پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی

دوفصلنامهٔ علمی پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی «سمت»

دورهٔ بیست و نهم، شمارهٔ ۵۶، بهار و تابستان۱۴۰۴
صاحب امتیاز: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت)
سردبیر: دکتر فؤاد مولودی

هیئتِ تحریریه
دکتر محمد آرمند/ دانشیار پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»
دکتر ابراهیم برزگر/ استاد دانشگاه علامه طباطبایی
دکتر اسمعیل ابونوری/ استاد دانشگاه سمنان
دکتر محمود بی‌جن خان/ استاد دانشگاه تهران
دکتر جواد حاتمی/ استاد دانشگاه تربیت مدرس
دکتر زهرا ابوالحسنی چیمه/ دانشیار پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»
دکتر شهلا رقیب دوست/ دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی
دکتر عباسعلی گائینی/ استاد دانشگاه تهران
دکتر عبدالرضا نوروزی چاکلی/ دانشیار دانشگاه شاهد
دکتر علیرضا محسنی تبریزی/استاد دانشگاه تهران
دکتر فرج اله علی قنبری/ *دانشیار پژوهشکده مطالعات سیاسی، بین المللی و حقوقی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*
دکترمحمد علی فتح الهی/ دانشیار علوم سیاسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
دکتر فلیسیتاس مکگیل کریست/ استاد دانشگاه گوتینگن و مدیر بخش پژوهش رسانه در مؤسسه بین‌المللی مطالعات کتاب درسی گئورگ اکرت آلمان
دکتر محمدعلی اکبری/ استاد دانشگاه ایلام
دکتر ملیحه صابری نجف‌آبادی/ دانشیار پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»
دکتر مهدی زارع بهرام‌آبادی/ دانشیار پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»
دکتر حسینعلی کوهستانی /استاد دانشگاه فردوسی مشهد

دبیر تخصصی: دکتر طالب زندی
ویراستار: دکتر سهیلا عباسپور گماری
کارشناس: مهشید محرمخانی
حروف‌نگار و صفحه‌آرا: مهشید محرمخانی
طراح جلد: معصومه‌السادات رسول‌زاده

University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 56
Spring & Summer 2025
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511

J. Donald Hughes and the Perspective on Writing Academic Texts in Environmental History of Iran

Mahdi Rafati Panah Mehrabadi[1]✉

Assistant Professor, Department of Historical and Environmental Studies, Institute for Research and Development in the Humanities (SAMT), Tehran, Iran. Corresponding author**:** mahdirafati62@gmail.com

Article Info

History
Received: July 24, 2025

Accepted: Sep. 19, 2025

Keywords
environmental history
J. Donald Hughes
higher education in Iran
academic textbooks
interdisciplinary approach

Abstract

In recent decades, environmental history has emerged as an interdisciplinary branch within the humanities, aiming to move beyond classical, anthropocentric historiography by recognizing nature as an active agent in historical processes. Globally, J. Donald Hughes has played a pivotal role in consolidating and advancing this field through the development of innovative frameworks and integrative methodologies. In Iran, despite the growing significance of environmental issues, environmental history has yet to secure an independent position in higher education, and the lack of coherent academic resources remains a major limitation. This article, employing an analytical-critical approach, examines Hughes' ideas and demonstrates that his three-tiered framework—including (1) the active role of nature in history, (2) the impact of human actions on the environment, and (3) the history of environmental thought—offers significant potential for developing university textbooks in Iran. The findings indicate that Hughes' emphasis on interdisciplinary methodology, the integration of natural science data with historical sources, attention to long-term and global scales, alongside consideration of local knowledge, can serve as an effective model for adapting environmental history to the Iranian context. The results suggest that applying Hughes' framework in academic texts could address existing educational gaps in Iran's environmental history, facilitate historical analysis of contemporary environmental crises (e.g., water scarcity, soil erosion, desertification), strengthen the linkage between humanities and natural sciences in higher education, and cultivate researchers capable of approaching environmental policymaking from a historical and interdisciplinary perspective. Therefore, the development of academic resources in environmental history in Iran is not only an educational necessity but also a scientific and cultural imperative, which can be theoretically and practically informed by Hughes' insights.

Citation: Rafatipanah, M. (2025). J. Donald Hughes and the Perspective on Writing Academic Texts in Environmental History of Iran. *University Textbooks Research and Writing*, *29*(56), 1-30.
https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2072633.1667

2025 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by University Textbooks Research and Writing Journal (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

Introduction

Environmental history, as an interdisciplinary field, has gained significant traction in global academia over recent decades. By moving beyond classical anthropocentric historiography, it positions nature as an active agent in historical processes. Despite the growing importance of environmental issues in Iran, this field has not yet secured an independent position within the country's higher education system. A major obstacle is the lack of coherent, indigenous academic textbooks and resources. Consequently, Iranian students and researchers often rely on foreign texts that, while theoretically rich, rarely address Iran's specific historical, cultural, and ecological contexts. This paper argues that addressing this educational void requires a structured theoretical framework, one that can be derived from the work of a pioneering figure in global environmental history: J. Donald Hughes. Hughes, as a founding scholar, has developed a comprehensive approach that integrates history, ecology, philosophy, and cultural studies. His emphasis on three key levels-(1) the active role of nature in history, (2) the impact of human actions on the environment, and (3) the history of environmental ideas—offers a robust model. This study critically analyzes Hughes's thought to demonstrate its applicability in authoring Persian-language academic texts on Iran's environmental history. The central research question asks *why and how* Hughes's conceptual framework should be used to compile such textbooks. The paper argues that utilizing Hughes's framework is not merely an educational need but a strategic necessity for fostering a localized, historically grounded environmental discourse in Iran, bridging the humanities and natural sciences, and training researchers capable of analyzing contemporary ecological crises through a historical lens.

Research Methodology

This research is qualitative, analytical-critical, and documentary in nature. The primary data were collected through a systematic study and critical analysis of J. Donald Hughes's major works, including his seminal books such as *Ecology in Ancient Civilizations* (1975), *Pan's Travail* (1994), *Environmental History of the World* (2006a), *What is Environmental History?* (2016), as well as his numerous articles published between 1981 and 2018. In addition to Hughes's original writings, the study incorporated secondary sources, including academic critiques, reviews, and scholarly discussions of Hughes's methodology and theoretical contributions, notably those by Worster (1988), McNeill (2000), Warde (2001), and Cronon (1995). The data analysis method was based on "conceptual and comparative content analysis." Key themes in Hughes's work—such as the three-level structure of environmental history, the integration of scientific and historical methods, the emphasis on interdisciplinary education, attention to varied spatial and temporal scales, and the inclusion of indigenous knowledge—were extracted and systematically categorized. These themes were then critically examined for their potential adaptation to Iran's specific historical and environmental context. The study also reviewed the current state of Iranian higher

education to identify gaps in environmental history curricula, using comparative analysis to propose a syllabus structure modeled on Hughes's framework.

Discussion

1. The Three-Level Framework as a Textbook Blueprint for Iran

One of Hughes's most significant contributions is his tripartite definition of environmental history: (1) the impact of natural factors (climate, geography, ecosystems) on human societies; (2) the transformation of nature by human activities (agriculture, urbanization, industrialization) and their feedback effects; and (3) the history of human thought, perceptions, ideologies, and cultural attitudes toward the environment. This study demonstrates that this three-level structure provides an ideal organizing principle for an academic textbook on Iran's environmental history. Existing Persian works, such as *Development and Destruction* (Rafati Panah Mehr Abadi, 2023), tend to focus narrowly on Pahlavi-era environmental policies, thereby neglecting the long-term interplay of natural agency and environmental ideas. A Hughes-inspired textbook would systematically cover all three levels across Iranian history: from the impact of droughts, earthquakes, and the Zayandeh Rud river on ancient civilizations (Level 1), to the environmental consequences of traditional qanat systems, deforestation, and modern dam projects (Level 2), and finally to representations of nature in Zoroastrian texts, Persian poetry, and Islamic jurisprudence (Level 3). Such a structure would prevent fragmented or short-sighted analyses and offer students a holistic, diachronic understanding.

2. Interdisciplinary Methodology and the Integration of Natural Sciences

Hughes strongly advocates for combining traditional historical sources (archives, chronicles) with scientific data from paleoclimatology, dendrochronology, sedimentology, soil science, and ecology. This paper argues that this interdisciplinary approach is essential for writing Iran's environmental history, as many relevant environmental data are absent from written records. For example, reconstructing historical drought and famine cycles, such as the great famine of 1870–1872 under Naser al-Din Shah, would require integrating historical documents with tree-ring data and climate proxies. Similarly, understanding long-term soil erosion on the Iranian plateau necessitates collaboration between historians and geomorphologists. By adopting Hughes's model, Iranian academic texts can train students to work across disciplines, bridging the gap between the humanities and natural sciences-a critical skill for addressing complex, multi-causal environmental crises.

3. Attention to Multiple Spatial and Temporal Scales

Hughes's work consistently emphasizes the importance of long-term (millennial-scale) and global-comparative perspectives without losing sight of local specificities. For Iran, this means situating local environmental changes within broader climatic and civilizational patterns. A Hughesian textbook would not limit itself to the modern nation-

state but would examine Iran's environmental history in the context of West Asian and Central Asian ecological zones over centuries and millennia. However, the paper also acknowledges critiques of Hughes's macro-scale approach (e.g., by Skrimshire, 2019; Brown & McCowan, 2018), which argue that an excessive focus on long-term trends may obscure short-term political decisions and rapid crises. To address this, the study suggests that any Iranian adaptation must balance global and long-term perspectives with fine-grained, locally specific analyses that capture indigenous knowledge and institutional nuances.

4. Inclusion of Indigenous and Local Knowledge

Hughes, particularly in his later work (Hughes, 2015), emphasizes the value of integrating local and indigenous ecological knowledge with scientific data. This is profoundly relevant to Iran, where traditional water management (qanats), land use practices, and vernacular environmental ethics constitute a rich but largely ignored heritage. An academic textbook based on Hughes's ideas would include case studies of how Iranian communities historically adapted to environmental constraints and how indigenous perceptions of nature were codified in religious and literary sources.

5. Critiques and Challenges of Hughes's Approach

The paper honestly assesses major scholarly critiques of Hughes. Some, like Cronon (1995) and Nash (2001), warn against "scientism"-an over-reliance on scientific data at the expense of cultural, social, and symbolic meanings. Others, like Johnson (2020) and Smith & Anderson (2017), point to practical difficulties in reconciling the temporal and conceptual scales of natural data (e.g., proxy data with inherent uncertainties) with historical narratives. The study concludes that while Hughes was aware of these issues and sought to address them by incorporating his third level (history of ideas), an Iranian adaptation must explicitly guard against purely quantitative or climatological determinism. The solution lies in a multi-layered narrative that combines climate proxies, administrative records, legal documents, and discourse analysis-exactly as Hughes's three-level model permits when fully applied.

Conclusion

This paper has demonstrated that J. Donald Hughes's theoretical and methodological framework holds significant potential for developing indigenous academic textbooks on the environmental history of Iran. Given the current lack of coherent educational resources in Iranian higher education for this field, adopting Hughes's model is not an optional choice but a strategic necessity. His three-level structure (nature's agency, human impact, environmental thought), combined with an interdisciplinary methodology that integrates scientific data and historical sources, offers a comprehensive blueprint. This approach would enable the creation of a structured university textbook covering topics such as the impact of climate on ancient Persian civilizations, the environmental

consequences of agricultural and industrial policies, and the representation of nature in Persian-Islamic thought. Furthermore, implementing Hughes's framework in Iran would help train a new generation of researchers and policymakers who understand contemporary crises-water scarcity, dust storms, soil erosion-not merely as technical problems but as historical and cultural processes. Ultimately, the paper concludes that venturing into environmental history through a Hughesian lens is an essential step toward bridging the humanities and natural sciences in Iran and establishing a critical, historically informed environmental discourse within the country's academic system.

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی
دورهٔ ۲۹، شمارهٔ ۵۶، بهار و تابستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۵۰۳-۲۶۷۶
شاپا الکترونیکی: ۷۵۱۱-۲۶۷۶

جی. دانلد هیوز و چشم‌انداز تألیف متون دانشگاهی تاریخ محیط زیستی ایران

دکتر مهدی رفعتی پناه مهرآبادی ✉

استادیار پژوهشکده تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)، گروه مطالعات تاریخی و محیطی، تهران، ایران.
نویسنده مسئول: mahdirafati62@gmail.com

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۰۲
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۸

واژگان کلیدی:
تاریخ محیط زیستی
جی. دانلد هیوز
آموزش عالی ایران
کتاب دانشگاهی
رویکرد میان‌رشته‌ای

چکیده

تاریخ محیط‌زیستی در دهه‌های اخیر به‌عنوان شاخه‌ای میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، کوشیده است با عبور از تاریخ‌نگاری کلاسیک انسان‌محور، طبیعت را به‌مثابه عاملی فعال در روندهای تاریخی بازشناسد. در سطح جهانی، **جی. دانلد هیوز** با طرح چارچوب‌های نوین و روش‌شناسی تلفیقی، نقشی تعیین‌کننده در تثبیت و گسترش این حوزه ایفا کرده‌است. در ایران، با وجود اهمیت روزافزون مسائل محیط‌زیستی، تاریخ محیط‌زیستی هنوز جایگاه مستقلی در آموزش عالی به دست نیاورده و نبود منابع دانشگاهی منسجم، یکی از کاستی‌های اساسی این عرصه است. این مقاله با رویکردی تحلیلی ـ انتقادی، اندیشه‌های هیوز را واکاوی کرده و نشان می‌دهد که چارچوب سه‌سطحی او ـ شامل ۱) نقش فعال طبیعت در تاریخ، ۲) تأثیر کنش‌های انسانی بر محیط و ۳) تاریخ اندیشه محیط زیستی ـ ظرفیت‌های مهمی برای تدوین کتاب‌های درسی در ایران دارد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که تأکید هیوز بر روش‌شناسی میان‌رشته‌ای، استفاده از داده‌های علوم طبیعی در کنار منابع تاریخی، توجه به مقیاس‌های بلندمدت و جهانی و در عین حال عنایت به دانش بومی، می‌تواند الگویی کارآمد برای بومی‌سازی تاریخ محیط زیستی در ایران باشد. نتایج نشان می‌دهد که به‌کارگیری چارچوب هیوز در تدوین متون دانشگاهی می‌تواند خلأ آموزشی موجود در حوزه تاریخ محیط‌زیستی ایران را پر کند، امکان تحلیل تاریخی بحران‌های محیط‌زیستی معاصر ایران را فراهم سازد، پیوند میان علوم انسانی و علوم طبیعی را در آموزش عالی تقویت کند و زمینه‌ساز تربیت پژوهشگرانی شود که با نگاهی تاریخی و میان‌رشته‌ای به سیاست‌گذاری‌های محیط‌زیستی بپردازند. بنابراین، ضرورت تألیف منابع دانشگاهی تاریخ محیط زیستی در ایران نه تنها یک نیاز آموزشی بلکه ضرورتی علمی و فرهنگی است که می‌تواند با بهره‌گیری از اندیشه‌های هیوز، چارچوبی نظری و کاربردی بیابد.

استناد: رفعتی‌پناه مهرآبادی، مهدی (۱۴۰۴). جی. دانلد هیوز و چشم‌انداز تألیف متون دانشگاهی تاریخ محیط زیستی ایران. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۹ (۵۶)، ۱ـ۳۰.
https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2072633.1667

© ۱۴۰۴/۲۰۲۵ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

مقدمه

طی دهه‌های اخیر، تاریخ محیط زیستی به‌عنوان یکی از گرایش‌های میان‌رشته‌ای تاریخ، جایگاه فزاینده‌ای در محافل علمی و دانشگاهی جهان یافته‌است. این حوزه، برخلاف رویکردهای سنتی تاریخ‌نگاری که عمدتاً بر وقایع سیاسی و تحولات نخبگان متمرکز بوده‌اند، تلاش می‌کند تا با محور قرار دادن رابطه انسان و طبیعت در بسترهای تاریخی، ابعاد تازه‌ای از تحولات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی را آشکار سازد. تاریخ محیط زیستی با پرسش‌هایی از قبیل تأثیر شرایط اقلیمی بر شکل‌گیری تمدن‌ها، نقش منابع طبیعی در توسعه یا بحران جوامع، و پیامدهای زیست‌محیطی سیاست‌ها و تصمیمات انسانی، به بازاندیشی در تاریخ بشر کمک می‌کند.

با وجود این پیشرفت‌ها در عرصه جهانی، در ایران هنوز تاریخ محیط زیستی به‌طور جدی به حوزه آموزش عالی راه نیافته است. پژوهش‌های موجود عمدتاً به‌صورت پراکنده و موردی انجام شده و تاکنون متن دانشگاهی منسجمی که بتواند به‌عنوان کتاب درسی یا مرجع آموزشی در رشته‌های تاریخ، جغرافیا، مطالعات محیط زیست و علوم انسانی مرتبط به‌کار رود، تألیف نشده است. این کاستی سبب شده تا دانشجویان و پژوهشگران علاقه‌مند به این حوزه، در فقدان منابع بومی و علمی، ناگزیر به استفاده از متون خارجی باشند؛ متونی که هرچند از دید نظری غنی‌اند، اما کمتر به شرایط تاریخی، فرهنگی و زیست‌محیطی ایران پرداخته‌اند.

در این میان، بهره‌گیری از اندیشه‌های پیشگامان تاریخ محیط زیستی می‌تواند نقطه آغاز مهمی برای بومی‌سازی این دانش در ایران باشد. در میان این اندیشمندان، **جی. دانلد هیوز**[1] جایگاهی ممتاز دارد. او به‌عنوان یکی از بنیان‌گذاران تاریخ محیط زیستی در سطح بین‌المللی، آثار متعددی را در زمینه تاریخ طبیعت، فرهنگ و محیط زیست منتشر کرده است. نوشته‌های هیوز با ترکیب تاریخ، بوم‌شناسی، فلسفه و مطالعات فرهنگی، چارچوبی جامع برای بررسی تعامل انسان و طبیعت ارائه می‌دهند. ویژگی برجسته در اندیشه او، تأکید بر فهم تاریخی بحران‌های زیست‌محیطی و بازشناسی نقش فرهنگ‌ها و تمدن‌ها در شکل‌دهی به محیط زیست است؛ رویکردی که می‌تواند برای تحلیل تاریخ ایران – با سابقه تمدنی کهن و تنوع جغرافیایی گسترده - بسیار سودمند باشد.

1. J. Donald Hughes.

سؤالات تحقیق

بنابراین، پرسش اصلی این مقاله این است که **چرا و چگونه باید بر مبنای چارچوب‌های نظری و مفهومی جی. دانلد هیوز، کتاب‌های دانشگاهی در حوزه تاریخ محیط زیستی ایران تألیف شوند؟** در پیوند با این پرسش، چند مسئله فرعی نیز قابل طرح است:

۱. چه خلأهایی در نظام آموزش عالی ایران در زمینه تاریخ محیط زیستی وجود دارد؟

۲. آرای هیوز چه قابلیت‌هایی برای پر کردن این خلأها و تدوین منابع آموزشی دارند؟

۳. چگونه می‌توان نظریه‌های جهانی تاریخ محیط زیستی را با واقعیت‌های تاریخی و محیطی ایران تلفیق کرد؟

۴. تألیف چنین متونی چه پیامدهایی برای توسعه علمی، آگاهی زیست‌محیطی و سیاست‌گذاری پایدار در ایران خواهد داشت؟

ضرورت این مطالعه از آن‌جا ناشی می‌شود که تاریخ محیط زیستی نه تنها می‌تواند به درک عمیق‌تر از گذشته زیست‌محیطی ایران کمک کند، بلکه می‌تواند زمینه‌ساز تربیت پژوهشگرانی شود که با نگاه تاریخی به بحران‌های محیط زیستی امروز ـ همچون کم‌آبی، فرسایش خاک، آلودگی هوا و تخریب منابع طبیعی ـ می‌نگرند. همچنین، ورود این دانش به آموزش عالی، پیوند میان علوم انسانی و علوم زیست‌محیطی را تقویت کرده و در نهایت به شکل‌گیری گفتمان علمی تازه‌ای در ایران منجر خواهد شد؛ گفتمانی که می‌تواند تاریخ، فرهنگ و محیط زیست را در ارتباطی پویا و نقادانه بازخوانی کند.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت، تحلیلی—انتقادی و از نظر روش، کیفی و اسنادی است. داده‌های اصلی تحقیق از طریق مطالعه و تحلیل آثار جی. دانلد هیوز، اعم از کتاب‌ها و مقالات او در زمینه تاریخ محیط زیستی گردآوری شده‌است. در کنار آن، از پژوهش‌های ثانویه شامل مقالات تحلیلی، نقدها و بررسی‌هایی که درباره اندیشه و روش‌شناسی هیوز به نگارش درآمده‌اند، استفاده شده‌است. روش تحلیل داده‌ها بر پایه «تحلیل محتوای مفهومی و تطبیقی» است؛ بدین معنا که مضامین کلیدی در آثار هیوز (نظیر سه‌سطحی بودن تاریخ محیط زیستی، تلفیق روش‌های علمی و تاریخی، و تأکید بر آموزش میان‌رشته‌ای) استخراج

و با وضعیت آموزشی و پژوهشی ایران مقایسه شده‌اند. بنابراین، پژوهش حاضر بر مبنای رویکردی است که داده‌های متنی و نظری را در دو سطح بررسی می‌کند: نخست، سطح بازخوانی و تفسیر آثار هیوز به‌عنوان منبع نظری و دوم، سطح تحلیل انتقادی کاربرد این چارچوب در بومی‌سازی و آموزش تاریخ محیط زیستی در ایران؛ این دو سطح، ضمن حفظ استقلال تحلیلی خود، در قالب تحلیلی تلفیقی به‌هم پیوند می‌خورند تا تصویری جامع از ظرفیت‌های نظری و عملی تاریخ محیط زیستی در ایران بر پایه الگوی هیوز ارائه دهند.

پیشینه پژوهش

مطالعات مربوط به تاریخ محیط زیستی و آموزش آن در سطح جهانی، سابقه‌ای بیش از پنج دهه دارد. در دهه ۱۹۷۰ میلادی، آثار مورخانی چون ورستر[1] آغازگر شکل‌گیری این حوزه بودند. پس از آن، مورخانی چون کرونون[2] و مک‌نیل[3] به توسعه مفاهیم نظری تاریخ محیط زیستی کمک کردند و بر ضرورت رویکرد میان‌رشته‌ای تأکید کردند. در این میان، جی. دانلد هیوز توانست چارچوبی جامع برای تحلیل تاریخ جهانی از منظر محیط زیستی ارائه دهد و مبانی نظری آموزش تاریخ محیط زیستی را نیز بنیان نهد. پژوهش‌های جدیدتر، مانند آثار وارد[4] و ویلیامز[5] نیز بر تداوم و گسترش رویکرد آموزشی هیوز در دانشگاه‌های مختلف جهان تأکید دارند.

در ایران به رغم وجود آثاری که در زمینهٔ آموزش محیط زیست منتشر شده‌اند، متأسفانه پیشینه پژوهش در زمینه تاریخ محیط زیستی هنوز محدود و پراکنده است و اثری بومی که به تاریخ محیط زیستی و به ویژه آموزش آن نظر داشته باشد، تألیف نشده‌است. در این میان باید تنها از کتاب *تاریخ محیط زیستی* اثر هیوز نام برد که به فارسی ترجمه شده است و جز این، اثر مشخصی در مورد تاریخ محیط زیستی و آموزش آن نگارش نشده‌است (هیوز، ۱۴۰۲). به همین گونه می‌توان از مقالهٔ «محیط زیست موضوعی برای تاریخ» اثر استفان[6] نام برد که به فارسی نیز ترجمه شده‌است. این مقاله مختصر تلاش دارد

1. Worster.
2. Cronon.
3. McNeill
4. Warde.
5. Williams.
6. Frioux Stephane.

تا پیوند بین تاریخ و محیط زیست را توضیح دهد و ضرورت پرداختن به پژوهش‌های تاریخی مرتبط با محیط زیست را تبیین کند (استفان، ۱۴۰۲). در سطح آموزش عالی، اگرچه برخی دانشگاه‌ها، نه در رشته تاریخ، واحدهایی با عنوان «محیط زیست و توسعه پایدار» یا «انسان و محیط زیست» ارائه کرده‌اند، اما رشته‌ای مستقل با عنوان تاریخ محیط زیستی تأسیس نشده‌است. از این‌رو، پژوهش حاضر از دو جنبه حائز نوآوری است: نخست، از جنبهٔ نظری که به بازخوانی اندیشه‌های هیوز در زمینه تاریخ محیط زیستی می‌پردازد و جایگاه آن را در میان گفتمان جهانی بررسی می‌کند و دوم از نظر کاربردی که این اندیشه‌ها را به‌منزله الگویی برای طراحی و تدوین متون دانشگاهی تاریخ محیط زیستی در ایران تحلیل می‌کند. چنین رویکردی می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری بنیان‌های نظری و آموزشی تاریخ محیط زیستی در نظام آموزش عالی ایران باشد.

به همین جهت، نخست ضمن مروری بر آثار هیوز، به بررسی ویژگی‌های تاریخنگاری هیوز پرداخته می‌شود و سپس به چگونگی و امکان استفاده از آرای او در تدوین کتب دانشگاهی مرتبط با تاریخ محیط زیستی ایران مورد بررسی قرار می‌گیرد.

زندگی و آثار

جی دانلد هیوز (۱۹۳۲–۲۰۱۹)، تحصیلات خود را در رشته تاریخ و زیست‌شناسی به انجام رساند و از استادان ممتاز تاریخ در دانشگاه دنور کلورادو[1] بود. وی از همان آغاز به اهمیت نگرش میان‌رشته‌ای به تاریخ محیط زیستی پی برد (Smith, 2010: 12). هیوز در طول فعالیت علمی خود، کتاب‌ها و مقالات متعددی منتشر کرده‌است که بسیاری از آن‌ها به عنوان متون مرجع در تاریخ محیط زیستی شناخته می‌شوند. یکی از نخستین آثار مهم هیوز، *اکولوژی در تمدن‌های باستانی* (۱۹۷۵) بود که در آن به بررسی رابطه بین محیط زیست و جوامع باستانی پرداخت. در این کتاب، او با تحلیل تمدن‌هایی چون مصر، یونان، چین و بین‌النهرین، نشان داد که چگونه الگوهای مصرف منابع طبیعی، استفاده از زمین، و دستکاری اکوسیستم‌ها بر پایداری یا فروپاشی این تمدن‌ها تأثیر گذاشته‌اند (Hughes, 1975: 40–60). این اثر، نخستین نمونه از نگاه تاریخی ـ بوم‌شناسانه به تمدن‌ها بود و پایه‌ای برای آثار بعدی هیوز فراهم آورد.

1. Denver Colorado.

در ادامه، هیوز به گسترش این نگاه در سطح جهانی پرداخت. در دهه ۱۹۸۰، او در تعدادی از مقالات و سخنرانی‌ها تأکید کرد که فهم تاریخ بدون توجه به متغیرهای محیط زیستی ممکن نیست. او در مقاله‌ای با عنوان «مورخان و بحران محیط زیستی (۱۹۸۱)» این پرسش را مطرح کرد که چرا تاریخ‌نگاران، برخلاف جغرافی‌دانان و بوم‌شناسان، به‌ندرت نقش طبیعت را در فرآیندهای تاریخی مورد توجه قرار می‌دهند؟ (Hughes, 1981: 23).

اوج کارهای هیوز را می‌توان در کتاب بسیار مهم او، *تاریخ محیط زیستی جهان: نقش تغییردهندهٔ بشر در جامعهٔ زیستی*، مشاهده کرد. این کتاب که به‌طور گسترده‌ای در دانشگاه‌ها و محافل علمی مورد استفاده قرارگرفت، تلاشی جامع برای ترسیم تاریخ جهانی انسان از منظر محیط زیستی بود. در این کتاب، هیوز تاریخ بشر را نه به‌عنوان عامل بیرونی که بر طبیعت سلطه دارد، بلکه به عنوان بخشی از زیست‌کره معرفی می‌کند (Hughes, 2006 a: 10–25). کتاب در فصل‌های مختلف خود به بررسی تأثیرات کشاورزی، صنعتی شدن، شهرنشینی، جنگ‌ها و فناوری بر محیط زیست پرداخته‌است و همچنین نقش اکوسیستم‌ها در پایداری تمدن‌ها را بررسی می‌کند. یکی از نوآوری‌های مهم این اثر، توجه به داده‌های علمی مانند لایه‌های رسوبی، دگرگونی پوشش گیاهی و حتی بررسی درخت‌نگاری[1] برای بازسازی اقلیم گذشته است (Hughes, 2006 a: 32). در فصل‌هایی از این کتاب، او نشان می‌دهد که چگونه خشکسالی‌های شدید در آفریقای شمالی یا طوفان‌های سهمگین در چین موجب تحولات اجتماعی و حتی فروپاشی ساختارهای دولتی شده‌اند. (Hughes, 2006 a: 88).

به همین گونه، باید به *تاریخ محیط زیستی مدیترانه* اشاره کرد. وی در این کتاب به بررسی زمانی منطقهٔ مدیترانه از اولین ساکنان بشری تا دوره معاصر می‌پردازد و چند مطالعهٔ موردی راجع به بین النهرین، امپراتوری روم، و سدهای روی رودخانه نیل در آسوان انجام می‌دهد (هیوز، ۱۴۰۳، ۱۰۲). هیوز در این کتاب به برهم‌کنش انسان و محیط زیست در منطقه مدیترانه پرداخته‌است و مسیرهایی را که تغییرات محیط زیستی ناشی از فعالیت‌های انسانی پدید آورده‌اند، وامی‌کاود (Hughes, 2005). در همین باره وی دنیای مدیترانه باستان

1. dendrochronology.

را در کتاب *عذاب پن: مسائل محیط زیستی یونان و رم باستان* (Hughes, 1994a)[1] و در ویراست دوم این کتاب که ۲۰ سال بعد با عنوان *مسائل محیط زیستی یونانیان و رومیان: اکولوژی در مدیترانه باستان* (Hughes, 2014) انتشار یافت، جستجو کرده‌است.

ویراست دوم «*تاریخ محیط زیستی چیست؟*» نام آخرین کتابی است که هیوز به نگارش درآورده‌است. این اثر تاریخ تاریخنگاری محیط زیستی در جهان به شمار می‌رود. نویسنده از طریق ارائهٔ فهرستی انتقادی از مهمترین آثاری که در این حوزه تولید شده‌اند، برجسته‌ترین تاریخنگاران محیط زیستی و سیر تکامل این رشته در کشورها و مناطق محتلف جهان را مورد بررسی قرار می‌دهد (هیوز، ۱۴۰۳).

هیوز علاوه بر کتاب‌هایش، ده‌ها مقاله در نشریات بین‌المللی منتشر کرده‌است. از جمله مهم‌ترین آن‌ها مقاله «انقلاب صنعتی و تغییر محیط زیستی» است که در آن به بررسی نقش انقلاب صنعتی در تخریب منابع طبیعی، آلودگی آب و هوا، و تغییر الگوهای سکونتی می‌پردازد (Hughes, 2012: 95). او در این مقاله، انقلاب صنعتی را نه فقط به‌عنوان نقطه عطف اقتصادی، بلکه به‌عنوان لحظه‌ای بحران‌ساز در روابط انسان و طبیعت تحلیل می‌کند و با تحلیل آمارهای تاریخی و داده‌های محیط زیستی نشان می‌دهد که چگونه افزایش مصرف سوخت‌های فسیلی و تولید صنعتی، الگوهای محیط زیستی را تغییر داده‌است. در مقاله مهم دیگری با عنوان «تغییر اقلیم و جوامع بومی در آمریکای شمالی»، هیوز نشان می‌دهد که چگونه جوامع بومی در آمریکا توانسته‌اند با استفاده از دانش سنتی، خود را با تغییرات اقلیمی تطبیق دهند. در این مقاله، او تلفیق دانش بومی و علمی را به

---

۱. در اسطوره‌های یونان پَن خدای چوپانان، گله‌ها و حیات وحش، طبیعت کوه‌ها و همدم نیمف‌ها به شمار می‌رفت که در آرکادیای یونان قدیم، بسیار محبوبیت داشت. پن اوقات خود را به شادی و رقص و آواز می‌گذراند. نی را از ابداعات او می‌دانند که به یاد عشقش سورینکس می‌نواخته است. شکل ظاهری پن به مانند مردی دارای شاخ، پاها و دمی شبیه به بز، انبوهی از ریش، بینی پهن و کوتاه و گوش‌هایی نوک تیز به تصویر کشیده شده است. او اغلب در کنار ایزدان روستایی یکی از همراهان دیونیسوس به شمار می‌رفت. او به شکل بزی در جنگل‌ها و کوه‌ها، حوری‌ها را دنبال می‌کرد. در جنگ بزرگ میان خدایان و تایتان‌ها، زمانی که تایتان‌ها در حال پیروز شدن بودند، پن فریاد جنگی سر داد که باعث ایجاد ترس در تایتان‌ها شد و عده‌ای از آن‌ها را فراری داد، به همین دلیل است که کلمهٔ پنیک (panic) به معنی ترس، ریشه از نام او دارد. او همچنین ایزدِ باروری، شهوت، تمایلات نفسانی و نیروی تولیدی نرینه است.

عنوان مدلی کارآمد برای تحلیل‌های تاریخی پیشنهاد می‌دهد (Hughes, 2015: 75–85). مقاله مزبور از جمله نمونه‌هایی است که در آن هیوز به‌طور خاص به اهمیت مشارکت جامعه در بازسازی تاریخ محیط زیستی اشاره می‌کند. او در این مطالعه، تغییرات اقلیمی در دوره‌های مختلف تاریخی را با توجه به اسناد بومی و داده‌های علمی تحلیل کرده و نشان داده‌است که چگونه جوامع بومی با این تغییرات سازگار یا دچار بحران شده‌اند (Hughes, 2015: 75-85).

ویژگی‌های آثار هیوز

یکی از ویژگی‌های منحصر به فرد آثار هیوز، گستره زمانی و جغرافیایی آن‌هاست. برخلاف بسیاری از تاریخ‌نگاران محیط زیستی که تمرکز آن‌ها بر یک دوره زمانی یا یک منطقه خاص است، هیوز تاریخ محیط زیستی را در سطح جهانی بررسی می‌کند. وی در آثار خود نه تنها دوره‌های مختلف تاریخی از جهان باستان تا دوره معاصر را می‌کاود بلکه به تمدن‌های آفریقایی، آسیایی، اروپایی و آمریکایی پرداخته و تلاش کرده‌است تصویری چندجانبه از تعامل انسان با طبیعت ارائه دهد. به‌عنوان نمونه علاوه بر آثار فوق‌الذکر که به دنیای مدیترانه‌ای، مصر، یونان و روم باستان، جوامع بومی آمریکای شمالی و انقلاب صنعتی می‌پردازند، در «طبیعت و فرهنگ در جزایر اقیانوس آرام» جنبه‌هایی از تاریخ محیط زیستی در پهنه اقیانوس آرام و جزایر آن را مورد بررسی قرار می‌دهد (Hughes, 2006 b) و در مقاله‌ای با عنوان «فروپاشی و محیط زیست: چشم‌اندازی محیط زیستی در باب تمدن مایا» در مورد تمدن مایا و نحوهٔ کنش آن مردمان با طبیعت و محیط زیست بررسی دقیق و قابل تأملی را ارائه‌می‌دهد (Hughes, 1994 b: 45-67). وی در کتابی دیگر، دیدگاه‌های محیط زیستی سرخپوستان آمریکا را به بحث می‌کشد (Hughes, 1996). همچنین در همکاری با سوباش چاندران، اکولوژیست هندی، درختستان‌های مقدس هند را مطالعه می‌کند (Chandran and Hughes, 2000: 169-186).

آثار هیوز از نظر مفهومی نیز، به مسائلی چون توسعه، پایداری، عدالت محیط زیستی، نابرابری در دسترسی به منابع طبیعی و تأثیرات اقلیمی بر ساختارهای اجتماعی می پردازند. مثلاً وی ویراستاری مجموعه مقالاتی را بر عهده داشت که به عدالت، برابری، نژادپرستی و عدالت محیط زیستی نظر داشته‌اند (رک:Melosi, 2000: 47-75). به همین نحو است مقالهٔ «اکولوژی و توسعه چونان درونمایه‌های روایی تاریخ جهان»

(Hughes, 1995: 1-16). او با تأکید بر تاریخ طولانی مداخلات انسانی در طبیعت، به ما یادآوری می‌کند که بحران‌های امروز ریشه‌هایی عمیق در گذشته دارند و درک درست آن‌ها نیازمند بازنگری در روایات تاریخی کلاسیک است (Hughes, 2006 a: 105). و در جایی خاطرنشان می‌کند که «تاریخ محیط زیستی نمی‌تواند واقعیت‌های قدرت سیاسی و نظامی و گروه‌های ملّی، اقتصادی و قومی را نادیده بگیرد، واقعیت‌هایی که برای تأمین منافع ظاهری این گروه‌ها چونان سلاحی مورد استفاده قرار می‌گیرد» (هیوز، ۱۴۰۲: ۳۶).

تلاش‌های هیوز برای بسط تاریخنگاری محیط زیستی صرفاً به نگارش آثاری در باب موضوعات تاریخی محدود نشد. وی در مقالات متعددی به مسائل روشی و نیز آموزش تاریخ محیط زیستی پرداخت و سعی کرد تا به لحاظ روشی بر این حوزهٔ نوظهور پرتو افکند. مثلاً در مقالهٔ «ماهیت تاریخ محیط زیستی» در تلاش است تا ماهیت، مرزها، ابعاد و حیطهٔ تاریخ محیط زیستی را ترسیم کند (Hughes, 2003:23-30) و در «رویکردهای بین‌رشته‌ای در تاریخ محیط زیستی» به توضیح ماهیت بین‌رشته‌ای این حوزه پرداخت و تلاش کرد تا اهمیت استفاده از این رویکردها را نشان دهد (Hughes, 2007: 110-125).

نقش مهمی که هیوز برای آموزش تاریخ محیط زیستی قائل بود سبب تألیف مقالاتی شد که بر آموزش این حوزه تمرکز داشتند. شاید شاخص‌ترین این مقالات، مقالهٔ «آموزش تاریخ محیط زیستی: حلقه پیوند علوم تجربی و علوم انسانی» باشد. هیوز در این مقاله ضمن اشاره به شکاف عمیق بین علوم تجربی و انسانی، معتقد است که تاریخ محیط زیستی می‌تواند این شکاف را پر کند و این کار ی است که در حال انجام است (Hughes, 2010:120-130). در کنار مقالهٔ فوق باید از مقالهٔ «آموزش نسل بعدی مورخان محیط زیستی» یاد کرد. هیوز در این مقاله با اشاره به رویکرد بینارشته‌ای تاریخ محیط زیستی، ضرورت استفاده از داده‌ها و روش‌های علوم تجربی و ایجاد ارتباط بین علوم انسانی و تجربی را در تربیت نسل بعدی مورخان محیط زیستی گوشزد می‌کند(Hughes, 2018: 150-165).

هیوز و بسط تعریف تاریخ محیط زیستی

جی دانلد هیوز را می‌توان به‌عنوان یکی از نخستین مورخانی به‌حساب آورد که تلاش کرد تا تاریخ را از منظری فراتر از رویدادهای انسانی تحلیل کند؛ منظری که تأثیرات

محیطی و طبیعی را نیز در کانون تحلیل تاریخی قرار می‌دهد. او که تحصیلات خود را در رشته‌های تاریخ، انسان‌شناسی و علوم طبیعی به پایان رسانده بود، در آثار خود توانست بین این حوزه‌ها پیوندی نظام‌مند ایجاد کند؛ امری که در آن زمان کم‌سابقه و حتی برای بسیاری از مورخان سنتی، غیرمتعارف محسوب می‌شد (Smith, 2010: 12). به واقع، وی از همان سال‌های آغازین فعالیت علمی خود، متوجه شد که بسیاری از تحلیل‌های تاریخی رایج، نگاهی انسان‌محور و صرفاً فرهنگی به گذشته دارند و محیط طبیعی را یا نادیده می‌گیرند یا در بهترین حالت، به‌عنوان پس‌زمینه‌ای منفعل در نظر می‌آورند، این در حالی بود که به عقیده هیوز، محیط زیست نه تنها از فعالیت‌های انسانی تأثیر می‌پذیرفت، بلکه خود به‌طور مستقیم در شکل‌گیری ساختارهای سیاسی، اقتصادی و اجتماعی نقش فعال داشت (Hughes, 2001: 7). به همین دلیل در جایی خاطرنشان می‌کند: «تاریخی که محیط زیست طبیعی را در نظر نگیرد ناتمام و ناقص است. تاریخ محیط زیستی مفید است زیرا می‌تواند زمینه و چشم‌اندازی را به دغدغه‌ها و علایق سنتی‌تر مورخان، از جمله جنگ، دیپلماسی، سیاست، قانون، اقتصاد، فناوری، علم، فلسفه، هنر و ادبیات، بیفزاید» (هیوز، ۱۴۰۳: ۳۷). بر همین اساس، آثار او از همان ابتدا با نوعی نگاه ساختاری-محیط زیستی متمایز شدند.

چنین نگاهی سبب گردید تا هیوز به بازتعریف تاریخ محیط زیستی بپردازد و نظریه تعامل متقابل انسان و طبیعت را در کانون تعریف خود از تاریخ محیط زیستی قرار دهد. به همین جهت، از زمان نگارش نخستین آثارش در دهه ۱۹۷۰ میلادی همواره تأکید داشت که محیط زیست نه صرفاً بستر رخدادهای انسانی، بلکه عاملی تعیین‌کننده در شکل‌گیری تحولات تاریخی است. این دیدگاه به‌ویژه در تحلیل‌های وی درباره تمدن‌های باستانی و تغییرات اقلیمی به وضوح دیده می‌شود (Hughes, 1975: 40-60). مثلاً در کتاب *عذاب پن* در باب تأثیر دخالت‌ها و دستکاری‌های انسانی در محیط طبیعی که سبب پیدایش مسائل محیط زیستی در تمدن‌های یونان و روم باستان شد، نشان می‌دهد که چگونه تغییرات انسانی در منابع طبیعی، مانند قطع گسترده درختان و فرسایش خاک، به بحران‌های محیط زیستی‌ای منجر شد که تأثیرات عمیقی بر تحولات سیاسی و اجتماعی آن دوره گذاشت. هیوز در مقدمه کتاب می‌نویسد: «تمدن‌های یونان و روم، با بهره‌برداری بیش از حد از منابع طبیعی، به ویژه جنگل‌ها و زمین‌های زراعی، زمینه‌ساز فروپاشی تدریجی محیط زیستی خود شدند که این امر

به‌طور مستقیم به کاهش قدرت سیاسی و اقتصادی آنها انجامید» (Hughes, 1994a: 25). و یا در فصل سوم همین کتاب، به‌طور مفصل به فرسایش خاک در منطقه آتیک یونان می‌پردازد و با استناد به داده‌های باستان‌شناسی و جغرافیایی، توضیح می‌دهد که چگونه این فرسایش، تولیدات کشاورزی را کاهش داده و در نهایت منجر به بحران اقتصادی و اجتماعی شده‌است (Hughes, 1994a: 78-85).

هیوز در برداشتش از تاریخ محیط زیستی اهمیت عواملی مانند تغییرات اقلیمی، منابع آب، پوشش گیاهی و ساختارهای اکوسیستم را برجسته می‌سازد و نشان می‌دهد که این عوامل چگونه در طول تاریخ ساختارهای اقتصادی، سیاسی و اجتماعی را تحت تأثیر قرار داده‌اند (Hughes, 2006 a: 42). نتیجه اینکه وی در تعریفش از تاریخ محیط زیستی سه درونمایهٔ اصلی را مد نظر قرار می‌دهد:

۱) تأثیر عوامل محیط زیستی بر تاریخ بشر ۲) تغییرات محیط زیستی‌ای که فعالیت‌های انسانی ایجاد می‌کنند و مسیرهای گوناگونی که از طریق آنها تغییرات ناشی از انسان در محیط زیست به‌گونه‌ای مخرب بازتاب می‌یابند و بر جریان تغییر در جوامع انسانی تأثیر می‌گذارند و ۳) تاریخ اندیشهٔ انسان در مورد محیط زیست و روش‌هایی که به موجب آنها الگوهای نگرش‌های انسانی سبب اقداماتی می‌شود که بر محیط زیست تأثیر می‌گذارند (هیوز، ۱۴۰۳: ۱۶)

این سه درونمایه به واقع سه سطح را در تاریخ محیط زیستی نشان می‌دهند و حتی می‌توان از آنها به عنوان سه مؤلفهٔ اصلی در تعریف تاریخ محیط زیستی یاد کرد که هر کدام نیز الزامات و اقتضائاتی برای تاریخ محیط زیستی فراهم می‌آورند. درونمایهٔ اول نشان می‌دهد که در یک سطح، تاریخ محیط زیستی به خود محیط زیست می‌پردازد. به سخنی در سطح اول تاریخ محیط زیستی، تاریخ محیط زیست است و تأثیرات محیط طبیعی بر انسان را لحاظ می‌کند. به این اعتبار، تاریخ محیط زیستی در سطح اول تاریخ مقولات محیط زیستی مانند تاریخ جنگل، تاریخ حیوانات، تاریخ بیماری، سیل، مخاطرات آب و هوایی، فعالیت‌های آتشفشانی، پراکندگی و مهاجرت گیاهان و جانوران و مانند اینها را وامی‌کاود و در عین حال تأثیر این مقولات را بر زندگی انسان و ساختارهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی مورد بررسی قرار می‌دهد. مورخانی که به این سطح می‌پردازند نیازمند بهره‌گیری از علوم طبیعی، از همه مهمتر اکولوژی، هستند. در این سطح مورخان محیط‌زیستی به ناچار باید از داده‌های

پروکسی،[1] درخت‌نگاری، گرده‌شناسی، رسوب‌شناسی، زمین‌شناسی، جنگلداری و مواردی از این دست بهره گیرند (هیوز، ۱۴۰۳: ۱۷ و ۱۸۵) و برای بررسی پیشینه در مطالعهٔ تأثیر این عوامل به ناچار باید به گزارش‌های دانشمندان وابسته باشند (همان: ۱۸).

هیوز با اینهمه تأکید می‌کند که تاریخ محیط زیستی صرفاً تاریخ محیط زیست نیست. به همین دلیل در سطح دوم، تاریخ محیط زیستی باید جنبهٔ انسانی رابطه را لحاظ کند. در این سطح است که تاریخ محیط زیستی رویکردی انسان‌محور به خود می‌گیرد و شامل فعالیت‌های اقتصادی انسان و سازمان اجتماعی و تأثیراتی می‌شود که بر محیط زیست می‌گذارند. به عقیده هیوز ابزارهای مورخ محیط زیستی در این سطح از دل مطالعهٔ فناوری، انسان‌شناسی و زیرشاخهٔ آن یعنی اکولوژی فرهنگی و اقتصاد بیرون می‌آیند (همان: ۱۸۵). همان‌طور که هیوز هم نشان داده‌است، درونمایهٔ دوم، بدون شک درونمایهٔ مسلط در تاریخ محیط زیستی است و مورخان همواره علاقه داشته‌اند که تغییرات ناشی از عاملیت انسان در محیط زیستی طبیعی و متقابلاً بر جوامع بشری و تاریخشان را مورد بررسی قرار دهند (همان: ۱۹)

سومین سطح یا درونمایهٔ تاریخ محیط زیستی از نظر هیوز، بررسی و مطالعهٔ اندیشهٔ انسان دربارهٔ محیط زیست طبیعی و نگرش‌ها نسبت به آن است و شامل مطالعه طبیعت، علم اکولوژی و روش‌هایی می‌شود که به موجب آنها نظام‌های فکری چون ادیان، فلسفه‌ها، ایدئولوژی‌های سیاسی و فرهنگ عامه بر رفتار انسان نسبت به ساحت‌های مختلف طبیعت تأثیر گذاشته‌است. به یک معنا در این سطح تاریخ محیط زیستی، تاریخ انگاره است (همان: ۲۲).

---

1. proxy data.

پروکسی اقلیمی به ویژگی‌های فیزیکی گذشته که حفظ شده‌اند و دانشمندان را قادر می‌سازند شرایط اقلیمی را در بخش طولانی‌تری از تاریخ زمین بازسازی کنند گفته می‌شود. سوابق معتبر جهانی از آب و هوا تنها در دهه ۱۸۸۰ آغاز شد و پروکسی‌ها ابزاری را برای دانشمندان فراهم می‌کند تا الگوهای آب و هوایی را قبل از شروع ثبت اسناد تعیین کنند. تعداد زیادی از پروکسی‌های آب و هوایی از انواع زمینه‌های زمین‌شناسی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. نمونه‌هایی از پروکسی‌ها عبارتند از اندازه‌گیری ایزوتوپ‌های پایدار از هسته‌های یخ، نرخ رشد در حلقه‌های درختان، ترکیب گونه‌ای از گرده‌های فسیلی فرعی در رسوبات دریاچه یا روزن داران در رسوبات اقیانوس، و ایزوتوپ‌های پایدار و کانی‌شناسی و مرجان‌ها.

بدین سان هیوز، با گسترش حیطهٔ تعریف تاریخ محیط زیستی، سبب گسترش حیطهٔ تاریخ محیط زیستی، موضوعات، مسائل و جنبه‌های مختلف کار مورخان این عرصه شد. تعریفی که هیوز از تاریخ محیط زیستی ارائه داد، نه تنها مورخان محیط زیستی را ملزم به استفاده از روش تاریخی و ابزارهای مورخانه می‌کند، بلکه آنها را تشویق می‌کند که از روش‌ها و داده‌های علوم تجربی نیز بهره گیرند و در عین حال در فلسفه و مباحث مرتبط با تاریخ اندیشه نیز خود را مجهز کنند.

رویکردهای نظری و روش‌شناسی علمی جی دانلد هیوز

تعریف چند وجهی هیوز از تاریخ محیط زیستی سبب گردید که وی در پژوهش‌های خود به توسعه رویکردهای نظری و روش‌شناسی میان‌رشته‌ای روی آورد، اموری که به طور اساسی چارچوب تاریخ محیط زیستی را شکل داده‌اند. رویکردهای وی نه تنها تاریخ‌نگاران را به بازاندیشی درباره مفروضات کلاسیک و سنتی خود فرامی‌خواند، بلکه زمینه را برای بهره‌گیری گسترده از داده‌های علوم طبیعی فراهم می‌سازد.

نگرش میان‌رشته‌ای و تلفیق علوم انسانی و طبیعی

یکی از نوآوری‌های مهم هیوز، تاکید بر روش‌شناسی میان‌رشته‌ای است. او باور دارد که برای درک عمیق تاریخ محیط زیستی، ترکیب داده‌ها و روش‌های علوم مختلف الزامی است. هیوز در عمده آثارش تصریح می‌کند که چطور داده‌های زمین‌شناسی، دیرینه‌شناسی، اقلیم‌شناسی و حتی علوم بوم‌شناسی باید در کنار منابع تاریخی سنتی قرار گیرند (Hughes, 2006 a: 30). برای نمونه، وی در برخی از پژوهش‌هایش به‌ویژه در *تاریخ محیط زیستی جهان* از داده‌های درخت نگاری برای بازسازی الگوهای خشکسالی و رطوبت در گذشته استفاده می‌کند و سپس این داده‌ها را با اسناد تاریخی تطبیق می‌دهد تا تحلیل‌های دقیق‌تری از تأثیرات اقلیمی بر جامعه انسانی ارائه دهد (Hughes, 2006 a). این تلفیق روش‌ها به او اجازه می‌دهد تا فراتر از روایات معمول تاریخی رفته و به تحلیل‌های علمی و قابل استنادی دست یابد. نتیجه اینکه، کتاب مزبور به‌عنوان یکی از منابع اصلی آموزش در حوزه تاریخ محیط زیستی به‌کار گرفته می‌شود و بسیاری از پژوهشگران از آن به‌عنوان نمونه‌ای بارز از تلفیق داده‌های علمی و رویکرد تاریخی یاد می‌کنند (McNeill, 2000: 102). در واقع هیوز با تلفیق علوم طبیعی و انسانی، تلاش کرده است چارچوبی

نظری و روش‌شناختی برای تحلیل تعاملات انسان و محیط زیست فراهم آورد. او در کتاب *تاریخ محیط زیستی* بر اهمیت نگاه میان‌رشته‌ای تأکید می‌کند و مدعی می‌شود که تاریخ محیط زیستی را باید چونان روشی تصور کرد که رویکردهای علمی و انسانگرایانه را در هم‌می‌آمیزد و میانجی این دو است. «اکولوژی فرهنگی و اکولوژی طبیعی« هر کدام مراحل یا توالی خاص خود را دارند. تاریخ محیط زیستی سیر تعاملات آنها در طول زمان و تأثیراتشان بر یکدیگر را بررسی می‌کند» (هیوز، ۱۴۰۳: ۱۸۷). وی خاطرنشان می‌کند که چشم‌انداز تاریخ محیط زیستی نمی‌تواند صرفاً به روایت‌های انسانی محدود شود؛ بلکه باید با داده‌های علمی مانند، داده‌های پروکسی، درخت‌نگاری، تحلیل خاک و داده‌های اقلیمی تلفیق شود تا تصویری دقیق‌تر از گذشته محیط زیستی ارائه گردد (هیوز، ۱۴۰۳: ۳۰ و ۱۹۰). او در مقاله‌ای که در سال ۲۰۰۳ منتشر کرد، متذکر شد که توسعه شبکه‌های تحقیقاتی میان‌رشته‌ای می‌تواند به فهم بهتر روابط پیچیده انسان و محیط کمک کند و زمینه‌ساز سیاست‌های پایداری محیط زیستی باشد (Hughes, 2003 b: 78) و البته باید توجه‌داشت که هیوز در چنین برداشتی از تاریخ محیط زیستی تنها نبود، مورخان محیط زیستی بنامی چون دانلد ورستر در این برداشت با او هم عقیده بودند. ورستر در جایی تأکید می‌کند که تاریخ‌نگاری سنتی غالباً طبیعت را تنها به‌مثابه بستر صامت وقایع می‌دید، حال‌آنکه تاریخ محیط زیستی در پی آن است که طبیعت را بازیگری فعال به حساب آورد (Worster, 1988: 289).

