

نقد ساختاری کتاب اخلاق اسلامی؛ مبانی و مفاهیم، براساس مدل‌های تحلیل محتوای توصیفی و ارتباطی

سمیه سادات موسوی^۱، رضا حبیبی^۲

(دریافت: ۹۸/۵/۳۱ - پذیرش: ۹۸/۸/۱۴، نوع مقاله: کاربردی)

چکیده

کتاب درسی به لحاظ ساختاری شاخص‌هایی دارد که درسی بودن آن را نشان می‌دهد. در این ساختار، هر درس باید حداقل دارای معیارهای اهداف، مقدمه یا پیش‌سازمان‌دهنده، متن، خلاصه، تمرین و منابعی برای مطالعه بیشتر - در حد مطلوب - باشد؛ در غیر آن، سطح کیفی آموزش کاهش می‌یابد. بنابراین، یکی از شیوه‌های اصلی برای ارزیابی کیفیت کتاب‌های درسی، نقد و بررسی آن‌ها به لحاظ شاخص‌های ساختاری است. از آنجا که «درس اخلاق اسلامی» از دروس عمومی دانشجویان در کلیه رشته‌های دانشگاهی است، در مقاله حاضر یکی از کتاب‌های نگارش یافته در این زمینه نقد شده و آن، *اخلاق اسلامی؛ مبانی و مفاهیم*، اثر مهدی عزیزاده و جمعی از پژوهشگران است که در سال ۱۳۸۹ تألیف کرده‌اند. روش استفاده شده برای نقد کتاب، روش تحلیل محتوای کمی است. این تحلیل دارای هفت مدل در دو حوزه توصیفی و ارتباطی بوده، اما تنها امکان اجرای پنج مدل وجود داشت. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که کتاب مورد نظر به‌رغم برتری نسبت به کتاب‌های هم‌تراز، به لحاظ ساختاری، دارای اشکالات جدی و نیز فاقد بخش‌های مهم مقدمه، خلاصه و منابعی برای مطالعه بیشتر است. براساس تحلیل محتوای توصیفی، ۸۹ درصد اهداف و ۳۶ درصد تمرین‌ها مطلوب نیستند و براساس تحلیل محتوای ارتباطی، ۹۲ درصد اهداف با محتوا مرتبط‌اند؛ اما میان ۳۵ درصد اهداف با تمرین‌ها ارتباطی وجود ندارد.

کلیدواژه‌ها

نقد ساختاری، کتاب‌های دانشگاهی، کتاب درسی، تحلیل محتوای توصیفی، تحلیل محتوای ارتباطی.

۱. دانشجوی دکتری گرایش اخلاق اسلامی، دانشگاه معارف اسلامی، قم، ایران
(Smhosna110@gmail.com) (نویسنده مسئول).

۲. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، مجتمع علوم انسانی پژوهشی، دبیر گروه مبانی اندیشه، قم، ایران
(Habiby110@gmail.com).

**A structural and critical review of the textbook:
Islamic Ethics: Principles and Concepts
Based on descriptive and relational content analysis models**

Somayeh Sadat Mousavi¹

Reza Habibi²

Abstract

A textbook has a set of characteristics that show its educational structure. Structurally, each lesson of a textbook should at least include goals, a pre-organizer, a text, a summary, a practice and resources for further study. A book that does not meet these standards desperately lowers the quality of education. Therefore, one of the main ways to evaluate the quality of textbooks is to review them critically in terms of structural indicators. Since Islamic Ethics is a general course for all the students of academic disciplines, we decided to critically review *Islamic Ethic: Principles and Concepts* that is one of the textbooks in this field. This book was written by Dr. Mehdi Alizadeh and his colleagues in 2011. Among different methods of textbook critical review, the method of quantitative content analysis has been used in this paper. This kind of analysis includes seven models in both descriptive and relational domains that just five models among them were applicable in this study. The results show that this book, despite its relative superiority to other relevant books, has serious drawbacks in terms of structure. This book lacks important sections such as pre-organizer, summary, and resources for further reading. According to the descriptive content analysis, 89% of the goals and 36% of the exercises are nonstandard. According to relational content analysis, 92% of the goals are related to the content, but 35% of the goals are not related to the exercises.

Keywords: structural criticism, university textbooks, textbook, descriptive content analysis, relational content analysis.

-
1. PhD student in Islamic Ethics, University Islamic Sciences, Qom, Iran (Corresponding Author) (smhosna110@gmail.com)
 2. PhD in Philosophy of Education, The Humanities Institute, Secretary of the Department of Thought Principles, Qom, Iran (habiby110@gmail.com)

مقدمه

کتاب‌های درسی یکی از ارکان اصلی فرایند یادگیری اند و یک آموزش خوب، نیازمند بهره‌مندی از منابع مناسب و مطلوب برای یادگیری است (Sternberg & Hayes, 2017). بی‌شک، هرچه به معیارهای تهیه کتاب‌های درسی توجه شود، در افزایش کارآمدی آموزش مؤثر است. متخصصان برنامه‌ریزی درسی این معیارها را از جهات مختلف، به‌ویژه محتوایی، ساختاری و ظاهری تعیین کرده‌اند (ر.ک.: رضی، ۱۳۸۸: ۲۲-۲۸) که از طریق آن، ارزیابی و نقد کتب درسی و تعیین سطح کیفی آن‌ها میسر خواهد شد. این نقدها راهی برای ارتقای سطح آموزش‌اند؛ زیرا با برطرف شدن نواقص آثار، بازدهی آن‌ها بالا رفته، اهداف آموزش به‌نحو مطلوب‌تری محقق خواهند شد.

برای ارزیابی ساختار کتاب درسی شاخص‌هایی این چنین وجود دارد: آیا برای هر درس اهداف تنظیم شده است؟ آیا هر درس مقدمه (پیش‌سازمان‌دهنده) دارد؟ آیا زیرعنوان‌های هر درس با موضوع آن درس تناسب دارند؟ آیا در پایان هر درس خلاصه وجود دارد؟ آیا تمرین‌ها و فعالیت‌هایی برای یادگیری و فهم بهتر موضوع در کتاب گنجانده شده است؟ آیا منابعی برای مطالعه بیشتر به فراگیر معرفی شده است؟ (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۴: ۲۸ و ۱۳۶؛ شریفی‌نیا: ۱۳۸۹: ۱۲۶-۱۳۵).

برخی شاخص‌ها برای ارزیابی محتوای کتاب درسی نیز عبارت‌اند از: آیا از منابع و مآخذ معتبر استفاده شده است؟ آیا مطالب با سطح درک مخاطب تناسب دارد؟ آیا محتوای کتاب با نیازهای فراگیران و جامعه تناسب دارد؟ آیا مطالب، اهداف درس را تأمین می‌کند؟ آیا مطالب با آخرین دستاوردهای علمی هماهنگی دارد؟ (آرمند و ملکی، ۱۳۹۱: ۱۲۸؛ حسینی و مطور، ۱۳۹۱: ۱۲۹).

از جمله شاخص‌های ظاهری برای ارزیابی کتاب درسی تعیین شده می‌توان به این موارد اشاره کرد: آیا کتاب برای شاگردان جذاب و جالب است و باعث ماندگاری محتوا در ذهن آنان می‌شود؟ آیا اندازه حاشیه‌های متن، قلم حروف و شکل‌ها قابلیت استفاده از کتاب را افزایش می‌دهد؟ آیا شکل‌ها باعث افزایش علاقه به کتاب می‌شود؟ چه نوع مواد تکمیلی (راهنمای معلم، پوستر، آزمون‌ها و...) همراه کتاب است؟ (معاونت پژوهش، ۱۳۸۲: ۳۴؛ رسولی و امیرآشنانی، ۱۳۹۳: ۵۱-۵۳).

