعلیم و تربیت مختص آن توجه داشت. در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، پرداختن به مبانی انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی

امری اجتناب‌ناپذیر می‌نماید. این مبانی که بر بنیان‌های عقلی استوارند، گاه با شواهد تجربی نیز تأیید می‌گردند؛ چنان‌که در آیات قرآن کریم و روایات پیشوایان معصوم نیز نکاتی مهم در این باره آمده است. بنابراین، نمی‌توان به این توضیح بی‌اعتنا ماند و از بومی‌سازی علم طراحی آموزشی سخن گفت. آنچه امروزه در بین صاحب‌نظران مطرح است و یک ضرورت برای طراحی آموزشی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی در حوزه‌های علمیه نیز مطرح می‌گردد، تولید علم با رویکرد بومی است. برای تحقق این خواسته مهم باید مبانی فکری اسلامی را با اعتماد به نفس ولی با روش علمی بررسی کرد و دلالت‌های مشخص برای نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی و تربیتی را استنباط نمود. معرفت‌شناسی که بنیادهای معرفت را تعریف می‌کند و با مفاهیم کلی و بنیادین شناخت سروکار دارد، با روش‌های تدریس و یادگیری هم رابطه نزدیکی دارد (گوتک، ۱۳۸۹). انسان مطلوب (اسلامی و غیر اسلامی) از فلسفه و قرآن و سنت به دست می‌آید؛ شناخت آن از دیدگاه اسلام، شناختی تبیینی یا تفسیری نیست، بلکه شناختی حکمی و اجتهادی است. روش‌شناسی استدلالی و روش‌شناسی اجتهادی متعارف در حوزه‌های علمیه به ما کمک می‌کند تا انسان‌شناسی عام و خاص اسلامی را استخراج کنیم. پذیرفتن طراحی تعلیم و تربیت مبتنی بر نظریه انسان‌عامل (باقری، ۱۳۸۹) رویکرد فلسفی نوینی به آموزش و پرورش است. در این پژوهش، این رویکرد فلسفی نوین را «رویکرد انسان‌عامل» می‌نامیم که دیدگاهی خاص به انسان، ارزش و شناخت دارد و می‌تواند مبنای نظریه‌پردازی در شاخه‌های مختلف علوم تربیتی باشد.

اصول معرفت‌شناسی رویکرد انسان‌عامل شامل: (۱) ارتباط با امر مورد مطالعه، (۲) تکیه بر شواهد، (۳) جامع‌نگری در علم، (۴) تکیه بر حقایق، (۵) کثرت‌گرایی و وحدت‌گرایی در آموزش علوم، (۶) فرضیه‌پروری، (۷) ارتباط با نیازها و مسائل، (۸) جامع‌نگری نسبت به نیازها و هدایت آن‌ها؛ (۹) نقد مداوم آموخته‌ها و (۱۰) ابداع تقسیم‌های جدید در علم است (باقری، ۱۳۸۹ و ملکی، ۱۳۹۶). علامه طباطبایی در رویکرد رئالیستی خود، معرفت حقیقی را علم و یقین مطابق با واقع می‌داند. از نظر ایشان معرفت حقیقی دارای سه رکن یقین، مطابقت با واقع، و ثبات است (رشیدی و همکاران، ۱۳۹۶). مبانی و اصول انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی اسلامی مذکور، اساس و تکیه‌گاه الگوی طراحی آموزشی در این پژوهش است. با توجه به مبانی و اصول تعلیم و تربیت مبتنی بر آموزه‌های دینی، به دیدگاه واقع‌گرایی سازه‌گرایانه<sup>۱</sup> نزدیک می‌شویم که براساس آن می‌توان

1. constructiverealist

جهت‌گیری و رویکرد طراحی آموزشی، اصول و ویژگی مؤلفه‌های آن را تبیین کرد. طبق این دیدگاه، در زمینه معرفت موجودات جهان، ترکیبی از واقع‌گرایی و سازه‌گرایی رخ می‌دهد، زیرا می‌توان با نظر به معلوم (واقع‌گرایی) و با نظر به عالم (سازه‌گرایی)، از معرفت سخن به میان آورد، بدون آنکه این دو جنبه در تعارض با یکدیگر باشند. از منظر دیدگاه واقع‌گرایی، سازه‌گرایانه دانش ما نه چندان وابسته به تجربه است که بتوان آن را به کارآمدی در مسائل کنونی فروکاست و نه کار آن در واقع‌نمایی، به چنان فرجامی رسیده است که بتوان آن را ثابت انگاشت و از تغییر در آن سخن نگفت (باقری، ۱۳۸۹). از این رو، با توجه به این دو بُعد معرفت (نقش عالم و نقش معلوم) در موضع دیدگاه مذکور، به پیشنهاد «یادگیری انتقادی» خواهیم رسید (باقری، ۱۳۸۹: ۱۲۸).

بنابراین در معرفت‌شناسی‌های متفاوت، چارچوب‌های روان‌شناختی متفاوتی به چشم می‌خورد؛ این تفاوت‌ها، الزامات متفاوتی برای طراحی آموزشی به همراه دارد. با توجه به این نکته، معرفت‌شناسی، روان‌شناسی و فعالیت‌های طراحی باید بدون توجه به عقاید خاص خود دارای پیوندهای ناگسستنی با هم باشند، اما عموماً این طور نیست (Hanafain & Land, 1997). به همان اندازه که عقاید معرفت‌شناختی و نظریه‌های روان‌شناختی و پژوهشی، فعالیت‌های طراحی را شکل می‌دهند، نیز به تمایز میان طراحان حرفه‌ای از یکدیگر می‌انجامند. در طراحی، مواد و روش‌های آموزشی باید انعکاس‌دهنده عقاید و شواهدی درباره ماهیت یادگیری و شناخت و با مبانی اصلی و پیش‌فرض‌ها نیز مرتبط باشند (ریزر و دمپسی، ۱۳۹۲: ۱۱۰).

پس از بررسی دیدگاه اسلامی، تصویری متفاوت برای یادگیری آدمی پیشنهاد می‌شود. در این تصویر، یادگیری شکل‌پذیری آدمی نیست که معلول تأثیر علتی بیرونی در جریان مکانیسمی باشد، بلکه تلاشی در جهت ظهور عاملیت آدمی در شکل مطلوب آن است (باقری، ۱۳۸۹: ۱۱۲). یادگیرنده به عنوان انسان، وجودی یکپارچه دارد. این یکپارچگی به حدی است که هیچ یک از اجزای آن به صورت مجزا فهمیدنی و توجیه‌شدنی نیست. در تحلیل عقلانی، جنبه‌های عقلانی، عاطفی، اجتماعی و غیره (جداگانه بحث خواهیم کرد) هیچ یک بدون ارتباط و حمایت دیگری قابل فهم و پرورش نیست و این ویژگی باید در محتوا و فعالیت‌های آموزشی تجلی یابد. مفاهیم، اصول، فعالیت‌ها، روش‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌ها و سایر عناصر محتوا به صورت یکپارچه وضعی بسیار مناسب برای تغذیه فطرت چندبعدی یادگیرنده به وجود می‌آورند (ملکی، ۱۳۹۶).

از این رو، براساس آنچه آمد، محتوای کتب درسی باید طوری طراحی و ارائه گردد که ذهن و عمل یادگیرنده را به سوی پیشرفت و کمال سوق دهد و چگونگی بهبود فرایند تغییر دانشی و ارزشی را به او بیاموزد. همچنین طراحی محتوای کتاب درسی باید به گونه‌ای باشد که در فرد عطش یادگیری را به وجود آورد (حبیبی و حق‌شناس، ۱۳۹۷). نکته مهم در ایجاد تمرکز، بهره‌گیری از عناصر اصلی و فرعی در ایجاد جذابیت است (حبیبی و حق‌شناس، ۱۳۹۷). عبارت‌ها و واژه‌های بسیاری وجود دارند که به طور معمول، رغبت خوانندگان را برمی‌انگیزند. عبارت‌های احساسی و انگیزشی، فرا خواندن به تفکر به همراه مؤلف، نقل قول مستقیم، عبارت‌های طنز و خطاب مستقیم به خواننده، استفاده از حکایت‌ها و داستان‌ها از این جمله‌اند (میک، ۱۳۹۴: ۲۸۹). انبوهی از آیات قرآن کریم و روایات با زبان داستان وجود دارند، ولی حتی در دروس تفسیر قرآن نیز از این امکان، به شکل هنرمندانه استفاده نمی‌شود (حبیبی و حق‌شناس، ۱۳۹۷).

