

دوازده نقد به محتوا و روشهای توضیح مطلب در کتابهای هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی

© دکتر سید احمد مدنی^۱

چکیده:

درس هدیه‌های آسمان یکی از دروس بسیار مهم در نظام آموزش و پرورش ایران است که غایت بنیادین آن آموزش اخلاقی و مذهبی فراگیران است. هدف پژوهش حاضر نقد محتوا و روشهای توضیح مطلب در کتابهای هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی است. پژوهش از نوع کیفی ترکیبی و مبتنی بر سه‌سوسازی روش‌شناختی است. به این معنا که برای تبیین دعاوی از چندین روش بهره‌گیری شده است و افزون بر واکاوی مفهومی محتوای کتابهای هدیه‌ها و استناد به یافته‌های پژوهشی، کتابهای مزبور بر اساس شش رویکرد توضیحی، در محیط نرم‌افزار کیفی اطلس.تی تحلیل شده‌اند. برای آزمون آماری فراوانیها از جداول توافقی پیشرفته و روش بونفرونی استفاده شده است. بر اساس تحلیلها دوازده نقد درم‌تنیده در مورد کتابهای هدیه‌های آسمان قابل طرح است: (۱) تفاوت شکل و قالب محتوای این کتابها با محیط واقعی دانش‌آموزان؛ (۲) وجود توضیحات مبهم در متن کتابها؛ (۳) انتظار پابندی کودک به تمامی ابعاد دین؛ (۴) ایجاد تعارضات روان‌شناختی در فراگیران؛ (۵) فقدان رویکرد منسجم در مورد اعمال مستحبی؛ (۶) عدم تأکید متعادل بر آموزه‌های اسلامی؛ (۷) ترس و شرم‌پنهان در آموزش دستورات؛ (۸) عدم استفاده کافی از روشهای نوین آموزش اخلاق؛ (۹) غلبه رویکرد دیسپلینی در توضیح مطالب؛ (۱۰) توضیح نامناسب مفاهیم انتزاعی؛ (۱۱) پرسشگری یا طرح مسئله به صورت القایی؛ و (۱۲) مغفول ماندن برخی از مفاهیم اساسی. با عنایت به استدلالها و مثالهای مورد بحث، بازنگری اساسی در محتوا و روشهای توضیح مطلب در کتابهای هدیه‌های آسمان ضروری به نظر می‌رسد. پیام اصلی پژوهش حاضر این است که مطالب و توضیحات کتابهای هدیه‌ها باید با شرایط روان‌شناختی فراگیران و واقعیتهای خانوادگی و اجتماعی آنها متناسب باشد.

کلید واژگان: آموزش دینی، آموزش ابتدایی، آموزش اخلاق، کتاب هدیه‌های آسمان

✓ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۲/۱

✓ تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۷/۱۸

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. Email: madani@kashanu.ac.ir

مقدمه

کتابهای درسی یکی از ارکان اساسی نظام آموزش و پرورش ایران هستند (حمیدی زاده و امیریان، ۱۴۰۰) که فرایندهای یاددهی-یادگیری را در کلاسهای درس تحت تأثیر قرار می دهند. یکی از کتابهای مهم در آموزش ابتدایی ایران هدیه های آسمان است که در مورد ابعاد مختلف آنها از جمله توجه به نیازهای عاطفی (حمیدی زاده و امیریان، ۱۴۰۰)، خودآگاهی (سجادیان و سلحشوری، ۱۴۰۰)، اخلاق زیست محیطی (محمودی، ۱۳۹۷) و سلامت معنوی فراگیران (محمودی، ۱۴۰۱) تحقیقاتی انجام گرفته است، اما در این قبیل پژوهشها ماهیت و روش توضیح مطالب در این کتابها مورد توجه نبوده و پژوهشگران صرفاً محتوا را براساس معیارهایی خاص ارزیابی کرده اند. چالشی که در زمینه روش توضیح آموزه های دینی وجود دارد این است که فهم بسیاری از آموزه ها برای دانش آموزان دشوار است. به عنوان مثال، شاید بزرگسالان داستان حضرت ابراهیم (ع) را از منظر توحید تبیین کنند، اما درک توحید برای کودکان دشوار است و بعید نیست ذهن آنها به ابعاد دیگری از داستان مانند بریدن سر فرزند متمرکز شود. راجر مارپلز^۱ (۱۹۷۸) با نگاهی روان شناختی اعتقاد داشت که آموزش مذهبی زمانی می تواند موفق باشد که محتوای آن با خرد جمعی یا معیارهای جهان شمول عقلانی انطباق داشته باشد. این مسئله در شرایط امروز جامعه ایران اهمیت بسیار دارد، زیرا با نسلی از دانش آموزان مواجه ایم که در هر زمینه ای انتظار تبیین علمی دارند. با عنایت به این نکته، یکی از اهداف نقد کتابهای هدیه های آسمان ارزشیابی روشهای توضیح مطلب براساس میزان انطباق مطالب با توان شناختی دانش آموزان است. هدف دیگر ارزشیابی میزان انطباق مطالب کتابها با شرایط عینی و خانوادگی دانش آموزان است. از نظر مامفورد^۲ و همکاران (۲۰۱۵) نگرش مذهبی کودکان می تواند بر اثر تجربه های مربوط به پیشینه و زمینه آنها دگرگون شود. واقعیت مهم درباره آموزش مذهبی این است که دامنه اثرات مثبت یا منفی آن برای جمعیت های گوناگون متفاوت است (شوادل^۳، ۲۰۱۱). بنابراین، بسیار اهمیت دارد که محتوای مذهبی متناسب با مقتضیات زمان و شرایط زندگی عموم مردم روزآمد شود. باید اشاره کرد که هدیه های آسمان در مقایسه با کتابهای قدیمی تعلیمات دینی، ویژگیهای مثبت بسیاری دارند. از جمله اینکه حجم مطالب کمتر شده است، بخشهای متنوعی مانند «خاطره گویی» و «با خانواده» طراحی شده که معلمان را به اجرای روشهای فعال سوق می دهند، صفحه آرای مناسب تر و تصویرها زیباتر شده اند، داستانها با نقاشیهای زیبا تصویر شده اند و صرفاً متشکل از متن نیستند و به معلمان کمک می کنند که داستانها را با در نظر گرفتن شرایط تعریف کنند، به نحو مقتضی از شعرهای لطیف کودکان بهره برداری شده است، جنگها و خونریزها مورد اشاره نیستند، مباحث در قطعات کوچک تر توضیح داده شده اند، بر ابعاد فعال یا کنشگری اجتماعی مانند انجام دادن امور خیر یا شرکت در فعالیتهای دسته جمعی تأکید شده است، مؤلفان در تدوین متن با مفاهیمی

1. Roger Marples
2. Mumford
3. Schwadel

مانند جشن و عید از عنصر شادمانی مذهبی بهره‌برداری کرده‌اند، به خلاف متون قدیمی، طول آیات و روایات کوتاه‌تر و بر اندیشیدن درباره آنها تمرکز شده‌است، رویکرد میان-رشته‌ای مانند ترسیم نقشه‌های جغرافیایی به کار رفته است، به میهن پرستی، پیشرفت کشور و دفاع از آن توجه شده‌است و سرانجام اینکه محتوای کمک‌آموزشی و کتاب راهنما وجود دارد. با وجود توجه به نقاط مثبت، این پرسش همچنان مطرح است که آیا رویکرد توضیح مطالب در کتابهای هدیه‌های آسمان با روشهای نوین آموزش اخلاقی و مذهبی همخوانی دارد؟

■ روش پژوهش

این پژوهش در چارچوب پژوهشهای کیفی ترکیبی و مبتنی بر سه‌سوسازی روش‌شناختی^۱ از نوع درون‌روشی^۲ است. به این معنا که برای تبیین ادعا چند روش به کار رفته است (ریوز^۳ و همکاران، ۲۰۰۸). در این راستا برای تبیین نقدها افزون بر تحلیل محتوای کتابهای هدیه‌های آسمان، به یافته‌های پژوهشی و نظرات اندیشمندان استناد شده است. همچنین پژوهش مبتنی بر سه‌سوسازی درون‌روشی است، زیرا پژوهشگر به موازات شیوه‌هایی که گفته شد این کتابها را به روش کیفی تحلیل کرده است. این تحلیل در محیط نرم‌افزار اطلس.تی^۴ انجام شده است. روش کدگذاری به این صورت بود که متن کتابهای دوم تا ششم هدیه‌ها در سال تحصیلی ۱۴۰۰ به صورت مو به مو کدگذاری شدند. در کدگذاری به میزان تناسب هر مطلب با درک دانش‌آموزان توجه شده است. بیش از پنجاه کد مجزا به متنها اختصاص یافته که پس از ترکیب کدهای دارای همپوشانی، مؤلفه‌بندی نهایی در قالب شش رویکرد انجام شده است. پس از یک ماه یکی از کتابها (کتاب دوم) به تصادف انتخاب و دوباره بر اساس رویکردهای ششگانه کدگذاری شد. پایایی درون‌ارزیاب در نرم‌افزار به اندازه ۰/۶۱ برآورد شد که مطلوب بود. در نهایت، برای تحلیل فراوانی کدهای کیفی، طبق روشهای گارسیا-پرز و نونیز-آنتون^۵ (۲۰۰۳) و بیزلی و شوماخر^۶ (۱۹۹۵) از جداول توافقی^۷ پیشرفته استفاده شد.