این مقاله از میان شاخص‌های مختلف ارزیابی، بر آن است تا نقد خود را براساس شاخص‌های ساختاری ارائه دهد؛ زیرا اغلب نقدهای کتاب‌های درسی صرفاً به ارزیابی

محتوا معطوف بوده، چندان به معیارهای ساختاری توجه ندارند؛ در حالی که هویت کتاب درسی با ساختار تعریف شده آن محقق می‌شود و کتابی فاقد اهداف، پیش‌سازمان‌دهنده (مقدمه)، خلاصه، تمرین و منابعی برای مطالعه بیشتر، در تعریف کتاب درسی قرار نمی‌گیرد؛ نیز رعایت معیارها در تدوین هریک از این اجزاء، تأثیر مهمی بر سطح کیفیت آموزش خواهد داشت. دلیل انتخاب کتاب *اخلاق اسلامی؛ مبانی و مفاهیم* (علیزاده و همکاران، ۱۳۸۹) برای نقد و ارزیابی، علاوه بر این که اخلاق اسلامی به لحاظ محتوا اهمیت زیادی دارد، از دروس عمومی دانشجویان بوده، طیف وسیعی از فراگیران را در بر می‌گیرد؛ بنابراین، تلاش برای رفع نواقص آثار تألیف شده در این ماده درسی، می‌بایست جزو اولویت‌های نقد و ارزیابی کتاب‌های دانشگاهی قرار گیرد.

کتاب‌های درسی، متناسب با ویژگی‌های فراگیران، به چهار سطح آشنایی، سطح درک و فهم، سطح تسلط و سطح اشراف تقسیم می‌شوند. در سطح آشنایی، فراگیر باید ساختار کلی دانش مورد نظر و مفاهیم و گزاره‌های رایج در آن را بشناسد؛ لذا کتاب درسی در این سطح نباید به جزئیات پردازد و توضیح و تفسیرهای زیاد در آن ارائه شود. اما در سطح درک و فهم، جزئیات و توضیحات لازم در مورد ساختار، مفاهیم و گزاره‌های بیان شده در مرحله آشنایی به فراگیر ارائه می‌شود. در این دو مرحله، صرفاً مطالب مورد توافق در دانش، به فراگیر منتقل می‌شود؛ اما در مرحله بعدی، یعنی مرحله تسلط، فراگیر شروع به نقدها و اختلاف اقوال در مسائل می‌کند و با دیدگاه‌ها، تعریف‌ها و ساختارهای مختلف آشنا می‌شود. سطح نهایی، یعنی مرحله اشراف، زمان پژوهش دانش مورد نظر به وسیله فراگیر است؛ لذا باید وی بتواند از میان اقوال مختلف، نظر مختار خود را با دلیل برگزیند (ر.ک.؛ حبیبی، ۱۳۹۰: ۱۶۹-۱۸۴).

با توجه به آنچه بیان شد، هر مرحله از یادگیری ویژگی‌های خاصی دارد که باید در تألیف، تدوین و نقد کتاب درسی مد نظر قرار گیرد. از آنجا که کتاب مورد بررسی به معیارهای سطح درک و فهم نزدیک تر است، ارزیابی‌ها در این مقاله براساس معیارهای این سطح صورت می‌گیرد.

پیشینه پژوهش

در مورد پیشینه خاص پژوهش باید گفت تاکنون تنها دو نقد رسمی بر کتاب *اخلاق اسلامی؛ مبانی و مفاهیم* انتشار یافته است: (۱) گزارشی از برگزاری جلسه نقد در دانشگاه معارف

اسلامی (مجله معارف، شماره ۹۳، مرداد و شهریور ۱۳۹۰) که در آن پس از اشاره به برخی نکات مثبت کتاب، فهرستی از اشکالات ظاهری و محتوایی و همچنین پیشنهادهای در راستای بهبود اثر به مؤلفان ارائه شده است، اما اشاره خاصی به معیارهای ساختاری مشاهده نمی‌شود و (۲) نقد مختصری که در پایگاه اطلاع‌رسانی شورای بررسی متون و کتاب‌های علوم انسانی انتشار یافته است که در آن نیز فهرست اجمالی از نقاط قوت و ضعف اثر، از دو جنبه شکلی و محتوایی، دیده می‌شود؛ ذیل ویژگی‌های شکلی تنها به برخی معیارهای ساختاری (مانند: برخورداری از هدف، مقدمه و تمرین) اشاره‌ای اندک شده است.

اما در مورد پیشینه عام می‌توان به کتاب‌هایی در خصوص تدوین و تحلیل کتاب‌های درسی اشاره داشت؛ از جمله: (۱) آرمند و ملکی (۱۳۹۱) در فصل هشتم از کتاب مقدمه‌ای بر شیوه طراحی و تألیف کتاب‌ها درسی، ضمن بیان ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی، و ویژگی‌های ساختاری و محتوایی را به تفصیل معرفی کرده‌اند؛ (۲) لپیونکا (Lepionka, 2000) در کتاب *Writing and Developing your College Textbook* نحوه نگارش برخی مؤلفه‌های ساختاری (مانند: اهداف، تمرین و عناوین دروس در کتاب‌های دانشگاهی) را توضیح داده است؛ (۳) جیمز هارتلی (Hartley, 2004) نیز در مقاله «Designing instructional and informational text» پس از بیان چگونگی ویژگی‌های ظاهری کتاب درسی، به توصیف برخی ویژگی‌های ساختاری آن، همچون عناوین، پیش‌سازمان‌دهنده، خلاصه‌ها و سؤال‌ها می‌پردازد و (۴) نوریان (۱۳۹۴) در کتاب *روش‌های ارزشیابی کتاب‌های درسی با تأکید بر تحلیل محتوای کمی و کیفی*، ضمن معرفی ساختار و عناصر کتاب درسی، مدل‌های هفتگانه تحلیل محتوای کمی کتاب‌های درسی را معرفی کرده است.

روش پژوهش

روش به کار رفته در این مقاله، روش تحلیل محتوای کمی است. در این روش، محقق می‌کوشد به اندازه‌گیری عددی و کمی متغیرها بپردازد و نتایج آن را به صورت آماری و با اعداد و ارقام گزارش دهد (حسن‌زاده، ۱۳۹۳: ۱۵۸). در حالی که در روش تحلیل محتوای کیفی، محقق داده‌ها را با روش علمی تفسیر ذهنی می‌کند و سعی دارد با رفتن به فراسوی محتوا، الگوهای آشکار و پنهان موجود در آن را دریابد (ر.ک.: قائندی و گلشنی، ۱۳۹۵: ۶۹ و ۷۰).

برای تحلیل محتوای کمی کتاب‌های درسی، دو حوزه توصیفی و ارتباطی تعریف

شده است. در حوزه اول، ویژگی‌های محتوای آشکار کتاب درسی تبیین می‌شود. به عبارت دیگر، در تحلیل محتوای توصیفی، تجزیه و تحلیل با استفاده از آمار توصیفی، عمدتاً شمارش تکرارها و درصدگیری انجام می‌شود (Dinçer, 2018: 180)؛ مانند بررسی استقلال یا وضوح تمرین‌های مطالعات اجتماعی سال ششم. اما در تحلیل محتوای ارتباطی، چگونگی ارتباط بین اجزاء و عناصر یک کتاب درسی بررسی می‌شود؛ مانند ارتباط بین اهداف و محتوای دروس کتاب علوم چهارم ابتدایی.

