

ارزشیابی شیوه ارائه محتوای کتابهای فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی مقطع ابتدایی

معرفی مقاله

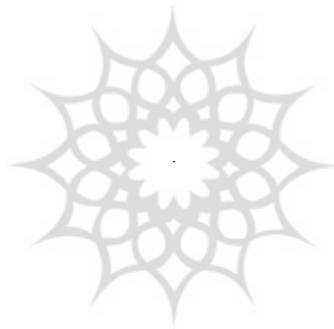
نوشته: نعمت‌الله موسی‌پور

در این نوشتار نتایج مطالعه‌ای ارائه می‌گردد که محتوای برنامه درسی را از حیث نوع اثری که بر یادگیرنده می‌گذارد مورد ارزشیابی قرار داده است. برای این منظور ابتدا شیوه ارائه محتوای برنامه درسی به "فعال" و "غیرفعال" تقسیم شده است و برتری شیوه ارائه فعال محتوا در فرآیند یاددهی - یادگیری نشان داده شده است. سپس ملاک‌ها و معیارهای معرف هریک از این شیوه‌ها مشخص شده‌اند و چگونگی ارزشیابی "متن" و "پرسش‌های" درس ارائه شده است. در پایان متن و پرسش‌های هریک از کتابهای فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی مقطع ابتدایی سال ۱۳۶۹ مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند.

نتایج حاصل از این مطالعه نشان می‌دهند که شیوه ارائه فعال محتوا در کتابهای مذکور به اندازه کافی مورد استفاده قرار نگرفته است. در بررسی‌های دقیق‌تر مشخص شد که در ارائه پرسش‌های بعضی از بخش‌های کتاب‌ها شیوه ارائه فعال بخوبی مورد استفاده قرار گرفته است. هم‌چنین در بعضی از درس هم در ارائه متن و هم در ارائه پرسش‌ها در حد مطلوبی شیوه ارائه فعال استفاده شده است.

این مقاله توسط برادر نعمت‌الله موسی‌پور تهیه و ارائه
گردیده است که بدینوسیله از زحمات ایشان تشکر و قدردانی
می‌شود.

فصلنامه



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

تعلیم و تربیت از حوزه‌های بحث‌انگیز معرفت بشری است که با وجود اتفاق نظر بر لزوم آن، در پاسخ به سؤالی‌های همچون چه چیز باید به آدمیان آموخت، از چه روش‌هایی برای آموزش باید سود جست، چه کسانی باید به تعلیم بپردازند و چگونه می‌توان فهمید که مطالب آموخته شده‌اند، نظریات مختلف و متعددی طرح شده است و به همین علت اهداف مختلف و شیوه‌های متعددی پیشنهاد گردیده و ملاکها و معیارهای متفاوتی برای انتخاب آموزش‌دهندگان ارائه شده است.

کنکاش در تاریخ حیات بشری مؤید این امر است که در جریانهای آموزشی همواره "مطلبی" برای آموزش وجود داشته است؛ هر چند که نوع مطالب و شیوه‌های آموزش، بر اساس نیات و اهداف مختلف در زمانها و مکانهای مختلف، متفاوت بوده است. با وجود اختلافهای صریح در اهداف و نوع مطالب انتخاب‌شده در جریانهای آموزشی و حتی تفاوت در روشهای آموزشی آنها، می‌توان همه آنها را تحت عنوان "برنامه درسی"^۱ گرد هم آورد و بر آنها چتری واحد گسترده. برنامه درسی در واقع برنامه‌ی فعالیت‌های فرایند یاددهی - یادگیری است و "کلیه فعالیت‌های یادگیری فراگیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهاداتی در مورد راهبردهای یادگیری و شرایط اجرای برنامه و ... را شامل می‌شود" (لوی / ۱۹۷۷).^۲

با توجه به مفهومی که از برنامه درسی ارائه گردید، می‌توان آن را قلب نظام آموزشی قلمداد کرد؛ زیرا برنامه درسی همچون مرکزی است که باید سایر عوامل نظام آموزشی بر حول محور آن به گردش درآیند تا معنای مناسب خود را بیابند.

برنامه درسی متشکل از عوامل و عناصری است^۳ که از میان آنها می‌توان به "محتوای برنامه درسی"^۴ به عنوان يك عنصر با اهمیت اشاره کرد. این اهمیت از آن جهت است که رفتار انسانها مستقیماً تحت تأثیر تجربیات و معلومات آنهاست و آدمی در کسب تجارب و معلومات از نظر ابعاد "زمان" و "گنجایش (ظرفیت)" محدودیت دارد. از آنجا که محتوای برنامه درسی - که فراهم آمده از معلومات فعالیت‌های گزینش شده‌ای برای یادگیرنده است - فراهم کننده نوع خاصی از معلومات و تجربیات برای یادگیرنده می‌باشد، در واقع تعیین کننده نوع خاصی از رفتار در او خواهد بود.

گزینش محتوای برنامه درسی با آنکه در جوامع اولیه بدوی به تصادف صورت

می‌گیرد و این امر مشکلی را در حیات آنان بوجود نمی‌آورد؛ اما در جوامع پیشرفته سپردن آن به تصادف و اتفاق مشکل‌ساز خواهد بود. از این جهت است که تلاش صاحب‌نظران تربیتی بر آن بوده است تا هر چه دقیق‌تر به بیان و توصیف ملاکهای گزینش محتوا بپردازند. و البته این تلاشها نیز بی‌ثمر نمانده است.^۵

محتوای گزینش شده باید به شکلی در اختیار یادگیرنده قرار گیرد که به دو شکل مشخص استفاده از سمبولهای ارتباطی در این رابطه می‌توان اشاره کرد: استفاده از سمبولهای شفاهی و استفاده از سمبولهای کتبی. در استفاده از سمبولهای شفاهی نظر به نوعی ارتباط است که محدود به بیان کلامی محتوای برنامه درسی است که شکل معمول آن در جریانهای آموزشی "تدریس" خوانده می‌شود. منظور از استفاده از سمبولهای کتبی، ارائه محتوای برنامه درسی به صورت مدون و نوشته شده می‌باشد که نمونه بارز آن "کتاب درسی" است.

محتوای برنامه درسی به هر یک از اشکال مذکور که ارائه گردد، از ابعاد مختلفی قابل بحث و بررسی است: نوع مضامین و مفاهیم مورد استفاده، چگونگی سازماندهی، اهمیت و ارزش مطالب، تناسب محتوا با جنبه‌های مختلف رشد یادگیرنده و بالاخره چگونگی و نوع اثری که بر یادگیرنده بر جای می‌گذارد، از جمله ابعادی هستند که می‌توان به آنها اشاره کرد.