بنابراین، چگونگی طراحی محتوای کتب درسی عامل مهمی در تعیین چگونگی یادگیری است. تحقیقات هریسون (Harrison, 2001) نشان می‌دهد که بهترین اطلاعات گزینش شده، به دلیل نامناسب بودن طراحی محتوای درسی و عدم تناسب آن با توانایی درک و فهم یادگیرندگان و علایق و نیازهای آنان، فرایند یادگیری را مختل می‌کند و مانع فعالیت‌های آزادانه و ابتکاری مدرس در هنگام تدریس می‌گردد. بنابراین، در طراحی کتاب درسی مؤثر و اثربخش، عناصر آموزشی، فعالیت‌ها و تجارب یادگیری باید به گونه‌ای طراحی شوند که یکدیگر را تقویت کنند تا بتوانند الگوی رفتاری مورد نظر را در یادگیرنده شکل دهند.

پژوهشی که با عنوان *ارزیابی کتاب‌های درسی حوزه‌های علمیه خواهران* (فانیدپور و همکاران، ۱۳۹۰-۱۳۹۲) انجام شد نشان می‌دهد که هر مؤلفی شیوه خاصی در طراحی و سازمان‌دهی کتاب درسی خود دارد و استادان و طلاب نیز از شیوه ارائه و برخی محتواهای درسی کاربردی نبودن آن ناراضی‌اند و این می‌تواند به سبب فقدان الگو و معیارهای مخصوص در این زمینه باشد. بنابراین، باید با توجه به آموزه‌های دینی، اصول و معیارهایی برای تدوین و طراحی کتب درسی صورت گیرد. از این رو، مسئله اصلی پژوهش حاضر، پاسخ دادن به این سؤال است که اصول و معیارهای طراحی کتاب درسی مبتنی بر آموزه‌های دینی برای مقطع عمومی حوزه‌های علمیه کدام است؟ از آنجا که موضوعات درسی و فعالیت‌های یادگیری در حوزه‌های علمیه خواهران، طیفی از محتواها و فعالیت‌های ساختارمند

تابی ساختار را در برمی گیرد، هر کدام از فنون، روش ها و رسانه های آموزشی می تواند به اقتضای موقعیت و نوع ساختار درس متفاوت باشد (پاکپور و همکاران، ۱۳۹۶). دانشمندان مختلف که در پیشینه پژوهشی این مقاله به ارائه نظرات آن ها پرداخته می شود، تنها به شناسایی معیارها و عوامل مؤثر در طراحی کتاب با کیفیت پرداخته اند. اما دانستن اصول و معیارهایی که از سوی متخصصان حوزوی (منطبق با آموزه های دینی) مطرح شده باشد، می تواند میزان تأثیر گذاری و جایگاه این عوامل را در کتاب های درسی بهتر نشان دهد.

از این رو در پژوهش حاضر، مؤلفه ها و معیارهای طراحی کتب درسی حوزه علمیه، از فحوای آثار و صحبت های متخصصان برجسته دینی حوزه علمیه برگرفته شده است و البته محقق از مطالعات مروری در جهت تکمیل خلأهای احتمالی پاسخ های متخصصان بهره مند خواهد شد.

#### پیشینه پژوهش

به منظور بررسی تحقیقات انجام شده در خصوص موضوع پژوهش، جست و جو در دو محور پژوهش های داخلی و خارجی صورت گرفت. البته پژوهشی که معیارهای طراحی کتاب های درسی را مبتنی بر آموزه های دینی احصا کرده باشد، یافت نشد؛ با وجود این به چند مورد از پژوهش های انجام شده در این زمینه اشاره می شود:

۱. قندیلی (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان «بررسی الگوی سازمان دهی برنامه درسی جاری سطح یک حوزه علمیه و ارائه ویژگی های مطلوب آن با توجه به رویکرد تلفیقی مضمون محور» به بررسی وضعیت سازمان دهی محتوای درسی سطح یک حوزه علمیه و ارائه ویژگی های مطلوب آن براساس رویکرد تلفیقی مضمون محور پرداخته است. وی، پس از مطالعه مبانی نظری و مصاحبه اولیه با تعدادی از استادان حوزوی، ویژگی های مربوط به سازمان دهی محتوای درسی حوزه را شناسایی کرد. براساس یافته های این پژوهش، بارزترین مشخصه های سازمان دهی محتوای درسی جاری عبارت اند از: تنظیم محتوا با عنوان های مستقل درسی، رعایت تقدم و تأخر عناوین و محتوای دروس تعیین شده در مرکز برنامه ریزی از سوی استادان و طلاب، و انبعاث نظم موجود در محتوای دروس صرفاً از ساختار رشته های علمی مربوط. این موارد، ویژگی های الگوی دانش محوری اند و انتظار می رود سازمان دهی محتوا در شرایط مطلوب دارای این ویژگی ها باشد: مطالعات و مباحثات طلاب حول مسائل و مضامین مربوط به واقعیات زندگی تنظیم

شوند؛ رشته‌های مختلف (ادبیات، فقه، اصول و...) در جهت حل مسائل و موضوعات واقعی با یکدیگر مرتبط و هماهنگ شوند؛ مضامین و موضوعات جامع و کلی، مقدم بر موارد جزئی باشند؛ و ارتباط محتوای دروس به گونه‌ای باشد که طلاب قادر شوند تجربیات و یادگیری‌های گذشته خود را با یادگیری‌های حال و آینده مربوط سازند.

۲. اشرفی و آخوندی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی آموزش دینی در دانشگاه‌ها از دیدگاه اساتید» به بررسی آسیب‌های آموزش‌های دینی از دیدگاه استادان دانشگاه‌ها پرداخته‌اند. مهم‌ترین آسیب‌ها در این تحقیق عبارت بودند از: تناسب نداشتن محتوای کتاب‌های درسی با نیازهای دوره جوانی و عصر حاضر دانشجویان، کاربردی نبودن محتوا، نبود تناسب بین روش تدریس و محتوا و استفاده نکردن استادان از روش‌های نوین.

۳. بختیار نصرآبادی و همکاران (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «پیش‌بینی و تبیین رابطه بین عوامل دینداری با راهبردهای نوین یاددهی، یادگیری» به ارتباط عوامل دینی با روش‌های نوین یاددهی-یادگیری و میزان اثرگذاری این روش‌ها بر عوامل تدبیر پرداخته‌اند. یافته‌های آنان نشان داد که پیش‌بینی عوامل از طریق راهبردهای یاددهی امکان‌پذیر است، به این صورت که راهبردهای اجتماعی برای عامل اعتقادی و راهبردهای فردی و پردازشی در الزام درونی و اجرای رفتار دینی بهتر عمل می‌کنند و سه راهبرد فردی، اجتماعی و پردازشی به طور هماهنگ در الزام عملی مؤثرترند.

۴. ملکی (۱۳۹۶) در کتاب خود با نام هویت دینی برنامه‌درسی (جستاری در نظریه اسلامی برنامه‌درسی) که آن را حاصل تجربیات چندین ساله و مطالعات فراوان در زمینه برنامه‌درسی و مجموعه مقالات و سمینارهای بی‌شمار در این زمینه می‌داند، الگوی برنامه‌درسی فطرت‌گرا را معرفی و آن را تبیین نموده و به توصیف و تبیین ویژگی‌های محتوای برنامه‌درسی- از منظر هویت دین اسلام، بر محور فطرت انسانی- پرداخته است.

