

دکتر سید جواد قنديلی<sup>۱</sup>  
 دکتر محمود مهرمحمدی<sup>۲</sup>  
 دکتر هاشم فردانش<sup>۳</sup>

## بررسی محتوای درسی سطح یک حوزه علمیه و ارائه ویژگی‌های مطلوب آن براساس نظریه شرح و بسط<sup>۴</sup> (با تأکید بر اصول فقه)

### چکیده

هدف مطالعه، بررسی وضعیت محتوای درسی سطح یک حوزه علمیه و ارائه ویژگی‌های مطلوب آن براساس نظریه یادگیری شرح و بسط می‌باشد. پس از مطالعه مبانی نظری و مصاحبه اولیه با تعدادی از استادان حوزوی، ویژگی‌های مربوط به محتوای درسی حوزه شناسایی گردیده است. به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز، از پرسشنامه‌ی محقق ساخته که حاوی گویه‌های مربوط به محتوا در وضع موجود و مطلوب می‌باشد، استفاده شده است. بر اساس یافته‌های این تحقیق بازترین مشخصه‌های مربوط به وضع موجود محتوای درسی سطح یک عبارتند از: تقسیم محتوای رشته‌های علمی حوزوی در قالب مقاطع تحصیلی، عدم انسجام منطقی، عدم تناسب با شرایط اجتماعی و زمان، عدم تناسب حجم محتوا با زمان‌های پیش‌بینی شده اجرائی، فقدان نظریه‌های جدید علوم حوزوی، نتیجه پژوهش نشان داد که محتوای درسی سطح یک در وضع مطلوب حاوی ویژگی‌های زیر می‌باشد: ۱- محتوای درسی این سطح، شامل کلی ترین، جامع ترین مفاهیم، مسایل و مضامین بوده و امکان و انگیزه مشارکت طلاب در پیش‌بینی و تعیین بخش‌های بعدی را فراهم نماید. ۲- از طریق محتوای دروس، امکان آشنایی طلاب با رشته‌های علوم حوزوی و سایر رشته‌های موردنیاز، فراهم گردد.

**کلید واژه‌ها:** سطح یک حوزه علمیه، ویژگی‌های مطلوب، نظریه شرح و بسط.

### مقدمه

یکی از ضرورت‌هایی که بسیاری از صاحب نظران حوزه‌های علمیه به آن توجه و تأکید جدی داشته، تغییر محتوای دروس و اصلاح ساختار متون آموزشی، به ویژه اصول فقه می‌باشد. دلایلی که برای تغییر

۱- این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده ردیف اول در دانشگاه تربیت مدرس می‌باشد.  
 ۲- دانشیار دانشگاه تربیت مدرس  
 ۳- دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

اقامه شده متعددند: از جمله عدم تناسب با شرایط زمان و فقدان نظریه‌های جدید علمی می‌باشد (خامنه‌ای، ۱۳۷۶، ص ۵۶). برخی از این متون درسی طی چند دهه اخیر و تعدادی بیش از نیم قرن منبع اصلی برنامه‌ی درسی محسوب می‌شده‌اند؛ در حالی که در همه رشته‌های علوم حوزوی، از جمله اصول فقه اصطلاحات جدید و به تبع آن روشها و مبانی جدید حاصل شده (صادقی و رشاد، ۱۳۸۱، ۵۱) که طلاب به علت عدم آشنایی با آنها دچار مشکلات جدی به ویژه در دوره‌های اجتهادی خواهند شد. دلیل دیگری که برای تغییر اقامه شده، عدم ساختار مناسب به عنوان کتب درسی می‌باشد (صدر، ۱۳۷۶: ۵۲).

در راستای اندیشه اصلاحات در متون درسی، جابجایی کتب به صورت موردنی و مقطوعی، از شیوه‌های رایج بوده است. این شیوه تغییر را برخی اندیشمندان حوزوی از جمله شهید صدر به وصله زدن تعییر نموده‌اند. ایشان در خصوص استفاده از کتاب اصول فقه مرحوم مظفر، به عنوان دومنین منبع اصولی سطح یک، اینگونه بیان می‌دارند: «وقتی کتاب اصول فقه به عنوان حلقه میانی به کار می‌رود، باعث آشتنگی می‌شود؛ چه فرض براین است که طلبه فراگیری علم اصول را با کتاب معالم آغاز می‌کند تا اندیشه‌های اصولی صدها سال پیش را فراگیرد، اما ناگاه در کتاب اصول الفقه با اندیشه‌های اصولی نوین مواجه می‌شود، سپس باز به عقب بر می‌گردد تا اندیشه‌های اصولی گذشته را در رسایل و کفایه فراگیرد» (همان، ص ۸۳).

در خصوص تدوین متون جدید به شیوه‌ای منطقی و علمی از جمله تغییر در ساختار محتوائی و ایجاد بابهای جدید به ویژه در متون فقهی و اصولی، اظهارنظرهایی صورت گرفته است (لاریجانی، ۱۳۸۰: ۱۶). به اعتقاد شهید صدر طراحی متون درسی اصول فقه باید با نگاهی کل گرایانه صورت پذیرد؛ به این شکل که مجموعه علم اصول را باید به صورت حلقه‌هایی از پائین ترین سطح شروع نماییم. در سطح اول طلاب با پیکره اصلی علم اصول آشنا شده و همین مجموعه را در حلقه بعد توسعه دهیم؛ به همین ترتیب تا سطوح بالای تحصیلی حوزه عمل نمائیم (صدر، ۱۴۱۹ ق: ۸۳).

از طریق یافته‌های این پژوهش می‌توان اولاً به نارسانیهای محتوائی در برنامه درسی سطح یک حوزه علمیه پرداز؛ ثانیاً ویژگی‌های محتوای درسی مطلوب را با استفاده از نظریه شرح و بسط مورد شناسایی قرار داد؛ لذا سؤال اصلی این پژوهش این است که ویژگی‌های محتوای درسی سطح یک حوزه علمیه در

## فرضیه پژوهش

محتوای درسی سطح یک در وضع موجود از الگوی دانش محوری تبعیت نموده و در وضع مطلوب، شامل پیکره اصلی هریک از رشته های علمی و متناسب با زمان بوده و امکان شرح و بسط را برای یادگیرنده فراهم می کند.