محتوای برنامه درسی از نظر نوع تأثیری که بر یادگیرنده می‌نهد ممکن است دو جهت کاملاً متفاوت را در پیش گیرد؛ از طرفی محتوای برنامه درسی می‌تواند یادگیرنده را برای تفکر و تعقل بر مسائل آماده کند و از طرف دیگر می‌تواند او را به حفظ کردن مطالب عادت دهد. هر گاه محتوای برنامه درسی به گونه‌ای ارائه گردد که یادگیرنده را با محتوای داده شده درگیر سازد یعنی اولاً سعی کند یادگیرنده را وادار به استفاده از تجربیات قبلی خود نماید و ثانیاً او را به تجزیه و تحلیل مطالب داده شده وادار کند، در او قدرت تفکر و تعقل را پرورش خواهد داد زیرا یادگیرنده را به معنای دقیق کلمه وادار به تجربه کردن نموده و او را به فعالیت واداشته است، در مقابل هر گاه اطلاعات و معلومات جدید به شکلی مشخص و کاملاً آماده در اختیار یادگیرنده قرار گیرند، به حفظ کردن آنها قناعت خواهد کرد و چون موقعیتی برای فعالیت و تجربه کردن فراهم نیامده است، مطالب کاملاً به صورت سطحی در ذهن یادگیرنده جای خواهند گرفت. در چنین حالتی نه تنها آموخته‌های فرد او را در تفکر کردن کمک نمی‌کنند بلکه حتی فرد امکان استفاده صحیح از آنها را نیز نخواهد

داشت، زیرا آموخته‌های جدید در صورتی می‌توانند به خوبی در آینده مورد استفاده فرد واقع شوند که دارای يك ساخت^۶ باشند^۷ و این ساخت زمانی حاصل می‌شود که فرد در جریان یادگیری فعالانه دخالت داشته باشد^۸ تا آنچه را که آموخته است با آنچه را که می‌آموزد در هم بیامیزد و از آنها به ساخت و تجربه جدید برسد. در چنین سطحی از آموزش، مطالب آموخته شده درون‌سازی^۹ خواهند شد و در چنین حالتی می‌توان انتظار داشت که فرد آموخته‌های خود را مورد استفاده قرار دهد و در رفتار خود ظاهر سازد.

بر این اساس از دو نوع شیوهٔ ارائه محتوای برنامه درسی می‌توان سخن گفت: شیوه ارائه‌ای که قدرت تفکر و تعقل را در یادگیرنده شکوفا می‌سازد که آنرا "شیوهٔ ارائهٔ فعال" می‌نامند؛ و شیوهٔ ارائه‌ای که یادگیرنده را به خمودگی فکر و حافظه‌پروری می‌کشاند که آنرا "شیوهٔ ارائه غیر فعال" می‌خوانند.

با توجه به دو شکل ارائه محتوای برنامه درسی از جانب تهیه‌کنندگان محتوای برنامه درسی و با توجه به دو شیوه ارائه محتوای برنامه درسی از جهت اثری که بر یادگیرنده بر جای می‌گذارد، به چهار شیوه ارائه محتوای برنامه درسی می‌توان اشاره کرد:

۱- شیوهٔ ارائه شفاهی غیر فعال

۲- شیوهٔ ارائه شفاهی فعال

۳- شیوهٔ ارائه کتبی غیر فعال

۴- شیوهٔ ارائه کتبی فعال

چهار شیوهٔ مذکور ارائه محتوای برنامه درسی را می‌توان به ترتیب شیوه تدریس غیر فعال، شیوه تدریس فعال، شیوهٔ تدوین غیر فعال و شیوهٔ تدوین فعال نامید.

در باب شیوه‌های تدریس و اهمیت و ارزش شیوه تدریس فعال، به وفور سخن گفته شده است و تجربیات متعدد حاکی از آنند که شیوه تدریس فعال ثمربخش‌تر و مفیدتر از شیوه تدریس غیر فعال است^{۱۰}. در اینجا، اکنون سخن بر سر اهمیت و ارزش شیوهٔ تدوین فعال (شیوهٔ ارائه کتبی فعال) است که با توجه به مطالبی که ذکر شد، برتری آن بر شیوهٔ تدوین غیر فعال (شیوهٔ ارائه کتبی غیر فعال) مفروض است.

شیوه تدوین غیر فعال بر بیان حقایق، نتایج و تعاریف متکی است و طرح سؤالات نیز با جوابهای مشخص و بلافاصله همراه است و بدین ترتیب فعالیت یادگیرنده در حفظ مطالب داده شده محدود می‌گردد و آموزش مبتنی بر آن به "حافظه‌پروری"

منجر می‌شود. در مقابل، شیوه تدوین فعال متکی بر درگیری یادگیرنده با محتوای ارائه شده و افزایش فعالیت او می‌باشد و به همین جهت تلاش می‌شود از تجربیات قبلی فرد در حد اعلا‌ی ممکن استفاده شود تا یادگیرنده ضمن یادگیری مفاهیم و معلومات جدید به تجدید ساختمان تجربیات نیز نایل آید.

دانش در دسترس^{۱۲}

این منظور ایجاب می‌کند که مطلب به گونه‌ای تدوین شود که فرد ملزم به استفاده از تجربیات قبلی خود و نیازمند تجزیه و تحلیل مطالب و محتوای ارائه شده، باشد. بدین دلیل است که شیوه تدوین فعال محتوای برنامه درسی، به فهم عمیق‌تر یادگیرنده کمک می‌کند و تفکر خلاق را در او شکوفا می‌سازد. بر این مبنا این سؤال به شکل عام قابل طرح است که در ارائه محتوای برنامه‌های درسی تا چه حد از شیوه ارائه فعال محتوا استفاده می‌شود.

بیان مسئله

نظام تعلیم و تربیت فعلی ایران با وجود آنکه از سابقه‌ای چندین طولانی برخوردار نیست، در تهیه و تدوین برنامه‌های درسی خود فراز و نشیب‌های متعددی را تجربه کرده است. در طی هفتاد سال اخیر، نه تنها چندین بار اهداف نظام تربیتی تغییر کرده‌اند بلکه ساختار آن نیز دستخوش دگرگونی بوده است. با این حال اهداف عقیدتی - اخلاقی کم و بیش همواره مطرح بوده‌اند و برنامه‌های درسی خاصی را برای خود داشته‌اند. روند تهیه و تدوین برنامه‌های درسی مربوط به اهداف عقیدتی - اخلاقی از یک حالت تلقینی و ترکیبی به سوی خالص شدن و مجزا بودن حرکت کرده است و از دهه سوم قرن حاضر شمسی، برنامه‌های درسی مربوط به این اهداف، در قالب درسی بنام "تعلیمات دینی" محدود گردیده‌اند که این وضعیت تاکنون ادامه داشته است.^{۱۱} محتوای برنامه‌های درسی مربوط به اهداف عقیدتی - اخلاقی در طی دهه‌های اخیر در قالب کتب درسی به دانش‌آموزان ارائه شده است و تهیه کتب این درس نیز همچون سایر دروس از ۱۳۱۷ هجری شمسی زیر نظر دولت و از ۱۳۴۶ توسط دولت صورت گرفته است.^{۱۲}

کتب درسی تعلیمات دینی در طی حیات خود چندین بار مورد بررسی واقع شده‌اند و ابعادی چند از آنها مورد کنکاش قرار گرفته است. در چند بررسی که در

فاصله سالهای ۱۳۵۰ تا ۱۳۵۵ بعمل آمده است، نتایج نشان داده‌اند که مطالب کتب با توانایی فهم و درک دانش‌آموزان تناسب ندارد و لغات و عبارات برای دانش‌آموزان مشکل‌اند. همچنین مشخص شد که وجود پرسش در کتابها لازم است و بعضی از مباحث باید اضافه شود (مرکز تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی)^{۱۳}. همچنین نشان داده شده است که کتب این دوره "انسان‌نویسی شده‌اند و فراگیری مسائل و دستورات دینی صرفاً بر عهده حافظه دانش‌آموز سپرده شده است" به طوری که "به نظر نمی‌رسد که کتابهای درسی دوره ابتدایی در مجموع از يك سیاست واحد پرورشی، جز سیاستی که بر اساس انتقال مقداری معلومات و ارزشهاست، پیروی داشته باشند" (محسنی / ۱۳۵۴)^{۱۴}.