همین برداشت از تاریخ محیط زیستی و ماهیت آن سبب گردید تا دانلد هیوز به عنوان یکی از بنیان‌گذاران فکری تاریخ محیط زیستی به‌شمار آید. همان‌طور که *وارد* به درستی اشاره کرده‌است اهمیت کارهای هیوز در تلاشی است که او برای تبدیل تاریخ محیط زیستی به یک حوزهٔ علمی قابل اعتماد انجام داد. او با استناد به داده‌های قابل اندازه‌گیری و تحلیل‌های دقیق، به درک بهتری از تاریخ انسان و محیط زیست کمک کرد. این رویکرد جدید، نه تنها افق‌های تازه‌ای در پژوهش‌های تاریخی گشود، بلکه موجب شد تا مطالعات محیط زیستی به‌عنوان رشته‌ای مستقل مورد توجه نظام دانشگاهی قرار گیرد (Warde 2001: 33). افزون بر این، آثار جی دانلد هیوز نقش بی‌بدیلی در تثبیت و گسترش تاریخ محیط زیستی به عنوان یک حوزه مطالعاتی ایفا کرده‌اند. او با تلفیق داده‌های علمی و روش‌های تاریخی، راه را برای پژوهش‌های دقیق‌تر و چندبعدی در این رشته هموار کرد. به گفته مک‌نیل: «هیوز، با کارهایش، به تاریخ‌نگاران کمک کرد تا محیط زیست را از

حاشیه به مرکز روایت‌های تاریخی بیاورند و این موضوع به بازتعریف مفاهیم تاریخ و انسان‌شناسی منجر شد» (McNeill, 2000: 115).

سرانجام جی دانلد هیوز تأثیر عمیقی بر نسلی از پژوهشگران گذاشت که با الهام از او، موضوعات متنوعی چون تغییرات اقلیمی، بحران آب، شهرنشینی و فرسایش منابع را از منظر تاریخی مورد بررسی قرار دادند. برای مثال، کتاب *تاریخ محیط زیستی جهانی* از سیمونز (simmons, 2008) با ارجاع مکرر به الگوهای نظری هیوز تلاش می‌کند تاریخ را از دریچه تحولات بوم‌شناختی بازخوانی کند. تأثیرات بی‌بدیل هیوز سبب شد تا *وارد*، هیوز را بنیان‌گذار آن رویکردی بداند «که تاریخ را نه از منظر رویداد، بلکه از زاویه انرژی، اکوسیستم، و ظرفیت زیستی می‌نگرد» (Warde, 2001: 92).

توجه به مقیاس‌های زمانی و مکانی مختلف

هیوز در آثار خود بر اهمیت درک مقیاس‌های مختلف زمانی و مکانی تاکید می‌کند. او معتقد است که تغییرات محیط زیستی باید در گستره‌های زمانی بلندمدت مطالعه شوند تا اثرات واقعی آنها بر جوامع انسانی فهمیده شود (Hughes, 2006 a: 28). به همین دلیل، در آثارش نمونه‌هایی از بررسی تغییرات محیط زیستی در بازه‌های چند صد ساله تا چند هزار ساله دیده می‌شود. این نگاه برخلاف سنت رایج تاریخ‌نگاری سیاسی و اقتصادی بود که غالباً به وقایع کوتاه‌مدت و انسانی توجه داشت. چنین نگاهی سبب گردید که برخی از مورخان بنام محیط زیستی، چشم‌انداز هیوز به تاریخ محیط زیستی را چشم‌انداز نوینی بدانند که به فهم بهتر بحران‌های معاصر کمک می‌کند، چنانکه مک‌نیل در بررسی آثار هیوز می‌نویسد: «هیوز با تمرکز بر تغییرات محیط زیستی در طول هزاران سال، چشم‌اندازی جدید به تاریخ محیط زیستی داد که بر اهمیت نگاه بلندمدت تأکید دارد و به فهم بهتر بحران‌های معاصر کمک می‌کند» (McNeill, 2000: 112). مک‌نیل در جایی دیگر با اشاره به نگاه بلند مدت هیوز معتقد است که چنین نگاهی به تغییرات محیط زیستی، به پژوهشگران و سیاست‌گذاران کمک کرده‌است تا درک بهتری از بحران‌های محیط زیستی کنونی داشته باشند. به اعتقاد مک نیل، «هیوز به ما نشان داده است که پیامدهای تاریخی تخریب محیط زیست می‌تواند درس‌هایی ارزشمند برای مقابله با بحران‌های امروز باشد» (McNeill, 2000: 105).

به لحاظ گستره جغرافیایی همان‌طور که پیش از این اشاره شد، هیوز تلاش می‌کند که نه تنها مناطق خاص بلکه نظام‌های محیط زیستی گسترده‌تر را مدنظر قرار دهد. این نگرش باعث می‌شود که آثار وی همواره در گستره جهانی بررسی شوند و تعاملات بین مناطق و تأثیرات جهانی نیز تحلیل شوند (Hughes, 2006 a: 50-55).

هیوز و آموزش تاریخ محیط زیستی

آثار هیوز تأثیر مهمی بر آموزش تاریخ محیط زیستی داشته‌اند. کتاب‌ها و مقالات او به‌عنوان منابع اصلی در دانشگاه‌ها و دوره‌های تخصصی مورد استفاده قرار گرفته‌اند و باعث شده‌اند که دانشجویان و پژوهشگران به اهمیت پیوند میان انسان و محیط زیست واقف شوند (Williams, 2018: 60). همچنین وی در همکاری با دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی، بسترهای جدیدی برای مطالعات میان‌رشته‌ای فراهم کرد. دانشگاه ویسکانسین با کمک هیوز به یکی از مراکز پیشرو در تاریخ محیط زیستی تبدیل شد که با تأکید بر رویکرد میان‌رشته‌ای، دانشجویان را به کار با داده‌های علمی و تاریخی آموزش می‌داد. به علاوه، هیوز در همکاری با پروژه‌های بین‌المللی، زمینه‌های پژوهشی نوینی مانند تاثیرات تاریخی تغییرات اقلیمی و تخریب اکوسیستم‌ها را توسعه داد. به همین نحو کتاب‌ها و مقالات هیوز، به‌ویژه *عذاب پن* و «چشم‌انداز محیط زیستی در تاریخ»، به منابع کلیدی در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی تبدیل شده‌اند. این آثار الهام‌بخش نسل‌های جدید پژوهشگران در زمینه تاریخ محیط زیستی بوده و رویکردهای میان‌رشته‌ای را ترویج کرده‌اند.

همچنین هیوز تأثیر فراوانی در تربیت دانشجویان تاریخ محیط زیستی داشت. بسیاری از استادان کنونی در این حوزه شاگردان مستقیم او بوده‌اند. وی باور داشت که آموزش باید از مرزهای رشته‌ای عبور کند و پژوهشگران را برای مواجهه با مسائل پیچیده محیط زیستی آماده سازد. در سخنرانی سال ۲۰۱۰ تأکید کرد: «در جهانی که بحران‌های محیط زیستی گسترش یافته‌اند، ما به محصلانی نیازمندیم که بتوانند رویکردهای علمی و تاریخی را ترکیب کنند و راهکارهای خلاقانه ارائه دهند» (Hughes, 2010: 123). به واقع هیوز با تأکید بر اهمیت آموزش میان‌رشته‌ای، در شکل‌گیری دوره‌های تحصیلات تکمیلی و برنامه‌های آموزشی تاریخ محیط زیستی در دانشگاه‌ها نقش داشت. او باور داشت: «برای مواجهه با چالش‌های محیط زیستی امروز، باید نسل جدید پژوهشگران را آموزش دهیم که هم دانش تاریخی و هم علوم طبیعی را تلفیق کنند» (Hughes, 2010: 124).

علاوه بر این، هیوز با تأکید بر مشارکت جوامع بومی و توجه به دانش محلی، به تغییر نگاه‌های غالب کمک کرده‌است که در حوزه‌های توسعه پایدار و عدالت محیط زیستی نیز انعکاس یافته‌اند (Hughes, 2015: 82). این رویکرد، تاریخ محیط زیستی را به ابزاری برای فهم بهتر بحران‌های زیست‌محیطی و پاسخگویی اجتماعی تبدیل کرده‌است.

نقدها و چالش‌های روش‌شناختی و نظری

با وجود تأثیرگذاری بی‌بدیل هیوز در شکل‌دهی به تاریخ محیط زیستی، آثار او مورد نقدهایی نیز قرار گرفته‌اند که برخی از آنها به مسائل نظری، برخی به روش‌شناسی و پاره‌ای به ابعاد اجتماعی و فرهنگی مرتبط می‌شوند.

برخی از محققان تأکید زیاد هیوز بر استفاده از داده‌های علوم طبیعی را به نقد کشیده و معتقدند که داده‌های طبیعی ممکن است به‌تنهایی پیامدهای تاریخی را کامل توضیح ندهند و باید تحلیل‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی را بیشتر مد نظر داشت. به عنوان مثال کرونون معتقد است که به رغم اهمیت داده‌های طبیعی، باید دقت داشت که چگونه گفتمان‌های فرهنگی و تاریخی بر درک ما از محیط طبیعی تأثیر می‌گذارند (Cronon, 1995: 108). *نش* نیز متذکر می‌شود که این رویکرد ممکن است به نوعی «علم‌زدگی» (scientism) منجر شود که در آن ابعاد فرهنگی، اجتماعی و انسانی به حاشیه رانده می‌شوند (Nash, 2001: 60). نقد مزبور بر این نکته تأکید دارد که تاریخ محیط زیستی باید بیش از هر چیز بازتاب‌دهنده تجربه انسانی و پیچیدگی‌های فرهنگی باشد و داده‌های علمی تنها یک بخش از این روایت هستند. با این وجود، هیوز با درک این نگرانی‌ها، در یکی از آثارش با مدنظر قراردادن نقدهای مطروحه به دنبال رفع این نقصیه برآمد و تلاش کرد تا ابعاد فرهنگی و اجتماعی را بیشتر وارد تحلیل‌های خود کند (Hughes, 2015: 78).

بنابراین، هر چند رویکرد داده‌محور هیوز (تکیه بر درخت‌نگاری، خاک‌شناسی و پروکسی‌های اقلیمی) توانست شکاف دیرپای میان تاریخ و علوم طبیعی را کم کند و «تصویر تجربی‌تر» از گذشته بسازد و بخشی از هویت تاریخ محیط‌زیستیِ مدرن را شکل دهد، اما افراط در اتکا به سنجه‌های طبیعی می‌تواند تاریخ را به «نمودارِ روندهای زیستی» فروبکاهد و تجربه‌های معنایی، نمادین و کنش‌های فرهنگی را کم‌رنگ کند، بدین معنی که روایت انسانیِ کنش، منازعه، معنا و قدرت ممکن است در سایه «سیگنالِ اقلیم» محو

شود. علاوه بر این، خودِ هیوز به ناسازگاری مقیاس‌های زمانی/مفهومی داده‌های طبیعی با متون تاریخی اشاره کرده است. اگر این ناهمخوانی مدیریت نشود، تاریخ یا «علمی‌نمایی» می‌شود یا تکه‌تکه.

با این همه، راه حل‌هایی برای فائق آمدن بر خطرات استفاده گسترده از داده‌های علوم طبیعی وجود دارد که امکان برساخت روایتی چندلایه از رابطه انسان و محیط را فراهم می‌کند و نقاط ضعف داده‌های علوم تجربی را پوشش می‌دهد. یکی از این راه‌حل‌ها، استفاده از تحلیل‌های مبتنی بر سه‌گانه داده‌های اقلیمی، بومی/دینی، حقوقی و اداری است. در عین حال الحاق لایه‌های معنایی (اندیشه/گفتمان) به لایه‌های مادی (اکولوژی) به این امر کمک شایانی می‌کند و باید توجه داشت که خودِ الگوی سه‌سطحی هیوز این امکان را می‌دهد، به شرط آنکه سطح سوم (تاریخ اندیشه و انگاره‌ها) لحاظ شود. همچنین باید عدم قطعیت داده‌های پروکسی و حدود تفسیر تاریخیِ آن‌ها مدنظر قرار گیرد.

برخی از منتقدان نیز دست روی چالش‌های مرتبط با رویکرد میان‌رشته‌ای هیوز گذاشته‌اند. اینان معتقدند هرچند رویکرد میان‌رشته‌ای یکی از نقاط قوت هیوز است، اما در عمل مشکلاتی نیز ایجاد کرده‌است. ترکیب داده‌ها و روش‌های علوم مختلف، به ویژه در پژوهش‌های تاریخی، می‌تواند منجر به تضادها و ناسازگاری‌هایی شود که تحلیل‌های نهایی را پیچیده و گاه دشوار برای ارزیابی می‌کند (Johnson, 2020: 110). علاوه بر این، شماری از پژوهشگران معتقدند که هیوز گاهی داده‌های علمی را بدون در نظر گرفتن محدودیت‌های آنها به‌کار می‌گیرد، که ممکن است موجب برداشت‌های نادرست شود. برای نمونه، بازسازی‌های اقلیمی با استفاده از درخت‌نگاری یا نمونه‌برداری خاک دارای محدودیت‌های ذاتی است که باید در تحلیل‌ها لحاظ شوند (Smith & Anderson, 2017: 78). به رغم نقدهایی که این دست از منتقدان نسبت به چالش‌های رویکرد میان‌رشته‌ای هیوز داشتند، وی همواره تلاش می‌کرد تا چالش‌های روش‌شناختی موجود در تاریخ محیط زیستی را که در تلفیق داده‌های علمی و تاریخی وجود داشت، برطرف کند. به همین دلیل در یکی از مقالاتش می‌نویسد: «از بزرگ‌ترین مشکلات تاریخ محیط زیستی، ناسازگاری مقیاس‌های زمانی و مفهومی داده‌های طبیعی و متون تاریخی است. ما نیازمند چارچوب‌های تحلیلی جدیدی هستیم که بتوانند این فاصله را پر کنند» (Hughes, 2003: 85).

گذشته از نقدهای فوق، انتخاب مقیاس‌های زمانی بلندمدت توسط هیوز نیز مورد نقد قرار گرفته‌است. برخی از محققان اتخاذ چنین مقیاس‌هایی را موجب کاهش تمرکز بر تحولات کوتاه‌مدت و بحران‌های آنی می‌دانند (Skrimshire, 2019: 63-81). اینان معتقدند که تغییرات سریع و بحران‌های محیط زیستی معاصر باید به اندازه کافی مورد توجه قرار گیرند، نه صرفاً تحولات تدریجی و بلندمدت. همچنین، رویکرد جهانی هیوز گاهی به قیمت کم‌رنگ شدن جزئیات محلی و منطقه‌ای تمام می‌شود که ممکن است به فهم ناقص شرایط خاص هر جامعه منجر شود (Brown and McCowan, 2018: 317-323). به واقع، هیوز با گسترش افق مکانی و روایت‌های بلندمقیاس، تاریخ محیط‌زیستی را از «مطالعه نقاط منفرد» به «داستان زمین» ارتقا داد؛ دستاوردی که در تثبیت هویتِ رشته تعیین‌کننده بود، اما همین جهان‌روایی، اگر با ریزدانه‌سازی همراه نشود، می‌تواند جزئیات محلی، تفاوت‌های نهادی و دانش‌های بومی را در «میانگین‌های سیاره‌ای» حل کند و به برداشت‌های سیاستیِ نادقیق بینجامد. نقد معاصر بر روایت‌های بیش‌ازحد کلانِ هیوز دقیقاً این کوریِ محلی را گوشزد می‌کند.

کاربرد اندیشه‌های هیوز در تألیف متون دانشگاهی تاریخ محیط زیستی ایران

یکی از چالش‌های اساسی نظام آموزش عالی ایران، فقدان منابع دانشگاهی منسجم در حوزه تاریخ محیط زیستی است. گرچه در سال‌های اخیر پژوهش‌هایی پراکنده درباره موضوعاتی چون تغییرات اقلیمی تاریخی، بحران‌های آبی، سیاست‌های محیط زیستی یا بازنمایی طبیعت در فرهنگ ایرانی انجام شده‌است، اما این مطالعات هرگز به سطح یک چارچوب درسی منظم و دانشگاهی ارتقا نیافته‌اند. در نتیجه، دانشجویان علاقه‌مند به این حوزه برای مطالعه ناگزیرند به متون خارجی مراجعه کنند؛ متونی که هرچند از حیث نظری غنی هستند، اما به‌ندرت با بستر تاریخی و فرهنگی ایران پیوند خورده‌اند. همین خلأ آموزشی ضرورت آن را آشکار می‌سازد که تدوین کتاب‌های دانشگاهی در حوزه تاریخ محیط زیستی ایران در دستور کار قرار گیرد، و برای این منظور بهره‌گیری از اندیشه‌های نظریه‌پردازان برجسته جهان به‌ویژه جی. دانلد هیوز می‌تواند نقطه عزیمت مناسبی باشد.

نخستین مؤلفه‌ای که سبک تاریخنگاری هیوز برای تألیف کتاب‌های دانشگاهی تاریخ محیط زیستی به‌دست می‌دهد، توجه به همان سه سطحی است که وی در تعریف تاریخ محیط زیستی در نظر گرفت: تأثیرطبیعت بر انسان، تأثیر انسان بر طبیعت و در نهایت

تاریخ اندیشه‌های محیط زیستی؛ این سه سطح کل منسجمی را در بررسی تاریخ محیط زیستی ترسیم می‌کنند و همین کلیت، امکان خلق تصویری جامع از برهم‌کنش انسان ایرانی و محیط زیستش را در طول تاریخ برای دانشجویان خلق می‌کند. گنجاندن این سه سطح در یک کتاب آکادمیک مانع از ایجاد نگاه‌های جزءنگر، تکه‌تکه و کوتاه‌برد می‌شود. آثار جزءنگری که صرفاً به یک موضوع مشخص یا دوره‌ای خاص می‌پردازند، اصولاً نمی‌توانند دانشجویان را به درک برهم‌کنش درازمدت انسان و محیط زیست رهنمون کنند و همین امر ایرادی اساسی در تدوین و تألیف کتاب‌هایی در باب تاریخ محیط زیستی ایران است. به‌عنوان نمونه *توسعه و تخریب*، کتابی است که صرفاً به بررسی سیاست‌های محیط زیستی دولت ایران از سال ۱۳۲۷– ۱۳۵۷ می‌پردازد (رفعتی پناه مهرآبادی، ۱۴۰۲: ۱۲). چنین اثری هرچند که برای بررسی برخی از ریشه‌های بحران محیط زیستی امروز سودمند است، ولی نمی‌تواند تأثیر طبیعت بر تاریخ ایران و به همین صورت اندیشه‌های محیط زیستی را بازنمایی کند. طبعاً دانشجو نیز با مطالعه چنین کتابی صرفاً با سیاست‌های محیط زیستی دولت پهلوی آشنا می‌شود و از برهم‌کنش انسان ایرانی و محیط زیست در دوران باستان تا عصر پهلوی هیچ‌گونه آگاهی به‌دست نخواهد آورد. به همین نحو، امکان آگاهی از نقش دانش ضمنی محیط زیستی ایرانیان، اندیشه‌ها و انگاره‌های‌شان در باب محیط و نیز تأثیرات محیط بر آنها (از جمله سیل، طوفان، بیماری، خشکسالی و قحصی و ...) فراهم نخواهد آمد. بنابراین در وهلهٔ اول برای تألیف کتابی آکادمیک در باب تاریخ محیط زیستی ایران، توجه به این سه سطح ضروری است. سطوح مزبور، نه‌تنها یک چارچوب تحلیلی جامع ارائه می‌دهند، بلکه از نظر آموزشی نیز قابلیت ترجمه به **ساختار کتاب درسی دانشگاهی** را دارند. در واقع، هر سطح می‌تواند به یک بخش از سرفصل دروس دانشگاهی تبدیل شود و به دانشجویان کمک کند تا رابطه پیچیده انسان و طبیعت را در طول تاریخ ایران درک کنند.

دومین مؤلفه‌ای که سبک تاریخنگاری هیوز برای تدوین کتاب دانشگاهی تاریخ محیط زیستی ایران به‌دست می‌دهد، بهره‌مندی از رویکرد میان‌رشته‌ای و استفاده از علوم تجربی در این زمینه است. رویکرد میان‌رشته‌ای هیوز که تاریخ را با بوم‌شناسی، جغرافیا و فرهنگ پیوند می‌دهد، دقیقاً همان چیزی است که نظام آموزشی ایران برای مواجهه با بحران‌های پیچیده محیط زیستی به آن نیاز دارد. بحث در باب گذشتهٔ محیط زیستی ایران به داده‌های مختلفی نیاز دارد که از طریق علومی چون زمین‌شناسی، خاکشناسی،

هواشناسی، درختنگاری، هیدرولوژی و مواردی از این به‌دست می‌آیند. طبعاً تمام داده‌های مربوط به تاریخ محیط زیستی ایران در منابع تاریخی موجود نیستند و باید چنین داده‌هایی را از طرق مختلفی چون باستان شناسی و یا علومی که ذکر شد به‌دست آورد. بنابر این تألیف کتاب دانشگاهی تاریخ محیط زیستی ایران صرفاً نمی‌تواند مبتنی بر منابع مکتوبی چون تاریخ طبری، بیهقی، رشیدی و ... باشد. ضمن آنکه تألیف کتاب دانشگاهی تاریخ محیط زیستی ایران باید دانشجویان و علاقه‌مندان را با طیف متنوع منابع داده‌ها آشنا کند و در عین حال به آنها شیوه استفاده از چنین منابعی را تاکید کند. هم‌زمان اشاراتی کوتاه به روش‌شناسی میان‌رشته‌ای نیز یاری‌رسان است. اگر متون دانشگاهی تاریخ محیط زیستی ایران بر اساس چنین چارچوبی طراحی شوند، دانشجویان نه تنها تاریخ طبیعت و محیط زیست را در گذشته خواهند شناخت، بلکه قادر خواهند بود بحران‌های امروز – مانند کم‌آبی، فرسایش خاک و بیابان‌زایی – را در پیوند با ریشه‌های تاریخی‌شان تحلیل کنند. این امر موجب می‌شود نگاه دانشجویان و پژوهشگران از سطح تحلیل‌های فنی صرف فراتر رفته و به رویکردی جامع‌تر و نقادانه‌تر در قبال توسعه و سیاست‌گذاری زیست‌محیطی تبدیل شود.

سومین مؤلفه‌ای که تاریخنگاری دانلد هیوز برای تألیف کتاب دانشگاهی تاریخ محیط زیستی ایران به‌دست می‌دهد توجه به مقیاس‌های کلان زمانی و مکانی است. در باب مقایس‌های زمانی طولانی مدت، پیش از این اشاراتی شد. به هین نحو باید در تألیف تاریخ محیط زیستی ایران، به مقیاس‌های کلان و روندهای جهانی توجه داشت. طبعاً نمی‌توان بدون توجه به بحران‌های جهان از جمله تغییر اقلیم، گرمایش جهانی، جنگل زدایی و بیابان‌زایی در سطح جهانی، و ... تصویر درستی از وضعیت محیط زیست ایران به‌دست داد. به همین صورت، توجه به روندهای تاریخ جهان نیز برای نگارش تاریخ محیط زیستی ایران ضروری است. بدون توجه به نقش استعمار از قرن ۱۶ میلادی بدین سو، نمی‌توان چشم‌انداز مناسبی از برهم‌کنش انسان ایرانی و محیط زیست نشان داد. بروز قحطی بزرگ در خلال جنگ جهانی اول نمونه بارز این امر است.

بدین‌سان اگر بخواهیم بر اساس الگوی تاریخنگاری هیوز چارچوبی را برای یک کتاب دانشگاهی پیشنهاد دهیم می‌توان این کتاب را در سه بخش اصلی طراحی کرد:

- **بخش نخست: طبیعت و تاریخ ایران:** نقش عوامل اقلیمی، رودخانه‌ها، مراتع، بیابان‌ها و... در تحولات تاریخی.

- **بخش دوم: انسان و محیط:** سیاست‌های آبی، کشاورزی و صنعتی در ایـران از دوره باستان تا امروز.
- **بخش سوم: اندیشه‌هـا و فرهنـگ محـیط زیسـتی:** بازتـاب طبیعـت در متـون دینـی، فلسفی و ادبیات فارسی و نقش آن‌ها در نگرش‌های محیط زیستی ایرانیان.

چنین ساختاری علاوه بر تطابق با چارچوب هیـوز، ظرفیـت آن را دارد کـه در نظـام آموزش عالی ایران به‌عنوان یک متن درسی پایه‌ای مورد استفاده قرار گیرد.

نتیجه‌گیری

مقالـه حاضـر نشـان داد کـه تـاریخ محـیط زیسـتی، بـه‌ویـژه در قالـب چـارچوب نظـری و روش‌شناختی جی. دانلد هیوز، ظرفیتی جدی بـرای بازاندیشـی در تـاریخ ایـران و همچنـین ارتقای آموزش عالی کشور دارد. در حـالی کـه در جهـان ایـن شـاخه علمـی توانسـته اسـت جایگاهی مستقل برای خود ایجاد کند، در ایـران همچنـان جـای آن در برنامـه‌هـای درسـی خالی است. نبود منابع آموزشی مـدون موجـب شـده اسـت کـه دانشـجویان و پژوهشـگران به‌جای درک بومی‌شده تاریخ محیط زیستی ایران، به ترجمه‌های محدود یـا متـون پراکنـده خارجی وابسته بمانند. این وضعیت سبب شده که هم ظرفیت غنی تـاریخی-محـیط زیسـتی ایران نادیده گرفته شود و هم آموزش عالی از پرورش نسل جدیدی از متخصصان آگـاه بـه ریشه‌های تاریخی بحران‌های محیط زیستی بازبماند.

در چنین شرایطی، بهره‌گیری از اندیشه‌های مورخان بنام و نظریه‌پرداز از جمله هیوز یک ضرورت علمی و آموزشی به شمار مـی‌آیـد. چـارچوب سـه‌سـطحی او ایـن امکـان را فراهم می‌آورد که تاریخ محیط زیستی ایران در سه بعد اصلی بازنمایی شود: نخسـت، تـأثیر عوامل طبیعی بر شکل‌گیری و تحول تمدن‌های ایرانی؛ دوم، پیامدهای کنش‌های انسانی بـر محیط زیست، از کشاورزی سنتی تا پروژه‌های صنعتی معاصـر و سـوم، بازتـاب ارزش‌هـا و اندیشه‌های محیط زیستی در فرهنگ و سنت‌های فکری ایران. این سه سطح، اگر به‌درسـتی در تألیف کتاب‌های دانشگاهی به‌کار گرفته شوند، نه‌تنها به انسـجام نظـری متـون آموزشـی کمک می‌کنند، بلکه پیوندی عمیـق میـان تـاریخ، محـیط زیسـت و فرهنـگ ایرانـی ایجـاد خواهند کرد.

تحلیل یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که چارچوب هیـوز قابلیـت بـالایی بـرای بومی‌سازی دارد. نمونه‌هایی چون قحطـی ۱۲۹۶ – ۱۲۹۸ در دوره ناصـرالدین شـاه (۱۲۶۴ ـ

۱۳۱۳ق)، نقش رودخانه زاینده‌رود در توسعه شهری اصفهان، یا سیاست‌های آبی دوره پهلوی در سدسازی، همه نشان می‌دهند که تاریخ محیط زیستی ایران می‌تواند بر مبنای مدل هیوز بازنویسی و در قالب متون درسی عرضه شود. این نمونه‌ها آشکار می‌کنند که تاریخ محیط زیستی صرفاً یک روایت دانشگاهی نیست، بلکه ابزاری برای فهم عمیق‌تر ریشه‌های بحران‌های کنونی همچون کم‌آبی، بیابان‌زایی و فرسایش خاک است.

از منظر تحلیلی، ورود تاریخ محیط زیستی به آموزش عالی ایران دست‌کم سه پیامد کلیدی به همراه خواهد داشت: نخست، پر کردن یک خلأ پژوهشی و آموزشی جدی و ارتقای جایگاه علوم انسانی در پاسخ به مسائل محیط زیستی. دوم، تقویت پیوند میان تاریخ و علوم طبیعی و ایجاد رویکردی میان‌رشته‌ای که برای تحلیل بحران‌های پیچیده امروز ضروری است و سوم، تربیت پژوهشگران و سیاست‌گذارانی که قادرند مسائل محیط زیستی را نه فقط در سطح فنی، بلکه در امتداد ریشه‌های تاریخی و فرهنگی‌شان درک و تحلیل کنند.

بر این اساس، نتیجه‌گیری نهایی مقاله آن است که بهره‌گیری از اندیشه‌های جی. دانلد هیوز در تدوین کتاب‌های دانشگاهی تاریخ محیط زیستی ایران، نه یک انتخاب اختیاری، بلکه ضرورتی استراتژیک برای توسعه علمی و فرهنگی کشور محسوب می‌شود. این رویکرد می‌تواند به شکل‌گیری گفتمان تازه‌ای در تاریخ‌نگاری ایران منجر شود؛ گفتمانی که در آن طبیعت و انسان در تعامل متقابلشان فهمیده می‌شوند و آموزش عالی نقشی فعال در پرورش نگاه انتقادی و تاریخی به بحران‌های محیط زیستی ایفا می‌کند. تنها از رهگذر چنین رویکردی است که تاریخ محیط زیستی می‌تواند جایگاه واقعی خود را در دانشگاه‌های ایران به دست آورد و به ابزاری برای فهم گذشته و هدایت آینده تبدیل شود.

فهرست منابع

استفان، فریکوس (۱۴۰۲)، «محیط زیست موضوعی برای تاریخ»، *طبیعت ایران*، ترجمه عباس احمدوند و مریم رستمی، س۸، ش ۶، صص ۱۷-۲۱.

رفعتی پناه مهرآبادی، مهدی (۱۴۰۲)، *توسعه و تخریب*، تهران: شیرازه کتاب ما.

هیوز، جی دانلد (۱۴۰۳)، *تاریخ محیط زیستی*، ترجمه مهدی رفعتی پناه مهرآبادی، تهران: شیرازه کتاب ما.

Brown, E., & McCowan, T. (2018). "Buen vivir: Reimagining education and shifting paradigms". Compare: A Journal of Comparative and International Education, 48(2), 317–323.

Chandran. M. D. Subash and Hughes. J. Donald, (2000). "Sacred Groves and Conservation: The Comparative History of Traditional Reserves in the Mediterranean Area and in South India," *Environment and History* 6 (2): 169–86.

Cronon, W. (1995). "Review of Pan's Travail". *Environmental History Review*, 19(2), 35-40.

Hughes J. Donald. (1975), Ecology in Ancient Civilizations, university of New Mexico Press.

Hughes j. Donald. (1981). "Historian and Environmental Crisis", *Environmental Review*, 5 (1): 23-34.

Hughes. J. Donald. (1994 a), *Pan's Travail: Environmental Problems of the Ancient Greeks and Romans*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Hughes, J. D. (1994 b). "Collapse and environment: A historical perspective on the Maya civilization". Journal of Environmental History, 10(3), 45-67.

Hughes, J. Donald. (1995) "Ecology and Development as Narrative Themes of World History," *Environmental History Review* 19(1): 1–16.

Hughes, J. Donald. (2003 a). "The Nature of Environmental History". *Revista de historia Actuala (Contemporary History Review, Spain)*. 1 (1). 23-30.

Hughes, J. D. (2003 b). "GIS and environmental history: New frontiers". *Environmental History Review*, 8(1), 85-92.

Hughes J. Donald, *North American Indian Ecology*. El Paso: Texas Western Press, 1996

Hughes. J. Donald. (2005), *The Mediterranean: An Environmental History*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Hughes J. Donald. (2006 a). *An Environmental History of the World: Humankind's Changing Role in the Community of Life*. Routledge.

Hughes, j. Donald . (2006 b). "nature and culture in the pacific Ilands", *Leidschrift: Historisch Tijdschrift* (University of Leiden, Netherlands) 21(1): 129–43. (Special issue, "Culture and Nature: History of the Human Environment.").

Hughes J. Donald. (2007). "Interdisciplinary approaches in environmental history". *Journal of Historical Science*, 12(2), 110-125.

Hughes, J. D. (2010). Environmental history education: Bridging the sciences and humanities. Environmental Education Quarterly, 15(3), 120-130.

Hughes. J Donald. (2012). "The Industrial Revolution and Environmental Change" *Environmental History Review*, 17 (2): 95-112

Hughes .J. Donald . (2014), *Environmental Problems of the Greeks and Romans: Ecology in the Ancient Mediterranean. Baltimore*, MD: Johns Hopkins University Press.

Hughes. J Donald. (2015) "Climate Change and Indigenous Communities in North America". *The Environmental Historian*, 22 (3): 75-85.

Hughes, J. D. (2018). "Training the next generation of environmental historians". *Environmental Studies Review*, 24(2), 150-165.

McNeill, J. R. (2000). “The Environment and World History”. *History Compass*, 2(1), 99-120.

Melosi, Martin V. (2000). “Equity, Eco-Racism, and the Environmental Justice Movement,” in J. Donald Hughes, ed., *The Face of the Earth*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, pp. 47–75.

Nash, R. F. (2001). *Wilderness and the American Mind* (4th ed.). Yale University Press.

Skrimshire, S. (2019). "Deep Time and Secular Time: A Critique of the Environmental". *‘Long View’*. Theory, Culture & Society, 36(1), 63–81.

Simmons. L. G. (2008). *Global Environmental History: 10.000 BC AD 2000*. dinburgh University Press.

Smith, M. (2010). Long-Term Environmental History: Opportunities and Challenges. *Environmental History Quarterly*, 14(2), 60-75.

Smith, M., & Anderson, E. (2017). "The Role of Environmental History in Sustainability". *Sustainability Studies*, 5(1), 65-80.

Warde, P. (2001*). A Global Environmental History*. Routledge.

Worster, Donald. (1988) “Doing Environmental History,” in Worster, ed., *The Ends of the Earth: Perspectives on Modern Environmental History*. Cambridge: Cambridge University Press,pp. 289–307; quotation on p. 290.

University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 56
Spring & Summer 2025
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511

Synthesis of heutagogy approaches for optimal use of university textbooks in blended learning environments

Mohammad Mahmoodi [1]✉, **Meysam Gholampoor** [2]

1. PhD in Curriculum Studies, University of Birjand, Birjand, Iran.
Corresponding author**:** mo_mahmoodi@birjand.ac.ir
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Human Sciences, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran

Article Info

History
Received: June 10, 2025
Accepted: Sep. 21, 2025

Keywords
Textbooks
University
Heutagogy
Blended
Learning

Abstract

Technological developments and the expansion of blended learning environments in higher education have doubled the need to review the methods of using university textbooks. Textbooks, as one of the most important sources of formal learning, require heutagogic approaches (self-determined learning that emphasizes self-direction, flexibility, and learner agency) to play an effective role in active, deep, and transferable learning in both face-to-face and virtual contexts. The aim of the present study is to identify and synthesize effective heutagogic approaches for the optimal use of textbooks in blended learning environments. The approach of the present study was qualitative and its method was synthesis research. The scope of the study included all articles published in the last decade, from 2015 to 2025, of which 28 titles were selected as samples based on thematic content monitoring from domestic databases such as Sid, Normagas, Magiram, and foreign databases including Scopus, Emerald, Sage, ProQuest, and Science Direct. The research data were analyzed using thematic analysis and based on Roberts' six-step model (including need identification, retrieval, selection, framing, synthesis, and interpretation). By analyzing the data, key factors were classified into four selected codes, 10 core codes, and 50 categories, including self-directed approach (including control and independence in learning, structured support for independent learning, self-assessment, and learning monitoring); constructivist approach (construction and production of integrated knowledge, connection of concepts, and integration of resources); collaborative learning approach (use of interactive tools and media, content-based team activities); and critical approach (development of critical thinking, criticism and revision of educational resources, personalization of resources based on artificial intelligence and data). The results of the study showed that the use of heutagogic approaches such as self-directed, constructivist, collaborative, and critical learning can effectively promote the learning process from the level of mere receipt to the level of knowledge analysis and production. These approaches, especially in blended learning environments with an emphasis on digital technologies and multimedia resources, can help optimize the use of textbooks for active and dynamic learning.

Citation: Mahmoodi, M., & Gholampoor, M. (2025). Synthesis of heutagogy approaches for optimal use of university textbooks in blended learning environments. *University Textbooks Research and Writing*, *29*(56), 31-68.
https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2065562.1656

2025 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by University Textbooks Research and Writing Journal (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

Introduction

Technological developments and the expansion of blended learning environments in higher education have fundamentally transformed traditional teaching and learning methods. Blended learning, which integrates face-to-face instruction with online and virtual learning, offers flexibility, increased engagement, and the potential for deeper learning. However, this transformation necessitates a fundamental rethinking of how traditional educational resources, particularly university textbooks, are used. Textbooks remain one of the most important sources of formal learning, providing structured content, conceptual coherence, and a reliable reference for both students and instructors (Ellen Lepionka, 2019; Mikk & Luik, 2021). Yet, in blended environments, static, linear, text-only textbooks are often insufficient to promote active, deep, and transferable learning. This gap calls for pedagogical approaches that empower learners to take control of their own learning processes. One such approach is heutagogy, or self-determined learning, which emphasizes learner autonomy, capacity building, double-loop learning (reflecting on the learning process itself), and flexibility (Hase & Kenyon, 2013; Blaschke & Hase, 2015). Heutagogy moves beyond andragogy (adult learning) by positioning the learner as the primary agent in designing, managing, and evaluating their own learning journey. In blended learning contexts, heutagogical approaches can leverage digital tools, multimedia resources, and interactive platforms to transform textbooks from static sources of information into dynamic, personalized, and collaborative learning hubs (Lock et al., 2021; Chamo et al., 2023). Despite the growing body of research on both blended learning and heutagogy, there is a lack of an integrated, synthesized framework that specifically addresses how heutagogical principles can optimize the use of university textbooks in blended environments. The present study aims to fill this gap by systematically identifying and synthesizing the key dimensions and components of effective heutagogical approaches for the optimal use of university textbooks in blended learning settings. The central research question is: What are the key dimensions and components of heutagogical approaches that can effectively redefine the role of textbooks in blended learning environments, and how can these components be synthesized into a coherent framework?

Research Methodology

This research employed a qualitative approach using a synthesis research method (synthesis research). The scope of the study included all peer-reviewed scientific articles published in the last decade (2015–2025) related to heutagogical approaches for the optimal use of university textbooks in blended learning environments. A systematic search was conducted in domestic Iranian databases (Sid, Normagas, Magiram) and international databases (Scopus, Emerald, Sage, ProQuest, Science Direct, SpringerLink, Taylor & Francis, Google Scholar, Eric, Wiley). Keywords included “heutagogy,” “self-determined learning,” “blended learning,” “hybrid learning,” “university textbooks,” “textbook use,” and their Persian equivalents. After initial screening, 28 articles were selected based on thematic content relevance and quality criteria. The data extraction tool was a researcher-developed coding sheet that recorded bibliographic information, methodology, objectives, research questions, and key findings. Data analysis followed

Roberts' six-step model for synthesis research (as cited in Marš, 2008), which includes: (1) need identification and preliminary search; (2) retrieval of studies; (3) selection, refinement, and organization; (4) perceptual framing and adaptation; (5) processing, synthesis, and interpretation into a tangible product; and (6) presenting results. Thematic analysis was used to identify basic, organizing, and global themes. To ensure reliability, four evaluators independently re-coded the findings, and Scott's method (2012) yielded an inter-rater agreement coefficient of 83.55%, indicating favorable consistency.

Discussion

1. Self-Directed Approach: Fostering Learner Autonomy and Control

One of the four overarching themes (global themes) identified in this synthesis was the self-directed approach. This approach emphasizes giving students control over their learning pace and path using digital resources (Hilton, 2016; Trust & Whalen, 2020; Zhao & Watterston, 2023). Key components include providing students with choices between digital and print content, transferring responsibility for basic information acquisition to out-of-class textbook study (Bowen, 2017), and encouraging self-paced learning using annotation and highlighting tools (Costello et al., 2021). Structural supports such as study guides, short videos, quizzes, and intelligent study assistants (Hendrayana, 2024; Hanč et al., 2024) help scaffold independent learning. Textbooks are used as preparation tools for problem-solving sessions, and assignments are designed to require deep engagement with textbook content rather than superficial reading (Martin & Bolliger, 2018). Self-assessment and learning monitoring are also crucial, with short quizzes, continuous engagement tracking, and using class time for analysis, evaluation, and creation based on the textbook (Garrison, 2016; Heilporn et al., 2021). These findings align with Lock et al. (2021), who demonstrated that self-regulated learning strategies enhance student interaction with digital textbooks.

2. Constructivist Approach: Building and Integrating Knowledge

The second global theme is the constructivist approach, which focuses on moving beyond mere content reproduction to active knowledge construction. Key components include designing learning ecosystems that integrate textbooks with various other learning resources (Yang et al., 2025), and empowering students as co-producers of knowledge rather than passive consumers (Blyth, 2018; Weller et al., 2015). Inviting students to participate in improving course content (e.g., completing wikis) and redesigning classroom activities based on integrating face-to-face and virtual data (Lee & Kim, 2024) are important strategies. Connecting textbook concepts to external credible sources and articles (Watson & Watson, 2021; Heilporn et al., 2021), using rich multimedia content to enhance understanding (Singh et al., 2023), employing hyflex methods to synchronize textbooks with other resources, and integrating textbooks with data sources like simulations and charts (Hanč et al., 2024; Pardo & Siemens, 2024) are all part of this approach. This coincides with the findings of Bae & Lee (2020), who showed that constructivist use of textbooks in blended environments leads to more meaningful and deeper engagement.

3. Collaborative Learning Approach: Interactive Tools and Team-Based Activities

The third global theme is the collaborative learning approach, which emphasizes the use of interactive tools and media, as well as content-based team activities. Key components include creating spaces for student interaction with textbooks and other textual resources through discussion forums, shared documents, and video conferencing (Heilporn et al., 2021; Garrison, 2016). Using interactive e-textbooks with embedded links, videos, and quizzes, and employing interactive simulations for lab and engineering courses instead of lengthy textual explanations (Luo & Chan, 2023) are crucial. Team-based learning, where teams are formed in face-to-face sessions to solve complex textbook problems, and using virtual groups to exchange information about textbooks and learning resources are also highlighted (Bae & Lee, 2020; Graham et al., 2019). Guiding online and face-to-face discussions and activities based on textbook content, and designing group activities based on case studies or problems within the textbook are essential strategies. This aligns with Shatal et al. (2024), who found that collaborative strategies increase conceptual understanding and sense of belonging, and with Liu et al. (2022), who demonstrated that interactive technologies work best when integrated with group projects and interactive structures.

4. Critical Approach: Critical Thinking, Revision, and AI-Personalization

The fourth global theme is the critical approach, which focuses on developing critical thinking, criticizing and revising educational resources, and personalizing resources based on artificial intelligence and data. Key components include using textbook concepts as a basis for deep, critical discussion, emphasizing immediate feedback in evaluating textbooks and learning resources in blended environments (Bali & Caines, 2018; Martin & Bolliger, 2018), and giving instructors the authority to select and adapt resources instead of imposing a single textbook. Promoting the use of open educational resources to reduce costs and increase flexibility, continuously assessing student engagement with textbook content, and shifting the paradigm from merely covering topics to creating memorable learning experiences through content integration are also important. AI-based personalization includes designing AI-based assignments, using AI to cover specialized topics and evaluate them, referring students to examine open-access findings with AI assistance, and using data from AI interactions to personalize instruction (Hendrayana, 2024; Yang et al., 2025). These findings are consistent with Mikk & Luik (2021), who found that a critical approach in blended contexts fosters analytical thinking and active participation, and with Majbari et al. (2022), who concluded that a critical approach helps redefine textbooks as open, dynamic resources.

Conclusion

This synthesis research demonstrates that integrating heutagogical approaches-specifically self-directed, constructivist, collaborative, and critical approaches-can significantly optimize the use of university textbooks in blended learning environments. The findings reveal that textbooks should no longer be seen as mere transmitters of static content but as dynamic, flexible, and interactive learning hubs that empower learners to take control of their own learning. The self-directed approach fosters autonomy and self-regulation; the constructivist

approach enables knowledge construction and integration; the collaborative approach leverages social interaction for deeper understanding; and the critical approach, enhanced by AI and data, promotes analytical thinking and personalization. These four approaches, synthesized into a coherent framework, provide practical guidance for textbook authors, instructional designers, university instructors, and policymakers. To implement this framework, it is recommended that university textbook publishing organizations integrate emerging technologies such as generative AI and virtual reality, involve students and faculty as co-creators of content, develop localized models specifying the heutagogical role of various learning technologies, design self-assessment checklists or apps based on heutagogical principles, and create interactive, personalized learning pathways using QR codes, AI problem-solvers, simulations, and virtual assistants. By adopting these heutagogical strategies, university textbooks can effectively support active, deep, and transferable learning in the increasingly prevalent blended learning environment, ultimately enhancing the quality of higher education.

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی
دورهٔ ۲۹، شمارهٔ ۵۶، بهار و تابستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۵۰۳-۲۶۷۶
شاپا الکترونیکی: ۷۵۱۱-۲۶۷۶

سنتز رویکردهای هیوتاگوژی برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی

محمد محمودی[۱] ✉، میثم غلام‌پور[۲]

۱. دکتری مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران. نویسنده مسئول: mo_mahmoodi@birjand.ac.ir
۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۲۰
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۳۰

واژگان کلیدی:
کتب درسی
دانشگاه
هیوتاگوژی
یادگیری ترکیبی

چکیده

تحولات فناورانه و گسترش محیط‌های یادگیری ترکیبی در آموزش عالی، ضرورت بازنگری در شیوه‌های بهره‌گیری از کتب درسی دانشگاهی را دوچندان کرده‌است. کتاب‌های درسی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین منابع یادگیری رسمی، نیازمند رویکردهای هیوتاگوژی (یادگیری خودتعیین‌گر که بر خودراهبری، انعطاف‌پذیری و عاملیت یادگیرنده تأکید دارد) هستند تا در بسترهای حضوری و مجازی، نقش مؤثری در یادگیری فعال، عمیق و انتقال‌پذیر ایفا کنند. هدف پژوهش حاضر، شناسایی و سنتز رویکردهای هیوتاگوژیک مؤثر برای استفاده بهینه از کتب درسی در محیط‌های یادگیری ترکیبی است. رویکرد پژوهش حاضر، کیفی و روش آن سنتزپژوهی بود. قلمرو پژوهش شامل کلیه مقالات منتشرشده در دهه اخیر، از سال ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۵ بود که از این میان تعداد ۲۸ عنوان بر اساس پایش موضوعی محتوایی از پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی مانند Sid ، Normagas، Magiram و پایگاه‌های خارجی شامل Scopus ، Emerald، Sage، ProQuest، Science Direct به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌های پژوهش با روش تحلیل مضمون کدگذاری و بر مبنای الگوی شش‌مرحله‌ای روبرتس (شامل شناسایی نیاز، بازیابی، گزینش، چارچوب‌سازی، ترکیب و تفسیر) تحلیل شدند. با تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، عوامل کلیدی در چهار کد انتخابی، ۱۰ کد محوری و ۵۰ مقوله شامل رویکرد خودراهبر (مشتمل بر کنترل و استقلال در یادگیری، حمایت ساختاریافته از یادگیری مستقل، خودارزیابی و پایش یادگیری)؛ رویکرد سازنده گرایی (ساخت و تولید دانش تلفیقی، اتصال مفاهیم و یکپارچه‌سازی منابع)؛ رویکرد یادگیری مشارکتی (استفاده از ابزارها و رسانه‌های تعاملی، فعالیت‌های تیمی مبتنی بر محتوا)؛ رویکرد انتقادی (توسعه تفکر انتقادی، نقد و بازنگری در منابع آموزشی، شخصی سازی منابع مبتنی بر هوش مصنوعی و داده) طبقه‌بندی شدند. نتایج پژوهش نشان داد که استفاده از رویکردهای هیوتاگوژیک مانند خودراهبری، سازنده‌گرایی، یادگیری مشارکتی و انتقادی، به‌طور مؤثری می‌توانند فرایند یادگیری را از سطح دریافت صرف به سطح تحلیل و تولید دانش ارتقا دهد. این رویکردها به‌ویژه در محیط‌های یادگیری ترکیبی با تاکید بر فناوری‌های دیجیتال و منابع چندرسانه‌ای، می‌توانند به بهینه‌سازی استفاده از کتب درسی در جهت یادگیری فعال و پویا کمک کنند.

استناد: محمودی، محمد، غلام‌پور، میثم (۱۴۰۴). سنتز رویکردهای هیوتاگوژی برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۹ (۵۶)، ۳۱-۶۸.
https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2065562.1656

۱۴۰۴/۲۰۲۵ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

مقدمه

با پیدایش و گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)، تحولات جهانی با روند فزاینده و شتاب بیشتر بر محوریت اطلاعات و دانش در حال گسترش است (تاج بخش و همکاران، ۱۴۰۴). در توسعه جوامع کنونی، نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات بسیار چشم‌گیر و در خور توجه است به شکلی که بر ابعاد مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و ... تأثیر می‌گذارد (یاراحمدی و همکاران، ۱۴۰۲). یکی از عرصه‌هایی که تأثیر فاوا بر آن مشهود و بسیار چشم‌گیر بوده، آموزش است. اهمیت آموزش به‌اندازه‌ای است که بی‌توجهی و غفلت از آن در دنیای کنونی و با این حجم از تحولات سریع و لحظه‌ای، سبب بروز، آثار زیان باری بر جوامع، پیشرفت و تعالی آن‌ها می‌شود (راکانللو و همکاران[1]، ۲۰۱۹). تحول در سبک‌های یادگیری و آموزش در دهه‌های اخیر، تا حد زیادی مرهون گسترش فناوری‌های نوین اطلاعات و ارتباطات است و باعث به‌وجود آمدن تغییراتی در شیوه‌های سنتی آموزش شده‌است (برنال[2]، ۲۰۲۴). به‌گونه‌ای که مؤلفه‌های آموزش همچون، نیاز به حضور فیزیکی در کلاس درس، محوریت کتاب درسی به‌منزله اصلی‌ترین منبع آموزشی، محیط فیزیکی کلاس درس به‌عنوان بستر آموزش، کاهش یافته‌است (معصومی نژاد و همکاران، ۱۴۰۲) و وجود ابزارها، روش‌ها، محیط‌های جدید آموزشی و رویکردهای جدید در کتب‌درسی را به‌وجود آورده‌است (کریمی حاجی خادمی و حیدری‌پور، ۱۴۰۰). در چنین شرایطی، مفهوم «محیط یادگیری» بازتعریف شده و از مرزهای فیزیکی کلاس فراتر رفته‌است (الطاهیر و بابیکر[3]، ۲۰۲۴).

محیط‌های یادگیری، به‌عنوان بسترهایی که در آن فرآیندهای یاددهی-یادگیری رخ می‌دهند، می‌توانند به سه دسته اصلی تقسیم شوند: محیط‌های حضوری[4]، محیط‌های مجازی[5] و محیط‌های ترکیبی[6]، هر یک از این محیط‌ها، ویژگی‌ها، مزایا و چالش‌های خاص خود را دارند و انتخاب یا طراحی مناسب آن‌ها متناسب با نوع محتوا، اهداف یادگیری و ویژگی‌های یادگیرندگان از اهمیت بالایی برخوردار است (خلیفه و همکاران،

1. Raccanello & et al
2. Bernal
3. Eltahir & Babiker
4. Face-to-Face
5. Online/Virtual
6. Blended/Hybrid

۱۴۰۱). در این میان، محیط های یادگیری ترکیبی با تلفیق مزایای آموزش حضوری و آموزش مجازی و همچنین مقتضیات آموزش در دوره کنونی که فناوری و دسترسی به آن سهل‌الوصول‌تر شده‌است (پروین و فرخی‌پور، ۱۴۰۱) و به‌عنوان گزینه‌ای قابل‌انعطاف و فراگیر در آموزش عالی محسوب می‌شود (لیو و همکاران[1]، ۲۰۲۲).

یادگیری ترکیبی از اوایل قرن بیست‌ویکم به یکی از رایج‌ترین مباحث تربیتی و آموزشی تبدیل شده‌است. این تحول ناشی از نیاز به انعطاف‌پذیری بیشتر در فرآیند یادگیری و بهره‌گیری از امکانات فناوری‌های نوین آموزشی بوده‌است (عباسی و همکاران، ۱۴۰۰). محیط یادگیری ترکیبی، به‌طورکلی به مدلی اشاره دارد که در آن، بخشی از فعالیت‌های آموزشی در محیط فیزیکی و بخشی دیگر در محیط دیجیتال و مجازی انجام می‌پذیرد (هراستینکی[2]، ۲۰۱۹). این رویکرد، با فراهم‌سازی فرصت‌هایی برای تعاملات حضوری و آنلاین، امکان یادگیری عمیق‌تر، شخصی‌سازی محتوا و مشارکت فعال‌تر یادگیرندگان را فراهم می‌کند. در چارچوب یادگیری ترکیبی، معمولاً نوعی تعادل هدفمند میان آموزش حضوری و آنلاین برقرار می‌شود. به‌بیان‌دیگر، بخشی از محتوای آموزشی از طریق منابعی مانند ویدئوها، مقالات و فعالیت‌های متنوع به‌صورت آنلاین ارائه می‌شود، درحالی‌که بخش دیگر در کلاس‌های حضوری و با تعامل مستقیم بین معلم و دانش‌آموز دنبال می‌شود (اسفیجانی، ۱۳۹۷).