## نظریه شرح و بسط در طراحی محتوای درسی

## کلیات و تعریف

از زمانی که بحث در مورد نظریه های برنامه درسی توسط صاحب نظر ان این حوزه تخصصی و طراحان آموزشی شروع شد؛ از جمله زمینه های مورد مطالعه، سوالات مربوط به مقدار و توالی محتوای تعلیم و تربیت بوده است و تا امروز که بیشترین پیشرفت در تکنولوژی آموزشی صورت پذیرفته این بحث ادامه دارد. به عنوان مثال متخصصین هریک از مواد یادگیری این سوال را مطرح می نمایند که چه حجمی از ماده یادگیری<sup>۱</sup> باید در نظر گرفته شود؟ با چه نظمی یا به عبارتی با چه توالی<sup>۲</sup> باید مواد یادگیری ارائه شوند (مریل، به نقل از وایلی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵: ۱۴۳).

تحول در چارچوبه نظری از معلم محوری و محتوا محوری به مخاطب محوری، نیازمند روشهای جدید در طراحی محتوا و توالی بخشهاي محتوائي می باشد. در دوره های صنعتی نیاز به شکسته شدن محتوا و ظایف، به بخشهاي کوچک بوده است. بیشتر رویکردهای جدید آموزشی مثل روش نمایش، یادگیری استاد - شاگردی<sup>۴</sup>، یادگیری مسئله محور و خانواده یادگیریهای موقعیتی (منبعث از یک موقعیت واقعی) در مورد توالی، نیاز به رویکرد کل گرایانه<sup>۵</sup> دارند؛ آنگونه که فرد بتواند محتوا یا وظایف را به موقعیتهاي کوچک تر که نمونه ای از واقعیت بزرگتر هستند، تقسیم نماید؛ لذا بر این اساس در این نظریه برای جزئی ترین بخش یادگیری، اصطلاح فراز یادگیری<sup>۶</sup> بکار می رود (رایگلوث<sup>۷</sup>، ۱۹۹۹: ۴۲۳).

در مورد شرح و بسط موقعیتهاي مسئله ای شانک و جونا<sup>۸</sup>، یک رویکرد توالی گری را ارائه داده و آنرا موقعیت مسئله<sup>۹</sup> کوچک نامیدند که با نظریه شرح و بسط شباهت زیادی دارد. این رویکرد که نمونه ای از

1) Scope

4) Apprenticeships

7) Reigeluth, C.M

2) Sequence

5) Holistical

8) Schank and Jona

3) Wiley, and Waters, s

6) Learning episode

9) Cascaded problem sesls

[www.noormags.ir](http://www.noormags.ir)

طراحی وارونه<sup>۱</sup> است، ابتدا یک تصویر عمومی از وظیفه نهایی ارائه شده تا به این وسیله شروع کار مشخص گردد. این شروع در سطح توانایی های عمومی یادگیرنده می باشد . به این ترتیب یادگیرنده با موقعیت مسئله ای کلی که در بردارنده مجموعه ای از مسائل مربوط به یکدیگر هستند مواجه شد، و تا انتهای کار از طریق حل مسئله ای به مسئله بعد نائل می شود (شانک به نقل از ویلسون ، ۱۹۹۲ :

۷).

بر اساس این نظریه، راهبرد انتخاب و مرتب کردن محتوا به این گونه است که ابتدا ساده ترین موضوعی که یک متخصص در دنیای واقعی با آن رویرو می شود انتخاب شده و آن گاه آموزش با ارائه مثالها و تمرینهای مربوط به همان مورد انجام می شود. برای این نوع آموزش باید ابتدا ساده سازی موضوعات پیچیده انجام شود، و این امر تا جایی ادامه یابد که پیچیده ترین موضوعات در یک برنامه ده ساعته تدریس گردد . با این روش یادگیرنده نسبت به موضوع یک دید کلی پیدا می کند. در آموزش به طریق شرح و بسط این دید جامع به متزله یک طرحواره است که، فراگیر را قادر می سازد تا با پیشرفت آموزش به شرح و بسط موضوع پرداخته و در حقیقت در هفته های اولیه آموزش نسبت به همان موضوع ساده و محدود مانند یک متخصص عمل می کند (فردانش ، ۱۳۷۴ : ۲۳).

## مرحیقت‌پژوهی علوم اسلامی

### کاربرد نظریه شرح و بسط

به اعتقاد صاحب نظران برنامه درسی و طراحی آموزشی ، هر یک از نظریه های تعلیم و تربیت ، مبتنی بر ارزشهای خاص بوده و در موقعیتهای خاصی از آموزش باید بکار گرفته شوند. از نظر رایگلوث این نظریه برنامه درسی و طراحی آموزشی باید در مواردی بکار گرفته شود که :

- محتواهای آموزش در سطح کلان مطرح شده باشد؛ به گونه ای که قابلیت شکسته شدن به اجزائی را داشته و هر جزء واقعیتی از دنیای خارجی باشد.
- هدفهای یادگیری ، مجموعه ای از مفاهیم و اصول مرتبط با یکدیگر را دنبال نمایند.
- در مورد مهارتها، این نظریه زمانی بکار می رود که هدف یادگیری ، کسب مهارت ساده کردن فعالیتهای پیچیده باشد.

۱- در طراحی آموزشی وارونه (Backward) به جای آنکه عمل طراحی با فعالیتهای آموزشی آغاز شود، ابتدا نتایج مطلوب پیش بینی شده سپس شواهد مورد قبول برای ارزیابی حصول نتایج تعیین می شوند، و نهایتاً طراحی آموزشی و تعیین تجربه های یادگیری صورت می پذیرد. به عبارت دیگر از بایان شروع می شود.  
[www.hodimags.ir](http://www.hodimags.ir)

هم در زمینه مهارت آموزی<sup>۱</sup> و هم تعلیم و تربیت<sup>۲</sup>، بیشتر تمرکز آموزشی بر وظایف شناختی (با تمرکز بر مهارتهای شناختی) و یا ساختهای شناختی (با تمرکز بر فهم) باشد. به طور کلی، این نظریه راهنمایی برای تعیین محتوا، حجم و توالی آن در دوره‌های آموزشی می‌باشد. همچنین راهنمایی است که می‌تواند عمل تصعیم‌گیری در مورد حجم و توالی وظایف راهیابانه<sup>۳</sup> و ابتکاری را هدایت نماید. (رایگلوث ، همان : ۴۲۷).