کتب مذکور در سال ۱۳۵۹ مورد تجدید نظر قرار گرفتند و در بسیاری از ابعاد تغییرات قابل توجهی در آنها بوجود آمد. در کتب جدید به طرح پرسش پرداخته شد و از تصاویر - برای اولین بار - در متن دروس استفاده گردید. پژوهشهای به عمل آمده در باره کتب جدید حاکی از آن است که "معلمان از همان شیوه‌های سنتی و قدیمی در تربیت اخلاقی استفاده می‌کنند و روشهای نوین آموزشی هنوز جایگاهی برای خود نیافته‌اند" (زرین‌پوش / ۱۳۶۶)^{۱۵}. پژوهش دیگری در این مورد نشان می‌دهد که دانش‌آموزان درس تعلیمات دینی را خسته‌کننده‌ترین و مشکل‌ترین درس می‌دانند و از آن به عنوان درسی که کمترین علاقمندی را به آن دارند نام برده‌اند (کریمی / ۱۳۶۹)^{۱۶}.

چه چیز عامل ایجاد خستگی در دانش‌آموزان است، چرا آنان کتب را مشکل می‌دانند، چرا معلمان از روشهای نوین آموزشی استفاده نمی‌کنند و چرا دانش‌آموزان به این درس کم‌علاقه‌اند؟ اینها سئوالاتی هستند که در برخورد با نتایج پژوهشهای انجام شده، در ذهن ایجاد می‌شوند. پاسخگویی به سئوالهایی از این نوع، بررسی برنامه‌های درسی را از ابعاد مختلف طلب می‌کند. هر يك از ابعادی که برای محتوای برنامه‌های درسی بیان شدند ممکن است در این امر نقش داشته باشند که یکی از آنها "شیوه ارائه محتوای برنامه درسی" بود.

چنانکه بیان شد محتوای برنامه درسی به دو شکل ممکن است در اختیار یادگیرنده قرار گیرد: کتبی و شفاهی؛ همچنین شیوه ارائه محتوای برنامه درسی از جهت نوع اثری که بر یادگیرنده دارد، به شیوه‌های ارائه فعال و غیرفعال قابل تفکیک است. پژوهشهای انجام شده نشان داده‌اند که در شکل شفاهی ارائه محتوای

برنامه‌های درسی تعلیمات دینی، شیوه ارائه غیرفعال مورد استفاده قرار می‌گیرد (زرین‌پوش / ۱۳۶۶) ۱۷. اکنون این سؤال مطرح است که در شیوه ارائه کتبی محتوای برنامه‌های درسی تعلیمات دینی (شیوه تدوین کتب) تا چه حد از شیوه ارائه فعال محتوا استفاده شده است. به بیان دیگر با توجه به اثری که شیوه ارائه محتوای برنامه درسی در میزان رغبت و علاقه دانش‌آموز دارد و با توجه به اثری که رغبت و علاقه در میزان فعالیت فرد می‌نهد و همچنین نقش میزان فعالیت یادگیرنده در یادگیری ثمربخش، این احتمال پیش می‌آید که ممکن است در ارائه محتوای برنامه‌های درسی به صورت کتبی (تدوین کتب) از شیوه مناسب ارائه محتوا که همان شیوه ارائه فعال محتواست، به خوبی استفاده نشده است. بنابراین لازم است شیوه تدوین کتب تعلیمات دینی مورد بررسی و ارزشیابی قرار گیرد.

هدف و سئوالهای مطالعه

این مطالعه با هدف تعیین میزان استفاده از شیوه ارائه فعال در تدوین کتب درسی تعلیمات دینی مقطع ابتدایی ایران (شیوه ارائه محتوای برنامه‌های درسی مربوط به اهداف عقیدتی - اخلاقی) انجام شد تا جواب مناسبی برای سئوالهای ذیل فراهم آورد:

- ۱ - میزان بکارگیری شیوه ارائه فعال محتوا در ارائه متن هر يك از کتب (به تفکیک پایه، بخش و درس) تا چه میزان می‌باشد؟
- ۲ - میزان بکارگیری شیوه ارائه فعال محتوا در ارائه پرسشهای هر يك از کتب (به تفکیک پایه، بخش و درس) تا چه میزان می‌باشد؟

روش انجام مطالعه

در این مطالعه از روش "تحلیل محتوا" ۱۸ استفاده شد و "تکنیک تجزیه و تحلیل کمی کتب درسی" ۱۹ که توسط ویلیام رومی ۲۰ مطرح شده است، به شکل خاص به کار گرفته شد.

تکنیک تجزیه و تحلیل کمی کتب درسی، قاهر است بین مطالب و محتواهایی که به شیوه فعال ارائه شده‌اند و محتواهایی که به شیوه غیرفعال ارائه شده‌اند فرق نهد و تمایز قائل شود ۲۱. مبنای کار به این شکل است که ابتدا مطالب و محتوای يك برنامه درسی به "واحدهایی" ۲۲ تقسیم می‌شود و بعد هر يك از این واحدها در

مقوله‌هایی که معرف دو شیوهٔ ارائهٔ فعال و غیرفعال هستند، قرار می‌گیرند. در این مطالعه، دو جزء محتوای کتب یعنی "متن" و "پرسش" مورد بررسی قرار گرفت. کوچکترین واحد در بررسی متن "جملهٔ معنی‌دار" بود و منظور از آن جمله‌ای است که در قالب متن دارای معنای مشخص باشد. کوچکترین واحد در بررسی پرسشها، يك پرسش کامل در نظر گرفته شد و بر این اساس پرسشهایی که از چند قسمت تشکیل شده بودند به صورت چند واحد تلقی گردیدند.

الف) ابزار جمع‌آوری اطلاعات

در این مطالعه هشت مقوله برای دسته‌بندی واحدهای مورد بررسی در متن دروس و چهار مقوله برای دسته‌بندی واحدهای مورد بررسی در پرسشهای دروس فراهم گردید که در هر دو مورد - بررسی متن و بررسی پرسشها - نیمی از مقوله‌ها مربوط به شیوهٔ ارائهٔ فعال و نیم دیگر مربوط به شیوهٔ ارائهٔ غیرفعال بودند.

مقوله‌های معرف شیوهٔ ارائهٔ غیرفعال متن دروس، شامل "بیان حقایق"، "بیان نتایج یا اصول کلی"، "بیان تعاریف" و "سئوالهای مطرح شده در متن که بلافاصله پاسخ گفته شده‌اند"؛ بودند. سئوالهایی که برای جواب دادن به آنها یادگیرنده باید اطلاعات و مفروضات داده شده را تجزیه و تحلیل کند، مواردی که از دانش آموز خواسته شده تا نتایجی را که خود او بدست آورده بیان کند، مواردی که از دانش آموز خواسته شده تا آزمایشی را انجام داده و نتایج حاصل از آنرا تجزیه و تحلیل کند و بالاخره، سئوالهایی که برای جلب توجه دانش‌آموزان مطرح شده‌اند و بلافاصله به وسیلهٔ مؤلف پاسخ گفته نشده‌اند، مقوله‌های مربوط به شیوهٔ ارائهٔ فعال متن دروس را تشکیل می‌دادند.