■ انتقادات به کتابهای هدیه‌های آسمان

(۱) تفاوت شکل و قالب محتوا با محیط واقعی دانش‌آموزان: نقد اول این است که آموزه‌های دینی در قالبی ارائه شده که با محیط عینی دانش‌آموزان متفاوت‌اند. مثلاً آقایان با چهره مرد مذهبی در تصاویر دیده می‌شوند. این در حالی است که بسیاری از مردها ظاهری متفاوت دارند.

1. Methodological triangulation
2. Within methods
3. Reeves
4. Atlas.ti
5. García-Pérez & Núñez-Antón
6. Beasley & Schumacker
7. Contingency tables

این نشانه‌ها زمینه‌های مستعدی برای ایجاد دوگانگی فکری‌اند. دانش‌آموز از خود می‌پرسد: «آیا پدر من به اندازه این پدرها دیندار نیست؟». همین تصویرسازی در مورد بانوان نیز وجود دارد. واقعیت غیرقابل انکار این است که دانش‌آموزان پیش از حضور در مدرسه عده قابل توجهی از دیگر افراد، گروه‌ها و فرهنگها را تجربه می‌کنند. گویی در این کتابها فرض بر این است که دانش‌آموز مشتاق پذیرش روایت رسمی کتاب است. در واقعیت اما کودکان این توانایی شناختی را دارند که به اندیشه‌هایی متفاوت درباره دیگر افراد، تعاملات انسانی و امور اجتماعی دست یابند؛ اندیشه‌هایی که به آنها قدرت قضاوت درباره محتوای کتاب را می‌دهد (کربی و هریس^۱، ۲۰۲۰). گویی فرض بر این است که هیچ دوگانگی و تعارضی میان پیام کتاب با فطرت کودک وجود ندارد، از این رو دلیل اندیشه‌ها از بیرون و مطابق با آموزه‌های دینی به دانش‌آموزان القا می‌شوند.

۲) وجود توضیحات مبهم در متن: نقد دوم این است که اگر چه دانش‌آموزان به اندیشیدن ترغیب می‌شوند اما گاهی توضیحات کتاب سبب سردرگمی می‌شود. مثلاً در هدیه‌های آسمان سوم از دانش‌آموز خواسته شده این جمله را تکمیل کند: «دوست دارم مانند کودکی پیامبر(ص) خوب و دوست‌داشتنی باشم. بعد از این سعی می‌کنم...» (ص. ۲۲). در ادامه همین صفحه تأکید شده که خوردن و نوشیدن و خوابیدن پیامبر(ص) مانند بقیه انسانها بوده و به سه ویژگی «درستکار»، «خوب» و «مهربان» تأکید شده است. اگر از یک بزرگسال مفهوم درستکاری یا مهربانی را بپرسیم در توضیح آن به زحمت می‌افتد! در مورد کودکی پیامبر(ص) نیز اطلاعاتی در هدیه‌ها نیست. دانش‌آموز چگونه باید خود را با پیامبر(ص) مقایسه کند؟ سردرگمی و ابهام در توضیح سیره امامان نیز مشاهده می‌شود و ویژگیهایی به امامان(ع) منتسب می‌شود که فهم و ادراک عمیق آن نیازمند توضیح کامل‌تر است. مثلاً در هدیه‌های ششم در توضیح ویژگیهای اهل بیت(ع) آمده است که «با ظالمان و ستمگران زمان خود مبارزه می‌نمودند و همگی در این راه تا پای جان ایستادگی می‌کردند» (ص. ۳۹). اما ماهیت ظلم و ستم واکاوی نمی‌شود و گویی کتاب بیشتر در پی ایجاد حس دلسوزی است. در نمونه‌ای دیگر، در هدیه‌های دوم مرد مسافری که دشمن امام(ع) بوده پس از اینکه شبی مهمان امام(ع) می‌شود و در خانه او استراحت می‌کند نظر خود را درباره امام(ع) تغییر می‌دهد: «من پیش از این دشمن شما بودم، اما از امروز، شما بهترین دوست من هستید» (ص. ۶۴). در اینجا نیز دلایل تغییر فکری آن مرد در هاله‌ای از ابهام است. در نمونه‌ای از کتاب هدیه‌های ششم، متن ادعای معرفی حضرت معصومه(س) را دارد (ص. ۱۰۰)، اما هیچ اطلاعاتی درباره ایشان نمی‌دهد. در نمونه‌ای دیگر، داستانی از کودکی پیامبر(ص) در کتاب هدیه‌های سوم وجود دارد که در آن پیامبر(ص) ضمن آگاهی از خطرات بیابان از مادر می‌خواهد که مانند برادرانش به صحرا برود. اطلاعات دقیقی درباره این داستان وجود ندارد. در قسمت «بگرد

1. Kirby & Harris

و پیدا کن» دانش‌آموز باید تصمیم و میل پیامبر(ص) برای رفتن به صحرا علی‌رغم گرمای سوزان بیابان و خطر نیش مار و عقرب را به‌معنای شجاعت ایشان بداند. در اینجا توجه نشده است که خطرپذیری نشانه شجاعت نیست و نباید کودکی پیامبر(ص) را با کودکی دیگران مقایسه کرد. تمایز میان کودکی خود و کودکی پیامبر(ص) مستلزم داشتن بینشی است که با رشد شناختی کلاس سومیها همخوانی ندارد.

۳) انتظار پایبندی کودک به تمامی ابعاد دین: نقد سوم این است که از دانش‌آموز انتظار می‌رود بسان بزرگسالان به تمامی ابعاد دین متعهد باشد. در این مورد پرسشهایی از منظر روان‌شناختی قابل طرح است. مثلاً، در پایه سوم که هنوز پسرها (و به فتوای برخی از مراجع، دخترها) به سن تکلیف نرسیده‌اند آیا تأکید روی احکام نماز و روزه و عادات عبادی سبب ایجاد گسست در دانش‌آموزان نمی‌شود؟ باید توجه داشت که تصمیم‌گیری نهایی در مورد این موضوعات در محیط خانواده انجام می‌شود. تفکر بچه‌ها در این زمینه‌ها مبتنی بر تفکر گروهی حاکم بر خانواده آنهاست (کربی و هریس، ۲۰۲۰). بچه‌ای که پدر و مادرش نماز نمی‌خوانند شاید به این نتیجه برسد که نماز چیز مهمی نیست. باید به یاد داشت که حتی در سنین بالاتر نیز التزام مذهبی متأثر از زمینه‌های خانوادگی است (طالبان، ۱۳۹۹). از سویی هم، توانایی استدلال و مهارت‌های تشخیص خوب و بد و اندیشه‌های اخلاقی از سنین پیش از مدرسه در بچه‌ها وجود دارد (میسایلیدی و کاپسالی^۱، ۲۰۲۲). بنابراین انتظار از آنها برای پایبندی به تمام ابعاد دین می‌تواند به دوگانگی ذهنی در جمعیت‌های دانش‌آموزی و نیز تعارضات درون‌خانوادگی منجر شود. مثال ملموس این موضوع در فعالیتهای کتاب هدیه‌های سوم قابل‌مشاهده است که دانش‌آموزان باید آن را تکمیل کنند: «دوست دارم حتی اگر به سن تکلیف نرسیده‌ام به احکام دینی عمل کنم تا...» (ص. ۵۶) یا «رضا هنوز به سن تکلیف نرسیده است، ولی دوست دارد مثل خواهرش روزه بگیرد. شما چه راهی را به او پیشنهاد می‌کنید؟» (ص. ۷۱). به‌نظر می‌رسد رویکرد قدیمی که متمرکز بر تقویت اعتقادات و آموزش واجبات و محرمات بود (موسی‌پور، ۱۳۸۲) باید متناسب با تغییرات فرهنگی خانواده‌ها بازتعریف شود و گر نه این کتابها بخش قابل‌توجهی از مخاطبان خود را از دست خواهند داد. در پژوهش جمشیدی سولکو و همکاران (۱۳۹۳) معلوم شد که گرایش دانش‌آموزان به بُعد مناسک دین کمتر از ابعاد اعتقادی و عاطفی آن است. راهکار رویارویی با چنین واقعیتی تأکید بیشتر بر مناسک نیست!