### آثار مقتضب بر کاربرد نظریه شرح و بسط

صاحب نظران طراحی آموزشی معتقدند آثار زیادی بر کاربرد این رویکرد در طراحی محتوای درسی مترتب است. نتایج حاصل از کاربرد این رویکرد در یادگیری دانش آموزان، در تضاد با نتایج تحقیقاتی که (مانزو کیتش<sup>۴</sup> ، ۱۹۸۷) و (مک دونالد ، ۱۹۸۸) انجام دادند می‌باشند. آنها دریافتند که ارائه عنوانهای کلی یا سرفصلهای مربوط به ساختار متن به دانش آموزان، موجب تقویت سطح حافظه می‌شود اما مانع انتقال مواد درسی برای وظایف حل مسئله می‌گردد. در حالیکه در تحقیقاتی (اسمیت و ودمن ، ۱۹۹۸) دریافتند که دانش آموزان در یادگیری سلسله مراتبی، شرح و بسط معنادارتری را ساختند، حتی اگر مواد آموزشی از لحاظ نظم و ارائه به صراحت بیان شده باشند (ویلسون و کول<sup>۵</sup> ، همان : ۱۰) رایگلوث نیز نتایجی را برای کاربرد این رویکرد در طراحی آموزشی بیان داشته که عبارتند از:

- در ارتباط با وظایف پیچیده، روش ساده سازی موقعیتها<sup>۶</sup>، یادگیرنده را قادر می‌سازد تا وظایف و مهارتهای را بطور کل گرایانه بهفهم و مهارتهای تخصصی، برای وظایف کار کردن در دنیا، واقعی را از ابتدایی ترین درس تدارک ببیند.
- مهارتهای یاد شده انگیزه یادگیرنده را افزایش داده و موجب رشد اثر بخشی و کارآیی آموزش می‌شوند.
- فهم کلی مهارتها، در ساختن شمای شناختی بسیار مؤثر است. این امر خود ظرفیت سازی برای انجام مهارتهای پیچیده تر را بدنبال دارد.
- به علت اینکه یادگیرنده از ابتدا با یک نمونه واقعی فعالیتها، یادگیری را شروع می‌کند، لذا برای

1) Training

3) Huristic tasks

5) Wilson, B and Cole, P

2) Education

4) Mannes and Kintsch

6) Simplifying condition method

- یادگیری موقعیتی<sup>۱</sup>، مسئله محور و مشاغل مهارت آموزی ، بسیار مناسب است .
- توالی شرح و بسطی از طریق توالیهای فرعی به ساختن کالبد محکم شناختی (فهمیدن) کمک نموده و هم در آموزش از طریق رویکرد هدایت شونده و هم در آموزش بر اساس نظریه ساخت و سازگرائی ، موجب می شود که فهم های پیچیده به سهولت حاصل شوند .
  - این نظریه امکان بیشترین تصمیم گیری را برای یادگیرندگان در شکل دادن به حجم و توالی محتوایی فراهم می نماید .
  - با توجه به معانی و فهم هایی که برای یادگیرنده حاصل شده ، امکان پیش بینی مهارتها و ادراک بیشتر را برای یادگیرنده فراهم می نماید .
  - روش کارهای تحلیل وظیفه و روش کارهای شرح و بسط تحلیل محتوا که در این رویکرد پیشنهاد شده هر دو مفید و کارآهستند . زیرا موجب می شوند که تحلیل و توالی وظیفه - محتوا ، به طور همزمان انجام شوند . این امر امکان الگوبرداری سریع را برای یادگیرنده و طراح آموزشی فراهم می نماید؛ به گونه ای که وقایع یادگیری اولیه ، قبل از آنکه در یک دوره آموزشی به اجرا درآید ، طراحی شوند .
  - الگوبرداری سریع ، امکان بازنگری و ارزشیابی را برای طراحان آموزشی ، مدیران و سایر مشارکت کنندگان فراهم می نماید (رایگلوث ، همان : ۴۳۳).

### دستور العملهای اجرائی

- رایگلوث درباره طراحی محتواهای درسی و فعالیتهای یادگیری توصیه هایی نموده که عبارتند از :
- توالی محتوائی باید به گونه ای باشد که در حد ممکن کلیت هر بخش از محتوا به منظور معناسبی و ایجاد انگیزه تقویت گردد .
  - به یادگیرندگان اجازه داده شود تا خود در مورد شکل دهی به محتوا و توالی آن ، در فرآیند یادگیری تصمیم گیری نمایند .
  - مفاهیم وسیع تر و جامع تر و مفاهیمی که به شرح و بسط بیشتر مربوط می شوند ، قبل از مفاهیم جزئی تر ارائه گرددند .

- اصول کلی تر قبل از اصول جزئی تر به کار گرفته شوند.
- در مورد شرح و بسط مهارتها و وظایف، شکل ساده تر یک مهارت که در بر دارنده کلیه مهارتها باشد، قبل از نمونه پیشفرم تر آن، آموزش داده می شود.
  - محتواهای کمکی (اصول، روش کارها، اطلاعات، مهارت‌های مربوط به قانونهای عمدۀ تفکر) همراه با مفاهیمی که مربوط تر هستند ارائه می شوند.
  - در مورد مهارت‌ها و وظایف، محتوای کمکی با مراحلی که بیشترین ارتباط را دارند ارائه می شوند.
  - در ارتباط با فکر کردن در مورد مهارت‌ها، برای مهارت‌های روش کاری باید تمرکز بر مراحل (قدمهای) و برای وظایف راهیابانه بر اصول و برای وظایف مشترک (هر دو نوع)، بر مراحل و اصول باشد و همان، ص(۴۲۶).

### حجم و توالی محتوائی

در طراحی محتوای آموزشی، در خصوصیات محتوا و نوع توالی بخش‌های مختلف محتوائی دو سؤال اساسی مطرح است: در یک برنامه آموزشی چه حجمی از محتوا را باید پیش بینی کرد؟ بین بخش‌های محتوا، چگونه باید ارتباط برقرار نمود؟ نظریه‌های مختلف طراحی آموزشی، از منظرها متفاوتی به این سؤالات پاسخ داده و براساس آن هم راهنمایی‌های مناسبی را برای طراحی ارائه نموده‌اند (وایلی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰: ۳۸).

تصمیم گیری در مورد پیوستگی محتوائی، بستگی به چگونگی گروه‌بندی و تنظیم محتوا دارد. بنابراین، امکان تنظیم محتوا بدون تقسیم بندی آن به بخش‌های مختلف، وجود ندارد. توالیهای متفاوت نیاز به تقسیم بندیهای متفاوتی دارند به این دلیل متخصصین تعلیم و تربیت دو واژه کمیت محتوائی و چگونگی توالی آنرا با یکدیگر بکار می بردند (رایگلوث، همان: ۴۲۸).

تصمیم گیری در مورد حجم محتوا، نسبت به یادگیرندگان مختلف، متفاوت است. به طور کلی بخش‌های مختلف محتوائی باید آنقدر وسیع باشند که به طور معنا دار قابل تدریس در یک دنیای واقعی باشند؛ همچنین مواد آموزشی یا بخش‌های مختلف محتوائی به گونه‌ای پیوستگی داشته باشند تا آموزش را مانند دنیای واقعی نمایند (وایلی، همان: ۳۷).

در مورد چگونگی پیوستگی یا توالی محتوا، از نظر رایگلوث، ارتباطات، نکه کلیدی در انتساب نوع توالی می‌باشد زیرا اولاً اگر ارتباطی وجود نداشته باشد در این صورت توالی معنایی ندارد. ثانیاً: هر روش پیوستگی مبتنی بر نوع ارتباط است. مثلاً توالی تاریخی مبتنی بر ارتباط زمانی<sup>۱</sup> می‌باشد. به این معنا که پیوستگی از طریق حوادث واقعی تاریخی شکل می‌گیرد. یک پیوستگی روش کاری نمونه‌ای از توالی در مهارت آموزی است. این نوع پیوستگی مبتنی بر ارتباطهای حقیقی در فعالیتهای متوالی یادگیر می‌باشد. (مثلاً اول فعالیت الف انجام می‌شود، بعد فعالیت ب و به همین ترتیب تا پایان انجام مهارت). یک توالی سلسله مراتبی<sup>۲</sup> بر اساس ارتباط ضرورتهای یادگیری و مهارتهای متنوع و مهارتهای فرعی که یک وظیفه نیاز دارد شکل می‌گیرد (رایگلوث، همان، ص، ۴۳۱).

در مورد پیوستگی چند عنوان متنوع که قرار است تدریس شوند؛ رایگلوث، دونوع پیوستگی اساسی را پیشنهاد نموده، که عبارتند از :

- پیوستگی موضوعی<sup>۳</sup> : در این نوع پیوستگی، یک موضوع درسی یا یک وظیفه به هر اندازه که لازم باشد، بحث می‌شود تا یادگیرنده آن موضوع را بفهمد یا به سطح مهارت انجام آن وظیفه برسد؛ سپس به بحث در مورد موضوع یا وظیفه دوم پرداخته می‌شود. اشکال این نوع پیوستگی آن است که یادگیرنده زمانی که به پایان مباحثت می‌رسد، ممکن است ابتدای بحث را فراموش کند که در این صورت باید مجددآ مباحثت را مرور کند.

- پیوستگی حلزونی<sup>۴</sup> : (برونر ۱۹۶۰) در این روش، یادگیرنده چند موضوع یا وظیفه را که قرار است بحث نماید؛ ابتدا همه را در یک سطح اولیه مطالعه می‌نماید بعد همان مطالب را در سطحی عمیق‌تر فرامی‌گیرد؛ به همین ترتیب آنقدر این رفت و برگشت را ادامه می‌دهد تا بیشترین عمق را نسبت به فهم موضوعات، یا بیشترین مهارت را در انجام وظایف، بدست آورد. در این شیوه یادگیرنده ارتباطات درون موضوعات یا وظایف را بهتر متوجه می‌شود؛ زیرا جنبه‌های مشابهی از موضوعات یا وظایف مختلف به طور همزمان و هماهنگ با یادگیرنده آموخته می‌شوند. علاوه بر آن بازگشت به عقب، امکان مرور متناسب موضوعات و وظائف را برای یادگیرنده فراهم می‌نماید. حال ممکن است این سؤال طرح شود که «کدام نوع بهتر است؟» این سؤال غلطی است. باید

1) Chronological

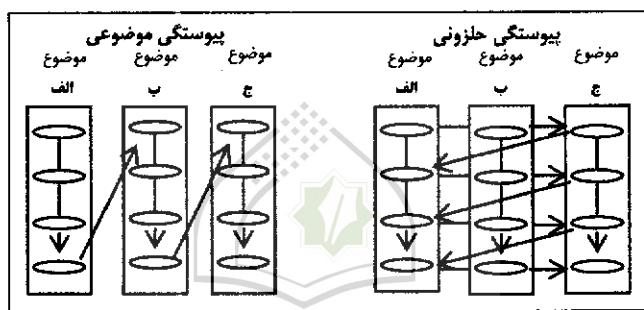
2- Hierarchical

3) Topical sequence

4- Spiral Sequence

[www.noormags.ir](http://www.noormags.ir)

سؤال شود لابا توجه به موقعیت، کدامیک از این ها بهتر است؟<sup>۱</sup> در حقیقت هیچ یک از دو نوع ارزش مطلق ندارد. به عنوان مثال زمانی که قرار است یک مجموعه طولانی از صغاراً کبراها یا مبتداً و خبرها تدریس شوند، بهتر است از شیوه حلزونی استفاده شود. حقیقت این است که بهتر بودن یا نبودن این دو، بستگی به عمیق شدن یا توسعه مطلب دارد. این دو شیوه رابه صورت مستقل بررسی کردن جایز نیست؛ بلکه دو سر یک خط ممتد هستند. برنامه ریزان و یادگیرندگان باید تصمیم بگیرند که در چه موقعیتی از کدام روش استفاده نمایند (رایگلوث، همان: ۴۳۱).



(همان، ص ۴۳۲)

در مورد پیوستگی موضوعها و عنوانهای محتوای در دروس طی چند سال تحصیلی، لوی<sup>۲</sup> به شیوه دوره‌ای<sup>۳</sup> اشاره داشته است. در این روش مجموعه موضوع‌ها یا عنوان‌ها تکرار می‌شوند و در هر دفعه تکرار، عنوانها در مجموعه‌ای از ارتباطهای پیچیده تری بحث شده همچنین ابعاد مختلف هر یک از عنوانها و عناصر محتوایی بیشتر مورد بررسی قرار می‌گیرند (لوی، ۱۳۸۳: ۷۴).