یکی از مؤلفه‌های کلیدی در این محیط‌ها، کتب درسی دانشگاهی هستند که همچنان نقش مهمی در ساختاردهی محتوا، تثبیت مفاهیم علمی و انسجام برنامه درسی ایفا می‌کنند. اگرچه در فضای مجازی، منابع دیجیتال متنوعی در دسترس است، اما کتاب‌های درسی به‌عنوان سند رسمی و چارچوب محتوایی، همچنان مرجع اصلی یادگیرندگان محسوب می‌شوند (میک و لوییک[3]، ۲۰۲۱). کتاب دانشگاهی، یک اثر مکتوب جامع و نظام‌مند است که به منظور ارائه دانش تخصصی و عمیق در یک حوزه علمی خاص به دانشجویان در سطوح مختلف دانشگاهی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) تدوین می‌شود(الن لپیونکا[4]، ۱۳۹۸). این کتاب‌ها، معمولاً توسط متخصصان و اساتید مجرب در آن حوزه نوشته شده و بر پایه آخرین یافته‌ها، نظریه‌ها و روش‌های تحقیق موجود استوار

1. Liu et al
2. Hrastinski
3. Mikk & Luik
4. Ellen Lepionka

هستند(گروه مؤلفان سمت، ۱۴۰۲). هدف اصلی کتاب دانشگاهی، فراهم آوردن یک منبع آموزشی معتبر و کامل برای دانشجویان است که به آن‌ها کمک می‌کند تا درک عمیقی از مباحث تخصصی حوزه خود پیدا کرده و مهارت‌های لازم برای فعالیت‌های علمی و پژوهشی را کسب کنند(الن لپیونکا، ۱۳۹۸).

کتاب درسی منبع، پایه و راهنمای روشنی برای مدرسان دانشگاه فراهم می‌کند. نه‌تنها مدرسان از کتاب‌های درسی به‌عنوان منبع استفاده می‌کنند، بلکه در مراکز آموزشی بسیاری از کشورها به برنامه درسی تبدیل‌شده‌اند که اساتید بر آن تکیه می‌کنند (لیو و همکاران، ۲۰۲۲). کتب و برنامه درسی و توجه به آن همواره از دل‌مشغولی‌های سیاست‌گذاران نظام آموزش عالی بوده‌است (مرادی دولیسکانی، میرشاه جعفری و نیستانی، ۱۳۹۹). در این راستا برای کمک به اهداف آموزش عالی و تقویت نظام آموزشی دانشگاه، باید برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف نظام آموزش عالی را در اولویت بررسی و به‌روزآوری قرارداد (محمدی، ۱۴۰۱). بدون شک انتظارات دانشجویان رو به افزایش است و دانشگاه‌ها توان پاسخ به این انتظارات را ندارند از این رو توجه به رویکردهای نوین در نگارش کتب‌دانشگاهی باید مدنظر قرار گیرد (چودلی[1]، ۲۰۲۴).

برای بهره‌گیری مؤثر از کتاب‌های درسی در محیط ترکیبی، در عین حال لازم است آن‌ها از قالب صرفا متنی و خطی خارج‌شده و در پیوندی هدفمند با عناصر تعاملی، دیجیتال و چندرسانه‌ای قرار گیرند. این امر مستلزم بازتعریف نقش کتب دانشگاهی، راهنمایی استاد، و طراحی فعالیت‌هایی است که محتوای کتاب را به شیوه‌ای انعطاف‌پذیر و جذاب در فرایند یادگیری ادغام کند (مجبری و همکاران[2]، ۲۰۲۲). در این میان، رویکردهای هیوتاگوژیک به‌مثابه چارچوب‌های نظری و عملی طراحی آموزشی، نقشی بنیادین در جهت‌دهی به شیوه استفاده از کتب درسی در محیط‌های یادگیری ترکیبی ایفا می‌کنند (شاتلا و همکاران[3]، ۲۰۲۴).

هیوتاگوژی[4]، رویکردی نوین در آموزش است که نخستین بار توسط هیس و دیویس (۱۹۹۹) مطرح شد. این رویکرد فراتر از آموزش بزرگسالان (آندراگوژی) قرار می‌گیرد و بر یادگیری خودراهبر، انعطاف‌پذیری، بازنگری مداوم فرایند یادگیری

1. Chowdhury
2. Mejbri et al
3. Shatla et al
4. Heutagogy

(یادگیری دوحلقه‌ای)، و عاملیت فعال یادگیرنده تأکید دارد. در این چارچوب، یادگیرنده نه صرفاً دریافت‌کننده اطلاعات، بلکه طراح و ارزیاب مسیر یادگیری خویش است (مورہ[1]، ۲۰۲۰). رویکرد هیوتاگوژی و راهبردهای مرتبط بر آن، درواقع بازتابی از باورهای بنیادین درباره ماهیت یادگیری، نقش معلم و فراگیر، و شیوه‌های تعامل با محتوا هستند (براری و همکاران، ۱۳۹۹). در هیوتاگوژی، یادگیرندگان به‌عنوان عاملان فعال در طراحی، مدیریت و ارزیابی یادگیری و محتوای آموزشی خود شناخته می‌شوند. ازاین‌رو، هیوتاگوژی بر انعطاف‌پذیری، خودتنظیمی و توانمندی‌های فردی تأکید دارد و از طریق فرصت‌های یادگیری باز و دسترسی به منابع مختلف دیجیتال و تعاملی، به یادگیرندگان اجازه می‌دهد که مسیر یادگیری خود را به شکلی منطبق با نیازها و علایق خود شکل دهند (بلاشکه و هیس[2]، ۲۰۱۵). در محیط‌های یادگیری ترکیبی، این رویکرد می‌تواند با استفاده از فناوری‌های آموزشی و ترکیب آموزش حضوری و آنلاین، فرصتی برای یادگیری شخصی شده فراهم آورد که در آن دانشجویان در فرآیند یادگیری مشارکت بیشتری دارند و توانمندی‌های خود را بهبود می‌بخشند (چامو و همکاران[3]، ۲۰۲۳).

استفاده از هیوتاگوژی در محیط‌های یادگیری ترکیبی می‌تواند به‌طور مؤثری بر بهبود تعامل دانشجویان با کتب درسی دانشگاهی تأثیر بگذارد (لوک و همکاران[4]، ۲۰۲۱ و چامو و همکاران، ۲۰۲۳)، در این محیط‌ها، کتاب‌های درسی دیگر به‌عنوان تنها منبع اطلاعاتی تلقی نمی‌شوند، بلکه به‌عنوان ابزارهایی برای هدایت یادگیری خود رهنمودی و مشارکتی به کار می‌روند (لوک و همکاران، ۲۰۲۱). هیوتاگوژی با تأکید بر یادگیری شخصی شده و مشارکتی، به دانشجویان این امکان را می‌دهد که با استفاده از منابع دیجیتال، فعالیت‌های آنلاین و پروژه‌های گروهی به شیوه‌ای انعطاف‌پذیرتر و متناسب با سبک یادگیری خود به مطالعه کتب درسی بپردازند (موکاکو و تاتیرا[5]، ۲۰۲۵). این رویکرد می‌تواند موجب افزایش درگیری ذهنی و انگیزه دانشجویان در یادگیری شود و به بهبود تجربه یادگیری در محیط‌های ترکیبی کمک کند (لوک و همکاران[6]، ۲۰۲۱).

1. Moore
2. Blaschke & Hase
3. Chamo et al
4. Lock et al
5. Mukuka & Tatira
6. Lock et al

بنابراین می‌توان بیان کرد که رابطه‌ی میان هیوتاگوژی، محیط‌های یادگیری و کتاب‌های درسی در این است که هیوتاگوژی به‌عنوان رویکردی خودتعیین‌گر، یادگیرنده را در مرکز فرایند آموزش قرار می‌دهد و بر خودراه‌بری، انعطاف‌پذیری و بازاندیشی مداوم در یادگیری تأکید دارد. محیط‌های یادگیری (حضوری، مجازی و ترکیبی) بسترهایی هستند که این اصول می‌توانند در آن‌ها به‌صورت عملیاتی پیاده شوند. کتاب درسی نیز همچنان منبع محوری و رسمی یادگیری در دانشگاه‌هاست که اگر با رویکرد هیوتاگوژیک بازتعریف شود، از یک متن ایستا به ابزار تعاملی و پویا برای یادگیری عمیق و شخصی‌سازی‌شده تبدیل خواهد شد. بنابراین، پیوند میان این سه عنصر به معنای آن است که کتاب‌های درسی نه صرفاً منابع اطلاعاتی، بلکه واسطه‌ای برای خودراهبری، تولید دانش و یادگیری مشارکتی در بستر محیط‌های ترکیبی باشند.

هنگامی‌که فرایند یادگیری از قالب سنتی خارج‌شده و در بستری ترکیبی میان فضای حضوری و دیجیتال شکل می‌گیرد، دیگر نمی‌توان تنها به انتقال صرف اطلاعات از کتاب درسی بسنده کرد. در چنین شرایطی، رویکردهای هیوتاگوژیک کمک می‌کنند تا نحوه تعامل دانشجویان با متن کتب، میزان درگیری ذهنی آنان با مفاهیم و سبک‌های یادگیری متفاوت به‌صورت دقیق‌تری طراحی و هدایت گردد (لیو و همکاران، ۲۰۲۲). افزون بر این، پیوند میان رویکردهای هیوتاگوژیک و محیط یادگیری ترکیبی، به اساتید و طراحان آموزشی این امکان را می‌دهد که از کتاب‌های درسی نه به‌عنوان تنها منبع آموزش، بلکه به‌عنوان یکی از اجزای پویا و انعطاف‌پذیر در معماری یادگیری بهره گیرند. بدین ترتیب، کتب دانشگاهی می‌توانند به‌جای ابزاری ایستا و خطی، به محرکی برای گفت‌وگو، تحلیل، تفسیر و خلق معنا در محیط‌های ترکیبی تبدیل شوند. اما برای تحقق چنین نقشی، لازم است که این دو عنصر یعنی رویکردهای هیوتاگوژیک و فضای ترکیبی آموزش، در قالبی منسجم و هماهنگ با یکدیگر ترکیب شوند. بدون این هماهنگی، حتی بهترین منابع چاپی یا دیجیتال نیز ممکن است در محیط ترکیبی کارایی لازم را نداشته باشند. با توجه به گستردگی و پراکندگی ادبیات موجود درباره استفاده از کتاب‌های درسی و نیز رویکردهای هیوتاگوژیک در محیط‌های یادگیری ترکیبی، ضرورت دارد که پژوهشی جامع باهدف سنتز این رویکردها در راستای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی صورت گیرد. به عبارتی، مسئله اصلی تحقیق آن است که چگونه می‌توان با بهره‌گیری از رویکردهای هیوتاگوژیک، استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی را در محیط‌های یادگیری ترکیبی محقق ساخت؟ به

بیان دیگر، این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش است که کدام ابعاد و مؤلفه‌های هیوتاگوژی می‌توانند نقش مؤثری در بازتعریف جایگاه کتاب درسی در بسترهای یادگیری ترکیبی ایفا کنند و چگونه می‌توان آن‌ها را در قالب یک چارچوب سنتزی، برای طراحی و اجرای یادگیری فعال، انعطاف‌پذیر و عمیق به‌کار گرفت.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

آموزش ترکیبی برای اولین بار در قالب موج دوم آموزش مجازی، توسط مارش و همکارانش در سال ۲۰۰۳ مطرح شد. درواقع این تمایل به آموزش ترکیبی از حیث گرایش به آن، مشابه به آنچه در سه دهه گذشته در مواجهه با استفاده از فناوری برای آموزش و مهارت‌آموزی اتفاق افتاده‌است (نلمن[1]، ۲۰۰۸). به دنبال آن گراهام (۲۰۰۴) با انجام پژوهش‌های گسترده‌تر پیرامون این مبحث، یادگیری ترکیبی به‌عنوان تلفیقی از یادگیری سنتی و آنلاین تعریف کرد و به آن وجهه آکادمیک بخشید. دیاگ و هوگ[2] (۲۰۱۲) در تعریفی کامل‌تر، یادگیری ترکیبی را، یادگیری ترکیبی را استفاده از طیفی از مواد آموزشی مشتمل بر رسانه‌ها و فناوری‌های آموزش می‌دانست که هدف آن، ترکیب مناسب و به‌جای مواد آموزش سنتی کلاس‌های حضوری با فناوری‌های نوین جهت دستیابی به بیشترین تأثیر با کمترین هزینه است. اما در یک جمع‌بندی پیرامون تعاریف ارائه شده، باید گفت که در ادبیات مربوط به این حوزه نیز، تعریف گراهام (۲۰۰۴) و گاریسون و کانوکا (۲۰۰۴) به ترتیب ۲۱۴۹ بار و ۳۱۱۶ بار مورد استناد قرار گرفته‌است و می‌توان نتیجه گرفت که توافق کلی وجود دارد که اجزای کلیدی یادگیری ترکیبی، آموزش یا یادگیری حضوری و آنلاین است (هاتسینکی[3]، ۲۰۱۹؛ بوور و همکاران[4]، ۲۰۱۵؛ کاسترو[5]، ۲۰۱۹؛ هستی و همکاران[6]، ۲۰۱۰).

هیوتاگوژی به‌عنوان یک رویکرد خودتعیین‌گری در یادگیری، یادگیری دو حلقه (بازنگری در فرآیند یادگیری)، برخورداری از عملکرد شناختی در سطوح بالا و تغییر از آموزشگر محور به یادگیرنده محور شناخته می‌شود (هیس و بلاشکه[7]، ۲۰۱۹) و رویکرد

1. Nellman
2. Doig & Hogg
3. Hrastinski
4. Bower et al.
5. Castro
6. Hastie et al
7. Hase & blashke

نوینی که در برنامه درسی و آموزش موردتوجه سازمان‌ها در سال‌های اخیر قرارگرفته‌است (صفایی موحد، ۱۳۹۷). ریشه هیوتاگوژی در ساخت‌گرایی، یادگیرنده محوری، نظریه قابلیت و نظریه پیچیدگی است (هیس، ۲۰۱۱). هیس و کنئون[1] (۲۰۱۳) هدف یادگیری را کسب قابلیت می‌دانند و آن‌هم از طریق تعامل، تجربه در محیط واقعی، خودکارآمدی، انطباق‌پذیری، ثبات عاطفی و توانایی حل مسئله می‌داند. طبق دیدگاه هیوتاگوژی یادگیرندگان باید توانمندی درک روابط و تعاملات پیچیده بین پدیده‌ها را داشته باشند؛ برای کسب تجربه‌های جدید تلاش کنند تا به‌صورت مستقل توانایی خود را توسعه دهند و بتوانند در موقعیت‌های جدید تصمیم‌گیری مناسب داشته باشند (هیس، ۲۰۱۱). از دیگر تأکیدات دیدگاه هیوتاگوژی، مشارکت دادن محیط در یادگیری و کسب تجارب یادگیری خودجوش واقعی است که زمینه ورود به برنامه‌های درسی محیط کار را موردتوجه قرار می‌دهد (هیس، ۲۰۰۹).

مطالعات نشان داده‌اند که بهره‌برداری از منابع دیجیتال و چاپی می‌تواند تأثیرات مثبتی بر یادگیری دانشجویان داشته باشد. در این راستا، پژوهش‌های متعددی به طراحی و پیاده‌سازی روش‌های آموزشی مؤثر در محیط‌های یادگیری ترکیبی پرداخته‌اند. یکی از این شیوه‌ها، استفاده از منابع دیجیتال به‌عنوان مکمل منابع چاپی است که منجر به افزایش تعامل دانشجویان با محتوای درسی می‌شود. یانگ و همکاران[2] (۲۰۲۵) در پژوهشی با استفاده از رویکرد یادگیری مبتنی بر *داشبوردهای تحلیلی* و روش شبه‌آزمایشی، نشان دادند که ادغام کتاب‌های الکترونیکی با ابزارهای یادگیری خودتنظیم، می‌تواند میزان تعامل دانشجویان با منابع درسی را افزایش داده و منجر به بهبود مهارت‌های فراشناختی آنان در محیط‌های ترکیبی شود. کوسوما و پورنومو[3] (۲۰۲۴) در یک مطالعه کیفی - کاربردی، با طراحی تکالیف مبتنی بر هوش مصنوعی مولد و ادغام آن‌ها با کتاب‌های درسی در یک دوره دانشگاهی، دریافتند که شخصی‌سازی تمرین‌ها و استفاده از راهنمای مطالعه هوشمند می‌تواند در تقویت تفکر انتقادی و عمق‌بخشی به یادگیری دانشجویان در محیط‌های ترکیبی نقشی تعیین‌کننده داشته‌باشد. مطالعه‌ای توسط چانگ و لی[4] (2020) نشان داده‌است که استفاده از

1. Kenyon
2. Yang et al
3. Kusuma & Purnomo
4. Chung & Lee

کتاب‌های الکترونیکی در کنار محتوای فیزیکی می‌تواند انگیزه دانشجویان را در یادگیری به‌طور قابل‌توجهی افزایش دهد. همچنین جانسون و همکاران[1] (2019) در پژوهش خود به مزایای استفاده از پلتفرم‌های دیجیتال برای تسهیل دسترسی به منابع آموزشی و تشویق به یادگیری فعال پرداخته‌اند. در این زمینه هوانگ و همکاران[2] (2021) مدل‌هایی را پیشنهاد کرده‌اند که تمرکز آن‌ها بر توسعه محتوای تعاملی در محیط‌های ترکیبی است که در آن یادگیرندگان می‌توانند به‌صورت همزمان از منابع آنلاین و آفلاین بهره‌برداری کنند. مرور پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد هرچند یادگیری ترکیبی و منابع دیجیتال به‌طور گسترده بررسی شده‌اند، اما مطالعات اندکی به‌طور خاص به نقش کتب درسی دانشگاهی در چارچوب هیوتاگوژی برای استفاده موثر در این بستر پرداخته‌اند. اکثر پژوهش‌ها یا بر فناوری‌ها و پلتفرم‌های آموزشی تمرکز داشته‌اند، یا صرفا جنبه‌های عمومی یادگیری ترکیبی را بررسی کرده‌اند. بنابراین شکاف موجود آن است که هنوز چارچوبی یکپارچه برای سنتز رویکردهای هیوتاگوژیک در استفاده بهینه از کتب درسی در محیط‌های یادگیری ترکیبی ارائه نشده است. پژوهش حاضر درصدد پر کردن این خلأ است.

روش پژوهش

رویکرد این پژوهش کیفی و از نوع سنتز پژوهی[3] است. که شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات تحقیق می‌شود. سنتز پژوهی در برخی از موارد به‌عنوان فرا تحلیل کیفی شناخته‌شده و سعی دارد تحقیقاتی را که پوشش می‌دهد، تحلیل کرده و تناقضات موجود در آن را حل کند و ضمن یکپارچه‌سازی نتایج، موضوعات اصلی را نیز برای تحقیقات آینده مشخص کند (کوپر وهجز[4]، ۲۰۰۹). همچنین، نوع سنتز به‌کاررفته از نوع *سنتز موضوعی* بود که در آن یافته‌های مطالعات منتخب از طریق استخراج مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر تحلیل و تلفیق می شوند. انتخاب این روش به‌دلیل تناسب آن با هدف پژوهش یعنی شناسایی و یکپارچه‌سازی ابعاد و مؤلفه‌های هیوتاگوژیک در استفاده از کتب درسی در محیط‌های یادگیری ترکیبی صورت گرفت. ازاین‌رو حوزه پژوهش شامل کلیه مقالات علمی معتبر در

1. Johnson et al
2. Huang et al
3. The- synthesis research
4. Cooper & Hedges

زمینه رویکردهای هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی است. از سویی دیگر برای فراهم آوردن اطلاعات موردنیاز، از فرم کاربرگ طراحی‌شده توسط محقق برای گزارش و ثبت اطلاعات پژوهش‌های اولیه استفاده گردید. برای سنتزپژوهی اسناد و مدارک علمی موجود در زمینه پژوهش از تحلیل مضامین استفاده شد. واحد تحلیل در پژوهش حاضر جملات یافته‌های پژوهش‌ها بود. داده‌های بدست آمده از این پژوهش بر اساس تحلیل مضمون در سه سطح مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفتند. الگوی سنتز پژوهی مورداستفاده در این پژوهش برای تحلیل یافته‌ها، الگوی شش مرحله‌ای روبرتس (مارش، ۱۳۸۷)، شامل مراحل ۱) شناسایی نیاز؛ جست‌وجوی مقدماتی و شفاف‌سازی؛ ۲) اجرای پژوهش به‌منظور بازیابی اطلاعات؛ ۳) گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات؛ ۴) چارچوب ادراکی و متناسب‌سازی آن با اطلاعات حاصل از تحلیل؛ ۵) پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده؛ ۶) ارائه نتایج مورداستفاده قرار گرفت. برای اطمینان از نحوه کدگذاری‌ها از چهار نفر ارزشیاب جهت مضمون‌بندی مجدد یافته‌ها استفاده شد که به‌منظور بررسی ضریب توافق از روش اسکات (۲۰۱۲) استفاده شد که در این پژوهش میزان توافق بین ارزشیابان عدد ۸۴ به دست آمد که نشان‌دهنده درصد توافق مطلوب بین ارزشیابان در کدگذاری‌ها بود.

$$C.R = \frac{35+29+31+32}{4\times 38} \times 100 = 83/55$$

$$C.R = \frac{\text{تعداد مقوله موردهای توافق}}{\text{تعداد کل مقوله ها}} \times 100$$

در ادامه با توجه به الگوی شش مرحله روبرتس به تحلیل هریک از مراحل پرداخته می‌شود:

مرحله اول: شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی و شفاف‌سازی نیاز

چارچوب و مفهوم‌شناسی پیرامون ابعاد و مؤلفه‌های آموزش در محیط‌های ترکیبی و نقش کتب در آن، دارای گستردگی و درنتیجه ابهام است. با عنایت به مطالب ارائه‌شده و نیز با توجه گستره حوزه پژوهش مربوطه، ابعاد این مؤلفه باید موردبررسی جامع قرار گیرد. بااینکه موارد ذکرشده دارای اهمیت ویژه‌ای است، ولی پژوهش‌های انجام پذیرفته تاکنون، بخشی از موضوع از جنبه‌ای خاص را مدنظر قرار داده‌اند و پرداختن جامع به این موضوع موردتوجه پژوهشگران

این حوزه قرار نگرفته‌است، لـذا هـدف از پـژوهش حاضـر بررسـی رویکردهـای هیوتاگوژیـک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی است.

مرحله دوم: اجرای پژوهش به‌منظور بازیابی مطالعات

این مرحله به جست‌وجوی منابع مربوط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد (پراشر[1]، ۲۰۱۵)؛ ازاین‌رو ابتدا کلیه مقالات علمی معتبر از طریق جست‌وجوی کلیدواژه‌هـایی از قبیـل رویکـرد هیوتاگوژی در تألیف کتب دانشگاهی، رویکرد هیوتاگوژی در محیط یـادگیری ترکیبـی در آمـوزش عـالی، رویکردهـای هیوتاگوژیـک بـرای اسـتفاده از کتـب درسـی دانشـگاهی در محیط‌هـای یـادگیری ترکیبـی، عوامـل تأثیرگـذار بـر اسـتفاده از کتـب دانشـگاهی در محـیط یادگیری ترکیبی مبتنـی بـر رویکـرد هیوتاگوژیـک، از طریـق پایگـاه‌هـای اطلاعـاتی داخلـی ازجمله Sid ،Normagas، Magiram، پرتال جـامع علـوم انسـانی، پژوهشـگاه علـوم و فنـاوری اطلاعات ایران[2] و جویشگر فارسی علم نت و همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی در خارج ازجملـه Science Direct ،Scientific Information Database ،Sage ،Emerald ،Scopus، ProQuest ،Springlink ،Worldscientific ،Taylor & Francis ،Google Scholar و Eric ،Wiley شناسایی و با توجه به هدف تحقیق منابع مرتبط حفظ و منـابع غیرمـرتبط حـذف شـد. به‌منظور بالابردن کیفیّت کار، جست‌وجـوی مقـالات توسـط دو نفـر کـه آشـنایی کامـل بـه-روش‌های جست‌وجو و منابع اطلاعاتی داشتند به‌صورت جداگانـه انجـام شـد. همچنـین ایـن پژوهش با تکیه بر منابع داخلی و خارجی و بر پایه مقالات علمی -پژوهشی منتشر شده تـدوین شد و انتخاب این دسته از منـابع ازایـن‌رو بـوده کـه مقـالات علمـی پژوهشـی فراینـد بررسـی تخصّصی را زیر نظر داوران متخصّص طی می‌کنند و این حاکی از اعتبار نتایج آن‌ها است.

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، کاربرگ استخراج اطلاعات بود کـه شـامل مؤلفه‌های:

- اطلاعات کتابشناختی (عنوان، نویسنده، سال انتشار، کشور/مجله)
- روش‌شناسی (نوع پژوهش، رویکرد، جامعه و نمونه)
- اهداف و پرسش‌های پژوهش
- یافته‌های کلیدی

1. Prashar
2. IRANDOC

• کدهای اولیه مرتبط با ابعاد هیوتاگوژی

برای سنجش روایی ابزار گردآوری داده‌ها (کاربرگ استخراج و کدگذاری)، از اعتبار محتوایی استفاده شد. بدین منظور، کاربرگ طراحی‌شده در اختیار چهار نفر از متخصصان حوزه آموزش و برنامه‌ریزی درسی قرار گرفت و پس از دریافت نظرهای اصلاحی، نسخه نهایی ابزار تدوین شد.

مرحله سوم: گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات

در این مرحله از پژوهش باید متخصصان حوزه موضوعی با تعیین ملاک‌هایی برای گزینش و دسته‌بندی مقالات به داوری درباره پژوهش‌های مرتبط بپردازند. در همین راستا معیارهای زیر به‌عنوان معیارهای ورود (inclusion criterion) به پژوهش شناسایی شد:

۱. مطالعاتی که در عنوان آن‌ها کلیدواژه‌های "هیوتاگوژی"، "یادگیری ترکیبی"، "کتاب درسی"، "Heutagogy"، "Blended learning"، "Textbook" و ترکیبات آن‌ها به‌کار گرفته شد.

۲. مقالاتی که یافته‌های آن‌ها (کامل یا بخشی) به‌صورت مستقیم با شیوه‌های استفاده از کتب درسی در محیط‌های یادگیری ترکیبی مرتبط بود.

۳. جهت دستیابی به اطلاعات بروز، بازه زمانی پژوهش‌های انجام پذیرفته (۲۰۲۵–۲۰۱۵) ملاک قرار گرفت.

با توجه به جستجوهای انجام‌شده ۸۳ مطالعه در راستای ملاک‌های ورود این پژوهش یافت شد که تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند و بر اساس ملاک‌های خروج از فرایند تحلیل این پژوهش خارج شدند؛ ملاک‌های خروج این مطالعه شامل موارد زیر است:

۱. پژوهش‌هایی که اطلاعات کافی درزمینه اهداف این تحقیق در یافته‌های خود گزارش نداده بودند؛ به عبارتی در عنوان به رویکردهای هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی اشاره شده باشد اما در چکیده و یافته‌ها این مهم به صورت تخصصی مورد توجه قرار نگرفته باشد.

۲. پژوهش‌های رابطه‌ای که به بررسی مؤلفه پژوهشی اصلی با سایر مؤلفه‌های پژوهشی پرداخته باشد.

۳. پژوهش‌های فاقد کیفیت لازم علمی که در مجلات فاقد درجه اعتباری مشخص به چاپ رسیده‌اند.

در این مرحله، پژوهش‌هایی که از فیلترهای مذکور عبور کرده و دارای معیارهای انتخاب بودند در یک بررسی از حیث کاربردی بودن مورد بازبینی قرارگرفتند. بر این اساس روند بررسی پژوهش‌ها به ترتیب به این شرح است: کل مطالعات مرتبط با کلیدواژه‌ها ۸۳ مورد، حذف تحقیقات نامرتبط پس از بررسی عناوین ۲۱ مورد، حذف پژوهش‌های نامرتبط پس از بررسی چکیده مطالعات ۳۰ مورد، حذف تحقیقات نامرتبط پس از بررسی متن کامل ۷ مورد، کل تحقیقات نهایی ۲۸ مورد انتخاب شدند. در ادامه نمودار جریان فرایند انتخاب مقالات ارائه شده‌است.



شکل ۱ فرایند انتخاب مقالات

مرحله چهارم: تعیین چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با مستندات پژوهشی

این مرحله در راستای پیونددهی بین اطلاعات و مستندات پژوهشی حول محور موضوعی انجام می‌پذیرد (موفت، ۲۰۱۵). در همین راستا چارچوب ادراکی شکل‌گرفته در پژوهش حاضر حول مفهوم اصلی یعنی رویکردهای هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی است.

یافته‌ها

مرحله پنجم: پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده ملموس

با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش و ملاک قرار دادن معیارهای اشاره‌شده، نخست کلیه مؤلفه‌ها با انجام فرایند تحلیل مضمون، مضامین پایه استخراج می‌شوند؛ در این راستا جدول شماره ۱ حاصل از یافته‌های پژوهشی مبتنی بر پژوهش‌های مرتبط در سه بخش پژوهشگران، سال انتشار و شاخص‌ها و مؤلفه‌های اشاره‌شده تدوین گردید و بر مبنای سال انتشار شماره‌گذاری شد که در ادامه به آن پرداخته شده‌است.

جدول ۱ ابعاد و مؤلفه‌های هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی

ردیف	نویسنده	سال	مؤلفه
۱	Yang et al	۲۰۲۵	طراحی اکوسیستم یادگیری در ادغام با منابع یادگیری مختلف، استفاده از داده‌های حاصل از تعامل با کتب دیجیتال برای شخصی‌سازی آموزش، به‌کارگیری روش هایفلکس (hyflex) برای هم‌زمان‌سازی کتاب و سایر منابع یادگیری
۲	Hendrayana	۲۰۲۴	استفاده از کتب الکترونیکی تعاملی (Interactive E-Textbooks)، طراحی آزمون‌های کوتاه برای خودارزیابی دانشجو حین مطالعه هر فصل، ایجاد فضایی برای تعامل دانشجویان با متن و یکدیگر، استفاده از کتاب به‌عنوان ابزار آماده‌سازی برای جلسات حل مسئله در کلاس،
۳	Kusuma & Purnomo	۲۰۲۴	تلفیق هوش مصنوعی مولد با کتب درسی، طراحی تکالیف مبتنی بر هوش مصنوعی، شخصی‌سازی تمرین‌ها، ایجاد راهنمای مطالعه هوشمند، توسعه تفکر انتقادی، ارجاع دانشجویان به بررسی یافته های منابع متن باز به کمک هوش مصنوعی، عمق بخشی به مطالب کتب به کمک هوش مصنوعی

ادامهٔ جدول ۱ ابعاد و مؤلفه‌های هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی

ردیف	نویسنده	سال	مؤلفه
۴	Lee & Kim	۲۰۲۴	آموزش مبتنی بر تحلیل یادگیری (Learning Analytics)، بازطراحی فعالیت‌های کلاسی بر مبنای تلفیق داده‌های کلاس حضوری و مجازی، ارائه بازخورد شخصی‌سازی‌شده، شناسایی بخش‌هایی از پیچیده‌تر کتاب درسی، ارتقای فراشناخت دانشجو
۵	Pardo & Siemens	۲۰۲۴	به‌کارگیری یادگیری انطباقی بر اساس میزان دشواری محتوای کتاب، یکپارچه‌سازی کامل فعالیت‌های کتاب با نمرات و تکالیف در LMS ، حمایت از یادگیری خودتنظیم، اتصال مفاهیم درون کتاب به منابع معتبر خارجی و مقالات مرتبط
۶	Williams & Jones	۲۰۲۴	آموزش فراگیر (طراحی فعالیت‌های مرتبط با کتاب درسی با در نظر گرفتن تنوع دانشجویان)، استفاده از کتب درسی چندوجهی
۷	Hanč et al	۲۰۲۴	تحلیل داده‌های عملکرد دانشجویان برای تطبیق محتوای کتاب درسی، طراحی برنامه آموزشی مبتنی بر داده‌های یادگیری در محیط ترکیبی، انتخاب و استفاده مؤثر از بخش‌های کلیدی کتاب، استفاده از ابزارهای دیجیتال برای بررسی فهم مطالب کتاب درسی، بازطراحی تکالیف کتاب درسی برای انطباق با فعالیت‌های آنلاین، تلفیق کتاب درسی با منابع داده‌ای مانند شبیه‌سازی‌ها و نمودارها
۸	Luo & Chan	۲۰۲۳	حمایت از یادگیری فعال، تأکید بر بازخورد فوری در محیط ترکیبی، استفاده از شبیه‌سازی‌های تعاملی برای دروس علوم و مهندسی به‌جای توضیحات متنی، ارائه ابزارهایی برای رسم نقشه مفهومی بر اساس فصول کتاب، کاهش بار شناختی
۹	Zhao & Watterston	۲۰۲۳	طراحی فعالیت پیش از کلاس، ارائه حق انتخاب به دانشجو در ترجیح محتوای دیجیتال یا متن محور، استفاده از کوییزهای کوتاه آنلاین برای اطمینان از مطالعه محتوای کتاب
۱۰	Singh et al	۲۰۲۳	استفاده از تصاویر غنی از وب برای تقویت کتاب درسی، افزایش درک مفاهیم با بهره‌گیری از منابع بصری تکمیلی، تلفیق محتوای کتاب درسی با فناوری‌های هوش مصنوعی، شخصی‌سازی محتوای کتاب درسی برای پاسخ به سبک‌های مختلف یادگیری ارتقای تعامل دانشجو با محتوای ایستا از طریق رسانه‌های تعاملی، فراهم کردن زمینه برای به‌روزرسانی سریع منابع بدون تغییر متن اصلی کتاب

ادامهٔ جدول ۱ ابعاد و مؤلفه‌های هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی

ردیف	نویسنده	سال	مؤلفه
۱۱	Watson & Watson	۲۰۲۱	آموزش و تأکید بر بخش‌های کلیدی کتاب درس در جلسه حضوری، طراحی توالی فعالیت‌های یادگیری با تأکید بر نقش محوری کتاب درسی، هدایت بحث‌ها و فعالیت‌های آنلاین و حضوری کلاس بر اساس محتوای کتاب، برقراری ارتباط بین کتاب و سایر منابع یادگیری، ساختاربندی مسیر یادگیری
۱۲	Heilporn et al	۲۰۲۱	طراحی فعالیت‌های مشارکتی مبتنی بر محتوای کتاب درسی، ایجاد ارتباط بین کتاب درسی و محتوای دیجیتال مکمل، استفاده از فروم‌های آنلاین برای بحث درباره مباحث کتاب، ارزیابی مستمر میزان تعامل دانشجو با محتوای کتاب، استفاده از کتاب درسی به‌عنوان مرجع مشترک در آموزش حضوری و مجازی، تنظیم وظایف یادگیری انعطاف‌پذیر بر اساس بخش‌های کتاب
۱۳	Costello et al	۲۰۲۱	بهره‌گیری از قابلیت‌های تعاملی کتاب‌های درسی الکترونیکی، ایجاد دسترسی آسان به منابع یادگیری از طریق پلتفرم‌های تلفیقی، تشویق به یادگیری خود راهنما با ابزارهای نشانه‌گذاری (هایلایت و یادداشت)، پیوند بین بخش‌های کتاب درسی و منابع یادگیری آنلاین، بررسی تجربه کاربری دانشجویان در استفاده از کتاب‌های دیجیتال
۱۴	Anthony & Fann	۲۰۲۰	شناسایی رفتارهای مختلف دانشجویان (مانند مطالعه خطی، جستجو، وب‌نویسی) در محیط یادگیری ترکیبی، طراحی و برجسته‌سازی بخش‌های از کتاب برای تعامل
۱۵	Bae & Lee	۲۰۲۰	یادگیری تیمی (تشکیل تیم‌ها در جلسه حضوری برای حل مسائل پیچیده‌تر کتاب)، استفاده از زمان کلاس برای به‌کارگیری مفاهیم کتاب، نه صرفاً مرور آن‌ها
۱۶	Hodges et al	۲۰۲۰	ایجاد تعاملات معنادار، فراهم کردن منابع و پشتیبانی لازم برای موفقیت در محیط ترکیبی، انعطاف‌پذیری در طراحی آموزشی
۱۷	Trust & Whalen	۲۰۲۰	حرکت از کتاب به‌عنوان منبع ثابت به سمت یک منبع پویا و قابل انطباق، انتخاب پلتفرم کتاب الکترونیکی مناسب با اهداف دوره، طراحی طرح درس‌های انعطاف‌پذیر

ادامهٔ جدول ۱ ابعاد و مؤلفه‌های هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی

ردیف	نویسنده	سال	مؤلفه
۱۸	Graham et al	۲۰۱۹	طراحی یک تجربه یادگیری یکپارچه، تسلط بر مهارت‌های فنی هیوتاگوژی (تسلط بر ابزارهای لازم برای ارائه کتب دیجیتال و مدیریت فعالیت‌های مرتبط)، توانایی تحلیل اثربخشی شیوه استفاده از کتاب و اصلاح آن
۱۹	Staker & Horn	۲۰۱۹	قدرت دادن به دانشجو برای کنترل سرعت و مسیر یادگیری خود از طریق منابع دیجیتال
۲۰	Bali & Caines	۲۰۱۸	دادن اختیار به استاد برای انتخاب و انطباق منابع درسی (به‌جای تحمیل یک کتاب)، ترویج استفاده از منابع آموزشی باز برای کاهش هزینه و افزایش انعطاف‌پذیری هیوتاگوژیک، تغییر پارادایم از پوشش دادن سرفصل‌ها به سمت خلق تجارب به‌یادماندنی از تلفیق محتوا
۲۱	Blyth	۲۰۱۸	نگاه به منابع آموزشی باز به‌عنوان یک اکوسیستم پویا، دعوت از دانشجویان برای مشارکت در تولید و بهبود محتوای درسی (مثلاً تکمیل ویکی)، توانمندسازی دانشجویان به‌عنوان همکاران تولید دانش، نه‌فقط مصرف‌کنندگان آن
۲۲	Martin & Bolliger	۲۰۱۸	به‌کارگیری استراتژی‌های تعاملی، استفاده از کتاب‌های دارای ویدئو، لینک و آزمون برای حفظ توجه دانشجو، طراحی تکالیفی که دانشجو را وادار به کار عمیق با محتوای کتاب کند (نه روخوانی)، استفاده از محتوای کتاب به‌عنوان نقطه شروع برای پرسش و پاسخ و بحث با استاد، طراحی فعالیت‌های گروهی بر اساس مطالعات موردی یا مسائل موجود در کتاب،
۲۳	Blau & Shamir-Inbal	۲۰۱۷	ارائه حمایت‌های ساختاریافته برای کمک به دانشجویان در مطالعه مستقل کتاب، ایجاد راهنماهای مطالعه، ویدئوهای کوتاه و کوییز برای هدایت دانشجویان، ایجاد فضایی برای طرح سؤالات مربوط به کتاب پیش از جلسه حضوری (تالارهای گفت‌وگو).
۲۴	Bowen	۲۰۱۷	استفاده از زمان کلاس برای تحلیل، ارزیابی و خلق، به‌جای به خاطر سپردن، انتقال مسئولیت کسب اطلاعات‌پایه از طریق کتاب به خارج از کلاس، بهره‌گیری از LMS و ابزارهای آنلاین برای اطمینان از آمادگی دانشجویان، تغییر فضای کلاس از یک سالن سخنرانی به یک کارگاه تعاملی و پرجنب‌وجوش.

ادامهٔ جدول ۱ ابعاد و مؤلفه‌های هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی

ردیف	نویسنده	سال	مؤلفه
۲۵	Garrison	۲۰۱۶	طراحی فعالیت‌های گروهی مبتنی بر کتاب برای ایجاد حس تعلق، استفاده از کتاب به‌عنوان محرک برای فرآیند تحقیق و ساخت دانش، نقش استاد در طراحی، تسهیلگری و هدایت تعاملات مرتبط با محتوا، استفاده از مفاهیم کتاب به‌عنوان پایه برای بحث و گفتگوی عمیق و انتقادی
۲۶	Hilton	۲۰۱۶	پیوند بین بخش‌های کتاب درسی و منابع یادگیری آنلاین، توانایی تحلیل اثربخشی شیوه استفاده از کتاب و اصلاح آن، ترویج استفاده از منابع آموزشی باز برای کاهش هزینه و افزایش انعطاف‌پذیری هیوتاگوژیک
۲۷	Weller et al	۲۰۱۵	بازنگری در محتوای درسی، شخصی‌سازی مسیر یادگیری بر مبنای تلفیق کتب و سایر منابع یادگیری، فرهنگ اشتراک‌گذاری دانش، عاملیت در انتخاب منبع، شکستن انحصار کتاب
۲۸	Fischer et al	۲۰۱۵	ارائه حق انتخاب به دانشجو در ترجیح محتوای دیجیتال یا متن محور، توجه به قدرت تحلیل یادگیرنده در استفاده از منابع یادگیری به خصوص منابع متن باز، استفاده از روش‌های گروهی و مبتنی بر مشارکت در تحلیل کتب درسی و رفع ابهامات آن

مرحله ششم: ارائه نتایج ترکیب

در این بخش، با توجه به فرآیند و فرآورده‌های پژوهش در یک نمای کلی، ابعاد و مؤلفه‌های رویکردهای هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی، موردبررسی قرار می‌گیرد. به این شکل که توصیف‌های کلیه شاخص‌ها از طریق فرآیند کدگذاری باز، شناسایی‌شده و سپس در قسمت فرآورده سنتزپژوهی، ازآنجاکه هدف سنتزپژوهی ترکیب کلیه یافته‌های علمی در یک موضوع خاص و رسیدن به یک انسجام واحد است، در بخش ارائه نتایج ترکیب، ابتدا تحلیل کیفی مضامین پایه در کنار هم قرارگرفته و با مضمون‌بندی مجدد، موارد همپوشی و قرابت معنایی باهم ترکیب‌شده و مؤلفه‌ها استخراج شده‌است. در ادامه برای دسته‌بندی کردن کلیه

شاخص‌ها و مؤلفه‌های ابعاد و مؤلفه‌های هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی بر اساس یک مفهوم مشترک، از طریق مضمون‌بندی مجدد مضامین سازنده بر مبنای شاخص‌ها ارائه‌شده است؛ که منجر به شناسایی چهار بُعد(مضمون فراگیر) شد. نتایج این فرایند در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول ۲ رویکردهای هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	کد مقالات
رویکرد خود راهبر	کنترل و استقلال در یادگیری	قدرت دادن به دانشجو برای کنترل سرعت و مسیر یادگیری خود از طریق منابع دیجیتال	[۵]، [۱۳]، [۱۹]
		ارائه حق انتخاب به دانشجو در ترجیح محتوای دیجیتال یا متن محور	[۹]، [۲۰]
		تنظیم آهنگ مطالعه کتاب توسط دانشجویان	[۵]، [۱۳]، [۱۶]، [۱۷]، [۲۴]
		انتقال مسئولیت کسب اطلاعات‌پایه از طریق کتاب به خارج از کلاس	[۲۴]
		تشویق به یادگیری خود راهنما با ابزارهای نشانه‌گذاری (هایلایت و یادداشت)	[۱۳]
	حمایت ساختاریافته از یادگیری مستقل در کتب دانشگاهی	توجه دادن دانشجویان به مطالعه مستقل کتاب درسی در سرفصل درس	[۲۳]، [۲۴]
		ایجاد راهنماهای بررسی کتاب درسی، ویدئوهای کوتاه و کوییز برای هدایت دانشجویان	[۲۳]، [۳]
		ایجاد راهنمای مطالعه هوشمند	[۳]، [۷]
		استفاده از کتاب به‌عنوان ابزار آماده‌سازی برای جلسات حل مسئله در کلاس	[۲]، [۷]
		طراحی تکالیف مبتنی بر کار عمیق بر محتوای کتاب درسی	[۲۲]

ادامهٔ جدول ۲ رویکردهای هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	کد مقالات
رویکرد خود راهبر	خودارزیابی و پایش یادگیری	طراحی آزمون‌های کوتاه برای خودارزیابی دانشجو حین مطالعه هر فصل	[۲]، [۷] [۸]
		ارزیابی مستمر میزان تعامل دانشجو با محتوای کتاب	[۱۲]، [۲۱]
		توانایی ارزیابی میزان توانایی انطباق مطالب بر محتوای کتاب توسط دانشجو	[۳]، [۷]، [۸]
		استفاده از زمان کلاس برای تحلیل، ارزیابی و خلق مطالب جدید بر مبنای کتاب درسی	[۲۴]
رویکرد سازنده گرایی	ساخت و تولید دانش تلفیقی در کتب	استفاده از کتاب به‌عنوان محرک برای فرآیند تحقیق	[۲۵]
		توجه به ظرفیت گروه های یادگیری در بررسی کتب درسی	[۷]، [۱۲]، [۲۸]
		توانمندسازی دانشجویان به‌عنوان همکاران تولید دانش، نه‌فقط مصرف‌کنندگان آن	[۲۱]، [۲۴]
		دعوت از دانشجویان برای مشارکت در تولید و بهبود محتوای درسی (مثلاً تکمیل ویکی)	[۲۱]
		بازطراحی فعالیت‌های کلاسی بر مبنای تلفیق داده‌های کلاس حضوری و مجازی	[۴]
		توجه به ساخت دانش بر پایه کتاب درسی و سایر منابع (نقشه مفهومی و ...)	[۸]، [۱۸]، [۲۰]
	اتصال مفاهیم و یکپارچه‌سازی منابع آموزشی	اتصال مفاهیم درون کتاب به منابع معتبر خارجی و مقالات مرتبط	[۵]، [۱۱]، [۱۲]، [۱۳]
		استفاده از تصاویر و محتوای غنی چندرسانه‌ای برای تقویت فهم کتاب درسی	[۱۰]
		به‌کارگیری روش هایفلکس (hyflex) برای هم‌زمان‌سازی کتاب و سایر منابع یادگیری	[۱]
		تلفیق کتاب درسی با منابع داده‌ای مانند شبیه‌سازی‌ها و نمودارها	[۷]، [۱۳]

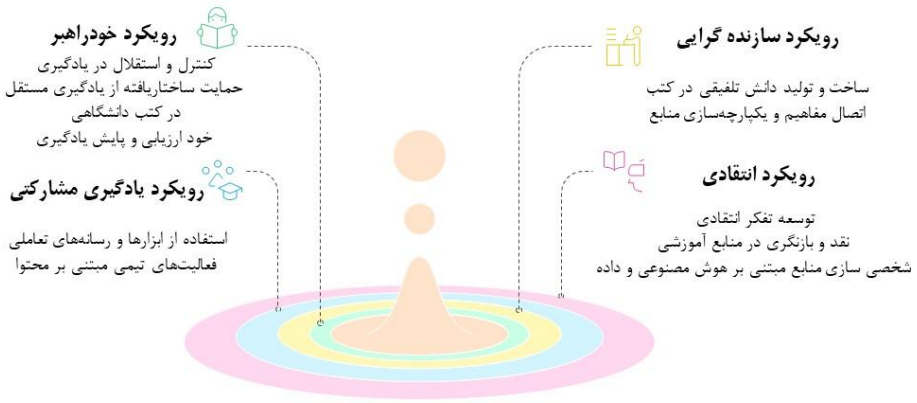
ادامهٔ جدول ۲ رویکردهای هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	کد مقالات
رویکرد سازنده گرایی	اتصال مفاهیم و یکپارچه‌سازی منابع آموزشی	طراحی اکوسیستم یادگیری در ادغام با منابع یادگیری مختلف	[۱]، [۱۱]، [۱۲]، [۱۸]، [۲۰]
رویکرد یادگیری مشارکتی	استفاده از ابزارها و رسانه‌های تعاملی	ایجاد فضایی برای تعامل دانشجویان با کتاب درسی و منابع متنی	[۲]، [۱۲]، [۱۶]، [۲۵]
		استفاده از کتاب‌های الکترونیکی تعاملی (Interactive E-Textbooks)	[۲]، [۱۳]، [۲۲]
		استفاده از شبیه‌سازی‌های تعاملی برای دروس کارگاهی و مهندسی به‌جای توضیحات متنی	[۸]
		ارتقای تعامل دانشجو با محتوای ایستا از طریق رسانه‌های تعاملی	[۶]، [۱۰]، [۲۱]
	فعالیت‌های تیمی مبتنی بر محتوای کتب درسی	یادگیری تیمی (تشکیل تیم‌ها در جلسه حضوری برای حل مسائل پیچیده‌تر کتاب)	[۲]، [۱۵]
		توانایی به‌کارگیری فناوری در مشارکت بر یادگیری محتوای درسی	[۱۲]، [۲۲]، [۲۵]
		استفاده از گروه های فضای مجازی برای تبادل اطلاعات کتب و منابع یادگیری	[۲۰]، [۲۶]
		طراحی فعالیت‌های گروهی بر اساس مطالعات موردی یا مسائل موجود در کتاب	[۲۲]، [۲۵]
		ایجاد فضایی برای تعامل دانشجویان با متن و یکدیگر	[۱۲]، [۱۶]، [۱۸]، [۱۹]، [۲۱]، [۲۲]
		هدایت بحث‌ها و فعالیت‌های آنلاین و حضوری کلاس بر اساس محتوای کتاب	[۷]، [۱۱]، [۱۳]، [۱۶]، [۱۹]
رویکرد انتقادی	توسعه تفکر انتقادی	توجه به‌نقد و نقادی در جریان آموزش	[۳]، [۲۵]
		تاکید بر نقادی و دیدگاه بازتابی در بررسی کتب	[۳]، [۲۷]

ادامهٔ جدول ۲ رویکردهای هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	کد مقالات
رویکرد انتقادی	توسعه تفکر انتقادی	استفاده از مفاهیم کتاب به‌عنوان پایه برای بحث و گفتگوی عمیق و انتقادی	[۲۵]
	نقد و بازنگری در منابع آموزشی	دادن اختیار به استاد برای انتخاب و انطباق منابع درسی (به‌جای تحمیل یک کتاب یا منبع)	[۲۰]، [۲۲]
		تأکید بر بازخورد فوری در بررسی کتب و منابع یادگیری محیط ترکیبی	[۷]
		توانایی تحلیل اثربخشی شیوه استفاده از کتاب و اصلاح آن	[۲۷]
		ترویج استفاده از منابع آموزشی باز برای کاهش هزینه و افزایش انعطاف‌پذیری هیوتاگوژیک	[۲۰]
		ارزیابی مستمر میزان تعامل دانشجو با محتوای کتاب	[۱۲]
		تغییر پارادایم از پوشش دادن سرفصل‌ها به سمت خلق تجارب به‌یادماندنی از تلفیق محتوا	[۲۰]، [۲۱]
	شخصی‌سازی منابع مبتنی بر هوش مصنوعی و داده	طراحی تکالیف مبتنی بر هوش مصنوعی	[۳]، [۲۱]
		بررسی مباحث تخصصی و پوشش مطالب جانبی به کمک هوش مصنوعی و ارزیابی آن	[۳]
		ارجاع دانشجویان به بررسی یافته های منابع متن باز به کمک هوش مصنوعی	[۳]
		استفاده از داده‌های حاصل از تعامل با هوش مصنوعی برای شخصی‌سازی آموزش	[۱]، [۳]

در ادامه شکل شماتیک برآمده از نتایج پژوهش تصویر شده‌است.



شکل ۲ رویکردهای هیوتاگوژی برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی

بحث و نتیجه‌گیری

تحولات فناورانه در دهه اخیر، موجب دگرگونی بنیادینی در شیوه‌های یادگیری و آموزش در محیط‌های دانشگاهی شده‌اند. یکی از این دگرگونی‌ها، گسترش محیط‌های یادگیری ترکیبی است که در آن، تعامل هم‌زمان میان آموزش حضوری و مجازی، افق‌های تازه‌ای را در طراحی، اجرا و ارزیابی فرایند یاددهی - یادگیری گشوده است. در چنین محیط‌هایی، کتاب‌های درسی همچنان یکی از منابع اصلی یادگیری محسوب می‌شوند، اما شکل استفاده از آن‌ها، متناسب با اقتضائات یادگیری ترکیبی، نیازمند بازاندیشی و بازطراحی است. چالش اصلی که موضوع پژوهش حاضر نیز بود، آن است که چگونه می‌توان از کتاب‌های درسی به‌گونه‌ای بهره برد که نه‌تنها حافظ ساختار محتوایی دوره‌های دانشگاهی باشد، بلکه از ظرفیت‌های محیط ترکیبی نیز به‌شکلی بهینه استفاده کند. بر این اساس، پژوهش حاضر باهدف سنتز ابعاد و مؤلفه‌های هیوتاگوژیک مؤثر در بهره‌گیری بهینه از کتاب‌های درسی در محیط‌های یادگیری ترکیبی طراحی شد. نتایج بیانگر آن بود

که رویکردهای هیوتاگوژیک به‌عنوان چارچوب‌های نظری و عملی هدایت‌کننده فرایند آموزش، نقش کلیدی در معنا دادن به تعاملات دانشجو با کتاب‌های درسی ایفا می‌کنند. بهره‌گیری از رویکردهایی چون سازنده‌گرایی، یادگیری مشارکتی، خود راهبری و انتقادی، می‌تواند فرایند یادگیری را از سطح دریافت صرف به سطحی از تحلیل، بازآفرینی، و تولید دانش ارتقا دهد. در ادامه، با تمرکز بر نتایج حاصل از تحلیل‌های کیفی و ارجاع به مبانی نظری، تلاش می‌شود به تبیین نتایج و یافته‌های پژوهشی پرداخته شود.

رویکرد خودراهبری در یادگیری، به‌عنوان یکی از کدهای منتخب در تحلیل رویکردهای هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی، بر مؤلفه‌هایی همچون کنترل و استقلال در یادگیری، حمایت ساختاریافته از یادگیری مستقل، و خودارزیابی و پایش یادگیری تأکید دارد. یافته‌های این پژوهش بیانگر آن بود که پژوهش‌های این حوزه، خودراهبری در محیط‌های یادگیری ترکیبی را عاملی مؤثر در تعامل عمیق‌تر با محتوای کتاب‌های درسی می‌دانند. کنترل و استقلال در یادگیری، به معنای توانایی انتخاب مسیر، زمان و شیوه مطالعه محتوا است؛ حمایت ساختاریافته از یادگیری مستقل نیز به طراحی فعالیت‌ها، بازخوردهای مستمر و راهنمایی‌های هدفمند اشاره دارد که امکان یادگیری مستقل را در کنار پشتیبانی آموزشی فراهم می‌سازد؛ و خودارزیابی و پایش یادگیری نیز به توانایی دانشجو در بازنگری عملکرد خود، شناسایی نقاط ضعف و اصلاح مسیر یادگیری می‌پردازد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش هندریانا (۲۰۲۴) هم‌راستاست که نشان داد کتاب‌های درسی در محیط ترکیبی زمانی مؤثر واقع می‌شوند که از سوی دانشجو به‌عنوان منابعی برای هدایت، تنظیم و بازآفرینی شخصی یادگیری تلقی شوند. همچنین پژوهش سینگ و همکاران (۲۰۲۳) نیز تأکید می‌کند که ارتقای خود راهبری باواسطه رویکردهای هیوتاگوژیک، موجب افزایش تعامل عمیق‌تر با منابع درسی و بهبود پایدارتر یادگیری می‌شود. بر این اساس، نهادینه‌سازی مؤلفه‌های مرتبط با خود راهبری، به‌ویژه در تعامل با کتاب‌های درسی، می‌تواند به بهینه‌سازی تجارب یادگیری در بسترهای ترکیبی منجر شود.