۴) ایجاد تعارضات روان‌شناختی در فراگیران: نقد چهارم به ایجاد تعارضات روان‌شناختی در دانش‌آموزان مربوط است. در کتابهای هدیه‌های آسمان پیروی از دستورات دینی به دو روش مستقیم و غیرمستقیم توصیه شده‌است. در روش مستقیم لزوم اطاعت از خدا، انجام دادن واجبات

و وظیفه در برابر خدا مطرح است. در روش غیرمستقیم، از داستانها و اشعار هنری بهره گرفته شده است. مثلاً، «دوست دارم پاک باشم بهتر از گلهای ناز... صورتم شبنم بگیرد صبحها وقت نماز» (هدیه‌های سوم، ص. ۶۴). در چنین جاهایی متن یک پیام روان‌شناختی پنهان دارد. در شعر فوق «پاکی» با سحرخیزی و نماز صبح تداعی می‌شود. این پرسش پیش می‌آید که اگر کودک همیشه به دلیل خواب‌آلودگی صبحگاهی یا عدم توجه والدین، موفق به خواندن نماز صبح نشود از خواندن این شعر به چه تصویری در مورد پاکی خود دست می‌یابد؟ در نمونه‌ای دیگر، در شعری می‌خوانیم: «این چادر قشنگ است... گلبرگ دور رویم» و در ادامه آمده است: «با چادر قشنگم زیبا و شادمانم... یک دختر نمونه مثل فرشتگانم» (هدیه‌های سوم، ص. ۸۹). این در حالی است که چادر پوشش برخی از خانواده‌ها نیست. لباس فرم مدارس چادر نیست و معلمان بسیاری نیز چادری نیستند. لذا این گونه تلقینها با واقعیات جاری در تضادند و تعارضاتی را در دانش‌آموزان دامن می‌زنند. اکنون این باور که «پاکی انسان تنها به نیت و انگیزه او برمی‌گردد نه به انجام اعمال دینی» موافقان بسیاری در میان مردم دارد (مرشدی و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۶۸۳). لذا نباید به قدرت شناختی کودک و زمینه خانوادگی او کم‌توجهی کرد، زیرا ممکن است این کار به بروز تعارضات ذهنی در دانش‌آموزان و یا نادیده گرفتن کل محتوا منجر شود.

۵) فقدان رویکرد منسجم در مورد اعمال مستحبی: نقد پنجم عبارت است از فقدان رویکرد

منسجم در زمینه آموزش اعمال مستحبی. احکام دینی و اعمال مستحبی بخشی مهم از آموزه‌های دین اسلام‌اند که مثالها و نمونه‌های عینی و جامع آن را می‌توان در رساله‌های عملیه ملاحظه کرد. عده‌ای امتناع از پذیرش نظر مراجع را «عدم پذیرش سیادت دین» تلقی کرده‌اند (مروتی و همکاران، ۱۴۰۰) و به پشتوانه مبانی مستحکم آموزه‌های اسلامی باور دارند افرادی که در استضعاف معنوی به سر می‌برند همه ابزارهای هدایت را کنار می‌گذارند و مسیر نادرست خود را توجیه می‌کنند. نقد مرتبط این است که در کتابهای هدیه‌ها رویکرد مشخصی در قبال اعمال مذکور وجود ندارد. در مثالی قابل تأمل، در هدیه‌های پنجم، در بخشی تحت عنوان «کارنامه زندگی»، یکی از اهداف رفتاری درس این است: «چگونگی غسل جمعه را می‌دانم و سعی می‌کنم آن را انجام دهم» (ص. ۱۲۱). به واقع، آیا آموزش این مفهوم برای دانش‌آموز پنجم اولویت و ارجحیت دارد؟ نماز عید فطر، قرائت روزانه قرآن، شانه کردن مو و عطر زدن قبل از نماز (پایه سوم)، نماز باران (پایه دوم و چهارم)، احکام مربوط به نماز آیات (پایه چهارم) و عید قربان، حد ترخص و احکام سفر در ماه رمضان (پایه ششم) همگی باید از منظر جایگاه و فراوانی آنها در زندگی یک کودک اولویت‌بندی شوند. به‌عنوان آخرین نمونه، در کتاب چهارم مبحث «تیمم» در قالب درسی شش صفحه‌ای آمده صرف‌نظر از اینکه بزرگسالان در زندگی امروز چقدر به تیمم نیاز دارند. متأسفانه در دوره متوسطه نیز رویکرد پوشش حداکثری احکام پیگیری شده است.

عابدی و همکاران (۱۳۹۷) دریافتند که در کتاب «دین و زندگی» اهتمامی ویژه به افزایش معرفت دانش‌آموزان از اصول و فروع دین شده اما توجه چندانی به پرورش گرایش و میل به انجام دادن دستورات دینی نشده است.

۶) عدم تأکید متعادل بر آموزه‌های اسلامی: نقد ششم این است که به‌طور متعادل بر آموزه‌های اسلامی تأکید نشده است. پیش از این، جعفری و همکاران (۱۳۹۷) نیز به این مسئله توجه کرده‌اند که در این کتابها به لحاظ میزان توجه به فروع، نوعی افراط و تفریط وجود دارد. نمونه این عدم تعادل در پژوهش عقیلی (۱۴۰۰) قابل مشاهده است که دریافت در کتاب فارسی بخوانیم ارزشهایی نظیر مهرورزی، وطن‌دوستی و صبر و در هدیه‌ها ارزش اخلاقی پشتکار دارای بیشترین میزان توجه‌اند. به نظر می‌آید که نوعی جابه‌جایی در کارکردهای کتابها اتفاق افتاده است. توجه به فراوانی مفاهیم و تفاوت‌های معنادار آنها ابعاد دیگری از این مسئله را روشن می‌کند (جدول ۱).

جدول ۱. نتایج مقایسه فراوانی مفاهیم پرتکرار بر اساس پایه تحصیلی

مفهوم	پایه	دوم	سوم	چهارم	پنجم	ششم
خدا	فراوانی	۱۰۴	۱۰۰	۸۷	۸۰	۱۱۵
	مقدار کای اسکوئر ^۱	۵/۲۸۸	۱/۹۹۸	۰/۶۹۴	۷/۷۶۳	۰/۰۰۳
	باقیمانده تصحیحی ^۲	۲/۲۹۹	۱/۴۱۳	-۰/۸۳۳	-۲/۷۸۶	۰/۰۵۵
	سطح معناداری	۰/۰۲۱۴	۰/۱۵۷۴	۰/۴۰۴۶	۰/۰۰۵۳	۰/۹۵۵۹
پیامبر	فراوانی	۷۷	۴۰	۴۸	۶۰	۵۲
	مقدار کای اسکوئر	۲۱/۵۲۴	۳/۶۷۹	۰/۷۱۱	۰/۱۸	۴/۲۹۹
	باقیمانده تصحیحی	۴/۶۳۹	-۱/۹۱۸	-۰/۸۴۳	۰/۴۲۴	-۲/۰۷۳
	سطح معناداری	*۰/۰۰۰۰۳	۰/۰۵۵۰	۰/۳۹۹۱	۰/۶۷۱۳	۰/۰۳۸۱
امام	فراوانی	۴۲	۷۵	۸۲	۱۲۵	۱۵۷
	مقدار کای اسکوئر	۴۰/۶۹۰	۳/۸۹۰	۱/۹۵۳	۱۱/۶۷۵	۳۱/۵۶۶
	باقیمانده تصحیحی	-۶/۳۷۸	-۱/۹۷۲	-۱/۳۹۷	۳/۴۱۶	۵/۶۱۸
	سطح معناداری	*۰/۰۰۰۰۰	۰/۰۴۸۵	۰/۱۶۲۲	*۰/۰۰۰۰۶	*۰/۰۰۰۰۰