### روش مطالعه

این مطالعه با روش پژوهشی معطوف به عمل فکورانه<sup>۴</sup> صورت پذیرفته است (شواب<sup>۵</sup> به نقل از هریس، ۱۹۹۱: ۲۸۵)؛ به این صورت که وضعیت کنونی محتوای درسی سطح یک حوزه مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته و به پیش‌بینی ویژگیهای مطلوب محتوا با توجه به نظریه شرح و بسط پرداخته شده

1) Lewy, A

2- Cyclical

3) Deliberative Inquiry

4- Shrub, J

5- Harris, I

است.

در این پژوهش مدرسین و طلاب به عنوان مرجع قابل اعتمادی برای قضاوت در خصوص محتوای درسی جاری و کارشناسانی به منظور اظهار نظر در مورد ویژگیهای محتوای برنامه درسی مطلوب، مشارکت داشته اند. بنابراین جامعه آماری، طلبه های پایه ششم و استادانشان در سطح یک حوزه علمیه مشهد بوده اند. برای انتخاب گروه نمونه، با توجه به اطلاعاتی که مرکز مدیریت حوزه علمیه مشهد، در مورد استادان در اختیار داشته، کلیه کسانی که به تدریس دروس پایه ششم و بعضی سطوح بالاتر مشغول تدریس بوده و سایر استادان آنها را تأیید می نمودند؛ انتخاب گردیدند ( $N = 20$ ) در مورد طلاب بر اساس اطلاعات مدیران و مستولان آموزش مدارس، کسانی که با توجه به پژوهه تحصیلیشان از بهترین وضعیت تحصیلی برخوردار بودند انتخاب گردیدند ( $N = 95$ ) که این تعداد حدود نیمی از جامعه آماری طلبه ها می باشدند.

در این مطالعه ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه بوده است. برای تهیه آن ابتدا با مطالعه اجمالی مبانی نظری پیشینه پژوهش و مشخص شدن گویه های مربوط به مؤلفه محتوا، پرسشنامه باز پاسخ طراحی گردید. از طریق این پرسشنامه با تعدادی از استادی و مدیران مدارس سطح یک که اشراف کاملی به برنامه درسی این سطح دارند، مصاحبه به عمل آمد؛ نتایج حاصل از مصاحبه ها، بسیاری از نکاتی را که در محتوای درسی سطح یک حوزه و تهیه پرسشنامه نهایی بسیار مفید هستند، روشن تر ساخت. بر اساس این مطالعات پرسشنامه ای بسته پاسخ بر اساس طیف ۷ درجه ای در وضعیت موجود و مطلوب تدوین گردید. این پرسشنامه دو دسته ویژگی مثبت و منفی در نظر گرفته شده اند (جدول ۴). منظور از ویژگیهای مثبت، گویه هایی است که انتظار می رود در وضع مطلوب وجود داشته و گویه های منفی، آنهاست. پس از انجاکه این دو مجموعه ویژگیها، در یک پرسشنامه و در وضع موجود و مطلوب طراحی شده و برای هر دو وضعیت پاسخ داده شده است، لذا برای تحلیل داده ها در هر وضعیت هر دو دسته ویژگی مورد بررسی قرار گرفته اند.

برای تعیین روانی<sup>۱</sup> ابزار تحقیق، (پرسشنامه) در اختیار ۹ نفر از متخصصین برنامه درسی قرار گرفت. پس از ارائه نظرات اصلاحی و انجام این اصلاحات نهایتاً اعتبار محتوایی و روانی آن تأیید گردید. این روش تعیین روانی، توسط واپر زما<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) شیوه مناسبی برای چنین پرسشنامه هایی معرفی شده است.

برای تعیین پایانی پرسشنامه ، از شیوه همسانی درونی و از طریق القای کرونباخ استفاده شده است . ارزش پایانی<sup>۱</sup> برای پرسشنامه در سنجش وضع موجود برابر ۷۳٪ و سنجش وضع مطلوب ۸۷٪ مشاهده گردید . این مقدار ، پایانی قابل قبولی را نمایان می سازد .

برای تجزیه و تحلیل داده ها ، با توجه به اینکه پاسخ دهندگان در دو گروه استادان و طلبه ها قرار داشتند؛ ابتدا این سوال مطرح بوده که آیا می توان کلیه پاسخها را در یک مجموعه مورد بررسی قرارداد؟ هر چند این دو گروه به عنون کارشناسانی مورد نظر این مطالعه بوده اند که دارای دیدگاههای صائبی برای اظهار نظر در مورد وضعیت موجود و مطلوب محتوای درسی حوزه هستند؛ در عین حال برای اطمینان بیشتر لازم بود از آزمونهای معنای داری بین پاسخها استفاده شود . بدین منظور ، با توجه به رتبه ای بودن مقیاس اندازه گیری ، ابتدا برای تشخیص وضعیت توزیع پاسخها از جهت طبیعی یا غیر طبیعی بودن ، از آزمون کولموگرف<sup>۲</sup>- اسمیرنوف استفاده شده است . برای تعیین رابطه معنا داری بین پاسخهای استادان و طلبه ها در مورد پاسخهایی که توزیع به شکل یکنواخت یا نرمال بوده از آزمون تی دو گروه مستقل<sup>۳</sup> و پاسخهایی که توزیع غیر نرمال بوده به دلیل رتبه ای بودن مقیاس ، از آزمون یومن و یتنی<sup>۴</sup> استفاده شده است (فرگوسن و تاکانه<sup>۵</sup>، ۱۳۷۷: ۵۳۱) . برای بررسی فرضیه پژوهش از آزمون تی (مقایسه با ارزش ۳/۵ که بیشتر از متوسط بوده و اطمینان بیشتری را حاصل می نماید) استفاده شده است .