نوربان هفت مدل برای تحلیل محتوای کمی کتاب‌های درسی ارائه کرده است که چهار مدل آن مربوط به حوزه توصیفی و سه مدل دیگر مربوط به حوزه ارتباطی است. این مدل‌های هفتگانه عبارت‌اند از: (۱) تحلیل محتوای توصیفی متن نوشتاری، (۲) تحلیل محتوای توصیفی اهداف، (۳) تحلیل محتوای توصیفی تصاویر، (۴) تحلیل محتوای توصیفی تمرین‌ها، (۵) تحلیل محتوای ارتباطی متن درس و اهداف، (۶) تحلیل محتوای ارتباطی متن نوشتاری و تصاویر، و (۷) تحلیل محتوای ارتباطی تمرین‌ها و اهداف (ر.ک.: نوربان، ۱۳۹۴: ۱۳۴-۱۴۴).

در این مقاله بنا داریم نقد ساختاری از کتاب اخلاق اسلامی؛ مبانی و مفاهیم را براساس مدل‌های هفتگانه طراحی شده در هر دو حوزه توصیفی و ارتباطی ارائه دهیم؛ اما از آنجا که این کتاب فاقد تصاویر است، مدل‌های سوم و ششم در این پژوهش اجرایی نیست و ارزیابی آن براساس پنج مدل باقیمانده صورت می‌گیرد.

پیش از اجرای مدل‌های تحلیلی، ابتدا باید مؤلفه‌های اصلی تحلیل محتوای کمی در این پژوهش را مشخص کرد: (۱) مؤلفه واحد تحلیل، یعنی آنچه مورد مطالعه قرار می‌گیرد (رایف و همکاران، ۱۳۹۱: ۶۸) که در این پژوهش، اجزای ساختاری هر درس (عنوان درس، اهداف، پیش‌سازمان‌دهنده، متن و فعالیت‌های تکمیلی)، واحد تحلیل به شمار می‌رود و (۲) مؤلفه تعیین قواعد شمارش، یعنی قواعد شمارش واحدهای تحلیل در روش تحلیل محتوا دارای فونونی همچون شمارش عناصر موجود براساس فراوانی، حضورداشتن یا نداشتن عناصر خاص، وزن‌دهی و شدت است (رسولی و امیرآشنایی، ۱۳۹۳: ۱۱۹) که در این مقاله، قاعده شمارش براساس شمارش فراوانی است؛ یعنی با شمارش ملاک‌ها درمورد هر جزء از ساختار کتاب درسی به بررسی آن‌ها می‌پردازیم.

گزارش اجمالی از کتاب اخلاق اسلامی؛ مبانی و مفاهیم

پیش از ارزیابی و نقد ساختار کتاب اخلاق اسلامی؛ مبانی و مفاهیم، برای آشنایی

خوانندگان با این اثر، گزارشی از محتوای آن ارائه می‌شود. این کتاب را جمعی از پژوهشگران مرکز اخلاق و تربیت پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، به سفارش دانشگاه معارف اسلامی، زیر نظر دکتر مهدی علیزاده در ۲۵۶ صفحه نگاشتند که در ۱۳۸۹ نشر معارف در قم آن را به چاپ رساند. کتاب دارای پانزده فصل^۱ است: در فصل اول و دوم، به مبانی انسان‌شناختی و غایت‌شناختی اخلاق؛ در فصل سوم و چهارم، به منزله‌مباحث مقدماتی، به موانع رشد اخلاقی (اعم از موانع بیرونی و درونی) و امکانات رشد (شامل علم، توان و توجه)؛ در فصل‌های پنجم و ششم به فواید دنیوی اخلاق برای انسان و جامعه؛ و از فصل هفتم تا پانزدهم، به معرفی انواع روابط (رابطه با خود، رابطه با خدا و رابطه با دیگران در سه سطح آسیب‌شناسی، رابطه حد اقلی و رابطه حداکثری) پرداخته شده است.

با نگاهی اجمالی به سامان‌دهی مطالب و محتوای کتاب باید گفت این کتاب دارای مزایا و نکات مثبتی است؛ از جمله:

۱. به تطابق محتوا با عنوان کتاب و نیز مبانی در کنار مفاهیم اخلاقی توجه شده است. در کتاب حاضر، فصل اول به مبانی انسان‌شناسی و فصل دوم به مبانی غایت‌شناسی اخلاق اسلامی اختصاص دارد؛ یعنی به اهمیت بحث مبانی در اخلاق اسلامی توجه شده است.
۲. پیش از معرفی فضایل و رذایل رشد اخلاقی، موانع و امکانات رشد اخلاقی در دو فصل بررسی شده است. توجه به این دو موضوع، به مخاطب کمک می‌کند تا دستیابی به فضایل و پرهیز از رذایل را امری دور از دسترس و غیر واقعی نداند و بداند که با شناسایی و برطرف کردن موانع، و نیز توجه به عوامل رشد اخلاقی، تحقق زندگی اخلاقی امکان‌پذیر است؛ این موضوع در سایر کتاب‌های درسی اخلاق اسلامی کمتر به چشم می‌خورد و این یکی از امتیازات کتاب حاضر است.
۳. فصل‌های پنجم و ششم کتاب، به معرفی آثار دنیوی اخلاق در زندگی فردی و اجتماعی اختصاص یافته است و اهمیت آن بدان جهت است که توجه به آثار دنیایی اخلاق و بیان نتایج عینی و ملموس آن در ابعاد فردی و اجتماعی، مخاطب را به کاربردی بودن اخلاق در زندگی سوق می‌دهد.
۴. در این کتاب، چارچوب مناسبی برای نظام‌بخشی فضایل و رذایل ارائه شده است، به طوری که هر یک از انواع روابط انسان با خدا، با خود و با دیگران در سه سطح

۱. مراد از فصل در این کتاب، مجموعه‌ای از دروس نیست؛ بلکه هر درس به تنهایی یک فصل لحاظ شده و منظور از عنوان فصل، یک واحد درسی است.

آسیب‌شناسی، روابط حداقلی و روابط حداکثری بررسی و در هر سطح، سه فضیلت یا رذیلت معرفی شده است. این نظام‌مندی فضایل و رذایل به فراگیر کمک می‌کند تا در مواجهه با فضایل و رذایل، خارج از مباحث کتاب نیز، نگاه نظام‌مندی به آن‌ها داشته باشد و برای هر کدام جایگاه مناسبی براساس چارچوب ارائه شده بیابد.

۵. کتاب از بیان ساده، روان و گویا برخوردار است. به‌رغم آن که فصل‌های کتاب را نویسندگان مختلف نگاشته‌اند، وجه مشترک همه فصول، سادگی و روانی مطالب، به کار نبردن اصطلاحات پیچیده و نامأنوس و بیان واضح مطالب است.

نقد ساختاری با مدل تحلیل محتوای توصیفی

تحلیل محتوای توصیفی به تبیین ویژگی‌های محتوای آشکار یک رسانه می‌پردازد. کتاب‌های درسی، به منزله یک رسانه، با این روش قابلیت ارزیابی دارند. چهار مدل از این روش در بررسی کتاب‌های درسی به کار می‌روند: توصیف متن نوشتاری، توصیف اهداف کتاب درسی، توصیف تصاویر و توصیف تمرین‌ها (ر.ک.: نوریان، ۱۳۹۴: ۱۲۴). از آنجا که کتاب مورد بررسی فاقد تصویر است، فقط سه مدل تحلیل محتوای توصیفی متن، اهداف و تمرین‌ها اجرا می‌شود.

