

نقدی بر کتاب های درسی دوره ی ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران از منظر حیطه بین شخصی

دکتر اسماعیل زارعی زوارکی^۱

چکیده

تحقیق حاضر با هدف نقد کتاب های درسی دوره ی ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران از منظر حیطه بین شخصی انجام شده است. سوال های اساسی تحقیق عبارت بودند از:

۱. رویکردهای رایج در تعیین اهداف تربیتی کتاب های درسی کدامند؟ ۲. آیا کتاب های درسی دوره ی ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران در بعد حیطه های آموزشی به طور متوازن طراحی شده است؟ برای پاسخگویی به این سوال ها، از روش تحقیق توصیفی - تحلیلی مبتنی بر روش جورج بردی و همچنین روش تحلیل محتوا استفاده شد. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه کتاب های درسی رسمی دوره ی ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران بود که در قالب کتاب های درسی در مدارس تدریس می شود. نمونه آماری شامل، پایه دوم ابتدایی و پایه پنجم ابتدایی بود که به صورت هدفمند انتخاب و سپس از میان کتاب های درسی، سه موضوع درسی شامل: علوم تجربی، ریاضی و هدیه های آسمان به صورت تصادفی انتخاب گردید.

۱. دانشیار گروه آموزشی تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

ابزار جمع‌آوری داده‌ها در بخش تحلیل محتوا، چک‌لیست تهیه شده بر اساس مدل‌های تحلیل محتوای توصیفی متن نوشتاری، تحلیل محتوای توصیفی تصاویر و تحلیل محتوای توصیفی تمرین‌های درس و محقق ساخته بود. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که حیطه شناختی در کتاب‌های درسی بیشترین درصد فراوانی را داشته و حیطه بین‌شخصی کمترین درصد را به خود اختصاص داده است. و این در حالی است که میزان توازن بین انواع حیطه‌های تربیتی برقرار نبوده و عوامل زمینه‌ای مرتبط موجود در جامعه نیز در مرحله اجرا باعث مغفول ماندن حیطه بین‌شخصی در برنامه‌های درسی شده است.

واژگان کلیدی: کتاب‌های درسی، طراحی کتاب‌های درسی، اهداف تربیتی، طبقه‌بندی بلوم.

مقدمه

برنامه درسی با توجه به ضرورت یک طرح به منظور نظم و سازمان بخشیدن به عوامل مختلف یادگیری معنا پیدا می کند. به عبارت دیگر مجموعه ی قواعد و ضوابطی که به مجموعه عوامل و عناصر مرتبط به یادگیری منطق و سازمان می دهد برنامه درسی است (ملکی، ۱۳۸۳).

درمورد برنامه درسی، تعریف واحدی مورد توافق نیست و هریک از صاحب نظران برنامه درسی با توجه به برداشت خود از ماهیت فراگیر، تعریفی از برنامه درسی ارائه داده اند. این تعاریف را می توان در منابع ماکنزی، تانروتانر، دال، لوئیس، بوبیت، کازول و کمپبل، اسمیت، استانلی، تابا، سیلور، لوی و آیزنر به خوبی دریافت. با توجه به پراکندگی تعاریف موجود در این زمینه شاید بتوان تعریف زیر را در این زمینه که از جامعیت بیشتری برخوردار است، پذیرفت (زارعی زوارکی، ۱۳۹۱).

«برنامه درسی به محتوای رسمی و غیررسمی، فرایند محتوا، آموزش های آشکار و پنهان اطلاق می گردد که به وسیله آن ها، فراگیر تحت هدایت مدرسه، دانش لازم را به دست می آورد، مهارت ها را کسب می کند و گرایش ها، قدرشناسی ها و ارزش ها را در خود تغییر می دهد» (ملکی، ۱۳۸۳: ص ۱۷). البته این تعریف هم برنامه درسی رسمی و هم برنامه درسی غیررسمی را در بر می گیرد. از میان عناصر برنامه درسی رسمی، کتاب درسی به عنوان مهم ترین عنصر تلقی می گردد. کتاب درسی مهم ترین رسانه یادگیری است که سایر

رسانه‌های آموزشی دیگر حول محور آن قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، کتاب درسی نقش محوری را در فرایند تدریس و یادگیری ایفا می‌کند.

بر اساس گزارش یونسکو (۲۰۰۵)، کتاب درسی وسیله اصلی یادگیری است که برای دستیابی به مجموعه‌ی خاصی از نتایج آموزشی طراحی شده و از متن، تصویر و یا متن و تصویر تشکیل شده است (نوریان، ۱۳۸۸). کتاب درسی قابلیت انتقال دانش، ایجاد مهارت‌ها و شکل‌دهی به شیوه‌ی تعامل فراگیر با جهان را دارد. کتاب درسی کاربرد گسترده‌ای در مدارس داشته و دانش‌آموزان را در معرض عقاید، ایده‌ها و افکار گوناگون قرار می‌دهد.

