

دکتر سید جواد قنبدلی^۱
دکتر محمود مهر محمدی^۲
دکتر هاشم فردانش^۳

بررسی محتوای درسی سطح يك حوزه علمیه و ارائه ویژگی های مطلوب آن بر اساس نظریه شرح و بسط^۲ (با تأکید بر اصول فقه)

چکیده

هدف مطالعه، بررسی وضعیت محتوای درسی سطح یک حوزه علمیه و ارائه ویژگیهای مطلوب آن بر اساس نظریه یادگیری شرح و بسط می باشد. پس از مطالعه مبانی نظری و مصاحبه اولیه با تعدادی از استادان حوزوی، ویژگی های مربوط به محتوای درسی حوزه شناسایی گردیده است. به منظور گردآوری داده های مورد نیاز، از پرسشنامه ی محقق ساخته که حاوی گویه های مربوط به محتوا در وضع موجود و مطلوب می باشد، استفاده شده است. بر اساس یافته های این تحقیق بارزترین مشخصه های مربوط به وضع موجود محتوای درسی سطح یک عبارتند از: تقسیم محتوای رشته های علمی حوزوی در قالب مقاطع تحصیلی، عدم انسجام منطقی، عدم تناسب با شرایط اجتماعی و زمان، عدم تناسب حجم محتوا با زمان های پیش بینی شده اجرایی، فقدان نظریه های جدید علوم حوزوی. نتیجه پژوهش نشان داد که محتوای درسی سطح یک در وضع مطلوب حاوی ویژگی های زیر می باشد: ۱- محتوای درسی این سطح، شامل کلی ترین، جامع ترین مفاهیم، مسایل و مضامین بوده و امکان و انگیزه مشارکت طلاب در پیش بینی و تعیین بخش های بعدی را فراهم نماید. ۲- از طریق محتوای دروس، امکان آشنایی طلاب با رشته های علوم حوزوی و سایر رشته های موردنیاز، فراهم گردد.

کلید واژه ها: سطح یک حوزه علمیه، ویژگی های مطلوب، نظریه شرح و بسط.

مقدمه

یکی از ضرورت هایی که بسیاری از صاحب نظران حوزه های علمیه به آن توجه و تأکید جدی داشته، تغییر محتوای دروس و اصلاح ساختار متون آموزشی، به ویژه اصول فقه می باشد. دلایلی که برای تغییر

۱- این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده ردیف اول در دانشگاه تربیت مدرس می باشد.

۲- دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

۳- دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

اقامه شده متعدّدند: از جمله عدم تناسب با شرایط زمان و فقدان نظریه های جدید علمی می باشد (خامنه ای، ۱۳۷۶، ص ۵۶). برخی از این متون درسی طی چند دهه اخیر و تعدادی بیش از نیم قرن منبع اصلی برنامه ی درسی محسوب می شده اند؛ در حالی که در همه رشته های 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 دوره های اجتهادی خواهند شد. دلیل دیگری که برای تغییر اقامه شده، عدم ساختار مناسب به عنوان کتب درسی می باشد (صدر، ۱۳۷۶: ۵۲).

در راستای اندیشه اصلاحات در متون درسی، جایجائی کتب به صورت موردی و مقطعی، از شیوه های رایج بوده است. این شیوه تغییر را برخی اندیشمندان حوزوی از جمله شهید صدر به وصله زدن تعبیر نموده اند. ایشان در خصوص استفاده از کتاب اصول فقه مرحوم مظفر، به عنوان دومین منبع اصولی سطح یک، اینگونه بیان می دارند: «وقتی کتاب اصول فقه به عنوان حلقه میانی به کار می رود، باعث آشفته گی می شود؛ چه فرض بر این است که طلبه فراگیری علم اصول را با کتاب معالم آغاز می کند تا اندیشه های اصولی صدها سال پیش را فراگیرد، اما ناگاه در کتاب اصول الفقه با اندیشه های اصولی نوین مواجه می شود، سپس باز به عقب بر می گردد تا اندیشه های اصولی گذشته را در رسایل و کفایه فرا گیرد» (همان، ص ۸۳).