### ارائه یافته ها

جدول ۱: نتایج آزمون چگونگی توزیع طبیعی پاسخها در مورد ویژگیهای محتوا

نتیجه آزمون	معناداری	میانگین	انحراف معیار	
توزیع طبیعی	۰/۴۱	۴۶/۸	۱۰/۹۶	وضع موجود
توزیع غیر طبیعی	۰/۰۰	۶۳/۵۹	۱۰/۴۷	وضع مطلوب

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می شود ارزش معنا داری خطاب برای تفاوت توزیع مشاهده شده ، نمرات پاسخها در وضع موجود ۴۱٪ و در وضع مطلوب ۰٪ می باشد . با عنایت به اینکه این مقدار

1) Reliability

2- One- Sample kolmogrov - smirnov Test

3) In depent - sampel T- test

4- Mann whitney- Test

5- Ferguson, G. A and Takene,y

در وضع موجود بیشتر از احتمال خطای  $0.05$  و در وضع مطلوب کمتر از  $0.01$  می باشد، چنین نتیجه گیری می شود که تفاوت میان توزیع نمرات پاسخها در وضع موجود معنا دار نبوده و در وضع مطلوب معنا دار می باشد؛ بنابراین توزیع پاسخها در وضع موجود از نوع طبیعی و در وضع مطلوب غیر طبیعی می باشد.

**جدول ۲:** T تست دو گروه مستقل جهت تعیین معناداری تفاوت میانگین پاسخهای وضع موجود

پاسخ دهنده‌گان	تعداد	میانگین	معنا داری واریانس	T	معنا داری	نتیجه آزمون
استادان	۲۰	۴۳/۸	۷/۱۹	۱/۷۹	۰/۰۸	تفاوت دو میانگین معنادار نیست.
	۹۵	۴۷/۵				

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می شود؛ میانگین پاسخهای استادان  $43,8$  و طلاب  $47,5$  می باشد. با توجه به اینکه احتمال معنا داری خطای در مورد واریانس  $1,00$  بوده تفاوت واریانس ها معنا دار می باشد؛ در نتیجه از سطر دوم جدول آزمون استفاده شده است. با عنایت به اینکه ارزش معنا داری خطای  $0,08$  بوده که این مقدار، بزرگتر از احتمال  $0,05$  است، بنابراین تفاوت معناداری بین پاسخهای استادان و طلاب در مورد ویژگیهای مربوط به محتویات در وضع موجود، مشاهده نمی شود.

**جدول ۳:** آزمون یومن ویتنی، جهت تعیین معناداری تفاوت میانگین پاسخهای استادان و طلاب در وضع مطلوب

پاسخ دهنده‌گان	تعداد	میانگین رتبه‌ای	جمع رتبه‌ها	معنا داری	T	نتیجه آزمون
استادان	۲۰	۴۸/۱۰	۹۶۲	۰/۱۴	۷۵۲	تفاوت دو میانگین معنادار نیست
	۹۵	۶۰/۰۸	۵۷۰۸			

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می شود، در مورد طیف پاسخهای مربوط به ویژگیهای محتویات وضع مطلوب، ارزش سطح معنا داری خطای، از  $0,05$  بیشتر می باشد بنابراین بین میانگین پاسخهای استادان و طلبه ها در مورد ویژگیهای یادشده تفاوت معنا دار وجود ندارد.

همانگونه که در جدول ۵ مشاهده می شود، ارزش میانگین مشاهده شده برای ویژگیهای مثبت ممتاز در وضع موجود برابر  $1,88$  می باشد که به احتمال خطای کمتر از  $0,01$  می توان نتیجه گرفت، نگرش پاسخ دهنده‌گان در مورد این ویژگیها به گوشه‌ای معنادار پایین تر از ارزش در نظر گرفته شده ( $5,05$ ) ترار پاسخ دهنده‌گان در مورد این ویژگیها به گوشه‌ای معنادار پایین تر از ارزش در نظر گرفته شده ( $5,05$ ) ترار

## ۱۷ بررسی محتواهای درسی سطح پک حوز علمی و ...

جدول ۴: مقایسه میانگین های پاسخهای استادی و طلاب به ویژگی های مربوط به محتواهای برنامه درسی در شرایط موجود و مطلوب

ارزش مقایسه بر اساس طبق (۳/۵)	الف) وضع موجود			ب) وضع مطلوب			ارزش مقایسه بر اساس طبق (۳/۵)
	میانگین	درجه آزادی	معنا داری	میانگین	درجه آزادی	معنا داری	
احتمال معا دایر خطأ (دوسویه)	میانگین	درجه آزادی	معنا داری	میانگین	درجه آزادی	معنا داری	
-۰/۰۰۰	۱/۰	۱/۰۸		۲/۶۴	۱/۱	۰/۱۷	
-۰/۰۰۰	۱/۱۳	۰/۶۸	محتواهای هر یک از دروس ادبیات، فقه، اصول و ... در این سطح، بخشی از مباحثه و شنیدهای یاد شده است؛ که ادامه آنها در مقاطع جدی تدریس خواهد شد.	۱/۳۷	۱/۱۶	۰/۰۰۰	
-۰/۰۰۰	۱/۱۲	۰/۰۳	محتواهای دروس، طلاب را با شبهات دینی و مفاهیم و مسائل مبتلا به اجتماعی، آشنا می سازند.	۱/۲۴	۱/۱۳	۰/۰۰۰	
-۰/۰۰۰	۱/۱۳	۰/۳۸	محتواهای دروس، طلاب را با رشته های علوم اسلامی آشنا می نمایند	۲/۷۶	۱/۱۳	۰/۰۰۰	
-۰/۰۰۰	۱/۱۱	۰/۱۴	محتواهای دروس، طلاب را با سایر رشته های علمی مورد نیاز حوزه آشنا می نمایند.	۱/۷۸	۱/۱۱	۰/۰۰۰	
-۰/۰۰۰	۱/۱۱	۰/۱۶	حجم محتواهای دروس، ممکن است با توجه بندجهای زمانی، هی باشد.	۱/۱۵	۱/۱۳	۰/۰۰۰	
-۰/۰۰۰	۱/۱۰	۰/۱۰	محتواهای دروس، امکان خاکیت را برای طلاب فراهم می نمایند.	۲/۱۱	۱/۰۷	۰/۰۰۰	
-۰/۰۰۰	۱/۰۹	۰/۱۱	محتواهای دروس، شامل نظریه های جدید علمی هی باشد.	۱/۱۳	۱/۱۱	۰/۰۰۰	
-۰/۰۰۰	۱/۱۱	۰/۰۲	محتواهای دروس، شامل کلی ترقی و جامعه ترقی مقاومت، مسائل و مفاهیم هی باشد.	۲/۱۱۴	۱/۱۲	۰/۰۰۰	
-۰/۰۰۰	۱/۱۲	۰/۶۶	مفاهیم و مسائل متنوع درسی، امکان شناسانی استعدادها و علاقه طلاب را فراهم می نمایند.	۲/۵	۱/۱۳	۰/۰۰۰	
-۰/۰۰۰	۱/۱۲	۰/۱۲	محتواهای دروس، برآنگه ازند بوده و طلاب را تشویق به پیش یینی پنهانی بعده می نمایند.	۱/۸۰	۱/۱۰	۰/۰۰۰	
-۰/۰۰۰	۱/۱۴	۰/۰۰	محتواهای دروس، طلاب را با چکوتکی تحلیل، طبقه بندی و حل شبهات دینی در سطح مقدماتی آشنا می نمایند.	۲/۱۰۳	۱/۱۶	۰/۰۰۰	