رویکرد سازنده‌گرایی، به‌عنوان یکی از کدهای منتخب در تحلیل ابعاد و مؤلفه‌های هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی، بر مؤلفه‌هایی همچون ساخت و تولید دانش تلفیقی و اتصال مفاهیم و یکپارچه‌سازی منابع تأکید دارد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در فضای یادگیری ترکیبی، کتب درسی هنگامی می‌توانند نقش مؤثری در فرایند یادگیری ایفا کنند که نه به‌عنوان منبعی صرف برای انتقال

دانش، بلکه به‌عنوان بستری برای بازسازی فعالانه معنا و تولید دانش جدید توسط دانشجویان مورداستفاده قرار گیرند. ساخت و تولید دانش تلفیقی، به معنای فراتر رفتن از بازخوانی محتوا و پرداختن به بازآفرینی مفاهیم در ارتباط با تجارب فردی، منابع مکمل و زمینه‌های واقعی است؛ درحالی‌که اتصال مفاهیم و یکپارچه‌سازی منابع، بر توانایی دانشجو در ترکیب اطلاعات از کتاب درسی با سایر منابع دیجیتال و چندرسانه‌ای برای ایجاد درکی یکپارچه از موضوعات تأکید دارد. یافته‌های حاضر همسو با نتایج پژوهش لئو چن (۲۰۲۳) است که نشان داد در محیط‌های یادگیری ترکیبی، هنگامی‌که رویکرد سازنده‌گرایی در طراحی فعالیت‌های مبتنی بر کتاب درسی لحاظ می‌شود، دانشجویان در موقعیت‌های یادگیری معنادارتری قرار می‌گیرند و تعامل عمیق‌تری با محتوا برقرار می‌سازند. همچنین پژوهش بای و لی (۲۰۲۰) نیز تأکید کرده‌اند که پیاده‌سازی سازنده‌گرایی در استفاده از کتب درسی، با تسهیل یکپارچه‌سازی دانش و ایجاد زمینه برای ساخت مفاهیم از طریق مشارکت فعال، به یادگیری عمیق‌تر در محیط‌های دیجیتال–حضوری کمک می‌کند. بنابراین، استفاده بهینه از کتب درسی در بسترهای یادگیری ترکیبی، نیازمند طراحی هیوتاگوژیک بر پایه اصول سازنده‌گرایی است تا کتاب‌ها از ابزارهای منفعل انتقال محتوا، به منابعی پویا برای یادگیری خلاق و تلفیقی تبدیل شوند.

رویکرد یادگیری مشارکتی، به‌عنوان یکی از کدهای منتخب در تحلیل هیوتاگوژیک برای استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی، بر مؤلفه‌هایی چون استفاده از ابزارها و رسانه‌های تعاملی و فعالیت‌های تیمی مبتنی بر محتوا تأکید دارد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که ازجمله مؤلفه‌های تسهیل گرد در بهره‌برداری مناسب از کتاب‌های درسی در محیط‌های یادگیری ترکیبی توجه به رویکرد مشارکتی و با بهره‌گیری از امکانات تعاملی است، که می‌توانند بستر مناسبی برای یادگیری گروهی، تبادل معنا و تعمیق فهم میان فردی فراهم کند. استفاده از ابزارها و رسانه‌های تعاملی مانند تالارهای گفتگو، اسناد مشترک، پلتفرم‌های آموزشی و ویدئوکنفرانس‌ها، امکان بحث، بازخورد گیری و ساخت دانش جمعی را در تعامل با محتوای کتاب درسی فراهم می‌سازد. همچنین، طراحی فعالیت‌های تیمی مبتنی بر محتوا ـ نظیر تحلیل گروهی متون، ارائه مشارکتی فصل‌ها، یا نگارش جمعی خلاصه‌ها - موجب می‌شود که کتاب درسی از یک منبع فردمحور به بستری برای یادگیری اجتماعی و مبتنی بر همکاری تبدیل شود. این رویکرد با نتایج پژوهش شاتلا و همکاران (۲۰۲۴) هم‌راستا است که نشان داد بهره‌گیری از راهبردهای مشارکتی در تعامل با محتوای درسی، به‌ویژه در

محیط‌های ترکیبی، موجب افزایش درک مفهومی، ارتقای مهارت‌های ارتباطی و احساس تعلق یادگیرندگان می‌شود. همچنین، لیو و همکاران (۲۰۲۲) نیز تأکید کردند که استفاده از فناوری‌های تعاملی در کنار کتاب‌های درسی، هنگامی بیشترین اثر را دارد که در قالب پروژه‌های گروهی و ساختارهای تعاملی هدایت شود. بر این اساس، به‌کارگیری اصول یادگیری مشارکتی در طراحی فعالیت‌های مبتنی بر کتاب‌های درسی، می‌تواند راهبردی کارآمد برای بهینه‌سازی یادگیری در محیط‌های ترکیبی محسوب شود.

رویکرد انتقادی، به‌عنوان یکی از رویکردهای کلیدی در تحلیل رویکردهای هیوتاگوژیک استفاده بهینه از کتب درسی دانشگاهی در محیط‌های یادگیری ترکیبی، ناظر بر بازاندیشی در محتوای آموزشی، توانمندسازی ذهنی دانشجویان و خلق مسیرهای یادگیری متناسب با اقتضائات فرهنگی، اجتماعی و فناورانه است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که این رویکرد، در پیوند با سه مؤلفه محوری - توسعه تفکر انتقادی، نقد و بازنگری در منابع آموزشی و شخصی‌سازی منابع مبتنی بر هوش مصنوعی و داده - می‌تواند بستر تحول‌خواهانه‌ای در استفاده از کتاب‌های درسی در فضای یادگیری ترکیبی فراهم آورد. از منظر توسعه تفکر انتقادی، کتاب‌های درسی باید نه صرفاً منابعی برای انتقال دانش، بلکه سکویی برای پرسش‌گری، تحلیل و بازتعریف مفاهیم باشند. نقد و بازنگری در منابع آموزشی، به معنای تشویق دانشجویان به تحلیل انتقادی محتوا، شناسایی سوگیری‌های علمی، و بازتولید معنا بر پایه چشم‌اندازهای محلی و متکثر است. همچنین، در شرایط نوظهور یادگیری ترکیبی، شخصی‌سازی منابع با تکیه بر فناوری‌های هوش مصنوعی - مانند ارائه مسیرهای مطالعه تطبیقی یا منابع جایگزین بر پایه نیازهای فردی - می‌تواند موجب افزایش عمق، تنوع و انطباق‌پذیری یادگیری شود. این تحلیل هم‌راستا با یافته‌های پژوهش میک و لوییک (۲۰۲۱) است که نشان دادند رویکرد انتقادی، به‌ویژه در بسترهای ترکیبی، موجب پرورش نگاه تحلیلی و مشارکت فعال‌تر دانشجویان با محتوای درسی می‌شود. مجبری و همکاران (۲۰۲۲) نیز در مطالعه‌ای بر بستر آموزش مجازی، به این نتیجه رسیدند که رویکرد انتقادی می‌تواند به بازتعریف نقش کتاب‌های درسی به‌عنوان منابع باز و پویا کمک کند. همچنین، پژوهش لیو و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد بهره‌گیری از ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی در طراحی فعالیت‌های شخصی‌سازی‌شده در تعامل با محتوای آموزشی، به افزایش خودآگاهی و کنشگری دانشجویان در فرایند یادگیری منجر می‌شود. بر این اساس، اتخاذ رویکرد هیوتاگوژیک انتقادی در بهره‌گیری از کتب درسی، می‌تواند نقش مهمی در تحول آموزش دانشگاهی در بستر یادگیری ترکیبی ایفا کند.

کتاب‌های درسی یکی از مهم‌ترین منابع آموزشی نظام آموزش عالی است. کتب دانشگاهی در نظام آموزش عالی نقش مهمی در یادگیری دانشجویان دارد، کتب دانشگاهی زمانی می‌توانند منبع آموزشی ارزشمند و آموزنده‌ای باشند که متفکرانه و با درنظرگرفتن تمامی ابعاد در حوزه‌های آموزشی نوین نگاشته شده باشند (بودیریتی و بوستومی[1]، ۲۰۲۴). در این زمینه توجه و اهتمام به طراحی مناسب کتب دانشگاهی و برنامه‌های درسی مبتنی بر تحولات روز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کتب دانشگاهی باید همگام با ایجاد بسترهای نوین یادگیری، چون بستر مجازی و ابزارهای نوین چون هوش مصنوعی مورد روزآمدی قرار گیرد. در این زمینه، توجه به طراحی و بازنگری کتب دانشگاهی و برنامه‌های درسی متناسب با تحولات نوین آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که ادغام رویکردهای هیوتاگوژیک از جمله خودراهبری، سازنده‌گرایی، یادگیری مشارکتی و رویکرد انتقادی می‌تواند به بهینه‌سازی کارکرد کتب دانشگاهی در محیط‌های ترکیبی منجر شود. بر این اساس، کتاب‌های درسی باید همگام با بسترهای نوین یادگیری (مانند سامانه‌های آموزش مجازی) و فناوری‌های نوظهور (مانند هوش مصنوعی و ابزارهای چندرسانه‌ای) روزآمد شوند تا علاوه بر حفظ نقش سنتی خود به‌عنوان منبع مرجع، به محرکی برای یادگیری فعال، عمیق و انتقال‌پذیر تبدیل شوند. این پژوهش، با سنتز مطالعات موجود، چارچوبی منسجم برای استفاده بهینه از کتاب‌های درسی در آموزش عالی ارائه کرده است که می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاران، مؤلفان کتب دانشگاهی و مدرسان در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی قرار گیرد. البته پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همچون دسترسی محدود به برخی پایگاه‌های داده و محدودیت‌های ذاتی رویکردهای کیفی مواجه بوده‌است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده ضمن طراحی مدل‌های بومی، به آزمون میدانی راهکارهای هیوتاگوژیک در تلفیق کتاب‌های درسی و فناوری‌های نوین پرداخته شود. چنین رویکردی می‌تواند مسیر را برای ارتقای کیفیت یادگیری در محیط‌های ترکیبی و استفاده موثر از کتب درسی هموار سازد. در ادامه چند پیشنهاد کاربردی بر مبنای یافته‌ها ارائه می‌شود:

ـ سازمان تألیف کتب دانشگاهی با تلفیق فناوری‌های نوین چون هوش مصنوعی و ابزارهای واقعیت مجازی در طراحی و تدوین کتب آموزشی زمینه پویایی آن را فراهم

1. Budiarti & Bustomi

آورده تا دانشجویان متناسب با علایق و سطوح آموزشی خود بتوانند از منابع آموزشی استفاده کنند.

ـ سازمان تألیف کتب دانشگاهی و انتشارات وابسته با در نظر گرفتن دیدگاه ذی‌نفعان اصلی چون دانشجویان و اساتید مختلف زمینه روزآمدی و نیازسنجی آموزشی را فراهم آورند. در این زمینه طبق یافته‌های محور ساخت دانش تلفیقی پیشنهاد می‌شود با شبکه‌سازی زمینه دعوت از دانشجویان و اساتید برای مشارکت در تولید و بهبود محتوای درسی (مثلاً تکمیل ویکی) را فراهم آورند.

ـ تدوین یک مدل بومی‌شده که نقش هیوتاگوژیک را در تعامل دانشجو با منابع درسی و فناوری (چون LMS، سامانه آموزش مجازی، ویدیو، پادکست، کتاب کاغذی) مشخص می‌کند. تهیه شود در این زمینه پیشنهاد می‌شود سازمان تألیف کتب دانشگاهی با کمیته‌های برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌ها در ارتباط باشند.

ـ با توجه به یافته‌های بُعد ارزشیابی پیشنهاد می‌شود به طراحی چک‌لیست یا اپلیکیشن خودارزیابی برای دانشجویان بر مبنای رویکرد هیوتاگوژیک، با هدف سنجش مهارت‌های خودراهبرانه در استفاده از کتب درسی در بسترهای مختلف مجازی و حضوری در کلاس توجه شود.

ـ با توجه به یافته‌های بُعد سازنده‌گرایی پیشنهاد می‌شود با اتصال مفاهیم و یکپارچه‌سازی منابع آموزشی مبتنی بر رویه‌هایی چون استفاده از محتوای غنی و چندرسانه‌ای، استفاده از کتب الکترونیک تعاملی و طراحی اکوسیستم یادگیری در ادغام با منابع یادگیری مختلف زمینه پویایی کتب و روزآمدی آن فراهم آید.

ـ با توجه به یافته‌های محور شخصی سازی منابع مبتنی بر هوش مصنوعی پیشنهاد می‌شود در کنار بخش‌های مختلف کتاب، QR code یا لینک‌هایی قرار گیرد که دانشجو را به پلتفرم‌های تعاملی مبتنی بر هوش مصنوعی هدایت کند؛ مانند حل‌مساله، شبیه‌سازها، فیلم‌های توضیحی شخصی‌سازی‌شده یا حتی گفت‌وگو مستقیم با دستیار مجازی.

منابع

اسفیجانی، اعظم (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آموزش ترکیبی بر عملکرد تحصیلی و رضایت دانشجویان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۳(۱)، ۴۵-۶۶.

براری، نوری؛ اعلامی، فرنوش، رضایی زاده، مرتضی، و خراسانی، اباصلت. (۱۳۹۸). ارزشیابی از اهداف سطوح عالی یادگیری در محیط های یادگیری الکترونیکی (استانداردها و شاخص ها). *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۱۲(۴۵)، ۱۱۱-۱۳۲.

پروین، نورالدین و فرخی پور، سجاد . (۱۴۰۱). بررسی تأثیر تدریس معکوس بر یادگیری نحو عربی: مطالعه مقایسه‌ای روش تدریس سنتی و روش‌های نوین آموزشی استاندارد و مجازی در مجموعه آموزشی صدی الحیاة. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۶(۵۰)، ۶۶-۸۷.

تاج بخش، افشان؛ حریری، نجلا و حسن زاده، محمد (۱۴۰۴). بررسی عوامل موثر بر توسعه آموزش مجازی سواد اطلاعاتی از دیدگاه کاربران در وبگاه کتابخانه های دانشگاه های علوم پزشکی ایران، *نشریه مطالعات کتابداری و سازماندهی اطلاعات*، ۳۶(۱)، ۴۳-۸۶

خلیفه، قدرت اله، فردانش، هاشم، حاتمی، جواد، و طلایی، ابراهیم. (۱۴۰۱). طراحی الگوی یادگیری همیارانه در محیط های یادگیری برخط. *راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)*، ۱۵(۳)، ۲۰۷-۲۱۶.

عباسی کسانی، حامد؛ مهری، داریوش؛ محجوب، حسن و رئوفی، عبداله. (۱۴۰۰). عوامل موثر بر به کارگیری یادگیری ترکیبی در آموزش عالی. *آموزش در علوم انتظامی*، ۹(۳۲)، ۱۲۷-۱۵۷.

کریمی حاجی خادمی، فرید و حیدری پور، خاطره (۱۴۰۰). بررسی مولفه های نظام آموزشی مجازی و اثر بخشی آن بر یادگیری دانش آموزان و فراگیران، *مجله پژوهش های معاصر در علوم و تحقیقات*، ۳(۲۹)، ۳۱-۴۶.

مرادی دولیسکانی مرتضی، میرشاه جعفری سیدابراهیم، نیستانی محمدرضا (۱۳۹۹). تحلیل نوع و میزان تأثیرگذاری نقش‌آفرینانِ برنامه درسی در کمیته‌ی برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های ایران: نگاهی آسیب‌شناسانه به وضع موجود. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۸(۱۶)، ۱۵۴-۱۱۹

معصومی نژاد، رضا؛ مددلو، قهرمان؛ خضرزاده، کوثر و حشمتی مصرکانلو، خدیجه. (۱۴۰۲). واکاوی شاخصه‌های پوچ‌زدایی از برنامه‌های درسی در راستای غنی‌سازی محتوای کتاب‌های درسی دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۷(۵۳)، ۱-۵۳.

میررحیمی، مهدیه السادات و صمدی، پروین (۱۴۰۳). نقدی بر کتاب «ابزارهای تدریس:روش‌ها و رسانه‌های جدید تدریس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۸(۵۴)، ۲۳۳-۲۵۷.

الن لیپونکا، مری (۱۳۹۸). *نحوه نگارش و تهیه کتاب درسی دانشگاهی* (ترجمه مریم جابر، مجید خیام دار، علی اصغر رستمی، زهرا ابوالحسنی چیمه، ملیحه صابری نجف آباد و همکاران). تهران: سمت.

یاراحمدی، محیار؛ هنری، حبیب و شعبانی نیا، میثم (۱۴۰۲). طراحی الگوی آموزش مجازی درس تربیت بدنی در آموزش و پرورش ایران، *نشریه مدیریت و چشم انداز آموزش*، ۵(۳)، ۱۵۵-۱۷۸.

Alammary, A. (2019). Blended learning models for introductory programming courses: A systematic review. *IEEE Access*, *7*, 148334-148356.

Anthony, B., & Fann, G. C. (2020). A study of the role of e-textbooks in a blended learning environment. *Journal of Educational Technology Systems*, *49*(1), 81-97.

Bae, J., & Lee, S. (2020). The effects of a flipped classroom with team-based learning on the academic achievement and motivation of university students. *Journal of Educational Technology & Society, 23*(1), 109-122.

Baghcheghi, N., Koohestani, H. R., & Rezaei, K. (2017). The effectiveness of blended learning on learning and satisfaction of nursing students. *Journal of Education and Health Promotion, 6*.

Bali, M., & Caines, A. (2018). A call for promoting ownership, equity, and agency in faculty development via connected learning. In *The Wiley Handbook of Teaching and Learning* (pp. 27-44). Wiley-Blackwell.

Beragmann, J., & Sams, A. (2014). Flipped Learning. ISTE.

Bernal, M. E. (2024). Revolutionizing eLearning assessments: The role of GPT in crafting dynamic content and feedback. *Journal of Artificial Intelligence and Technology*, *4*(3), 188-199.

Blaschke, L. M., & Hase, S. (2019). Heutagogy and digital media networks. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, *1*(1), 1-14.

Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017). Re-designed flipped learning model in an academic course: The role of pedagogical intervention. *Journal of Educators Online, 14*(1), 1-26.

Blyth, C. (2018). *Open education and second language learning and teaching: The rise of a new knowledge ecology*. Multilingual Matters.

Bowen, J. A. (2017). *Teaching naked techniques: A practical guide to designing better classes*. John Wiley & Sons.

Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J. W., & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1–17.

Budiarti, E., & Bustomi, A. A. (2024). Curriculum Design Enlightening Parenting: A New Approach in Islamic Primary Education in Indonesia. JPCIS: *Journal of Pergunu and Contemporary Islamic Studies*, 1(1), 1–21.

Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. Education and Information Technologies, 24, 2523–2546.

Chamo, N., Biberman-Shalev, L., & Broza, O. (2023). 'Nice to Meet You Again': When Heutagogy Met Blended Learning in Teacher Education, Post-Pandemic Era. *Education Sciences*, *13*(6), 536.

Chowdhury, P (2024). Relevance of Value Education in Higher Educatio Today. *International Journal of Science and Research (IJSR)*; 13(7), 631-634.

Chung, H., & Lee, D. (2020). Effective strategies for integrating digital and print textbooks in blended learning environments. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(2), 45-58.

Ciampa, K. (2017). Building bridges between technology and content literacy: How a hybrid model of instructional coaching can support classroom teachers. *The Reading Teacher, 71*(2), 195-204.

Costello, E., Binesh, N., & Brown, M. (2021). A review of the literature on the use of e-textbooks in higher education. In *E-Book 2021: The 13th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning* (pp. 51-57).

Doig, A., & Hogg, S. (2013). Engaging distance and blended learners online. In C. Wankel & P. Blessinger (Eds.), Increasing Student Engagement and Retention in E-learning Environments: Web 2.0 and Blended Learning Technologies (Cutting-edge Technologies

in Higher Education) (Vol. 6, pp. 229 –260). United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited

Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*(1), 3.

EDUCAUSE. (2025). *2025 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE. [Note: Hypothetical but based on annual publication trends]

Eltahir, M. E., & Babiker, F. M. E. (2024). The influence of artificial intelligence tools on student performance in e-learning environments: Case study. *Electronic Journal of e-Learning*, *22*(9), 91-110.

Fischer, L., Hilton, J., Robinson, T. J., & Wiley, D. A. (2015). A multi-institutional study of the impact of open textbook adoption on the learning outcomes of post-secondary students. *Journal of Computing in Higher Education,* 27, 159-172.

Garrison, D. R. (2016). *Thinking collaboratively: Learning in a community of inquiry*. Taylor & Francis.

Graham, C. R., Borup, J., Pulham, E., & Larsen, R. (2019). K-12 blended teaching readiness: Model and instrument development. *Journal of Research on Technology in Education, 51*(3), 239-258.

Hanč, J., Borovský, D., & Hančová, M. (2024, February). Blended learning: A data-literate science teacher is a better teacher. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 2715, No. 1, p. 012012). IOP Publishing.

Hase, S. (2009). Heutagogy and e-learning in the workplace: some challenges and opportunities. Impact: *Journal of Applied Research in Workplace E-learning*, 1(1), 43–52.

Hase, S. (2011). Learner defined curriculum: heutagogy and action learning in vocational training. *Psychology*, 1(1), 1-11.

Hase, S., & Davis, L. (1999). From competence to capability: The implications for human resource development and management. Paper presented at the Association of International Management, 17th Annual Conference, San Diego, August.

Hase, S., & Kenyon, C. (Eds.). (2013*). Self-determined learning: Heutagogy in action*. A&C Black.

Hastie, M., Hung, I., Chen, N., & Kinshuk. (2010). A blended synchronous learning model for educational international collaboration. *Innovations in Education & Teaching International*, 47, 24–29.

Heilporn, G., Lakhal, S., & Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International journal of educational technology in higher education*, *18*(1), 25.

Hendrayana, A. (2024). The Role of Interactive E-Textbooks in Enhancing Student Engagement in a Hybrid Learning Environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *33*(1), 45-63.

Hilton III, J. (2016). Open educational resources and college textbook choices: A review of research on efficacy and perceptions. *Educational technology research and development*, 64(4), 573-590.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, *27*.

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564–569.

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning?. TechTrends, 63(5), 564-569.

Huang, J., Yang, X., & Zhang, L. (2021). Interactive content models for blended learning environments. *Educational Research Review*, 18, 75-89.

Johnson, A., Smith, L., & Dunning, M. (2019). Enhancing student engagement through digital learning platforms. *Computers & Education*, 141, 48-58.

Karunanayaka, S. P., & Naidu, S. (2018). From 'open educational resources' to 'open educational practices': A learning journey. *Distance Education*, *39*(1), 1-6.

Kusuma, G. P., & Purnomo, A. (2024). *Pedagogical Strategies for Integrating Generative AI with University Textbooks in Blended Courses*. Paper presented at the International Conference on Educational Technology and Innovation, Jakarta, Indonesia.

Lee, Y., & Kim, H. (2024). Analyzing learning analytics from digital textbooks to inform pedagogical interventions in blended learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 25*(1), 105-124.

Liu, T., Ru, B., Zhang, Y. (2022). The Design of a Moral Education Evaluation System for College Students Based on a Deep Learning Model. *Scientific Programming*, 10(2), 1-10.

Liu, T., Wu, Q., Chang, L., & Gu, T. (2022). A review of deep learning-based recommender system in e-learning environments. *Artificial Intelligence Review*, *55*(8), 5953-5980.

Lock, J., Lakhal, S., Cleveland-Innes, M., Arancibia, P., Dell, D., & De Silva, N. (2021). Creating technology-enabled lifelong learning: A heutagogical approach. *British Journal of Educational Technology*, *52*(4), 1646-1662.

Luo, T., & Chan, C. (2023). A systematic review of using interactive features in e-textbooks to support active learning. *Interactive Learning Environments, 31*(8), 4913-4929.

Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning, 22*(1), 205-222.

Mejbri, N., Essalmi, F., Jemni, M., & Alyoubi, B. A. (2022). Trends in the use of affective computing in e-learning environments. *Education and Information Technologies*, 1-23.

Mikk, J., & Luik, P. (2021). The textbook as an object of research. In A. I. Klerides & E. M. Charalambous (Eds.), *The Routledge international handbook of research on textbooks and educational media* (pp. 20–34). Routledge.

Moffet, J. (2015). Twelve tips for "flipping" the classroom. Medical Teacher, 37(4), 331-336.

Moore, R. L. (2020). Developing lifelong learning with heutagogy: contexts, critiques, and challenges. *Distance Education*, *41*(3), 381-401.

Mukuka, A., & Tatira, B. (2025). A Review of the Implementation of Technology-Enhanced Heutagogy in Mathematics Teacher Education. *Education Sciences*, *15*(7), 822.

Nellman, S. W. (2008). A formative evaluation of a high school blended learning biology course. University of Southern California.

O'Reilly, T., & O'Sullivan, J. (2022). Flexibility in blended learning: Addressing the needs of digital native students. *International Journal of Educational Technology*, 29(4), 112-125.

Pardo, A., & Siemens, G. (2024). The future of digital learning resources: A framework for integrating smart textbooks in higher education. *Journal of Learning Analytics, 11*(1), 1-15.

Prashar, A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study. *Journal of Education for Business,* 90(3), 126-38.

Raccanello, D., Brondino, M., Moè, A., Stupnisky, R., & Lichtenfeld, S. (2019). Enjoyment, boredom, anxiety in elementary schools in two domains: Relations with achievement. *The Journal of Experimental Education*, 87 (3): 449-469

Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2020). A systematic review of the effects of synchronous hybrid learning on students' learning outcomes in higher education. *Educational Research Review, 28*, 100281.

Roberts, K., Benson, A., & Mills, J. (2021). E-textbook technology: Are instructors using it and what is the impact on student learning?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, *14*(3), 329-344.

Scott, W. (2012). Theory of financial accounting. (Translated by Ali Parsaeean). Tehran: Terme.

Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). *Grade increase: Tracking distance education in the United States*. Babson Survey Research Group.

Shatla, M. M., Hegazy, N. N., & Abd Elbary, N. M. (2024). Learners' Determinants of Learning Environment Preferences: Online vs. Blended. *Journal of Medical Education and Practice*, *1*(1), 9-16.

Singh, J., Zouhar, V., & Sachan, M. (2023). Enhancing textbooks with visuals from the web for improved learning. *arXiv preprint arXiv:2304.08931*.

Staker, H., & Horn, M. B. (2019). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. John Wiley & Sons.

Sun, J., & Chen, X. (2023). Faculty development for effective blended learning: A focus on textbook integration strategies. *Journal of Faculty Development, 37*(2), 25-33.

Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education, 28*(2), 189-199.

Watson, S. L., & Watson, W. R. (2021). The role of the instructor in online learning: A systematic review of the literature from 2015-2019. *TechTrends*, *65*(1), 108-121.

Weller, M., De Los Arcos, B., Farrow, R., Pitt, B., & McAndrew, P. (2015). *The impact of OER on teaching and learning practice*. Open Praxis, 7(4), 351-361.

Williams, A., & Jones, D. (2024). *Inclusive pedagogical approaches for diverse learners using multimodal textbooks in hybrid settings*. In D. Jones (Ed.), *Equity and Access in Blended Learning* (pp. 87-104). University Press.

Yang, C. C., Wu, J. Y., & Ogata, H. (2025). Learning analytics dashboard-based self-regulated learning approach for enhancing students'e-book-based blended learning. *Education and Information Technologies*, *30*(1), 35-56.

Zhao, Y., & Watterston, J. (2023). A comparative study of student performance and preference for print vs. digital textbooks in a flipped university course. *Journal of Computing in Higher Education, 35*(2), 349-368.

University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 56
Spring & Summer 2025
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511

Development, Validation, and Structural Analysis of the Construct of Deficiencies in ESP Textbooks in Iran Through Sequential Factor Analysis and Balanced Impacts Matrix

Davoud Padiz[1], Bamshad Hekmatshoartabari[2], Bizhan Hekmatshoartabari[3], Sajjad Farokhipour[4] ✉

1. Assistant Professor, Department of English, Faculty of Humanities, Yasuj Univeristy, Yasuj, Iran.
2. Assistant Professor of English Language and Literature, Department of English Language, Faculty of Humanities, Yasouj University, Yasouj, Iran.
3. Assistant Professor at Department of English Language, Ayandegan Institute of Higher Education, Tonekabon, Iran.
4. Associate Professor, Department of Language and Literature, Shahid Mahallati University of Islamic Studies, Qom, Iran. Corresponding author**:** eltcmu@gmail.com

Article Info

History
Received: June 21, 2025
Accepted: Sep. 5, 2025

Keywords
Structural analysis
ESP
Modeling
Resources
Materials
Deficiency

Abstract

Considering the dependence of educational systems on books and materials, especially ESP textbooks that more closely linked with real context of use, the present study addresses methodological and epistemological shortcomings in this area through integrating sequential factor analysis with structural analysis in a balanced impacts matrix to develop a model of ESP textbooks inadequacies. To this end, some frequently used specialized textbooks in humanities were selected by purposive sampling. In addition to utilizing an expert panel for conducting semi-structured interviews, data were collected through systematic review and document analysis.Then, initial propositions were extracted using content analysis. Subsequently, a five-point Likert scale consisting of 25 items was subjected to Pearson correlation estimation for reliability assessment and confirmatory factor analysis for final validation. The results of the exploratory factor analysis showed that the construct of inadequacies in this area comprises 20 variables, which are categorized into four factors based on eigenvalue: theoretical, structural, procedural-process, and contextual. Furthermore, the results of the confirmatory factor analysis indicated that this construct has a good fit index in the Iranian context (Chi-square 1.02; Norm-based Fit Index 0.92; Comparative Fit Index 0.92; and Root Mean Square Error of Approximation 0.02). Structural analysis of the variables in the balanced scorecard matrix also showed that theoretical-methodological foundation, interactive needs assessment, and resource alignment are the main axes of the scenario for addressing shortcomings in this field. In addition to providing valid input for predictive research, these findings offer a suitable perspective for creating desirable changes for researchers and actors.

Citation: Padiz, D., & Hekmatshoartabari, B., & Hekmatshoartabari, B., & Farokhipour, S. (2025). Development, Validation, and Structural Analysis of the Construct of Deficiencies in ESP Textbooks in Iran Through Sequential Factor Analysis and Balanced Impacts Matrix. *University Textbooks Research and Writing*, *29*(56), 69-98.
https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2069673.1663

2025 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by University Textbooks Research and Writing Journal (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

Introduction

English for Specific Purposes (ESP) textbooks constitute one of the most influential components of language education systems, particularly in higher education where instructional materials are expected to bridge disciplinary knowledge and communicative competence. Contemporary scholarship in language pedagogy consistently emphasizes that the effectiveness of language education programs depends substantially on the quality, structure, and contextual relevance of instructional materials. ESP textbooks occupy a particularly critical position because they are designed to prepare learners for specialized academic and professional contexts, thereby requiring close alignment with authentic communicative needs, disciplinary discourse, and contextual realities.

Despite the increasing theoretical sophistication in the field of language teaching materials development, many ESP textbooks used in Iranian universities continue to suffer from substantial methodological, structural, and contextual deficiencies. Previous studies have identified several recurring problems, including inadequate needs analysis, insufficient contextual adaptation, imbalance between linguistic and communicative dimensions, weak integration of learning theories, and limited attention to learner-centered instructional design. Furthermore, the majority of existing evaluation studies have adopted fragmented approaches that focus only on isolated dimensions of textbooks rather than providing a comprehensive and validated model of deficiencies.

The theoretical foundations of ESP materials development have evolved considerably over the past decades. Frameworks proposed by scholars such as Hutchinson and Waters, Jolly and Bolitho, Tomlinson, and McDonough have highlighted the importance of communicative language teaching, second language acquisition theories, sociocultural perspectives, cognitive approaches, interaction-based learning, and learner engagement in textbook development. These frameworks stress that effective instructional materials should not merely transmit linguistic forms but should also foster meaningful interaction, critical thinking, learner autonomy, contextualized communication, and affective engagement.

In the Iranian context, however, many ESP textbooks remain largely dependent on imported paradigms and generalized models that inadequately address local educational realities and learner needs. The absence of systematic evaluation procedures and context-sensitive frameworks has contributed to the persistence of epistemological and pedagogical shortcomings. Therefore, the present study sought to construct, validate, and structurally analyze a comprehensive model of ESP textbook deficiencies in Iranian higher education through a mixed-methods design integrating sequential factor analysis and structural analysis within a Balanced Impacts Matrix framework. The study aimed to answer three central questions: (1) What are the major factors and variables underlying deficiencies in Iranian ESP textbooks? (2) To what extent do these deficiencies correspond to the contextual realities of ESP instruction in Iran? and (3) What is the most compatible scenario for addressing these deficiencies within the Iranian educational context?

Research Methodology

The study adopted an innovative mixed-methods design grounded in sequential factor analysis and structural modeling. The research process consisted of three major phases: discovery of the preliminary model, validation of the model, and structural analysis of the identified variables.

In the first phase, data were collected through three complementary sources: systematic literature review, semi-structured interviews with an expert panel, and content analysis of selected ESP textbooks. The expert panel included nine university instructors specializing in

English language teaching and ESP from several Iranian universities. Six frequently used ESP textbooks in humanities disciplines, including political science, theology, psychology, philosophy, management, and social sciences, were purposively selected for analysis. Through iterative coding and content analysis procedures, an initial set of 34 propositions related to ESP textbook deficiencies was extracted. After removing ambiguous, overlapping, and redundant items, a 21-item Likert-scale questionnaire was developed based on Dornyei and Taguchi's guidelines for questionnaire construction.

The reliability of the preliminary instrument was assessed through a pilot study involving 26 ESP instructors. Cronbach's alpha coefficients indicated acceptable internal consistency ($\alpha = 0.801$). Subsequently, exploratory factor analysis (EFA) was conducted with data collected from 97 ESP instructors across Iranian universities. Statistical assumptions including sample adequacy, factorability, and multivariate normality were examined through KMO and Bartlett's tests, both of which supported the suitability of the dataset for factor analysis.

The exploratory factor analysis, employing Varimax rotation, identified four major dimensions comprising 20 variables: theoretical deficiencies, structural deficiencies, procedural-process deficiencies, and contextual deficiencies. These factors explained more than 83% of the total variance. To validate the resulting construct, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted using an independent sample of 119 ESP instructors. Goodness-of-fit indices demonstrated strong model validity ($\chi^2/df = 1.02$; NFI = 0.92; CFI = 0.92; RMSEA = 0.02). Finally, structural analysis was conducted using the Scenario Wizard software and Balanced Impacts Matrix in order to identify the most compatible strategic scenario for overcoming the identified deficiencies.

Discussion

1. Theoretical Deficiencies

The findings demonstrated that one of the most significant clusters of deficiencies in Iranian ESP textbooks concerns theoretical and epistemological foundations. These deficiencies include inadequate attention to teachability and processability principles, insufficient consideration of learners' cognitive and affective readiness, neglect of learners' prior knowledge and first-language influence, and limited integration of contemporary theories of second language acquisition and learning psychology.

The results suggest that many ESP textbooks still rely heavily on traditional transmission-oriented approaches that prioritize linguistic structures over communicative and cognitive engagement. This finding aligns with contemporary critiques of decontextualized language instruction and supports theories emphasizing meaningful input, interaction, scaffolding, and learner-centered instruction. Scholars such as Tomlinson and Snow have argued that language materials should facilitate emotional engagement, cognitive involvement, and meaningful communication rather than merely presenting isolated grammatical forms.

Another major issue identified in this category was the neglect of learner autonomy and higher-order thinking skills. The analyzed textbooks demonstrated limited support for reflective learning, critical thinking, exploratory learning, and metacognitive awareness. Such shortcomings weaken learners' ability to internalize language knowledge and transfer it to authentic communicative situations. The absence of graduated scaffolding and insufficient attention to learners' zones of proximal development further reduce the effectiveness of instructional activities.

2. Structural Deficiencies

Structural deficiencies constituted the second major dimension of inadequacies. These problems include weak linguistic coverage, imbalance between vocabulary density and

grammatical load, inadequate integration of communicative competencies, poor visual design, limited formative assessment opportunities, and incompatibility with technological and multimedia learning environments.

The findings revealed that many textbooks fail to establish a balanced relationship between language structures and communicative performance. Although linguistic forms are frequently emphasized, learners are rarely provided with opportunities to develop authentic communicative competence within disciplinary contexts. This finding corresponds with communicative language teaching theories proposed by Canale and Swain, which stress that communicative competence extends beyond grammatical knowledge to include sociolinguistic, discourse, and strategic competencies.

Furthermore, the study demonstrated that the physical and visual design of textbooks often lacks pedagogical functionality. Insufficient use of visual elements, weak page organization, and lack of technological adaptability reduce learner engagement and fail to address contemporary educational expectations. In an era increasingly influenced by digital learning environments, textbooks that cannot integrate multimedia and interactive learning opportunities become progressively less effective.

The absence of systematic formative and summative assessment mechanisms was another important structural issue. Effective ESP materials should continuously monitor learner progress and provide opportunities for feedback, self-assessment, and reflective evaluation. However, the analyzed textbooks largely lacked such evaluative structures, thereby weakening instructional coherence and learner support.

3. Procedural and Process-Oriented Deficiencies

The third factor identified in the model concerns procedural and process-oriented deficiencies. These shortcomings include oversimplification of texts, excessive dependence on translation-based activities, neglect of semantic and pragmatic dimensions, insufficient feedback mechanisms, and weak sequencing of pedagogical tasks.

One of the most notable findings was the overemphasis on translation at the expense of communicative and interactional language use. The textbooks frequently treated ESP instruction as a process of lexical and grammatical decoding rather than as a means of meaningful disciplinary communication. As a result, learners were rarely encouraged to engage in authentic discourse practices or to develop pragmatic awareness.

Additionally, the findings revealed that many instructional activities ignored the pedagogical sequence of pre-task, task, and post-task stages emphasized in task-based language teaching frameworks. Effective ESP instruction requires cognitive preparation, meaningful task engagement, and opportunities for reflection and internalization. However, the analyzed textbooks often presented isolated exercises lacking pedagogical progression and interactional depth.

The absence of dynamic corrective feedback and interaction-based learning opportunities further weakened instructional quality. Most feedback mechanisms focused narrowly on grammatical accuracy rather than communicative effectiveness or learner development. This limitation contradicts contemporary views of language learning, which emphasize dialogic interaction, negotiation of meaning, and adaptive scaffolding as essential components of acquisition.

4. Contextual Deficiencies

Contextual deficiencies emerged as another central dimension of inadequacy. The study found that many ESP textbooks lack scientifically grounded needs analysis procedures and rely

excessively on the personal experiences or assumptions of textbook authors rather than empirical educational needs.

Needs analysis is widely regarded as the cornerstone of ESP curriculum development because it determines the linguistic, disciplinary, occupational, and communicative requirements of learners. The absence of comprehensive needs analysis weakens the alignment between instructional materials and real-world language demands. The study demonstrated that insufficient attention to learners' disciplinary goals, institutional contexts, and professional expectations contributes significantly to the mismatch between educational outcomes and actual communicative needs.

The findings also indicated that although some textbooks incorporate superficial cultural references, they generally fail to address deeper sociocultural dimensions of language use. Effective ESP materials should prepare learners to navigate cultural, institutional, and communicative complexities within specialized domains. However, the analyzed textbooks displayed limited sensitivity toward intercultural competence and contextualized discourse practices.

Finally, the structural analysis conducted through the Balanced Impacts Matrix identified three major strategic axes for improving ESP textbooks in Iran: theoretical-methodological foundation, interactive needs analysis, and resource alignment. These dimensions formed the most compatible scenario for overcoming existing deficiencies. The analysis emphasized the importance of professional development programs for textbook developers, collaborative needs analysis involving all stakeholders, and coordinated access to intellectual and structural resources required for effective textbook production.

Conclusion

The present study developed and validated a comprehensive model of deficiencies in Iranian ESP textbooks through the integration of sequential factor analysis and structural analysis. The findings revealed that deficiencies in ESP textbooks are multidimensional and encompass theoretical, structural, procedural, and contextual domains. The validated construct demonstrated strong reliability and validity indices, indicating its applicability within the Iranian higher education context.

The study showed that many existing ESP textbooks inadequately address contemporary theories of language learning, communicative competence, learner engagement, and contextual adaptation. Major shortcomings include weak needs analysis, insufficient integration of communicative and cognitive dimensions, overreliance on translation-based instruction, limited scaffolding and feedback mechanisms, and lack of alignment with technological and sociocultural realities. These deficiencies collectively reduce the effectiveness of ESP instruction and limit learners' ability to develop meaningful communicative competence within specialized domains.

The structural analysis further demonstrated that sustainable improvement requires a multidimensional strategy centered on theoretical-methodological reform, collaborative needs analysis, and alignment of educational resources. Accordingly, curriculum developers, policymakers, textbook writers, and ESP instructors should adopt more context-sensitive, learner-centered, and theoretically informed approaches to materials development. The study contributes to the literature by offering a validated analytical framework capable of supporting future predictive and evaluative research while also providing practical guidance for improving ESP textbook development in Iran.

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی
دورهٔ ۲۹، شمارهٔ ۵۶، بهار و تابستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۵۰۳-۲۶۷۶
شاپا الکترونیکی: ۷۵۱۱-۲۶۷۶

ساخت، اعتباربخشی و تحلیل ساختاری سازه نارسایی‌های کتب زبان تخصصی در ایران بر اساس تحلیل عاملی تعقیبی و ماتریس اثرات متوازن

داوود پادیز[۱]، بامشاد حکمت‌شعار طبری[۲]، بیژن حکمت‌شعارطبری[۳]، سجاد فرخی‌پور[۴] ✉

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.
۲. استادیار زبان و ادبیات انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.
۳. استادیار گروه زبان انگلیسی، موسسه آموزش عالی آیندگان، تنکابن، ایران.
۴. دانشیار گروه زبان و ادبیات، دانشگاه علوم اسلامی شهید محلاتی، قم، ایران. نویسنده مسئول: eltcmu@gmail.com

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۳۱
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۴

واژگان کلیدی:
تحلیل ساختاری
زبان تخصصی
مدل‌سازی
منابع درسی
مواد آموزشی
نارسایی

چکیده

نظر به وابستگی نظام‌های آموزشی به کتاب‌ها و مواد درسی به‌ویژه کتب زبان تخصصی که قرابت بیشتری با بافت واقعی کارکرد زبانی دارند، تحقیق حاضر تلاشی است تا ضمن رفع کاستی‌های روشی ـ معرفتی در این حوزه، با به کارگیری رویکرد تلفیقی تحلیل عاملی تعقیبی با تحلیل ساختاری در ماتریس اثرات متوازن نارسایی‌های برخی از این کتب در حوزه علوم انسانی را مدل‌سازی کرده و راهبردی برای رفع این نارسایی‌ها پیشنهاد دهد. بدین منظور برخی از کتب تخصصی پرکاربرد براساس نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها علاوه بر استفاده از یک گروه خبرگانی برای انجام مصاحبه نیمه-ساختاریافته، از طریق مرور نظام‌یافته و سندپژوهی جمع‌آوری شد و گزاره‌های اولیه به کمک تحلیل محتوا استخراج شد. سپس براساس رویکردهای رایج، یک مقیاس لیکرت پنج طیفی مشتمل بر ۲۵ گویه برای پایایی سنجی تحت تخمین همبستگی پیرسون و برای اعتباربخشی نهایی تحت تحلیل عاملی تعقیبی قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که سازه نارسائی‌ها در این حوزه بر مشتمل بر ۲۰ متغیر است که براساس مقدار ویژه ذیل چهار عامل نارسایی‌های نظری، ساختاری، رویه‌ای ـ فرآیندی و بافتی دسته‌بندی می‌شوند. همچنین نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که این سازه از شاخص برازش خوبی در بافت ایران برخوردار است (مربع خی ۱/۰۲؛ شاخص انطباق مبتنی بر نرم ۰/۹۲ شاخص انطباق مقایسه‌ای ۰/۹۲ و ریشه میانگین مربعات خطاهای تخمین ۰/۰۲). تحلیل ساختاری متغیرها در ماتریس اثرات متوازن نیز نشان داد بنیان‌گذاری نظری ـ روشی، نیازسنجی تعاملی و هم‌ترازی منابع محورهای اصلی سناریوی رفع کاستی‌ها در این زمینه هستند. این یافته‌ها علاوه بر تأمین تغذیه معتبر برای تحقیقات پیش‌بین، چشم‌انداز مناسبی را برای ایجاد تغییرات مطلوب در اختیار محققان و کنش‌گران قرار می‌دهد.

استناد: پادیز، داوود، حکمت شعار طبری، بامشاد، حکمت شعار طبری، بیژن، فخری‌پور، سجاد (۱۴۰۴). ساخت، اعتباربخشی و تحلیل ساختاری سازه نارسایی‌های کتب زبان تخصصی در ایران بر اساس تحلیل عاملی تعقیبی و ماتریس اثرات متوازن. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۹ (۵۶)، ۶۹-۹۸.

https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2069673.1663

۱۴۰۴/۲۰۲۵ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

مقدمه

کتاب‌های درسی به‌عنوان یکی از عناصر کلیدی نظام آموزش زبان شناخته می‌شوند و از ابتدای شکل‌گیری مطالعات زبانی، همواره در کانون پژوهش‌های این حوزه قرار داشته‌اند (لی و دیگران[1]، ۲۰۲۵). مروری گذرا بر ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بسیاری از صاحب‌نظران این حوزه (شلدون[2]، ۱۹۹۸; هیوز[3]، ۲۰۱۹; ویتا و دیگران[4]، ۲۰۲۳) بر این باورند که موفقیت و اثربخشی هر برنامه آموزش زبان، به شدت وابسته به نوع و کیفیت منابع آموزشی مورد استفاده است؛ امری که کتاب‌های درسی را در کانون آموزش و پژوهش زبان قرار می‌دهد. تاملینسون[5] (۲۰۱۲) بُعد دیگری از اهمیت کتاب‌های درسی زبان را روشن می‌سازد و تأکید می‌کند که کتاب‌های درسی زبان نه‌تنها مواد آموزشی را در اختیار معلمان و فراگیران قرار می‌دهند بلکه ترتیب و توالی محتوا، شیوه انتقال دانش و مفاهیم و نحوه‌ی ارزیابی عملکرد نیز به‌صورت ضمنی در آن‌ها نهفته است؛ امری که به کتاب درسی، وزن راهبردی در نظام آموزشی می‌بخشد. رایو و جیان[6] (۲۰۲۰) نیز معتقدند که اهمیت کتب درسی در بافت‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در مقایسه با بافت‌های آموزش زبان دوم حیاتی‌تر است زیرا اصلی‌ترین منبع دانش و مهارت زبانی به شمار می‌روند. تأثیر کتب درسی بر خروجی نظام‌های آموزش زبان به میزانی بوده‌است که نه‌تنها در پژوهش بلکه در صنعت آموزش زبان نیز توجه زیادی را به خود جلب کرده‌است (گریوز[7]، ۲۰۱۹). بااین‌حال، دوی و دیگران[8] (۲۰۲۳) در مطالعه خود تصریح کرده‌اند که این اهمیت در کتاب‌های زبان تخصصی (انگلیسی با اهداف ویژه) به دلیل ارتباط نزدیک بین اهداف آموزشی و نیازهای فراگیران مضاعف است و ضمن تشکیل دادن بخش مهمی از برنامه درسی، تأثیرات عمیقی بر خروجی آموزشی دارند.

علیرغم این اهمیت، بسیاری از محققان در این حوزه (هایلند[9]، ۲۰۰۶; جانز[10]، ۲۰۱۲; اولاً و پیرز[11]، ۲۰۲۱) معتقدند که دگرگونی‌ها و تحولات چشم‌گیر در حوزه تدوین مواد و

1. Li et al
2. Sheldon
3. Hughes
4. Vitta et al
5. Tomlinson
6. Ryu & Jeaon
7. Graves
8. Dou et al
9. Hyland
10. Johns
11. Ulla & Perales

کتب درسی که همسو با تغییرات و چرخش‌های رادیکال در نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های آموزش زبان بوده‌است، نتایج مطلوبی را به همراه نداشته‌است زیرا در این سیر تکاملی، تقریباً تمامی این مدل‌ها و رویکردها ماهیتی عام دارند که نسبت به بافت محلی و نیازهای خاص آن بی‌توجه‌اند. در همین راستا، فرخی پور و دیگران (۱۳۹۹) معتقدند که عدم گسست معرفت‌شناختی از غرب در آموزش زبان انگلیسی باعث ایجاد نارسائی‌های دانشی و ساختاری در برنامه درسی زبان خارجی شده‌است. بر همین اساس، بین اهداف آموزشی و برونداد آموزش انطباق حاصل نمی‌شود. البته علاوه بر عدم تطبیق بافتی، عدم انطباق با معیارهای استاندارد جهانی تدوین کتب تخصصی از مرحله‌ی نیازسنجی گرفته تا انتخاب محتوا، توالی مطالب، طراحی فعالیت‌های درسی، تمرین‌ها و همچنین ارزیابی و بازنمایی ارزشی[1] نیز مشهود است (رضایی و دیگران، ۲۰۲۱؛ روحانی و فرهنگ‌جو، ۱۳۹۵). پیش‌تر نیز کریمی و دیگران (۲۰۱۳) عدم نیازسنجی و تطبیق بافتی را عامل اصلی نارسایی‌هایی کتب زبان تخصصی عنوان کرده‌اند. طاهرخانی و دیگران (۱۳۹۷) نیز عدم تطابق در فعالیت‌های درسی گنجانده‌شده در این کتب را ناشی از عدم توجه به ماهیت یادگیری، عدم توازن بین دستور و محتوا و عدم غنای واژگانی عنوان کرده‌است. بااین‌حال، تحقیق جامعی که هردوی این ابعاد را در نظر بگیرد در ادبیات تحقیق مفقود است یا به دلیل اتخاذ نگاه بخشی، نقایص روش‌شناختی و یا محدودیت‌های معرفت‌شناختی، فاقد جامعیت، مانعیت و تعمیم‌پذیری است. این نارسایی در بافت ایران بیشتر مشهود است، جایی که سالانه تعداد زیادی کتب تخصصی زبان انگلیسی یا همان انگلیسی یا اهداف خاص وارد بافت آموزش دانشگاهی می‌شود ولی معمولاً ارزیابی مستقل علمی بر کیفیت آن‌ها انجام نمی‌گیرد و پیشینه تحقیق نیز در این زمینه بسیار محدود و دارای خلأ است. بر همین اساس، تحقیق حاضر تلاشی است تا با استخدام رویکردی نوآورانه در روش تحقیق (ترکیب تحلیل عاملی تعقیبی[2] با تحلیل ساختاری کیفی در ماتریس اثرات متوازن[3]) ضمن مدل‌سازی و اعتباربخشی این نارسایی‌ها و رفع نقایص روشی، چارچوبی معرفتی از قالب‌ها و رویکردهای تدوین کتب را با نظریات بالادستی حوزه یادگیری و آموزش زبان ترکیب کرده تا درنهایت یک راه‌حل معتبر برای رفع این نارسایی‌ها ارائه دهد. بر همین اساس، تحقیق حاضر معطوف به یافتن پاسخ برای سؤالات زیر است.

1. Value Representation
2. Sequential Factor Analysis
3. Matrix of Balanced Impacts

عامل‌ها و متغیرهای اساسی در سازه نارسایی‌های تدوین کتب زبان تخصصی در ایران کدام‌اند؟

این نارسایی‌های کشف‌شده چه میزان با واقعیت بافتی تدوین کتب زبان تخصصی در ایران تطابق دارد؟

سازگارترین سناریو برای رفع این نارسایی‌ها در تدوین کتب زبان تخصصی کدام است؟

پیشینه تحقیق

قالب‌های تحلیل و مبانی نظری

طراحی و ارزیابی مواد آموزشی از زمان ظهور خود هم از حیث نظری و هم از حیث فرآیندی پیچیده‌تر شده‌است و شامل مراحل، انواع، روش‌ها و اصول متعددی است. گوا (۲۰۱۸) معتقد است که این رویه‌های پیچیده تدوین کتب درسی، تحت هدایت نظریه‌های پیشرفته یادگیری و آموزشی، موارد متعددی مانند محتوا، عناصر زبانی، اصول کاربردی و نیز مسائل ایدئولوژیک و فرهنگی مبتنی بر بافت که بر یادگیری فراگیران و مهارت‌های ارتباطی آنان تأثیر دارند را ساماندهی می‌کند. از ابتدایی‌ترین قالب‌های تحلیل و ارزیابی کتب درسی می‌توان به هاتچینسن و واترز[1] (۱۹۸۷) اشاره کرد که یک چارچوب انعطاف‌پذیر و نظام‌مند برای توسعه مواد زبان تخصصی با اهداف ویژه ارائه می‌دهد و بر انتخاب ورودی‌های متنوع زبانی و هدایت زبان‌آموزان از مرحله دریافت ورودی زبانی تا انجام تکالیف و تولید خروجی زبانی تأکید دارد. عطف به انگیزش زبان‌آموزان، تطابق مواد با سطح مهارتی آن‌ها، تمرکز بر محتوا، توسعه مهارت‌های زبانی و عملکرد زبانی از مهم‌ترین مؤلفه‌های این قالب تحلیلی هستند. بعدازآن نیز چارچوبی برای طراحی و ارزیابی مواد آموزشی توسط جولی و بولیتو[2] (۱۹۹۸) ارائه شد که رهنمودهای سودمندی برای تولید کتاب‌های درسی فراهم کرد. این چارچوب شامل پنج مرحله شناسایی نیازها، بررسی ابعاد زبانی ـ معنایی ـ کارکردی و مهارتی، انتخاب متون، طراحی تمرین‌ها و درنهایت تولید فیزیکی مواد آموزشی است.