تحقیقات گوناگون ناظر بر اهمیت کتاب‌های درسی، در یادگیری موضوعات درسی است. کتاب درسی، محتوای آموزش و روش تدریس را در کلاس تعیین می‌کند. بنابراین اصلاح کتاب‌های درسی به‌عنوان عنصر مهم برنامه درسی باید در اولویت متخصصان تعلیم و تربیت، به‌ویژه طراحان آموزشی قرار گیرد.

همچنین فرهنگ کار جمعی ضعیف به عنوان یکی از ضعف‌های سبک زندگی در ایران امروز مطرح است. این ضعف را می‌توان ناشی از عملکرد نهادهای تربیتی به ویژه نظام آموزشی از سطوح پیش دبستانی تا دانشگاه دانست. این دید از آن جهت حائز اهمیت است که انتظار می‌رود تا نظام آموزشی، عملکرد ناقص و ضعیف سایر نهادهای تربیتی را برطرف نماید. زیرا مدرسه به عنوان رکن اساسی آموزش و پرورش و عامل اصلی تربیت و محل کسب تجربه‌های تربیتی شناخته می‌شود. اعتقاد بر این است که مدرسه باید روح هیجان یادگیری و زندگی را در دانش‌آموزان پیروارند و کفایت، امید و اتکاء به نفس را در آن‌ها ایجاد کند. فرصت یادگیری مهارت‌های لازم زندگی با کسب تجربه‌های عملی در محیط واقعی را فراهم کرده و همکاری و تشریک مساعی توأم با رقابت صحیح برای حل مساله بوجود آورد. در مدرسه زندگی، مرزهای موجود بین ساعات آموزشی، تربیتی، پرورشی، پژوهشی و مهارتی برداشته شده و همه این مولفه‌ها در هم تنیده و یکپارچه در نظر گرفته می‌شود. در این مدرسه تلاش می‌شود اخلاق انسانی اسلامی در دانش‌آموزان نهادینه شده و آن‌ها به سوی خودشناسی، خداشناسی و جهان‌شناسی هدایت شوند. در نظام آموزشی

نقدی بر کتاب های درسی دوره ی ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران | ۵۳ |

، چگونگی تدوین اهداف تربیتی^۱ از یک سو و تدوین اهداف برنامه درسی^۲ از سوی دیگر برای ارتقاء فرهنگ کار جمعی از اهمیت به سزایی برخوردار است. به عبارت دیگر جهت گیری نظام آموزشی در این زمینه بر برون داد های آن تاثیر گذار است.

با بررسی اجمالی اهداف آموزشی و برنامه های درسی در نظام آموزش و پرورش ایران می توان دریافت که در بعد نظری و عملی برنامه ها، تمرکز بر حیطه های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی است (زارعی زوارکی، ۱۳۸۷). حتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز "اگر چه گزاره های ارزشی مندرج در بیانیه به عنوان بایدها و نبایدهای اساسی نظام تعلیم و تربیت رسمی - عمومی بر آموزه های قرآن کریم و سنت پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (علیهم السلام)، قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، رهنمودهای رهبر کبیر انقلاب اسلامی و مقام معظم رهبری و سند چشم انداز بیست ساله و نقشه جامع علمی کشور و سیاست های کلی تحول نظام آموزشی می باشد" (سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش استثنایی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ص ۱۵) مورد تاکید قرار گرفته است اما در بعد عملی همچنان تمرکز بر حیطه های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی است. این موضوع را می توان از مطالعه و بررسی کتاب: ۲۹۰ اقدام برای تحول بنیادین در آموزش و پرورش (ابتدای دولت دهم تا فروردین ۱۳۹۱) به خوبی دریافت. این در حالی است که نگاهی به تجارب جهانی در این زمینه حاکی از آن است که در بعد نظری و عملی برنامه های درسی، حیطه بین شخصی از جایگاه برجسته ای برخوردار است.

محمدی مقدم (۱۳۷۳) در پژوهشی به عنوان تحلیل محتوای کتاب های جغرافیای دوره راهنمایی سال تحصیلی ۷۱-۷۲ بر اساس طبقه بندی بنجامین بلوم و همکاران از هدف های رفتاری در سطوح حیطه شناختی، پرداخته است. هدف این پژوهش بررسی و تحلیل محتوای کتب درسی بعنوان یکی از عناصر مهم در فرایند نظام متمرکز آموزش و پرورش ایران است. در انجام این تحقیق بر اساس طبقه بندی بلوم و همکاران از اهداف رفتاری در سطوح حیطه شناختی بهره گرفته شد. یافته های پژوهش حاکی از این است که محتوای کتب بیشتر

1. Educational Aims

2. Curriculum

بر حافظه دانش آموزان تاکید کرده است.