جدول ۵: میانگین پاسخهای مربوط به ویژگی های مثبت محتوا در وضع موجود

ارزش مقایسه بر اساس طبق (۳/۵)				
معنا داری	میانگین	درجه آزادی	تفاوت میانگین	تعداد
۰/۰۰۰	۱/۸۸	۹۶	-۱/۶۱	۱۱۵

جدول ۶: میانگین پاسخهای مربوط به ویژگی های منفی محتوا در وضع موجود

ارزش مقایسه بر اساس طبق (۳/۵)				
معنا داری	میانگین	درجه آزادی	تفاوت میانگین	تعداد
۰/۱۳	۳/۶۴	۱۱۱	-۰/۱۴	۱۱۵

دارد.

همانگونه در جدول ۶ مشاهده می شود، ارزش معناداری [www.nqormags.ir](http://www.nqormags.ir) حطا برای تفاوت میانگین مشاهده شده ۳/۰۰۰

است . با عنایت به اینکه این مقدار بیشتر از احتمال خطای ۰,۰۵ است ؛ لذا تفاوت میانگین در مقایسه با ارزش (۳,۵) معنا دار نمی باشد . در عین حال تفاوت میانگین مشاهده شده در مقایسه با ارزش متوسط (۳,۴,۶) بوده که این مقدار با احتمال خطای کمتر از ۰,۰۱ معنا دار می باشد، لذا وجود ویژگیهای منفی در محتوای موجود متفق نیست . با توجه به نتایج جدولهای (۵) و (۶)، می توان گفت محتوای درسی جاری سطح یک حوزه علمیه (وضعیت موجود) در بردارنده ویژگیها مربوط به نظریه شرح و بسط نمی باشد .

جدول ۷: مقایسه میانگین پاسخهای مربوط به ویژگیهای مثبت محتوای برنامه درسی مطلوب

ارزش مقایسه بر اساس طیف : (۳/۵)				
معناداری	تفاوت میانگین	درجه آزاد	میانگین	تعداد
۰/۰۰	۱/۹۹	۹۵	۵/۴۹	۱۱۵

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می شود ، ارزش میانگین مشاهده شده برای ویژگیهای مثبت مربوط به محتوا در برنامه درسی مطلوب برابر با ۰,۴۹ می باشد که به احتمال خطای کمتر از ۰,۰۱ می توان نتیجه گرفت نگرش پاسخ دهنده‌گان در مورد این ویژگیها به گونه‌ای معنا دار بالاتر از ارزش در نظر گرفته شده (۳,۵) قرار دارد .

جدول ۸: مقایسه میانگین پاسخهای مربوط به ویژگیهای منفی محتوای برنامه درسی مطلوب

ارزش مقایسه بر اساس طیف : (۳/۵)				
معناداری	تفاوت میانگین	درجه آزاد	میانگین	تعداد
۰/۰۰	-۲/۴۱	۱۱۰	۱/۰۸	۱۱۵

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می شود ؛ ارزش میانگین مشاهده شده برای ویژگیهای منفی مربوط به محتوا در برنامه درسی مطلوب برابر ۰,۱ می باشد که با احتمال خطای کمتر از ۰,۰۱ می توان نتیجه گرفت نگرش پاسخ دهنده‌گان در مورد این ویژگیها به گونه‌ای معنا دار پائین تراز ارزش در نظر گرفته شده (۳,۵) قرار دارد . با توجه به نتایج جدولهای (۷) و (۸) می توان گفت انتظار می روید محتوای درسی سطح یک حوزه علمیه در وضعیت مطلوب دارای ویژگیهای مربوط به نظریه شرح و بسط باشد .

## بحث و نتیجه گیری

یافته های این مطالعه در دو وضعیت موجود و مطلوب قابل بحث و بررسی هستند.

- محتوای دروس در وضعیت فعلی حوزه در سطح یک به گونه ای تنظیم شده که در هر درس بخشی از ساختار محتوایی هر یک از رشته ها علمی حوزه آموزش داده می شوند؛ آنهم نه به صورت کل گرایانه و توام با شرح و بسط و منظم؛ این نتایج با نظریه شهید صدر (۱۴۱۹ق) هماهنگی دارد. این نتایج در درسی مثل ادبیات بیشتر مشهود است؛ زیرا می توان گفت طلاب با مدت زیادی صرف وقت، تقریباً کلیه محتوای ادبیات را در همین سطح آموزش می بینند و در سطوح بعدی ادبیات به عنوان یک درس رسمی آموزش داده نمی شود. این نوع تنظیم محتوایی بیشتر برای ادامه سطوح اجتهادی تنظیم شده است. در حالیکه انتظار می رود محتوای دروس به گونه ای تنظیم شوند که در این سطح طلاب مجموعه مفاهیم، اصول، قواعد و به طور کلی پیکره اصلی هر یک از رشته های علمی مورد نیاز خود را آموزش دیده و در سطح اولیه بفهمند به گونه ای که در همین سطح تحصیل، به عنوان یک روحانی، امکان حضور در فعالیتهای اجتماعی و فهم مقدماتی دین و حل مسائل و شباهات را داشته باشند؛ از طرفی در وضعیت جاری، مدت زمانی که برای ارائه ای محتوای دروس در نظر گرفته شده، کافی نیست. در حالیکه طبق نتایج حاصل، از جمله ویژگیهای مطلوب محتوایی شمرده شده است. عدم توجه به این خصوصیت، موجب شده انسجامی که هر چند به صورت ناقص در بخشهاي مختلف محتوایی و دروس مختلف این سطح وجود دارد خدشه دار شده در نتیجه فهم مطالب در همین سطح و در سطوح بعدی امکان پذیر نباشد؛ این مشکل باعث شده ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نیز دچار مشکلات جدی باشد. متون درسی تبدیل به جزو های آموزشی شده که صرفاً طلاب قادر به حفظ کردن آنها باشد.