۵. نصر و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «تبیین معیارهای نگارشی و ساختاری تألیف و تدوین کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته‌های علوم تربیتی، مشاوره و روان‌شناسی» به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه- با روش مقوله‌بندی- و نیز پرسش‌نامه- برای آمار توصیفی و استنباطی- استفاده کرده‌اند. نتایج پژوهش‌های آنان نشان داد در حیطه نگارشی بر توجه به زبان و ادبیات فارسی و اصول نگارشی توجه به سطح دشواری فهم مطلب، تعریف واژه‌های تخصصی، ساختار منظم در ارائه مطالب و توجه مصاحبه‌شوندگان به زمان آموزش تأکید شده است.

۶. کارآمد (۱۳۹۰) در کتاب خود با عنوان *در جست‌وجوی راهکارهای تدوین متون درسی* که در مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی به چاپ رسیده، به معیارهایی برای تألیف و تدوین متون درسی پرداخته است. وی در این کتاب درصدد بود تا با استفاده از مباحث مطرح در نشست‌ها، کارگاه‌های آموزشی و منابع موجود در زمینه برنامه‌ریزی درسی، آیین‌نامه‌ای برای نویسندگان کتاب‌های درسی در سطح آموزش عالی (دانشگاه‌ها و حوزه‌های علمیه) تنظیم کند. در فصل اول این کتاب به ماهیت کتاب درسی، انگیزش، نظام یادگیری و جغرافیای مفهومی؛ در فصل دوم، به مراحل تدوین کتاب درسی، طراحی چارچوب کلی کتاب درسی، سازمان‌دهی ساختار؛ در فصل سوم، به آیین‌نامه تدوین کتاب درسی اشاره و در فصل چهارم آن الگوی عملی تولید و طراحی کتاب را معرفی کرده است.

۷. در پژوهش‌هایی که بارتلت و مورگان (Bartlett & Morgan, 1991) در دانشکده برنایو<sup>۱</sup> انجام دادند، برای تعیین معیارهای کتاب درسی خوب و تهیه چک‌لیست ارزشیابی کتاب درسی، مصاحبه‌ای با ۱۵ دانشجو و ۳۳ عضو هیئت علمی انجام شد. استادان اظهار داشتند زمانی که دو کتاب هم‌عرض وجود دارد، کتابی را انتخاب می‌کنند که با مواد تکمیلی همراه باشد. آنان همچنین اظهار داشتند از کتاب‌هایی که هم در مفاهیم و هم در جواب سؤال‌ها اشتباهات زیادی دارند، بیزارند. همچنین مؤلفان باید جامعه مخاطب خود و سطح خاص دانشجویان را در نظر بگیرند. دانشجویان اظهار کردند کتابی را می‌پسندند که به زبان ساده و کاربردی (قابل تعمیم به زندگی واقعی) نوشته شده باشد. به عقیده آنان، مواد درسی باید به خوبی سازمان‌دهی، فشرده، مختصر<sup>۲</sup> و واضح و نیز به بخش‌های قابل ملاحظه‌ای<sup>۳</sup> تقسیم شده باشند. اغلب دانشجویان، ارائه یک مقدمه و خلاصه خوب در ابتدای هر فصل را لازم می‌دانند و انتظار دارند در موضوعاتی که به تمرین مفاهیم نیاز دارد، پس از هر مفهوم جدید، تمریناتی هم لحاظ شده باشند. دانشجویان همچنین اظهار داشتند از تصاویر، نمودارها، جدول‌ها و نقشه‌ها، مطالب زیادی فرا می‌گیرند و معتقدند لغت‌های مرتبط با درس که برای اولین بار در کتاب به کار می‌روند، باید تعریف شوند و نیز کتاب دارای یک واژه‌نامه مناسب باشد. آنان همچنین بر کتاب‌هایی ارزش قائل‌اند که لغت‌های جدید را در اولین صفحه کتاب (پانویس)، جایی که برای اولین بار به کار می‌رود، ارزش قائل‌اند.

1. Barnau

2. concise

3. sizable chunks



۸. از دیدگاه لشین و دیگران (۱۳۸۹) در طراحی کتاب‌های درسی باید به شش عنصر همسانی، شکل، سازمان‌دهی، علاقه، اندازه حروف و استفاده از فضای سفید توجه داشت. برخی دیگر از پژوهشگران نیز اغلب بر متن کتاب تأکید دارند و عواملی مانند سادگی متن، انسجام و توالی ارائه مطالب، تنظیم سؤال‌ها، جداسازی واحدهای مجزای یادگیری و پیش‌بینی فرصت‌های جدید یادگیری را از جمله معیارهای اساسی در تنظیم محتوا در نظر گرفته‌اند (Hey et al., 2008).

۹. در تحقیق هارتلی و ترومن<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) (آرمند، ۱۳۸۴)، پنج بررسی درباره استفاده از متن‌های آموزشی صورت گرفت که خلاصه مطالب در ابتدا و انتهای آن‌ها قرار داشته است. نتایج این تحقیق نشان داد که آوردن خلاصه مطالب به یادآوری متن کمک می‌کند.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر در دسته تحقیقات کمی و کیفی<sup>۲</sup> و کاربردی قرار می‌گیرد. پژوهشگر در تحقیقات کیفی به دنبال تعمیم نتایج به جوامع دیگر نیست، بلکه در پی کشف و شناسایی، و توصیف پدیده‌ها و عوامل و ویژگی‌هاست. این پژوهش نیز از نوع روش کیفی است و پژوهشگران آن برای گردآوری داده‌ها، سه روش تحلیل مروری، اسنادی و تحلیل رونوشت مصاحبه‌ها را به کار بسته‌اند؛ همچنین، برای اعتباریابی پژوهش، از روش کمی به صورت پیمایشی استفاده کرده‌اند.

در این پژوهش از روش تحلیل مضمون محور<sup>۳</sup> استفاده شده است. این روش هم به صورت تحلیل استقرایی و هم تحلیل قیاسی قابل انجام است که در پژوهش حاضر به صورت رفت و برگشتی از هر دو روش بهره گرفته شده است. تحلیل مضمون محور عبارت است از تحلیلی قیاسی یا استقرایی که طی آن محقق از طریق طبقه‌بندی داده‌ها، الگویابی درون داده‌ای و برون داده‌ای به یک سنخ‌شناسی تحلیلی دست می‌یابد. به عبارت دیگر، تحلیل مضمون محور عبارت است از کدگذاری و تحلیل داده‌ها با این هدف که عبارت‌ها چه می‌گویند. این نوع تحلیل به دنبال الگویابی در داده‌هاست (محمدپور، ۱۳۸۸؛ Thomas & Harden, 2008).

1. Hartley & Truman  
2. qualitative  
3. thematic analysis

## جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه اسناد بالادستی و مستندات علمی مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه خاوران مربوط به موضوع پژوهش حاضر و کلیه اعضای گروه‌های علمی تعلیم و تربیت و گروه علمی تدوین آموزشی کتب درسی حوزه‌های علمیه خاوران تشکیل می‌دهد. روش انتخاب نمونه یا واحد تحلیل در این مطالعه نمونه‌گیری نظری<sup>۱</sup> بود. نمونه‌گیری نظری به این معناست که پژوهشگر باید در نمونه‌گیری با گشاده نظری و منعطف برخورد کند. در مراحل اولیه نمونه‌گیری، تحلیل داده‌ها باید باز و نسبتاً نامحدود/غیرمقید<sup>۲</sup> باشد. در این مرحله، پژوهشگر باید منابعی را انتخاب کند که اطلاعات مرتبط‌تری در اختیار او قرار می‌دهند. همچنان که داده‌های تحلیل می‌شوند، پژوهشگر باید از یافته‌های به دست آمده در جهت انتخاب منابع بعدی استفاده کند (Golding, 2002 به نقل از Nori, 2011). اصل اساسی در نمونه‌گیری نظری انتخاب موارد یا گروه‌ها براساس محتواست و اصل گستردگی تحقیق یا تمرکز بر دامنه تحقیق می‌تواند به عنوان یکی از اهداف تحقیق مورد بررسی قرار گیرد؛ بدین معنا که در تحقیق تمام گزینه‌ها و مطالب را در سیطره دید خود قرار می‌دهیم یا به انتخاب حجمی از آن‌ها بسنده می‌کنیم (Boswell & Cannon, 2012).