سیدی (۱۳۸۵)، کتاب علوم تجربی پایه‌ی چهارم ابتدایی را بر اساس تکنیک ویلیام رومی مورد تحلیل محتوا قرار داد و سپس محتوای کتاب را بر اساس هدف‌های رفتاری در سطوح حیطه شناختی بلوم با آن مقایسه کرد و چنین نتیجه گرفت که کتاب علوم تجربی پایه‌ی چهارم ابتدایی از لحاظ متن به روش نیمه‌فعال و در حد متوسط طراحی شده است؛ همچنین کتاب علوم تجربی پایه‌ی چهارم ابتدایی از لحاظ تصویر به روش غیرفعال طراحی شده است و ضمناً محتوای کتاب علوم تجربی پایه چهارم ابتدایی حداکثر سطوح حیطه شناختی بلوم را پوشش نداده است. همچنین مقایسه میانگین نمرات نشان داد که بین مؤلفه‌های سطوح حیطه شناختی، تفاوت معنی داری وجود دارد و بالاترین درصد مربوط به سطح درک و فهم و پایین‌ترین درصد مربوط به سطح تجزیه و تحلیل می‌باشد.

بابایی (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی میزان پوشش کتاب بخوانیم پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی از سطوح رفتاری در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی پرداخت. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که حیطه شناختی در سه پایه ابتدایی انتخاب شده تقریباً به صورت یکسان به کار رفته است. حیطه عاطفی در سه پایه ابتدایی انتخاب شده تقریباً به صورت یکسان به کار نرفته و توجه به سه سطح ابتدایی این حیطه در هر سه پایه بیشتر از دو سطح دیگر است. حیطه‌ی روانی - حرکتی در سه پایه ابتدایی انتخاب شده به صورت یکسان به کار نرفته و توجه به سطح مشاهده در این حیطه در هر سه پایه بیشتر از سایر سطوح است. در بخوانیم پایه سوم، چهارم و پنجم بیشتر اهداف اشعار کتاب بر سطح شناختی درک و فهم با ۲۶ هدف متمرکز است. از سایر سطوح نیز تنها سطح شناختی دانش، یک هدف در کتاب دارای هدف است و سایر سطوح هیچ سهمی در اشعار کتاب بخوانیم پایه سوم ابتدایی ندارند؛ بنابراین سطوح شناختی این کتاب در بحث نظم نیاز به بازنگری و تجدیدنظر دارد.

مذبوحی (۱۳۹۱) در تحقیقی به طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اجتماعی مبتنی برقرآن در دوره ابتدائی اقدام نمود. پارادایم زیربنایی پژوهش صورت گرفته، کیفی و روش پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی می‌باشد. به این صورت که به منظور شناسایی وضعیت فعلی تربیت اجتماعی در برنامه درسی رسمی آموزش و پرورش دوره ابتدایی از

روش تحلیل محتوای کیفی استفاده و همچنین به منظور طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اجتماعی مبتنی بر قرآن از روش تحلیل محتوا و هرمنوتیک و در مرحله پایانی یا اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی از نظرات ۱۰ تن از متخصصان موضوع پژوهش استفاده شده است. الگوی پیشنهادی در مورد چهار عنصر اساسی برنامه درسی یعنی: اهداف، محتوا و روش های سازماندهی برنامه درسی، راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش های ارزشیابی در تربیت اجتماعی می باشد که ضمن توجه به ویژگی های مخاطبان این دوره از مهم ترین گنجینه ارزشمند تربیتی، قرآن بهره مند گردیده است.

یوسفی فشکی (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی تحلیل محتوای کتاب های علوم تجربی، مطالعات اجتماعی و کار و فناوری ششم ابتدایی بر اساس اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش اقدام نمود. پژوهش حاضر به تحلیل محتوای سه کتاب (علوم تجربی، مطالعات اجتماعی، کار و فناوری) پایه ششم ابتدایی بر اساس اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پرداخته است. نتایج بررسی ها نشان داد که کتابهای درسی علوم تجربی، مطالعات اجتماعی و کار و فناوری پایه ششم ابتدایی تا حد زیادی همگام با اهداف سند تحول بنیادین دچار تغییر و تحول شده اند. در نهایت با توجه به نتایج بدست آمده، کتاب درسی مطالعات اجتماعی در مورد چهار هدف اول پژوهش بیش از نیمی از فراوانی ها (بالای ۵۰٪) را به خود اختصاص داد که این نتیجه می تواند به لحاظ محتوای مطالعات اجتماعی با محتوای چهار هدف اول (زندگی فردی و اجتماعی افراد) باشد. کتاب درسی علوم تمامی هدف هارا در خود کمابیش گنجانده است و این تاحدودی رضایتبخش است و اما کتاب درسی کار و فناوری همانطور که انتظار می رفت در مورد هدف پنجم با (۹۴/۶۹) در رده نخست قرار دارد و این به این دلیل است که این کتاب درسی کاملاً در راستای همین هدف تدوین شده است. افکاری (۱۳۹۳) در پژوهشی به نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کتاب های درسی بخوانیم، بنویسیم، قرآن، هدیه های آسمان، تعلیمات اجتماعی و طراحی الگوی برنامه درسی پرداخت. پژوهش حاضر با هدف شناسایی و نقد رویکردهای تربیت اخلاقی، وضعیت و جایگاه مؤلفه های آنها در برنامه درسی فعلی و طراحی الگوی برنامه درسی، جهت تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی انجام شده است. روش پژوهش توصیفی-