گفتنی است کتاب حاضر، از میان اجزاء تعریف شده برای یک واحد درسی، فاقد پیش‌سازمان‌دهنده (مقدمه)، خلاصه و منابعی برای مطالعه بیشتر است. هر یک از این اجزاء نقش مهمی در فرایند آموزش ایفا می‌کنند. در واقع، پیش‌سازمان‌دهنده مقدمه‌ای است برای ورود به درس که کارکرد اصلی آن، انگیزه‌بخشی، ایجاد چارچوب ذهنی برای تثبیت اطلاعات و برقراری ارتباط بین دانش قبلی و دانش جدید است. (ر.ک.: فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۵: ۲۳۵-۲۴۰؛ کیان‌ارثی و همکاران، ۱۳۹۳: ۳ و ۴)؛ خلاصه نیز در پایان هر درس باعث مرور مجدد نکات اصلی و تثبیت رئوس مطالب در ذهن فراگیر می‌شود (ر.ک.: حسن‌مرادی، ۱۳۹۵: ۶۹؛ موریسون و همکاران، ۱۳۸۷: ۳۳۴-۳۴۵؛ Bailey, 2011: 57) و مهم‌ترین نقش منابع در پایان هر درس، ایجاد زمینه تحقیق و پژوهش برای فراگیر و تکمیل اطلاعات وی و نیز راهی برای ادامه فرایند یادگیری خارج از کلاس است. بنابراین، با توجه به ضرورت نقش هر یک از این اجزاء، فقدان آن‌ها در این کتاب از جهت ساختاری ضعف بزرگی به‌شمار می‌رود.

۱. مدل تحلیل محتوای توصیفی متن

اولین مدل از مدل‌های هفتگانه تحلیل محتوای کمی کتاب‌های درسی، تحلیل محتوای توصیفی متن است. در ارزیابی کتاب/اخلاق/اسلامی؛ براساس این مدل، میزان تناسب عنوان‌ها با محتوا و نیز میزان تبیین ساختار دروس برای فراگیران ارزیابی می‌شود.

الف) میزان تناسب عنوان‌ها با محتوا. از مجموع ۱۰۲ عنوان - بدون احتساب عنوان‌های مربوط به اهداف، پرسش و برای تأمل و پژوهش - ۹ مورد از آن دارای اشکالاتی است که در پنج فصل اول کتاب هستند. مهم‌ترین شاخص‌های تناسب عنوان‌ها با محتوا عبارت‌اند از: تطابق داشتن با محتوا، واضح بودن عنوان، و خلاصه و رسا بودن آن (Hartley, 2004: 924؛ نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۱: ۱۷۴)، که در صورت نامناسب بودن عنوان‌ها، با سه اشکال: «تطابق نداشتن عنوان‌ها با محتوا»، «وضوح ناکافی عنوان‌ها» و «طولانی بودن عنوان‌ها» مواجه خواهیم شد:

• تطابق نداشتن عنوان‌ها با محتوا. این اشکال در چهار مورد از عنوان‌های کتاب مشاهده می‌شود: در فصل اول (صفحه ۲۷ و ۲۹) با دو عنوان «ساختار چندساحتی وجود بشر» و «ظرفیت‌ها و توانایی‌های انسان» و در فصل دوم (صفحه ۴۱) با دو عنوان «مقصد رشد و ارزش انسان در حیات فردی» و «قرب الهی». این عنوان‌ها بیانگر محتوایی که ذیل آن‌ها آمده نیستند. برای نمونه، در مبحث «ساختار چندساحتی وجود بشر» فقط به یک ساحت، یعنی روح انسان، و در مبحث «ظرفیت‌ها و توانایی‌های انسان» (صفحه ۲۹ و ۳۰) صرفاً به «ملکه» اشاره شده است؛ در حالی که از کلمه‌های چندساحتی، ظرفیت‌ها و توانایی‌ها انتظار می‌رود بیش از یک مورد معرفی شود. یا در مبحث «مقصد رشد و ارزش انسان در حیات فردی» (صفحه ۴۱-۴۵) قرب الهی به منزله هدف زندگی فردی انسان بیان شده؛ در حالی که قرب الهی مقصد اصلی انسان در همه جنبه‌های فردی و اجتماعی است. یا حتی ذیل عنوان «قرب الهی»، به موضوع به علم و معرفت، به منزله کمال انسان، پرداخته شده است که ارتباط چندانی با عنوان ندارد.

• وضوح ناکافی عنوان‌ها. این اشکال در سه مورد از عنوان‌های کتاب یافت می‌شود: ۱) در بخش کلیات، عنوان «اخلاق» (صفحه ۲۰) بدون هیچ قیدی ارائه و ذیل آن، تعریف و موضوع اخلاق بیان شده است. از آنجا که اخلاق، موضوع عام این کتاب است، نباید بدون قید و به صورت عنوان جزئی کتاب بیاید؛ بنابراین، این عنوان کلی، به اندازه کافی واضح و گویای محتوای خود نیست. ۲) در فصل اول (انسان‌شناسی) (صفحه ۲۷) نویسنده با ارائه

عنوان «ساحت‌ها و قوای نفس» مشخص نکرده آیا مراد از ساحت‌ها چیزی غیر از قوای نفس است و می‌خواهد به هر دو در یک قسمت پردازد یا مراد از ساحت‌ها و قوای نفس یک چیز بوده، به صورت مترادف در کنار هم آمده‌اند. از آنجا که توضیحات متن نیز این مسئله را روشن نمی‌سازد این ابهام همچنان باقی می‌ماند و ۳) مربوط به عنوان فصل پنجم، یعنی «برخورداری‌های شخصیت کامل اخلاقی» (صفحه ۷۷) است. طبق این عنوان باید آثار رعایت اخلاق در زندگی فردی انسان بیان شود، اما کلمات به کار رفته در آن، به ویژه عبارت «برخورداری‌ها»، وضوح کافی نداشته، معنای مورد نظر را به درستی منتقل نمی‌کند.

• طولانی بودن عنوان‌ها. رعایت اختصار یکی از ویژگی‌های مهم در انتخاب عنوان است که در دو مورد از این کتاب لحاظ نشده است: ۱) مهم‌ترین آن، آخرین عنوان در ساختار فصل اول (صفحه ۳۴) کتاب است؛ یعنی «نظام ارزش‌گذاری فطری و محیطی و نقش آن دو در شکل‌گیری فضیلت یا عادت» عنوانی که برای بیان مطلبی در رابطه با دو گرایش فطرت‌گرا و فرهنگ‌گرا در تربیت انسان آورده شده، ولی طولانی بودن آن نه تنها کمکی به وضوح آن نکرده، بلکه بر ابهام آن افزوده است و ۲) در فصل دوم (صفحه ۳۷)، عنوانی درباره مقصد رشد اخلاقی است که نویسنده به جای عنوان «انسان دارای دو بعد فردی و اجتماعی» می‌توانست عنوان کوتاه‌تری همچون «ابعاد وجودی انسان» بیاورد.