بر این اساس در پژوهش حاضر، برای دستیابی به اشباع نظری، ۱۲ نفر از متخصصان حوزوی مورد مصاحبه قرار گرفتند. در این مصاحبه‌ها که به صورت نیمه ساختارمند طراحی شده بودند، سؤال‌های اولیه مصاحبه با مطالعه اکتشافی در اسناد بالادستی و مستندات موجود به دست آمد و در فرایند مصاحبه سؤالات دقیق‌تر و جزئی‌تر شد. در یافته‌های به دست آمده علاوه بر تحلیل محتوای رونوشت مصاحبه‌ها، از مکتوبات و مستندات مربوط استفاده شد. در جریان مصاحبه و تحلیل داده‌ها، برای اتقان کار پژوهشی به مستندات و مکتوبات مذکور مراجعه می‌شد. جمع‌آوری و تحلیل این اطلاعات تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. سپس با تحلیل مجموع محتوای مصاحبه‌ها و مستندات، بعد از اتمام فرایند کدگذاری، این کدها براساس شباهت یا قرابتی که با یکدیگر داشتند مقوله‌بندی شدند و در نهایت، مقوله‌های طراحی کتب درسی به عنوان اصول و معیارهایی تدوین و تکمیل گردید. به این صورت که ۹ مقوله اصلی و ۴۶ مقوله فرعی از داده‌های کیفی استخراج شد و سرانجام، اعتباریابی درونی بر مبنای یافته‌های پژوهش حاضر صورت گرفت.

1. theoretical sampling
2. unfocused

## اعتباریابی داده‌ها

در اعتباریابی درونی داده‌ها از نمونه‌گیری هدفمند (معیاری) و غیر احتمالی استفاده شد؛ بدین شکل که ابتدا از ۸ نفر از متخصصان حوزوی (اعضای گروه علمی برنامه‌ریزی تعلیم و تربیت و کارشناسان مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه خاوران) مصاحبه (نیمه ساختارمند) به عمل آمد. در این مرحله، دربارهٔ مقوله‌های اصلی و فرعی سؤال‌اتی مطرح و سپس با توجه به نقد و بررسی متخصصان حوزوی، اصلاحات لازم اعمال شد. سرانجام، پیش‌نویس نهایی آن، در قالب فرم الکترونیکی (که دارای پاسخ‌های چندگزینه‌ای بود) برای ۳۰ نفر از استادان و فارغ‌التحصیلان دکتری تکنولوژی آموزشی ارسال گردید. در مجموع، نظرات ۲۴ نفر از استادان دریافت، جمع‌آوری و تحلیل شد. نتایج نشان داد که مناسبت کلی مقوله‌های احصا شده S-CVI برابر با ۰/۸۶ است. لذا از آنجا که این عدد بالاتر از حداقل مناسبت مطلوب (۰/۸۰) به دست آمده است، می‌توان نتیجه گرفت که متخصصان، این مقوله‌های اصلی و فرعی را به عنوان اصول و معیارهای طراحی کتاب درسی مبتنی بر آموزه‌های دینی مقطع عمومی حوزه‌های علمیه خاوران، مناسب ارزیابی نموده‌اند.

## یافته‌ها و نتایج پژوهش

در این پژوهش با توجه به موضوع مقاله، مهم‌ترین داده‌های گردآوری شده، با استفاده از روش تحلیل مضمون محور، دسته‌بندی، سازمان‌بندی، و مقوله‌بندی شده و نتایج آن در جدول ۱ آمده است که در ادامه آن، به اجمال، هر یک از مقوله‌های اصلی و فرعی بررسی می‌شود.

جدول ۱ مقوله‌های استخراج شده برای طراحی کتب درسی مبتنی بر آموزه‌های دینی حوزه‌های علمیه

مقوله‌ها	معیارهای اجرایی (شناسایی شده)
۱ اصل آیه‌بینی تنظیم محتوا	ارائه سؤال‌های خداپاورانه، ارائه مطالعات آزاد خداپاورانه، ارائه نمونه‌های قرآنی و حدیثی متنوع و متناسب در محتوای درس.
۲ اصل تعادل محتوا	شرح و بسط مناسب محتوا، مناسب بودن تراکم مفاهیم، نسبت اطلاعات بااهمیت به اطلاعات کم‌اهمیت، توازن در انتقال اطلاعات و فرصت‌های یادگیری.
۳ اصل انسجام درونی محتوا	مرتبط بودن محتوا با اهداف درس، عنوان‌گذاری مناسب، پیوستگی مطالب، پرهیز از محتوای کاذب، برجسته‌نمایی و تأکید، جداسازی و تفکیک، ارائه خلاصه و جمع‌بندی.

## 1. coherence of content

ادامه جدول ۱

مقوله‌ها	معیارهای اجرایی (شناسایی شده)
۴ اصل انسجام بیرونی محتوا	درس‌بندی مناسب کتاب به بخش و فصل، ارتباط طولی کتاب با کتاب‌های پایه قبلی و بعدی خود، ارتباط عرضی هر کتاب با سایر کتاب‌ها در همان پایه، بیان روشن هدف‌های کلی، جایگاه و ساختار کتاب.
۵ اصل نگارش محتوا	روانی، شیوایی و عدم تعقید محتوا، میزان پیچیدگی بافت محتوا، تسلسل و ترتیب محتوا.
۶ اصل ایجاد علاقه	طرح‌بندی و صفحه‌آرایی مناسب، تصویرسازی متن، ارائه سؤال چالش‌برانگیز، شعر و حدیث‌برانگیزاننده، ارائه موقعیت رُجعی و فایده درس، روایت و حکایت‌های شیرین، آیات و تفاسیر قرآنی، عناوین و عبارات برانگیزاننده.
۷ اصل فعال‌سازی و عملی بودن محتوا	بازنمایی مثال، سؤال، تمرین، ارائه منابع مطالعاتی، ایجاد فضای سفید و خالی.
۸ اصل عینی‌سازی محتوا	ارائه مثال، غیرمثالی، تمثیل، نقشه مفهومی یا روندی، توضیحات پاورقی، جدول تطبیقی.
۹ اصل پشتیبانی محتوا	کتاب کمک‌درسی، کتاب راهنمای تدریس، طراحی و تولید کتاب‌های هم‌عرض.

۱. اصل آیه‌بینی تنظیم محتوا. معیارهای شناسایی شده در این اصل (ارائه سؤال‌های خداپاورانه، ارائه مطالعات آزاد خداپاورانه و ارائه تنوعی از نمونه‌های قرآنی و حدیثی در بطن محتوای درس) به طور متناسب هستند. طبق این اصل، در هر یک از محتواهای دروس حوزه‌های علمی، جلوه‌ای از هستی مطالعه می‌شود و همگی در «آیه بودن» مشترک‌اند. اگر همه آن‌ها به عنوان جلوه‌ای از آیات الهی مورد آموزش قرار گیرند، در مجموع از طریق محتواهای گوناگون ضمن یادگیری مفاهیم، اصول و مهارت‌های ویژه یک نگرش عمومی «خدا محور» نیز در یادگیرنده پرورش می‌یابد (ملکی، ۱۳۹۶).