در بررسی پرسشهای دروس، پرسشهایی که به بیان تعاریف مربوط بودند و پرسشهایی که مستقیماً در متن درس پاسخ گفته شده بودند، در مقوله‌های معرف شیوهٔ ارائهٔ غیرفعال قرار گرفتند. در مقابل، پرسشهایی که پاسخگویی به آنها نیازمند تجزیه و تحلیل متن داده شده بود و همچنین پرسشهایی که پاسخگویی به آنها با استفاده از تجربیات دانش‌آموز صورت می‌گرفت، به عنوان مقوله‌های معرف شیوهٔ ارائهٔ فعال قلمداد گردیدند.

جهت جمع‌آوری اطلاعات، ابتدا جداولی مبتنی بر مقوله‌های مذکور تهیه گردید و سپس واحدهای تفکیک شده در متن و در پرسشها در هر يك از مقوله‌ها

ب - جامعه آماری و شیوه نمونه گیری

در این مطالعه کتب فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی مقطع ابتدایی سال تحصیلی ۷۰ - ۶۹ جامعه آماری را تشکیل می دادند. نمونه گیری با روش منظم^{۲۳} انجام گرفت و از دو قسمت موجود در کتب (به استثنای کتاب پایه دوم)، قسمت اول که به بحث پیرامون مسائل دینی پرداخته بود، برگزیده شد و از چهار زمینه مطرح شده در این قسمت، یعنی متن، پرسش، تمرین و تصویر، فقط "متن و پرسش" مورد بررسی قرار گرفتند. در بررسی متن دروس کتب، جمعاً ۳۳۸۷ واحد، و در بررسی پرسشها، جمعاً ۷۰۰ واحد مورد تجزیه و تحلیل واقع شدند.

ج - چگونگی تجزیه و تحلیل و ارزشیابی

جهت ارزشیابی از "ضریب درگیری دانش آموز"^{۲۴} استفاده شد. ضریب درگیری دانش آموز، شاخصی است که از تقسیم تعداد واحدهای معرف شیوه ارائه فعال بر تعداد واحدهای معرف شیوه ارائه غیر فعال بدست می آید. این شاخص مقادیری از صفر تا بی نهایت را می تواند به خود اختصاص دهد زیرا هرگاه تعداد واحدهای معرف شیوه فعال - که مقسوم می باشند - مساوی صفر باشد، ضریب حاصل صفر خواهد بود و هرگاه تعداد واحدهای معرف شیوه ارائه غیر فعال - که مقسوم الیه می باشند - مساوی صفر باشد، حاصل بی نهایت خواهد شد. در فاصله این دو حالت، تمامی حالتها ممکن بر اساس نسبت واحدهای مذکور ممکن است حاصل شوند.

در این مطالعه، به تبعیت از پیشنهاد ویلیام رومی، ضرایب در فاصله $0/4$ تا $1/5$ به عنوان ملاک مورد قبول و مناسب بودن ضریب درگیری محسوب گردیدند. به عبارت دیگر، متن و یا پرسشهایی در ارزشیابی مناسب دانسته شدند که حداقل دارای ضریب $0/4$ و حداکثر دارای ضریب $1/5$ بوده اند. این دو فاصله ضرایب درگیری مورد قبول در واقع حکایت از آن دارند که برای مثال اگر در يك متن، ۱۰۰ واحد مورد بررسی قرار گیرد نسبت واحدهای معرف روش فعال به واحدهای معرف شیوه غیر فعال باید حداقل ۳۰ به ۷۰ و حداکثر ۶۰ به ۴۰ باشد. متون دارای ضریب درگیری کمتر از $0/40$ آنقدر بر بیان حقایق، نتایج و تعاریف تأکید کرده اند که مطلبی کاملاً آماده در اختیار یادگیرنده نهاده شده و فعالیت او به حفظ مطالب

محدود می‌گردد. در مقابل، متن دارای ضریب درگیری فراتر از ۱/۵، حاکی از متنی است که گرچه یادگیرنده را به فعالیت واداشته و او را به تفکر کشانده، اما خوراک لازم برای فعالیت و خمیرمایه مورد نیاز برای تفکر را در اختیار او ننهاده است و از این جهت منجر به تفکر میان‌تهی خواهد شد.

نتایج

نتایج حاصل از این مطالعه در قالب پاسخ‌دهی به سؤالهای تحقیق ارائه می‌گردند.

۱ = میزان بکارگیری شیوه ارائه فعال در متن هر یک از کتب (به تفکیک پایه، بخش و درس) تا چه حد بوده است؟

۱-۱. ضریب درگیری به تفکیک پایه

شاخص درگیری دانش آموز در متن هر یک از کتب تعلیمات دینی پایه‌های دوم تا پنجم، به ترتیب ۰/۰۸، ۰/۰۷، ۰/۱۲، ۰/۱۱ و ۰/۱۱ محاسبه گردید که در هر چهار مورد، ضرایب پائین‌تر از حد مورد قبول بوده‌اند.

۱-۲. ضریب درگیری به تفکیک پایه و بخش

- ضریب درگیری دانش آموز در متن هر یک از بخشهای شش‌گانه کتاب پایه دوم به ترتیب ۰/۲۹، ۰/۱۴، ۰/۰۳، ۰/۰۳، ۰/۰۲ و ۰/۰ بوده است.

- ضریب درگیری دانش آموز در متن هر یک از بخشهای اول تا ششم کتاب پایه سوم، به ترتیب ۰/۱۸، ۰/۱۲، ۰/۰۵، ۰/۱۱، ۰/۰۲ و ۰/۰ محاسبه گردیده است.

- ضریب درگیری دانش آموز در متن هر یک از بخشهای اول تا ششم کتاب پایه چهارم، به ترتیب ۰/۳۵، ۰/۱۸، ۰/۰۷، ۰/۰۹، ۰/۰۹ و ۰/۰۹ بدست آمده است.

- شاخص درگیری دانش آموز در متن هر یک از بخشهای شش‌گانه کتاب پایه پنجم به ترتیب ۰/۱۰، ۰/۲۶، ۰/۲۲، ۰/۰۶، ۰/۰۵ و ۰/۰۲ بوده است.

بدین ترتیب ضریب درگیری دانش آموز در متن هیچیک از بخشهای کتب چهار پایه مقطع ابتدایی، به حداقل مورد قبول نرسیده است.

۱- ۳. ضریب درگیری به تفکیک پایه، بخش و درس

از ۱۲۲ درس بررسی شده در چهار پایه، ضریب درگیری دانش آموز در متن ۱۳ درس در حد قابل قبولی بوده است و سایر دروس (۱۱۹ درس) از این حیث ضعیف بوده‌اند. دروس دارای ضریب درگیری مناسب عبارت بودند از: درس پنجم بخش اول (۰/۸۱) کتاب پایه دوم؛ درس چهارم بخش اول (۰/۴۶) و درس اول بخش سوم (۰/۵۳) کتاب پایه سوم؛ درس اول بخش اول (۰/۹۷)، درس دوم بخش دوم (۰/۴۰) درس سوم بخش سوم (۰/۳۸)، درس اول بخش چهارم (۰/۵۶)، درس اول بخش پنجم (۱/۲۷) و درس دوم بخش ششم (۰/۴۲) کتاب پایه چهارم؛ و بالاخره درس اول بخش دوم (۰/۵۸)، درس دوم بخش دوم (۰/۳۹)، درس اول بخش سوم (۱/۱) و درس چهارم بخش چهارم (۰/۴۵) کتاب پایه پنجم.