• میزان تبیین ساختار دروس. یکی از ویژگی‌های نگارش کتاب در مرحله درک و فهم، توضیح درباره علت چینش ساختار و دلیل ترتیب عنوان‌هاست. نویسنده در این مرحله باید در بخش کلیات، علت چینش ساختار کلی کتاب و نیز در هر درس، دلیل چینش مطالب ارائه شده در آن درس را تبیین کند. اما کتاب مورد نظر، به لحاظ توضیح در مورد علت چینش ساختار، هم ساختار کلی کتاب و هم ساختار فصول آن، بسیار ضعیف است. در بخش کلیات (صفحه ۲۱)، ذیل عنوان «گستره دانش اخلاق» تنها می‌توان توضیح مختصری در مورد حوزه‌های سه‌گانه اخلاق، یعنی اخلاق بندگی، اخلاق فردی و اخلاق اجتماعی را مشاهده کرد، بدون آن که ناظر بر تبیین ساختار کلی کتاب باشد. در مورد تبیین ساختار فصول - جز در فصل اول (صفحه ۲۵) و سوم (صفحه ۵۵) - در سیزده فصل دیگر، علت چینش ساختار هر درس بیان نشده است. هرچند در آن دو فصل (اول و سوم) توضیحات کلی ارائه شده است و مربوط به چینش مباحث نیست. به طور کلی، ۱۳ درس (۸۱ درصد) کتاب، بدون تبیین ساختار تنظیم شده است؛ بنابراین، توضیحات لازم در مورد ساختار کتاب ارائه نشده، متناسب با سطح درک مخاطب عمل نکرده و محتوا از این جهت دارای ضعف است.

۲. مدل تحلیل محتوای توصیفی اهداف

مدل دوم از مدل‌های هفتگانه مذکور، تحلیل محتوای توصیفی اهداف است. همهٔ مدرسان از طریق اهدافشان انگیزه می‌یابند و به کارهایی که انجام می‌دهند هدایت می‌شوند. تعیین اهداف به معلمان کمک می‌کند تا برای دستیابی به مجموعه رفتارهای خاصی که از برنامه‌های آموزشی انتظار می‌رود چشم‌انداز روشنی به دست آورند (Simpson, 1966). برخی اهداف بلندمدت و نامحسوس و برخی دیگر کوتاه‌مدت و در دسترس‌ترند (Walker, 1997). برخی از این اهداف در کتاب درسی، پیش از شروع هر درس تعریف می‌شوند تا نتایج یادگیری آن درس را نشان دهند که به «اهداف رفتاری» معروفند، زیرا همراه با انجام نوعی فعالیت فیزیکی، ذهنی یا عاطفی هستند تا قابل سنجش و اندازه‌گیری باشند (معاونت پژوهش، ۱۳۸۲: ۴۳). البته گاهی به این اهداف، اهداف عملکردی (لشین و همکاران، ۱۳۸۴: ۶۲) یا اهداف اجرایی (شریفی‌نیا، ۱۳۸۹: ۸۵) می‌گویند که مراد، همان اهداف رفتاری است.

اهداف رفتاری در تعیین محتوای هر درس و چگونگی تأثیر مطالب بر ابعاد وجودی و تقویت مهارت‌های شناختی فراگیر نقش مهمی دارند. برای مثال، وقتی در یک هدف رفتاری تعیین شود که «فراگیر بتواند ساختار درس را در قالب نمودار ترسیم کند»، این هدف ناظر بر تقویت مهارت‌های شناختی فراگیر است تا بتواند مطالب اصلی را از فرعی تشخیص داده، به ساختاربندی رئوس مطالب در ذهن خود بپردازد. از آنجا که تعیین اهداف رفتاری نقش مهمی در چگونگی فرایند یادگیری دارد، برای تهیه و تنظیم آن‌ها معیارهای متعدد و دقیقی تعریف شده است که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: ۱) قابل مشاهده و اندازه‌گیری بودن، ۲) واضح و گویا بودن، ۳) استقلال داشتن اهداف (گنجانده نشدن چند هدف در یک هدف)، ۴) مناسب بودن با سطح فراگیر، ۵) کوتاه بودن (طولانی نبودن)، در قالب جمله و سوم شخص مفرد، ۶) ناظر بودن اهداف بر فراگیر، و ۷) تأیید و تقویت شدن اهداف با یکدیگر (ر.ک.:: Lepionka, 2003: 148-161؛ بلوم و همکاران، ۱۳۷۴: ۱۴-۱۰؛ پارسا، ۱۳۷۲: ۳۴۷؛ حبیبی، ۱۳۹۰: ۱۷۵-۱۸۰)

کتاب *اخلاق اسلامی؛ مبانی و مفاهیم*، در مجموع دارای ۸۱ هدف برای ۱۵ درس است که برخی معیارها در این اهداف رعایت شده و برخی رعایت نشده است؛ از جمله معیارهای رعایت شده آن است که همهٔ اهداف به صورت جمله خبری و در قالب سوم شخص مفرد تنظیم شده‌اند. به طور کلی، اهداف در هر درس یکدیگر را تأیید و تقویت می‌کنند و همگی ناظر بر فراگیر هستند نه استاد یا مؤسسه آموزشی یا مخاطب دیگر. اما در

مورد معیارهای رعایت نشده می‌توان ارزیابی جدول ۱ و توضیحات آن را مشاهده کرد. در این جدول، به تفکیک هر درس، شماره اهدافی را می‌بینیم که معیارها در آن رعایت نشده است؛ به طوری که با مراجعه به هر درس در کتاب می‌توان آن هدف را شناسایی کرد.

جدول ۱ فراوانی شاخص‌های ساختاری رعایت نشده در تنظیم اهداف رفتاری

عنوان درس	تعداد قابل مشاهده و اهداف	اندازه‌گیری نبودن	استقلال نداشتن	واضح و گویا نبودن	طولانی بودن	مرحله درک و فهم بودن	خارج از
انسان‌شناسی	۴	۳،۲،۱	۴،۳،۲	۳،۲	-	۴،۱	
مقصد رشد اخلاقی	۴	۴،۳،۲،۱	۴،۳،۲،۱	۳،۲	۴،۱	۲	
موانع رشد	۵	۵،۴،۳،۲	۴،۲	۵،۴	-	۴	
امکانات رشد	۵	۵،۲	۵،۴،۳،۲	۴،۳،۲	۴	۴،۳	
برخورداری از شخصیت کامل اخلاقی	۵	۵،۴،۳،۲	۵،۴،۲	۲،۱	۲	۳	
نقش اخلاق در شکل‌گیری جامعه مطلوب	۴	۴،۳،۱	۴،۳،۱	۴،۱	۴،۳	-	
آسیب‌شناسی رابطه با خود	۳	۳،۲،۱	۳،۲	۲	-	-	
بهبود رابطه با خود	۶	۵،۶،۴،۲،۱	۶،۵،۴،۳،۲	۶،۵،۴،۳،۲	۵	-	
رابطه ایدئال با خود	۷	۴،۵،۳،۲،۱	۵،۴،۳،۲،۱	۴،۲،۱	۳،۲،۱	۲	
آسیب‌شناسی رابطه با خدا	۷	۵،۶،۴،۳،۲	۶،۵،۴،۳،۲	۶،۵،۳	-	-	
بهبود رابطه با خدا	۵	۵،۴،۲،۱	۵،۳،۲،۱	۵،۲،۱	-	-	
رابطه مطلوب با خدا	۶	۵،۴،۳،۲	۵،۴،۳	۵،۳	۴	۴	
آسیب‌شناسی رابطه با دیگران	۵	۵،۴،۳،۲،۱	۵،۴،۳،۲،۱	۵،۲،۱	۵،۲	-	
بهبود رابطه با دیگران	۸	۶،۴،۳،۲	۸،۷،۶،۴،۳	۷،۳	۵،۴،۳	۸،۵،۴	
رابطه مطلوب با دیگران	۵	۵،۴،۳،۲،۱	۵،۴،۳،۲	۴،۳،۲	۳،۲	۲	
مجموع	۸۱	۶۴	۵۹	۴۲	۲۴	۱۳	
درصد	۱۰۰	۷۹	۷۳	۵۲	۳۰	۱۶	