در خصوص تدوین متون جدید به شیوه ای منطقی و علمی از جمله تغییر در ساختار محتوایی و ایجاد بابهای جدید به ویژه در متون فقهی و اصولی، اظهار نظرهایی 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 حلقه هائی 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 یافته های این پژوهش می توان اولاً به نارسائیهای محتوایی در برنامه درسی سطح یک حوزه علمیه پی برد؛ ثانیاً ویژگی های محتوای درسی مطلوب را با استفاده از نظریه شرح و بسط مورد شناسایی قرار داد؛ لذا سؤال اصلی این پژوهش این است که ویژگی های محتوای درسی سطح یک حوزه علمیه در وضع موجود و مطلوب چیست؟

فرضیه پژوهش

محتوای درسی سطح یک در وضع موجود از الگوی دانش محوری تبعیت نموده و در وضع مطلوب، شامل پیکره اصلی هر یک 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 نظران این حوزه تخصصی و طراحان آموزشی شروع شد؛ از جمله زمینه های مورد مطالعه، سئوالات 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 هر یک از مواد یادگیری این سؤال را مطرح می نمایند که چه حجمی از ماده یادگیری^۱ باید در نظر گرفته شود؟ با چه نظمی یا به عبارتی با چه توالی^۲ باید مواد یادگیری ارائه شوند (مریل، به نقل از وایلی^۳، ۲۰۰۵: ۱۴۳).

تحول در چارچوبه نظری از معلم محوری و محتوا محوری به مخاطب محوری، نیازمند روشهای جدید در طراحی محتوا و توالی بخشهای محتوایی می باشد. در دوره های صنعتی نیاز به شکسته شدن محتوا و وظایف، به بخشهای کوچک بوده است. بیشتر رویکردهای جدید آموزشی مثل روش نمایش، یادگیری استاد-شاگردی^۴، یادگیری مسئله محور و خانواده یادگیریهای موقعیتی (منبعث از یک موقعیت واقعی) در مورد توالی، نیاز به رویکرد کل گرایانه^۵ دارند؛ آنگونه که فرد بتواند محتوا یا وظایف را به موقعیتهای 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^۶ بکار می رود (رایگلوث^۷، ۱۹۹۹: ۴۳۳). در مورد شرح و بسط موقعیتهای مسئله ای شانک و جونا^۸، یک رویکرد توالی گری را ارائه داده و آنرا موقعیت مسئله^۹ 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) Caseaded problem sesls

طراحی وارونه^۱ 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 شده 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 روبرو 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 منزله 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).

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:

- محتوای آموزش در سطح کلان مطرح شده باشد؛ به گونه ای که قابلیت شکسته شدن به اجزایی را داشته و هر جزء واقعی 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 طراحی از پایان شروع می شود.

هم در زمینه مهارت آموزی^۱ و هم تعلیم و تربیت^۲، 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 دوره های آموزشی می باشد. همچنین راهنمایی است که می تواند عمل تصمیم گیری در مورد حجم و توالی وظایف راهیابانه^۳ و ابتکاری را هدایت نماید. (رایگلوث، همان: ۴۲۷).

آثار مترتب 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^۴، ۱۹۸۷) و (مک دو نالد، ۱۹۸۸) انجام دادند می باشند. آنها دریافتند که ارائه عنوانهای کلی یا سرفصلهای مربوط به ساختار متن به دانش آموزان، موجب تقویت سطح حافظه می شود اما مانع انتقال مواد درسی برای وظایف حل مسئله می گردد. 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^۵، 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 موقعیتهای^۶، یادگیرنده را قادر می سازد تا وظایف و مهارت‌ها را بطور کل گرایانه بفهمد و مهارت‌های تخصصی، برای وظایف کار کردن در دنیای واقعی را از ابتدایی ترین درس تدارک ببیند.
- مهارت‌های یاد شده انگیزه یادگیرنده را افزایش داده و موجب رشد اثر بخشی و کارآیی آموزش می شوند.
- 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 می کند، 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^۱، 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 سازگراتی، 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 کارآ هستند. 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).

دستورالعملهای اجرایی

- رایگلوث درباره طراحی محتواهای درسی و فعالیتهای یادگیری توصیه هایی نموده که عبارتند از:
- توالی محتوایی باید به گونه ای باشد که در حد ممکن کلیت هر بخش از محتوا به منظور معناسازی 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 گردند.