تحلیلی است. از منظر گردآوری و تحلیل داده‌ها، رویکرد یا پارادایم زیربنایی پژوهش، کیفی است. گرچه در پاره‌ای موارد از شاخص‌های کمی نیز استفاده شده است، لیکن رویکرد غالب کیفی بوده است. به منظور شناسایی وضعیت موجود تربیت اخلاقی در برنامه درسی دوره ابتدایی، با بهره‌گیری از تکنیک تحلیل محتوا، کتاب‌های درسی قرآن، هدیه‌های آسمان، بخوانیم، بنویسیم و تعلیمات اجتماعی پایه‌های اول تا پنجم دوره ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های رویکردهای تربیت اخلاقی معاصر که به تأیید ۱۵ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت رسیده است، مورد بررسی قرار گرفتند. فراوانی مضامین، تصاویر (عکس)، سوال و تکالیف فعالیت‌های دانش‌آموزان و تمرین‌های مندرج در کتاب (پس از شمارش و درج در جدول توزیع فراوانی و درصد مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند). طبق نتایج تحقیق، علی‌رغم اهمیت نقش نهاد آموزش و پرورش در فرایند تربیت متربیان و نیز محوریت اساسی کتب درسی در جریان تعلیم و تربیت در کتابهای درسی، به مسأله مهمی چون تربیت اخلاقی به طور جدی و علمی پرداخته نشده است. همچنین بیشتر مطالب کتب یاد شده، به شکل مضامین حاوی پند و اندرز ارائه شده و برای ارتباط مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با زندگی روزمره دانش‌آموزان فعالیتی پیش‌بینی نشده است. از شیوه‌های تدریس متناسب با رده سنی کودکان دبستانی، در جهت ارتقاء شناخت ارزش اخلاقی و در نهایت التزام به آموزه‌های اخلاقی با رویکرد اسلامی در آنان کمتر بهره برده شده است. به منظور ارائه الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی ویژه دوره ابتدایی، از منابع متعدد از جمله پژوهش‌ها، تألیفات، تجارب سایر کشورها و همچنین نظر متخصصان استفاده شد. با استفاده از منابع یاد شده، الگوی مناسب برنامه درسی تربیت اخلاقی تهیه و برای اعتبارسنجی از نظر ۲۰ نفر از صاحب‌نظران مرتبط استفاده شد. الگو در ۱۰ عنصر اصلی بر اساس الگوی برنامه درسی اکر^۱ یعنی اهداف، محتوا، راهبردهای یادگیری، نقش معلم، گروه‌بندی، زمان، مکان، مواد و منابع و شیوه ارزشیابی با مرکزیت منطق تنظیم شده است. از جمله ویژگی‌های این الگو می‌توان به بومی بودن، توجه به ویژگی‌های مخاطبان، علمی بودن، اختصاصی بودن، سادگی، بدیع بودن، واقع‌نگری، نگاه تربیتی و رویکرد فعال در آموزش یادگیری اشاره کرد.

بنا بر آنچه در فوق به آن اشاره گردید، یکی از زوایای مهم اصلاح کتاب های درسی، نگاه متوازن به اهداف و حیطه های تربیتی اعم از حیطه های شناختی، عاطفی، روانی حرکتی و بین شخصی است. بنابراین مقاله حاضر درصدد پاسخگویی به این سوال اساسی است که آیا برنامه های درسی دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران در بعد حیطه های تربیتی، به طور متوازن طراحی شده است؟

اهداف تحقیق

اهداف تحقیق در مطالعه حاضر عبارتند از:

۱. معرفی و تبیین حیطه بین شخصی به عنوان حیطه چهارم در تعیین اهداف تربیتی در کتاب های درسی
۲. تعیین میزان توازن حیطه های تربیتی در کتاب های درسی

سوال های تحقیق

سوال های تحقیق در مطالعه حاضر عبارت هستند از:

۳. رویکردهای رایج در تعیین اهداف تربیتی کتاب های درسی کدامند؟
۴. آیا کتاب های درسی دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران در بعد حیطه های تربیتی به طور متوازن طراحی شده است؟

روش تحقیق

در این مطالعه، روش تحقیق توصیفی - تحلیلی مبتنی بر روش جورج بردی^۱ که شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه است، بهره گرفته شده است. همچنین از روش تحلیل محتوا برای توصیف محتوای متن نوشتاری درس، محتوای تصاویر درس و توصیف محتوای تمرین های درس بر اساس مدل های تحلیل کتاب های درسی دوره ابتدائی شامل مدل تحلیل محتوای توصیفی متن نوشتاری، مدل محتوای توصیفی تصاویر و مدل تحلیل محتوای تمرین های درس استفاده شده است.