1. Hutchinson & Waters
2. Jolly and Bolitho

قالب دیگری در تکامل این سیر رویکردی، برای تهیه، تدوین و ارزیابی مواد آموزشی زبانی توسط تاملینسون (۲۰۰۳) ارائه شد که توسط همین محقق در سال ۲۰۱۳ به بلوغ رسید. از ویژگی‌های متمایز این قالب کاربردی عطف به نقش بنیادین نظریه‌پردازی، به‌ویژه نظریه‌های مربوط به اکتساب زبان دوم، در هدایت طراحی مواد آموزشی در تدوین کتب آموزشی زبان است و درعین‌حال بر ضرورت ایجاد محیط‌های یادگیری زبانی تأثیرگذار، معنادار و تعاملی که در آن زبان‌آموزان از نظر عاطفی و شناختی درگیر فرایند یادگیری می‌شوند، تأکید دارد. این چارچوب مراحل گوناگونی مانند گردآوری متن، انتخاب متن (براساس معیارهایی تناسب شناختی و عاطفی و غنای زبانی)، ارزشیابی متن (با هدف اطمینان از توانمندی متون در ایجاد درگیری عاطفی و شناختی به‌جای تمرکز صرف بر ویژگی‌های زبانی)، فعالیت‌های آمادگی پیش از تدریس (برای آماده‌سازی ذهنی یادگیرندگان و ایجاد پیوند شخصی با محتوا)، فعالیت‌های تجربی (که در آن زبان‌آموزان از طریق تجربه مستقیم، مانند گفت‌وگوی درونی یا تصویرسازی، با متن درگیر می‌شوند)، فعالیت‌های انعکاسی (که در آن زبان‌آموزان به بیان احساسات و برداشت‌های خود از متون می‌پردازند) فعالیت‌های توسعه‌ای پساتدریس (که بیشتر بار شناختی و زبانی دارند و تولید معنادار زبان را از طریق تعامل فراگیران با معلم و همسالان دنبال می‌کنند) را در بر گرفته است. در نهایت چارچوب کاری مک‌دونا و دیگران[1] (۲۰۱۳) است که بیشتر معطوف به نظریات یادگیری زبان به‌ویژه سی‌ال‌تی[2] است که در آن ارتباط به‌عنوان هدف اصلی آموزش زبان معرفی می‌شود و در نتیجه مواد آموزشی باید ضمن توجه به ساختارهای زبانی، نقش کارکردهای ارتباطی را نیز روشن سازند. اغلب قالب‌های کاری مطرح‌شده در بالا متأثر از جریان‌های نظری بوده‌است که در این حیطه ظهور و بروز یافته‌است و تکامل پیدا کرده‌است. در اینجا به بخش از مهم‌ترین نظریات الهام‌بخش در زمینه تهیه و تدوین کتب آموزشی زبان اشاره می‌کنیم:

نظریه‌های اکتساب زبان دوم[3]: نظریه‌های اکتساب زبان دوم، به‌ویژه رویکردهای کارکردگرا[4]، فرضیه ورودی[5] و فرضیه اثر متقابل[6]، تأثیر چشمگیری بر توسعه مواد آموزشی و

1. McDonough et al
2. Comminicative Language Teaching
3. Second Language Acquisition Theories
4. Functional Approaches
5. Input Hypothesis
6. Interaction Hypothesis

طراحی برنامه درسی برجای گذاشته‌اند زیرا بر اولویت معنا نسبت به ساختار تأکید دارند (فنتون-اسمیت[1]، ۲۰۱۳). اولویت معنا و ورودی درک‌پذیر به‌عنوان معیارهایی تعیین‌کننده در انتخاب و ترتیب محتوای آموزشی به شمار می‌روند و علاوه بر جنبه‌های ساختاری متون، عوامل عاطفی مؤثر بر درک‌پذیری فراگیران را مورد توجه قرار داده‌است که از طریق ایجاد فرصت تعامل معنادار، بازخورد سازنده و درگیری شناختی زبان‌آموز محقق می‌شود (اسنو[2]، ۲۰۰۵).

نظریه اجتماعی -فرهنگی: این نظریه که اولین بار توسط ویگوتسکی (۱۹۷۸) مطرح شد بر اساس سه اصل نظری نجوای درونی[3]، حمایت تدریجی[4] و منطقه بهینه رشد[5] استوار است. هیوز (۲۰۱۳) معتقد است که این اصول نظری باعث ورود تمرین‌های معنا-محور در برنامه و مواد درسی شد که منجر به تحریک تفکر، بالفعل‌سازی گفتار درونی در تعامل و بهره‌برداری از منطقه مجاور رشد برای یادگیری بهینه و تغییرپذیری شناختی می‌شد. بر همین اساس کتاب‌های درسی باید به نحوی طراحی شوند که از طریق حمایت تدریجی، میانجی مناسبی برای یادگیری باشند و درعین‌حال دارای مؤلفه‌هایی باشند که امکان تصویرسازی ذهنی و گفتار درونی را برای شکل‌گیری بازنمایی‌های مفهومی فراهم می‌کنند (آویلا[6]، ۲۰۰۷؛ تاملینسون، ۲۰۱۳).

- **نظریه‌های شناختی**: نظریه‌های شناختی مانند سایر نظریات حوزه آموزش زبان تأثیر شگرفی بر نظریات و رویکردهای تدوین کتب درسی و آموزشی داشته‌اند. در این میان نظریه فرآیندپذیری ـ آموزش‌پذیری، نظریه کسب مهارت[7]، فرضیه توجه آگاهی[8] و نظریات مرتبط با حافظه کاری نقش مهم‌تری ایفا کرده‌اند. برای مثال، نظریه فرآیندپذیری - آموزش‌پذیری معیار عملی مهمی را در اختیار طراحان مواد آموزشی قرار می‌دهد تا زمان مناسب ارائه قواعد و ساختارهای زبانی را تعیین کنند و از اختلال در یادگیری زبان جلوگیری شود (میشل و دیگران، ۲۰۱۳). تمایز بین

1. Fenton-Smith
2. Snow
3. Inner Speech
4. Graduated Scaffolding
5. Zone of Proximal Development
6. Avilla
7. Skill Acquisition Theory
8. Noticing Hypothesis

دانش اظهاری و رویه‌ای و درک قوانین انتزاعی در فرآیند کسب مهارت از دیگر هم‌بخشی‌های نظریه‌های شناختی به حیطه تدوین کتب درسی به شمار می‌روند.

مرور مطالعات مرتبط

هافنر و میلر[1] (۲۰۱۸) با هدف برقراری ارتباط بین نظریه و عمل در تهیه کتب زبان تخصصی دانشگاه‌ها و در نظرگرفتن تأثیرات ناشی از فناوری و جهانی‌سازی در صنعت کتاب، مدلی چند ـ بعدی برای طراحی کتب زبان تخصصی با اهداف ویژه ارائه کردند که متناسب با گزاره‌های نوظهور در دنیای نظریات یادگیری است و ابعاد مختلفی از متغیرهای یادگیری و یادگیرنده را هم‌زمان مورد توجه قرار داده است. ازجمله این متغیرها می‌توان به خود ـ بسندگی فراگیر، تأثیر ژانر بر زبانشناسی متن، توجه به سواد دیجیتال و یادگیری پروژه ـ محور اشاره کرد. لو[2] (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای به بررسی کتب زبان تخصصی رشته پرستاری پرداخت و ضمن بررسی نیازهای فراگیران زبان در این رشته، دیدگاه‌های آن‌ها نسبت به این کتب را نیز مورد ارزیابی قرار داد. نتایج حاصل از این مطالعه که به کمک مصاحبه انجام شد نشان داد که کتب مربوطه بر اساس نظریات ارتباطی زبان دارای نقص کارکردی هستند و انتظارات و نیازهای فراگیران برای عملکرد مناسب در محیط واقعی را برآورده نمی‌سازند. ایران‌مهر و داوری (۱۳۹۸) کتب زبان تخصصی انتشارات سمت را از حیث جنبه‌های دیداری مورد بررسی قرار داده است. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داده است که نسل دوم این کتاب‌ها در مقایسه با نسل اول از حیث مؤلفه‌های دیداری و ترسیمی ارتقاء پیدا کرده‌اند که باعث عینی‌تر شدن زمینه‌های یادگیری شده است.

در مطالعه‌ای مشابه نیز ستارپور و دیگران (۱۴۰۱) کتب زبان تخصصی دو انتشارات مطرح داخلی (سمت) و خارجی (آکسفورد) را در رشته پرستاری مورد بررسی مقایسه‌ای قرار دادند. نتایج حاصل از این تحقیق که به کمک تحلیل محتوای کیفی انجام گرفت نشان داد که دو کتاب از لحاظ ساختاری و شکلی، رویکرد تدریس و رویکرد ارزیابی با هم تفاوت دارند و نمونه خارجی از این حیث نسبت به نمونه داخلی مزیت‌های دارد اما درعین‌حال هر دو در زمینه نیازسنجی از کاستی‌های مشابهی رنجی می‌برند. در تحقیقی دیگر تقدمی و مازندرانی (۱۴۰۳) با نظر به نارسا بودن چارچوب‌های معیار جهانی برای تحلیل

1. Hafner & Miller
2. Lu

کتب درسی آموزش زبان انگلیسی، به دنبال بومی‌سازی چارچوبی برای این منظور در بافت داخل بودند. نتایج حاصل از این مطالعه که به کمک مرور نظام‌یافته و کنترل و اعتباربخشی نخبگانی مضامین و گویه‌های کشف‌شده انجام گرفت نشان داد که بازنمایی فرهنگ، بافتارمندسازی محتوا، جامعیت و شمولیت، ظرفیت درگیرسازی فراگیران، بازخورد مناسب؛ و ملاحظات اخلاقی مهم‌ترین عوامل ارزیابی بومی به شمار می‌روند. در تحقیقی که توسط آساسی (۲۰۲۵) انجام گرفت، موضوع تهیه و تدوین و ارزیابی کتب زبان تخصصی از منظر فناوری‌های نوین مورد بررسی قرار گرفت. در این مطالعه، دیدگاه کارگزاران زبان تخصصی در مورد استفاده از چت‌جی‌پی‌تی برای نیازسنجی آموزشی تهیه و تدوین کتب زبان با اهداف ویژه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که هوش مصنوعی در صورت اخذ انگیزاننده‌های[1] مبتنی بر قالب‌های تحلیل و تدوین کتب زبان تخصصی، کمک‌های فراوانی برای نیازسنجی در این حوزه انجام می‌دهد.

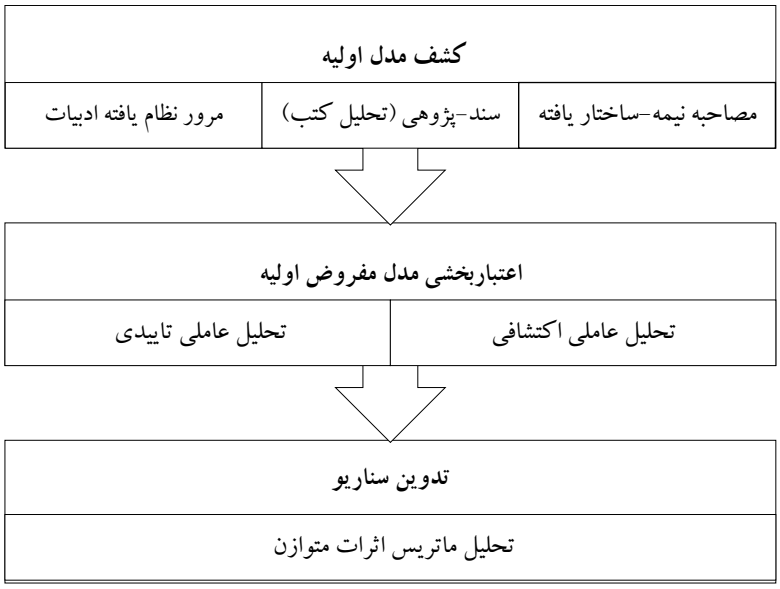
روش تحقیق

طرح تحقیق

مرور ادبیات تحقیق نشان داد که مطالعات صورت گرفته در حوزه تهیه و تدوین کتب درسی و حیطه‌های مرتبط با آن، فاقد پوشش مناسب است و به‌صورت خاص در زمینه ارزیابی این کتب، به‌ویژه کتاب‌های انگلیسی با اهداف خاص، دارای رویکردهای جزئی‌نگر، بخشی و فاقد معیار معتبر است. تأثیر تجمعی این نتایج باعث شده است که تحقیقی مستوفی که مرتفع این نقایص معرفتی و روشی باشد وجود نداشته باشد و تاکنون ارزیابی جامع‌ومانعی از این کتاب‌ها ارائه نشود. برهمین اساس تحقیق حاضر تلاشی است تا با طرحی نوآورانه در تحقیق با ترکیب تحلیل عاملی تعقیبی (متشکل از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی) و تحلیل ساختاری کیفی در ماتریس اثرات متوازن، عامل‌ها و متغیرهای مؤثر در ایجاد نارسایی‌های تدوین کتب زبان تخصصی دانشگاه‌های کشور را کشف و سپس برای برون‌رفت از آن یک سناریوی آموزشی معتبر و سازگار با بافت ایران ارائه کند. این طرح تلفیقی تحقیق با دیدگاه کرس‌ول[2] (۲۰۰۸) مبنی بر غنای بیشتر و خروجی جامع‌تر تحقیقات آمیخته و همچنین

1. Prompts
2. Creswell

دیدگاه‌شان[1] (۲۰۲۰) که بر کثرت‌گرایی دیالکتیکی و غنای نتایج در روش تحقیق آمیخته تأکید دارد، سازگاری دارد. علاوه بر آن، استفاده از مدل‌سازی معادله ساختاری نیز که در پارادایم روش‌های تحلیل چند-متغیره قرار دارد، ظرفیت مناسبی برای عینی‌سازی ساخت‌های ذهنی، نگرش‌ها و حتی ادراکات فراهم می‌کند (هارلو[2]، ۲۰۲۳). همچنین، مطابق با فرخی‌پور و دیگران (۱۴۰۴)، تفسیر ساختاری به‌منظور تحلیل ماهیت و نقش متغیرها در انگاره و دستیابی به یک سناریوی توانمندساز از دیگر ظرفیت‌های این طرح تحقیقاتی نوآورانه است که در مطالعه حاضر دنبال شده‌است. طرح تحقیق در شکل زیر تبیین شده‌است.



شکل شماره ۱ نمای طرح کلی مطالعه و گام‌های تحقیق

گام‌های پژوهش (شرکت‌کنندگان، ابزارها و شیوه انجام)

کشف مدل اولیه

گام اول ناظر به کشف گزاره‌هایی بود که معطوف به نارسایی‌های تدوین کتب درسی زبان تخصصی است تا پس از جمع‌آوری و دسته‌بندی، به‌عنوان مدل مفروض اولیه ارائه شود و مورد

1. Shan
2. Harlow

اعتباربخشی قرار گیرد. برای تحقق اهداف این گام، گروهی از خبرگان متشکل از ۹ استاد آموزش زبان انگلیسی (۸ استادیار و ۲ دانشیار) از دانشگاه‌های یاسوج، قم و برخی شعب دانشگاه آزاد اسلامی به‌صورت نمونه‌برداری غیرتصادفی هدف‌دار انتخاب شدند. تدریس حداقل ۷ ترم در یکی از درس‌های زبان تخصصی رشته‌های علوم انسانی ملاک اصلی در انتخاب این افراد بود. به‌منظور بررسی دیدگاه‌ها، نگرش‌ها و ادراکات این گروه نخبگانی درباره نارسایی کتب درسی زبان تخصصی، از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. گزاره‌های نوظهور حاصل از مصاحبه‌ها، مرور هم‌زمان و نظام‌مند ادبیات نظری و تجربی تحقیق را هدایت کرد و از این گزاره‌ها به‌عنوان کلیدواژه برای مرور ادبیات مرتبط تحقیق استفاده می‌شد. این مرور به مطالعات انجام‌شده در بازه زمانی ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۴ محدود بود. هم‌افزایی بین مصاحبه‌ها و مرور ادبیات، به‌صورت پویا و تکرارشونده و تا زمان حصول اشباع نظری ادامه داشت. همچنین بدین منظور شش کتاب زبان تخصصی پرکاربرد رشته‌های علوم سیاسی، الهیات، روانشناسی، مدیریت فرهنگی، علوم اجتماعی و فلسفه بر اساس نمونه‌برداری غیرتصادفی هدفمند انتخاب شدند و مورد تحلیل قرار گرفتند. در مرحله بعدی و با بهره‌گیری از دستورالعمل دورنیه و تاگوچی[1] (۲۰۱۰)، گزاره‌ها و مضامین تبدیل به مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای شدند. پایایی مدل اولیه محاسبه شد و اصلاحات لازم بر آن اعمال شد. برای تخمین پایایی، ۲۶ مدرس زبان شامل اساتید زبان انگلیسی دانشگاه (۱۶ نفر)، اساتید غیرزبانی مدرس زبان تخصصی رشته‌های علوم انسانی (۱۰ نفر) انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اس‌پی‌اس‌اس نسخه ۲۲ تحلیل شدند.

اعتباربخشی مدل

گام دوم معطوف به اعتباربخشی مدل بود که در دو مرحله تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. در گام تحلیل عاملی اکتشافی که با چرخش وریمکس انجام شد، تعداد عامل‌های اصلی مدل با استفاده از نمونه ویژه مشخص شدند. همچنین، متغیرهای وابسته به هر عامل بر اساس مقادیر بار عاملی شناسایی شدند. با توجه به تعداد گویه‌های مدل اولیه، ۹۷ مدرس زبانی و غیرزبانی زبان‌های تخصصی دانشگاه‌ها در رشته‌های علوم انسانی از شهرهای مختلف کشور به‌صورت حضوری، تلفنی یا از طریق شبکه‌های رایج

1. Dornyei and Taguchi

اجتماعی در این مطالعه شرکت کردند. داده‌های این گام نیز توسط همان نسخه از نرم‌افزار اس‌پی‌اس‌اس تحلیل شد. مرحله دوم از گام دوم نیز تحلیل عاملی تأیید بود که برای اطمینان از شاخص‌های برازش مدل نوظهور، انجام شد. در این مرحله از تحقیق یک نمونه مستقل شامل ۱۱۹ شرکت‌کننده متشکل از اساتید زبانی و غیرزبانی مشغول در تدریس کتب زبان تخصصی رشته‌های علوم انسانی از سراسر کشور شرکت کنند که همه آن‌ها بر اساس نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس انتخاب شدند. تعداد شرکت‌کنندگان براساس دستورالعمل براساس بنتلر و کو (۱۹۸۷) مشخص شد که به‌صورت تقریبی برای هر پارامتر نوخاسته در سازه نسبت به ۵ به ۱ را اعلام کرده است و ازآنجایی‌که در تحقیق حاضر ۲۰ متغیر نوخاسته وجود داشت، این تعداد مناسب است. البته کلاین (۲۰۲۳) نسبت منعطف‌تری را بیان کرده است و تخمین شاخص‌های برازش با تعداد کمتری از شرکت‌کنندگان را نیز قابل قبول می‌داند. البته تعداد بیشتر شرکت‌کنندگان ضمن افزایش قدرت آزمون‌ها، تعمیم‌پذیری بیشتر یافته‌ها را به دنبال دارد. داده‌ها با استفاده از افزونه آموس نرم‌افزار اس‌پی‌اس‌اس تحلیل شدند.

تحلیل ساختاری

گام سوم و نهایی تحقیق، تحلیل ساختاری متغیرهای به‌دست‌آمده در مراحل قبلی بود تا به کمک نتایج حاصل از آن، سازگارترین سناریوی مدیریت آموزشی برای رفع نارسایی‌های کتب درسی زبان تخصصی ارائه شود. بدین منظور ضریب تأثیر متغیرها در نرم‌افزار سناریو ویزارد توسط ۵ نفر از اعضای پنل نخبگانی مرحله اول مشخص شد و سازگارترین سناریو به همراه عوامل کلیدی آن مشخص شد. نقش پنل نخبگانی در این مرحله تعیین مقدار تأثیر هر متغیر بر متغیر دیگر در ماتریس اثرات متوازن بود به‌نحوی‌که به بیشترین تأثیر مقدار ۳، تأثیر متوسط مقدار ۲، تأثیر ضعیف مقدار ۱، عدم تأثیر مقدار صفر و تأثیر بالقوه، مقدار P اختصاص یافت.

نتایج تحقیق

ساخت و اعتباربخشی مدل

نظر به این واقعیت که توسعه و اعتبارسنجی مدل در روش مدل‌سازی معادله ساختاری با فاز کیفی آغاز می‌شود که در آن گزاره‌های مدل مفروض اولیه شناسایی می‌گردند، پژوهش

حاضر از یک منبع داده سه‌بخشی برای گردآوری داده‌ها بهره گرفت که شامل مرور نظام‌مند متون، مصاحبه نیمه ساختاریافته با یک پنل خبرگانی و تحلیل محتوای کتب درسی می‌شود. سپس این داده‌ها تحت یک تحلیل محتوای دقیق قرار گرفت و کدها در قالب گزاره شناسایی شدند. بر این اساس، در تحلیل اولیه ۳۴ گزاره شناسایی شد اما پس از بررسی گویه‌های دوپهلو، گویه‌های مشابه یا همپوشان، گویه‌های فرسایشی و گویه‌های با ساختار منفی مضاعف، این گونه گویه‌ها حذف، ادغام یا اصلاح و بازفرمول‌بندی گردیدند تا هرگونه ابهام احتمالی برطرف شود. گام بعدی در توسعه و اعتبارسنجی مدل، ساخت گویه‌ها از مجموعه گزاره‌ها (کدهای) شناسایی‌شده، در قالب یک مقیاس لیکرت بود که به‌عنوان یک مدل اولیه و موقت برای اجرای پایلوت و اعتبارسنجی وارد مراحل بعدی شد. در فرآیند ساخت گویه‌ها، دستورالعمل دورنیه و تاگوچی[1] (۲۰۱۰) مورد استفاده قرار گرفت. در نهایت، ۲۱ گویه نهایی شد. سپس، آزمون پایلوت و تخمین پایایی با استفاده از نمونه اولیه پژوهش انجام شد. نتایج نشان داد که تمام گویه‌ها به‌جز یک مورد با مضمون اصلی همبستگی مثبت معنادار دارند که آن گویه حذف شد. نتیجه پایایی پرسشنامه در جدول زیر نشان داده شده‌است.

جدول ۱ تخمین پایایی مدل مفروض اولیه بر اساس شاخص همبستگی

تعداد گویه‌ها	آلفای کرونباخ براساس گویه‌های استاندارد شده	آلفای کرونباخ
۲۰	۰٫۸۲۳	۰٫۸۰۱

همان گونه که در جدول فوق مشاهده می شود، ضریب آلفا برابر با ۰٫۸۰۱ است که نشان‌دهنده همبستگی نسبتاً قوی است و بنابراین شاخصی قابل‌قبول برای پایایی مقیاس کنونی است. هدف از انجام تخمین پایایی قبل از تحلیل عاملی اکتشافی، نشان‌دار کردن و حذف گویه‌های مشکل‌زا بود که در برخی دستورالعمل‌ها به آن اشاره شده است اما ساختار نهایی سازه و عوامل و متغیرهای آن بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی مشخص شد. اگرچه تقدم تخمین پایی کل گویه‌ها ممکن است خطر از دست رفتن برخی گویه‌های مؤثر در سازه را افزایش دهد اما حذف تنها یک گویه و شاخص‌های پایایی معنادار در

[1]. Dornyie & Taguchi

گام‌های بعدی، رافع این نگرانی است. اعتبارسنجی مدل با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی انجام شد که در آن به‌منظور کاهش عامل‌های کشف‌شده، مجموعه بزرگی از داده‌ها را به مجموعه کوچک‌تری از متغیرهای هم‌آور که واریانس عامل‌های اصلی را تبیین می‌کنند، تقلیل می‌دهد. چرخش وریمکس[1] به‌عنوان معیار کاهش عوامل انتخاب شد. سپس بر اساس گولدبرگ و ولیسر (۲۰۰۶) پیش‌فرض‌های تحلیل عاملی اکتشافی شامل ماهیت داده‌ها (حداقل ترتیبی یا پیوسته)، رابطه خطی میان متغیرها، کفایت نمونه، قابلیت عاملیت‌پذیری مجموعه داده و نبود داده‌های برون‌هشته معنادار بررسی شد. همچنین ازآنجایی‌که تحلیل عاملی اکتشافی در ابتدا در اس‌پی‌اس انجام شد و سپس برای شاخص برازش در افزونه آموس بررسی شد، دیگر مفروضات آن ازجمله نرمال بودن چند متغیره و عدم وجود هم‌خطی چندگانه در دترمینان ماتریس هم‌بستگی مورد دقت قرار گرفت.

جدول ۲ آزمون‌های کی‌ام‌او و بارتلت برای کفایت نمونه برای عاملیت‌پذیری داده‌ها

مقیاس کی ام او برای کفایت نمونه	۰/۷۹۶	
آزمون کرویت بارتلت	شاخص تقریبی مربع خی	۶۸۲۳/۱۱
درجه آزادی	۴۱۲	
معناداری	۰/۰۰۲	

مقادیر به‌دست‌آمده در جدول ۲ با پالانت (۲۰۱۳) همخوانی دارد که نشان می‌دهد مقدار کی‌ام‌او بالاتر از ۰,۶ شاخص قابل قبولی برای کفایت نمونه است و بیانگر آن است که داده‌ها ماتریس همانی تولید کرده و بنابراین ازنظر آماری نرمال و برای تحلیل‌های بیشتر در مطالعات چندمتغیره قابل‌پذیرش هستند. همچنین، هم‌زمان با این پردازش، تحلیل مؤلفه‌های اصلی در نرم‌افزار اس‌پی‌اس‌اس انجام شد. مطابق با تاباخنیک و فیدل[2] (۲۰۰۷)، چهار مؤلفه با مقدار ویژه نمونه ویژه[3] بزرگ‌تر از ۱ شناسایی شد که هر یک نشان‌دهنده یک عامل بود. همچنین مشخص شد که این چهار عامل بیش از ۸۳ درصد از واریانس کل مجموعه داده را تبیین می‌کنند. همچنین بر اساس بار عاملی، ۲۰ متغیر ذیل این چهار عامل شناسایی شد. این عامل‌ها و متغیرها همراه با توصیفات آن‌ها در جدول زیر ارائه شده‌است:

1. Varimax Rotation
2. Tabachnick and Fidell
3. Eigenvalue

تجمیع این نارسایی‌ها باعث ایجاد نارسایی‌های ثانویه و تأثیرات غیرمستقیم نیز می‌شود. عدم تحقق اهداف آموزشی، از دست رفتن انگیزه و تغییر نگرش فراگیران نسبت به کتب زبان تخصصی ازجمله این تأثیرات تعقیبی هستند. مدل نهایی این انگاره در شکل زیر نشان داده شده‌است. پس از تعیین و اعتباربخشی انگاره نهایی نارسایی‌ها در تحلیل عاملی اکتشافی، میزان انطباق نتایج حاصل‌شده با واقعیت‌های محیطی تدوین کتب زبان تخصصی در کشور به کمک تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد که شاخص‌های برازش آن در جدول زیر گزارش شده‌است.

جدول ۳ عوامل و متغیرهای انگاره نارسایی‌های کتب زبان تخصصی بر اساس چرخش وریمکس

مؤلفه	گویه	متغیر	بار عاملی
نارسائی‌های نظری	۱	عدم توجه به تدریس پذیری[1] آیتم‌ها و توالی شناختی ـ عاطفی مؤلفه‌های زبانی در ارائه محتوا	۰/۸۳
	۲	عدم توجه به پردازش‌پذیری[2] متناسب با آستانه آمادگی ذهنی ـ شناختی فراگیر در ارائه محتوا	۰/۷۹
	۳	عدم توجه به متغیرهای مداخله کننده مانند زبان مادری، طرح‌واره ذهنی و یادگیری پیشینی	۰/۸۱
	۴	عدم توجه به نظریات بالادستی روانشناسی یادگیری، روش‌شناسی آموزش و ارزشیابی آموزشی	۰/۸۹
	۵	عدم توجه به عناصر خودبسندگی فراگیر مانند تفکر انتقادی ـ انعکاسی، یادگیری اکتشافی و فراروی[3]	۰/۷۶
	۶	عدم توجه به تغییر پذیری شناختی، پتانسیل‌های بالقوه یادگیری و محدوده بهینه رشد در تمرین‌ها و فعالیت‌ها	۰/۷۳
نارسائی‌های ساختاری	۷	عدم توجه به مؤلفه‌های قابل‌تعمیم زبانی (دستور، واژگان، کارکردها)	۰/۸۱
	۸	عدم پوشش مناسب زبانی، تراکم واژگانی و بار دستوری محتوا	۰/۸۷
	۹	عدم توجه به مهارت‌های غیرزبانی و انتظارات اجتماعی تعقیبی از متون تخصصی زبان در محتوای ارائه‌شده	۰/۶۹
	۱۰	عدم وجود گویه‌ها و تمارین ارزیاب تکوینی یا تجمعی بعد از درس‌ها	۰/۷۱
	۱۱	عدم توجه به عناصر بصری، طراحی و حجم متون و عدم تناسب فیزیکی کتب	۰/۹۰

1. Teachability
2. Processability
3. Transcendence

ادامهٔ جدول ۳ عوامل و متغیرهای انگاره نارسایی‌های کتب زبان تخصصی بر اساس چرخش وریمکس

مؤلفه	گویه	متغیر	بار عاملی
نارسائی‌های ساختاری	۱۲	عدم امکان انطباق با فناوری‌های آموزشی، کلاس‌های هوشمند و ظرفیت‌های سمعی-بصری آموزش زبان	۰/۸۳
نارسائی‌های رویه‌ای - فرایندی	۱۳	عدم توجه به بازیابی-بازبینی یادگیری و فرصت‌سازی در تمرین‌ها	۰/۶۸
	۱۴	ساده‌سازی و یکنواخت سازی بیش‌ازحد متون از حیث بار زبانی و ذهنی	۰/۶۹
	۱۵	تأکید بیش‌ازحد بر ترجمه متن و نادیده‌گیری عناصر ریخت‌شناختی، سمانتیک، نحوی و پراگماتیک متون	۰/۹۱
	۱۶	توجه کمینه به بازخوردهای فرازبانی و نادیده‌گیری ظرفیت‌های بازخوردی نوقالب[1] و انگیزاننده‌ها[2]	۰/۶۹
	۱۷	عدم توجه به تمایزات ورودی/ پذیرش/ خروجی[3] و درونی سازی یادگیری در طراحی تمرین‌ها و فعالیت‌ها	۰/۷۳
	۱۸	عدم طراحی تمارین و فعالیت‌های آموزشی بر اساس سه‌گانه پیش‌تکلیف/تکلیف/پساتکلیف[4]	۰/۷۹
نارسائی‌های بافتی	۱۹	عدم نیازسنجی علمی مبتنی بر نیازهای فراگیران، نیازهای بافتی و نیازهای کارکردی	۰/۸۷
	۲۰	سیلابس غیرتجویزی مبتنی بر تجربه یا علاقه مؤلف و نه اهداف آموزشی بالادستی	۰/۹۰

جدول ۴ شاخص‌های برازش حاصل‌شده از تحلیل عاملی تأییدی

شاخص	سطح مشاهده‌شده	سطح قابل‌قبول	نتیجه‌گیری
خی ۲	۱۷۳/۳ (درجه آزادی =۱۶۹، پی = ۰/۰۰۱)		معنادار
نسبت خی ۲ به درجه آزادی	۱/۰۲	کمتر از ۳	قابل پذیرش
شاخص انطباق مبتنی بر نرم	۰/۹۲	بیشتر یا مساوی ۰/۹۰	قابل پذیرش
شاخص انطباق مقایسه‌ای	۰/۹۲	بیشتر یا مساوی ۰/۹۰	قابل پذیرش
ریشه میانگین مربعات خطاهای تخمین	۰/۰۲	کمتر از ۰/۰۵	معنادار

1. Recast
2. Prompts
3. Input-Intake-Output
4. Pre-Task/Task/Post-Task

شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی مؤید انطباق نتایج حاصل‌شده با واقعیت‌های آموزشی کشور است و بدان معنا است که نتایج حاصل‌شده دارای اعتبار است. همچنین، جدول برآیندهای استاندارد سازه در زیر ارائه شده‌است.

جدول ۵ جدول تخمین برآوردهای استاندارد و پایایی و روایی همگرا

سازه	گویه	بار عاملی استاندارد	پایایی ترکیبی	واریانس استخراج‌شده
نارسائی نظر	۱	۰/۸۳		
	۲	۰/۷۹		
	۳	۰/۸۱		
	۴	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۶۳
	۵	۰/۷۶		
	۶	۰/۷۳		
	۷	۰/۸۱		
نارسائی ساختاری	۸	۰/۸۷		
	۹	۰/۶۹		
	۱۰	۰/۷۱	۰/۸۹	۰/۵۸
	۱۱	۰/۹۰		
	۱۲	۰/۸۳		
	۱۳	۰/۶۸		
نارسائی فرایندی	۱۴	۰/۶۹		
	۱۵	۰/۹۱	۰/۸۸	۰/۶۰
	۱۶	۰/۶۹		
	۱۷	۰/۷۳		
	۱۸	۰/۷۹		
نارسائی بافتی	۱۹	۰/۸۷	۰/۸۸	۰/۷۹
	۲۰	۰/۹۰		

نتایج گزارش شده در جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که تمامی بارهای عاملی استاندارد بالا و قابل قبول هستند (بالاتر از ۰/۶۸) که نشان از روایی همگرای قوی مدل دارد. همچنین، مقادیر پایایی ترکیبی برای همه سازه‌ها بالاتر از ۰/۷ است که نشان می‌دهد

گویه‌های هر سازه، هماهنگی بالایی با کل سازه دارند. همچنین، بر اساس این نتایج، مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده برای همه سازه‌ها بالاتر از ۰/۵ است. این نشان می‌دهد که هر سازه، واریانس بیشتری از خطای اندازه‌گیری را تبیین می‌کند که خود تأیید دیگری بر روایی همگرا است.

یکی دیگر از اهداف تبیین شده در مطالعه حاضر تدوین محتمل‌ترین سناریوی مطلوب آموزشی برای رفع این نارسائی‌ها است. بدین منظور از نظرات نخبگان تحقیق در ماتریس اثرات متوازن در نرم‌افزار سناریو ویزارد استفاده شد. نتایج حاصل از این تحلیل نشان داد که ۳ سناریوی سازگار (با ارزش سازگاری معنادار) و تعداد بیشتری نیز سناریو با درجه‌های سازگاری متوسط و ضعیف برای رفع این نارسائی‌ها وجود دارند که ما در این بخش به مطلوب‌ترین سناریوی کشف‌شده، اشاره کرده‌ایم و آن را مورد تحلیل قرار داده‌ایم:

جدول ۶ مطلوب‌ترین سناریوی آموزشی برای رفع نارسایی‌های موجود در کتب زبان تخصصی

محور اصلی	وزن	ماهیت	عامل کلیدی	سازگاری
بنیان‌گذاری نظری-روشی	۳	مطلوب	توسعه حرفه‌ای حین خدمت کارگزاران از حیث نظریات، روش‌ها و قالب‌های کاری	۹۲
نیازسنجی تعاملی	۳	مطلوب	نیازسنجی جامع آموزشی در تعامل با همه ذینفعان (معلمان، فراگیران، نظام آموزشی ...)	۹۳
هم‌ترازی منابع	۲	مطلوب	توسعه هم‌زمان منابع ساختاری/اندیشگانی برای تهیه و تدوین کتب تخصصی زبان	۹۱

همان‌طور که در جدول شماره ۶ نشان داده شده‌است، مطلوب‌ترین سناریو دارای سه زیر ـ راهبرد اصلی که دارای سازگاری و وزن مطلوبی در بافت آموزشی کشور تعیین شده‌است. اولین محور در راهبرد فوق بنیان‌گذاری نظری ـ روشی است که به معنای توسعه نظریات و روش‌های تهیه و تدوین کتب درسی در فضای آموزشی کشور در بین کارگزاران دخیل در تدوین و توسعه کتب زبان تخصصی است که از طریق برنامه‌های آموزشی حین خدمت و قبل از خدمت قابل پیگیری است زیرا عدم توجه به نظریات و رویکردهای شاخص در تهیه و تدوین مواد آموزشی بر یادگیری فراگیران تأثیر مستقیم دارد. عدم انطباق متون، فعالیت‌ها و تمرین‌ها با نظریات روزآمد

یادگیری، نقصی آشکار است که با هیچ اقدام دیگری قابل جبران نیست. نیازسنجی تعاملی نیز دومین محور این سناریو است که باید در تعامل با همه ذینفعان انجام پذیرد. نیازسنجی معطوف به موقعیت جاری، موقعیت هدف، نیازهای سازمانی، نیازهای فراگیران و معلمان و نیازهای نظام آموزشی کشور در این دسته قرار می‌گیرد. ترازسازی منابع فکری و ساختاری نیز بال سوم این سناریو است که تأثیر مهمی بر تولید نهایی کتب زبان تخصصی دارد. این منابع، موارد متعددی از محتوای معتبر گرفته تا افراد متخصص را شامل می‌شود.

بحث یافته‌ها

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، پژوهش حاضر تلاشی برای مدل‌سازی کاستی‌های کتب درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها در بافت آموزشی ایران بود که در پرتو رویکردها و اصول اساسی مرتبط با توسعه برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی مورد تدوین و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که عدم نیازسنجی مناسب یکی از مهم‌ترین نارسایی‌ها در این زمینه است. این در شرایطی است که بررسی رویکردهای یادگیرنده‌محور در توسعه برنامه درسی نشان می‌دهد که تطبیق برنامه درسی با نیازها، علایق و حتی سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان یک مسئله کلیدی در هر نظام آموزشی است. این یافته‌ها مؤید براون و لی (۲۰۲۰) است که معتقدند تطبیق مواد درسی با نیازها و علایق دانش‌آموزان علاوه بر انتقال مناسب محتوا، بستری را فراهم می‌کنند تا فراگیران به‌صورت فعال در فرایند یادگیری مشارکت کنند، انگیزه درونی آن‌ها افزایش یابد و همچنین سرمایه‌گذاری شخصی آن‌ها برای یادگیری زبان افزایش یابد.

مضاف بر آن نتایج تحقیق حاضر با تاملینسون (۲۰۲۳) سازگاری دارد که خاطرنشان می کند که طراحان برنامه درسی باید سطح مهارت زبانی، پیشینه فرهنگی، دانش و تجربیات قبلی زبان‌آموزان را برای تنظیم دقیق مواد درسی مدنظر قرار دهند. علاوه بر آن نتایج این مطالعه مدل‌سازی نشان داد که کتب زبان تخصصی باید علاوه بر غنای زبانی و توجه به ویژگی‌های محتوایی مرتبط با اهداف، به ایجاد توانش ارتباطی[1]

1. Communicative Competence

تخصصی در فراگیرام منتهی شود. این گزاره با یافته‌های نظری کنل و سوین (۱۹۸۰) تطابق دارد که بر توانش زبانی و ارتباطی برای عملکرد مناسب در موقعیت‌های تخصصی مرتبط با هدف زبان تأکید دارند و معتقدند که زبان‌آموزان، علاوه بر تسلط بر دستور زبان و واژگان، نیازمند توسعه توانش ارتباطی هستند که ابعاد پیچیده‌ای فرای صرف دانش زبانی دارد. اسمیت و جانسون (۲۰۲۲) و پیش‌تر از آن نونان (۲۰۲۰) نیز همین دیدگاه را تأیید می‌کنند و معتقدند که اگرچه تمرکز بر ساختارهای زبانی مهم است، اما تجهیز زبان‌آموزان به مهارت‌های عملکردی در ارتباط معنادار نیز به همان اندازه حیاتی است. یکی دیگر از کاستی‌های شناسایی‌شده در انگاره اعتباربخشی شده بالا، ارائه نامناسب فعالیت‌های آموزشی پیش‌کاری[1]، کار و پس‌کاری[2] بود که از ایرادات عمده فنی طراحی و تدوین کتب زبان تخصصی به شمار می‌رود. رویکردهای طراحی سیلابس درسی مبتنی بر وظیفه[3] بر استفاده از تکالیف یا فعالیت‌هایی تأکید می‌کند که بازتابی از کاربرد زبان در دنیای واقعی هستند و استفاده از زبان در بافت را تحریک می‌کنند و شامل یک سیر منطقی آموزشی است که از آماده‌سازی شناختی/عاطفی/آموزشی (پیش‌کاری) شروع می‌شود، به مرحله اصل کار (اصل فعالیت آموزشی) منتهی می‌شود و خاتمه آن نیز بررسی یادگیری و درونی سازی یادگیری (پس‌کاری) است که در کتب بررسی شده در این مطالعه مفقود بود. نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان داد که نه‌تنها محتوا بلکه فعالیت‌ها و تمرین‌های آموزشی نیز، به دلیل عدم توجه به ساختار و محتوا، فاقد عملکرد آموزشی مناسب هستند. الیس و دیگران (۲۰۱۹) از صاحب‌نظران برجسته در این حیطه عنوان می‌کنند که تکالیف طراحی‌شده در برنامه‌های درسی، علاوه بر تطابق ساختاری و منطقی با فعالیت آموزشی، باید قادر به ایجاد محیط یادگیری پویا و تعاملی باشند و زمینه یادگیری اکتشافی، حل مسئله و تعامل معنادار را فراهم کنند.

یکی دیگر از کاستی‌های مشکوف در مطالعه حاضر عدم توجه مناسب به ابعاد نگرشی و عاطفی در کتب زبان تخصصی بررسی شده است که پیامدهای شناختی دارد و تأثیر مستقیمی بر درونی سازی یادگیری دارند. نونان (۲۰۲۰) معتقد است که

1. Pre-Task
2. Post-Task
3. Task Based Syllabus Design

گنجاندن تکالیف واقع‌گرایانه و معنادار در کتب زبان نه‌تنها بار عاطفی و نگرشی فراگیران را متعادل می‌کند بلکه شایستگی ارتباطی زبان‌آموزان را تقویت می‌کند و منجر به تفکر انتقادی، حل مسئله و یادگیری اکتشافی می‌شود که نتیجه آن خود-بسندگی یادگیرنده است. عدم حمایت مناسب از یادگیری و ناتوانی در ایجاد فضای حمایتی از طریق داربست‌سازی[1] یکی دیگر از نارسایی‌های پربسامد در این کتب بود. این در شرایطی است که بسیاری از محققان بافت ایران از جمله فرخی‌پور (۲۰۱۹) معتقد است که ایجاد فضای حمایتی یک عامل مؤثر در یادگیری است و نمی‌توان آن را نادیده گرفت. همچنین، یافته‌های مطالعه ما در این بخش با اصول ساخت گرایانه آموزش همخوانی دارد که تغییرپذیری شناختی تدریجی از طریق ایجاد فضای حمایتی را به‌عنوان یک وظیفه مهم برای خودبسندگی یادگیرنده از یک‌سو و درونی‌سازی یادگیری از سوی دیگر مورد تأکید قرار داده‌اند. بسیاری از قالب‌کارهای تهیه و تدوین مواد درسی بر توجه به مؤلفه‌های فرابافتی آموزش از جمله ارزش‌ها و عناصر فرهنگی تأکید دارند. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که کتاب‌های زبان تخصصی دانشگاه تا حدی بومی‌سازی محتوا را با گنجاندن عناصر و مضامین فرهنگی و ارزشی انجام داده‌اند ولی درک عمیقی از رابطه بین زبان و فرهنگ و ظرافت‌های ارزشی نداشته‌اند. کورتسی و جین (۲۰۱۹) معتقدند که توجه به این عناصر و مؤلفه‌های فرابافتی باعث تعمیق درونی سازی زبان می‌شوند زیرا مواد درسی که بازتابی از زمینه‌های فرهنگی باشند با درصد موفقیت بیشتری منجر به ایجاد زیرساخت‌ها و توانش‌های زبانی می‌شوند. بر همین اساس، یک برنامه درسی جامع نه‌تنها بر ساختارهای زبانی تمرکز می‌کند، بلکه یادگیرندگان را برای تطابق با تفاوت‌های اجتماعی و فرهنگی در جامعه هدف آماده می‌سازد. یکی دیگر از نارسایی‌های مشهود در کتب زبان تخصصی موردمطالعه، فقدان بستر لازم برای ارائه بازخورد اصلاحی پویا و روزآمد بود زیرا اغلب تمرین‌ها و فعالیت‌های آموزشی در این کتب معطوف به بازخوردهای فرازبانی مرتبط با موارد ساختاری و دستوری بود. این در حالی است که ارزیابی و بازخورد نظام‌یافته مرتبط با فعالیت‌های آموزشی از مؤلفه‌های اساسی یک برنامه درسی مؤثر

1. scaffolding

است که در قالب کتاب‌های آموزش زبان نوین ارائه می‌شود (فرخی‌پور و دیگران، ۱۴۰۴). علاوه بر آن، به شیوه‌های ارزیابی در این کتب تخصصی توجه خاصی نشده‌است. ارزیابی‌های تکوینی (مانند آزمون‌های کوتاه دوره‌ای، تکالیف و ارزیابی همتا و خودارزیابی) بینش مستمری درباره پیشرفت یادگیرندگان و حوزه‌های نیاز به بهبود ارائه می‌دهند که در این کتب بررسی شده مشاهده نشد. به‌طورکلی، تطبیق حاصل از نتایج حاضر با اصول و راهبردهایی بالادستی آموزش زبان در دنیا نشان می‌دهد که عطف به رویکردهای یادگیرنده‌محور، تلاش برای تحقق توانش ارتباطی در بافت تخصصی کاربرد زبان و امکان تطبیق با فناوری‌های نوظهور آموزشی و هوش مصنوعی، از جمله مسائلی هستند که نمی‌توان آن‌ها را در تهیه و تدوین کتب زبان تخصصی نادیده گرفت.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف شناسایی و اعتباربخشی الگوی نارسایی‌های کتب زبان تخصصی در کشور انجام شد. یافته‌ها در قالب یک مدل چهاربُعدی ساختاریافته ارائه شد که نارسایی‌ها را در چهار حوزه اصلی دسته‌بندی کرده‌است: نارسایی‌های نظری ناظر به مسائل مهمی مانند عدم توجه به نظریات روانشناسی یادگیری، توالی شناختی-عاطفی و ویژگی‌های فردی یادگیرنده، نارسایی‌های ساختاری ناظر به مواردی همچون عدم پوشش مناسب زبانی، ضعف در طراحی بصری و عدم تناسب فیزیکی کتب، نارسایی‌های رویه‌ای-فرایندی معطوف به مواردی مانند تأکید بیش‌ازحد بر ترجمه، نادیده‌گیری بازخورد و عدم طراحی مناسب تمرین‌ها و در نهایت نارسایی‌های بافتی با تأکید بر مسائلی مانند عدم نیازسنجی علمی و سیاست‌گذاری غیر تجویزی در این شمول قرار دارند. این مدل از طریق یک فرآیند نظام‌مند آمیخته، تدوین و اعتباربخشی شد. تحلیل عاملی اکتشافی وجود چهار عامل متمایز را با تبیین بیش از ۸۳ درصد از واریانس کل داده‌ها تأیید کرد. سپس، تحلیل عاملی تأییدی با شاخص‌های برازش مطلوب اعتبار مدل پیشنهادی را مورد تأیید قرار داد. همچنین، تمامی سازه های مدل از پایایی ترکیبی (بالاتر از ۰/۸۸) و روایی همگرای (میانگین واریانس استخراج‌شده بالاتر از ۰/۵) قابل قبولی برخوردار بودند. در گام نهایی، با استفاده از تکنیک سناریونویسی،

راهبرد سه‌بُعدی "بنیان‌گذاری نظری-روشی"، "نیازسنجی تعاملی" و "هم‌ترازی منابع" به‌عنوان مطلوب‌ترین سناریو برای رفع این نارسایی‌ها شناسایی و معرفی شد.

این یافته‌ها از چند حیث دارای کاربرد است. از منظر نظری، این پژوهش با ارائه یک سازه بومی و اعتبارسنجی‌شده، چارچوب مفهومی جامعی برای درک و تحلیل نارسایی‌های کتب زبان تخصصی فراهم می‌کند. این سازه می‌تواند مبنایی برای توسعه نظریه‌های آموزشی در حوزه مواد آموزشی و برنامه‌ریزی درسی زبان‌های تخصصی باشد. یافته‌ها مؤید آن است که نارسایی‌های این کتب چندبُعدی و درهم‌تنیده است و نمی‌توان آن‌ها را تنها به محتوا یا طراحی فیزیکی محدود دانست. از جنبه کاربردی، این پژوهش راهکارهای عملی مشخصی را برای ذی‌نفعان مختلف پیشنهاد می‌دهد. برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی، ضرورت بازنگری اساسی در فرآیند تألیف با تأکید بر "نیازسنجی تعاملی" و "بنیان‌گذاری نظری" را نشان می‌دهد. برای مؤلفان و ناشران، لزوم توجه به اصول علمی در طراحی ساختار، محتوا و تمرین‌ها و همچنین انطباق با فناوری‌های آموزشی را برجسته می‌سازد. برای مدرسان، درک این نارسایی‌ها می‌تواند به اتخاذ راهبردهای جبرانی در فرآیند تدریس و کاهش تأثیر منفی این کتب بر انگیزه و یادگیری دانشجویان بینجامد. سناریوی پیشنهادی نیز نقشه راه عملی برای نهادهای متولی در جهت اصلاح و بهینه‌سازی کتب زبان تخصصی ارائه می‌دهد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به بررسی اثربخشی اجرای سناریوی مطلوب شناسایی‌شده در این تحقیق بپردازند. همچنین، انجام مطالعات طولی برای سنجش تأثیر رفع این نارسایی‌ها بر نگرش و پیشرفت واقعی یادگیری دانشجویان مفید خواهد بود. تطبیق و اعتبارسنجی این مدل در حوزه‌های زبانی و تخصصی دیگر و نیز در بافت‌های آموزشی متفاوت می‌تواند به غنای ادبیات این حوزه کمک کند. بررسی نقش واسطه‌ای یا تعدیل‌گری متغیرهایی مانند سبک‌های یادگیری یا تجربه مدرسان در رابطه بین این نارسایی‌ها و خروجی آموزشی از دیگر پیشنهادات تحقیق حاضر است.

منابع

ایرانمهر، ابوطالب و داوری، حسین. (۱۳۹۸). کارکردشناسی مؤلفه‌های دیداری در کتاب‌های آموزشی: جایگاه و تحولات آن‌ها در کتاب‌های زبان انگلیسی تخصصی «سمت». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۳ (۴۵)، ۶۶-۹۴. https://doi.org/10.30487/rwab.2020.96777.1315.

تقدمی، محمد شاهین و مازندرانی، امیرعلی. (۱۴۰۳). معیارهای ارزیابی فرهنگی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی: مرور نظام‌مند، تدوین چک‌لیست و روایی‌یابی. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۸ (۵۵)، ۴۳-۲۲. https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2052540.1642

روحانی، علی و فرهنگ جو، مریم. (۱۳۹۵). نقد و ارزیابی کتاب زبان انگلیسی عمومی دانشگاه پیام نور. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۰ (۳۸)، ۱۱۴-۱۳۱. https://jut.samt.ac.ir/article_24863.html

طاهرخانی، رضا، کاربخش راوری، رحیمه، و زمانی جمشیدی، رباب. (۱۳۹۷). نقد کتاب انگلیسی برای دانشجویان جامعه‌شناسی. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۱۸ (۸)، ۲۳۱-۲۵۳. https://criticalstudy.ihcs.ac.ir/article_3476.html

ستارپور، سیمین، خلیلی، آصف، و زین العابدینی، مریم. (۱۴۰۱). بررسی مقایسه‌ای دو کتاب پرکاربرد زبان تخصصی در رشتهٔ پرستاری از انتشارات آکسفورد و سمت انگلیسی آکسفورد برای مشاغل: پرستاری ۱ و انگلیسی برای دانشجویان رشتهٔ پرستاری سمت. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۲۲ (۶)، ۱۹۳-۲۱۹. https://doi.org/10.30465/crtls.2022.37479.2312

فرخی پور، سجاد، مصطفی پور، احسان، شیبک، مسعود، و خوشنودی، هادی. (۱۳۹۹). لزوم جهانی ـ بومی‌سازی و گسست معرفت‌شناختی (اپیستمیک) از غرب در آموزش زبان‌های خارجی: راهبردهایی برای تقویت نظام عقیدتی در پساروش. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۸ (۴۹)، ۱۲۱-۱۳۹. https://iej.ihu.ac.ir/article_206001.html

فرخی پور، سجاد، پروین، نورالدین، و خسروانی، محبوبه. (۱۴۰۳). تحلیل اکتشافی- ساختاری نارسایی‌های تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم بر اساس معیارهای پساروش: ارائه راهبرد مطلوب. *مطالعات برنامه درسی*، ۱۹ (۷۴)، ۱۸۷-۲۱۲. https://doi.org/10.22034/jcs.2024.454620.2256

Assassi, T. (2025). ESP practitioners' perspectives on the efficiency of using artificial intelligence "ChatGPT" in needs analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 1–32. https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2428943.

Bentler, P. M., & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, *16*(1), 78–117. https://doi.org/10.1177/0049124187016001004.

Brown, J. D., & Lee, H. (2020). The need for needs analysis: A professional development project with a tertiary institution in Indonesia. In J. D. Brown (Ed.), *Developing courses in languages for specific purposes* (pp. 1-27). National Foreign Language Resource Center. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/items/1577f6ee-7b6b-4b68-85e6-1f12828c4a3a.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1.

Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196–220). Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson Education.

Dornyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203864739

Dou, A. Q., Chan, S. H., & Win, M. T. (2023). Changing visions in ESP development and teaching: Past, present, and future vistas. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1140659. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1140659

Ellis, R., Li, S., & Zhu, Y. (2019). The effects of pre-task explicit instruction on the performance of a focused task. *System*, *80*, 38–47. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.10.004

Fenton-Smith, B. (2013). The application of discourse analysis to materials design for language teaching. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 127-141). Bloomsbury.

Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. Sage Publications.

Graves, K. (2019). *Designing language courses*. Heinle & Heinle Publishers.

Guo, C. (2018). *Fit for purpose? A new approach to evaluating the suitability of textbooks for the teaching of Chinese as a foreign language in the UK* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Sheffield.

Hafner, C. A., & Miller, L. (2018). *English in the disciplines: A multidimensional model for ESP course design*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429456923

Hughes, A. (2013). The teaching of reading in English for young learners: Some considerations and next steps. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 183-198). Bloomsbury.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press.

Hyland, K. (2006). The 'other' English: Thoughts on EAP and academic writing. *The European English Messenger*, *15*(2), 34–38.

Johns, A. M. (2012). The history of English for specific purposes research. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 5–30). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch1

Jolly, D., & Bolitho, R. (1998). A framework for materials writing. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 90-115). Cambridge University Press.

Karimi, L., Mousavi, S. M., & Gholami, J. (2013). Agricultural extension and rural development ESP textbook evaluation in Bu-Ali Sina University, Iran. *Journal of English Linguistics Research*, *2*(1), 1-11.

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). The Guilford Press.

Li, C., Wang, X., & Qian, L. (2025). Exploring syntactic complexity and text readability in an ELT textbook series for Chinese English majors. *SAGE Open*, *15*(1). https://doi.org/10.1177/21582440251323619.

Lu, Y.-L. (2018). What do nurses say about their English language needs for patient care and their ESP coursework: The case of Taiwanese nurses. *English for Specific Purposes, 50*, 116–129. https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.12.004

McDonough, J., & Shaw, C. (2021). *Materials and methods in ELT*. Wiley-Blackwell.

McDonough, J., Masuhara, H., & Shaw, C. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203770795

Nunan, D. (2018). *Syllabus design*. Oxford University Press.

Nunan, D. (2020). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (2020). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.

Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5th ed.). McGraw-Hill.

Rezai, A., Farokhipour, S., & Azizi, Z. (2021). A comparative study of gender representation in Iranian English high school books and TouchStone series: A critical discourse analysis. *Iranian Journal of Comparative Education, 4*(4), 1459–1478. https://doi.org/10.22034/ijce.2021.262839.1283

Shan, Y. (2022). Philosophical foundations of mixed methods research. *Philosophy Compass, 17*(1), e12804. https://doi.org/10.1111/phc3.12804

Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal, 42*(4), 237–246. https://doi.org/10.1093/elt/42.4.237

Smith, P., & Johnson, K. (2022). Beyond the grammar syllabus: Practical strategies for integrating a focus on form into communicative language teaching. In J. Richards & M. Burns (Eds.), *The Cambridge guide to materials development in language teaching* (pp. 123–140). Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2011). Introduction: Principles and procedures of materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed., pp. 1–34). Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2013). Humanising the coursebook. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (2nd ed., pp. 139–166). Bloomsbury Academic.

Tomlinson, B. (Ed.). (2023). *Developing materials for language teaching* (3rd ed.). Bloomsbury Publishing.

Ulla, M. B., & Perales, W. F. (2021). Developing an English language teaching textbook in a Thai university: Classroom language teachers as writers. *English Teaching & Learning, 46*, 175–187. https://doi.org/10.1007/s42321-021-00078-2

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 56
Spring & Summer 2025
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511

Evaluating Arabic Conversation Textbooks Used in Iranian Universities According to the Revised Bloom's Taxonomy: A Case Study of Exercises in the Miftah al-Arabiyya Series

Amin Nazari Terizi [1]✉, Melika Asefi [2], Khatereh Ahmadi [3]

1. Assistant Professor, Arabic Language and Literature Division, Faculty of Literature and Humanities, Shiraz University, Shiraz, Iran. Corresponding author**:** aminnazari@saadi.shirazu.ac.ir
2. M.A student in Arabic Language and Literature, Shiraz University, Shiraz, Iran.
3. Phd in Arabic Language and Literature, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Article Info

History
Received: May. 26, 2025

Accepted:Sep. 20, 2025

Keywords
Conversation
Miftah al- Arabiyya
Content Analysis
Revised Bloom's Taxonomy

Abstract

The present study aims to analyze the extent to which different levels of cognitive learning objectives are represented in the first four volumes of the "Miftah Al-Arabiyyah" textbook series (first edition), based on the revised Bloom's taxonomy framework in science education. The research sample included the four volumes of the Al-Istima' wa Al-Muhadathah books, selected through purposive sampling. The findings revealed that the series predominantly emphasizes lower-order thinking skills, particularly understanding, applying, and remembering, while higher-order cognitive skills such as analyzing, evaluating, and creating received relatively less attention. Among the most frequent codes were "understanding conceptual knowledge," "applying conceptual knowledge," "applying procedural knowledge," and "analyzing conceptual knowledge," which, despite belonging to lower cognitive levels, showed a declining trend in their relative frequency across the four volumes. Conversely, although higher-order cognitive skills such as "analyzing conceptual knowledge," "creating procedural knowledge," and "evaluating factual knowledge" were observed to some extent, their occurrence was not substantial enough to categorize them as dominant patterns in the content. Additionally, the results of the chi-square test indicated a statistically significant difference in the distribution of learning objectives across the four volumes of the Al-Istima' wa Al-Muhadathah series. This suggests a lack of balance in the representation of cognitive skill levels, which may affect the development of learners' higher-order thinking abilities. The findings highlight the need for a more deliberate and balanced integration of cognitive domains in the design of Arabic language instructional materials.

Citation: Nazari Terizi, A., & Asefi, M., & Ahmadi, Kh. (2025). Evaluating Arabic Conversation Textbooks Used in Iranian Universities According to the Revised Bloom's Taxonomy: A Case Study of Exercises in the Miftah al-Arabiyya Series. *University Textbooks Research and Writing*, *29*(56), 99-128. https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2061842.1654

2025 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by University Textbooks Research and Writing Journal (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

Introduction

Textbooks constitute one of the most influential components of foreign language education, particularly in contexts where they function not merely as supplementary materials but as the principal framework guiding curriculum implementation, instructional practices, and assessment procedures. In the field of teaching Arabic as a foreign language, educational textbooks play a crucial role in shaping learners' linguistic competence, communicative performance, and cognitive engagement. Consequently, the evaluation of instructional materials has become an essential area of research within applied linguistics and language pedagogy. Contemporary educational theories increasingly emphasize that language learning should not be confined to memorization and mechanical repetition; rather, instructional materials should cultivate higher-order thinking skills, critical analysis, creativity, and learner autonomy.

One of the most widely used frameworks for evaluating educational objectives and cognitive engagement is Bloom's revised taxonomy, proposed by Anderson and Krathwohl (2001). This framework categorizes cognitive processes into six hierarchical levels: remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating. In addition, the taxonomy distinguishes among different dimensions of knowledge, including factual, conceptual, procedural, and metacognitive knowledge. The revised taxonomy has been extensively employed in curriculum studies, textbook evaluation, and educational assessment because it provides a systematic model for examining the cognitive depth of instructional activities.

In recent years, several studies have examined foreign language textbooks based on Bloom's taxonomy and have frequently reported an imbalance between lower-order and higher-order cognitive skills. Many instructional materials tend to emphasize memorization, comprehension, and limited application while neglecting analytical, evaluative, and creative thinking. Such imbalances may reduce learners' opportunities for meaningful engagement with language and may hinder the development of communicative and critical thinking abilities. These concerns are particularly important in the context of teaching Arabic to non-native speakers, where communicative competence requires both linguistic proficiency and active cognitive participation.

The present study investigates the "Miftah al-'Arabiyyah" series, a contemporary instructional collection designed for teaching Arabic to non-Arabic speakers, particularly Turkish learners. The series consists of nine volumes covering different proficiency levels, with separate books devoted to reading-writing and speaking-listening skills. The present research specifically focuses on the four volumes of "al-Muhadathah wa al-Istima'" (Conversation and Listening), which are intended to strengthen learners' oral and auditory abilities through structured communicative activities.

The study seeks to analyze the cognitive levels embedded in the exercises and activities of these four volumes using Bloom's revised taxonomy. More specifically, it aims to determine the relative distribution of lower-order and higher-order cognitive skills across different proficiency levels and to evaluate whether the textbooks gradually encourage more advanced forms of thinking as learners progress through the series. By doing so, the study contributes to the growing body of research on Arabic language pedagogy and provides insights into the extent to which contemporary Arabic instructional materials support cognitive development alongside linguistic competence.

Research Methodology

The present study employed a descriptive-analytical approach based on content analysis. The research materials consisted of the four volumes of "al-Muhadathah wa al-Istima'" from the "Miftah al-'Arabiyyah" series, published in 2020 by Ahmad al-Rabban, Ruqayyah al-Muhanna, and Mu'tasim Hamad. These volumes are specifically designed to improve speaking and listening skills among learners of Arabic as a foreign language.

For data collection, four chapters were randomly selected from each volume, resulting in a total of sixteen analyzed chapters. The selected chapters included various exercises and instructional activities representing different communicative tasks. Altogether, 622 exercises and activities were extracted and systematically categorized for analysis. The unit of analysis in this study was each independent instructional activity or command within an exercise. Thus, if a single exercise contained multiple instructions such as "listen," "fill in," or "answer," each instruction was treated as a separate coding unit.

The coding procedure was based on the revised Bloom's taxonomy, which integrates cognitive processes with knowledge dimensions. Activities were classified according to six cognitive categories-remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating-and four knowledge dimensions: factual, conceptual, procedural, and metacognitive knowledge. Reliability was ensured through recoding procedures and inter-coder agreement. Two weeks after the initial coding, a sample of the data was recoded, producing an agreement rate of 98%. Furthermore, 20% of the data were independently analyzed by a second trained coder, and Cohen's Kappa coefficient was calculated at 0.68, indicating a "very good" level of reliability according to Lincoln and Guba's criteria.

To analyze the distribution of cognitive levels across the four volumes, descriptive statistics and chi-square tests were employed. Additionally, Cramer's V was calculated to determine the strength of the observed relationships among variables.

Discussion

1. Distribution of Cognitive Skills in the Textbooks

The findings revealed that the "Miftah al-'Arabiyyah" series predominantly emphasizes lower-order cognitive skills. Across the four analyzed volumes, the most frequent category was "understanding conceptual knowledge" (B2), which accounted for the largest proportion of instructional activities. The second most common category was "applying conceptual knowledge" (C2), followed by "applying procedural knowledge" (C3) and "analyzing conceptual knowledge" (D2).

These findings indicate that the textbook series prioritizes learners' comprehension and practical use of language rather than encouraging higher-order thinking skills such as evaluation and creativity. Exercises frequently require learners to understand vocabulary and structures, respond to questions, complete dialogues, or use previously learned concepts in communicative situations. Although these activities are pedagogically valuable for beginner and intermediate learners, they remain largely within the lower cognitive domains of Bloom's taxonomy.

The analysis also demonstrated that metacognitive knowledge was entirely absent from all four volumes. None of the activities addressed metacognitive awareness, self-monitoring, or reflective learning strategies. Similarly, several categories related to evaluation and creation appeared either rarely or not at all. This absence suggests that the textbooks provide limited opportunities for learners to develop self-regulated learning skills or reflective language awareness.

2. Cognitive Progression across Proficiency Levels

Although lower-order cognitive skills dominated the series overall, the findings revealed a gradual increase in higher-order cognitive activities as learners advanced through the volumes. In the beginner levels, activities focused heavily on understanding and applying conceptual knowledge. Learners were primarily expected to comprehend basic vocabulary, recognize structures, and use memorized language patterns in simple communicative contexts.

At the intermediate and upper-intermediate levels, however, there was a moderate increase in analytical activities. The fourth volume demonstrated the highest proportion of higher-order cognitive skills among the analyzed books. Activities involving conceptual analysis became more frequent, requiring learners to distinguish appropriate responses,

analyze meanings, and interpret communicative situations. Nevertheless, even at these advanced levels, evaluative and creative activities remained relatively limited.

This gradual progression suggests that the authors intentionally designed the textbooks to align cognitive demands with learners' linguistic development. Such sequencing corresponds with educational theories arguing that learners must first establish foundational knowledge before engaging in more sophisticated cognitive operations. Bloom himself emphasized that lower cognitive skills form the basis for achieving advanced abilities such as analysis, evaluation, and creation.

However, the study also indicates that the increase in higher-order cognitive tasks is not sufficiently substantial. Even in advanced levels, analytical, evaluative, and creative activities occupy only a minor proportion of the instructional content. As a result, opportunities for critical thinking and independent language production remain constrained.

3. The Role of Conceptual Understanding and Application

One of the most significant findings concerns the dominance of conceptual understanding and application in the textbook series. Activities categorized under B2 ("understanding conceptual knowledge") and C2 ("applying conceptual knowledge") constituted the majority of the exercises. These tasks commonly included listening comprehension, completing missing words, answering comprehension questions, role-playing dialogues, and selecting appropriate responses.

From a pedagogical perspective, this emphasis reflects a communicative orientation in which learners are encouraged not merely to memorize isolated vocabulary but also to understand and apply linguistic concepts in meaningful contexts. For example, fill-in-the-blank exercises require learners first to comprehend contextual meanings and then apply appropriate linguistic structures. Similarly, true-or-false tasks and guided dialogues involve cognitive processing beyond simple memorization because learners must interpret and respond to contextual information.

The prominence of conceptual understanding is particularly understandable in the context of teaching Arabic to beginners and non-native speakers. Learners at early stages often require extensive exposure to comprehensible input and structured communicative practice before they can effectively perform analytical or creative tasks. Studies in second language acquisition similarly emphasize that lower-order cognitive engagement may serve as a necessary foundation for later linguistic and cognitive development.

4. Analytical and Interactive Activities

Another important finding concerns the use of procedural and analytical activities. The category C3 ("applying procedural knowledge") appeared relatively frequently throughout the series and often involved pair work, collaborative dialogue, and communicative interaction. These activities encouraged learners to exchange information, ask questions, and negotiate meaning with classmates.

Although classified within lower cognitive domains, such activities possess considerable pedagogical value because they foster active participation and communicative competence. Through interaction-based exercises, learners engage in meaningful language use and develop speaking and listening skills in socially situated contexts. In some cases, these collaborative tasks may also create opportunities for spontaneous language production and limited creativity.

The analytical category D2 ("analyzing conceptual knowledge") represented the highest among the higher-order cognitive skills. Activities within this category required learners to examine structures, identify suitable responses, compare meanings, and interpret communicative situations. Such tasks demand greater cognitive engagement because learners must process linguistic information critically rather than simply recall or reproduce it.

Nevertheless, the relatively modest frequency of analytical tasks suggests that the textbooks still prioritize functional language use over critical and reflective engagement. While this orientation may support communicative fluency, it may simultaneously limit learners' opportunities for independent reasoning and advanced discourse production.

5. Statistical Findings and Educational Implications

The chi-square analysis demonstrated statistically significant differences among the four textbook volumes regarding the distribution of cognitive levels ($p = 0.000$). Furthermore, Cramer's V coefficient (0.41) indicated a moderate to strong relationship between textbook level and cognitive distribution. These findings confirm that cognitive complexity gradually increases across proficiency levels.

Despite this progression, the overall dominance of lower-order cognitive skills raises important educational concerns. Modern approaches to language teaching increasingly advocate the integration of critical thinking, problem-solving, creativity, and learner autonomy into instructional materials. The limited presence of evaluative and creative tasks in the analyzed textbooks suggests that learners may not receive sufficient opportunities to develop these advanced competencies.

The study therefore highlights the need for textbook developers to incorporate more activities targeting evaluation, interpretation, reflection, and creative production. Such activities could include debates, problem-solving discussions, project-based tasks, critical listening exercises, and open-ended communicative assignments. Incorporating metacognitive elements may also help learners become more reflective and autonomous in their language learning processes.

Conclusion

The present study evaluated the cognitive dimensions of the "Miftah al-'Arabiyyah" speaking and listening textbooks using Bloom's revised taxonomy. The findings demonstrated that the instructional activities overwhelmingly emphasize lower-order cognitive skills, particularly conceptual understanding and application. Although higher-order cognitive skills such as analysis, evaluation, and creation appear gradually in advanced levels, their overall presence remains limited.

The absence of metacognitive knowledge across all four analyzed volumes constitutes one of the most important findings of the study. While the textbooks successfully promote communicative practice and conceptual understanding, they provide insufficient opportunities for reflective learning, self-regulation, and critical thinking. Nevertheless, the gradual increase in analytical activities across proficiency levels suggests that the authors attempted to align cognitive demands with learners' linguistic development.

The statistical analyses confirmed significant differences among the textbook levels regarding cognitive distribution, indicating a developmental progression in instructional design. However, the predominance of lower-order skills suggests that the series remains primarily oriented toward comprehension and functional language use rather than toward fostering higher-order intellectual engagement.

The study contributes to research on Arabic language pedagogy by providing a systematic cognitive evaluation of contemporary Arabic instructional materials. The findings imply that future textbook development should incorporate more evaluative, analytical, and creative tasks alongside metacognitive strategies in order to balance linguistic competence with critical and independent thinking. Such improvements may enhance learners' communicative performance while simultaneously supporting broader educational goals related to creativity, autonomy, and cognitive growth.

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی
دورهٔ ۲۹، شمارهٔ ۵۶، بهار و تابستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۵۰۳-۲۶۷۶
شاپا الکترونیکی: ۷۵۱۱-۲۶۷۶

ارزیابی کتاب آموزشی گفت و شنود زبان عربی در دانشگاه‌های ایران بر اساس چارچوب طبقه بندی تجدید نظرشده بلوم (نمونه مورد بررسی ارزیابی تمارین مجموعه مفتاح العربیة)

امین نظری تریزی[۱]✉، ملیکا آصفی[۲]، خاطره احمدی[۳]

۱. استادیار بخش زبان و ادبیات عربی دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
نویسنده مسئول: aminnazari@saadi.shirazu.ac.ir
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد رشتهٔ زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
۳. دانش آموختهٔ دکتری زبان و ادبیات عربی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۵
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۹

واژگان کلیدی:
گفت‌وشنود
مفتاح العربیهٔ
تحلیل محتوا
طبقه‌بندی تجدیدنظر شده بلوم

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی میزان توجه به سطوح مختلف اهداف یادگیری در مجموعه «مفتاح العربیهٔ» (چاپ اول)، بر اساس چارچوب طبقه‌بندی بازنگری‌شده بلوم در حوزه آموزش علوم، با تکیه بر روش تحلیل محتوا بوده است. جامعه مورد بررسی شامل چهار جلد نخست از کتاب‌های «المحادثة و الإستماع» این مجموعه است. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که تمرکز اصلی این مجموعه بر مهارت‌های تفکر سطوح پایین، به‌ویژه درک کردن، به‌کار بردن و به‌یادآوردن، است و سهم مهارت‌های تفکر سطوح بالاتر مانند تحلیل، ارزیابی و خلق، در مقایسه با آن‌ها محدودتر است. کدهای پرتکرار در این مجموعه شامل «درک دانش مفهومی»، «به‌کارگیری دانش مفهومی»، «به‌کارگیری دانش رویه‌ای» و «تحلیل دانش مفهومی» بوده‌اند که اگرچه در زمره اهداف سطوح پایین شناختی قرار دارند، اما روندی کاهشی در توزیع آن‌ها در چهار جلد مشاهده شده است. از سوی دیگر، استفاده از اهداف سطوح بالای تفکر، نظیر «تحلیل دانش مفهومی»، «خلق دانش رویه‌ای» و «ارزیابی دانش واقعی»، به‌رغم حضور محدودشان در برخی بخش‌ها، بسامدی نداشته‌اند که آن‌ها را در شمار الگوهای پرتکرار این مجموعه قرار دهد. در نهایت، نتایج آزمون آماری مجذور خی (Chi-square)نیز نشان‌دهنده تفاوت معنادار در توزیع و بازنمایی اهداف یادگیری در جلدهای مختلف این مجموعه است؛ امری که می‌تواند گویای نبود تعادل و توازن در طراحی محتوای آموزشی این کتاب‌ها از منظر توسعه سطوح مختلف تفکر یادگیرندگان باشد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند بهعنوان مبنایی برای بازنگری در طراحی و تدوین محتوای کتاب‌های آموزشی زبان عربی مورد استفاده قرار گیرد.

استناد: نظری تریزی، امین، آصفی، ملیکا، احمدی، خاطره (۱۴۰۴). ارزیابی کتاب آموزشی گفت و شنود زبان عربی در دانشگاه‌های ایران بر اساس چارچوب طبقه بندی تجدید نظرشده بلوم (نمونه مورد بررسی ارزیابی تمارین مجموعه مفتاح العربیة). *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۹ (۵۶). ۹۹-۱۲۸.

https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2061842.1654

۱۴۰۴/۲۰۲۵ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

مقدمه

آموزش زبان دوم، به‌ویژه زبان‌های رسمی و کلاسیک مانند عربی، در سال‌های اخیر با چالش‌های گوناگونی روبه‌رو بوده است. از جمله این چالش‌ها می‌توان به انتخاب منابع آموزشی مناسب، طراحی تمرین‌هایی متناسب با سطوح مختلف یادگیری و توجه به مهارت‌های شناختی متنوع در فراگیران اشاره کرد. یکی از کتب پرکاربرد در حوزه آموزش زبان عربی، مفتاح العربیهٔ است که در بسیاری از مراکز آموزش زبان به‌عنوان منبع درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. اگرچه ساختار این کتاب از نظر دستوری و محتوایی تا حد زیادی مورد توجه بوده، ولی ارزیابی علمی آن بر اساس نظریه‌های آموزشی جدید، به‌ویژه چهارچوب تجدیدنظرشدهٔ بلوم (۲۰۰۱)، کمتر مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است.

چهارچوب بلوم که نخستین بار در سال ۱۹۵۶ توسط بنیامین بلوم و همکارانش ارائه شد، به‌عنوان ابزاری برای طبقه‌بندی اهداف آموزشی شناخته می‌شود(Bloom, 1956). این چهارچوب در نسخه اولیه خود شامل شش سطح از مهارت‌های شناختی بود: دانش، فهم، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی. با گذشت زمان و با توجه به تحولات در حوزه شناخت‌شناسی، این طبقه‌بندی در سال ۲۰۰۱ توسط اندرسون و کراث‌ول بازنگری شد و به‌صورت سلسله‌مراتبی شامل سطوح: به‌خاطر سپردن، درک کردن، به‌کار بردن، تجزیه وتحلیل کردن، ارزیابی کردن و آفریدن وخلق کردن بازتعریف شد (Anderson, Krathwohl, 2009). این بازنگری نه تنها در سطوح شناختی، بلکه در تعریف‌های عملیاتی و فعل‌های کنشی برای هر سطح نیز تحول ایجاد کرد و بستر مناسب‌تری برای تحلیل محتوای آموزشی فراهم کرد.

تمرین‌ها در بسیاری از کتب آموزش زبان، به‌ویژه در حوزه زبان عربی، عمدتاً به سطح یادآوری و درک محدود می‌شوند؛ درحالی‌که توسعه واقعی مهارت‌های زبانی نیازمند تمرین‌هایی در سطوح به‌کارگیری، تحلیل و خلق است.

ارزیابی تمرین‌های موجود در کتاب‌های درسی و آموزشی از منظر این چهارچوب، امکانی فراهم می‌آورد تا بتوان بررسی کرد که آیا این تمرین‌ها سطوح مختلف تفکر را دربر می‌گیرند یا صرفاً بر سطوح پایین‌تر مانند به یادآوردن و درک کردن تمرکز دارند. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند تمرین‌هایی که بر سطوح بالاتر شناختی تأکید دارند مانند تحلیل کردن و آفرینش، موجب ارتقای تفکر انتقادی،

خلاقیت و یادگیری عمیق‌تر در زبان‌آموزان می‌شوند (Krathwohl, 2002, Zohar, & Dori, 2003).

تمرین‌های کتاب مفتاح‌العربیهٔ، در این پژوهش با روش تحلیل محتوا بررسی شده‌اند تا مشخص شود که هر تمرین در کدام‌یک از سطوح شش‌گانه چهارچوب بلوم قرار می‌گیرد. تحلیل به‌صورت توصیفی و آماری انجام شده است تا بتوان توزیع تمرین‌ها در فصول مختلف کتاب و گرایش کلی آن را از منظر شناختی تعیین کرد. با چنین رویکردی، می‌توان نقاط قوت و ضعف کتاب را از دیدی نو و کاربردی بررسی کرد و برای اصلاحات احتمالی پیشنهادهای مشخصی ارائه داد.

هدف اصلی این پژوهش، بررسی تمرین‌های کتاب مفتاح العربیهٔ از منظر بعد فراشناختی و بعد دانش‌های چهارچوب تجدیدنظرشده بلوم است. در این راستا، اهداف اصلی پژوهش پاسخ‌دادن به این پرسش‌هاست:

۱. جلدهای مختلف مجموعه مفتاح العربیهٔ از نظر بازنمایی سطوح مختلف طبقهٔ تجدیدنظرشده بلوم، چه تفاوتی با یکدیگر دارند؟

۲. چه سطوحی از طبقه‌بندی فراشناختی و دانشی در تمرین‌های کتاب مفتاح العربیهٔ مورد توجه قرار گرفته‌است؟

۳. تمرکز اصلی تمرین‌ها بر کدام یک از این بعدهای فراشناختی و دانشی است؟

پیشینه پژوهش

تا کنون کتب درسی و آموزشی مختلفی در پژوهش خود از چهارچوب طبقه‌بندی بلوم استفاده کرده‌اند که به بررسی چند پژوهش از این مورد پرداخته می‌شود:

رزمجو وکاظم‌پورفرد (۱۳۹۱)، در پژوهش خود به بررسی میزان پوشش‌دهی سطوح مختلف حیطه شناختی نظریه تجدیدشده بلوم در محتوای تمرین‌ها و فعالیت‌های آموزشی کتب Interchange پرداخته‌اند. در پایان، یافته‌ها نشان داد که بیشتر تمرین‌های کتاب در سطوح پایین‌تر شناختی (یادآوری و درک) متمرکز هستند و تنها درصد کمی از فعالیت‌ها به سطوح بالاتر مانند تحلیل و آفرینش اختصاص یافته‌اند. فقدان تمرین‌هایی که یادگیرندگان را به تفکر انتقادی یا تولید زبان نوآورانه تشویق کند، به‌ویژه در سطوح مقدماتی و متوسطه کاملاً بارز بود.

مقالـه ارزیـابی کتـاب‌هـای Four Corners، طبـق فراینـدهای شـناختی طبقـه‌بنـدی بازنگری‌شده بلوم توسط روحانی و همکارانش (۱۳۹۲) نوشته شـده‌اسـت و نتـایج پـژوهش حاکی از آن است که اگرچه این کتاب از نظر گرافیک، سازمان‌دهی و جـذابیت آموزشـی در سطح مطلوبی قرار دارد، اما از نظر ارتقاء مهارت‌های تفکـر سـطح بـالای زبـان‌آمـوزان، عملکرد قابل‌توجهی ندارد.

رشیدی و راغ‌نژاد (۱۳۹۳) تمرین کتاب‌های "دروس پایه" و "پایتخت ایران" را در چهارچوب ۶ سطح بازنگری‌شده‌ی طبقه‌بندی بلوم بررسی کرده‌اند. یافتـه‌هـای آن‌هـا نشـان داد که هر دو کتاب بیشتر تمرکز خود را بر مهارت‌های شناختی سطوح پایین گذاشـته‌انـد و سهم سطوح بالاتر بسیار کم‌رنگ‌تر بوده است. همچنین تمرین‌هایی کـه در سـطح خلاقیـت -که یکی از سطوح بالای این طبقه‌بندی است -قـرار مـی‌گرفتنـد، تنـوع بیشـتری نسـبت بـه تمرین‌های سطح کاربرد، که از سطوح پایین به شمار می‌رود، داشتند.

مهرپور، سعادت و جعفری (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی به بررسی محتـوای شـناختی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف خاص[1] پرداخته‌اند. نتـایج نشـان داد کـه در کتاب‌های مربوط به رشته‌های علوم انسانی، تمرکز بیشتر بر سـطوح شـناختی پـایین مانند یادآوری و درک بوده‌است، در حالی که در کتاب‌های مهندسـی، سـطوح میـانی مانند کاربرد و تحلیل برجسته‌تـر بـوده‌انـد. در کتـاب‌هـای رشـته پزشـکی نیـز، توزیـع یکنواخت‌تری میان سطوح پایین و بالا مشاهده شد، اگرچـه سـطح آفـرینش کـم‌تـرین بسامد را داشت.

عبـادی و مظفـری (۲۰۱۶) در پـژوهش خـود دو مجموعـه آموزشـی «فارسـی بیاموزیم» و «آموزش زبان و فرهنگ ایران» (آزفا) را تحلیل کرده‌انـد. در ایـن تحقیـق، تمرین‌ها و فعالیت‌های سه جلد از هر مجموعه مورد بررسی قـرار گرفـت. در مجمـوع، یافته‌ها بیانگر آن بودند که اگرچه هر دو مجموعه شامل مهارت‌هـای تفکـر در سـطوح پایین و بالا بودند، اما نتوانستند تمام اهداف یادگیری طبقه‌بندی تجدیدنظرشده بلوم را به‌خوبی پوشش دهند.

1. ESP

لوین السیبیه (۲۰۱۹)، سوالات کتاب زبان عربی کلاس دوازدهم کشور اردن، را با توجه به پرسشنامه ویژه‌ای که شامل شش سطح طبقه‌بندی بلوم بود، تجزیه و تحلیل کرد. نتیجه مطالعه چنین بود که درصد سوالات مربوط به دروس کتاب زبان عربی، که تعداد آنها ۵۵۸ سوال بود، ۲۵٪ بود و یادآوری اطلاعات را بررسی می‌کرد، در حالی که درصد سوالاتی که درک دانش‌آموز از محتوا را می‌سنجید، ۳۶٪ بود و درصد سوالات مربوط به کاربرد اطلاعات توسط دانش‌آموز ۱۷٪ بود، همچنین درصد سوالات تحلیلی ۹٪ بود؛ درصد سوالاتی که نیاز به ترکیب دانش‌آموز برای به‌دست آوردن چیز جدید داشت، ۵٪ و درصد سوالات ارزیابی و قضاوت ۸٪ بود.

شتوح (۲۰۱۹) تلاش کرد تا اکثر تمرین‌های موجود در کتاب درسی سال چهارم راهنمایی را بر اساس طبقه‌بندی شناختی بلوم، تجزیه و تحلیل کند. نتایج مطالعه نشان داد که بیشتر تمرین‌های موجود در کتاب تا حد زیادی بر سطح درک مطلب تمرکز دارند. بنابراین، طراح تمارین فقط بر درک مطلب و جذب به عنوان مبنایی برای تکمیل تمرین‌ها تمرکز کرده است.

چهارچوب نظری پژوهش

یکی از نظریه‌های بنیادین و پرکاربرد در حوزهٔ آموزش، طبقه‌بندی اهداف آموزشی بلوم است که نخستین بار در سال ۱۹۵۶ توسط بنجامین بلوم و گروهی از متخصصان تعلیم و تربیت تدوین شد (سیف، ۱۴۰۰). هدف اصلی از ارائه این طبقه‌بندی، دسته‌بندی اهداف آموزشی در سطوح مختلف یادگیری و کمک به طراحی برنامه‌های درسی و ارزشیابی یادگیرندگان بوده‌است. این طبقه‌بندی، یادگیری را به سه حوزه شناختی[1]، عاطفی[2] و روانی-حرکتی[3] تقسیم می‌کند. با این حال، تمرکز اولیه و عمده این نظریه بر حوزه شناختی است که مهم‌ترین بعد یادگیری تلقی می‌شود (شعبانی، ۱۳۹۹).

1. Cognitive
2. Affective
3. Psychomotor

کاربردهـای ایـن طبقـه‌بنـدی تنهـا محـدود بـه طراحـی دروس نیسـت، بلکـه در پژوهش‌های آموزشی نیز نقشی بنیادین ایفا می‌کند. بسیاری از پژوهش‌ها در حوزه طراحـی آموزشی، اثربخشی روش‌های تدریس، تولید محتوای الکترونیکی و ارزشیابی آموزشـی بـر اساس طبقه‌بندی بلوم انجام می‌پذیرد (Karami, & Bayat, 2017).

در چهارچوب این پژوهش نیز، طبقه‌بندی اهداف شـناختی بلـوم ـ در هـر دو نسـخه کلاسیک و تجدیدنظرشده ـ به‌عنوان زیربنـای نظـری مـورد توجـه قـرار گرفتـه اسـت. ایـن چهارچوب امکان تحلیل عمیق‌تر سطوح یـادگیری، انتخـاب روش‌هـای مناسـب تـدریس و طراحی ارزشیابی‌های دقیق و هدفمند را فراهم مـی‌آورد و در نتیجـه، زمینـه‌ای علمـی بـرای بررسی دقیق‌تر متغیرهای پژوهش فراهم می‌سازد.

جدول ۱ مقایسه سطوح تفکر در طبقه‌بندی اصلی و نسخه تجدیدنظرشده بلوم

طبقه‌بندی اصلی بلوم (۱۹۵۶)	طبقه‌بندی تجدیدنظرشده بلوم (۲۰۰۱)
دانش	به‌یاد آوردن
فهم	درک کردن
کاربرد	به‌کاربردن
تجزیه وتحلیل	تجزیه وتحلیل کردن
ارزشیابی	ارزیابی کردن
ترکیب	خلق کردن

چهارچوب تحلیلی پژوهش حاضر مبتنـی بـر الگـوی کدگـذاری ارائـه‌شـده توسـط رزمجو و کاظم‌پورفرد (۲۰۱۲) است. این چهارچوب، با الهـام از طبقـه‌بنـدی‌هـای شـناختی بلوم، از دو بعد اصلی تشکیل شده است: نخست، بعد انواع دانش که شامل چهار نوع دانش واقعی، مفهومی، روندی و فراشناختی است؛ دوم، بعد فرآینـدهای شـناختی‌سـت کـه شـش سطح به‌یادآوردن، فهمیدن، به‌کار بردن، تحلیل کردن، ارزیابی کردن و خلق کردن را دربر می‌گیرد. این الگو، ساختاری نظام‌مند برای تحلیل محتوای تمرین‌ها و فعالیت‌های آموزشـی فراهم می‌سازد و امکان بررسی سطح شناختی و نوع دانشی که هر فعالیت بر آن تأکیـد دارد را فراهم می‌کند (جدول ۲).

جدول ۲ جدول کدگذاری بر اساس طبقه بندی تجدیدنظرشدهٔ بلوم برگرفته از رزمجو و کاظم پورفرد (۲۰۱۲، ص ۴۷)

بعد دانش	بعد فرآیندهای شناختی					
	A به یادآوردن	B فهمیدن	C به‌کاربردن	D تحلیل کردن	E ارزیابی کردن	F خلق کردن
دانش واقعی	A1 به‌یاد آوردن دانش واقعی	B1 درک کردن دانش واقعی	C1 به‌کار بردن دانش واقعی	D1 تجزیه وتحلیل کردن دانش واقعی	E1 ارزیابی کردن دانش واقعی	F1 خلق کردن دانش واقعی
دانش مفهومی	A2 به‌یادآوردن دانش مفهومی	B2 درک کردن دانش مفهومی	C2 به‌کاربردن دانش مفهومی	D2 تجزیه وتحلیل کردن دانش مفهومی	E2 ارزیابی کردن دانش مفهومی	F2 خلق کردن دانش مفهومی
دانش رویه‌ای	A3 به‌یادآوردن دانش رویه‌ای	B3 درک کردن دانش رویه‌ای	C3 به‌کاربردن دانش رویه‌ای	D3 تجزیه وتحلیل کردن دانش رویه‌ای	E3 ارزیابی کردن دانش رویه‌ای	F3 خلق کردن دانش رویه‌ای
دانش فراشناختی	A4 به‌یادآوردن دانش فراشناختی	B4 درک کردن دانش فراشناختی	C4 به‌کار بردن دانش فراشناختی	D4 تجزیه وتحلیل کردن دانش فراشناختی	E4 ارزیابی کردن دانش فراشناختی	F4 خلق کردن دانش فراشناختی

روش‌شناسی پژوهش

مواد پژوهش

مجموعه آموزشی مفتاح العربیهٔ که در سال ۲۰۲۰ توسط احمد الربّان، روایه المحنی و معتصم حمد تألیف و با هدف آموزش زبان عربی به غیر عرب‌زبانان، به‌ویژه در کشور

ترکیه، تدوین شده‌است. این مجموعه شامل ۹جلد کتاب در سطوح مختلف آموزشی است: یک جلد در سطح مقدماتی و برای سطوح مبتدی، بالاتر از مبتدی (المبتدی الأعلی)، میانی و بالاتر از میانی (المتوسط الأعلی)، برای هر سطح دو کتاب مجزا تحت عنوان القراءة والکتابة (خوانداری ونوشتاری) و المحادثة والاستماع (گفتاری و شنیداری) طراحی شده‌است. هر جلد دربردارنده فصل‌های مختلفی است که در هر فصل چندین درس با تمرین‌ها و فعالیت‌هایی متناسب با مهارت موردنظر تنظیم شده است.

کتاب مفتاح العربیة نه‌تنها از نظر ساختار آموزشی بلکه از منظر محتوای فرهنگی و زبانی نیز یکی از مجموعه‌های آموزشی برجسته در حوزه آموزش زبان عربی به غیربومی‌ها به‌شمار می‌آید. این مجموعه در چهار مهارت اصلی زبان (شنیدن، گفتار، خواندن و نوشتن) به‌گونه‌ای طراحی شده که ضمن رعایت اصول علمی آموزش زبان دوم، به‌تدریج زبان‌آموز را از سطوح پایه به سطوح بالاتر مهارتی هدایت کند.

رویکرد آموزشی کتاب، ساختار تمارین و انتخاب موضوعات، به‌وضوح از اصل تنوع مهارتی و تدریجی بودن در آموزش پیروی می‌کند. هر فصل معمولاً شامل بخش‌هایی برای معرفی واژگان، تمرین درک شنیداری، مکالمه، تمرین ساختارهای نحوی و دستوری و درک نوشتاری است. تمرین‌ها اغلب به‌صورت سوال و جواب، پر کردن جاهای خالی، انتخاب گزینه صحیح، بازی‌های زبانی، ایفای نقش و خلاصه‌نویسی ارائه شده‌اند. در این میان، تمرکز خاصی بر مهارت شنیداری و گفتاری دیده می‌شود که از نقاط تمایز این کتاب نسبت به سایر کتاب‌های سنتی آموزش عربی است.

پژوهش حاضر با تکیه بر روش تحلیل محتوا، از هر جلد ۴درس مربوط به مهارت‌های گفتاری و شنیداری را برای ارزیابی محتوای کتاب انتخاب کرده‌است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که در سطوح پایین‌تر، مانند مبتدی و بالاتر از آن، تمرین‌های بیشتری نسبت به سطوح بالاتر، به‌ویژه متوسط رو به بالا وجود دارد. سیر موضوعات در این مجموعه نیز با دقت طراحی شده است؛ به‌طوری‌که از موضوعات ابتدایی مانند سلام و احوال‌پرسی، معرفی خود و فعالیت‌های روزمره آغاز می‌شود و در سطوح بالاتر به مباحث پیچیده‌تری همچون جرائم، داستان‌های واقعی و خیالی و مسائل اجتماعی و فرهنگی پرداخته می‌شود.

جامعه و نمونه آماری

داده‌ها در این پژوهش، از مجموعه آموزشی مفتاح العربیهٔ و از چهارجلد «المحادثهٔ و الاستماع» که با هدف تقویت مهارت‌های گفتاری و شنیداری زبان عربی تدوین شده، گردآوری شده‌اند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، از هر جلد چهار فصل انتخاب شد و تمرین‌ها و فعالیت‌های موجود در آن‌ها به‌عنوان داده‌های اصلی مورد بررسی قرار گرفتند. از جلد نخست این مجموعه با عنوان المحادثهٔ و الاستماع ۱ در سطح مبتدی، چهار فصل اول، سوم، پنجم و هفتم انتخاب شد که تعداد تمرین‌ها و فعالیت‌های موجود در این فصل‌ها به ترتیب عبارتند از ۳۶ تمرین در فصل اول، ۲۸ تمرین در فصل سوم، ۴۸ تمرین در فصل پنجم و ۶۶ تمرین در فصل هفتم که در مجموع شامل ۱۷۸ تمرین و فعالیت آموزشی هستند. در جلد دوم با عنوان المحادثهٔ و الاستماع ۲ در سطح مبتدئ أعلی، فصل‌های دوم، چهارم، پنجم و ششم مورد تحلیل قرار گرفت که به ترتیب دارای ۴۷، ۶۰، ۵۶ و ۵۹ تمرین و فعالیت بودند. بدین ترتیب، مجموع تمرین‌های استخراج‌شده از این جلد ۲۲۲ مورد بوده است. در جلد سوم، المحادثهٔ و الاستماع ۳ در سطح متوسط، فصل‌های دوم، ششم، نهم و دهم انتخاب شد که به ترتیب شامل ۲۶، ۲۴، ۲۵ و ۲۶ تمرین و فعالیت است و در مجموع ۱۰۱ تمرین را دربر می‌گیرد. در نهایت، از جلد چهارم با عنوان المحادثهٔ و الاستماع ۴ در سطح متوسط أعلی، فصل‌های اول، سوم، چهارم و هشتم انتخاب شد. این فصل‌ها به ترتیب دارای ۳۳، ۳۴، ۲۷ و ۲۷ تمرین و فعالیت بودند که مجموعاً ۱۲۱ تمرین را شامل می‌شوند. در مجموع، ۶۲۲ تمرین و فعالیت آموزشی از ۱۶ فصل منتخب این مجموعه گردآوری شد. این تمرین‌ها به‌عنوان داده‌های پژوهش، به‌صورت نظام‌مند استخراج، طبقه‌بندی و برای تحلیل‌های بعدی آماده‌سازی شدند.

واحد تحلیل در این پژوهش، هر فعالیت مستقل در تمرین‌های کتاب بوده است. به عبارت دیگر، هر تمرین ممکن بود شامل چند دستورالعمل یا فعل کنشی (مانند «بخوان»، «پاسخ بده»، «کامل کن») باشد که هر کدام به‌طور جداگانه به‌عنوان یک واحد تحلیل در نظر گرفته شدند.

مثلا، در تمرین زیر از جلد دوم (ص ۳۲)، سه فعل وجود دارد: «استمع» (گوش بده)، «املأ» (پر کن) و «بالکلمات التی تسمعها» (با کلماتی که می‌شنوی)، که هر کدام یک واحد مستقل برای کدگذاری محسوب شده‌اند.

پایایی ابزار

تمامی تمرین‌های چهار فصل منتخب از چهار جلد کتاب‌های المحادثة والاستماع مجموعه مفتاح العربیة، بر اساس الگوی کدگذاری تعیین‌شده مورد کدگذاری قرار گرفتند. به‌منظور اطمینان از پایایی کدگذاری‌ها، دو هفته پس از پایان فرآیند اولیه، پژوهشگر بخشی از داده‌ها را به‌صورت تصادفی مجدداً کدگذاری کرد. این مرحله با هدف سنجش پایایی بازکدگذاری انجام شد که نتیجه آن با ضریب توافق ۹۸٪، نشان‌دهنده اعتبار مطلوب فرآیند کدگذاری بود. شایان ذکر است که کلیه مراحل کدگذاری با نظارت و مشاوره استاد راهنما انجام گرفت و تمامی کدهای نهایی، طی جلسات مکرر مورد بحث و توافق قرار گرفتند. همچنین، در خصوص تمرین‌هایی که شامل چند فعل یا فعالیت برای زبان‌آموزان بودند، توافق شد که هر فعل یا فعالیت جداگانه به‌عنوان یک واحد کدگذاری محسوب شود.

علاوه بر این، برای تقویت اعتبار یافته‌ها، از روش پایایی بین‌کدگذاران نیز استفاده شد. بدین منظور، ۲۰٪ از داده‌ها به‌طور مستقل توسط یک کدگذار دوم آموزش‌دیده تحلیل شد. سپس، میزان توافق میان دو کدگذار با شاخص ضریب کاپا کوهن[1] محاسبه شد. فرمول این ضریب به شکل زیر است:

$$k = \frac{P_o - P_e}{1 - P_e} = 1 - \frac{1 - P_o}{1 - P_e}$$

که در آن نسبت توافق مشاهده‌شده و نسبت توافق تصادفی است. مقدار به‌دست‌آمده برابر با ۰/۶۸بود که طبق معیارهای لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) نشان‌دهنده سطح «خیلی خوب» پایایی است. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که ابزار کدگذاری پژوهش حاضر از پایایی مطلوب و قابل‌قبولی برخوردار است.

توزیع نسبی سطوح مختلف مهارت‌های شناختی، در ادامه بر اساس طبقه‌بندی بلوم در هر کتاب محاسبه شد. سپس، به‌منظور مقایسه جلدهای مختلف این مجموعه از نظر توزیع سطوح شناختی، از آزمون مجذور خی[2] استفاده شد.

1. Cohen’s Kappa
2. Chi-square

ارائه یافته‌ها

فراوانی نسبی اهداف یادگیری مربوط به تمرین‌ها و فعالیت‌های چهار فصل منتخب از چهار جلد مجموعه مفتاح العربیه که بر اساس کدهای تعیین‌شده مشخص گردیده‌اند، در این بخش در جدول شماره (۳) ارائه شده‌است.

جدول ۳ تعداد و فراوانی نسبی استفاده از سطوح شناختی طبقه‌بندی تجدیدنظرشده بلوم در مجموعه "مفتاح العربیة"

اهداف شناختی بلوم	کد	جلد یک	جلد دو	جلد سه	جلد چهار	کل مجموعه
به‌یادآوردن	A1	۵,۳ (۲۳)	۲,۹ (۱۲)	۱,۴ (۳)	۲,۳ (۶)	۳,۳ (۴۴)
	A2	۰,۲ (۱)	۱,۰ (۴)	۰,۵ (۱)	۲,۷ (۷)	۱,۰ (۱۳)
	A3	۳,۹ (۱۷)	۰	۰	۰	۱,۳ (۱۷)
	A4	۰	۰	۰	۰	۰
درک کردن	B1	۴,۶ (۲۰)	۱,۷ (۷)	۱,۰ (۲)	۵,۰ (۱۳)	۳,۳ (۴۲)
	B2	۳۱,۰ (۱۳۵)	۲۳,۲(۹۶)	۱۷,۸ (۳۷)	۱۳,۰ (۳۴)	۲۲,۹ (۳۰۲)
	B3	۰	۰	۰	۰,۴ (۱)	۰,۱ (۱)
	B4	۰	۰	۰	۰	۰
به‌کاربردن	C1	۱,۴ (۶)	۱,۴ (۶)	۰	۰,۴ (۱)	۱,۰ (۱۳)
	C2	۲۴,۱ (۱۰۵)	۲۸,۵ (۱۱۸)	۲۷,۴ (۵۷)	۱۸,۳ (۴۸)	۲۴,۹ (۳۲۸)
	C3	۱۱,۰ (۴۸)	۱۰,۶ (۴۴)	۱۱,۱ (۲۳)	۱۵,۳ (۴۰)	۱۱,۸ (۱۵۵)
	C4	۰	۰	۰	۰	۰
تجزیه و تحلیل کردن	D1	۰,۲ (۱)	۰,۲ (۱)	۰	۰	۰,۲ (۲)
	D2	۱۱,۵ (۵۰)	۱۹,۱ (۷۹)	۲۲,۶ (۴۷)	۲۷,۹ (۷۳)	۱۸,۹ (۲۴۹)
	D3	۰,۲ (۱)	۰,۲ (۱)	۱,۰ (۲)	۰	۰,۳ (۴)
	D4	۰	۰	۰	۰	۰
ارزیابی کردن	E1	۰	۰	۰,۵ (۱)	۰	۰,۱ (۱)
	E2	۰	۰,۲ (۱)	۱,۰ (۲)	۲,۷ (۷)	۰,۸ (۱۰)
	E3	۰	۰,۲ (۱)	۰	۰,۴ (۱)	۰,۲ (۲)
	E4	۰	۰	۰	۰	۰
خلق کردن	F1	۰	۰	۰	۰	۰
	F2	۰,۷ (۳)	۰,۵ (۲)	۰,۵ (۱)	۰	۰,۵ (۶)
	F3	۳,۲ (۱۴)	۷,۵ (۳۱)	۸,۷ (۱۸)	۷,۳ (۱۹)	۶,۲ (۸۲)
	F4	۰	۰	۰	۰	۰

همان‌طور که در جدول نشان داده شده است، در جلد اول کد B2 بـه ۳۱,۰ فراوانـی نسبی پرتکرارترین سطح یادگیری در این مجموعه اسـت کـه بیشـترین فراوانـی را بـه خـود اختصاص داده است. کد B3وE1 با فراوانی ۰,۱ در همین جلد، کم‌ترین فراوانی را بـه خـود اختصاص داده است که هر دو کد مذکور مربوط به پایین‌ترین سطح از طبقه بندی شـناختی بوم هستند وکدهای A4,B4,C4,D4,E4,F1 و F4 با فراوانی صفر، به‌طور کلی در ایـن چهـار جلد از مجموعه مفتاح العربیة، نادیده گرفته شده‌اند. به‌عنوان مثـال، تمـرین زیـر مربـوط بـه جلد دوم (المبتدئ الأعلی) است که مانند اکثـر فعالیـت‌هـای ایـن کتـاب، شـامل چنـد بعـد شناختی و چند بعد دانش از نظریه تجدیدشده بلوم اسـت کـه اسـتمع (گـوش بـده) "درک کردن دانش مفهومی"، املأ (پر کن) "به‌کاربردن دانش مفهومی"، بالکلمات التـی تسـمعها (با کلماتی که می‌شنوی) "تجزیه و تحلیل کـردن دانـش مفهـومی" بـه خـودش اختصـاص می‌دهد.



(الربّان و همکاران، ۲۰۲۰: ۳۲/۲)

حال می توان به ترتیب تمامی این جلـدها را بررسـی کـرده و بیشـترین و کمتـرین میزان بعدهای به کاررفته در هر جلد را شرح داد. در جلد یک این مجموعه که مانند سایر جلدهای مورد بررسی در این پژوهش به تقویت مهارت گفتاری و شنیداری زبان‌آمـوزان می پردازد، بیشترین میزان تمرین‌ها و فعالیت‌های به کاررفته در این جلد همان‌طور کـه در آغاز اشاره شد متعلق به کد B2 یعنی "درک کردن داشن مفهومی" بود و بعـد از آن نیـز

در این سطح کدی که رتبه بعدی را در فراوانی نسبی می‌گیرد، مربوط به "به‌کاربردن دانش مفهومی" است که یکی از پرتکرارترین سوالات این زمینه (C2) به شکل زیر آمده‌است.



(همان: ۷۱/۱)

در همین جلد یک که برای افراد مبتدی تألیف شده‌است، کمترین میزان بعد شناختی و بعد دانش کد A3 "به‌یادآوردن دانش رویه‌ای " D3 " و تجزیه و تحلیل مردن دانش رویه‌ای" است اما باید به این موضوع اشاره کرد که در این جلد بسیاری از بعدهای شناختی نظریه بلوم نایده گرفته شده‌اند مانند A4, B3, B4, C4, D4, E1, E2, E3, F1, F4, که بسیاری از این بعدها در جلدهای دیگر حتی به مقدار اندک، توسط مؤلفین به‌کارگرفته شده‌اند.

کمترین فراوانی نسبی تکرار شده در جلد دوم همین مجموعه یعنی سطح بالاتر از مبتدی، مربوط به کدهای D3 "تجزیه و تحلیل کردن دانش رویه‌ای" و کد E2 "ارزیابی کردن دانش مفهومی" و همچنین کد E3 "ارزیابی کردن دانش رویه‌ای" است که در تصویر زیر نمونه‌ای از ارزیابی کردن دانش مفهومی آورده شده‌است.



(همان: ۷۰/۲)

البته در همین سوال نیز دانش و بعد شناختی دیگر با هم به کار رفته‌اند، مانند: ضع (قرار بده) که به معنای "به‌کاربردن دانش مفهومی". در جلد دوم تقویت مهارت گفتاری و شنیداری نیز بیشترین فراروانی نسبی به "به‌کاربردن دانش مفهومی" یعنی کد C2 تعلق می‌گیرد که در تلاش است زبان‌آموز آنچه را که فهمیده و درک کرده است از طریق تمرین‌ها و فعالیت‌های مختلف به‌کارگیرد، البته "درک کردن دانش مفهومی" نیز در این جلد توسط نویسندگان آن مورد اهمیت واقع شده است و با فراوانی ۲۴,۰ توانسته در رتبه بعدی کد C2 قرار بگیرد.

بیشترین مسأله‌ای که در سطح میانی مجموعه مفتاح العربیة به آن اهمیت داده شده، "به‌کاربردن دانش مفهومی" است؛ یعنی در واقع بیشترین میزان سؤالات این کتاب، با این‌که تعداد تمرین‌های این جلد که مورد بررسی قرار گرفت از تعداد تمرین‌های دیگر کتاب‌ها کمتر بوده است (۱۰۱)، اما باز هم از جهت شناختی تلاش شد که با بالاتر آمدن سطح زبان‌آموز، این دانش مفهومی باشد که توسط زبان‌آموزان در سراسر جهان که از این مجموعه استفاده می‌کنند مورد ارزیابی قرار بگیرد. پس کد C2 بیشترین فراوانی را در این جلد به‌همراه داشته‌است که بعد از آن نیز "تجزیه و تحلیل کردن دانش مفهومی" با فراوانی ۱۱,۵ خود را نشان داده است که از همین کد می‌توان مثال زیر از جلد سوم تقویت مهارت‌های گفتاری و شنیداری را آورد.

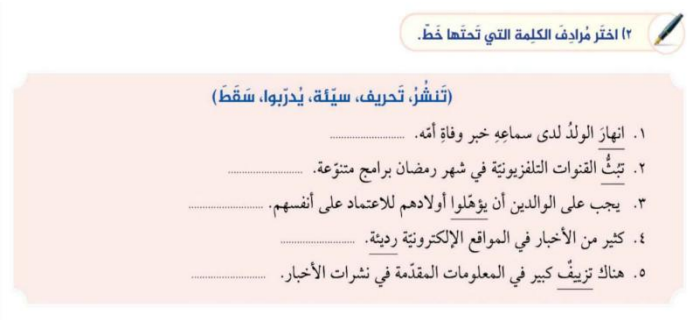


(همان: ۱۱۵/۳)

از کمترین میزان فراوانی در این جلد می‌توان به ترتیب به کدهای A2 "به یادآوردن دانش مفهومی" و کد E1 "ارزیابی کردن دانش واقعی" وکد F2 یعنی "خلق کردن دانش مفهومی" اشاره کرد.