بدین ترتیب در ارائه متن ۱۰ درصد دروس کتب چهار پایه از شیوه ارائه فعال در حد مناسبی استفاده شده است. این درصد در چهار کتاب پایه‌های مختلف یکسان نبوده و در کتب پایه‌های دوم تا پنجم به ترتیب سه درصد، هفت درصد، بیست و یک درصد و دوازده درصد دروس با استفاده مناسب از روش ارائه فعال ارائه شده بودند.

۲- میزان بکارگیری شیوه ارائه فعال در سئوالهای هریک از کتب (به تفکیک پایه، بخش و درس) تا چه حد بوده است؟

۲- ۱. ضریب درگیری به تفکیک پایه

ضریب درگیری دانش آموز در سئوالهای هریک از کتب پایه‌های دوم تا پنجم به ترتیب ۰/۲۳، ۰/۱۸، ۰/۰۸ و ۰/۲۲ محاسبه گردیده است که در هر چهار مورد، ضرایب پائین تر از حد مورد قبول بوده است.

۲- ۲. ضریب درگیری در پرسشها به تفکیک پایه و بخش

- ضریب درگیری دانش آموز در پرسشهای هریک از بخشهای شش گانه کتاب پایه دوم به ترتیب ۰/۴۵، ۰/۱۳، ۰/۰۲، ۰/۵۴، ۰/۲۷ و ۰/۲۲، بخشهای شش گانه کتاب پایه سوم به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۰۸، ۰/۲۳، ۰/۱۱، ۰/۱۷ و ۰/۰؛ بخشهای شش گانه کتاب پایه چهارم به ترتیب ۰/۱۰، ۰/۰۸، ۰/۰، ۰/۲۵، ۰/۱۶ و ۰/۰؛ و بالاخره بخشهای اول تا ششم کتاب پایه پنجم به ترتیب ۰/۳۹،

۱۷/۰۰، ۰۷/۰۰، ۳۲/۰۰، ۰۸/۰۰ و ۵۰/۰۰ محاسبه گردیده است.

بدین ترتیب در پرسشهای بخشهای اول و چهارم کتاب دینی پایه دوم و بخش ششم کتاب پایه پنجم ضرایب درگیری محاسبه شده در حد قابل قبولی بوده‌اند. همچنین ضرایب محاسبه شده برای بخش اول کتاب دینی پایه سوم و بخش اول کتاب دینی پایه پنجم نیز کم و بیش قابل پذیرش می‌باشند. بنابراین پنج بخش از بیست و چهار بخش کتب، یعنی حدود ۲۱ درصد بخشها، دارای ضریب درگیری مناسب بوده‌اند.

۲-۳. ضریب درگیری در پرسشها به تفکیک پایه، بخش و درس

شاخص درگیری دانش آموز در سئوالهای ۱۶ درس از مجموع ۱۳۲ قابل قبول بوده است که حدود ۱۲ درصد کل دروس می‌باشند. دروس دارای ضریب درگیری مناسب در پرسشها بدین شرح بوده‌اند: درس پنجم بخش اول (۰/۸۶)، درس هشتم بخش اول (۰/۶۷)، درس اول بخش چهارم (۰/۵۰)، درس ششم بخش چهارم (۰/۷۵)، درس سوم بخش پنجم (۱/۰) و درس دوم بخش ششم (۰/۶۷) از کتاب پایه دوم؛ درس سوم بخش اول (۰/۶۷)، درس چهارم بخش سوم (۱/۳۳) و درس دوم بخش پنجم (۰/۴) از کتاب پایه سوم؛ درس اول بخش چهارم (۰/۹۷)، درس چهارم بخش پنجم (۰/۷۵) و درس هشتم بخش پنجم (۰/۴۳) از کتاب پایه چهارم و بالاخره درس سوم بخش اول (۰/۸)، درس چهارم بخش اول (۰/۴۳)، درس اول بخش دوم (۰/۴۳) و درس اول بخش سوم (۰/۶۷) از کتاب پایه پنجم.

بنابراین در تدوین پرسشها حدود ۱۲ درصد دروس کتب چهار پایه از شیوه ارائه فعال در حد مناسبی استفاده شده است. این نسبت دروس دارای پرسشهای مناسب در پایه‌های چهارگانه متفاوت است و در پایه‌های دوم تا پنجم به ترتیب حدود ۱۹ درصد، ۱۰ درصد، ۱۰ درصد و ۱۲ درصد دروس دارای پرسشهای مناسب بوده‌اند.

این نکته قابل ذکر است که در سه درس (درس چهارم بخش پنجم کتاب پایه دوم، درس ششم بخش چهارم و درس پنجم بخش ششم کتاب پایه پنجم) ضرایب درگیری فراتر از حد قابل قبول بوده است. به دلیل وجود ضریب درگیری بالاتر از حد مورد قبول در دو درس بخش ششم کتاب پایه پنجم، ضریب درگیری دانش آموز در

مجموع پرسشهای بخش در حد قابل قبولی (۵۰/۰) محاسبه گردیده است که این حالت را نمی‌توان مناسب دانست.

با توجه به آنچه بیان گردید اگر دروس کتب از هر دو بعد متن و پرسش مورد نظر واقع شوند، این سؤال را در ذهن برمی‌انگیزند که کدام دروس از هر دو بعد مذکور مناسب بوده‌اند.

از مجموع ۱۳۲ درس کتب چهار پایه، در تدوین متن و پرسشهای چهار درس از شیوه‌ارائه فعال در حد مناسب و قابل قبولی استفاده شده بود. این دروس عبارتند از: درس پنجم بخش اول کتاب پایه دوم (شاخص متن ۸۱/۰، شاخص پرسش ۸۶/۰)، درس اول بخش چهارم کتاب پایه چهارم (شاخص متن ۵۶/۰، شاخص پرسش ۵۰/۰)، درس اول بخش دوم (شاخص متن ۵۸/۰، شاخص پرسش ۴۳/۰) و درس اول بخش سوم (شاخص متن ۱/۱ و شاخص پرسش ۶۷/۰) از کتاب پایه پنجم.

بحث و نظر

نتایجی که از این مطالعه حاصل گردید و مسائلی که در ارتباط با شیوه‌ارائه فعال محتوا ذکر شد، ضرورت بیان دو مطلب را آشکار می‌سازد: مطلب اول مربوط به شبهه‌هایی است که در بکارگیری شیوه‌ارائه فعال محتوا جهت تدوین محتوای کتب تعلیمات دینی ممکن است مطرح شوند و مطلب دوم قضاوتی کلی است درباره‌ی وضعیت فعلی کتب (محتوای تدوین شده).

مطلب اول:

با توجه به اینکه ضرایب درگیری دانش آموز با محتوای کتب تعلیمات دینی سال ۱۳۶۹ مقطع ابتدایی پائین تر از حد مورد قبول بوده است (به قسمت نتایج مراجعه شود) می‌توان ادعا کرد که در تدوین محتوای کتب (شیوه‌ارائه محتوای برنامه‌ی درسی کتبی) به اندازه‌ی کافی از شیوه‌ارائه فعال محتوا استفاده نشده است.

در این ارتباط شاید این شبهه ایجاد شود که طبیعت مطالب دینی چنین اقتضاء می‌کند و در ارائه‌ی مطالبی از این نوع، چاره‌ای جز بیان حقایق و استفاده از روش غیر فعال نمی‌باشد. به عبارت دیگر شاید گفته شود که دین موضوعی تعبدی است نه تعقلی و به همین علت اقتضای آموزش آن، ارائه‌ی مفاهیم و دستورات دینی به صورت

مشخص و آماده است تا فرد آنها را بداند و فراگیرد و بکار ببرد.