در تحلیل داده‌ها براساس مدل تحلیل محتوای توصیفی، معیار توصیف، رعایت شاخص‌های اهداف رفتاری است. طبق این معیار، طبقه‌بندی شاخص‌های صورت گرفته و عناصر هر طبقه در جدول ۱ مشخص شده است. نتایج نشان می‌دهد که از مجموع ۸۱ هدف، تنها ۹ مورد بدون اشکال و ۷۲ مورد (۸۹ درصد) بدون معیار هستند. طبق جدول ۱، عمده‌ترین اشکال در اهداف کتاب، قابل مشاهده و اندازه‌گیری نبودن است، به طوری که ۷۹ درصد از آن‌ها این ویژگی مهم را ندارند؛ دلیل آن استفاده نکردن از فعل‌های رفتاری است. اهداف باید به گونه‌ای تنظیم شوند که قابلیت ارزیابی (قابل مشاهده و اندازه‌گیری) داشته باشند و این امکان زمانی فراهم می‌شود که فراگیر رفتاری را انجام دهد؛ مانند بیان کردن، تعریف کردن، توضیح دادن یا رسم کردن جدول. بنابراین، در تنظیم اهداف با فعل‌هایی مانند: آشنا شود، بیاموزد، دریابد، دست یابد، آگاهی یابد که قابل مشاهده و اندازه‌گیری نیستند، نمی‌توان میزان تحقق اهداف را ارزیابی کرد (ر.ک.: لشین و همکاران، ۱۳۸۴: ۶۳-۶۸).

معیار بعدی مورد اشکال، یعنی استقلال نداشتن اهداف، بیشترین سهم را در میان معیارهای رعایت نشده به خود اختصاص داده است. در ۷۳ درصد از اهداف این کتاب مشاهده می‌شود که چند هدف در یک هدف گنجانده شده است؛ برای مثال در هدف پنجم از فصل هشتم (صفحه ۱۲۹) چنین آمده است: «آثار و فواید قناعت، مضرات زیاده‌خواهی و موانع رسیدن به فضیلت قناعت را دریابد». در این هدف، سه هدف که می‌بایست مستقل طرح شوند یکجا قرار گرفته‌اند.

در ۵۲ درصد از اهداف، اشکال واضح و گویا نبودن مشاهده می‌شود؛ زیرا از عبارات کلی مانند: راه‌های مقابله، راه‌های فریب، حداقل‌های لازم، موانع و اقسام استفاده شده است. طولانی بودن اهداف ایراد دیگری است که در ۳۰ درصد از اهداف کتاب وجود دارد؛ برای مثال، در هدف سوم از فصل پانزدهم (صفحه ۲۳۵) آمده است: «از تأثیرات مهم این آموزه‌ها [برادری و ایثار] در بهداشت روانی فرد و جامعه و همچنین از محرومیت‌هایی که در نتیجه بی‌توجهی به آن دامن‌گیر همگان می‌شود آگاهی یابد».

آخرین شاخص رعایت نشده در اهداف که از جهت فراوانی در پایین‌ترین رتبه قرار دارد، «خارج بودن اهداف از مرحله درک و فهم» است. پس از ارزیابی اهداف کتاب مشاهده شد که ۱۶ درصد از آن‌ها با مرحله درک و فهم مناسب تنظیم نشده‌اند؛ بدین صورت که یا پایین‌تر از این سطح و مربوط به مرحله آشنایی و یا بالاتر از آن و مربوط

به مرحله تسلط و اشراف هستند. برای مثال، در هدف هشتم از درس چهاردهم آمده است: «در مراعات آداب اجتماعی و تشخیص آداب صحیح از غلط به منطق صحیحی دست پیدا کند». این هدف فراتر از توان فراگیر و مربوط به مرحله اشراف است.

۴. مدل تحلیل محتوای توصیفی تمرین‌ها

براساس مدل سوم از مدل‌های هفتگانه تحلیل محتوای کتاب‌ها درسی، به تحلیل توصیفی تمرین‌های (پرسش‌های) هر درس می‌پردازیم. تمرین‌ها نیز مانند سایر بخش‌های کتاب درسی معیارهایی جهت ارزیابی دارند؛ از جمله، استقلال داشتن، واضح و گویا بودن، رعایت اختصار (طولانی نبودن) و تنوع داشتن (ر.ک.: Hartley, 2004: 926؛ تقی‌پور، ۱۳۹۰: ۲۲۴-۲۲۸؛ فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۵: ۲۷۰). نتایج ارزیابی براساس این مدل در جدول ۲ به تفکیک هر درس مشخص شده و توضیحات تکمیلی ذیل آن آمده است. در این جدول، پرسش‌ها واحد تحلیل محسوب می‌شوند و مقوله‌های تحلیل محتوا، معیارهای تدوین پرسش‌های کتاب‌ها درسی‌اند. معیار توصیف نیز میزان رعایت این شاخص‌هاست.

جدول ۲ توزیع فراوانی بر حسب مقوله‌بندی پرسش‌های (تمرین‌های) کتاب

عنوان درس	تعداد پرسش‌های درس	استقلال نداشتن	واضح و گویا نبودن	طولانی بودن	تنوع نداشتن
انسان‌شناسی	۴	۲، ۱	۴	-	-
مقصد رشد اخلاقی	۶	۶، ۳، ۲	-	-	-
موانع رشد	۵	-	-	-	-
امکانات رشد	۱۰	۹، ۷	-	-	-
برخورداری از شخصیت کامل اخلاقی	۱۰	۴، ۳، ۲، ۱	۸	۱	-
نقش اخلاق در شکل‌گیری جامعه مطلوب	۶	-	-	-	-
آسیب‌شناسی رابطه با خود	۵	۴، ۲	-	-	-
بهبود رابطه با خود	۶	۵، ۴، ۳	-	۴	-
رابطه ایدئال با خود	۱۰	۷، ۴، ۳، ۱	۵	-	-
آسیب‌شناسی رابطه با خدا	۹	۹، ۸، ۲	۷	-	-

ادامه جدول ۲

عنوان درس	تعداد پرسشی درس	استقلال نداشتن	واضح و گویا نبودن	طولانی بودن تنوع نداشتن
بهبود رابطه با خدا	۶	۴،۲	-	-
رابطه مطلوب با خدا	۹	۷	-	۷
آسیب شناسی رابطه با دیگران	۷	۳	-	-
بهبود رابطه با دیگران	۶	۵	-	-
رابطه مطلوب با دیگران	۶	۱	۲،۱	-
مجموع	۱۰۵	۲۹	۶	۳

طبق جدول ۲، مهم ترین اشکال در مورد پرسش های کتاب، تنوع نداشتن آن هاست؛ به طوری که همه دروس فاقد این معیارند. نیز همه پرسش ها به صورت باز پاسخ بوده و در مجموع، یکنواخت هستند؛ هر چند اقتضای مرحله درک و فهم آن است که سؤال ها بیشتر جنبه توضیحی و تفسیری داشته باشند؛ با این حال، امکان ایجاد تنوع در مجموع پرسش های کتاب وجود دارد. پرسش های چهارگزینه ای، جای خالی و صحیح و غلط، با فراهم سازی زمینه برای ارجاع به متن درس به مرور مطلب و تثبیت بیشتر آن در ذهن فراگیر می انجامد؛ لذا استفاده نکردن از این گونه پرسش ها، نشان دهنده ضعف در تمرین های درس است.