1. Chi-Square
2. Adjusted Residual

جدول ۱. (ادامه)

مفهوم	پایه	دوم	سوم	چهارم	پنجم	ششم
نماز	فراوانی	۴۱	۶۰	۷۴	۴۲	۳۴
	مقدار کای اسکوتر	۰/۶۰۰۹	۵/۷۷۱	۲۰/۶۳۶	۲/۸۹۱	۱۶/۶۶۰
	باقیمانده تصحیحی	-۰/۷۷۵	۲/۴۰۲	۴/۵۴۲	-۱/۷۰۰	-۴/۰۸۱
	سطح معناداری	۰/۴۳۸۲	۰/۰۱۶۲	*۰/۰۰۰۰۰	۰/۰۸۹۰	*۰/۰۰۰۰۴
دعا	فراوانی	۲۱	۱۷	۱۱	۲۰	۱۴
	مقدار کای اسکوتر	۳/۱۰۳	۰/۲۲۷	۱/۹۶۰	۰/۶۰۷	۲/۱۸۷
	باقیمانده تصحیحی	۱/۷۶۱	۰/۴۷۶	-۱/۴۰۰	۰/۷۷۹	-۱/۴۷۸
	سطح معناداری	۰/۰۷۸۱	۰/۶۳۳۶	۰/۱۶۱۴	۰/۴۳۵۹	۰/۱۳۹۱

در جدول شماره ۱ تفاوت‌های معنادار با نماد (*) مشخص شده‌اند. باید توجه کرد که طبق روش بونفرونی (نوسبام^۱، ۲۰۱۵) سطح اطمینان دقیق برای رد فرض صفر برابر با ۰/۰۰۳۱ است. این تحلیل نشان می‌دهد که در پایه ششم میزان کاربرد مفهوم نماز کاهش یافته است، در حالی که افزایش معناداری در کاربرد مفهوم امام (ع) مشاهده می‌شود. نقد وارد به فراوانی مفاهیم خدا و پیامبر (ص) نیز این است که به‌خصوص در دوره اول بارها به موضوع رساندن پیغام و فرمان الهی از سوی پیامبران اشاره شده است، اما این موضوع در سطح بالایی از انتزاع قرار دارد. اندیشه امامت نیز به‌طور فزاینده‌ای مورد تأکید کتابهای هدیه‌هاست اما در مورد نقش آفرینیها و آموزه‌های امامان (ع) اطلاعاتی نمی‌دهند و کمک معرفتی لازم برای درک امامت انجام نمی‌شود. کافی است دانش آموز در پاسخ به پرسش بنویسد «وی فردی درستکار و دانشمند بود که با حاکمان ستمکار زمان خود مبارزه کرد و به شهادت رسید» و بدین ترتیب بخشی از نمره را به‌دست آورد! نمونه دیگر در کتاب هدیه‌های پنجم است که در قسمت فضیلت‌های ادب و علم و احترام به طبیعت، بیش از بیست فضیلت برای پیامبر (ص) ذکر می‌شود. به‌نظر می‌رسد فراوانی مفاهیم مبتنی بر یک منطق اخلاقی - روان‌شناختی باشد. چرا فراوانی مفهومی مانند راستگویی به اندازه مفاهیم خدا و پیامبر (ص) نیست؟ چرا تعداد اشاره به مفهوم امام (ع) افزایش یافته اما محتوا عمیق‌تر نشده است؟

۷) ترس و شرم پنهان در آموزش دستورات: نقد هفتم انکای به انداز در آموزش برخی از دستورات است. نجفی و دهقان کلور (۱۳۹۹) به این مسئله اشاره کرده‌اند که اشاره به عذابیهای مانند «به‌گوش رسیدن صداهای وحشتناک» و «نبود آب و غذا» می‌تواند به ترس و یأس منجر شود

1. Nussbaum

(ص. ۱۵۸). این احتمال نیز هست که در سنین بالاتر دانش‌آموز به سبب ترسهای کودکی از دین‌گریزان شود یا به جنبشهای شبه‌دینی روی آورد. کوهی (۱۳۹۷) میزان گرایش دانش‌آموزان به این جنبشها را ۲۵ درصد برآورد کرده است! اگرچه در اینجا نیز خانواده و پیشینه دانش‌آموزان نقشی تعیین‌کننده دارند، اما به هر حال آسیبهای بالقوه محتوا باید رفع شوند. در نمونه‌ای جالب «شوهرخواهر سمانه، به منزل آنها آمده است. سمانه لباس مناسبی می‌پوشد. روسری‌اش را سر می‌کند ولی می‌خواهد بدون پوشیدن جوراب پیش او بیاید. خواهرش به او می‌گوید...» (کتاب هدیه‌های سوم، ص. ۸۸). دانش‌آموز باید این جمله را کامل کند، اما معلوم نیست با چه ذهنیتی باید این کار را بکند: «اگر پدرم پای مرا ببیند اشکال ندارد اما اگر شوهرخواهرم ببیند اشکال دارد. مگر او چگونه پای مرا نگاه می‌کند؟». در اینجا قوه تخیل کودک متناسب با ذهنیات بزرگسالان فعال می‌شود. شاید بچه در محیط خانوادگی بر اثر هیجان بازیها یا خوشحالی از جمع، به چنین ملاحظاتی توجه نکند. اما بعد که به این مسئله فکر کرد صرف‌نظر از انواع تخیلات آسیب‌زا احتمال ایجاد حس گناه نیز در او افزایش می‌یابد. این پدیده در مورد بچه‌های تیزبین محتمل‌تر است. در پژوهش میسایلیدی و کاپسالی (۲۰۲۲) معلوم شد که داشتن مهارتهای ذهنی بالاتر با حس گناه بیشتر ارتباط دارد. نباید پنداشت که بچه‌ها داستانهای کتاب را زود فراموش می‌کنند. کینگزفورد^۱ و همکاران (۲۰۲۲) دریافته‌اند وقتی که شخصیت داستان شکستی اخلاقی را تجربه کند در بچه‌های ۹ ساله حس شرم اخلاقی و در بچه‌های هفت‌ساله حس گنهکاری یا ترس ایجاد می‌شود. در نمونه‌ای دیگر طبق داستان «باغ سَری»، دانش‌آموزان وارد باغی خصوصی می‌شوند و به بازی و خوردن میوه می‌پردازند. داستان با این جملات عجیب به پایان می‌رسد: «ناگهان صاحب باغ از راه می‌رسد و با ابروهای گره‌خورده بچه‌ها را نگاه می‌کند. ... آنها از درد به خود می‌پیچند.» (ص. ۲۸). به نظر می‌رسد داستان سمانه باید کامل حذف شود و داستان «باغ سَری» نیز براساس همدلی با باغبان و درک آسیبهایی که به باغ رسیده بازنویسی شود.

۸) عدم استفاده کافی از روشهای نوین آموزش اخلاق: نقد هشتم عدم بهره‌برداری کافی از روشهای نوین آموزش اخلاق است. در پژوهش عابدینی‌بلترک (۱۳۹۹) آمده است که کتابهای هدیه‌های آسمان ماهیت پند و اندرز دارند و به تربیت اخلاقی توجه کامل نکرده‌اند. به دانش‌آموز توصیه می‌شود که کار «خوب» انجام بدهد و از «بد» پرهیز کند، به این دلیل که خدا ناظر اعمال است یا اینکه معصومین توصیه کرده‌اند. بهترین نمونه این رویکرد را می‌توان در کتاب چهارم، درس «چشمان همیشه باز» دید که از تشبیه دوربین مداربسته برای توضیح عملکرد فرشتگان ثبت اعمال استفاده می‌شود. ایراد این روش توضیح این است که اندیشه مخاطب را در مسیر نادرست به حرکت در می‌آورد. دانش‌آموز باید به ماهیت رفتار مسخره کردن از نظر آثار منفی آن