در آخرین جلد از این مهارت در این مجموعه آموزش زبان عربی به غیرعرب زبانان، بیشترین میزان فراوانی بعد شناختی و بعد دانش نظریه بلوم مربوط است به "تجزیه

و تحلیل کردن دانش مفهومی" با درصد ۱۸,۹ که بعد از آن نیز کد B2 نیز بیشترین میزان درک کردن همین دانش را نشان می‌دهد. کمترین درصدهای فراوانی نیز همچون جلد پیش در چند کد تکرار شده است که شامل: "درک کردن دانش رویه‌ای و " ارزیابی کردن دانش رویه‌ای" و به‌کاربردن دانش واقعی است که میزان همه این کدها ۰,۱است. نمونه‌ای از تجزیه و تحلیل کردن دانش مفهومی در جلد چهارم یعنی سطح بالاتر از میانی:


٢) اختَر مُرادِفَ الكلِمة التي تَحتَها خَطّ.

(تَنشُر، تَحريف، سيّئة، يُدرّبوا، سَقَطَ)

١. انهارَ الولدُ لدى سماعِهِ خبر وفاةِ أمّه. .....
٢. تبثُّ القنوات التلفزيونيّة في شهر رمضان برامج متنوّعة. .....
٣. يجب على الوالدين أن يؤهّلوا أولادهم للاعتماد على أنفسهم. .....
٤. كثير من الأخبار في المواقع الإلكترونيّة رديئة. .....
٥. هناك تزييفٌ كبير في المعلومات المقدّمة في نشرات الأخبار. .....

(همان: ۴۹/۴)

باید به این نکته مهم نیز اشاره کرد که در این چهار جلدی که مورد بررسی قرار گرفت، هیچ‌گونه اثری از بعد فراشناختی در هیچ‌کدام از دانش‌ها وجود نداشت و فراوانی نسبی تمامی این جلدها در زمینه فراشناختی بعد شناختی صفر بوده است. البته کد دیگری نیز در تمامی جلد ها صفر مطلق بوده‌است، مانند: E1 "خلق کردن دانش واقعی".

پایان این قسمت از این بررسی، باید گفت که در کل این مجموعه، C2 "به کاربردن دانش مفهومی" که تقریباً در میان سطوح پایین طبقه‌بندی تجدیدنظرشده بلوم است با مجموع فراوانی ۲۴,۹ بیشترین و پرکاربردترین کد در مجموعه ۹ جلدی "مفتاح العربیهٔ" محسوب می‌شود و جدا از بحث کدهایی که فراوانی صفر داشتند، کمترین فراوانی نسبی به کد B3 "درک کردن دانش رویه ای" (۰,۱) تعلق می‌گیرد.

برای بررسی اینکه آیا تفاوت آماری معناداری در میزان بهره‌گیری از سطوح مختلف طبقه‌بندی بازنگری‌شده بلوم در فعالیت‌ها و تمرین‌های چهار جلد «المحادثهٔ و الاستماع» از مجموعه «مفتاح العربیهٔ» وجود دارد یا خیر، از آزمون مجذور خی استفاده شد. نتایج حاصل در جدول زیر ارائه شده‌است.

جدول ۴ نتایج آزمون مجذور خی

Chi-square	[a]۲۷۶۰,۶۴۴
Df	۱۷
Asymp.sig	۰,۰۰۰

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، از نظر میزان به‌کارگیری سطوح مختلف طبقه‌بندی بازنگری‌شده بلوم، تفاوت آماری معناداری (sig=۰/۰۰۰) میان چهار جلد آموزش گفتار و شنیدار مجموعه «مفتاح العربیة» وجود دارد.

جدول ۵ فراوانی نسبی استفاده از سطوح شناختی بالا و پایین طبقه‌بندی تجدیدنظرشده بلوم در چهار جلد از مجموعه «مفتاح العربیة»

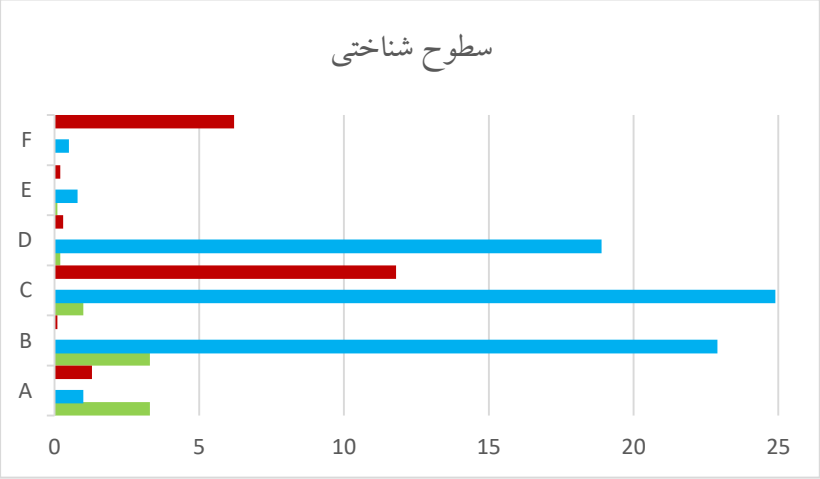
مجلدات	سطوح پایین مهارت‌های شناختی	سطوح بالای مهارت‌های شناختی
جلد اول	۸۳,۵	۱۶,۵
جلد دوم	۷۱,۷۱,۵	۲۸,۶۲۸,۵
جلد سوم	۶۴,۴	۳۵,۶
جلد چهارم	۶۰,۰	۴۰,۰

بررسی محتوای مجموعه کتاب‌های مفتاح العربیة نشان می‌دهد که بیشترین تمرکز این آثار آموزشی بر مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر در نظام طبقه‌بندی بلوم متمرکز بوده است. در واقع، سطوحی همچون «به‌خاطر سپردن یا همان به‌یاد آوردن»، «درک کردن» و «به‌کاربردن دانش» بیشترین بسامد را در میان فعالیت‌ها، تمرین‌ها و اهداف آموزشی این چهار جلد به خود اختصاص داده‌اند. هرچند باید به این نکته نیز اشاره کرد که جلد چهارم از این مجموعه در زمینه تقویت گفتار و شنیدار به زبان عربی در سطوح بالای شناختی، تقریبا فراوانی نسبی خوبی را به خود اختصاص داده است و با سطوح پایین تقریباً در یک رده فراوانی به سر می‌برند. این رویکرد، اگرچه برای زبان‌آموزان در سطوح مقدماتی تا حدی ضروری و اجتناب‌ناپذیر به‌نظرمی‌رسد، اما از منظر پرورش تفکر انتقادی و توانمندسازی فراگیران در تحلیل و تولید زبان، دارای محدودیت‌هایی است.

برای تکمیل تحلیل آماری، علاوه بر آزمون مجذور خی، شاخص Cramer's V به‌عنوان اندازه اثر محاسبه شد. مقدار به‌دست‌آمده برابر با ۰,۴۱ بود که طبق معیار کوهن

(۱۹۸۸) نشان‌دهنده اندازه اثر «متوسط تا قوی» است. این نتیجه بیان می‌کند که تفاوت معنادار میان جلدهای مختلف نه‌تنها از نظر آماری بلکه از نظر شدت رابطه نیز قابل‌توجه است. همچنین در جداول ارائه‌شده، در کنار درصدها، شمارش خام (تعداد واقعی تمرین‌ها) نیز گزارش گردیده تا تصویر دقیق‌تری از توزیع داده‌ها به‌دست‌آید.

بررسی توزیع نسبی سطوح بالاتر شناختی در جلدهای مختلف این مجموعه، با این‌حال حاکی از روندی تدریجی و افزایشی در بهره‌گیری از این سطوح است؛ هرچند این افزایش چشم‌گیر نیست. سطوحی نظیر «تحلیل»، «ارزشیابی» و «خلق»، که در بالاترین مراتب طبقه‌بندی شناختی قرار دارند، کمتر مورد استفاده قرار گرفته‌اند و سهم اندکی در ساختار کلی محتوای کتاب‌ها دارند. این امر نشان‌دهنده آن است که اگرچه نویسندگان در مسیر ارتقاء کیفی محتوای آموزشی گام‌هایی برداشته‌اند، اما ظرفیت قابل‌توجهی برای توسعه و تقویت فعالیت‌های مبتنی بر سطوح عالی‌تر شناختی وجود دارد؛ ظرفیتی که می‌تواند در جهت تحقق آموزش زبان‌محور، فعال و نقادانه، موردتوجه بیشتر قرار گیرد؛ نمودار زیر بیانگر مطالب ذکر شده است:



نمودار ۱ سطوح شناختی یادگیری در کل مجموعه فارسی بیاموزیم

نتیجه‌گیری و تفسیر داده‌ها

یافته‌ها نشان می‌دهد که مجموعه کتاب‌های مورد بررسی بیشترین تمرکز خود را بر اهداف یادگیری در سطوح پایین‌تر حیطه شناختی قرار داده‌اند. مهارت‌هایی مانند ارزیابی و خلق کردن

که از مهارت‌های سطوح بالای شناختی هستند، تنها به‌صورت محدود و اندک در تمرین‌ها و فعالیت‌ها مشاهده می‌شوند. باوجود آن‌که این چهار جلد کتاب با هدف تقویت مهارت‌های گفتاری و شنیداری طراحی شده‌اند، سهم عمده‌ای از فعالیت‌ها به مهارت‌های سطح پایین‌تر مانند درک و به‌کارگیری اختصاص یافته است. در این چهار جلد، هیچ اشاره‌ای به دانش فراشناختی در ابعاد مختلف شناختی نشده است، درحالی‌که انتظار می‌رود زبان‌آموزان در فرآیند گفتار خود، از مهارت‌های سطح بالای شناختی بهره بگیرند. بااین‌حال، می‌توان چنین نتیجه گرفت که طراحی تمرین‌ها و فعالیت‌ها در این مجموعه نشان‌دهنده تلاشی آگاهانه از سوی مؤلفان برای ایجاد درگیری ذهنی بیشتر فراگیران با فرایندهای شناختی است. به‌عبارتی، آن‌ها تلاش کرده‌اند تا با تدوین محتوایی متناسب با اهداف آموزشی حوزه شناخت، زمینه رشد تدریجی مهارت‌های تفکر سطوح بالاتر را نیز فراهم آورند.

پژوهش نشان داد که کد B2 (درک کردن دانش مفهومی)، که نمایانگر سطوح پایین مهارت‌های شناختی است، بیشترین فراوانی نسبی را در کل مجموعه کتاب‌ها دارد. بااین‌حال، بررسی روند به‌کارگیری این مهارت‌ها در کتاب‌های مختلف نشان می‌دهد که با افزایش سطح کتاب‌ها، فراوانی نسبی این مهارت کاهش می‌یابد. به‌طوری‌که پس از دو جلد ابتدایی که استفاده از کد B2 در آن‌ها بالا است، در دو جلد بعدی که در سطوح میانی و بالاتر از آن قرار دارند، توجه به این هدف یادگیری سطح پایین کاهش یافته و تمرکز بیشتر بر مهارت‌های شناختی پیچیده‌تر قرار گرفته است. از آنجا که تمرین‌ها و فعالیت‌های آموزشی این چهار جلد با هدف تقویت مهارت‌های گفتاری و شنیداری طراحی شده‌اند و عمدتاً با کد B2 طبقه‌بندی شده‌اند، انتظار می‌رود زبان‌آموزانی که با این تمرین‌ها به‌ویژه در سطح مبتدی مواجه می‌شوند، درگیر فرایندهای شناختی پیشرفته‌ای مانند تحلیل، ارزیابی یا تولید ایده‌های نو نباشند.

پژوهش‌هایی نظیر مطالعه رزمجو، کاظم‌پور فرد، مرادی و رزمی‌یگانه، مشخص کرده است که کد «A1» (به‌یادآوردن دانش واقعی) به‌عنوان هدف یادگیری غالب در مجموعه کتاب‌های Interchange و «بیاموزیم فارسی» شناخته می‌شود. این در حالی است که در مجموعه مورد بررسی حاضر، بیشترین فراوانی به کد «B2» اختصاص یافته است؛ یعنی تمرکز اصلی بر درک مفهومی و دانش پایه قرار دارد. با وجود این تفاوت، باید در نظر داشت که هدف این دسته از کتاب‌ها ارائه محتوای آموزشی برای زبان‌آموزان مبتدی و در سطح پایه است؛ کسانی که زبان موردنظر را به‌عنوان زبان خارجی فرا می‌گیرند.

بلوم (۱۹۵۶) نیز در رده‌بندی معروف خود بر اهمیت آموزش سطوح شناختی پایین مانند «دانش» و «درک» تأکید دارد و آن‌ها را زیربنای رشد شناختی زبان‌آموزان برای رسیدن به سطوح بالاتری چون «تحلیل»، «ارزیابی» و «آفرینش» می‌داند. به بیان دیگر، بدون تسلط بر دانش پایه‌ای، امکان دستیابی مؤثر به مهارت‌های پیچیده‌تری نظیر حل مسئله، تفکر انتقادی و تولید زبان خلاقانه وجود نخواهد داشت (Anderson, & Krathwohl, 2001). این دیدگاه مبتنی بر این باور است که زبان‌آموزانی که در به‌کارگیری مؤثر مهارت‌های سطح پایین موفق هستند، در مراحل بعدی یادگیری نیز با احتمال بیشتری عملکرد بهتری خواهند داشت (Nation, & Newton, 2009).

توانایی انجام فعالیت‌های شناختی سطح بالا از سوی دیگر، تا حد زیادی به میزان بسندگی زبانی فراگیران وابسته است. زبان‌آموزانی که سطح زبانی بالاتری دارند، قادرند به وظایفی چون تحلیل، ارزیابی و خلق پاسخ دهند؛ این موضوع در مجموعه‌هایی مانند مفتاح العربیهٔ به‌روشنی مشهود است. باوجوداین، برخی پژوهشگران از جمله رزمجو و کاظم‌پور (۱۳۹۴) معتقدند که سطح پایین دانش زبانی ممکن است مانعی در مسیر دست‌یابی به سطوح بالاتر مهارت‌های شناختی باشد. بااین‌حال، گروهی دیگر از صاحب‌نظران بر این باورند که سطح زبانی نباید به‌عنوان محدودیت تلقی شود، بلکه می‌توان با طراحی مناسب فعالیت‌های آموزشی، حتی در سطوح پایین زبانی نیز زمینه بروز تفکر سطح بالا را فراهم آورد (Cummins, 2000, Vygotsky, 1978).

کد مربوط به «به‌کارگیری دانش مفهومی»، در مجموعه مفتاح‌العربیهٔ به‌عنوان دومین کد پرتکرار پس از درک مفاهیم، شناخته می‌شود. این کد نیز همچنان در رده مهارت‌های شناختی سطح پایین در طبقه‌بندی بلوم قرار دارد. تمرین‌هایی که تحت این کد طراحی شده‌اند، از زبان‌آموز می‌خواهند تا مفاهیمی را که پیش‌تر درک کرده است، در پاسخ‌گویی به سؤالات یا انجام تکالیف به‌کارگیرد. به عنوان مثال، در تمرین‌هایی مانند «جای خالی را پر کنید»، زبان‌آموز ابتدا باید محتوای داده شده را درک کرده، سپس آن را در موقعیت جدیدی به‌کاربرد. حتی در فعالیت‌هایی نظیر «تشخیص درست یا نادرست بودن جملات»، زبان‌آموز ناگزیر است بر پایه درک مفهومی خود تصمیم‌گیری کند. همچنین، در تمرین‌های دیگری نظیر «پاسخ بده»، «بنویس»، یا «شفاهی توضیح بده»، آنچه که مورداستفاده قرار می‌گیرد، همان دانش مفهومی آموخته‌شده است که از سطح شناختی کاربرد نشأت می‌گیرد.

کد «C3» (به کاربردن دانش رویه‌ای) نیز که پس از کدهای پرکاربرد قبلی در رتبه بعدی قرار می‌گیرد، روندی نوسانی در توزیع فراوانی نسبی خود از جلد اول تا جلد چهارم نشان می‌دهد. به‌گونه‌ای که در جلد اول، فراوانی آن کمتر از جلد دوم و در جلد چهارم نیز کمتر از جلد سوم گزارش شده است. این کد نیز در طبقه‌بندی بلوم در زمره مهارت‌های شناختی سطوح پایین قرار دارد، با این تفاوت که بر فعالیت‌های مشارکتی و گروهی تمرکز دارد. در تمرین‌های مرتبط با این کد، فراگیران معمولاً با هم‌کلاسی یا هم‌گروهی خود تعامل می‌کنند؛ به‌عنوان مثال، با پرسیدن نظر یکدیگر به سؤالات پاسخ می‌دهند یا اطلاعاتی را که شنیده یا آموخته‌اند با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند.

جالب توجه این است که در جریان این تعاملات، امکان خلق یا تولید یک پاسخ یا ایدهٔ جدید نیز به‌وجودمی‌آید؛ به‌گونه‌ای که مهارت‌های ارتباطی، شنیداری و حتی خلاقیت در فضایی مشارکتی تقویت می‌شود. بنابراین، اگرچه این کد در سطح پایین شناختی قرار دارد، اما ظرفیت‌هایی برای درگیرکردن زبان‌آموز در فرایند یادگیری فعال و معنادار نیز دربر دارد.

کد «D2» که نشان‌دهنده توانایی «تجزیه و تحلیل دانش مفهومی» است، به‌عنوان چهارمین کد پرتکرار در تحلیل چهار جلد کتاب مفتاح العربیهٔ شناخته می‌شود. شایان ذکر است که این کد نیز همچنان در طبقه‌بندی بلوم به‌عنوان یکی از سطوح تفکر پایین‌تر طبقه‌بندی می‌شود، اما نسبت به کدهای «درک» و «کاربرد»، پیچیدگی شناختی بیشتری دارد. بررسی توزیع این کد در کل مجموعه نشان می‌دهد که در هر چهار جلد به این هدف شناختی توجه شده، هرچند روند فراوانی آن یکنواخت نبوده است. در جلد سوم، به‌طور مشخص شاهد افت قابل‌توجهی در میزان استفاده از این کد هستیم، در حالی‌که در جلد چهارم دوباره فراوانی آن به سطح قابل‌قبولی بازمی‌گردد. این نوسان می‌تواند به تفاوت در طراحی محتوای آموزشی یا سبک تمرین‌های هر جلد مرتبط باشد.

نکته قابل توجه در ارزیابی این کد، تلاش پژوهشگر برای تحلیل دقیق اجزای هر فعالیت یا تمرین است. برای مثال، در فصل دهم از جلد سوم (سطح بالاتر از میانی)، واژگانی چون «المطلوب» (آنچه خواسته شده) و «المناسب» (متناسب با سؤال) نقش مهمی در تعیین سطح شناختی سؤال ایفا می‌کنند. این واژگان می‌توانند مؤلفه‌هایی از سؤال را برجسته کنند که ذهن زبان‌آموز را به چالش می‌کشند. علاوه بر این، تمرین‌هایی مانند «شرح بده» یا «انتخاب کن» نیز در زمره فعالیت‌هایی قرار می‌گیرند که مستلزم تجزیه و

تحلیل اطلاعات هستند. در چنین مواردی، زبان‌آموز باید بر پایه آنچه که آموخته و درک کرده است، ساختارها و مفاهیم را تحلیل و بازشناسی کند.

نتایج این پژوهش، در مجموع نشان داد که میزان به‌کارگیری مهارت‌های شناختی سطوح پایین به‌مراتب بیشتر از مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر بوده‌است. این یافته با نتایج بسیاری از مطالعات پیشین هم‌راستا و قابل تأیید است. برای نمونه، رشیدی و راغب‌نژاد (۱۳۹۳) در تحلیل کتاب‌های «دروس پایه» و «پایتخت ایران»، سو و همکاران (۲۰۱۰) در بررسی محتوای آموزشی زبان انگلیسی با اهداف ویژه، گردانی (۲۰۱۰) در ارزیابی کتاب‌های زبان انگلیسی مدارس راهنمایی، مصلانژاد (۲۰۰۸) در پژوهش بر روی کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه و پیش‌دانشگاهی ایران و نیز نجاتیان، میری و بستانی (۱۳۹۶) در تحلیل تمرین‌ها و سؤالات جلد اول از مجموعه پنج‌جلدی کتاب‌های «آموزش نوین زبان فارسی»، همگی بر غلبه سطوح پایین‌تر مهارت‌های شناختی در محتوای آموزشی تأکید داشته‌اند.

یکی از نکات قابل توجه آن است که مجموعه «مفتاح العربیهٔ» در اصل برای آموزش زبان عربی به زبان‌آموزان ترک‌زبان طراحی شده است. این موضوع می‌تواند بر میزان تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش به جامعه فارسی‌زبانان اثرگذار باشد.

باید اذعان داشت که از سویی زبان ترکی و عربی از نظر ریشه‌شناسی، ساخت‌های نحوی و نظام واژگانی فاصله زیادی از یکدیگر دارند. بنابراین طراحی تمرین‌ها در این مجموعه بیشتر بر جبران این فاصله و رفع دشواری‌های خاص زبان‌آموز ترک‌زبان متمرکز بوده است. در مقابل، زبان فارسی و عربی قرابت‌های قابل‌توجهی دارند؛ از جمله وجود هزاران واژه مشترک، شباهت در نظام نوشتاری و نزدیکی در برخی ساخت‌های نحوی که این شباهت‌ها می‌تواند یادگیری عربی را برای فارسی‌زبانان آسان‌تر کند و موجب شود بخشی از دشواری‌هایی که برای ترک‌زبانان مطرح است، برای فارسی‌زبانان کمتر محسوس باشد.

چارچوب نظری مورد استفاده در پژوهش حاضر یعنی طبقه‌بندی بازنگری‌شده بلوم نیز از سوی دیگر چهارچوبی شناختی و مستقل از زبان مادری است. تحلیل تمرین‌ها بر اساس این چارچوب ناظر به سطوح شناختی فعالیت‌ها (یادآوری، درک، تحلیل، ارزیابی و خلق) است، نه ویژگی‌های زبانی خاص زبان‌آموز؛ بنابراین از منظر سطح‌بندی شناختی تمرین‌ها، نتایج تحلیل حاضر همچنان برای فارسی‌زبانان معتبر است.

لازم است در تعمیم نتایج به فارسی‌زبانان به این نکته توجه شود که قرابت‌های فارسی و عربی می‌تواند باعث تغییر در سرعت، سهولت و کیفیت یادگیری شود. به بیان

دیگر، اگرچه ساختار تمرین‌ها و سطح شناختی آن‌ها ثابت است، اما پیش‌زمینه زبانی فارسی‌زبانان می‌تواند یادگیری را روان‌تر کند و احتمالاً نیاز به برخی تمرین‌های جبرانی که برای ترک‌زبانان طراحی شده‌اند، برای فارسی‌زبانان کمتر باشد. این نکته یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر محسوب می‌شود و پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی، منابعی که اختصاصاً برای فارسی‌زبانان تدوین شده‌اند نیز بر اساس همین چهارچوب مورد بررسی قرار گیرند.

پیشنهادها

تدوین چهارچوب‌هایی برای ارزیابی جامع کتاب‌های درسی، از منظر پوشش سطوح مختلف اهداف شناختی می‌تواند به ناشران و سیاست‌گذاران آموزشی در انتخاب یا اصلاح منابع کمک کند. این چارچوب‌ها باید بتوانند تعادل میان نیازهای زبانی فراگیران، اصول روان‌شناختی یادگیری و الزامات تربیتی را حفظ کنند. در نهایت، نباید از این نکته غافل شد که تحقق آموزش مؤثر، مستلزم هم‌افزایی میان طراحی محتوا، آموزش معلم و راهبردهای ارزشیابی است. یعنی حتی بهترین کتاب آموزشی، بدون حضور معلمی که توانایی تسهیل تفکر سطوح بالاتر را دارد، نمی‌تواند یادگیری عمیق را رقم بزند. بنابراین، آموزش معلمان برای استفاده خلاقانه از محتوا و نه صرفاً تدریس خط‌به‌خط آن، گام مکملی برای بهره‌وری از ظرفیت‌های شناختی زبان‌آموزان خواهد بود.

یکی از وظایف مهم مدرسان، تکمیل خلأهای موجود در کتاب‌های درسی است. چنانچه در تحلیل‌های محتوایی مشاهده می‌شود، برخی کدهای شناختی با فراوانی بسیار پایین یا حتی صفر ظاهر می‌شوند. در چنین مواردی، معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از منابع تکمیلی، مانند مقاله‌ها، پادکست‌ها، موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده، بازی‌های زبانی و حتی پروژه‌های گروهی، تمرین‌هایی طراحی کنند که توانایی‌های تفکر سطح بالاتر را در فراگیران فعال کند. همچنین، آشنایی مدرسان با مبانی طراحی آموزشی و شناخت دقیق‌تری از طبقه‌بندی اهداف شناختی، آن‌ها را قادر می‌سازد تا تمرین‌هایی متناسب با نیازها و سطح زبانی فراگیران طراحی کرده و محتوای آموزشی را به شکلی هدفمندتر و اثربخش‌تر ارائه دهند.

ضروری است مدرسان، در خلال دوره‌های آموزشی، با سطوح مختلف این طبقه‌بندی (از حفظ و درک تا تحلیل، ارزیابی و خلق) آشنا شوند و شیوه‌های عملیاتی‌سازی آن در طراحی تمرین‌ها و فعالیت‌های کلاسی را فراگیرند. تنها از طریق

چنین آموزش‌هایی است که می‌توان انتظار داشت مدرسان قادر به تشخیص صحیح سطح شناختی فعالیت‌ها و تطبیق آن‌ها با نیازها و توانمندی‌های زبان‌آموزان باشند.

افزون بر این، استفاده از پرسش‌نامه‌هایی طراحی‌شده بر اساس طبقه‌بندی تجدیدنظرشده بلوم، به‌منظور گردآوری داده از مدرسان و زبان‌آموزان درباره تجربه‌شان با مجموعه‌های آموزش زبان عربی، می‌تواند افق‌های تازه‌ای در تحلیل و ارزیابی محتوای آموزشی بگشاید. دریافت بازخورد از کاربران واقعی، به‌ویژه درباره میزان تحقق اهداف شناختی و غیرشناختی در کتاب‌های درسی، اطلاعات ارزشمندی برای مؤلفان و تصمیم‌گیرندگان آموزشی فراهم می‌آورد.

طبق یافته‌های پژوهش، در پایان این پیشنهادهای عملی برای بازنگری کتاب‌های آموزش زبان عربی توصیه می‌شود:

جهت ارتقای سطح «تحلیل» می‌توان تمرین‌هایی طراحی کرد که زبان‌آموزان دو متن شنیداری را با یکدیگر مقایسه کرده و شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها را استخراج کنند یا برای سطح «ارزیابی» می‌توان از زبان‌آموز خواست که یک مکالمه یا متن کوتاه را از نظر دقت زبانی یا تناسب فرهنگی نقد کنند. برای سطح «خلق»، تمرین‌هایی همچون طراحی یک گفت‌وگوی جدید در موقعیت واقعی (مثلاً در دانشگاه یا بازار) یا نوشتن پایان متفاوت برای یک داستان آموزشی پیشنهاد می‌شود. این نمونه‌ها می‌توانند به‌صورت عملی به نویسندگان و مدرسان نشان دهند که چگونه می‌توان اهداف سطوح بالاتر بلوم را در فعالیت‌های درسی ادغام کرد.

فهرست منابع

منابع فارسی

رزمجو، سید آیت الله، و کاظم‌پور فرد، الهه (۱۳۹۱). «بازنمایی چارچوب اصلاح‌شده بلوم در کتاب‌های Interchange»، *نشریه آموزش مهارت‌های زبان*، ۴(1)، ۱–۲۰.

سیف، علی اکبر (۱۴۰۰). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: انتشارات دوان.

شعبانی، حسن (۱۳۹۹). *آموزش و پرورش و روش‌های تدریس*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت).

ظهیری، حسین؛ فاضلی‌نژاد، سید حکیم؛ کریمی‌فرد، احمد؛ خاکی‌زاده، محمد (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب فارسی پایه سوم ابتدایی بر اساس طبقه‌بندی بلوم. *سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی* ۱–۲۴.

عبادی، سامان؛ ابراهیمی مرجل، بهمن (۱۳۹۴). بازنمایی جنسیت در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۴(10)، ۴۶-۲۷.

کرمی، علی (۱۳۹۸). *برنامه‌ریزی درسی: نظریه‌ها، راهبردها و کاربردها*. تهران: انتشارات سمت.

مهرپور، سعید؛ سعادت، محبوبه؛ جعفری، سارا (۱۳۹۴). مقایسه کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه برای دانشجویان رشته‌های مهندسی، علوم انسانی و پزشکی در دانشگاه‌های ایران بر اساس طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم. *نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۱۹(36)، ۴۰-۲۵.

نجاتیان بستانی، حسین؛ میری، ملیحه (۱۳۹۶). تحلیل محتوای جلد اول کتاب آموزش نوین زبان فارسی بر اساس نظریه حیطه‌های شناختی بلوم. *دومین همایش ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی*، مشهد.

منابع عربی

السیبیهٔ، سعد لوین. (۲۰۱۹). تحلیل أسئلهٔ کتاب اللغهٔ العربیهٔ للصف الثانی عشر فی الأردن فی ضوء تصنیف بلوم للأهداف المعرفیهٔ. مجلهٔ العلوم التربویهٔ النفسیهٔ، ۳۱(۳)، ۱۴۹-۱۳۴.

شتوح، زهور (۲۰۱۹). تحلیل صیغ التمارین اللغویهٔ فی کتاب اللغهٔ العربیهٔ للسنهٔ الرابعهٔ متوسط فی ضوء المستویات المعرفیهٔ لصنافهٔ بلوم. *مجلهٔ التعلیمیهٔ*، ۶(2)، ۸-۲۰.

الرهبان، أحمد نواف؛ المحنی، راویهٔ؛ حمد، معتصم محمد (۲۰۱۹). *مفتاح العربیهٔ فی تعلیم العربیه بغیرها (المحادثهٔ والإستماع ۱، ۲، ۳، ۴)* (ط ۱). إستانبول: إیماک آفست.

منابع انگلیسی

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

Chiappetta, E. L., Fillman, D. A., & Sethna, G. H. (1991). A method to quantify major themes of scientific literacy in secondary science textbooks. *Journal of Research in Science Teaching, 28*(8), 713–730.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Karami, H., & Bayat, M. (2017). Investigating cognitive levels of questions in EFL textbooks. *Journal of Language Teaching and Research, 8*(3), 546–556.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212–218.

Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge.

Riazi, A. M., & Mosallanejad, N. (2010). Evaluation of learning objectives in Iranian high-school and pre-university English textbooks using Bloom's taxonomy. *TESL-EJ, 13*(4), 1–16.

Roohani, A. & Taheri. F. & Poorzangeneh, M (2013). Evaluating Four Corners Textbooks in Terms of Cognitive Processes Using Bloom's Revised Taxonomy. *Journal of Research in Applied Linguistics*. 8(4). 25-45.

Seo, Y. J., Kim, H. S., & Chae, H. K. (2010). Analysis of the end-of-chapter questions in Chemistry II according to revised Bloom's taxonomy of educational objectives. *Journal of the Korean Chemical Society, 54*(3), 329–337.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *Journal of the Learning Sciences, 12*(2), 145–182.

University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 56
Spring & Summer 2025
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511

Analytical and critical review of the book "Iranian Coins of the Safavid Period, 907 -1168 AH

Amir Ahangaran

Assistant Professor, Department of History, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Lorestan, Iran.
Corresponding author**:** ahangaran.a@lu.ac.ir

Article Info

History
Received: Aug. 08, 2025
Accepted: Sep. 09, 2025

Keywords
Safavids
Coinage
Numismatics
Bahram Ala al-Dini

Abstract

Coins, as one of the important movable properties and a documented historical artifact, play a significant role in complementing and expanding our knowledge of historical developments. By utilizing the science of numismatics, it is possible to explain and interpret some important historical events and issues. Years after Western researchers paid special attention to the coins of Iranian dynasties and kings and authored numismatic books, Iranian researchers and collectors, relying on the knowledge of numismatics, also wrote books on the coins of various periods in Iranian history. Bahram Alaaeddini is among the individuals who have made a significant contribution in this field, and his book *"Coins of Iran during the Safavid Period 907-1168"* is his latest work, published in 1403.This study, with a descriptive-analytical approach, aims to examine, with a fair critique, the scientific and research value as well as the strengths and weaknesses of the mentioned book. The findings of the research indicate that although Alaaeddini has attempted to benefit from his many years of experience as a coin collector and historian in writing this book, despite the book's strengths such as the use of coins from various Safavid mints, inclusion of precise weights, and accurate reading of the coin inscriptions' rhymes the book suffers from several weaknesses. These include the dominance of images over text, inefficient use of sources and recent research, focusing on political history rather than core numismatic topics such as mint mechanisms, coin striking processes, and counterfeiting methods, as well as unclear identification of coin names and their monetary values. These issues have turned the book into an illustrated catalog rather than a scientific composition and research work.

Citation: Ahangaran, A. (2025). Analytical and critical review of the book "Iranian Coins of the Safavid Period, 907 -1168 AH. *University Textbooks Research and Writing*, *29*(56), 129-162.
https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2068344.1662

2025 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by University Textbooks Research and Writing Journal (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

Introduction

Coins are among the most important movable historical artifacts and constitute valuable documentary evidence for reconstructing political, economic, cultural, and ideological transformations in historical societies. In historical studies, numismatics is not merely concerned with the description of coins as material objects; rather, it serves as an interdisciplinary field that contributes to the understanding of monetary systems, political legitimacy, economic fluctuations, dynastic symbolism, religious representations, and state administration. In the context of Iranian history, Safavid coinage occupies a particularly significant position because the Safavid dynasty (907–1168 AH) represented a major turning point in the political and religious formation of early modern Iran. Through the establishment of Twelver Shi'ism as the official state religion and the consolidation of centralized authority, the Safavid state transformed many aspects of Iranian political culture, administrative organization, and symbolic representation, all of which were reflected in its coinage system.

Over the past decades, Western and Iranian scholars have increasingly devoted attention to Iranian numismatics, producing catalogues, descriptive studies, and analytical works concerning the coins of different Iranian dynasties. Among contemporary Iranian numismatists, Bahram Ala' al-Dini has contributed several works in this field, including the book *Coins of Safavid Iran (907–1168 AH)*, published in 2024. The book contains images and descriptions of 496 Safavid coins minted in 88 mints and seeks to provide an illustrated catalogue for researchers and collectors interested in Safavid numismatics. One of the major strengths of the book lies in the author's careful reading and transcription of inscriptions appearing on the obverse and reverse of the coins, accompanied by iconographic descriptions and technical specifications.

Despite these contributions, the book has also generated critical scholarly discussion regarding its methodological, structural, historiographical, and analytical limitations. The article under investigation, titled "Analytical and Critical Review of the Book Coins of Safavid Iran (907–1168 AH)," attempts to evaluate the scientific value of Ala' al-Dini's work through a systematic and critical approach. The study emphasizes that historical and numismatic research should not be limited to descriptive narration and cataloguing but must also incorporate analytical interpretation, critical engagement with primary sources, historiographical awareness, and methodological rigor.

Accordingly, the purpose of the present review article is to examine the strengths and weaknesses of Ala' al-Dini's book from four principal perspectives: structural criticism, methodological criticism, literary and historiographical criticism, and content criticism. The article also seeks to determine to what extent the book fulfills the requirements of a scholarly historical study and whether it succeeds in integrating numismatic evidence into broader historical analysis. By evaluating both the achievements and shortcomings of the work, the study contributes to the development of critical scholarship in Iranian numismatics and historical writing.

Research Methodology

The present study employed a descriptive-analytical and critical methodology grounded in historiographical evaluation and textual criticism. The primary source of analysis was Bahram Ala' al-Dini's book *Coins of Safavid Iran (907–1168 AH)*, published in 2024. The reviewer systematically examined the structure, references, historical narratives, literary style, methodological foundations, and content organization of the book in order to identify both its scholarly strengths and its deficiencies.

The analytical framework of the study was divided into four major dimensions: structural criticism, methodological criticism, literary-historiographical criticism, and content criticism. In the structural dimension, the reviewer evaluated elements such as the organization of chapters, the use of introductions and footnotes, citation methods, and consistency in referencing primary and secondary sources. In the methodological dimension, attention was devoted to the author's use of historical approaches, source criticism, analytical interpretation, and engagement with primary documents and modern scholarship.

The literary and historiographical analysis focused on narrative style, historical interpretation, language precision, historiographical awareness, and the avoidance of anachronism. Furthermore, the content analysis investigated the relationship between the title and actual content of the book, the balance between political history and numismatic discussion, and the degree to which the book addressed broader historical contexts related to coin production, mint administration, and monetary policies during the Safavid period.

The reviewer also compared the book with important primary chronicles, travel accounts, and modern historical studies that were either omitted or insufficiently used in Ala' al-Dini's work. Through this comparative critical approach, the study sought to assess the scientific reliability and historiographical depth of the book while simultaneously acknowledging its positive contributions to Iranian numismatic scholarship.

Discussion

1. Structural Strengths and Weaknesses of the Book

One of the major strengths of Ala' al-Dini's book is its extensive visual documentation of Safavid coins. The book presents images of 496 coins minted in 88 Safavid mints, several of which are rare and previously unpublished in Iranian numismatic publications. The author carefully records the physical characteristics, inscriptions, and iconographic features of the coins, thereby creating a useful illustrated catalogue for researchers and collectors. Particularly valuable is the author's effort to accurately decipher and transcribe inscriptions appearing on the coins, a task requiring considerable technical expertise and patience.

Nevertheless, the reviewer argues that the structural organization of the book suffers from significant shortcomings. One of the most important deficiencies is the absence of a proper scholarly introduction. Instead of providing a systematic explanation of the research problem, methodological framework, historical significance, and research limitations, the author merely offers a brief two-page preface concerning the importance of the Safavid dynasty and the assistance received from fellow numismatists.

The study also criticizes the inconsistency and disorder of the footnote and citation system. The author frequently changes citation formats, omits essential bibliographical details, and inconsistently refers to sources across different sections of the book. In several cases, references lack publication dates, volume numbers, publishers, or page numbers. Such inconsistencies weaken the scientific reliability and professional presentation of the work.

Another structural criticism concerns the insufficient use of maps, diagrams, and visual contextualization. Given that the book deals with minting and coin production, the reviewer argues that the author should have devoted separate sections to mint administration, coin production procedures, and the geographical distribution of Safavid mints. Maps illustrating the locations of active mints and visual reconstructions of minting procedures could have substantially enhanced readers' understanding of Safavid political geography and monetary administration.

2. Methodological Deficiencies and Historiographical Limitations

The reviewer strongly criticizes the methodological foundations of the book. According to the article, historical scholarship requires more than simple narration and compilation; it demands critical analysis, historiographical interpretation, and methodological awareness. Ala' al-Dini's work, however, is described as largely descriptive and compilatory rather than analytical. The author relies heavily on narrative transmission and direct quotation without critically evaluating sources or constructing interpretive arguments.

A major methodological issue identified in the study is the insufficient engagement with primary historical sources and modern scholarly research. Although the book contains numerous references, many important Safavid chronicles, administrative treatises, travel accounts, and contemporary historical studies are absent. The reviewer specifically notes the omission of essential works such as *Tadhkirat al-Muluk, Khulasat al-Tawarikh, Tarikh-i Ilchi-yi Nizam Shah*, and several important European travel accounts. Similarly, influential modern studies on Safavid administration, economy, and monetary history receive little or no attention.

The article also criticizes the author's excessive dependence on a limited number of secondary works. For example, while discussing the reign of Shah Tahmasp I, Ala' al-Dini repeatedly cites a single modern source while neglecting important contemporary chronicles such as *Ahsan al-Tawarikh*. Such repetitive dependence on isolated references reduces historiographical depth and limits the analytical richness of the historical narrative.

Furthermore, the reviewer emphasizes that the author fails to employ a genuinely critical historical methodology. Instead of interrogating historical narratives and examining the ideological or political contexts in which sources were produced, the book often reproduces existing narratives without analytical scrutiny. Consequently, the work resembles a descriptive catalogue rather than a rigorous academic study grounded in historical criticism.

3. Literary and Historiographical Criticism

From a literary and historiographical perspective, the reviewer argues that the book lacks analytical depth and interpretive sophistication. Historical writing should combine documentary accuracy with interpretive reasoning, yet Ala' al-Dini's narrative is characterized primarily by compilation and paraphrasing. The reviewer compares this approach to what philosophers of history describe as "cut-and-paste historiography," in which historical narratives are assembled mechanically without critical interpretation or analytical synthesis.

The study further argues that the book contains examples of historical anachronism and terminological inaccuracy. One example concerns the author's characterization of early Safavid figures as defenders of Shi'ite Islam before the official establishment of Shi'ism by Shah Isma'il. According to the reviewer, this interpretation projects later ideological perspectives onto earlier historical contexts.

Another example involves the use of the term "Turkey" when referring to the Ottoman Empire during the Safavid period, despite the fact that the modern Republic of Turkey emerged centuries later. Similarly, the reviewer criticizes several factual inaccuracies regarding the Battle of Chaldiran, including exaggerated troop numbers and incomplete explanations for the Ottoman withdrawal from Tabriz.

The article also notes that the author's treatment of political history is often superficial. Important economic, cultural, and administrative developments influencing coin production,

mint policies, and monetary debasement receive inadequate attention. As a result, the broader historical significance of Safavid coinage remains underdeveloped.

4. Content-Related Criticism and Scientific Value

One of the central criticisms concerns the imbalance between the title of the book and its actual content. Although the book is presented as a study of Safavid coins, a substantial portion of its 646 pages is devoted to general political history unrelated directly to numismatics. Approximately 115 pages consist primarily of political narrative rather than detailed numismatic analysis.

The reviewer argues that the book should have explored important themes such as mint administration, monetary reforms, coin debasement, mint personnel, and the political-economic factors influencing coin production. The absence of systematic discussion regarding officials such as mint masters, assayers, money changers, and engravers limits the book's analytical usefulness for historians of Safavid administration and economy.

Despite these shortcomings, the reviewer acknowledges that the book remains valuable as an illustrated numismatic catalogue. Its extensive visual material, accurate inscriptional readings, and documentation of rare coins make it an accessible reference for researchers interested in Safavid numismatics. Although the work lacks many characteristics of a rigorous scholarly monograph, it nevertheless contributes useful material to the field of Iranian coin studies.

Conclusion

The present critical review examined Bahram Ala' al-Dini's *Coins of Safavid Iran (907–1168 AH)* from structural, methodological, literary, historiographical, and content-related perspectives. The study concluded that although the book possesses notable strengths—particularly in its visual documentation, inscriptional analysis, and presentation of rare Safavid coins—it also suffers from substantial scholarly deficiencies.

Among the principal weaknesses identified are the absence of a systematic scholarly introduction, inconsistent citation practices, insufficient engagement with primary and modern sources, lack of methodological rigor, superficial historical interpretation, and limited analytical treatment of numismatic evidence. The reviewer argues that the book frequently prioritizes descriptive narration over critical historiographical analysis and therefore resembles an illustrated catalogue more than a comprehensive academic monograph.

The article further demonstrates that the author occasionally falls into historical anachronism and terminological inaccuracy, weakening the historical precision of the work. Additionally, the imbalance between political narrative and numismatic analysis reduces the coherence between the book's title and its actual content.

Nevertheless, the study acknowledges the importance of Ala' al-Dini's contribution to Iranian numismatic scholarship. The careful recording of coin inscriptions, presentation of rare specimens, and compilation of visual material provide researchers and collectors with a useful resource for the study of Safavid coins. The review ultimately suggests that future works in Iranian numismatics should combine detailed cataloguing with stronger historiographical analysis, broader engagement with primary sources, and deeper integration of numismatic evidence into political, economic, and cultural history.

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی
دورهٔ ۲۹، شمارهٔ ۵۶، بهار و تابستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۵۰۳-۲۶۷۶
شاپا الکترونیکی: ۷۵۱۱-۲۶۷۶

بررسی تحلیلی و انتقادی کتاب «سکه‌های ایران دوره صفویه ۹۰۷-۱۱۶۸ هـ‌ق»

امیر آهنگران ✉

استادیار، گروه تاریخ، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران.
نویسنده مسئول: ahangaran.a@lu.ac.ir

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۷
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۸

واژگان کلیدی:
صفویان
مسکوکات
سکه‌شناسی
بهرام علاءالدینی

چکیده

سکه به‌عنوان یکی از اموال مهم منقول و یک سند تاریخی مکتوب، سهم بسزایی در تکمیل و افزایش دانسته‌های انسان از تحولات تاریخی دارد و با استفاده از دانش سکه‌شناسی می‌توان برخی وقایع و مسائل مهم تاریخی را تشریح و تبیین کرد. سال‌ها پس از توجه ویژه پژوهشگران غربی به سکه‌های سلسله‌ها و شاهان ایرانی و تألیف کتاب‌های سکه‌شناسی، پژوهشگران و مجموعه‌داران ایرانی نیز با تکیه و توجه به دانش سکه‌شناسی کتاب‌هایی با موضوع سکه‌های ادوار مختلف تاریخ ایران تألیف کردند. بهرام علاءالدینی از جمله افرادی‌ست که در این حوزه صاحب اثر است و کتاب «سکه‌های ایران دوره صفوی ۹۰۷-۱۱۶۸» آخرین اثر وی در سال ۱۴۰۳ است. این پژوهش با رویکردی توصیفی-تحلیلی برآن‌ست تا ضمن رعایت تمام جوانب نقد منصفانه، میزان ارزش علمی و تحقیقی و نقاط قوت و ضعف کتاب مذکور را بررسی کند. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که باوجود این‌که علاءالدینی تلاش کرده تا از تجربیات چندین ساله‌اش به عنوان مجموعه‌دار سکه و دانش‌آموخته تاریخ برای نگارش این کتاب بهره ببرد، اما نقاط قوت کتاب در مقابل عبارتند از استفاده از سکه‌های ضراب‌خانه‌های مختلف صفویان، درج اوزان دقیق و خوانش صحیح سجع نوشته سکه‌ها. کتاب نقاط ضعف زیادی از جمله غلبه تصویر بر متن، عدم استفاده بهینه از منابع و تحقیقات جدید، پرداختن به تاریخ سیاسی به‌جای مباحث اصلی سکه‌شناسی هم‌چون سازوکار ضراب‌خانه و چگونگی ضرب و جعل انواع سکه‌ها و مشخص نبودن اسامی و ارزش مادی سکه‌ها دارد که آن را به یک کاتالوگ مصور و نه یک تألیف و پژوهش علمی مبدل کرده است.

استناد: آهنگران، امیر (۱۴۰۴). بررسی تحلیلی و انتقادی کتاب «سکه‌های ایران دوره صفویه ۱۱۶۸-۹۰۷ هـ‌ق». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۹ (۵۶)، ۱۲۹-۱۶۲.

https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2068344.1662

۱۴۰۴/۲۰۲۵ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

مقدمه

سکه‌شناسی به عنوان دانشی میان رشته‌ای در خارج از ایران قدمت زیادی دارد و پژوهشکده سکه‌شناسی دانشگاه وین در کشور اتریش چند قرن قدمت دارد. در آنجا به کسی که در این رشته از پایان‌نامه یا رساله دکتری خود دفاع کند، مدرک یا گواهی به نام رشته بزرگ‌تر که معمولاً باستان‌شناسی، تاریخ و یا تاریخ هنر می‌باشد، اعطا می‌گردد. اما در ایران که دانشگاه‌های آن هنوز فاقد چنین رشته‌ای می‌باشند، بنابر قول ایرج افشار از دهه پنجاه شمسی با پژوهش‌ها و کتاب‌های خانم ملک‌زاده بیانی که در این زمینه پیشگام شدند و سپس جمال ترابی طباطبایی که به سکه‌های ضرب آذربایجان توجه و عنایت نمود، مطالعات سکه‌شناسی رونق گرفت. تا این‌که بعدها عبدالله عقیلی با تألیف کتاب «دارالضرب‌های ایران در دوره اسلامی» موضوع سکه‌شناسی را به شکل دامنه‌دارتری مطرح کرد و راه را برای تجسس سکه‌شناسان و مجموعه‌داران علاقه‌مند به این حوزه جدید مطالعاتی هموار ساخت(نک: عقیلی، ۱۴۰۰: ۱۶). سرانجام اهمیت مطالعات سکه‌شناسی برای جامعه علمی و دانشگاهی و جذابیت زیاد سکه‌ها برای مجموعه‌داران، سبب شد تا از دهه هفتاد محققان و پژوهشگران هر دو حوزه مساعی خود را برای تألیف و گردآوری اطلاعات جهت تدوین و تصنیف کتاب‌هایی در این زمینه به‌کار گیرند. نیاز به وجود کتاب آموزشی برای دانشجویان رشته باستان‌شناسی در درس سکه‌شناسی سبب شد تا علی‌اکبر سرافراز و فریدون آورزمانی کتاب «سکه‌های ایران از آغاز تا دوران زندیه» را در انتشارات سمت به چاپ برسانند. هم‌زمان، جامعه مجموعه‌داران سکه هم با توجه به علائق خود به چاپ کردن کتاب کاتالوگ‌های متعدد در انتشاراتی‌های تخصصی سکه‌شناسی پازینه و برگ‌نگار اقدام کردند. بهرام علاءالدینی از جمله مجموعه‌داران و دانش‌آموختگان رشته تاریخ است که در دهه‌های اخیر در انتشارات برگ‌نگار و یساولی کتاب کاتالوگ‌هایی را به ترتیب ذیل منتشر کرده است:

سکه‌های مسی ایران، فلوس دوره‌های صفوی تا قاجار، تهران: یساولی: ۱۳۹۲

سکه‌های ایران از طاهریان تا خوارزمشاهیان، تهران: برگ‌نگار: ۱۳۹۴

سکه‌های ایران دوره ایلخانان مغول، تهران: برگنگار: ۱۳۹۶

سکه‌های ایران از انقراض ایلخانان مغول تا استیلای تیمور گورکان، تهران: برگ‌نگار: ۱۳۹۶

سکه‌های ایران دوره گورکانیان(تیموریان)، تهران: برگ‌نگار: ۱۳۹۷

سکه‌های ایران قره‌قویونلو، آق‌قویونلو و مشعشعیان خوزستان، تهران: انتشارات برگ‌نگار: ۱۳۹۸

و در نهایت کتاب سکه‌های ایران دوره صفوی ۱۱۶۸-۹۰۷هق که آخرین اثر چاپ شده علاءالدینی در انتشارات برگ‌نگار در سال ۱۴۰۳ بود که این پژوهش درصدد نقد و بررسی آن برآمده است.

روش پژوهش

این پژوهش که از نوع پژوهش‌های تاریخی است، با رویکردی توصیفی- تحلیلی و بر پایه منابع کتابخانه‌ای به مطالعه و بررسی موضوع و متن کتاب «سکه‌های ایران دوره صفویه» اثر جدید بهرام علاءالدینی پرداخته است. هم‌چنین نگارنده این پژوهش با مراجعه به منابع اصلی، سفرنامه‌ها و پژوهش‌های جدید و سپس جمع‌آوری و دسته‌بندی داده‌ها و اطلاعات با تکیه بر نظریه ساختارگراییِ مبتنی بر تاریخ‌گرایی/تاریخی‌گری بر آن است تا با ارائه نقد و تحلیلی هم‌جانبه و روشن، به نقاط قوت و ضعف کتاب علاءالدینی از جهات مختلف نقد شکلی، نقد روشی، نقد ادبی یا نوشتاری، نقد محتوایی اشاره کند تا بعدها در صورت صلاحدید، نویسنده کتاب برای تقویت متن کتاب در ویراست‌های بعدی از آن بهره ببرد. سوالی که پژوهش حاضر پیرامون آن شکل گرفته این است که آیا سکه‌شناسی فقط استفاده از تصاویر سکه‌ها و بیان سجع نوشته و وزن و قطر سکه‌ها است؟ یعنی همان شیوه‌ای که علاءالدینی در کتاب خود تنها به آنها بسنده کرده است؟ در حالی‌که سکه‌شناسی یعنی پرداختن همه‌جانبه به سکه‌ها مثلا از جنس طلا، نقره و مس تا چگونگی ضرب آنها و هم‌چنین بیان اسم رایج انواع سکه مانند درم، دینار، فلوس و یا عباسی، محمودی، لاری، بیستی و... تا چگونگی و علت نقر سجع‌نوشته‌های روی آنها تا چرایی و علت جعل و تقلب درضرب سکه‌ها را دربرمی‌گیرد.

بررسی صوری و محتوایی کتاب «سکه‌های ایران دوره صفوی ۱۱۶۸-۹۰۷ هق»

کتاب «سکه‌های ایران دوره صفوی» در قطع وزیری با جلد سخت یا گالینگور و کاغذ سفید گلاسه با کیفیت در ۶۴۶ صفحه البته با فهرست منابع و نمایه‌ها به‌صورت سیاه و سفید و با استفاده از تصاویر باکیفیت سکه‌ها به زیور طبع آراسته شده است. بنابر آن‌چه که ناشر در صفحه شناسنامه کتاب ذکر کرده، تیراژ یا شمارگان کتاب ۱۰۰۰ نسخه است. در همان نگاه نخست،

جلدسازی و تصویر سکه منقش بر روی جلد این کتاب برخلاف دیگر کتاب‌های منتشره از این نگارنده در انتشارات برگ‌نگار از کیفیت بیشتر و بهتری برخوردار است. طرح رو و پشت جلد کتاب به ترتیب مزین به تصاویری از دو سکه چهارشاهی بدون تاریخ و پنج‌شاهی[1] ضرب شده در سال ۱۱۶۰هق از سام‌میرزا صفوی است که در صفحات ۵۳۷و۵۳۸ کتاب معرفی شده‌اند. کیفیت صحافی، چاپ، نوع کاغذ و صفحه‌آرایی کتاب از سطح بسیار خوب و بالایی برخوردار است و نگارنده تصاویر یک‌دست و باکیفیت هر سکه را در یک صفحه از کتاب چاپ کرده است. بهتر بود که نگارنده مانند برخی از دیگر کتاب‌های چاپ‌شده دیگرش، از تصاویر رنگی برای سکه‌های اشرفی طلای کمتر معرفی شده و سکه‌های مسی نادیده گرفته شده برخلاف عنوان کلی کتاب یعنی سکه‌های دوره صفویه استفاده می‌کرد.