بدون لحاظ کردن این اشکال کلی، از مجموع ۱۰۵ تمرین، ۳۸ مورد (۳۶ درصد)، دارای اشکال و ۶۷ مورد دیگر، معیارهای لازم را دارند. عمده ترین اشکالی که به دفعات در سؤال ها دیده می شود، استقلال نداشتن پرسش هاست؛ به طوری که در ۲۹ مورد از ۱۰۵ پرسش، چند سؤال در یک سؤال گنجانده شده است. برای مثال، سؤال هفتم از فصل چهارم (صفحه ۷۵) چنین است: «به چه سخنی موعظه گفته می شود؟ موعظه چگونه موجب افزایش اراده می گردد؟» یا در سؤال سوم از فصل نهم (صفحه ۱۵۶) آمده است: «نشانه های حکمت را برشمارید و بیان کنید حکمت در شخصیت انسان چه تأثیری دارد؟». گنجاندن سؤال هایی دارای جواب های مستقل در یک سؤال، خارج از معیارهای طراحی تمرین است و این نیز ضعف در ساختار کتاب درسی محسوب می شود.

از میان ۱۰۵ پرسشی که برای پانزده درس این کتاب طراحی شده، تنها یک شاخص بیش از همه رعایت شده و آن اختصار و کوتاهی سؤال هاست؛ یعنی فقط ۳ سؤال

طولانی در میان سؤال‌ها به چشم می‌خورد. برای نمونه، سؤال سوم از درس دوازدهم (صفحه ۲۰۲) که نویسنده از فراگیر چنین پرسیده است: «تفاوت رضا و تسلیم چیست؟ چگونه ممکن است انسان به مرحله‌ای برسد که تلخی مصائب را درک نکند؟ همچنین چگونه رضا مایه آرامش است؟». این سؤال علاوه بر استقلال نداشتن، به دلیل سه بخشی بودن بسیار طولانی شده، کاملاً خارج از معیار طراحی تمرین است.

معیار دیگری که در عموم سؤال‌ها رعایت شده، وضوح و گویایی آن‌هاست؛ چنان‌که از میان ۱۰۵ پرسش کتاب، فقط ۶ مورد واضح و گویا نیست؛ مانند سؤال هفتم که در درس دهم (صفحه ۱۶۹) آمده است: «اعتقاد کسی که از رحمت الهی مأیوس شده به کدام یک از صفات خدا مخدوش است؟» همان‌طور که مشاهده می‌شود نحوه بیان سؤال، واضح و گویا نیست.

نقد ساختاری با مدل تحلیل محتوای ارتباطی

دو مدل از مدل‌های هفتگانه تحلیل محتوای کمی کتاب‌های درسی، در حوزه تحلیل محتوای ارتباطی است. مراد از تحلیل محتوای ارتباطی، بررسی ارتباط و هماهنگی بین اجزای ساختار کتاب درسی به صورت آماری و شمارش فراوانی است. این بررسی در دو زمینه اصلی صورت می‌گیرد: (۱) بررسی ارتباط بین اهداف و محتوای دروس و (۲) بررسی ارتباط میان اهداف و تمرین‌ها (ر.ک.: نوریان، ۱۳۹۴: ۱۲۹).

الف) تحلیل محتوای ارتباطی بین اهداف و محتوا. در مدل پنجم از مدل‌های هفتگانه تحلیل محتوای کمی کتاب‌های درسی، ارتباط اهداف با محتوا بررسی می‌شود. نتایج به دست آمده از تحلیل محتوا براساس این مدل نشان می‌دهد که از مجموع ۸۱ هدف در پانزده درس این کتاب، ۷۵ هدف (۹۲ درصد)، با محتوا مرتبط اند و فقط ۶ هدف از مجموع اهداف مورد پشتیبانی متن نیستند که به ترتیب عبارت‌اند از: اهداف ۲ و ۳ در درس چهارم (صفحه ۶۵)، اهداف ۲ و ۳ در درس پنجم (صفحه ۷۹)، هدف ۴ در درس یازدهم (صفحه ۱۷۳)، و هدف ۱ در درس دوازدهم (صفحه ۱۸۷). غیر از این موارد، سایر اهداف با متن مرتبط‌اند و زمینه تحقق آن‌ها در دروس وجود دارد.

ب) تحلیل محتوای ارتباطی بین اهداف و تمرین‌ها. یکی از شرایط طراحی تمرین‌ها در کتاب درسی آن است که بر اهداف ناظر باشند و توانایی‌های فراگیر را در راستای تحقق اهداف درس تقویت کنند. با توجه به این مسئله، در مدل هفتم از مدل‌های تحلیل

محتوای کتاب‌های درسی به بررسی ارتباط بین اهداف و تمرین‌های کتاب *اخلاق اسلامی*؛ مبانی و مفاهیم می‌پردازیم تا مشخص شود چه میزان این معیار در طراحی تمرین‌ها رعایت شده است. نتایج این بررسی در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳ نتایج بررسی ارتباط اهداف با تمرین‌ها

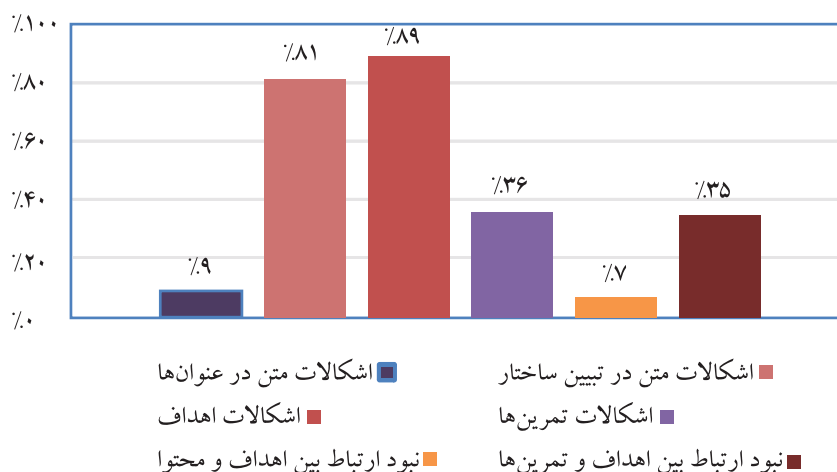
اهداف نامرتبط با پرسش‌ها	تعداد اهداف	تعداد پرسش	عنوان درس
۴،۱	۴	۴	انسان‌شناسی
۴،۱	۴	۶	مقصد رشد اخلاقی
۴،۲	۵	۵	موانع رشد
۲	۵	۱۰	امکانات رشد
۳،۲	۵	۱۰	برخورداری از شخصیت کامل اخلاقی
۳،۲	۴	۶	نقش اخلاق در شکل‌گیری جامعه مطلوب
-	۳	۵	آسیب‌شناسی رابطه با خود
۵،۲	۶	۶	بهبود رابطه با خود
-	۷	۱۰	رابطه ایدئال با خود
۴	۶	۹	آسیب‌شناسی رابطه با خدا
۴،۲	۵	۶	بهبود رابطه با خدا
۶،۴	۶	۹	رابطه مطلوب با خدا
۴،۳،۱	۵	۷	آسیب‌شناسی رابطه با دیگران
۷،۵،۳،۲	۸	۶	بهبود رابطه با دیگران
۴،۳،۱	۵	۶	رابطه مطلوب با دیگران
۲۸	۸۱	۱۰۵	مجموع

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده شد، ۲۸ هدف (حدود ۳۵ درصد) از مجموع اهداف کتاب در پرسش‌ها منعکس نشده‌اند و به عبارتی ارتباطی بین این اهداف و پرسش‌ها وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در این مقاله به نقد ساختاری کتاب *اخلاق اسلامی*؛ مبانی و مفاهیم به روش تحلیل محتوای کمی براساس مدل‌های توصیفی و ارتباطی پرداختیم؛ هرچند این کتاب در میان سایر کتاب‌های هم‌تراز امتیاز بالایی دارد؛ به لحاظ شاخص‌های ساختاری تدوین کتاب‌های