۲. اصل تعادل محتوا. پس از تحلیل محتوای مستندات علمی و محتوای مصاحبه‌های متخصصان حوزوی، اصل تعادل شناسایی شد. در زمینه چگونگی تعادل محتوای کتاب درسی، معیارهایی در این اصول شناسایی شدند: (۱) شرح و بسط مناسب محتوا (از لحاظ کمی، اندازه شرح و بسط هر بخش از موضوعات در ارتباط با کل آن مهم است و از لحاظ کیفی نیز، مواردی چون هم‌گرایی بین انواع گوناگون موضوعات و ارتباط بین نظریه و

نمونه‌ها (مثال‌ها) اهمیت دارد. متخصصان طولانی‌بودن شرح و بسط را، به ویژه برای موضوعات فرعی، عامل قطع ارتباط خود با مفاهیم اصلی می‌دانند. (۲) مناسب بودن تراکم مفاهیم (که از عوامل مؤثر در یادگیری تراکم مفاهیم متن است و اصولاً مدت خواندن نه به تعداد کلمات که به تعداد مفاهیم مطرح مربوط است؛ هرچه متن فشرده باشد زمان بیشتری برای خواندن آن باید گذاشت که ممکن است یادگیری عمیق صورت نگیرد). (۳) نسبت اطلاعات بااهمیت به اطلاعات کم اهمیت (نسبت تعداد مفاهیم اصلی به حواشی بر یادگیری تأثیر می‌گذارد و هرچه مفاهیم فرعی و حاشیه‌ای کمتر باشد و نیز اطلاعات واضح و مشخص تر باشند یادگیری بهتر صورت می‌گیرد). (۴) توازن در انتقال اطلاعات و فرصت‌های یادگیری (با توجه به فرصت‌های یادگیری و تربیتی در مدرسه و خارج از آن و درک اینکه یادگیری برخی مفاهیم با روش‌های خارج از کلاسی کارایی بیشتری دارند، با برقراری توازن بین ارائه میزانی از فرصت‌های یادگیری و انتقال مفاهیم و اطلاعات آموزشی در کتاب درسی و پیوند این دو با یکدیگر، کارایی آموزشی و تربیت را افزایش داد).

۳. اصل انسجام درونی و انسجام بیرونی. به اعتقاد متخصصان حوزوی، انسجام درونی محتوا عبارت است از: وجود نوعی دوستی و ارتباط میان مفاهیم و مضامین کتاب که خالی از تناقض باشد و انسجام بیرونی محتوا نیز عبارت است از: وجود نوعی توالی و داشتن ارتباط طولی و سیر منطقی ارائه مفاهیم و مضامین محتوا در هر کتاب با کتاب قبلی و بعدی خود و ارتباط میان هر کتاب با کتاب‌های همان پایه (ترم) در موضوعات مختلف. می‌توان با در نظر گرفتن ملاحظات انسجام درونی و بیرونی در کتاب درسی (معیارهای شناسایی شده) از ارائه بارشناختی زیاد، غیر منطقی و بیجا به یادگیرندگان ممانعت کرد.

۴. اصل نگارش محتوا. طبق تحلیل رونوشت مصاحبه‌ها، معیارهای روانی، شیوایی و عدم تعقید محتوا، میزان پیچیدگی بافت محتوا، تسلسل و ترتیب محتوا ذیل اصل نگارش محتوا، این‌گونه شناسایی شد: الف) در روانی، شیوایی و عدم تعقید محتوا، غالب متخصصان حوزوی که در این مصاحبه شرکت کرده‌اند معتقدند تأکید بر روان بودن متن، به معنای مبتدل و عامیانه و سطحی بودن عبارت‌پردازی و خارج کردن نوع نوشته از ادبیات علمی رایج آن دانش نیست، بلکه منظور از آن، به کار نبردن انواع تعبیرهایی است که تفسیرهای گوناگون دارد یا بهره‌گیری زیاد از کلمات مبهم به اصطلاح ادبی (از قبیل ضمائر، اسمای اشاره و موصولات بدون مشارالیه یا موصولات) دارای صله‌های ناقص است؛ که لازم است به تدریج، توانایی درک متون پیچیده، به عنوان یکی از اهداف

آموزشی، در عرض سایر اهداف آموزشی مورد توجه قرار گیرد. ب) همچنین، منظور از بافت محتوا و پیچیدگی آن به زعم غالب متخصصان، سبک نگارش یا دستور زبان استفاده شده در متن درسی نیست؛ هر چند در تعیین بافت محتوا به طور کامل مؤثرند، اما منظور از آن، همه عناصر محتوایی اند که می‌توانند به نوعی خود محتوا را پیچیده یا ساده جلوه دهند؛ اعم از آنکه محتوا قلم‌خورده و به اصطلاح تدوین شده یا نشده باشد. از این‌رو، برای دروس تحلیلی و کاربردی، میزانی از پیچیدگی مناسب و مطلوب است و به جولان ذهنی یادگیرنده نیز کمک می‌کند. ج) در تسلسل و ترتیب محتوا، با توجه به اینکه مفاهیم و گزاره‌های موجود در هر دانشی از سیر و ترتیب خاصی برخوردارند و برخی از گزاره‌ها مقدمه تصدیقی گزاره‌های بعدی، و برخی مفاهیم، مبادی تصویری مفاهیم بعد از خود به‌شمار می‌روند، در چینش این مفاهیم و گزاره‌ها، این سیر و ترتیب باید به عنوان اصلی اساسی رعایت شود.

۴. اصل ایجاد علاقه. طرح‌بندی و صفحه‌آرایی مناسب، تصویرسازی متن، استفاده از سؤال چالش‌برانگیز، استفاده از شعر و حدیث برانگیزاننده، ارائه موقعیت رُجعی و فایده درس (ترسیم آینده‌ای مطلوب و واقعی از آن درس برای یادگیرنده)، استفاده از روایت و حکایت‌های شیرین، آیات و تفاسیر قرآنی، و عناوین و عبارات برانگیزاننده از معیارهای شناسایی شده این اصل اند. به اعتقاد متخصصان حوزوی، ایجاد رغبت و علاقه در فراگیر می‌تواند هم به عنوان اصلی مؤثر در انتخاب محتوای درسی، و هم به عنوان اصل اساسی در سازمان‌دهی محتوا و طراحی کتاب درسی مورد توجه باشد. به زعم اکثر آنان، محتوا باید به گونه‌ای باشد که فراگیر آن را متناسب با نیاز خود ببیند که در این صورت، نسبت به محتوا انگیزه می‌یابد.

۵. اصل فعال‌سازی و علمی بودن محتوا. به اعتقاد متخصصان، متنی فعال و کاربردی است که امکان و شرایط لازم را برای فعالیت و بازنمایی ذهنی و عملی یادگیرنده فراهم می‌سازد. برای اینکه متن کتاب درسی از حالت یک سویه و منفعل خارج شود، متخصصان حوزوی پیشنهاد کردند که از بازنمایی مثال و سؤال‌های چالش‌برانگیز پیش از متن اصلی برای تحریک ذهن و برانگیختن اشتیاق یادگیرنده به منظور ورود به متن اصلی و جذب حداکثری اطلاعات آن استفاده شود و در ضمن با ارائه پرسش‌های میان‌متنی، فضای بحث گروهی در کلاس و فرصتی برای تأمل یادگیرنده ایجاد کرد و در پایان هر درس نیز از سؤالات خودآزمایی (برای آگاهی یادگیرنده نسبت به میزان اشراف خود به اطلاعات

موجود در آن درس) و همچنین نمونه‌ای از سؤالات امتحانی استفاده شود. همچنین در پایان دروس مهارتی نیز تمریناتی از ساده به مشکل و متنوع ارائه شود تا زمینه تسلط و تثبیت در یادگیری آن درس فراهم شود. همچنین بعد از تمرین‌ها هر درس، خصوصاً در دروسی که جزء دروس اصلی و تحلیلی هستند بهتر است به منابعی برای مطالعه بیشتر اشاره شود تا در صورت نیاز یادگیرنده به یادگیری عمیق‌تر، به منابع مرتبط‌تر رجوع دهد. برای ایجاد روحیه پژوهشگری در طلاب در دروسی که باید تحلیل بیشتری صورت گیرد و سطح هدف آموزشی آن نیز، بالاتر از سطح درک و فهم تعیین شده است، ارائه بیشتر سؤالات پژوهشی بعد از منابع مطالعاتی ضروری است. این سؤالات باید طوری طرح شوند که انگیزه و تلنگر لازم را در ذهن یادگیرنده در جهت تحقیق در آن موضوع ایجاد کنند. برخی متخصصان نیز معتقدند با ایجاد فضای سفید (خالی و بدون نوشته و طرح) کتاب درسی جلوه بیشتری می‌یابد و از خستگی چشم می‌کاهد. این فضای سفید می‌تواند در اطراف عنوان، حاشیه‌ها، انتهای سطرها، بین پاراگراف‌ها معنا یابد و نیز یادگیرنده را به حاشیه‌نویسی ترغیب کند.