چنین ادعایی به ظاهر صحیح می‌نماید و شاید ظاهر و جبه آن بسیاری را از دست زدن به ترکیب فعلی کتب و شیوهٔ تدوین موجود که به شکل غیرفعال است، بازدارد. اما صواب است اگر به این نکته توجه شود که در آموزش يك مطلب باید بر درک و فهم مطلب از جانب یادگیرنده تأکید شود و مطالب جدید باید به گونه‌ای ارائه گردند که با تجربیات قبلی فرد در هم بیامیزند تا فرد بر مبنای این درهم آمیزی اطلاعات و تجربیات، به تجربهٔ جدید دست یابد. تا بر پایهٔ آن به تغییر رفتار بپردازد. در چنین حالتی است که آموخته‌ها "درونی" می‌شوند و درچنین سطحی از آموزش است که می‌توان انتظار داشت رفتار فرد هماهنگ با دانش و اطلاعات او باشد. به عبارت دیگر فهم و درک که زیربنای تغییر در رفتار است، زمانی حاصل می‌شود که فرد در جریان آموزش به "تجربه" بپردازد و تجربه کردن به معنای دقیق آن نیازمند فعالیت ذهنی یادگیرنده می‌باشد و این امر زمانی به خوبی تحقق می‌یابد که از شیوهٔ فعال برای ارائهٔ محتوای برنامهٔ درسی - چه به شکل کتبی و چه به شکل شفاهی - استفادهٔ بهینه به عمل آید.

همچنین این نکته نیز قابل ذکر است که با آموزش دینی، هدف، تربیت چگونه فردی است. آیا مدرسه در پی آنست تا فرد را "مطیع" ارزشهای اجتماعی سازد یا او را برای رسیدن به "تحقق شخصیت" کمک نماید؟ اگر مدرسه و نظام آموزشی در پی "بارآوردن" افرادی است که زیر بار فشار و اجبار سنتها و نسلهای قبلی رفتار کنند، به گونه‌ای که رفتار آنها کاملاً مبتنی بر خواستها و ارزشهای محیط اجتماعی آنها باشد، مناسب خواهد بود که در ارائهٔ محتوای برنامهٔ درسی، به شیوهٔ ارائهٔ غیرفعال متوسل گردد و با قرار دادن افراد در معرض معلومات و اطلاعات مشخص و با استناد به قدرت خود و بکارگیری نظام تشویق و تنبیه، که اخلاق اطاعت را تحکیم می‌کند، وارد عمل تربیتی گردد. اما اگر بعکس مدرسه در پی "تربیت" افراد است و می‌کوشد تا مقدمات تفکر و تعقل را که زمینه‌ساز تحقق شخصیت‌اند فراهم آورد به گونه‌ای که افراد تحت تعلیم دارای استقلال و وجدان آزاد گردند و به خود پیروی اخلاقی نایل آیند، باید در آموزش به نجره بیندیشد و لوازم فعالیت فرد را فراهم آورد. در تحقق چنین هدفی است که شیوهٔ فعال ارائهٔ محتوای برنامهٔ درسی می‌تواند به کمک نظام تربیتی و جریانهای آموزشی بشتابد.

نکتهٔ سومی که در این ارتباط جای تأمل دارد این است که در آموزش اصول

دین (توحید، نبوت، معاد، عدل و امامت) در تمامی متون دینی بر عقل و استدلال تأکید شده است و پذیرش این اصول جز از طریق استدلالی مقبول نیست. بدین ترتیب در کتب مذکور که به استثنای بخش مربوط به احکام، سایر مباحث مربوط به اصول دین می‌باشند، قاعدتاً باید بر مسائل استدلالی تأکید شده باشد و مطالب و مفاهیم به صورت استدلالی مطرح شده باشند. از آنجا که طرح مسائل به صورت استدلالی نیازمند ارائه فعال می‌باشد، بنابراین لازم است که کتب تعلیمات دینی به صورت فعال به ارائه محتوا پردازند.

نکته چهارم اینکه در ارائه مباحث دینی نیز می‌توان از روش ارائه فعال در ارائه مطالب و محتوا استفاده کرد. در این ارتباط ضمن اینکه می‌توان به زبان قرآن استناد کرد، که به شیوه‌ای کاملاً فعال به ارائه مطالب پرداخته است، همچنین می‌توان به زمینه‌هایی که قرآن برای پرداختن به مسائل دینی معرفی کرده است، مثل نگاه کردن به طبیعت و ... اشاره کرد که در ارائه آنها کاملاً می‌توان روش فعال را بکار گرفت.

بدین ترتیب ضمن اینکه لازم است از روش فعال در ارائه مطالب دینی استفاده شود، این کار امکان‌پذیر نیز می‌باشد. در همین ارتباط اگر بحث احکام به عنوان موضوعی که ارائه آن جز با روش غیرفعال ممکن نیست مطرح شود، با حذف این مبحث از مجموع کتابها باید ضریب درگیری سایر مباحث در حد قابل قبولی باشد، درحالیکه عملاً چنین نیست. این امر نیز دلیلی بر عدم بکارگیری روش فعال در ارائه مطالب و محتوای کتب تعلیمات دینی مقطع ابتدایی می‌باشد.

مسئله دیگری که ممکن است در این ارتباط طرح شود این است که بکارگیری شیوه فعال در ارائه مطالب و محتوا باید متناسب با سن و رشد ذهنی دانش آموزان باشد. این مسئله از هر جهت که نگریسته شود، چه بکارگیری شیوه ارائه فعال در سنین پائین مفیدتر دانسته شود و چه در سنین بالاتر، در هیچیک از اشکال مذکور، کتب تعلیمات دینی مقطع ابتدایی که برای محدوده سنی ۷ تا ۱۱ سال نوشته شده‌اند، از قوتی برخوردار نیستند، زیرا ضریب درگیری در طی این چهارسال نه افزایشی بوده است و نه کاهش.

بنابراین با توجه به اینکه یادگیری مؤثر مربوط به يك سن خاص نیست و بخصوص با توجه به ثمربخش بودن یادگیریهای مبتنی بر فعالیت فردی و با توجه به اینکه دوران کودکی به علت قلت اطلاعات فرد، فعالیت و تلاش او برای یافتن بیشتر است، لازم است که در این دوره کتب به شیوه فعال ارائه شوند و ثانیاً چنین کاری

ممکن است مشکل باشد اما ممکن است.