1) Situated learning

- 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 پیشرفته تر آن، آموزش داده می شود.
 - محتواهای کمکی (اصول، روش کارها، اطلاعات، مهارتهای مربوط به قانونهای عمده تفکر) همراه با مفاهیمی که مربوط تر هستند ارائه می شوند.
 - در مورد مهارتها و وظائف، محتوای کمکی با مراحل که بیشترین ارتباط را دارند ارائه می شوند.
 - در ارتباط با فکر کردن در مورد مهارتها، برای مهارتهای روش کاری باید تمرکز بر مراحل (قدمها) و برای وظایف راهیابانه بر اصول و برای وظائف مشترك (هر دو نوع)، بر مراحل و اصول باشد (همان، ص ۴۲۶).

حجم و توالی محتوایی

در طراحی محتوای آموزشی، در خصوص محتوا و نوع توالی بخشهای مختلف محتوایی 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؟ نظریه های مختلف طراحی آموزشی، از منظرها متفاوتی به این سؤالات پاسخ داده و براساس آن هم راهنمایی های مناسبی را برای طراحی ارائه نموده اند (وایلی^۱، ۲۰۰۰: ۳۸).

تصمیم گیری در مورد پیوستگی محتوایی، بستگی به چگونگی گروه بندی 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 محتوایی و چگونگی توالی آنرا با یکدیگر بکار می برند (رایگلوت، همان: ۴۲۸).

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

1) Wiley, D

در مورد چگونگی پیوستگی یا توالی محتوا، از نظر رایگلوث، ارتباطات، نکته کلیدی در انتخاب نوع توالی می باشند 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^۱ می باشد. به این معنا که پیوستگی از طریق حوادث واقعی تاریخی شکل می گیرد. یک پیوستگی روش کاری نمونه ای از توالی در مهارت آموزی است. این نوع پیوستگی مبتنی بر ارتباطهای حقیقی در فعالیتهای متوالی یکدیگر می باشد. (مثلاً اول فعالیت الف انجام می شود، بعد فعالیت ب و به همین ترتیب تا پایان انجام مهارت). یک توالی سلسله مراتبی^۲ بر اساس ارتباط ضرورتهای یادگیری و مهارتهای متنوع و مهارتهای فرعی که یک وظیفه نیاز دارد شکل می گیرد (رایگلوث، همان، ص، ۴۳۱).

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

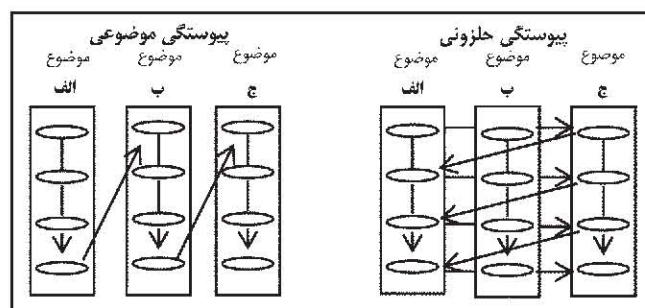
● پیوستگی موضوعی^۳: در این نوع پیوستگی، یک موضوع درسی یا یک وظیفه به هر اندازه که لازم باشد، بحث می شود تا یادگیرنده آن موضوع را بفهمد یا به سطح مهارت انجام آن وظیفه برسد؛ سپس به بحث در مورد موضوع یا وظیفه دوم پرداخته می شود. اشکال این نوع پیوستگی آن است که یادگیرنده زمانی که به پایان مباحث می رسد، ممکن است ابتدای بحث را فراموش کند که در این صورت باید مجدداً مباحث را مرور کند.

● پیوستگی حلزونی^۴: (برونر ۱۹۶۰) در این روش، یادگیرنده چند موضوع یا وظیفه را که قرار است بحث نماید؛ ابتدا همه را در یک سطح اولیه مطالعه می نماید بعد همان مطالب را در سطحی عمیق تر فرا می گیرد؛ به همین ترتیب آنقدر این رفت و برگشت را ادامه می دهد 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 می شود؛ زیرا جنبه های مشابهی از موضوعات یا وظایف مختلف به طور همزمان و هماهنگ با یکدیگر آموخته می شوند. علاوه بر آن بازگشت به عقب، امکان مرور متناوب موضوعات و وظایف را برای یادگیرنده فراهم می نماید. حال ممکن است این سؤال طرح شود که «کدام نوع بهتر هست؟» این سؤال غلطی است. باید

1) Chronological
3) Topical sequence

2- Hierarchical
4- Spiral Sequence

سؤال شود «با توجه به موقعیت، کدامیک از این ها بهتر هست؟» در حقیقت هیچ یک از دو نوع ارزش مطلق ندارد. به عنوان مثال زمانی که قرار است یک مجموعه طولانی از صغرا کبرها یا مبتدا 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 را به 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).