۶. اصل عینی‌سازی محتوا. در تحلیل مستندات مکتوب و تحلیل مصاحبه‌ها، اصل عینی‌سازی محتوا شناسایی شد و در آن شش عنصر (ارائه مثال، غیرمثالی، تمثیل، نقشه مفهومی یا روندی، توضیحات پاورقی، و جدول تطبیقی) شناسایی شدند. غالب متخصصان معتقدند برای عینی کردن محتواهای انتزاعی می‌توان مثال‌های ساده مبتنی بر موضوع درسی متناسب با جنسیت طلاب خواهر ارائه کرد و سپس، در صورت وجود غیر نمونه‌ای، مثالی نیز ارائه شود تا یادگیرنده در آینده نسبت به موارد مشابه ولی شاذ، به اشتباه نیفتد. همچنین به منظور روشن ساختن چارچوب موضوع درسی، به ترسیم نقشه مفهومی و روندی، و برای بیان واضح تشابهات و افتراقات یک موضوع درسی به ترسیم جدول تطبیقی تأکید شده است. ارائه توضیحات در پاورقی، ارائه تمثیل، شعر یا داستان نیز به عنوان راهکاری مطلوب معرفی شده‌اند. در صورتی که متن درسی دارای واژگان علمی جدید و دشوار باشد نباید از ارائه آن صرف نظر کرد، بلکه بهتر است طلاب را به تدریج با زبان تخصصی علوم حوزوی آشنا ساخت که برای این منظور، باید در پاورقی یا در آخر هر درس، به تعاریف و مصادیق آن اشاره گردد.

۷. اصل پشتیبانی محتوا. در تحلیل مستندات مکتوب و تحلیل مصاحبه‌ها، اصل پشتیبانی محتوا شناسایی شد. متخصصان معتقدند با توجه به شرایط و نیازهای بومی هر

منطقه و استان، و همچنین وضعیت علمی متفاوت طلاب و استادان می‌توان کتاب‌های درسی موازی برای واحدهای درسی طراحی، تولید کرد تا استاد کتاب را با توجه به علاقه خود، و سطح توانمندی و سطح علمی طلاب انتخاب نماید.

### بحث و نتیجه‌گیری

براساس تبیین چارچوب نظری طراحی آموزشی، اصول و معیارهای مبتنی بر آموزه‌های دینی به نظریه انسان عامل و دیدگاه واقع‌گرای سازنده‌گرایی قرابت بیشتری دارد و این موضوع حاکی از آن است که رویکردی اقتضایی و ارگانیک (عاملیت یادگیرنده با محوریت استاد) بر این الگو حاکم است و این نوع رویکرد باید در اصول و معیارهای طراحی محتوای درسی تجلی داشته باشد و مفاهیم، اصول، فعالیت‌ها، روش‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌ها و سایر عناصر محتوا به صورت یکپارچه برای تغذیه فطرت چند بعدی یادگیرنده تدوین شوند.

با توجه به چارچوب و هدف پژوهش حاضر که شناسایی و اعتباریابی اصول و معیارهای طراحی کتب درسی مبتنی بر آموزه‌های دینی در مقطع عمومی حوزه‌های علمیه خواهران بود، ۹ مقوله اصلی و ۴۶ مقوله فرعی از داده‌های کیفی استخراج شد. برای این منظور، روش تحلیل محتوای کیفی - مضمون محور (تماتیک) به کار رفت. بعد از اتمام فرایند کدگذاری، این کدها براساس شباهت یا قرابتی که با یکدیگر داشتند مقوله‌بندی شدند. مقوله‌های اصلی عبارت بودند از: اصل آیه‌بینی تنظیم محتوا، اصل تعادل محتوا، اصل انسجام درونی و بیرونی محتوا، اصل نگارش محتوا، اصل ایجاد علاقه، اصل فعال‌سازی و عملی بودن محتوا، اصل عینی‌سازی محتوا و اصل پشتیبانی محتوا.

بعد از احصای این مقوله‌ها و معیارها، متخصصان حوزوی و دانشگاهی آن‌ها را مورد اعتباریابی قرار دادند. نتایج آن نشان داد که تمام موارد، بالاتر از عدد سه را کسب کرده‌اند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مقوله‌های به دست آمده از دیدگاه متخصصان نیز مورد تأیید است.

اصل آیه‌بینی تنظیم محتوا، به عنوان اولین اصل احیا شده در این پژوهش، با تحقیقات ملکی (۱۳۹۶) و نصرآبادی و همکاران (۱۳۹۲) همسو است. طبق این اصل، مقوله خداآواری باید با کل فرایند محتوای دروس تلفیق شود. به عبارتی دقیق‌تر، این مقوله هم در دروس مرتبط با موضوع دروسی همچون اخلاق، عرفان و احکام و هم در دروسی کم مربوط با این موضوع، همچون منطق، فلسفه، تاریخ و ادبیات عرب، به صورت مستقیم یا ضمنی ارائه شود.



طبق اصل تعادل محتوا، به عنوان دومین اصل احصاشده، با نتایج تحقیقات آرمند (۱۳۸۴: ۴۹) همسو است. طبق این اصل، درک پاراگراف‌ها و جملات طولانی نسبت به پاراگراف‌ها و جملات کوتاه مشکل است. در پژوهش حاضر، به محتوا از لحاظ کمیّت و هم کیفیت توجه شده است. اصل انسجام درونی نیز، به عنوان سومین اصل احصاشده، با تعریف مایر (Mayer, 2009) و با یافته‌های پژوهشی بارتلت و مورگان (Bartlett & Morgan, 1991) همسو است. به عقیده مایر مطالب زمانی که به صورت یکپارچه و منسجم ارائه شوند و کلمات، تصاویر و صوت نامرتب در کتاب‌های درسی گنجانده نشوند، یادگیری بهتر اتفاق می‌افتد. یعنی هم مطالب و محتوای اضافی در متن گنجانده نشود و هم محتوا به صورت تقطیع مناسب با پاراگراف‌ها و جملات سازمان‌دهی شود. طبق نظر شناختی یادگیری از طریق اصل تقطیع می‌توان گنجایش حافظه کوتاه‌مدت را افزایش داد (سیف، ۱۳۸۸). محتوای کتاب درسی علاوه بر انسجام درونی، به انسجام بیرونی نیز نیاز دارد تا جایگاه مطالب و ارتباط آن با مفاهیم کتاب قبلی و بعدی حفظ شود و ساخت شناختی یادگیرنده به آسانی و بدون ابهام شکل گیرد. این اصل، به عنوان چهارمین اصل احصاشده، با تحقیقات و نظریه آزوبل<sup>۱</sup> در زمینه یادگیری معنی‌دار همسو است (سیف، ۱۳۸۸: ۱۶۵-۱۶۶). یکی از اصولی که متخصصان حوزوی در طراحی کتب درسی بدان تأکید زیادی داشتند، توجه به اصل علاقه است. منظور از ایجاد علاقه به عنوان یک اصل طراحی محتوا، بهره‌گیری ابزاری از موضوعات و عناصر مورد علاقه فراگیر، با هدف پردازش متن و تدوین آن از طریق بهره‌گیری از عناصر جذاب و برانگیزاننده متون درسی است (شکاری و مزدایی، ۱۳۸۸؛ دهقانی و امین خندقی، ۱۳۹۰). صفحه‌آرایی و طرح‌بندی و عناوین نقش اساسی در موفقیت کتاب‌ها دارند، زیرا خوانندگان قبل از خواندن محتوای کتاب ابتدا ظاهر آن را می‌بینند و سپس در موردش قضاوت می‌کنند (Wilson et al., 2003). همچنین انسان اساساً موجودی زیباپسند است و به ذات خویش از چیزهایی که خوب طراحی شده باشد لذت می‌برد. پرداختن به این اصل به ویژه با توجه به مؤلفه‌هایی چون سن فراگیر و سطح دانش و نوع دانش، قابل اجراست؛ به خصوص در مقطع عمومی و در کتاب‌های درسی طلاب ورودی «سیکل»، باید به این مسئله تأکید بیشتری شود (حبیبی و حق‌شناس، ۱۳۹۷). اصل علاقه با دیدگاه لشین و دیگران (۱۳۸۹)، یافته‌های پژوهشی آرمند و همکاران (۱۳۷۶) و فانیدپور و همکاران (۱۳۹۰) که آثارشان از سوی سازمان «سمت» منتشر شده، همسو است. مطالعات مربوط به «این اصل نشان داد که فراگیر