1. Kingsford

بر شخصیت خود و دیگران فکر کند، نه اینکه به این وسواس ذهنی دچار شود که شبانه روز تحت کنترل دوربین است! به نظر می‌رسد به جای این توضیحات باید از روشهای جدید آموزش اخلاق استفاده شود. در پژوهشها اثر مثبت اینفوگرافیکهای آموزشی (طالبیان و سامری، ۱۳۹۹) و نیز اثر مثبت قصه‌گویی (که‌ریزه و همکاران، ۱۳۹۷) تأیید شده است. مرعشی و همکاران (۱۳۸۹) نیز بهره‌گیری از داستانهایی را پیشنهاد داده‌اند که فرصت تجربه پیچیدگیهای قضاوت اخلاقی را در اختیار قرار می‌دهند. در پژوهش عقیلی و همکاران (۱۳۹۷) نیز به یادگیری کنشگری فعال اجتماعی با بهره‌گیری از یادگیری خدمت^۱ اشاره شده است. باید تأکید کرد که در روشهای نوین، مسئله‌های اخلاقی بر محور داستانهای دینی نیستند و ماهیت اجتماعی دارند. البته، بهره‌گیری از این روشها مستلزم اختیار بیشتر معلمان برای انتخاب محتواست. اگر از دانش‌آموزان پایه ششم پرسیده شود که در درس هدیه‌های آسمان چه یاد می‌گیرند وجه مشترک پاسخها تکراری بودن مطالب است. مقصر تکراری بودن مطالب معلم نیست! البته، برنامه‌ریزان درسی نباید به فکر افزودن محتواهای جدید باشند. رویکرد کارآمدتر، بهره‌گیری از فعالیتهای شناختی است. از جمله این فعالیتهای می‌توان به چیستانها یا معماها اشاره کرد که ملهم از نظریه کوهلبرگ^۲ اند. در معمای دشوار فراگیر بر سر دوراهی انتخاب گیر می‌کند و باید از میان گزینه‌هایی که باب میل او نیست یکی را انتخاب کند و دلایل خود را برای دیگران توضیح دهد (وانگ^۳، ۲۰۲۱). مشفق و لطیفی (۱۳۹۸) نیز کارآمدی فعالیتهای را در بهبود درک اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم نشان داده‌اند.

۹) غلبه رویکرد دیسیپلینی در توضیح مطالب: نقد نهم توضیح بر اساس رویکرد دیسیپلینی

است. آموزش اخلاقیات به صورت «موضوعی» یکی از سنتهای اندیشمندان مسلمان بوده است که نمونه‌های آن را می‌توان در معراج السعاده، کیمیای سعادت، مصباح‌الهدایه و رساله قشیریه ملاحظه کرد. برخی از پژوهشگران انتظار دارند که در کتابهای دینی نیز مباحث مانند کتابهای فوق تشریح شود. مثلاً، محمودی (۱۴۰۱) عدم توجه کافی به ابعادی مانند تقوا، توکل، ذکر و توبه را تلویحاً به عنوان نقطه ضعفی برای این کتابها مطرح کرده است. این در حالی است که رویکرد تدوین محتوای اخلاقی بر اساس دسته‌بندی موضوعی را متخصصانی مانند تورنس^۴ و همکاران (۲۰۱۷) مورد نقد قرار داده‌اند، زیرا مبتنی بر طرح موقعیتهای آرمان‌گرایانه‌اند. مثلاً دانش‌آموز شخصیتی را می‌بیند که دارایی شخصی خود را به دیگران می‌بخشد. نمونه مشابه این وضعیت در داستانی از کتاب هدیه‌های چهارم درباره شهید علی صیاد شیرازی قابل مشاهده است که در کودکی برای همدلی با دوست فقیرش در زمستان سرد، بارانی خود را نمی‌پوشد. باید دقت کرد وقتی که از شخصیت داستان

1. Service learning

2. Kohlberg

3. Wong

4. Torrence

رفتاری خارق‌العاده سر می‌زند ممکن است در کودک ایجاد تعارض شود. او به این فکر می‌کند که «من آنقدر که باید خوب نیستم زیرا حاضر به همدلی یا بخشیدن دارایی خود به دیگران نیستم».

(۱۰) **توضیح نامناسب مفاهیم انتزاعی:** پشتوانه نقد دهم نتایج تحلیل کتابهای هدیه‌های آسمان از نظر نحوه توضیح مطالب است. در این زمینه شش رویکرد توضیحی در این کتابها شناسایی شدند. رویکرد اول، بیان ساده گزاره متناسب با باورهای اعتقادی است. مثلاً جمله «خدا پیامبران را فرستاد تا مردم را راهنمایی کنند» برای دانش‌آموز پایه دوم به مثابه توضیح مبتنی بر باور اعتقادی کدگذاری شد. البته کدگذاری متناسب با سطح شناختی فراگیران انجام شد و مثلاً در پایه ششم توضیحات مربوط به زیارت، تولی و تبری و شهادت به مثابه توضیح مبتنی بر باورهای اعتقادی محسوب شدند. رویکرد دوم، بیان آموزه‌ها به استناد قرآن است. در این کتابها گاهی در صفحه‌ای چندین آیه آمده که به عنوان یک فراوانی ثبت شدند زیرا نحوه توضیح مطلب مدنظر بود. رویکرد سوم، بیان یک داستان/موقعیت و طرح پرسشهای فکروانه برای دانش‌آموزان بود. رویکرد چهارم، بیان یک مفهوم یا فضیلت اخلاقی به استناد توصیه‌های معصومین یا صالحان است. رویکرد پنجم، بیان وجوب انجام دادن دستورات دینی برای اطاعت از خدا و خشنودی اوست. مثلاً «وقتی می‌خواهیم با خدا گفت و گو کنیم، باید پاک و آراسته باشیم، زیرا خداوند پاکیزگی را دوست دارد» (کتاب سوم، ص. ۶۰). در اینجا کتاب می‌توانست دلایل پاکیزگی را برای بچه‌ها توضیح دهد اما آنها را به خشنودی خدا ارجاع می‌دهد. رویکرد ششم، بهره‌گیری از جهان‌بینی معنوی و اتکا به زیباییهای عبادت است. به عنوان مثال، ستایش خدا توسط پرندگان یا شکوه نماز عید فطر به عنوان توضیح معنوی محسوب شده‌اند. حال پرسش اساسی این است که در هر کدام از دوره‌های ابتدایی چقدر از رویکردهای فوق استفاده شده است؟ نتیجه تحلیل فراوانیها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. تحلیل فراوانی کاربرد رویکردهای توضیح مطالب در دوره‌های ابتدایی

کتابهای هدیه‌ها	رویکردهای توضیح	باورهای اعتقادی	قرآن و حدیث	اندیشه دانش‌آموزان	سیره معصومین و صالحان	بندگی خدا و اطاعت و جهان‌بینی معنوی
دوره اول	فراوانی	۴۴	۲۶	۳۱	۴۴	۲۴
	باقیمانده تصحیحی	۱/۳۳۹	-۳/۸۳۷	-۲/۲۷۸	۰/۴۳۹	۰/۷۷۱
دوره دوم	فراوانی	۳۳	۵۷	۴۹	۴۰	۱۹
	باقیمانده تصحیحی	-۱/۳۳۹	۳/۸۳۷	۲/۲۷۸	-۰/۴۳۹	-۰/۷۷۱
مقدار کای اسکوتر		۱/۷۲۹	۱۴/۷۲۵	۵/۱۹۰	۰/۱۹۲	۰/۵۹۵
سطح معناداری		*۰/۱۸۰۶	۰/۰۰۱	۰/۰۲۲۷	۰/۶۶۰۷	۰/۴۴۰۴
						*۰/۰۰۰۲

در دوره دوم میزان کاربرد رویکرد توضیح مطالب به استناد قرآن افزایش و فراوانی توضیح بر اساس جهان‌بینی معنوی کاهش معناداری یافته است. در جدول شماره ۲ این تفاوت‌های معنادار با نماد (*) مشخص شده‌اند. شایان ذکر است که سطح اطمینان بونفرونی برای رد فرض صفر ۰/۰۱ بوده است. البته، در سطح اطمینان معمولی نیز می‌توان گفت که در دوره دوم بهره‌گیری هدیه‌ها از ظرفیت فکری دانش‌آموزان به‌طور معناداری افزایش یافته است که با توجه به قوه شناختی فراگیران منطقی به‌نظر می‌رسد. نکته مهم اینکه در کتابهای هدیه‌های آسمان هر امری، از جیک جیک گنجشکان تا درس خواندن و نماز خواندن، برای رضای خدا و اطاعت اوست. این دیدگاه معنوی برای بزرگسالان قابل فهم است اما کودک باید اعمال روزانه خود را از منظر نتایج آنها برای خودش درک کند. نکته نهایی اینکه بالاترین ضریب همبستگی در برونداد اطللس، تی مربوط به کاربرد ترکیبی دو رویکرد «توضیح مبتنی بر باورهای اعتقادی» و «توضیح مبتنی بر جهان‌بینی معنوی» بود که هر دو درون دینی محسوب می‌شوند. در واقع، متن در چنین جاهایی از دانش‌آموز می‌خواهد که باور مورد نظر را فقط بپذیرد. یافته مهم دیگر به کاربرد رویکرد تحریک اندیشه دانش‌آموزان مربوط است که در نیمی از موارد به‌صورت درون دینی به کار رفته است. به این معنا که سخن یا داستان معصوم (ع) بیان می‌شود و دانش‌آموز باید به پرسشهایی درباره آن فکر کند. چنانکه در نقد هشتم اشاره شد بهتر است تحریک اندیشه بیشتر بر اساس مسائل واقعی زندگی انجام شود. فراوانی رویکرد تشویق به اندیشیدن نیز در این کتابها بسیار کم است و از ۲۴ مورد در پایه چهارم، به ۱۶ مورد در پایه پنجم و فقط ۹ مورد در پایه ششم می‌رسد. در حالی که انتظار می‌رود تعداد و پیچیدگی آنها با افزایش سن دانش‌آموزان بیشتر شود.