مطلب دوم:

با توجه به اینکه اولاً کتب در مجموع دارای ضریب درگیری لازم نبوده‌اند، ثانیاً تعداد دروس دارای ضریب درگیری مناسب بسیار کم بوده است (حدود ۱۰ درصد دروس)، ثالثاً تعداد قلیلی از دروس از هر دو بعد (محتوای درس و پرسش) دارای شاخص مناسب بوده‌اند (حدود ۳ درصد) رابعاً در موضوعاتی که در تمام کتب یکسان بوده است ضرایب بدست آمده متفاوت بوده است و بخصوص تمام دروس مربوط به یک مبحث (مثلاً خداشناسی) دارای ضریب مورد قبول نبوده‌اند و دروس دارای ضریب درگیری مناسب در بین موضوعات مختلف پراکنده بوده‌اند می‌توان چنین نتیجه گرفت که در بکارگیری روش فعال برای ارائه مطالب و محتوا عمدی درکار نبوده است و اگر گاهی به ضریب مناسب در یک درس برخورد می‌شده به صورت تصادفی چنین اتفاقی افتاده است. به عبارت دیگر طبیعت موضوعات و کتس مطلب، عامل ارائه مطالب و محتوا به شکل فعال نبوده‌اند زیرا اگر چنین بود در موضوعات مشترک مطرح شده در کتب، می‌بایست ضرایب بالا بدست آید. همچنین مؤلفین با آگاهی به چنین اقدامی دست نزده‌اند زیرا اگر چنین امری صادق بود می‌بایست در بعضی از موضوعات که بنظر می‌رسد مطالب کتس بکارگیری این شیوه را دارند، شاخصهای بالا وجود داشته باشد و در موضوعات دیگر شاخصها پائین باشد، درحالیکه چنین حالتی در کتب دیده نشد.

پیشنهادات

۱ - اصلاح شیوه تدوین کتب فعلی تعلیمات دینی مقطع ابتدایی با توجه به معیارهای شیوه ارائه فعال محتوا لازم و ضروری است. این امر ضرورت خود را وقتی بیشتر نشان می‌دهد که از طرفی به معلمین مدارس که کمتر قادر و یا راغب به استفاده از شیوه ارائه فعال در بیان مطالب - شیوه تدریس - هستند و از طرف دیگر به سیستم متمرکز برنامه‌ریزی درسی که قادر است به صورت مرکزی کتب را در سراسر کشور اصلاح کند، توجه شود. به عبارت دیگر اکنون که از جهت ارائه فعال محتوا به صورت شفاهی در کلاس درس محدودیت در کادر مجرب آموزشی مانع کار است، حداقل شکل کتبی محتوای برنامه درسی که کاملاً در اختیار نظام آموزشی

است و با توجه به تهیه کتب یکسان برای سراسر کشور امکان تهیه کادر برای چنین تغییری ممکن است، لازم است که این اقدام عملی گردد. بدون شك تدوین کتب به این شیوه بر فعالیت معلمین نیز اثر مثبت خواهد داشت و آنان را نیز وادار به فعالیت خواهد کرد.

۲ - بررسی میزان تأثیرگذاری شیوه ارائه فعال محتوا در تدوین کتب درسی تعلیمات دینی نیازمند تحقیقات کاربردی می باشد. تحقیقات در این زمینه علاوه بر بررسی تفاوت های شیوه های ارائه فعال و غیر فعال محتوا، لازم است به مسائل مربوط به رشد نیز توجه نمایند. به عبارت دیگر لازم است بررسی های دقیق علمی در مورد میزان ثمربخشی روش ارائه فعال محتوا با توجه به سنین مختلف و پایه های تحصیلی بعمل آید تا روش های عملی دقیق را فراروی برنامه ریزان درسی قرار دهد.

۳ - بکارگیری شیوه ارائه فعال محتوای برنامه درسی جهت تدوین کتب درسی در زمینه ها و موضوعات دیگر نیز مناسب است هر چند که در هر يك از زمینه های دیگر نیز انجام تحقیقات می تواند به چگونگی بکارگیری این شیوه کمک کند.



زیر نویس ها:

۱ - Curriculum

۲ - لوی، الف؛ برنامه ریزی درسی مدارس، ترجمه فریده مشایخ، انتشارات دفتر امور کمک آموزشی و کتابخانه ها، چاپ سوم، تهران ۱۳۶۸، ص ۱۲.

۳ - کلدین، فرانسیس، الگوهای طراحی برنامه درسی، ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره مسلسل ۱۵ و ۱۶، نشریه سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، ۱۳۶۷، ص ۱۱.

۴ - Content

۵ - نایلر، رالف؛ اصول اساسی برنامه ریزی درسی و آموزشی، ترجمه ابراهیم کظیمی، انتشارات مرکز

۱ - Structure

- ۷ - برونر، جروم، به نقل از ییلر؛ کاربرد روانشناسی در آموزش، ترجمه پروین کدیوره، انتشارات نشر دانشگاهی، چاپ اول، تهران ۱۳۶۷، ص ۲۴۶.
- ۸ - ساچمن، ریچارد؛ به نقل از ییلر، منبع قبلی، ص ۳۲۲.

۹ - Internalization

- ۱۰ - منابع ذیل به این مطلب پرداخته‌اند:
- پیازه، ژان؛ روانشناسی و دانش آموزش و پرورش، ترجمه علیمحمد کاردان، انتشارات دانشگاه تهران، تهران، ۱۳۶۷.
- دوتران، ر؛ پیشرفت مدارس در پرتو تحول روشهای آموزش و پرورش، ترجمه محمود منصور، انتشارات رشد، تهران، چاپ دوم ۱۳۵۸.
- پیازه، ژان؛ تربیت به کجا ره می‌سپرد؟، ترجمه محمود منصور و پریخ دادستان، انتشارات دانشگاه تهران، تهران ۱۳۶۹.
- جویس، ب، ویل، م؛ الگوهای تدریس (جلد اول)، ترجمه محمدرضا برنجی، ناشر مترجم؛ تهران ۱۳۷۰.
- ۱۱ - موسی‌پور، نعمت‌الله؛ ارزشیابی شیوه ارائه محتوای کتب فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی مقطع ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، ۱۳۷۰ ص ۴۱ - ۳۱
- ۱۲ - این موضوع نیازمند توضیحی وسیع و عمیق است که فراتر از جای گرفتن در نوشته‌های با هدفی خاص است. نگارنده امیدوار است توفیق آن را بیابد تا این مطلب را به گونه‌ای مناسب در اختیار علاقمندان و صاحب نظران قرار دهد.
- ۱۳ - مرکز تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی؛ ارزشیابی برنامه‌های درسی سال پنجم ابتدایی، نشریه شماره ۱۳ بهمن ماه، ۱۳۵۰
- مرکز تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی؛ ارزشیابی برنامه و کتاب تعلیمات دینی پایه سوم دوره پنجساله ابتدایی، نشریه شماره ۳۹، تهران ۱۳۵۲
- مرکز تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی؛ ارزشیابی برنامه و کتاب تعلیمات دینی پایه پنجم دوره پنجساله ابتدایی نشریه شماره ۳۹، تهران ۱۳۵۲
- ۱۴ - محسنی نیکچهره؛ بررسی محتوای کتب درسی دوره ابتدایی، نشریه علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره مسلسل ۱۱، تهران، ۱۳۵۴.
- ۱۵ - زرین‌پوش فانه؛ تربیت اخلاقی در دوره دبستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، آذرماه ۱۳۶۶.
- ۱۶ - کریمی قاسم؛ بررسی نگرش دانش‌آموزان دوره ابتدایی به درس دینی و قرآن، دفتر تحقیق و مشاوره امور تربیتی وزارت آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۶۹.
- ۱۷ - زرین‌پوش فانه؛ منبع قبلی، ص

۱۸ - Content Analysis

۱۹ - Quantitative Analysis of Textbook

۲۰ - William Romey

۲۱ - William Romey, Inquiry Techniques For Teaching Science,

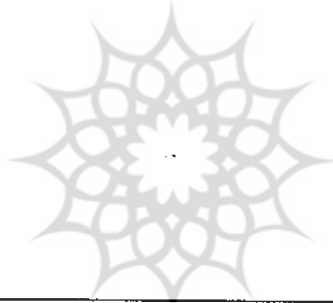
Prentice - Hall, London, 1968, PP.44 - 51