1. Azubel

فقط زمانی بیشتر از یادگیری‌های خود بهره می‌برد که انگیزه یادگیری‌اش برانگیخته شود و این زمانی مؤثر است که بین موقعیت‌ها و فعالیت‌های آموزشی ارائه شده در محتوای درسی، با موقعیت‌هایی که در زندگی یا آینده کاری با آن روبه‌رو می‌شود، تشابه وجود داشته باشد (فانیدپور، ۱۳۹۰). البته، موریسون<sup>۱</sup> و همکارانش (۱۳۸۷)، رعایت دو اصل استفاده از راهبردهای پیش‌آموزشی و علامت‌دهی را در طراحی پیام‌های آموزشی برای برانگیختن علاقه یادگیری یادگیرنده لازم دانسته‌اند. اصل عینی‌سازی محتوا، به عنوان ششمین اصل احصاشده با تحقیقات موریس و همکاران (۱۳۸۷) در زمینه طراحی مواد آموزشی انجام شده و با یافته‌های پژوهشی آرمند و همکارانش (۱۳۷۶) همسو است. طبق این اصل، اگر متن از توان ذهنی خواننده انتزاعی و سنگین تر باشد، قابلیتش از بین می‌رود و اگر از سطح درک و تجربه او پایین تر باشد موجب بی‌انگیزگی‌اش می‌شود. بنابراین، باید از گام‌های مناسب برای کاهش سطح دشواری مطالب کتاب درسی استفاده کرد. البته «به طور کلی، تحقیقات نشان داده است که مطلع ساختن شاگردان از وجود ساختاری در اطلاعات ارائه شده به خلاصه کردن آن اطلاعات کمک می‌کند (که در نتیجه موجب یادآوری و کاربست مؤثرتر آن می‌شود)» (مرازانو<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۱، به نقل از فردانش، ۱۳۹۰: ۲۱۴). اصل فعال‌سازی و عملی کردن محتوا به عنوان هفتمین اصل احصاشده، با یافته‌های قندیلی (۱۳۸۹) همسو است. طبق یافته‌های وی اگر مطالعات و مباحثات طلاب حول مسائل و مضامین مربوط به واقعیات زندگی تنظیم شوند؛ طلاب قادر می‌گردند که تجربیات و یادگیری‌های گذشته‌شان را با یادگیری‌های حال و آینده مربوط سازند. در آموزش مسائل دینی، بُعد عملی از بدیهی‌ترین جنبه‌هاست؛ زیرا خداوند متعال در آموزش، تنها به بیان کلیات عقلی و قوانین عمومی بسنده نکرده، بلکه آنان را از آغاز به پذیرفتن عملی اسلام واداشته است؛ زیرا هر مسلمانی که در فراگرفتن معارف دینی موفق باشد، قهرمان عمل به آن‌ها هم می‌شود (طباطبایی، ۱۳۶۳، به نقل از صالحی و یاراحمدی، ۱۳۸۷). بر این اساس، در محتوای درسی که علاوه بر توجه به نیاز جامعه و نیز آن علم، برای برطرف شدن نیاز و ترجیحات یادگیرندگان آن رشته تدوین می‌شود، باید مدونین و طراحان به ارزش عملی آن توجه کنند تا فرد با مطالعه و تسلط بر محتوای آن (از طریق مثال‌های کاربردی، تمرین‌ها و ارجاعات مؤثر) بتواند در زندگی خود تعمیم دهد. همچنین این اصل در پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهشی آرمند و همکاران

1. Morrison
2. Marzano

(۱۳۷۶) و اشرفی و آخوندی (۱۳۹۰) و فرضیه پردازش فعال همسو است. براساس فرضیه پردازش فعال، انسان‌ها در پردازش شناختی برای ایجاد یک بازنمایی ذهنی منسجم و قابل فهم از تجارب خود، به صورت فعال درگیر می‌شوند. از این رو، طراحان آموزشی به هنگام طراحی مواد آموزشی باید متوجه ارتباط میان حافظه کوتاه مدت و بلندمدت در مغز انسان باشند (Mayer, 2009). اصل نگارش محتوا، به عنوان نهمین اصل شناسایی شده، با یافته‌های پژوهشی نصر و همکاران (۱۳۹۱) همسو است. شیوه ارائه محتوا به اندازه خود محتوا در ترغیب یادگیرنده مؤثر است. تأمل در نوع نگارش قرآن در انتخاب محتوا به ما یاری می‌رساند. زیبایی کلامی، صوری و فنون قرآن که برای تربیت انسان نازل شده است، نمونه بارز ضرورت زیباسازی طراحی پیام آموزشی است. اصل پشتیبانی محتوا با یافته‌های پژوهشی بارتلت و مورگان (Bartlett & Morgan, 1991) همسو است؛ طبق این اصل، بعد از طراحی کتب درسی مورد نظر، به بسته‌هایی آموزشی نیازمندیم که یاددهی و یادگیری کتاب مورد نظر را برای استادان و طلاب تسهیل می‌نماید و تفاوت‌های فردی بین یادگیرندگان و حتی استادان را کاهش می‌دهد.

در این پژوهش، طبق بررسی نظرات و زمینه‌های علمی متخصصان برجسته حوزوی و مستندات و مکتوبات معتبر موجود، اصول و معیارهای کاربردی طراحی کتب درسی برای حوزه‌های علمیه خواهران در سطح آموزش عالی شناسایی شد؛ با این حال، این معیارها صرفاً به نظام آموزش حوزه‌های علمیه وابسته نیست و قابلیت تعمیم و کاربرد در موقعیت‌های گوناگون (به ویژه در نشر کتب دانشگاهی) را دارد.

## منابع

- اشرفی، عباس و فاطمه آخوندی (۱۳۹۰). «آسیب‌شناسی آموزش دینی در دانشگاه‌ها از دیدگاه اساتید»، *رهیافت انقلاب اسلامی*، شماره ۱۷.
- آرمند، محمد (۱۳۸۴). «نقش تصویر در کتاب‌های درسی و اصول طراحی آن»، سخن سمت، ۱۵، ص ۶۸-۵۹.
- آرمند، محمد، نوروززاده، رضا، موسی‌پور، نعمت‌الله، شعبانی، بختیار و رحیم شکری (۱۳۷۶). «ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب دانشگاهی از دیدگاه استادان و دانشجویان»، *فصلنامه سخن سمت*، شماره ۲، ص ۲۶-۲۱.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران*، تهران: انتشارات مدرسه.
- بختیار نصرآبادی، حسنعلی، نوروزی، رضا، نصرتی هشی، کمال، چراغیان رادی، امین و زینب رضایی (۱۳۹۲). «پیش‌بینی و تبیین رابطه بین عوامل دینداری با راهبردهای نوین یاددهی-یادگیری»، *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، سال بیست و یکم، شماره ۱۹، ص ۱۰۳-۱۲۶.