نمودار ۱: شیوه های موضوعی و حلزونی

(همان، ص ۴۳۲)

در مورد پیوستگی موضوعی و عنوانهای محتوایی در دروس طی چند سال تحصیلی، لوی^۱ به شیوه دوره ای^۲ اشاره داشته است. در این روش مجموعه موضوع ها یا عنوان ها تکرار می شوند و در هر دفعه تکرار، عنوانها در مجموعه ای از ارتباطهای پیچیده تری بحث شده همچنین ابعاد مختلف هر یک از عنوانها و عناصر محتوایی بیشتر مورد بررسی قرار می گیرند (لوی، ۱۳۸۳: ۷۴).

روش مطالعه

این مطالعه با روش پژوهشی معطوف به عمل فکورانه^۳ صورت پذیرفته است (شواب^۴ به نقل از هریس^۵، ۱۹۹۱: ۲۸۵)؛ به این صورت که وضعیت کنونی محتوای درسی سطح یک حوزه مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته و به پیش بینی ویژگیهای مطلوب محتوا با توجه به نظریه شرح و بسط پرداخته شده

1) Lewy, A

2- Cyclical

3) Deliberative Inquiry

4- Shwab, 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 بعضاً 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 مسئولان آموزش مدارس، کسانی که با توجه به پروژه تحصیلیشان از بهترین وضعیت تحصیلی برخوردار بودند انتخاب گردیدند ($N = 95$) که این تعداد حدود نیمی از جامعه آماری طلبه ها می باشند.

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 اساتید 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، آنهایی است که نباید در وضع مطلوب موجود باشد. از آنجا که این دو مجموعه ویژگیها، در یک پرسشنامه و در وضع موجود و مطلوب طراحی شده و برای هر ویژگی در 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 روایی^۱ 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 روایی آن تأیید گردید. این روش تعیین روایی، توسط وایرما^۲ (۱۹۹۰) شیوه مناسبی برای چنین پرسشنامه هایی معرفی شده است.

1) Validity

2) Wiersma, w.s

برای تعیین پایایی پرسشنامه ، از شیوه همسانی درونی و از طریق القای کرونباخ استفاده شده است. ارزش پایایی^۱ برای پرسشنامه در سنجش وضع موجود برابر ۷۳٪ و سنجش وضع مطلوب ۸۷٪ مشاهده گردید. این مقدار ، پایایی 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 سؤال مطرح بوده که آیا می توان کلیه پاسخها را در یک مجموعه مورد بررسی قرار داد؟ هر چند این دو گروه به عنوان 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 کولموگروف^۲ - 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^۳ و پاسخهایی که توزیع غیر نرمال بوده به دلیل رتبه ای بودن مقیاس ، از آزمون یومن ویتنی^۴ استفاده شده است (فرگوسن و تاکانه^۵ ، 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	۰/۰۰۰	۶۳/۵۹	۱۰/۴۷	وضع مطلوب

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می شود ارزش معنا داری خطا برای تفاوت توزیع مشاهده شده، نمرات پاسخها در وضع موجود ۰/۴۱ و در وضع مطلوب ۰/۰۰۰ می باشد. با عنایت به اینکه این مقدار

1) Reliability

2- One- Sample kolmogrov - smirnov Test

3) In dependent - sampel T- test

4- Mann whitney- Test

5- Ferguson, G. A and Takene,y

در وضع موجود بیشتر از احتمال خطای ۰/۰۵ و در وضع مطلوب کمتر از ۰/۰۰۱ می باشند، 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 دهندگان	تعداد	میانگین	معنا داری واریانس	T	معنا داری	نتیجه آزمون
استادان	۲۰	۴۳/۸	٪۱۹	۱/۷۹	۰/۰۸	تفاوت دو میانگین معنادار نیست.
طلاب	۹۵	۴۷/۵				

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می شود؛ میانگین پاسخهای استادان ۴۳/۸ و طلاب ۴۷/۵ می باشد. با توجه به اینکه احتمال معنا داری خطا در مورد واریانس ۰/۰۱ 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 خطا ۰/۰۸ بوده که این مقدار، بزرگتر از احتمال ۰/۰۵ است، بنابراین تفاوت معناداری بین پاسخهای استادان و طلاب در مورد ویژگیهای مربوط به محتوا در وضع موجود، مشاهده نمی شود.