- محتوای دروس در وضعیت فعلی، طلاب را قادر به شناخت مسایل اجتماعی، تحلیل و طبقه بندی آنها نمی نماید در حالیکه انتظار می رود در یک تنظیم شرح و بسطی در وضعیت مطلوب، قادر به تشخیص، تبیین و حل مسائل اجتماعی در سطح اولیه باشند. در حقیقت انتظار است در این سطح به مشابه یک متخصص، هر چند نسبت به مسایل و شباهات اولیه و مقدماتی عمل نمایند. این امر با نظرات رایگلوب (۱۹۹۹) هماهنگی دارد. به این ترتیب محتواها باید این قدرت را برای طلاب فراهم کنند که مسایل کلی و بزرگ را در موقعیتهای کوچکتر بازسازی نموده و راه حلهاي مناسب آنرا در سطح اولیه ارائه دهند. نتیجه کلی: با توجه به یافته های پژوهش در جدولهای (۵)، (۶)، (۷)، (۸) و توضیحات فوق،

محتوای درسی مطلوب سطح یک حوزه علمیه باید شامل پیکره اصلی هر یک از رشته های علوم حوزه ای و سایر علوم مورد نیاز و متناسب با زمان بوده و امکان شرح و بسط را برای طلاب فراهم آورند.

### پیشنهادها

- هدف غایی نظام آموزش حوزه، تربیت عالمنی است که قدرت فهم دین و استنباط واستنتاج احکام را از منابع آن داشته باشند؛ عنايت به این امر به اضافه آنچه در خصوص کارآمدی طلاب سطح یک ذکر شد؛ ایجاب می کند در طراحی محتوای درسی این مقطع ضمن حفظ استقلال هدفهای آن، همواره برقراری ارتباط بین این سطح و سطوح بعدی تا دوره های اجتهادی مورد توجه باشد.
- گسترش دامنه اجتهاد و فقاوت از مسائل فردی به حوزه های اجتماعی، همچنین ورود مفاهیم، مسائل و نظریه های جدید در علوم حوزه ای، اجرای طرحهای مطالعاتی ای را به منظور طراحی محتوای درسی این سطح ایجاب می نماید. در این طرحها باید نحوه کاربردی کردن هر یک از این مسائل نظری در حل شباهات دینی در سطح مقدماتی مورد توجه باشند.
- کاربرد نظریه شرح و بسط در زمینه یادگیریهای شناختی و مهارتی است؛ از طرفی محتوای دروس حوزه ای به طور جدی با عواطف سروکار دارند؛ اجرای مطالعاتی در خصوص رابطه شرح و بسطی بین شناختها، عواطف و مهارتها و ارتباط آنها با یکدیگر و به کارگیری نتایج این مطالعات، در طراحی محتوای درسی این سطح ضروری می نماید.

### فهرست منابع و مأخذ

- خامنه‌ای، سید علی(۱۳۷۶). بایستیگیهای حوزه از نگاه رهبر. مشهد: شورای برنامه ریزی مدیریت حوزه علمیه خراسان.
- شورای برنامه ریزی مدیریت حوزه علمیه خراسان(۱۳۸۲). آئین نامه آموزشی ، انصباطی مشهود. حوزه علمیه خراسان.
- صادقی رشاد، علی اکبر(۱۳۸۱). اجتهاد موجود و اجتهاد مطلوب. فصلنامه پژوهش و حوزه شماره ۱۲.
- صدر، محمدباقر(۱۳۷۶). درسهایی در علم اصول دفتر اول. ترجمه علی اوجبی، چاپ اول،

انتشارات سبز آسیا.

- فردانش، هاشم (۱۳۸۳). راهبردها و فنون طراحی آموزشی. چاپ اول، تهران: انتشارات سمت.
- فرگوسن، جرج ؛ تاگانه، یوشیو (۱۳۷۷)، تحلیل آماری در روانشناسی و علوم تربیتی. ترجمه علی دلاور، سیامک نقشبندی، چاپ اول، تهران، نشر ارسباران.
- لاریجانی، صادق (۱۳۸۰) طرحی نو در تدوین و تبیوب مباحث علم اصول. فصلنامه پژوهش در حوزه شماره ۱۶.
- لوى، الف (۱۳۸۳). برنامه ریزی درسی مدارس. ترجمه فریده مشایخ، چاپ بیست و یکم، تهران، انتشارات مدرسه.
- مهر محمدی ، محمود (۱۳۸۱). تاملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه ریزی درسی (برگرفته از کتاب برنامه درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها)، مشهد: به نشر انتشارات آستان قدس رضوی.
- صدر، محمد باقر (۱۴۱۹) . دروس فی علم الاصناف الحلقة الثانية. الناشر ، مجتمع الفکر الاسلامی

- Harris, I, *Deliberative Inquiry: The Arts of planning in short, Edmundc. (ed), forms of curriculum inquiry*, state university of New York press, 1991.
- Reigeluth , charles . M (1999) The Elaboration Theory: Guidance for scope and Sequence Decisions. *Instructional Design Theories and Models*, voluml A new Paradigm of Instuctional theory, London, Mahwah, New jersey
- Wilson, B and Cole, P ( 1992). *A critical Review of Elaboration theory*, http: www Cudenver . edu/ ~ bwilson.
- Wiley , D.A (2000). *Leaning object design and sequencing theory*, A dissertation to the faculty of Brigham young university for the degree of Doctor of philosophy Department of Instructional Psychology and Technology.
- wiley, D.A and sandie, H.w (2005) Scoping and sequencing Educational Resources and speech Acts: A unified Design framework for Learning objets and Educational Discourse, Interdisciplinary Journal of Know ledge and Learning objects volume1, utan state university ,Logan, UT, USA.
- Wiersma , W.Stephen G.J.( 1990). Educational measurement and testing. (Seconded). Massachusetts: Allyn and Bacon.