1. George Z.F. Beredy

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری شامل کلیه کتاب‌های درسی رسمی دوره‌ی ابتدائی نظام آموزش و پرورش ایران بود که در قالب کتاب‌های درسی در مدارس تدریس می‌شود. از میان دوره‌ی اول ابتدائی، پایه دوم ابتدائی و از میان دوره‌ی دوم ابتدائی، پایه پنجم ابتدائی به‌عنوان نماینده جامعه آماری به‌صورت هدفمند انتخاب و سپس از میان کتاب‌های درسی، سه موضوع درسی شامل: علوم تجربی، ریاضی و هدیه‌های آسمان به‌صورت تصادفی انتخاب گردید.

یافته‌های تحقیق

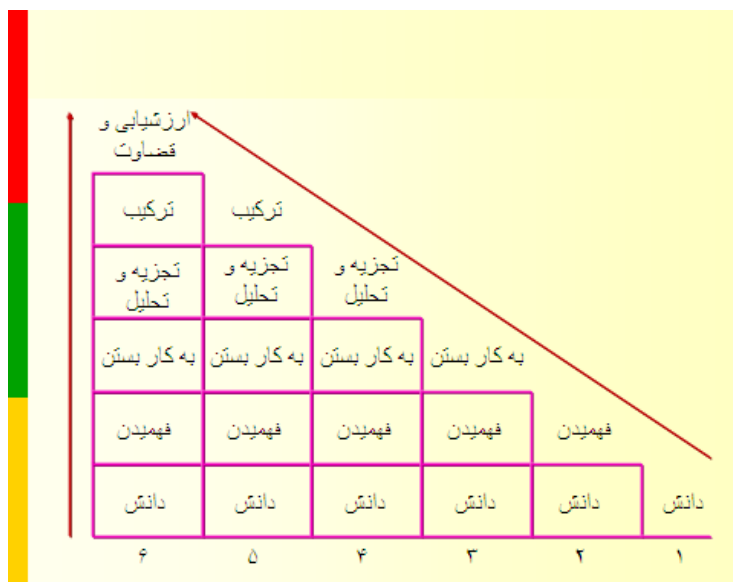
سوال اول تحقیق: رویکردهای رایج در تعیین اهداف تربیتی کتاب‌های درسی کدامند؟ برای پاسخگویی به سوال اول تحقیق با بهره‌گیری از منابع موجود در این زمینه از دو رویکرد مطرح بهره گرفته شد.

الف: طبقه‌بندی بلوم برای تعیین اهداف تربیتی

این طبقه‌بندی به وسیله گروهی از متخصصان آموزش و اندازه‌گیری و ارزشیابی (بلوم^۱، انگلهارت، فرست، هیل و کرانول، ۱۹۵۶، ترجمه سیف و علی‌آبادی، ۱۳۶۸) تهیه شده و به نام بنجامین بلوم که سرپرستی گروه را بر عهده داشته، شهرت یافته است. در این طبقه‌بندی، هدفهای آموزشی ابتدا به سه دسته کلی با نام‌های حوزه شناختی، حوزه عاطفی و حوزه روانی - حرکتی تقسیم شده‌اند و هریک از این حوزه‌ها یا حیطه‌ها هم شامل تعدادی طبقه است (سیف، ۱۳۸۸: ص ۴۴۸).

حوزه شناختی، دانش و معلومات و توانایی‌ها و مهارت‌های ذهنی را در بر می‌گیرد. حوزه عاطفی با علاقه، انگیزش، نگرش، قدردانی و ارزش‌گذاری سر و کار دارد. حوزه روانی - حرکتی، به زمینه مهارت‌های حرکتی یا فعالیت‌های بدنی ارتباط دارد (کلارک و پراز، ۲۰۱۶). طبقه‌بندی اولیه و جدید بلوم در شکل‌های ۱، ۲ و ۳ ارائه شده است (اری، جونز و برانچ، ۲۰۱۲).