۲۲ - Unite

۲۳ - Systematic Method

۲۴ - Involvement Index

- علاوه بر منابعی که به صورت زیرنویس به آنها اشاره شد، منابع ذیل نیز مورد استفاده قرار گرفته‌اند:
- ۱ - اسراری، علیتی؛ مبانی برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم، (جزوه درسی چاپ‌نشده) ۱۳۶۷
 - ۲ - بست، جان؛ روشهای تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری، ترجمه پاشاشریفی و نرگس طالقانی، انتشارات رشد، چاپ دوم، تهران ۱۳۶۷
 - ۳ - شکوهی، غلامحسین؛ تعلیم و تربیت و مراحل آن، انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ اول، مشهد ۱۳۶۷
 - ۴ - شکوهی، غلامحسین؛ مبانی و اصول آموزش و پرورش، انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ اول، مشهد ۱۳۶۸
 - ۵ - لوی، الف؛ برنامه‌ریزی درسی مدارس، ترجمه فریده مشایخ، انتشارات دفتر کمک آموزشی و کتابخانه‌ها - وزارت آموزش و پرورش - چاپ دوم، تهران ۱۳۶۷
 - ۶ - نادری، عزت‌الله؛ سیف‌نراقی، مریم؛ روشهای تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی، انتشارات دفتر تحقیقات و انتشارات بدر، چاپ اول تهران ۱۳۶۸
- v - Frazar, M. J, and Kornhauser. A Ethics and Social responsibility in Science Education, Pergamon Press, London, 1986
- λ - Kelly. A. V. The Curriculum, Theory and Practice, Harper and row LTD, London, 1977



پیوست

نتایج بدست آمده از این بررسی در جدول شماره ۵ - ۱ خلاصه شده‌اند. در جدول مذکور ضرایب درگیری بین ۰/۴۰ تا ۱/۵ به عنوان "خوب"، ضرایب درگیری بین ۰/۲۰ تا ۰/۴۰ به عنوان "متوسط" و ضرایب درگیری پایین‌تر از ۰/۲۰ و بالاتر از ۱/۵ به عنوان "ضعیف" مطرح شده‌اند. تقسیم‌بندی دروس بر اساس بخشها صورت گرفته و ابتدا هر يك از دروس و سپس هر يك از بخشها در پایان هر يك از کتب به صورت يك واحداند و بعد "محتوی" و "پرسش" ارزشیابی گردیده‌اند.

جدول شماره ۵-۱

جدول ارزشیابی کتب پایه‌های دوم، سوم، چهارم، پنجم مقطع ابتدایی به

تفکیک دروس

پنجم		چهارم		سوم		دوم		پایه
پرسش	محتوی	پرسش	محتوی	پرسش	محتوی	پرسش	محتوی	درس
-	ضعیف	-	خوب	خوب	ضعیف	-	ضعیف	۱
ضعیف	ضعیف	-	ضعیف	ضعیف	ضعیف	-	ضعیف	۲
خوب	ضعیف	ضعیف	ضعیف	خوب	متوسط	-	متوسط	۳
خوب	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	خوب	ضعیف	ضعیف	۴
-	متوسط	-	-	-	ضعیف	خوب	خوب	۵
-	-	-	-	-	-	متوسط	ضعیف	۶
-	-	-	-	-	-	-	ضعیف	۷
-	-	-	-	-	-	خوب	متوسط	۸
خوب*	ضعیف	ضعیف	متوسط	خوب*	ضعیف	خوب	متوسط	مجموع دروس بخش اول
خوب	خوب	متوسط	ضعیف	ضعیف	ضعیف	-	متوسط	۱
ضعیف	ضعیف	ضعیف	خوب	متوسط	متوسط	ضعیف	ضعیف	۲
ضعیف	خوب*	-	-	-	-	متوسط	ضعیف	۳
-	ضعیف	-	-	-	-	-	-	۴

*ضرایب محاسبه شده در این موارد ۰/۳۸ یا ۰/۳۹ بوده است.

پنجم		چهارم		سوم		دوم		پایه
پرسش	محتوی	پرسش	محتوی	پرسش	محتوی	پرسش	محتوی	درس
ضعیف	متوسط	ضعیف	ضعیف	متوسط	ضعیف	ضعیف	ضعیف	مجموع دروس بخش دوم
خوب	خوب	ضعیف	ضعیف	ضعیف	خوب	ضعیف	ضعیف	۱
ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	۲
متوسط	متوسط	ضعیف	خوب	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	۳
ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	خوب	ضعیف	ضعیف	ضعیف	۴
ضعیف	متوسط	ضعیف	ضعیف	متوسط	ضعیف	ضعیف	ضعیف	۵
ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	متوسط	ضعیف	ضعیف	ضعیف	۶
ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	متوسط	ضعیف	ضعیف	ضعیف	۷
-	ضعیف	-	-	-	ضعیف	ضعیف	ضعیف	۸
ضعیف	متوسط	ضعیف	ضعیف	متوسط	ضعیف	ضعیف	ضعیف	مجموع دروس بخش سوم
متوسط	ضعیف	خوب	خوب	متوسط	متوسط	خوب	ضعیف	۱
ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	متوسط	ضعیف	۲
ضعیف	خوب	-	-	-	-	ضعیف	ضعیف	۳
ضعیف	خوب	-	-	-	-	متوسط	ضعیف	۴
ضعیف	ضعیف	-	-	-	-	ضعیف	ضعیف	۵
-	ضعیف	-	-	-	-	خوب	ضعیف	۶

پنجم		چهارم		سوم		دوم		پایه
پرسش	محتوی	پرسش	محتوی	پرسش	محتوی	پرسش	محتوی	درس
**	متوسط	ضعیف	متوسط	ضعیف	ضعیف	خوب	ضعیف	مجموع دروس بخش چهارم
ضعیف	ضعیف	-	خوب	ضعیف	متوسط	ضعیف	ضعیف	۱
ضعیف	ضعیف	متوسط	ضعیف	خوب	ضعیف	ضعیف	ضعیف	۲
ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	خوب	ضعیف	۳
ضعیف	ضعیف	خوب	ضعیف	ضعیف	ضعیف	متوسط	ضعیف	۴
ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	-	ضعیف	۵
		ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف			۶
		ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف			۷
		خوب	ضعیف	ضعیف	ضعیف			۸
		ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف			۹
		-	-	-	ضعیف			۱۰
								مجموع دروس بخش پنجم
ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	متوسط	ضعیف	
ضعیف	ضعیف	-	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	۱
ضعیف	ضعیف	ضعیف	خوب	ضعیف	ضعیف	خوب	ضعیف	۲
ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	۳
ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف			۴
ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف					۵

**ضریب محاسبه شده برای درس پنجم این بخش فراتر از حد مورد قبول بوده است این ضریب در مجموع باعث شده تا کل بخش به صورت متوسط ارزشیابی شود، حال آنکه اکثریت دروس ضعیف بوده‌اند.

مجموع دروس بخش ششم	ضعیف	متوسط	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	خوب*
ارزشیابی کتب در مجموع	ضعیف	متوسط	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	ضعیف	متوسط



* علت ارزیابی این بخش به صورت خوب ضریب بالای درگیری در درس پنجم بوده است که فراتر از حد مورد قبول بوده است ولی در مجموع ضریب درگیری کل بخش را بالا کشیده است.