درسی، هنوز فاقد معیارهای لازم، همچون پیش‌سازمان‌دهنده (مقدمه)، خلاصه و منابعی برای مطالعه بیشتر است. نتایج تحلیل محتوای توصیفی متن نشان می‌دهد که در ۹ درصد از عنوان‌های این متن اشکالاتی از قبیل تطابق نداشتن با محتوا، واضح و گویا نبودن و طولانی بودن وجود دارد. همچنین متن در ۱۴ درس به دلیل تبیین نشدن به لحاظ ساختاری دارای ضعف بوده، با سطح مخاطب هماهنگ نیست. در تحلیل محتوای توصیفی اهداف، مشاهده شد که ۸۹ درصد اشکال داشت و عمده‌ترین آن‌ها، قابل مشاهده و اندازه‌گیری نبودن بوده است. نتیجه تحلیل محتوای توصیفی تمرین‌ها نیز نشان می‌دهد که ۳۶ درصد از سؤال‌ها، غیرمعیار هستند. در تحلیل محتوای ارتباطی، پس از ارزیابی میزان ارتباط اهداف با محتوا به دست آمد که ۹۲ درصد از اهداف با محتوا مرتبط‌اند؛ اما در بررسی میزان ارتباط اهداف با تمرین‌ها مشخص شد که ۳۵ درصد اهداف در تمرین‌ها منعکس نشده‌اند و ارتباطی با آن‌ها ندارند. با توجه به اهمیت کتاب‌های درسی در بین مواد آموزشی و تأثیر آن در جهت‌دهی به فعالیت استادان و فراگیران، تحلیل و ارزیابی علمی آن‌ها می‌تواند در ارتقای سطح کیفی و کمی آموزش نقش مؤثر داشته باشد. بنابراین، روی آوردن بیش از پیش محققان به عرصه نقد کتاب‌های درسی، گام مفیدی در بهسازی فرایند آموزش خواهد بود. همچنین، از آنجا که ممکن است در هر نقدی نکاتی از چشم ناقد پنهان بماند؛ حتی نقدهای مجدد از یک کتاب نیز سودمند است. نمودار ۱ نتایج نقد ساختار کتاب مورد پژوهش را نشان می‌دهد.



نمودار ۱ نتایج نقد ساختار کتاب اخلاق اسلامی؛ مبانی و مفاهیم با روش تحلیل محتوای کمی

منابع

- آرمند، محمد و حسن ملکی (۱۳۹۱). *مقدمه‌ای بر شیوه طراحی و تألیف کتاب‌ها درسی*، تهران: سمت.
- بلوم، بنجامین سمیوئل، انگه‌ارت، ماکس دی و ... (۱۳۷۴). *طبقه‌بندی هدف‌های پرورشی (کتاب اول): حوزه‌شناختی*، ترجمه علی اکبر سیف و خدیجه علی‌آبادی، تهران: رشد.
- پارسا، محمد (۱۳۷۲). *روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها*، تهران: بعثت.
- تقی‌پور، علی (۱۳۹۰). *برنامه‌ریزی آموزشی*، تهران: آگه.
- حبیبی، رضا (۱۳۹۰). *برنامه‌ریزی درسی*، قم: مرکز مدیریت حوزه علمیه.
- حسن مرادی، نرگس (۱۳۹۵). *تحلیل محتوای کتاب درسی*، چاپ چهارم، تهران: آبیژ.
- حسن‌زاده، رمضان (۱۳۹۳). *روش تحقیق کاربردی*، چاپ سوم، تهران: روان.
- حسینی، سیدمحمدحسین و معصومه مطور (۱۳۹۱). «نقدی بر کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته علوم تربیتی در ایران»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۲۶، ص ۱۱۹-۱۴۲.
- رایف، دانیل، لیس، استفن و جی. فردریک (۱۳۹۱). *تحلیل پیام‌های رسانه‌ای کاربرد تحلیل محتوای کمی در تحقیق*، ترجمه مهدخت بروجردی علوی، چاپ چهارم، تهران: سروش.
- رسولی، مهستی و زهرا امیرآشنایی (۱۳۹۳). *تحلیل محتوا با رویکرد کتاب‌ها درسی*، چاپ دوم، تهران: جامعه‌شناسان.
- رضی، احمد (۱۳۸۸). «شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی»، *سخن‌سمت*، شماره ۲۱، ص ۲۱-۳۰.
- شریفی‌نیا، محمد (۱۳۸۹). *مبانی و اصول طراحی کتاب درسی*، قم: المصطفی (ص).
- علیزاده، مهدی، عالم‌زاده نوری، محمد، مظاهری سیف، حمیدرضا و ... (۱۳۸۹). *اخلاق اسلامی؛ مبانی و مفاهیم*، قم: معارف.
- فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۵). *اصول برنامه و مفاهیم اساسی برنامه درسی*، تهران: استادان.
- قاسمی، حمید، ایزدپرست، لیلا و سارا کشکر (۱۳۹۴). *روش‌شناسی نقد و بررسی کتاب*، تهران: جامعه‌شناسان.
- قاندی، محمدرضا و علیرضا گلشنی (۱۳۹۵). «روش تحلیل محتوا، از کمی‌گرایی تا کیفی‌گرایی»، *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، شماره ۲۳، ص ۵۷-۸۲.
- کیان‌ارثی، فرحناز، سیف، علی‌اکبر و علی‌دل‌اور (۱۳۹۳). «اثربخشی ساختار متون درسی، پیش‌سازمان‌دهنده و هدف‌های آموزشی بر میزان درک مطلب، سرعت مطالعه و نگرش به متن»، *پژوهش و نگارش کتاب‌ها دانشگاهی*، شماره ۳۲، ص ۱-۱۸.
- لشین، سینتیا بی.، پولاک، جولین و چارلز ام. رایگلوث (۱۳۸۴). *راهبردها و فنون طراحی آموزشی*، ترجمه هاشم فردانش، چاپ سوم، تهران: سمت.
- معاونت پژوهش (۱۳۸۲). *در جست‌وجوی راهکارهای تدوین متون درسی*، قم: مؤسسه امام خمینی (ره).
- موریسون، گری آر، استیون، ام روس و جeraldکی لمب (۱۳۸۷). *طراحی آموزش اثربخش*، ترجمه غلامحسین رحیمی دوست، اهواز: دانشگاه شهید چمران.

نادری، عزت‌الله و مریم سیف‌نراقی (۱۳۹۱). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی، تهران: ارسباران.

نوریان، محمد (۱۳۹۴). روش‌های ارزشیابی کتاب‌های درسی با تأکید بر تحلیل محتوای کمی و کیفی، تهران: شورا.

Bailey, Stephen (2011). *Academic Writing A Handbook for International Students*, Routledge, 3 rd ed., London & New York.

Diğer, Serkan (2018). "Content analysis in for educational science research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis", *Bartın University Journal of Faculty of Education*, Turkey, pp. 176-190.

Hartley, James (2004). "Designing instructional and informational text", *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Keele University, pp. 917-947.

Hayes, Nicky & Robert. J. Sternberg (September-October 2017). "How should textbook authorship count in evaluating scholarly merit, or should It count at all?", Recovery 16 February 2020. from www.aaup.org

Lepionka, Mary Ellen (2003). *Writing and Developing Your College Textbook*, Atlantic Path Pub.

Simpson, Elizabeth (1966). *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*, University of Illinois, Urbana, Illinois.

Walker, Decker (1997). *Curriculum and Alms Published by Teachers College Press*, 1234, New York: Amsterdam Avenue.