1. Bloom
2. Clark, & Price
3. Orey, Jones & Branch



شکل ۱. سطوح حیطه شناختی (شعبانی، ۱۳۹۰)



شکل ۲. سطوح حیطه عاطفی (همان منبع)



شکل ۳. سطوح حیطة روانی - حرکتی (همان منبع)

ب. طبقه‌بندی تجدیدنظر شده حوزه شناختی

چند نفر از صاحب‌نظران آموزشی (آندرسون، کراتول و همکاران، ۲۰۰۱) در طبقه‌بندی حوزه شناختی معروف به طبقه‌بندی بلوم تجدیدنظر کرده و طبقه‌بندی تازه‌ای با نام یک طبقه‌بندی برای یادگیری، آموزش و سنجش پدید آورده‌اند. در طبقه‌بندی تجدیدنظر شده حوزه شناختی یک بعد دانش و یک بعد فرایند شناختی وجود دارد (سیف، ۱۳۸۸).
طبقه‌بندی تجدیدنظر شده بلوم در شکل ۴ آورده شده است.



شکل ۴. طبقه بندی تجدیدنظر شده بلوم (سیف، ۱۳۸۸)

ج: طبقه بندی هینیچ، مالندا و راسل

در سال ۱۹۹۹ میلادی، هینیچ، مالندا و راسل حیطه چهارمی را به طبقه بندی بلوم افزودند (مالندا و هریس ۱، ۲۰۰۱). اگرچه این طبقه بندی مانند طبقه بندی بلوم شهرت جهانی نیافت اما با توجه به ماهیت آن دارای نکات علمی قابل توجهی است. بر اساس طبقه بندی هینیچ و همکاران وی، حیطه بین شخصی به تعامل فرد با فرد یا افراد دیگر مربوط می شود (هینیچ، ۱۹۹۶) (اسمالدینو، هینیچ، مالندا و راسل ۲، ۲۰۰۵). از آنجائی که انسان موجودی اجتماعی است و برقراری ارتباط لازمه زندگی اجتماعی است، این حیطه از اهمیت بسزایی برخوردار است.

سطوح این حیطه عبارتند از (جانوزوسکی و مالندا ۳، ۲۰۱۳):

۱. تبادل اطلاعات

1. Molenda & Harris
2. Smaldino, Russell., Heinich & Molenda
3. Januszewski & Molenda

۲. پیشنهاد کردن

۳. ایجاد کردن - حمایت و پشتیبانی کردن

۴. وارد شدن به بحث‌های گروهی - خارج شدن از بحث‌های گروهی (همچنین وارد

کردن به بحث‌های گروهی - خارج کردن از بحث‌های گروهی)

۵. مخالفت کردن

۶. سازماندهی (جمع‌بندی یا خلاصه کردن) (زارعی زوارکی، ۱۳۸۷).

طبقه‌بندی هینیچ، مالندا و راسل در شکل ۵ آورده شده است (مالندا، ۲۰۱۵).



شکل ۵. طبقه‌بندی هینیچ، مالندا و راسل (۲۰۰۵) و مالندا (۲۰۱۵)

سوال دوم تحقیق: آیا کتاب‌های درسی دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران در بعد

حیطه‌های تربیتی به‌طور متوازن طراحی شده است؟

همانطوری که اشاره شد، برای بررسی میزان توازن در بعد حیطه‌های اهداف آموزشی، سه

کتاب درسی پایه دوم ابتدایی و همچنین سه کتاب درسی پایه پنجم ابتدایی به صورت هدفمند انتخاب گردید و با روش تحلیل محتوا بر اساس مدل های مربوطه کدگذاری گردید. جداول ۱ و ۲، ۳، ۴ و ۵، فراوانی و درصد فراوانی و همچنین میزان مطلوبیت توازن را در این زمینه نشان می دهد.

جدول ۱. توزیع فراوانی و درصد فراوانی حیطه های اهداف تربیتی در کتب درسی

پایه دوم ابتدایی

هدیه های آسمان		ریاضی		علوم تجربی		حیطه های اهداف تربیتی
درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	
۴۷/۴۳	۸۳	۶۵/۶	۲۸۸	۵۶/۵۷	۱۱۲	حیطه شناختی
۳۰/۸۶	۵۴	۰/۲۳	۱	۵/۰۵	۱۰	حیطه عاطفی
۸/۵۷	۱۵	۳۱/۴۴	۱۳۸	۲۷/۷۸	۵۵	حیطه روانی - حرکتی
۱۳/۱۴	۱۳	۲/۷۳	۱۲	۱۰/۶	۲۱	حیطه بین شخصی

جدول ۲. مطلوبیت میزان پرداخت کتب درسی پایه دوم ابتدایی به حیظه‌های مختلف اهداف تربیتی