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

پاسخ دهندگان	تعداد	میانگین رتبه ای	جمع رتبه ها	U	معناداری	نتیجه آزمون
استادان	۲۰	۴۸/۱۰	۹۶۲	۷۵۲	۰/۱۴	تفاوت دو میانگین معنا دار نیست
طلاب	۹۵	۶۰/۰۸	۵۷۰۸			

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می شود، در مورد طیف پاسخهای مربوط به ویژگیهای محتوا در وضع مطلوب، ارزش سطح معنا داری خطا، از ۰/۰۵ 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 محتوا در وضع موجود برابر ۱/۸۸ می باشد که به احتمال خطای کمتر از ۰/۰۰۱ می توان نتیجه گرفت، نگرش پاسخ دهندگان در مورد این ویژگیها به گونه ای معنا دار پایین تر از ارزش در نظر گرفته شده (۳/۵) قرار

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

ارزش مقایسه بر اساس طیف (۳/۵)			الف (وضع موجود و ویژگیهای مربوط به محتوا) ب (وضع مطلوب)	ارزش مقایسه بر اساس طیف (۳/۵)		
احتمال معنا داری خطا (دوسویه)	درجه آزادی	میانگین		میانگین	درجه آزادی	معنا داری
۰/۰۰۰	۱۱۰	۱/۰۸	محتوای هر یک از دروس ادبیات ، فقه ، اصول و ... در این سطح ، بخشی از ساختار رشته های یاد شده است ؛ که ادامه آنها در مقاطع بعدی تدریس خواهند شد .	۳/۶۴	۱۱۱	۰/۳
۰/۰۰۰	۱۱۳	۵/۴۸	محتوای دروس ، طلاب را با نیازها و انتظارات جامعه ، از حوریان آشنا می سازد .	۱/۳۷	۱۱۴	۰/۰۰۰
۰/۰۰۰	۱۱۲	۵/۵۳	محتوای دروس ، طلاب را با شبهات دینی و مضامین و مسایل مبتلا به اجتماعی ، آشنا می سازند .	۱/۳۴	۱۱۳	۰/۰۰۰
۰/۰۰۰	۱۱۳	۵/۳۸	محتوای دروس ، طلاب را با رشته های علوم اسلامی آشنا می نمایند .	۲/۷۴	۱۱۳	۰/۰۰۰
۰/۰۰۰	۱۱۱	۵/۲۴	محتوای دروس ، طلاب را با سایر رشته های علمی مورد نیاز حوزه آشنا می نمایند .	۱/۷۸	۱۱۱	۰/۰۰۰
۰/۰۰۰	۱۱۱	۵/۹۶	حجم محتوای دروس ، متناسب با تقسیم بندیهای زمانی ، می باشند .	۱/۵	۱۱۳	۰/۰۰۰
۰/۰۰۰	۱۱۰	۵/۴۵	محتوای دروس ، امکان خلاقیت را برای طلاب فراهم می نمایند .	۲/۱۱	۱۰۷	۰/۰۰۰
۰/۰۰۰	۱۰۹	۵/۴۱	محتوای دروس ، شامل نظریه های جدید علمی می باشند .	۱/۳۳	۱۱۱	۰/۰۰۰
۰/۰۰۰	۱۱۱	۵/۳۵	محتوای دروس ، شامل کلی ترین و جامع ترین مفاهیم ، مسایل و مضامین می باشند .	۲/۱۴	۱۱۲	۰/۰۰۰
۰/۰۰۰	۱۱۳	۵/۴۴	مضامین و مسایل متنوع درسی ، امکان شناسایی استعدادها و علائق طلاب را فراهم می نمایند .	۲/۵	۱۱۳	۰/۰۰۰
۰/۰۰۰	۱۱۲	۵/۲۳	محتوای دروس ، برانگیزاننده بوده و طلاب را تشویق به پیش بینی بخشهای بعدی می نمایند .	۱/۸۵	۱۱۵	۰/۰۰۰
۰/۰۰۰	۱۱۴	۵/۵۰	محتوای دروس ، طلاب را با چگونگی تحلیل ، طبقه بندی و حل شبهات دینی در سطح مقدماتی آشنا می نماید .	۲/۱۰۳	۱۱۴	۰/۰۰۰

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

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

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

ارزش مقایسه بر اساس طیف (۳/۵)				
تعداد	میانگین	درجه آزاد	تفاوت میانگین	معناداری
۱۱۵	۳/۶۴	۱۱۱	۰/۱۴	۰/۳

دارد .