۱۱) پرسشگری یا طرح مسئله به صورت القایی: نقد یازدهم پرسشگری یا طرح مسئله به صورت القایی است. مثلاً، در کتاب هدیه‌های آسمان ششم متن در صدد القای تعریفی از «دانش‌آموز خوب» است (ص. ۸-۹). این در حالی است که اثربخشی پرسشگری در گرو این است که مسئله اخلاقی ساخته و پرداخته و آماده حل نباشد (کوتسونیس^۱، ۲۰۲۲). در روشهای نوین، «دانش‌آموزان باید ماهیت مسئله را به‌طور عمیق درک کنند (مثلاً، آیا نابرابری اجتماعی یک مسئله است؟ چرا؟ چه عواملی در ایجاد آن نقش دارند؟ پیامدهای این مسئله کدامند؟) و نیز بهترین روشها را برای بیان مسئله پیدا کنند، یعنی یاد بگیرند طوری توضیح بدهند که مخاطب را به راه حل اثربخش مسئله هدایت کنند» (کوتسونیس، ۲۰۲۲، ص. ۶). نمونه جالب کاربرد این روش را می‌توان در پژوهش وانگ (۲۰۲۱) روی پایه پنجمیها و ششمیها دید که کاربرد روش معمای اخلاقی را آزمایش کرده است. معمای اخلاقی در این پژوهش درباره دو دختر بود که باید از خود صداقت، انصاف، همدلی و وفاداری نشان می‌دادند. در این معما دو دختر می‌خواستند هدیه‌ای را به معلم‌شان تقدیم کنند. آنها به توافق می‌رسند که گلدانی سفالی را طراحی و نقاشی کنند. اما دختر اول می‌بیند که دوستش یک گلدان

1. Kotsonis

سفالی خام از دفتر مدرسه می‌دزدد. روز بعد مقامات مدرسه از وقوع دزدی مطلع می‌شوند. مدرسه از فرد متخلف می‌خواهد که خودش را معرفی کند و وعده می‌دهد که تنبیهی در کار نیست و فقط باید گلدان را تحویل دهد. آن روز دو دختر با هم در حیاط مدرسه ملاقات می‌کنند. دختر دوم از دوست خود خواش می‌کند که برای حفظ آبرو ماجرا را برای هیچ کس تعریف نکند. این موقعیت در دو جلسه درس ۵۰ تا ۶۰ دقیقه‌ای ارائه می‌شود که در آن فعالیت‌هایی مانند تماشای فیلم (۱۰ تا ۱۵ درصد از زمان)، بحث و ایفای نقش (۵۰ درصد از زمان) و تکمیل کاربرگها و نتیجه‌گیری معلم (۳۵ الی ۴۰ درصد از زمان) وجود دارد. پرسشی مهم که دانش‌آموزان باید به آن پاسخ دهند این است که آیا آن دختر باید دزدی دوست خود را گزارش کند یا نه و چرا؟ متأسفانه در کتابهای هدیه‌های آسمان بیش از تشویق دانش‌آموزان به کشف ارزشهای اخلاقی، القای آنها مدنظر است. از نظر فاوورز^۱ (۲۰۲۰) فلسفه وجودی انسان با کسب شخصی آگاهی، کنجکاوی و علاقه به فهمیدن تعریف می‌شود. القای آموزه‌ها با این فلسفه در تعارض است.

(۱۲) مغفول ماندن برخی از مفاهیم اساسی: نقد دوازدهم توجه نامتعادل یا مغفول ماندن برخی از مفاهیم است. برای نمونه، غلام‌پور و همکاران (۱۳۹۸) در تحلیل محتوای اخلاقی کتاب هدیه‌های چهارم هیچ مضمونی را در زمینه آموزش قوانین یا توانایی تصمیم‌گیری در موقعیت‌های اخلاقی شناسایی نکرده‌اند. مطالب مرتبط با ابعادی مانند آموزش صبر و بردباری، به‌کارگیری معیارهای عقلانی و دینی در ارزیابیها و احترام به هم‌نوعان نیز دارای کمترین فراوانی است. در پژوهش حاضر پرکاربردترین مفاهیم در هدیه‌ها شناسایی شدند که گزارش آن در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳. فراوانی پرکاربردترین مفاهیم منتخب در کتابهای هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی

مفاهیم	پایه تحصیلی	دوم	سوم	چهارم	پنجم	ششم
مادر	۳۲	۶۵	۴۱	۲۲	۱۱	
پدر	۳۱	۶۳	۳۲	۳۲	۱۷	
مسجد	۱۷	۶	۳۷	۵	۰	
خانه	۱۴	۱۶	۱۶	۲۴	۱۵	
وضو	۱۲	۴	۷	۱	۲	
معلم	۱۱	۱۰	۲۵	۶	۸	
مدرسه	۸	۱۵	۲۶	۲۱	۶	

* اعداد رنگی در جدول نشان‌دهنده تأکید بر فراوانیهاست.

1. Fowers

چنانکه مشخص است از پایه چهارم به بعد میزان کاربرد برخی از مفاهیم کاهش می‌یابد. اگر چه قصد خاصی در پس این کاهشها وجود ندارد، اما انتظار می‌رود مقدار تکرار هر مفهوم و سازماندهی آن مبتنی بر مبنایی منطقی باشد. چنانکه رنج‌دوست (۱۳۹۸) نیز اشاره کرده است، مؤلفان هدیه‌ها کوشیده‌اند از طریق برشمردن صفات متعدد خداوند، توحید را در کودکان نهادینه کنند. در پژوهش عابدینی بلترک (۱۳۹۹) نیز مشخص شد که رابطه با خدا در متون هدیه‌ها بیشترین تکرار را دارد و کمترین فراوانی مربوط به رابطه با خویشستن است. شکی نیست که کتابها بر اساس اهداف این درس تدوین شده‌اند که شناخت خالق یکی از مهم‌ترین آنها بوده است، اما باید توجه کرد که اختیار کودک و مسئولیت داشتن در برابر رفتارها نیز اهمیت دارد. از نتایج محمودی (۱۳۹۷) این نکته قابل استنباط است که در هدیه‌ها به قدرت و نقش اراده انسان توجه لازم نشده است. چنانکه سجادیان و سلحشوری (۱۴۰۰) نیز متذکر شده‌اند در کنار خداشناسی، «شناختن خویشستن» و «شناخت دیگری» نیز از اهداف بنیادین این درس است. متأسفانه در هدیه‌های چهارم و پنجم به مؤلفه‌هایی مانند «گاهی از راههای مراقبت از خویشستن» کمتر توجه شده است (ص. ۳۸). یحیی‌قره‌باغ (۱۳۹۹) نیز کم‌توجهی این کتابها را به مفاهیم حقوقی و قانون‌مدارانه مستندسازی کرده است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