فراوانی	درصد فراوانی	غیر قابل قبول	قابل قبول			
		۰-۵۰٪ (نامطلوب)	۵۰-۷۵٪ (نسبتاً مطلوب)	۷۵-۱۰۰٪ (مطلوب)		
حیظه شناختی	علوم	۱۱۲	۵۶/۵۷٪	*		
	ریاضی	۲۸۸	۶۵/۶٪	*		
	هدیه‌های آسمان	۸۳	۴۷/۴۳٪	*		
حیظه عاطفی	علوم	۱۰	۵/۰۵٪	*		
	ریاضی	۱	۰/۲۳٪	*		
	هدیه‌های آسمان	۵۴	۳/۸۶٪	*		
حیظه روانی- حرکتی	علوم	۵۵	۲۷/۷۸٪	*		
	ریاضی	۱۳۸	۳۱/۴۴٪	*		
	هدیه‌های آسمان	۱۵	۸/۵۷٪	*		
حیظه بین شخصی	علوم	۲۱	۱۰/۶٪	*		
	ریاضی	۱۲	۲/۷۳٪	*		
	هدیه‌های آسمان	۲۳	۱۳/۱۴٪	*		

جدول ۳. توزیع فراوانی و درصد فراوانی حیطه های اهداف تربیتی در کتب درسی

پایه پنجم ابتدایی

هدیه های آسمان		ریاضی		علوم تجربی		حیطه های اهداف آموزشی
درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	
۴۱/۰۷	۴۶	۹۱/۱۲	۴۰۰	۹۱/۱۲	۲۰۶	حیطه شناختی
۳۳/۰۴	۳۷	۱/۵۹	۷	۱/۵۹	۲	حیطه عاطفی
۰/۸۹	۱	۷/۰۶	۳۱	۷/۰۶	۴۵	حیطه روانی - حرکتی
۲۵	۲۸	۰/۲۳	۱	۰/۲۳	۲	حیطه بین شخصی

جدول ۴. مطلوبیت میزان پرداخت کتب درسی پایه پنجم ابتدایی به حیطة های مختلف اهداف آموزشی

قابل قبول		غیر قابل قبول	درصد فراوانی	فراوانی		
۷۵-۱۰۰٪ (مطلوب)	۵۰-۷۵٪ (نسبتا مطلوب)	۰-۵۰٪ (نامطلوب)				
*			۸۰/۷۸	۲۰۶	علوم	حیطه شناختی
*			۹۱/۱۲	۴۰۰	ریاضی	
		*	۴۱/۰۷	۴۶	هدیه های آسمان	
		*	۰/۷۸	۲	علوم	حیطه عاطفی
		*	۱/۵۹	۷	ریاضی	
		*	۳۳/۰۴	۳۷	هدیه های آسمان	
		*	۱۷/۶۵	۴۵	علوم	حیطه روانی - حرکتی
		*	۷/۰۶	۳۱	ریاضی	
		*	۰/۸۹	۱	هدیه های آسمان	
		*	۰/۷۸	۲	علوم	حیطه بین شخصی
		*	۰/۲۳	۱	ریاضی	
		*	۲۵	۲۸	هدیه های آسمان	

جدول ۵. جدول توزیع فراوانی و درصد کل فراوانی حیطه های اهداف تربیتی در پایه های دوم و پنجم ابتدایی

پایه دوم ابتدایی		پایه پنجم ابتدایی		حیطه های اهداف آموزشی
فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	
۴۸۳	۵۹/۴۸	۶۵۲	۸۰/۸۹	حیطه شناختی
۶۵	۸	۳۷	۵/۷۱	حیطه عاطفی
۲۰۸	۲۵/۶۲	۷۷	۹/۵۵	حیطه روانی - حرکتی
۵۶	۶/۹	۳۱	۳/۸۵	حیطه بین شخصی

همانطوری که در جدول فوق نیز نشان داده شده است، بیشترین درصد فراوانی به حیطه شناختی (با ۵۹/۴۸ و ۸۰/۸۹) و کم ترین درصد فراوانی به حیطه بین شخصی (با ۶/۹ و ۳/۸۵) در کتاب های پایه دوم و پنجم ابتدایی اختصاص دارد.

بحث و نتیجه گیری

همانطوریکه در جداول ۱ الی ۵، نشان داده شده است، توازن مناسبی در حیطه های اهداف آموزشی کتاب های درسی در دوره ی ابتدایی وجود ندارد. این عدم توازن باعث مغفول ماندن حیطه بین شخصی و بعضاً حیطه عاطفی در برخی از دروس شده که در جای خود از اهمیت به سزایی برخوردار است. این در حالی است که فضای عمومی جامعه از جمله آزمون سمپاد، آزمون مدارس غیرانتفاعی، آزمون موسسه های خصوصی و کنکور سراسری نیز بر اجرای مناسب برنامه های درسی و پرداختن متعادل به کلیه حیطه های اهداف تربیتی