- پاکپور، یونس (۱۳۹۰). *زمینه تکنولوژی آموزشی: نظریه و عمل*، تهران: دوران.
- پاکپور، یونس، فانیدپور، حسن و ولی الله هاشم پور (۱۳۹۶). *روش‌ها و فنون تدریس*، قم: نشر هاجر.
- حبیبی، رضا و حمیدرضا حق شناس (۱۳۹۷). *شیوه‌نامه تألیف و تدوین کتاب درسی*، قم: نشر هاجر.
- دهقانی، مرضیه و مقصود امین خندقی (۱۳۹۰). «تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه درسی تربیت اجتماعی دوره راهنمایی بر مبنای تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و اسناد مرتبط برنامه درسی»، *پژوهش‌های برنامه درسی*، شماره ۲، ص ۱۴۲-۱۷۶.
- رشیدی، شیرین، کشاورز، سوسن، بهشتی و سعید صالحی (۱۳۹۶). «تبیین دیدگاه معرفت‌شناسی علامه طباطبایی (ره) و دلالت‌های آن در محتوا و روش‌های تربیتی»، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، سال بیست و پنجم، شماره ۴۳، ص ۹-۲۷.
- ریاضی، عبدالمهدی (۱۳۸۵). *چارچوب مرجع و نیاز به پرداختن به مهارت‌های سطح بالای شناختی و فکری در کتاب‌های درسی*، جلد ۱، تهران: سمت.
- ریزر، رابرت و جان وی. دمپسی (۱۳۹۲). *روندها و مباحث نوین در طراحی و فناوری آموزشی*، ترجمه محمدرضا وحدانی اسدی، حسین اسکندری و داریوش نوروزی، تهران: آوای نور.
- سجادی، سیدمهدی (۱۳۹۵). *تربیت دینی و جهانی شدن اطلاعات و ارتباطات*، تهران: انتشارات دانشگاه تربیت مدرس.
- سخاوتیان، سید امیر و محمد باقر عباسی (۱۳۹۶). «مدیریت تحولات علوم انسانی در آراء و اندیشه‌های امام خمانه‌ای (حفظ‌الله)»، *مجموعه مقالات کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی*، دوره سوم، شماره ۱.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). *روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*، ویرایش ششم، تهران: آگاه.
- شکاری، عباس و خداداد مزداپی (۱۳۸۸). «گونه‌شناسی تنوری‌های چندگانه در جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی»، *فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات برنامه درسی*، سال ۴، شماره ۱۵، ص ۱۰۵-۱۳۵.
- صالحی، اکبر و مصطفی یاراحمدی (۱۳۸۷). «تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبایی با تأکید بر هدف‌ها و روش‌های تربیتی»، *مجله تربیت اسلامی*، سال سوم، شماره ۷، ص ۱۶۲-۱۷۲.
- فانیدپور، حسن (۱۳۹۲). *سنخ‌شناسی زنان یادگیرنده براساس انگیزه‌های ایشان برای تحصیل در حوزه‌های علمیه*، دفتر برنامه‌ریزی آموزشی، معاونت آموزش مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه خاوران.
- فانیدپور، حسن (۱۳۹۰). *مقایسه تأثیر تدوین محتوای درسی دانشگاهی با راهبرد قالب داستانی در میزان یادگیری و یادداری و انگیزش دانشجویان تکنولوژی آموزشی در درس طراحی آموزشی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- فردانش، هاشم (۱۳۹۰). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*. تهران: سمت.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۷۸). *فرهنگ توصیفی علوم تربیتی*، تهران: اسرار دانش.
- قندیلی، سید جواد (۱۳۸۹). «بررسی الگوی سازمان‌دهی برنامه درسی جاری سطح یک حوزه علمیه و ارائه ویژگی‌های مطلوب آن با توجه به رویکرد تلفیقی مضمون محور»، *مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، دوره یازدهم، شماره ۱.
- کارآمد، حسین (۱۳۹۰). *در جست‌وجوی راهکارهای تدوین متون درسی*، تهران: مرکز انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

- گوتک، جرال ال. (۱۳۸۹). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، تهران: سمت.
- لشین، سی.بی.، پولاک، جی. و سی. ام رایگلوث (۱۳۸۹). راهبردها و فنون طراحی آموزشی، ترجمه هاشم فردانش، تهران: سمت.
- محمدپور، احمد (۱۳۸۸). «تحلیل داده‌های کیفی: رویه‌ها و مدل‌های انسان‌شناسی»، نامه انسان‌شناسی، دوره دوم، شماره ۱۰، تهران: انجمن انسان‌شناسی.
- مشایخ، فریده (۱۳۹۳). دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی، چاپ چهاردهم، تهران: سمت.
- ملکی، حسن (۱۳۸۴). «شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی»، سخن سمت، شماره ۱۴، ص ۹-۲۲.
- ملکی، حسن (۱۳۹۲). طراحی و تألیف کتاب درسی، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- ملکی، حسن (۱۳۹۶). هویت دینی برنامه درسی (جستاری در نظریه اسلامی برنامه درسی)، تهران: انتشارات آبیژ.
- موریسون، گی. آر.، راس، اس. ام. و جی. ای. کمپ (۱۳۸۷). طراحی آموزش اثربخش، ترجمه غلامحسین رحیمی دوست، ویرایش چهارم، اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- میک، یان (۱۳۹۴). پژوهش و نگارش کتاب درسی، ترجمه شهرزاد مرادزاده، و رامین گلشائی، تهران: سمت.
- نصر، احمدرضا، جمالی زواره، بتول، نیلی، محمدرضا و محمد آرمند (۱۳۹۱). «تبیین معیارهای نگارشی و ساختاری تألیف و تدوین کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته‌های علوم تربیتی، مشاوره و روان‌شناسی»، نامه آموزش عالی، سال پنجم ۵، شماره ۱۸، ص ۴۵-۶۶.
- Bartlett, L. E. & J. A. Morgan (1991). *Choosing the College Textbook: Selection Checklist for Instructor Use Curriculum and Program Planning*, ERIC. Edu. Collins English Dictionary.
- Boswell C. & Sh. Cannon (2012). *Introduction to Nursing Research*, 3rd ed., MA: Jones & Bartlett Publishers Collins English Dictionary.
- Hamilton, D. (1990). "What is a textbook?" *Paradigm*, 1(3). Available at <http://www.ed.uiuc.edu/faculty/westbury/Paradigm/hamilton.htm> retrieved on August 15, 2005.
- Hannafain, M, J. & S. Land (1997). "The Foundations and assumption of technology enhanced, studentcentered learning environments", *Instruction Science*, 25, pp. 167-202.
- Harrison, A. G. (2001). "How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students?", *Research in Science Education*, 31, pp. 401-436.
- Hey, J., Linsey, J., Agogino, A. & K. Wood (2008). "Analogies and metaphors in creative design", *International Journal of Engineering Education*, 24(2): pp. 1-19.
- Mayer, Richard E. (2009), "Multimedia learning", *Principles for Paragraphs*, 2nd ed., <http://www.physics.ohio-state.edu>.
- Nori, A. (2011). *Develop a Conceptual Framework Program is Compatible with Brain*, PhD Thesis University of Tarbiyat Modares.
- Thomas, James & Angela Harden (2008), *Methods for the Thematic Synthesis of Qualitative Research in Systematic Reviews*, ESRC National Centre for Research Methods NCRM Working Paper Series Number (10/07), Social Science Research Unit, London.
- Wilson, Ruth et al. (2003), *The Web Experiment in Electronic Textbook Design*, available at: [proquest.umi.com](http://proquest.umi.com).