همانگونه در جدول ۶ مشاهده می شود ، ارزش معناداری خطا برای تفاوت میانگین مشاهده شده ۰/۳

است . با عنایت به اینکه این مقدار بیشتر از احتمال خطای ۰/۰۰۵ 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) ، ۰/۶۴ بوده که این مقدار با احتمال خطای کمتر از ۰/۰۰۱ معنا دار می باشد، لذا وجود ویژگیهای منفی در محتوای موجود منتفی 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)				
تعداد	میانگین	درجه آزاد	تفاوت میانگین	معناداری
۱۱۵	۵/۴۹	۹۵	۱/۹۹	۰/۰۰۰

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می شود ، ارزش میانگین مشاهده شده برای ویژگیهای مثبت مربوط به محتوا در برنامه درسی مطلوب برابر با ۵/۴۹ می باشد که به احتمال خطای کمتر از ۰/۰۰۱ می توان نتیجه گرفت نگرش پاسخ دهندگان در مورد این ویژگیها به گونه ای 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)				
تعداد	میانگین	درجه آزاد	تفاوت میانگین	معناداری
۱۱۵	۱/۰۸	۱۱۰	-۲/۴۱	۰/۰۰۰

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می شود ؛ ارزش میانگین مشاهده شده برای ویژگیهای منفی مربوط به محتوا در برنامه درسی مطلوب برابر ۱/۰۸ می باشد که با احتمال خطای کمتر ۰/۰۰۱ می توان نتیجه گرفت نگرش پاسخ دهندگان در مورد این ویژگیها به گونه ای معنا دار پائین تر از ارزش در نظر گرفته شده (۳/۵) قرار دارد . با توجه به نتایج جدولهای (۷) و (۸) می توان گفت انتظار می رود 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 حوزوی آموزش داده می شوند؛ آنهم نه به صورت کل گرایانه و توأم با شرح و بسط و منظم؛ این نتایج با نظریه شهید صدر (۱۳۱۹ ق) 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 شبهات را داشته باشند؛ از طرفی در وضعیت جاری، مدت زمانی که برای ارائه ی محتوی 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 بخشهای 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 جزوه 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 شبهات اولیه و مقدماتی عمل نمایند. این امر با نظرات رایگلوث (۱۹۹۹) هماهنگی دارد. به این ترتیب محتواها باید این قدرت را برای طلاب فراهم کنند که مسایل کلی و بزرگتر را در موقعیتهای کوچکتر بازسازی نموده و راه حلهای 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 حوزوی 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 عالمانی است که قدرت فهم دین و استنباط و استنتاج احکام را از منابع آن داشته باشند؛ عنایت 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 فقاقت از مسائل فردی به حوزه های اجتماعی، همچنین ورود مفاهیم، مسائل و نظریه های جدید در علوم حوزوی، 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 شبهات دینی در سطح مقدماتی مورد توجه باشند.

- کاربرد نظریه شرح و بسط در زمینه یادگیریهای شناختی و مهارتی است؛ از طرفی محتوای دروس حوزوی 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 مآخذ

- خامنه ای، سید علی (۱۳۷۶). بایستگیهای حوزه از نگاه رهبر. مشهد: شورای برنامه ریزی مدیریت حوزه علمیه خراسان.
- شورای برنامه ریزی مدیریت حوزه علمیه خراسان (۱۳۸۲). آئین نامه آموزشی، انضباطی مشهد. 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 اوجیبی، 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 تبویب مباحث علم اصول . فصلنامه پژوهش در حوزه شماره ۱۶ .
- لوی، 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 الاصول الحلقه الثانيه . الناشر، مجمع الفكر الاسلامی

- Harris, I, *Delibrative 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*, volumll A new Paradigm of Instuctional theory, London, Mahwah, New jersey

- Wilson, B and Cole, P (1992). *Acritical 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 Instractional 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.