اثرگذار بوده و آن را ناموفق می‌کند، به گونه ای که بیشتر تلاش معلمین و دانش‌آموزان در حیطه شناختی و روانی - حرکتی معطوف شده و از سایر حیطه‌ها به‌ویژه حیطه بین‌شخصی باز می‌مانند. البته تاثیر تحولات تکنولوژیکی جدید را نیز در این زمینه نمی‌توان نادیده گرفت. در این زمینه یافته‌های تحقیق حاضر با یافته‌های محمدی مقدم (۱۳۷۳)، سیدی (۱۳۸۵)، بابایی (۱۳۹۰)، یوسفی فشکی (۱۳۹۲)، مذبوحی (۱۳۹۰) و افکاری (۱۳۹۳) همسو می‌باشد. اگر چه در سال‌های اخیر در تدوین اسناد رسمی کشور از جمله : سند افق چشم انداز ۱۴۰۴، نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نظایر آنها به این امر مهم در بعد نظری توجه شایان توجهی صورت گرفته است اما به نظر می‌رسد تا رسیدن به وضعیت مطلوب در عمل فاصله زیادی بوده و لازم است تا طراحان کتاب‌های درسی در راستای عملیاتی کردن اسناد بالا دستی کشور به ویژه اسناد مربوط به نظام آموزش و پرورش، طراحی مجددی از کتاب‌های درسی ارائه نمایند تا به رشد همه جانبه دانش‌آموزان کمک نماید. به عبارت دیگر پیشنهاد مشخص تحقیق حاضر، تلفیق هوشمندانه کلیه حیطه‌های اهداف تربیتی در کتاب‌های درسی است.

منابع

افکاری، فرشته (۱۳۹۳). نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کتابهای درسی بخوانیم، بنویسیم، قرآن، هدیه‌های آسمان، تعلیمات اجتماعی و طراحی الگوی برنامه درسی. رساله دکتری چاپ نشده رشته علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.

بابایی، الهه (۱۳۹۰). میزان پوششی کتاب بخوانیم پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی از سطوح رفتاری در حیطه‌های شناختی. عاطفی و روانی - حرکتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده رشته علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.

زارعی زوارکی، اسماعیل. (۱۳۸۷). طراحی مراکز یادگیری بر اسای الگوی ASSURE. تهران: رشد فرهنگ.

زارعی زوارکی، اسماعیل. (۱۳۹۱). طراحی آموزشی و محیط‌های یادگیری با رویکرد تلفیقی: نقدی بر مدل‌های پیشین و ارائه مدلی نوین در این زمینه. مجموعه مقالات کرسی‌های نظریه پردازی در دانشگاه علامه طباطبائی (جلد اول). تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش استثنایی (بر گرفته از سایت سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور).

سیدی، محبوبه (۱۳۸۵). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه‌ی چهارم ابتدایی بر اساس تکنیک ویلیام رومی. پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: دوران.

شعبانی، حسن (۱۳۹۰). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس). تهران: سمت.

شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱). ۲۹۰ اقدام برای تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: دبیر خانه شورای عالی آموزش و پرورش.

محمدی مقدم، مهدی (۱۳۷۳). تحلیل محتوای کتاب‌های جغرافیای دوره راهنمایی سال تحصیلی ۷۱-۷۲ بر اساس طبقه‌بندی بنجامین بلوم و همکاران از هدف‌های رفتاری در سطوح حیطه‌شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده رشته علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران (دانشگاه خوارزمی تهران).

مذبوحی، سعید (۱۳۹۱). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اجتماعی مبتنی برقرآن در دوره ابتدایی. رساله دکتری چاپ نشده رشته علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.

ملکی، حسن (۱۳۸۳). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: مدرسه. نوریان، محمد (۱۳۸۸). راهنمای عملی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. تهران: شورا.

یوسفی فشکی، نعیمه (۱۳۹۲). بررسی تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی، مطالعات اجتماعی و کار و فناوری ششم ابتدایی بر اساس اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده رشته علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.

Clark, R., & Price, J. (2016). Cognitive and Affective Domain Learning Assessment Choices.

- Heinich, R. (1996). *Instructional media and technologies for learning*. Simon & Schuster Books For Young Readers.
- Januszewski, A., & Molenda, M. (Eds.). (2013). *Educational technology: A definition with commentary*. Routledge.
- Molenda, M. (2015). Introduction to “A Pebble-in-the-Pond Model for Instructional Design”. *Performance Improvement*, 54(1), 40-41.
- Molenda, M., & Harris, P. (2001). Issues and trends in instructional technology. *Educational media and technology yearbook*, 3-15.
- Orey, M., Jones, S. A., & Branch, R. M. (2012). *Educational media and technology yearbook*. Springer.
- Smaldino, S. E., Russell, J. D., Heinich, R., & Molenda, M. (2005). *Instructional media and technologies for learning*.