مفهوم دینداری در جامعه ایران تغییر کرده است. باور بزرگسالان به قدرت اثرگذاری صالحان و توسل آنها به شهدا (مرشدی و همکاران، ۱۳۹۹) یا تمایل دانشجویان به عبادات جمعی کاهش یافته است (شجاعی‌زند و همکاران، ۱۳۸۵). چنین واقعیهایی ضرورت بازنگری در روشهای آموزش دینی را آشکار می‌کنند. خوشبختانه معلمان راههای خلاقانه بسیاری را برای نهادینه‌سازی اخلاقیات اجرا می‌کنند. چنانکه در پژوهش کارور و همکاران (۱۳۹۳) گزارش شده است معلمان برای آموزش اخلاق به سبکی روان‌شناختی عمل می‌کنند. آنها می‌دانند که آموزش اخلاق باید به‌صورت عینی باشد، می‌دانند که باید با دانش‌آموزان گفتگو و از زور و اجبار پرهیز کرد. در عین حال، گاهی باورهایی ویژه دارند از جمله اینکه معتقدند اخلاقیات باید در لابلای سایر دروس آموزش داده شود و «جداسازی آموزش اخلاق را بدون کارایی بیان کردند» (ص. ۱۴۲). در پژوهش مذکور مشخص شد که بیشتر وقت معلمان صرف آموزش دروس فارسی، ریاضی و املا می‌شود و فرصت کمتری برای پرداختن به اخلاقیات وجود دارد. بنابراین، مشاهده می‌کنیم که اگر چه برنامه‌ریزان درس مستقلاً را برای آموزش دینداری در نظر گرفته‌اند اما در عمل، تفاوت‌های رویکرد برنامه‌ریزان درسی و معلمان، تعارضاتی را در برنامه‌های درسی اجرا شده و تجربه‌شده به وجود آورده است.

در این پژوهش دوازده نقد در مورد کتابهای هدیه‌های آسمان مطرح شده که در قالب پنج نتیجه قابل جمع‌بندی است. نتیجه اول اینکه روش توضیح در هدیه‌ها مبتنی بر احساسات و تجربه‌های

واقعی کودکان نیست. مثلاً کودکی که به سن تکلیف می‌رسد باید صبح بیدار شود و نماز بخواند در حالی که دوست دارد به خواب خوش صبحگاهی ادامه دهد. در کتابهای هدیه‌های آسمان این ابعاد روان‌شناختی مغفول مانده‌اند و کوششی نیز برای هماهنگی با روش تربیتی و دینی خانواده‌ها نشده است. باید توجه کرد که میزان گرایش به دینداری حتی تا دوره بزرگسالی با رویکرد خانواده ارتباط دارد (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۴۰۰). نتیجه دوم اینکه گفتمان درون‌دینی حاکم بر هدیه‌ها، فرایندهای شناختی دانش‌آموزان را به شکل مطلوب درگیر نمی‌کند. بیان فضایل اخلاقی در قالب پند و اندرز برای نهادینه شدن ارزشها کافی نیست. چنانکه بریگز و لامزدن^۱ (۲۰۲۲) متذکر شده‌اند افراد به هنگام رویارویی با تردیدها یا معماهای اخلاقی به اندیشیدن آگاهانه و عمیق نیاز دارند. با بیان مستقیم آموزه‌ها یا بهره‌گیری صرف از پند و اندرز نمی‌توان اندیشیدن عمیق را تقویت کرد. نتیجه سوم اینکه برخی از مفاهیم به‌صورت متعادل مورد توجه قرار نگرفته‌اند. همسو با این ادعا، نتایج غلام‌پور و همکاران (۱۳۹۸) نیز مؤید کم‌توجهی به آموزش اخلاق است. حمیدی‌زاده و امیریان (۱۴۰۰) نیز پس از تحلیل کتابهای هدیه‌های آسمان دریافتند که موضوعاتی مانند توانایی رویارویی با آس و ناامیدی، پرورش روحیه صبر و بردباری و روحیه تعاون کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. نتیجه چهارم اینکه در این کتابها مطالب مناسب برای پرورش توانایی تصمیم‌گیری در موقعیتهای اخلاقی به‌اندازه کافی گنجانده نشده است. سجادیان و سلحشوری (۱۴۰۰) این مسئله را به‌مثابه کم‌توجهی به خودآگاهی تحلیل کرده‌اند. باید توجه کرد که پردازش شناختی مسئله و عواطف فرد در قبال آن با یکدیگر در هم تنیده‌اند (دریبری^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). مک‌گراث^۳ و همکاران (۲۰۲۲) نیز تأکید کرده‌اند که تربیت شخصیت در گرو رشد همه‌جانبه اخلاقی، افزایش توانایی همدلی، خودتنظیمی و رشد هیجانی است. نکته تأمل‌برانگیز اینکه در پژوهش مک‌گراث مشخص شد که از نظر متخصصان، آموزش مذهب از میان فهرستی سی‌گانه کمترین میزان تأثیر را در پرورش شخصیت دارد. نتیجه پنجم اینکه بسیاری از مطالب به دلایل گوناگون مانند رویکرد اعتقادی محض در تدوین متن، سطح انتزاعی بالایی دارند که می‌تواند به ایجاد تعارض فکری منجر شود. با توجه به اهمیت این مسئله و وجوه روان‌شناختی آن، در پایان به چند نمونه دیگر نیز اشاره می‌شود. درود فرستادن خدا به ابراهیم(ع)، ارتباط بین طلوع خورشید و پایان وقت نماز صبح (هدیه‌های سوم، ص. ۲۹)، رمضان به‌عنوان بهترین ماه، جمعه به‌عنوان بهترین روز هفته و شب قدر به‌عنوان بهترین شب سال (هدیه‌های پنجم، ص. ۴۸) انتزاعی‌اند و توضیح آنها برای کودکان دشوار است. در نمونه‌ای دیگر، در هدیه‌های دوم داستان گنجشکی آمده که جوجه‌هایش از لانه بیرون افتاده‌اند. موقعیتی مناسب برای بیان ارزش مادر است اما نتیجه داستان، سخنی از پیامبر(ص) است: «بدانید خداوند از این مادر مهربان‌تر است». کتاب از بچه‌ای هشت ساله انتظار دارد میان مهربانی مادر و خدا تمایز قائل شود. یا در قصه‌ای

1. Briggs & Lumsdon
2. Derryberry
3. McGrath

از هدیه‌های چهارم، بچه در راه مدرسه زیر باران است و خانم همسایه چترش را بالای سر او می‌گیرد و با اینکه مسیرش با بچه یکی نیست او را به مدرسه می‌رساند و این نمونه‌ای از مهربانی تلقی می‌شود. به واقع، در شرایط زندگی شهری چقدر از این نمونه‌ها پیش می‌آید و دانش‌آموز چهارم از این داستان چه برداشتهایی می‌کند؟ آیا پسر همسایه نیز می‌تواند مهربانی کند و بچه‌ای را به مدرسه برساند؟ به امید اینکه هزاران معلم در سراسر کشور این قصه را صحیح آموزش بدهند، نباید محتوا را به شکل فعلی رها کرد. تأکید پایانی اینکه برای اثربخشی کتابهای هدیه‌های آسمان باید محتوای آنها با واقعیت‌های خانوادگی و اجتماعی تناسب داشته باشد. شاید براساس این کتابها دانش‌آموزان بتوانند هنگام نماز جماعت کنار هم بایستند، اما در مساجد، نمازگزاران سنتی از کنار هم ایستادن دو «بچه» جلوگیری می‌کنند! اینها تعارضاتی است که فراگیران به‌طور کامل درک می‌کنند.

- جعفری هرندي، رضا؛ نجفی، حسن و امیدی، محمود. (۱۳۹۷). سیمای فروع دین در محتوای کتابهای درسی فارسی دوره‌های ابتدایی و متوسطه. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۶ (۴۱)، ۶۹-۸۹.
- جمشیدی سولکو، بهنام؛ عرب‌مقدم، نرگس و درخواه، فریده. (۱۳۹۳). رابطه دینداری و تاب‌آوری در دانش‌آموزان راهنمایی و دبیرستان شهر شیراز. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۰ (۱)، ۱۴۱-۱۶۱.
- حمیدی‌زاده، کتایون و امیریان، فاطمه. (۱۴۰۰). بررسی میزان پاسخگویی به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان در کتاب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۲ (۱)، ۱۱۹-۱۳۶.
- خدایاری‌فرد، محمد و همکاران. (۱۴۰۰). عوامل مرتبط با افزایش و کاهش گرایش دانشجویان به دینداری؛ بررسی پدیدارشناختی. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۱۱ (۴)، ۵۶۳-۵۹۰.
- رنج‌دوست، شهرام. (۱۳۹۸). تبارشناسی کتابهای هدیه‌های آسمانی از حیث انعکاس مفاهیم «اصول دین». پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۷ (۴۲)، ۱۰۵-۱۲۶.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۴۰۰). هدیه‌های آسمان (تعلیم و تربیت اسلامی). (دوم تا ششم دبستان). تهران: شرکت افست.
- سجادیان، نرگس و سلحشوری، احمد. (۱۴۰۰). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمان بر حسب مؤلفه‌های خودآگاهی در دوره دوم ابتدایی. دوفصلنامه پژوهش در آموزش ابتدایی، ۳ (۶)، ۳۱-۴۰.
- شجاعی‌زند، علیرضا، شریعتی مزیانی، سارا و حبیب‌زاده، رامین. (۱۳۸۵). بررسی وضعیت دینداری در بین دانشجویان. فصلنامه مطالعات ملی، ۷ (۲)، ۸۵-۸۲.
- طالبان، محمدرضا. (۱۳۹۹). تفکر ابتدایی، دینداری و تحصیلات عالی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایرانی، ۱۳ (۱)، ۱-۳۸.
- طالبیان، لیلا و سامری، مریم. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش از طریق اینفوگرافیک بر استدلال اخلاقی و تفکر انتقادی. اخلاق در علوم و فناوری، ۱۱ (۲)، ۱۷۱-۱۷۵.
- عابدی، فاطمه؛ منادی، مرتضی؛ خادمی، ملوک و کیامنش، علیرضا. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتابهای دین و زندگی دوره متوسطه با تأکید بر شاخصهای تربیت دینی در برنامه درسی ملی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۴ (۳)، ۱۰۱-۱۲۰.
- عابدینی بلترک، میمنت. (۱۳۹۹). بررسی جایگاه تربیت اخلاقی در کتابهای درسی دوره ابتدایی: مطالعه‌ای از نوع تحلیل محتوا. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۸ (۴۸)، ۱۷۱-۱۸۷.
- عقبلی، سیدرمضان. (۱۴۰۰). تحلیلی بر وضعیت ارزش‌های اخلاقی در کتب درسی دوره ابتدایی: روش آنتروپی شانون. تربیت اسلامی، ۱۶ (۳۵)، ۱۴۳-۱۶۴.
- عقبلی، سیدرمضان؛ علم‌الهدی، جمیله و فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران. تدریس پژوهی، ۶ (۴)، ۱-۲۳.
- غلام‌پور، میثم؛ قاسمیان، عباس؛ رضایی، مجیب‌الرحمن و پورمند، امید. (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتب هدیه‌های آسمانی دوره دوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تربیت اخلاقی. معرفت/اخلاقی، ۱۰ (۱)، ۸۳-۹۳.
- کارور، نجمه؛ خوشبخت، فریبا و مزیدی، محمد. (۱۳۹۳). فهم آموزش اخلاق در مدارس ابتدایی شهر شیراز از دیدگاه معلمان پایه اول. پژوهش‌های برنامه درسی، ۴ (۲)، ۱۳۱-۱۶۲.
- کوهی، کمال. (۱۳۹۷). تبیین جامعه‌شناختی دانش‌آموزان به جنبشهای نوین شبه‌دینی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان استان آذربایجان شرقی). فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۵ (۱)، ۷۹-۱۰۰.

- کهریزه، مهناز؛ رضاییان فرجی، حمید و زندی پور، طیبه. (۱۳۹۷). تأثیر قصه‌گویی بر هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر کلاس اول ابتدایی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۵ (۲)، ۷۲-۸۲.
- محمودی، سیروس. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتابهای درسی هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی از نظر توجه به اخلاق زیست‌محیطی. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳ (۳)، ۱۳۱-۱۶۲.
- _____. (۱۴۰۱). جایگاه سلامت معنوی در کتابهای هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۷ (۱)، ۱۵۱-۱۷۷.
- مرشدی، ابوالفضل؛ علی‌مندگاری، ملیحه؛ رازقی نصرآباد، حجه بی‌بی و کونانی، الهام. (۱۳۹۹). شاخص توسل‌جویی؛ تکمله‌ای بر مدل‌های سنجش دینداری در ایران: پژوهشی تجربی در شهر یزد. *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، ۹ (۳)، ۶۶۵-۶۹۲.
- مرعشی، سیدمنصور؛ صفایی‌مقدم، مسعود و خزامی، پروین. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. *تفکر و کودک*، ۱ (۱)، ۸۳-۱۰۲.
- مروتی، سهراب؛ سپیدنامه، بهروز و کرمی، صدیقه. (۱۴۰۰). مفهوم و مؤلفه‌های دین‌داری خودمحور در قرآن کریم. *مطالعات قرآن و حدیث*، ۱۵ (۱)، ۳۰۷-۳۳۱.
- مشفق، مریم و لطیفی، زهره. (۱۳۹۸). اثربخشی بسته آموزشی پرورش مهارت‌های زندگی (مبتنی بر مبانی اسلامی با روش فعال) بر هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۴ (۱)، ۱۴۵-۱۶۲.
- موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۲). تحولات برنامه‌درسی آموزش دینی دوره ابتدایی ایران. *دوماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار*، ۱۰ (۳)، ۶۹-۷۶.
- نجفی، حسن و دهقان کلور، محمدصادق. (۱۳۹۹). تحلیل کیفی کتابهای درسی هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های اخلاق الهی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۷ (۱)، ۱۴۳-۱۶۱.
- یحیوی قره‌باغ، ناهیده. (۱۳۹۹). بررسی مطالب حقوقی در کتابهای درسی دوره ابتدایی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۶ (۲)، ۶۷-۹۰.

- Beasley, T. M., & Schumacker, R. E. (1995). Multiple regression approach to analyzing contingency tables: Post hoc and planned comparison procedures. *The Journal of Experimental Education*, 64(1), 79-93.
- Briggs, C., & Lumsdon, D. (2022). Practical wisdom: How do personal virtue beliefs and contextual factors interact in adolescents' moral decision-making? *Journal of Moral Education*, 51(3), 293-311.
- Derryberry, W. P., Richardson, S., Simpson, A., Wilson, M., & Ambam, A. (2022). Negative affective states and moral judgment: A closer look at their joint involvement. *Journal of Moral Education*, 51(3), 387-403.
- Fowers, B. J. (2020). Social science as an inherently moral endeavor. *Journal of Moral Education*, Advance online publication.
- García-Pérez, M. A., & Núñez-Antón, V. (2003). Cellwise residual analysis in two-way contingency tables. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 825-839.
- Kingsford, J. M., Hawes, D. J., & de Rosnay, M. (2022). The development of moral shame indicates the emergence of moral identity in middle-childhood. *Journal of Moral Education*, 51(3), 422-441.

- Kirby, A. L., & Harris, P. L. (2020). The case of common humanity: Towards a deeper understanding of children's social ideas. *Journal of Moral Education*, 50(4), 401-418.
- Kotsonis, A. (2022). Social media as inadvertent educators. *Journal of Moral Education*, 51(2), 155-168.
- Marples, R. (1978). Is religious education possible? *Journal of Philosophy of Education*, 12(1), 81-91.
- McGrath, R. E., Han, H., Brown, M., & Meindl, P. (2022). What does character education mean to character education experts? A prototype analysis of expert opinions. *Journal of Moral Education*, 51(2), 219-237.
- Misailidi, P., & Kapsali, K. (2022). Second-order theory of mind as a predictor of children's guilt proneness. *Journal of Moral Education*, 51(3), 370-386.
- Mumford, M. D., Steele, L., & Watts, L. L. (2015). Evaluating ethics education programs: A multilevel approach. *Ethics & Behavior*, 25(1), 37-60.
- Nussbaum, E. M. (2015). *Categorical and nonparametric data analysis: Choosing the best statistical technique*. New York & London: Routledge.
- Reeves, S., Kuper, A., & Hodges, B. D. (2008). Qualitative research methodologies: Ethnography. *British Medical Journal*, 337, a1020.
- Schwadel, P. (2011). The effects of education on Americans' religious practices, beliefs, and affiliations. *Review of Religious Research*, 53(2), 161-182.
- Torrence, B. S., Watts, L. L., Mulhearn, T. J., Turner, M. R., Todd, E. M., Mumford, M. D., & Connelly, S. (2017). Curricular approaches in research ethics education: Reflecting on more and less effective practices in instructional content. *Accountability in Research*, 24(5), 269-296.
- Wong, M.-Y. (2021). Beyond asking «should» and «why» questions: Contextualised questioning techniques for moral discussions in moral education classes. *Journal of Moral Education*, 50(3), 368-383.