آنچه نخست سبب تفاوت و برتری این کتاب نسبت به دیگر کتاب‌های چاپ شده با موضوعیت سکه در دوره صفویه هم‌چون کتاب‌های «سکه‌های دوره صفوی» نوشته فرزانه قائینی» و «پژوهشی در سکه‌ها و مهرهای شاهان صفوی» نوشته صغری اسماعیلی می‌شود، تلاش نگارنده برای استناد بیشتر به تصاویر باکیفیت از سکه‌های ضراب‌خانه‌های مختلف دوره صفویه است. علاوه‌براین، علاءالدینی از تصاویر سکه‌های ضرب شده در عصر فترت ناشی از سلطه هفت‌ساله افغانان غلجائی بر اصفهان و سکه‌های شاهزادگان صفوی و دیگر مدعیان قدرت تا زمان آزادخان افغان نیز استفاده کرده‌است. تجربیات چندین ساله علاءالدینی در حوزه مجموعه‌داری و دسترسی به موزه‌ها و مجموعه‌های شخصی برای استناد به تصاویر سکه‌ها به همراه خوانش شبه آیکونوگرافی[2] طرح و سجع‌نوشته‌های رو و پشت سکه‌ها در پائین تصاویر اصلی سکه‌ها، سبب شده تا وی بخشی از تاریخ سکه‌زنی ایران آن دوران را برای مخاطب خود بررسی و تبیین بصری و محتوایی کند. هم‌چنین برخلاف کتاب‌های سابق علاءالدینی که در آنها تصویر بر متن کاملاً غلبه دارد، این بار متن تا حدودی مورد توجه قرار گرفته و به‌صورت موجز و مختصر به وقایع و رخدادهای سیاسی دوران شاهان، شاهزادگان و مدعیان قدرت دارای سکه نیز اشاره شده است.

---

۱. این سکه به شکل مستطیل و با نام حسینی در زمان شاه سلطان حسین صفوی جای سکه عباسی رایج را در فاصله بین سال‌های ۱۱۲۳و ۱۱۲۹هق گرفت (دُران، ۱۳۸۰: ۱۶۵).

۲. آیکونولوژی روشی در مطالعات مرتبط با تاریخ هنر است که محقق با تکیه بر آن به مضمون یا معنای آثار هنری در تقابل با فرم آنها می‌پردازد و در نتیجه آن به تمایز بین مضمون یا معنا از یک سو و فرم از سوی دیگر پی می‌برد (نک: پانوفسکی، ۱۳۹۶: ۳۵).

کتاب با پیش‌گفتاری ۲صفحه‌ای آغاز می‌شود و نگارنده کتاب مزبور را هفتمین مجلد از مجموعه ده جلدی[در حال تکمیل] سکه‌های ایران معرفی می‌کند؛ در ادامه به اهمیت سلسله صفویه و تفاوت‌ها و برتری‌ها بارز آن نسبت به دیگر سلسله‌های پادشاهی تاریخ ایران اشاره می‌کند و در ادامه، نقش سکه‌ها در ارتقاء سطح آگاهی تاریخی علاقه‌مندان نسبت به سلسله صفویه و تحولات پس از سقوط آن را مهم بیان می‌کند و در پایان با ذکر نام، از کمک‌ها و مساعدت‌های برخی دوستان مجموعه‌دارش تشکر و قدردانی می‌کند. این امر، حاکی از آن است که علاءالدینی تصاویر سکه‌ها را از مجموعه شخصی خود و دوستانش برگرفته و از مجموعه‌های مهم و ارزشمند سکه هم‌چون مجموعه انجمن سکه‌شناسی آمریکا و موزه آشمولینِ دانشگاه آکسفورد و مخصوصاً برخی از پایگاه‌های اینترنتی معتبر سکه‌شناسی هم‌چون:

-https://www.acsearch.info
-https://en.numista.com
-https://www.zeno.ru

غافل شده است تا این مسئله یکی از نقصان‌ها و کاستی‌های اثر وی باشد. چنان‌که در پایگاه‌های اینترنتی مذکور تصاویر سکه‌های نایاب مضروب در برخی ضراب‌خانه‌ها که در مبحث بعد به آنها اشاره خواهد شد به‌آسانی در دسترس است.

تعداد مسکوکاتی که علاءالدینی در این کتاب از تصاویر آنها استفاده کرده ۴۹۶قطعه است که هرکدام در یک صفحه چاپ شده‌اند. سکه‌های متعلق به شاه اسماعیل اول در این کتاب ۶۲ قطعه، شاه طهماسب اول ۵۵ قطعه، شاه اسماعیل دوم ۱۵قطعه، محمدخدابنده ۳۸ قطعه، شاه‌عباس اول ۳۸ قطعه، شاه صفی ۲۳قطعه، شاه عباس دوم ۲۱قطعه، شاه سلیمان ۳۱ قطعه، شاه سلطان حسین ۷۳قطعه، محمود افغان ۱۰قطعه، اشرف افغان ۶قطعه، ملک محمود سیستانی ۲قطعه، شاه طهماسب دوم ۲۹قطعه، شاه‌عباس سوم ۱۵قطعه، سید احمدشاه ۲قطعه، فاقد نام ۱۰قطعه، سام‌میرزا ۲قطعه، سلیمان ثانی ۵قطعه، دوره فترت ۱۰قطعه، شاه اسماعیل سوم ۱۶قطعه، محمدحسن خان قاجار ۲۵قطعه، ناشناخته ۱قطعه و آزادخان افغان ۷قطعه هستند. در هر صفحه، ابتدا شماره سکه، وزن و قطرآن براساس گرم و میلی‌متر قید شده‌است و سپس در یک سطر پائین‌تر دو تصویر به اندازه مطلوب و با وضوح بالا از رو و پشت سکه به همراه خوانشی شبه آیکونوگرافی از طرح و سجع نوشته‌های‌شان ثبت شده است. سکه‌ها متعلق به ۸۸ضراب‌خانه صفویان هستند که یکی از

آنها ضراب‌خانه اردو[1] است. ضراب‌خانه‌های شهرهای اصفهان با ۵۹، تبریز با ۵۴ و قزوین با ۳۱ قطعه سکه بیشترین سهم را در تصاویر کتاب دارا هستند و ضرابخانه‌های شهرهای بدخشان، گناباد، خبوشان، دماوند، ری، سرخس، سالیان، سلومد، قندهار، کن، موصل، نساء، وان، سلطانیه، اَرِش، ارجیش، تون، رازین، بلده عدالیه، کوچسفهان، اردوباد و نور هرکدام با ۱قطعه سکه کَمترین سهم را دارند. سبک‌ترین سکه با وزن ۱/۰۸ گرم ضرب نخجوان و متعلق شاه طهماسب اول (علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۱۳۵) و سنگین‌ترین سکه-این مورد نشان یا مدالیون است که به اشتباه سکه ذکر شده است- به وزن ۵۶/۳۳ گرم متعلق به شاه اسماعیل اول و ضرب اردو است (علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۴۰). برخی از تصاویر سکه‌های چاپ شده نیز فاقد اطلاعات مرتبط با وزن و قطر هستند (علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۵۲۲، ۵۲۱، ۴۷۰، ۲۰۱، ۱۷۷، ۱۷۴، ۱۳۴، ۱۲۴، ۱۰۳، ۹۴، ۹۰، ۸۸، ۸۳، ۸۰، ۷۸، ۷۶، ۷۵، ۷۳، ۶۶، ۴۸، ۴۶).

امتیازات و نقاط قوت کتاب

اولین نقطه قوت و امتیاز کتاب درج و چاپ تصاویر ۴۹۶ قطعه سکه است که برخی از آنها هم‌چون سکه‌های مضروب در ضراب‌خانه‌های بدخشان، ورامین، طبس، گُناباد، خبوشان، جهرم، خیزان، سالیان، سلومد، کن، موصل، نساء، تُنکابن، طرشت، اَرِش، رازین، بلده عدالیه، کوچسفهان، نور، لنگر کُنان (علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۱۲۴، ۱۰۵، ۹۱، ۸۳، ۸۱، ۷۷، ۷۳، ۵۶، ۵۲، ۵۱، ۴۹، ۴۶، ۲۶۶، ۲۴۲، ۱۷۷، ۱۶۷، ۱۴۹، ۱۳۲) برای اولین‌بار برخلاف دیگر منابع داخلی توسط علاءالدینی در این کتاب معرفی و چاپ شده‌اند. البته همه این ۴۹۶ قطعه سکه بجز سکه مضروب در ضراب‌خانه‌های رازین، خواف، بلده عدالیه و سالیان پیش‌تر در برخی تحقیقات جدید و حتی موزه‌ها و پایگاه‌های معتبر خارجی ثبت و معرفی شده‌اند (نک: متی، ۱۳۹۰: ۱۶۰-۱۵۸ و متی، ۱۳۹۳: ۹۷-۹۶). امتیاز دیگر کتاب اینست که تصاویر سکه‌های ۸۸ضراب‌خانه فعال را معرفی و چاپ کرده‌است درحالی‌که در کتاب «سکه‌های ایران از آغاز تا دوران زندیه» تصاویر ۶۶ ضراب‌خانه (سرافراز و آورزمانی، ۱۳۹۹: ۲۶۴) و در کتاب‌های «سکه‌های دوره صفویه» و «پژوهشی در سکه‌ها و مهرهای

۱. ضراب‌خانه اردو، ضراب‌خانه سیاری بود که در لشکرکشی‌ها و سفرها کارکنان آن همراه شاه و ملتزمین وی بودند و در مواقع لزوم به دستور شاه سکه ضرب می‌کردند.

دوره صفوی»که به صورت تخصصی به این دوره پرداخته‌اند به ترتیب تصاویر سکه‌های ۵۳ (قائینی، ۱۳۸۸: ۱۶۸) و ۲۴ضراب‌خانه(اسماعیلی، ۱۳۸۵: ۱۲۵-۵۷) دوره صفویه معرفی شده‌اند. این تفاوت عددی بین معرفی تعداد ضراب‌خانه‌ها و تیپ‌های مختلف سکه‌های مضروب در آنها حاکی از اهمیت و ارزش اثر علاءالدینی به عنوان یک مجموعه‌دار سکه و علاقه‌مند به تحقیق در این مورد است.

لازم به ذکر است که چون علاءالدینی هیچ اشاره‌ای به پراکنش جغرافیایی ضرابخانه‌ها و تاثیرپذیری آنها از بحران‌های پیش‌روی دولت صفوی نداشته‌است، باید توضیح داد که تعداد ضراب‌خانه‌های فعال دولت صفویه همواره ارتباط نزدیک و مستقیمی با بحران‌های پولی دیرپای به‌وجود آمده ناشی از برخی مسائل مهم اقتصادی و درگیرهایی نظامی آنها با همسایگان‌شان بر سر برخی مناطق داشت که ملموس‌ترین تاثیرشان کاهش پی‌درپی ضراب‌خانه‌های فعال ایران آن زمان است. چنان‌که از اوایل حکومت شاه اسماعیل اول تا پایان حکومت شاه‌محمد خدابنده حدود ۷۰ضراب‌خانه در ایران وجود داشت که در هر مقطع زمانی بیش از ۴۰ضراب‌خانه دایر نبود و برخی از آنها شکل موقت داشتند و از آنها فقط یکی دو سکه برجای مانده است. در بهترین شرایط نیز ۱۰۵ضراب‌خانه در قلمرو صفویان در فاصله بین سال‌های ۹۹۵-۹۰۷هق فعالیت می‌کردند که اسامی آنها از این قرارست: قندهار، بلخ، بدخشان، هرات، نیمروز، مرو، سرخس، مشهد، تربت، سلومد، ابیورد، نیشابور، ترشیز،گناباد، تون، اسفراین، سبزوار، طبس، نسا، دارون، یازر،کرمان، لار، داربجرد، ابرقو، یزد، استرآباد، بسطام، دامغان، سمنان، ساری، فیروزکوه، دماوند، طهران، شهریار، طرشت، کن، ورامین، قم، کاشان، ساوه، استرآباد، بسطام، دامغان، نطنز، گز، جعفرآباد، اصفهان، شاه‌آباد، شیراز، کازرون، دهدشت،کهگیلویه، بهبهان، رامهرمز، شوشتر، هویزه، دزفول، همدان، تبریز، اردبیل، لنگرکنان، شیرود، لشت‌نشا، گوکه،کوچسفهان، لنگرود، گل‌تپه، تنکابن، نور، کجور، اسپیچین، چپکرود، بارفروش‌ده،ساری،آمل،گسکر،گرجیان، فومن،رشت، لاهیجان، تیمجان، دیلمان، زنجان، سلطانیه، بغداد، موصل، حله، حیزان، سیرت، وان، ارجیش، بدلیس، ارزنجان، حصن، کیف، ارزروم، رها، تفلیس، زاگام، ایروان، نخجوان، گنجه، ارش، شماخی، اردوباد(متی، ۱۳۹۳: ۹۶-۹۵).

دوره شاه‌عباس اول، تعداد ضراب‌خانه‌های فعال به ۴۰ ضرابخانه که کمتر از دوران پادشاهان پیشین صفوی بود، کاهش یافت و در دوره شاه‌صفی جانشین وی در نهایت حتی

به ۲۶ضراب‌خانه فعال کاهش پیدا کردند. علت اصلی تعطیلی و غیرفعال شدن تعداد زیادی از ضراب‌خانه در واقع کاهش واردات نقره صفویان و بدتر شدن مشکلات پولی آنها پس از مرگ شاه‌عباس اول بود. این مسئله ریشه در علل متفاوتی هم‌چون شیوع هولناک طاعون و قحطی داشت. پس از آن در دهه ۱۰۴۰هق نواحی ابریشم‌خیز ایران را نیز ویران کرد و هم‌چنین تصرف بغداد و قندهار به عنوان دو گلوگاه مهم تجاری صفویان به‌دست عثمانیان و گورکانیان در زمان شاه صفی و در نهایت وقوع جنگ معروف کاندیا در سال ۱۰۵۵هق بین عثمانی و ونیزی‌ها سبب شد تا جریان پول از حلب و بغداد به اصفهان متوقف شود تا در نهایت ضراب‌خانه‌های: نیمروز، قندهار، هرات، مشهد، استرآباد، دامغان، سمنان، یزد، شیراز، کهگیلویه، بهبهان، رامهرمز، شوشتر، دورق، هویزه، دزفول، بغداد، همدان، کاشان، قم، قزوین، فرح‌آباد، طهران، قزوین، ساری، لاهیجان، لشت‌نشاء، رشت، لنگرکنان، اردبیل، تبریز، اردوباد، شماخی، نخجوان، اردوباد، گنجه، ایروان، زاگام، تفلیس و اردنوچ، تنها ضرابخانه‌های فعال در این دوره باشند. تعداد ضراب‌خانه‌های فعال در سال‌های بعد نیز دوباره کاهش یافت، چنان‌که در فاصله میان سال‌های ۱۰۵۲تا ۱۱۰۵هق ضراب‌خانه‌های: هرات، مشهد، نیمروز، کاشان، اصفهان، قزوین، همدان، رامهرمز، شوشتر، دورق، هویزه، دزفول، رشت، اردبیل، تبریز، شماخی، نخجوان، گنجه، ایروان، تفلیس و دادیان تنها ضرابخانه‌های فعال صفویان بودند(نک: متی، ۱۳۹۳: ۹۸و۹۵ و۱۰۶).

علاوه بر ضرابخانه‌های بالا ضراب‌خانه‌های ابوشهر[بوشهر]، بندرعباس، بصره، بهکر، بروجرد، نهاوند، تویسرکان، ارومیه، رعناش[از اسامی قدیمی بخشی از دزفول یا خود دزفول]، کرمانشاهان، خوی، سلطان‌آباد نیز از دیگر ضراب‌خانه‌های فعال دوره صفویه بوده‌اند که در کتاب کاتالوگ استاندارد سکه‌های جهان ۱۷۰۰-۱۶۰۱م به آنها اشاره شده است (Cuhaj, 2014: 1167-1168). آمار فوق نشان می‌دهد که بیشترین تمرکز را ضراب‌خانه‌های دوره صفویه در شمال و شمال غرب در مرزهای ایران با روسیه و عثمانی که گلوگاه‌های ورودی فلزات گران‌بها بودند و هم‌چنین در قسمت‌هایی از شمال تا خراسان بوده‌اند. چنان‌چه علت تعدد ضراب‌خانه‌ها در گیلان و مازندران احتمالاً همان حالت محلی قدیمی سیاست‌های پولی به سبب وجود حکومت‌های نیمه مختار در منطقه بود و حیات اقتصادی فعالی که بر مدار تولید و تجارت پُر سود و کاملاً انحصاری ابریشم می‌گشت. اما برعکس در جنوب و جنوب شرق کشور که منطقه وسیع و نسبتاً کم محصولی بود چند ضراب‌خانه بیشتر وجود نداشت (متی، ۱۳۹۳: ۹۵ و متی و دیگران، ۱۳۹۶: ۱۶۰).

علاوه بر معرفی سکه‌های دوره صفویه، مزیت دیگری که کتاب علاءالدینی دارد معرفی و چاپ سکه‌های ضرب شده در فاصله بین سال‌های سقوط اصفهان در سال ۱۱۳۵هق تا زمان آزادخان افغان می‌باشد. امری که سبب شده تا برخی از سکه‌های نادر و نایاب این دوره نیز برای اولین بار ثبت و معرفی شوند که از آن جمله می‌توان به سکه بیستی ضرب اصفهان به وزن ۱/۲۷ گرم با قطر ۱۹/۶ میلی‌متر از اشرف افغان با سجع نوشته:«شاهی شرف از اشرف شاهان دارد»(علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۴۴۷) و دو سکه فاقد اطلاعات مرتبط با وزن و قطر از سید احمدشاه از نوادگان دختری شاه سلیمان که هم‌زمان با پسر عمه‌اش شاه‌طهماسب دوم مدعی سلطنت شد و سکه‌هایی با سجع‌نوشته: «بنده شاه ولایت احمدشاه» در سال‌های ۱۱۳۹ و ۱۱۴۱هق در کرمان ضرب کرد، اشاره کرد(علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۵۲۲-۵۲۱).

مزیت بعدی کتاب علاءالدینی این است که وزن دقیق یا تقریبی مسکوکات به همراه قطر آنها در کنار عکس هر سکه درج شده است. البته در این بین برخی سکه‌ها فاقد این اطلاعات هستند که می‌تواند حاکی از عدم دسترسی مستقیم نگارنده به آنها یا استفاده از منبعی باشد که فاقد اطلاعات لازم بوده است. اما به هر حال علاءالدینی اوزان مختلفی از سکه‌های ۸۸ ضرابخانه مختلف صفویان را معرفی کرده که با مراجعه به آنها می‌توان به تفاوت‌های موجود در نحوه عملکرد ضراب‌خانه‌ها در چگونگی ضرب سکه‌ها و کیفیت سجع‌نوشته‌های‌شان پی برد. در نهایت مهم‌ترین مزیتی که کتاب سکه‌های ایران دوره صفویه دارد اهتمام و تدقیق نظری است که نگارنده در راستای قرائت صحیح سجع‌نوشته‌های رو و پشت سکه‌ها به همراه ارائه قالب‌بندی یا طراحی شبه آیکونگرافی در ذیل هر سکه انجام داده است؛ اقدامی متعهدانه که از تلاش‌های بی‌وقفه و تحمل مرارت و سختی‌های کار خوانش درست و دقیق سجع‌نوشته‌های سکه‌ها به انحاء مختلف حکایت می‌کند تا بدین‌وسیله شناسایی سکه‌های این دوره برای مخاطبان خاص و علاقه‌مندان به حوزه سکه‌شناسی در داخل ایران با مراجعه به این اثر سهل‌الوصول باشد.

کاستی‌ها و نقاط ضعف کتاب

کتاب علاءالدینی هم‌چون هر کتاب دیگری در کنار نقاط قوت و مزایایی که دارد، مبراء از نقص و ایراد نیست و نگارنده این پژوهش با تکیه بر رویکردی تحلیلی و انتقادی در پی آن است تا با وجود تمام محدودیت‌هایی که برای نگارش یک مقاله وجود دارد و با پرهیز

از هرگونه جانبداری به تبیین اصلی‌ترین کاستی‌ها و نقاط ضعف کتاب از منظر نقد شکلی، روشی، ادبی و نقد محتوایی بپردازد.

۱) کاستی‌ها و نقاط ضعف کتاب از منظر نقد شکلی

لازمه هر تحقیق روش‌مندی داشتن مقدمه‌ای است که محقق ابتدا به اهمیت موضوع خود و مسئله تحقیق و حدود آن بپردازد و سپس علل و دلایلی را که سبب شده تا وی برای تحقیق به این موضوع توجه کند را برای مخاطب خود تبیین کند. علاوه بر این، محقق در همان مقدمه می‌تواند به ساختار تحقیق و موانع و مشکلاتی که طی مراحل تحقیق برای نگارش یا تألیف کتاب با آن مواجه شده است نیز اشاره کند. اما کتاب علاءالدینی فاقد مقدمه است و نگارنده تنها در یک پیشگفتار مختصر دو صفحه‌ای به اهمیت سلسله صفویه در تاریخ ایران و تلاش برای معرفی شاهان صفوی و سکه‌های آنها به کمک دوستان سکه‌شناس خود اشاره می‌کند (علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۹-۱۱). به همین خاطر مسئله تحقیق و حدود آن و هم‌چنین علل و دلایلی که نگارنده را واداشته تا به نگارش این کتاب بپردازد، برای مخاطب در هاله‌ای از ابهام باقی می‌ماند. هم‌چنین کتاب فاقد فصل‌بندی است و نگارنده فقط با تیترهای پشت سرهم فهرست مطالب کتاب خود را تنظیم کرده‌است. درحالی‌که در یک اثر پژوهشی مطلوب، نگارنده می‌تواند با فصل‌بندی یا باب‌بندی‌های متناسب با موضوع پژوهش تا حدودی نظرات و دیدگاه‌های خود را طبقه‌بندی شده به مخاطب کتاب خود منتقل کند. کتاب ۶۴۶ صفحه دارد که نزدیک به ۱۱۵ صفحه آن متن نوشته است و بیش از ۵۰۰ صفحه تصویر یا عکس دارد. از این حیث نیز هیچ‌گونه تناسبی بین حجم مطالب کتاب و تعداد تصاویر آن وجود ندارد. هم‌چنین بین مطالبی که نگارنده برای زمانه شاهان و بازماندگان صفویه قبل از معرفی سکه‌های‌شان نگاشته است نیز هیچ‌گونه تناسبی وجود ندارد، چنان‌که برای یک نفر چند صفحه مطلب و برای آن دیگر کمتر از یک صفحه مطلب آورده است.

گستره زمانی و ماهیت موضوع در این کتاب به گونه‌ای است که مراجعه به منابع مختلف و متعدد را می‌طلبد. درحالی‌که فهرست منابع حاکی از آنست که نگارنده از ۴۳ منبع و تحقیقات جدید برای نگارش متن کتاب خود استفاده کرده، اما کتاب‌هایی هم‌چون «فتوحات شاهی» از امینی هروی، «سفرنامه برادران شرلی» از سر آنتونی شرلی، «احسن التواریخ» از حسن بیگ روملو، «سلسله النسب صفویه» از حسین پیرزاده ابدال زاهدی،

«تاریخ ایران از آغاز تا انقراض قاجاریه» از حسن پیرنیا و عباس اقبال، «تاریخ تبریز به روایت سکه و ضمایم» از ترابی طباطبایی، «شیعه در تاریخ ایران، شیعه چه می‌گوید و چه می‌خواهد» از سیدرضا نیازمند، «ساختار نهاد و اندیشه دینی در ایران عصر صفوی» از منصور صفت‌گل و «صفویه در عرصه دین، فرهنگ و سیاست» از رسول جعفریان، «ایران عصر صفوی» از راجر سیوری، «اقتصاد و سیاست خارجی عصر صفوی» از رودی متی، «تاریخ پولی ایران از صفوی تا قاجار» از رودی متی و دیگران، کتاب‌هایی هستند که هیچ ارجاعی در متن کتاب به آنها داده نشده ولی در فهرست منابع کتاب علاءالدینی اسامی آنها ذکر شده است. در مقابل نیز برخی منابع هم‌چون کتاب «تاریخ آل‌مظفر» از حسین‌قلی ستوده، «سال‌شمار وقایع مشهد در قرن‌های پنجم تا سیزدهم» از مدرس رضوی، «جغرافیای تاریخی سرزمین‌های خلافت شرقی» از لسترنج، «کریم‌خان زند» از پری، کتاب نوح هزار طوفان از باستانی پاریزی و برخی کتاب‌های سکه‌شناسی خود علاءالدینی از جمله کتاب‌هایی هستند که در پانویس‌های کتاب از آنها یاد شده ولی در فهرست منابع ذکری از آنها نشده است.

مطالب تاریخی کتاب علاءالدینی از مجموع ۲۵۲ ارجاع تشکیل شده که ۱۶۴ ارجاع آن به منابع اصلی و متقدم و ۸۸ ارجاع آن به منابع متأخر یا تحقیقات جدید اختصاص دارد. با این‌که در نگاه اول اصل ارجاع‌دهی به منابع اصلی برای نگارش کتاب رعایت شده، اما جای خالی بسیاری از منابع اصلی و تحقیقات جدید در این پژوهش محسوس است. برای نمونه منابع اصلی و ضروری هم‌چون «تذکره الملوک» از میرزاسمعیا، «خلاصه التواریخ» از قمی، «تاریخ ایلچی نظام شاه» از الحسینی، «قصص الخاقانی» از شاملو، «وقایع السنین و الاعوام» از خاتون‌آبادی، «خلدبرین» از واله‌قزوینی و سفرنامه‌هایی هم‌چون «سفرنامه دلاواله»، «سفرنامه تاورنیه»، «سفرنامه آدام اولئاریوس»، «سفرنامه شاردن»، «سفرنامه سانسون»، «سفرنامه کاری» و نهایتاً برخی تحقیقات جدید هم‌چون «سازمان اداری حکومت صفوی» از مینورسکی، «ایران در بحران؛ زوال صفویه و سقوط اصفهان» از متی، «تاریخ مالی ایران در روزگار صفویان و قاجاریان» از فلور، «ایران عصر صفوی؛ نوزایی امپراتوری ایران» از نیومن، «صفویان» ترجمه و تدوین آژند و «شاه عباس» از بلو از جمله منابع، سفرنامه‌ها و تحقیقات جدیدی هستند ک نگارنده از آنها برای نگارش مطالب کتاب خود غافل شده است. نگارنده حتی از داده‌های برخی از منابع و تحقیقات جدیدی هم که استفاده کرده، بهره لازم و وافی را نبرده است. چنان‌که برای نمونه به کتاب رستم‌التواریخ

تنها یک‌بار ارجاع داده و به اشتباه حتی نویسنده آن را معاصر با شاه سلطان حسین ذکر کرده‌است(علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۳۵۵). اما به دو دلیل: یکی شرح وقایع تا سال سی‌ونهم پادشاهی فتحعلی‌شاه(آصف، ۱۳۸۲: ۴۸۷) و دیگری اعتقاد برخی به این‌که محمدهاشم آصف اسم مستعار رضاقلی‌خان هدایت به عنوان نویسنده اصلی کتاب رستم‌التواریخ است (نوذری، ۱۳۹۶: ۱۸۷-۲۱۸) نظر علاءالدینی کاملاً نادرست است. نویسنده به کتاب تاریخ ایران دوره صفویان از پژوهش‌های دانشگاه کمبریج نیز یک‌بار و آن هم به مبحث مهم روابط خارجی با سایر کشورها در دوره شاه سلطان حسین ارجاع داده است (علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۳۵۶-۳۵۵) درحالی‌که این کتاب متشکل از مجموعه مقالاتی است که مطالب خوبی در مورد تاریخ تحولات ایران دوره صفویه در آن وجود دارد. چنان‌که در بخشی از آن به بی‌مقدار بودن سکه‌ها و جعل و تقلب در آنها هم‌زمان با دوره شاه تهماسب اشاره شده است (فریر، ۱۳۸۰: ۲۲۱).

۲) کاستی‌ها و نقاط ضعف کتاب از منظر نقد روشی

یکی از ضرورت‌های مهم برای اهل تاریخ در مطالعات و پژوهش‌های‌شان، بهره‌گیری از رویکردهای مختلفی است که یکی از آنها رویکرد انتقادیِ مبتنی بر نگرش ساختارگرایانه به تاریخ و منابع آن است. رویکردی که در آن تاریخ روایت شده توسط مورخان با توجه به حوزه‌ای که مورخ در آن قرار دارد، ساخت‌گشایی می‌شود و بدین وسیله پیش‌فرض‌های داخل یک متن برای مورخ مکشوف می‌شود(مکالا، ۱۳۹۵: ۴۳) هم‌چنین مخاطب تاریخ زمانی به فهم و درک درست از وقایع تاریخی نائل می‌شود که مورخ و پژوهشگر تاریخ تمام مساعی خود را به کار گیرد تا با نگاه انتقادی به منابع پژوهش خود از سوژه به ابژه یا از ذهنیت به عینیت در تاریخ برسد. هم‌چنین علاوه بر این نگارنده پژوهش براساس تاریخ‌گرایی نیز به متن کتاب مورد نقد که نویسنده کتاب در بخش اعظمی از متن نوشته کتابش از آن غافل شده‌است، توجه کرده نشان داده که علاءالدینی به جای تکیه بر نگاه انتقادی به منابع اصلی و متقدم برای کشف شواهد تاریخی تنها به برداشت‌های منابع متأخر و تحقیقات جدید که برخی از آنها اعتبار چندانی ندارند، بسنده نموده است. چنان‌که در مبحث تاریخچه خاندان صفویه تنها سه سطر را به اصل و نسب صفویان اختصاص می‌دهد و با ارجاع به کتاب صفوه الصفا، شیخ صفی‌الدین را با بیست واسطه از نوادگان امام موسی کاظم (ع) و شیعه مذهب ذکر می‌کند (علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۱۳). درحالی‌که در نسخه‌های

اصلی و در امان مانده از دستور شاه تهماسب برای تحریف توسط ابوالفتح حسینی گرگانی، مذهب شیخ صفی‌الدین سنی شافعی ذکر شده است و این‌که نوادگان وی بعدها به تشیع تغییر مذهب می‌دهند. از اصل و ریشه صفویان نیز برخلاف تیتری که در کتاب آورده است، هیچ صحبتی به میان نیامده و این‌که برخی پژوهشگران آنها را عرب، ترک، کُرد و آذری ذکر کرده‌اند که در این بین نظر کسروی که صفویان را ساکنین بومی ایران و از تبار خالص آریایی-آذری یا کُرد- می‌داند به حقیقت نزدیک‌تر است(سیوری، ۱۳۸۹: ۲). هم‌چنین علاءالدینی با غفلت از منابع اصلی هم‌چون؛ احسن التواریخ روملو، تذکره شاه تهماسب، عالم‌آرای عباسی اسکندربیگ ترکمان، خلاصه‌التواریخ قمی، جواهر الاخبار قزوینی، روضه الصفویه جنابدی و تحقیقات جدیدی هم‌چون؛ ایران عصر صفوی از سیوری، ایران صفوی از نیومن، شاه اسماعیل دوم صفوی از والتر هینتس... برای شرح زمانه و وقایع دوران شاه‌تهماسب، شاه اسماعیل دوم و شاه‌محمد خدابنده تنها به کتاب‌های منوچهر پارسادوست استناده نموده و به ارجاعات و نقل قول‌هایی از آنها بسنده کرده است (علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۱۰۱-۹۷ و ۱۶۲-۱۵۷ و ۱۸۴-۱۷۹). برای زمان شاه صفی نیز به فارسنامه فسایی از منابع دوره قاجار ارجاع می‌دهد درحالی‌که کتاب‌های تاریخ ملاکمال و زبده التواریخ از ملاکمال یزدی، خلاصه السیر از خواجگی اصفهانی، قصص الخاقانی از شاملو و حتی سفرنامه آدام اولئاریوس از منابع اصلی دوره این شاه صفوی هستند.

ذکر سند و مأخذ مطالب و هم‌چنین دقت‌نظر در ذکر ارجاعات از مهم‌ترین اصول تاریخ‌نگاری است که بر اهمیت یک اثر تحقیقی و پژوهشی بیش از پیش می‌افزاید. بررسی متن کتاب علاءالدینی اما نشان می‌دهد که وی در برخی موارد به این مسئله بی‌توجه بوده است. چنان‌که مطالب مربوط به شیخ ابراهیم از اجداد شاه اسماعیل(علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۱۹) معضلات و ناملایمات زمینی و آسمانی کشور و مردم ایران قبل از دومین تاج‌گذاری و جلوس شاه سلیمان(همان، ۳۱۹-۳۲۰) و لشکرکشی محمدحسن خان به تبریز و ارومیه و رفتن شاه اسماعیل سوم بدون کسب اجازه از وی به‌سوی کریم‌خان زند (همان، ۵۷۲) هیچ سند و ماخذی ندارند. هم‌چنین برای وقایع دوران شاه‌عباس دوم نیز به درستی به صفحات کتاب ایران در زمان شاه صفی و شاه عباس دوم از واله قزوینی ارجاع نمی‌دهد (همان، ۲۹۵-۲۹۶).

یکی از الزمات مهم در هر پژوهش، ارجاع‌دهی به شکل درون‌متنی و یا پانویس به شیوه‌ای واحد و یک‌دست به منابع تحقیق است که این مورد نیز در کتاب علاءالدینی

چندان رعایت نشده است. در پژوهش‌های اصیل تاریخی، ارجاع‌دهی به شیوه پانویس به این شکل است که به ترتیب: نام و نام خانوادگی، نام کتاب، مصحح/مترجم/گردآورنده/به کوشش، محل نشر، ناشر، سال نشر، چاپ چندم، جلد چندم و شماره صفحه کتاب قید می‌شود (ملائی‌توانی، ۱۳۸۷: ۱۹۰ و ۱۸۹). ولی در کتاب علاءالدینی که ارجاعات آن به شکل پانویس است، اولین ارجاع که به ابن بزاز اردبیلی‌ست این‌گونه است: نام خانوادگی، نام، نام کتاب، مصحح، ناشر، سال چاپ و شماره صفحه (علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۱۳). علاوه بر این، نگارنده حتی در ارجاع دادن به کتاب حبیب‌السیر از ذکر محل نشر، ناشر، مصحح، سال چاپ و چاپ چندم بودن کتاب نیز دریغ می‌کند و در صفحات بعد برای ارجاع بافاصله حتی از ذکر مجلد کتاب خودداری می‌کند (همان، ۱۸ و ۲۰). هم‌چنین در حالی‌که اگر با فاصله در صفحه‌ای دیگر به منبعی ارجاع داده شود، باید به این صورت: نام خانوادگی نویسنده، سال انتشار و شماره صفحه در پانویس ارجاع داد(ملائی‌توانی، ۱۳۸۷: ۱۸۹). ولی علاءالدینی به این صورت برای ابن بزاز در پانویس صفحه بعد ارجاع می‌دهد: نام خانوادگی، نام، نام کتاب و شماره صفحه (علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۱۴) و از ذکر سال چاپ نیز خودداری می‌کند. در ارجاع به کتاب شاه طهماسب اول از پارسادوست از: همان و شماره صفحه به جای؛ نام خانوادگی، نام، نام کتاب و شماره صفحه در پانویس استفاده می‌کند که با صفحات قبلی کتاب متفاوت است(همان: ۹۸). از این نمونه مواردی که به‌صورت مصداقی بیان شد در پانویس‌های کتاب زیاد دیده می‌شود و از این جهت کتاب در ارجاع‌دهی پانویس‌ها دچار نوعی از تنوع و آشفتگی است. هم‌چنین در برخی از قسمت‌های متن کتاب ارجاعاتی در پانویس به کتاب‌ها و فرهنگ‌های لغت داده شده و از ذکر مجلد، صفحه و یا سال چاپ آنها غفلت شده است. چنان‌که به کتاب حبیب‌السیر (صص ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۵) ارجاع می‌دهد اما مجلد مورد استفاده را ذکر نمی‌کند، به مجمل فصیحی ارجاع می‌دهد اما سال چاپ (نک: ۱۰۱) را ذکر نمی‌کند. به دارالضرب‌های عقیلی (نک: ۴۷، ۷۰، ۷۲، ۹۴، ۱۴۳، ۱۴۵) ارجاع می‌دهد و صفحه را ذکر نمی‌کند. به عالم‌آرای عباسی (نک: ۱۸۳، ۱۸۴، ۲۲۴، ۲۲۶)، زندگانی شاه عباس اول از فلسفی (نک: ۲۲۳، ۲۲۵، ۲۲۶، ۲۲۷، ۲۲۸، ۲۷۰) ارجاع می‌دهد ولی مجلد آنها را ذکر نمی‌کند و هم‌چنین برای فارسنامه ناصری نیز برخی مواقع مجلد کتاب (نک: ۲۷۰، ۲۷۱) را ذکر نمی‌کند. به فرهنگ لغت دهخدا (نک: ۸۳، ۱۲۵) و به فرهنگ معین بار اول بدون ذکر ناشر و سال چاپ و دفعات بعد با ذکر ناشر و سال چاپ و البته در هر دو مورد نیز بدون ذکر صفحه (نک: ۴۶،

۵۲، ۱۴۸، ۲۶۶) ارجاع می‌دهد. برای کتاب زندگانی شاه عباس اول از فلسفی به دو ناشر ـ نگاه و آگاه ـ با دو سال چاپ متفاوت ارجاع می‌دهد و در فهرست منابع تنها یکی از این دو ناشر را ذکر می‌کند که از لحاظ علمی کار اشتباهی است (نک: ۲۲۳ و ۲۷۰).

چون موضوع مورد مطالعه کتاب علاءالدینی سکه است، بایسته بود نخست نگارنده در فصلی مجزا به سازوکار ضرابخانه و مقامات دولتی که نقش مهمی در نحوه ضرب سکه و عیارسنجی آن داشتند هم‌چون معیرالممالک، ضراب‌باشی و صراف باشی و دیگر کارکنان زیردست آنها هم‌چون مشرفان، سکه‌کنان، حکاکان، صرافان، زرکشان و استادان دست‌اندرکار در مراحل نُه‌گانه ضرب سکه دخیل بودند، بپردازد (نک: میرزا سمعیا، ۱۳۳۲: ۲۲ و عقیلی، ۱۳۷۷: ۳۸؛ فلسفی،۱۳۴۷: ۴۱۰/۲ ؛ دُران، ۱۳۸۰: ۱۷۴). سپس تصاویری از چگونگی و مراحل ضرب سکه در ضراب‌خانه‌ها و هم‌چنین نقشه‌هایی از شهرهای دارای ضراب‌خانه که بسته به گستره جغرافیایی قلمرو صفویان در دوران قدرت و ضعف آنها در رقابت با عثمانی‌ها، ازبکان و گورکانیان جزو ممالک محروسه ایران بودند برای درک بیشتر نقشه سیاسی دولت صفویه و تعداد ضراب‌خانه‌های فعال آنها ارائه کند که از این مهم نیز نگارنده غافل شده‌است. هم‌چنین عدم مراجعه نگارنده به پایگاه‌های اینترنتی معتبر سکه‌شناسی به عنوان دیگر ابزار کمکی برای ارائه تصاویر بیشتر از سکه‌های دیگر ضراب‌خانه‌های صفویان که در مباحث پیشین با ذکر آدرس به آنها اشاره شد، دیگر ایرادی است که بر این کتاب وارد است. چنان‌که در این پایگاه‌ها تصاویری از سکه‌های مضروب در برخی ضرابخانه‌ها هم‌چون؛ مرو، ابیورد، ماردین، آمد، الرها، سیرت، ارزین، زگم، ترشیز، کجور، شاه‌آباد و مراغه به راحتی برای هر پژوهشگر و علاقه‌مند به فن سکه‌شناسی قابل دسترس و استفاده است.

۳) کاستی‌ها و نقاط ضعف کتاب از منظر نقد ادبی یا نوشتاری

اعتبار ادبی و نوشتاری هر پژوهش تاریخی منوط به داشتن ویژگی‌هایی چون اصالت در پژوهش، استفاده از منابع اصلی و تحقیقات جدید معتبر، اتکاء به رویکرد تاریخیگری، بهره بردن از تبیین در تاریخ برای تحلیل و تفسیر رویدادها، روایت‌گری مبتنی بر اسناد و شواهد متقن و مبرهن و سرانجام فصاحت و بلاغت در کلام است. کتاب علاءالدینی اما فاقد برخی از این ویژگی‌هاست و نگارنده تنها با تکیه بر رویکردی نقلی و روایی به ثبت و نوشتن وقایع پرداخته است. در حالی که تاریخ و تاریخ‌نویسی به هیچ وجه تدوین

گاه‌شماری و گردآوری صرف وقایع و حوادث نیست. به همین خاطر، کتاب مذکور در بخش مرتب با متن نوشته‌ی آن به جای تاریخ‌نویسی بیشتر به تاریخ‌سازی شبیه است که فاقد هرگونه نقد و بررسی و نتیجه‌گیری می‌باشد. شیوه‌ای که فلاسفه تاریخ از آن با عنوان تاریخ‌نویسی به کمک چسب و قیچی یاد می‌کنند (نک: نوذری، ۱۳۷۹: ۳۱). از لحاظ ادبی و متن نوشته کتاب نیز تنها هنر علاءالدینی تلخیص نوشته‌های منابع اصلی و تحقیقات جدید به شکل نقل قول‌های غیرمستقیمِ فاقد نقد و نظر است. چنان‌که برای نمونه وی در مورد شرح زندگی و زمانه شیخ صفی‌الدین و صدرالدین تنها به نقل‌قول‌های غیرمستقیم و متواتر از صفوه‌الصفا بسنده کرده (علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۱۷-۱۳) و از دیگر منابع هیچ بهره‌ای نمی‌برد. در شرح اقدامات شیخ جنید نیز ابتدا به میشل مزاوی که خود از منابع دوره صفوی هم‌چون عالم آرای امینی، لُب التواریخ، عالم آرای عباسی برای شرح حال جنید در کتابش استفاده کرده و سپس به خواندمیر که از نزدیک‌ترین منابع به شیخ جنید است، ارجاع می‌دهد. این ترجیح دادن تحقیقات جدید بر منابع اصلی نیز از ارزش کار وی بسیار می‌کاهد(همان، ۲۰-۱۹). علاءالدینی هنگام بحث از زمانه و وقایع دوران سلطنت شاه تهماسب اول ۱۲ بار متواتر به کتاب شاه‌تهماسب اول از پارسادوست ارجاع می‌دهد و از منابع اصلی این دوره به خصوص احسن‌التواریخ که مؤلف آن از قورچیان و ملتزمین شاه‌تهماسب است، غافل می‌شود. از این نوع ارجاعات متواتر و طولانی به یک کتاب از نوع منابع دسته اول و یا تحقیقات جدید به‌وفور در متن نوشته کتاب علاءالدینی دیده می‌شود (نک: ۱۶۲-۱۵۷ و ۱۸۳- ۱۷۹ و ۲۷۱-۲۶۹ و ۳۵۶-۳۵۳ و ۴۶۵-۴۵۸ و ۵۲۰-۵۱۳ و ۵۵۱-۵۳۹ و ۶۲۴-۶۲۲). مسئله‌ای که در واقع نشان‌دهنده ضعف تاریخ‌نگری و ضعف منبع‌شناسی علاءالدینی در مراجعه به منابع اصلی و تحقیقات جدید و معتبر است که مانع از ارائه یک روایت جامع و متقن از رویدادهای تاریخی مورد بحث کتاب شده‌است.

ادبیات و زبان هر پژوهش تاریخی اعم از کتاب یا مقاله باید دقیق، رسا و متناسب با موضوع پژوهش باشد و نگارنده بایستی از به کار بردن هرگونه اصطلاح غیردقیق و نامناسب در متن اثر خود اجتناب کند تا مبادا دچار زمان‌پریشی[1] تاریخی و پراکنده‌نویسی شود. کتاب علاءالدینی در این زمینه نیز با نقیصه‌ها و کاستی‌ها که از ارزش آن می‌کاهد، مواجه است. چنان‌که کشته شدن شیخ جنید، شیخ حیدر و سلطان‌علی را فداکاری در راه

1. anachronidm

اعتلای دین اسلام بیان می‌کند(همان، ۳۱) در حالی که تا قبل از تأسیس سلسله صفویه و رسمیت یافتن مذهب تشیع توسط شاه اسماعیل؛ مذهب غالب و عامه، اسلام سنی است و این سه تن در مواجهه با شاهان و حکام سنی که خود را مدافع اسلام عامه می‌دانستند، کشته می‌شوند. در اینجا علاءالدینی دچار زمان‌پریشی تاریخی شده و مطابق با ارزش‌های فعلی و امروزی جهان تشیع به مسئله قتل شیوخ صفوی نگریسته است. هم‌چنین به اشتباه از عنوان ترکیه که چند سال بعد از تقسیم امپراتوری عثمانی براساس عهدنامه سایکس-پیکو در خلال جنگ جهانی اول شکل گرفت، برای امپراتوری عثمانی در حین اشاره به دلایل شکل‌گیری جنگ چالدران استفاده می‌کند. در زمان اشاره به ورود شاه اسماعیل به خراسان و فرار شیبک‌خان ازبک از شهر هرات به مرو، قلعه معروف اختیارالدین شهر هرات را به اشتباه جز مناطق مرو ذکر می‌کند(همان، ۳۳-۳۲). علاءالدینی تعداد سپاهیان سلطان سلیم را بیش از دویست هزار نفر و شاه اسماعیل را ده هزار نفر در جنگ چالدران بیان می‌کند و تنها دلیل ترک تبریز از سوی سلطان سلیم بعد پیروزی در جنگ چالدران را خبر جمع‌آوری سپاه به وسیله شاه‌اسماعیل ذکر می‌کند(همان، ۳۴). درحالی‌که برخی منابع تعداد سپاهیان سلطان سلیم را بی‌حد و نامحصور و سپاهیان صفوی را بین هیجده تا بیست هزار نفر(عالم‌آرای شاه اسماعیل، ۱۳۸۴: ۵۲۰؛ ترکمان، ۱۳۸۲: ۴۲/۱ و نک: جنابدی، ۱۳۷۸: ۲۹۰) و علت ترک تبریز را نیز کمبود آذوقه و قحطی ذکر می‌کنند (عالم‌آرای شاه اسماعیل، ۱۳۸۴: ۵۲۰). تحقیقات جدید نیز در مورد تعداد سپاهیان دو طرف اتفاق نظر ندارند و ارقام متفاوتی را بیان می‌کنند و هم‌چنین رد کردن دستور سلطان سلیم برای گذراندن زمستان در تبریز توسط فرماندهان سرکش عثمانی را سبب معاودت سلطان سلیم به خاک عثمانی بیان می‌کنند(سیوری، ۱۳۸۲: ۳۹و ۴۱؛ نوایی، ۱۳۸۱: ۹۷و ۱۰۰). در شرح وقایع دوره شاه تهماسب، شورش برادرش القاس‌میرزا را تنها واقعه مهم زمان او معرفی می‌کند و حتی سه صفحه از پنج صفحه مطلب خود در مورد این شاه‌تهماسب را به آن اختصاص می‌دهد. در حالی‌که هیچ اشاره‌ای به وقایع مهمی چون پنج تهاجم عمده ازبکان به خراسان و شکست‌شان در نبرد جام، پناهندگی اُلامه تکلو به عثمانی که همو قبل از القاس‌میرزا محرک اصلی سلطان سلیمان برای اولین لشکرکشی‌اش به ایران بود، چگونگی انعقاد عهدنامه آماسیه و نتایج آن، چهار لشکرکشی شاه‌تهماسب به قفقاز و چگونگی ورود نیروی سوم-گرجی‌ها، چرکسی‌ها و ارمنی‌ها- به معادلات قدرت، پناهندگی همایون پادشاه گورکانی به ایران و مسئله قندهار و سرانجام چگونگی بیست سال زندانی کردن

پسرش اسماعیل میرزا در زندان قهقهه نمی‌کند (نک: سیوری، ۱۳۸۲: ۶۶-۵۵). مطالب دوره یک‌ساله سلطنت شاه‌اسماعیل دوم بیشتر از مطالب دوره پنجاه و دوساله سلطنت شاه تهماسب است و تمام مطالب را بویژه شائبه گرایش شاه‌اسماعیل به تسنن و چگونگی نقر سجع «ز مشرق تا به مغرب گر امام است/ علی و آل او مارا تمام است» بر روی سکه‌ها را از کتاب‌های پارسادوست بدون هیچ نظر و تحلیل شخصی رونویسی و تلخیص می‌کند (علاءالدینی، ۱۴۰۳: ۱۶۱). در حالی‌که جامع‌ترین و مبسوط‌ترین نظر در بین تحقیقات جدید را سال‌ها پیش والتر هینتس با ذکر ادله کافی و متقن در کتاب خود شاه اسماعیل دوم درمورد شخصیت، طرز فکر مذهبی و چرایی نقر سجع‌نوشته بالا بر روی سکه‌های شاه‌اسماعیل دوم با استناد به منابع دوره صفویه بیان کرده‌است. تردید شاه اسماعیل دوم درمورد لعن عایشه و رجوع به خواجه افضل ترکه و گفتگو با بلغار خلیفه، خلیفه الخلفای وقت در این مورد، نقش میرزا مخدوم شریفی با اعتقادات سنیانه در مشاوره به شاه اسماعیل و لمس سکه‌های منقور به نام الله به‌دست غیرمسلمان‌ها به عنوان توجیه برای نقر سجع‌نوشته بالا بر روی سکه‌ها از جمله عواملی است که هینتس برای رمزگشایی از طرز فکر مذهبی شاه اسماعیل به آنها استناد نموده است (نک: هینتس، ۱۳۷۱: ۱۲۸-۱۱۳). افزون بر آن‌چه تا بدین‌جا در مورد کاستی‌ها و نقیصه‌های ادبی کتاب علاءالدینی ذکر شد، کتاب مزبور کاستی‌ها و نقیصه‌های دیگری از این دست دارد که به دلیل محدودیت‌های حاکم بر فضای این مقاله از نقد و بررسی آنها صرف‌نظر می‌شود و کنکاش بیشتر در مورد آنها به اهل تمیز در حوزه سکه‌شناسی واگذار می‌شود. در پایان این مبحث لازم به ذکر است که از لحاظ نگارشی متن کتاب بسیار سلیس و روان و از لحاظ دستوری نیز ایرادی ندارد. اما برخلاف متن اصلی کتاب که هیچ غلط املائی و چاپی ندارد، در پانویس‌های کتاب برخی اغلاط املایی و چاپی وجود دارد که بهتر است نگارنده در ویراست بعدی کتاب آنها را اصلاح کند. چنان‌که درویش توکل به جای درویش توکلی (نک: ۱۶) نشرگستر به جای نشر گستره (نک:۶۳۴) جونس هنری را به جای جونس هنوی (نک: ۴۵۱ و ۴۵۸) در پانویس‌ها قید شده‌اند.

۴) کاستی‌ها و نقاط ضعف کتاب از منظر نقد محتوایی

پژوهش‌های علمی ویژگی‌های چندگانه‌ای دارند که از آن جمله می‌توان به تخصصی بودن، بی‌طرفی و عینیت داشتن و هدفمند بودن اشاره کرد. هماهنگی بین عنوان و محتوای

پژوهش دیگر ویژگی مهمی است که سبب می‌شود تا یک ارتباط منطقی و هدفمند بین همه مباحث مطروحه در متن پژوهش به‌وجود آید و منجر به ارائه نتایج مطلوب و قابل فهم گردد. کتاب ۶۴۶ صفحه دارد که نزدیک به ۱۱۵صفحه آن متن نوشته است و مطالب آن تاریخ سیاسی صرف است و به موضوع کتاب که سکه و سکه‌شناسی‌ست، ارتباط مستقیمی ندارد. در حالی‌که فن و دانش سکه‌شناسی ارتباط بسیاری با تاریخ دارد و سکه‌شناس اگر به مجموعه سکه‌های پادشاهی مراجعه کند، به یقین خواهد دانست که او چند سال فرمانروایی کرده، چه القابی داشته و کدام شهرها را زیر فرمان و سیطره خود داشته و به چه کیشی می‌گرویده و این‌که آیا پادشاهیِ جداگانه داشته یا گماشته‌ی پادشاه دیگر بوده است(نک: کسروی، ۱۳۵۲: ۱۲۱-۱۲۲). در ۱۱۵صفحه متن کتاب فقط در برخی صفحات (نک: ۲۵، ۲۶، ۳۶، ۱۶۱، ۴۳۱، ۴۶۳، ۵۱۲، ۵۲۳، ۵۵۷، ۵۵۸، ۵۷۰، ۵۷۲، ۵۸۹، ۶۱۵، ۶۱۸، ۶۲۰، ۶۲۳) است که اطلاعات ناچیزی راجع به سکه‌ها و سجع نوشته‌های آنها ذکر شده که روی‌هم‌رفته حتی ۳صفحه مطلب هم نمی‌شود.

نگارنده در صفحه۴۹۶ دیگر کتاب، تنها ۴۹۶قطعه تصویر از سکه‌ها مختلف را به همراه خوانش سجع‌نوشته‌های آنها چاپ نموده و از پرداختن به مسائل مرتبط با سکه‌شناسی از جمله مدیریت و سازوکار ضرابخانه‌ها، چگونگی ضرب انواع سکه، نام و ارزش سکه‌ها و جعل و تقلب در آنها غافل شده است که در این‌جا به‌صورت مختصر به آنها اشاره خواهد شد. ابتدا این‌که صفویان حق انحصاری ضرب سکه و نظارت برکیفیت آن را در دست داشتند و ضراب‌خانه‌ها یکی از منابع مهم درآمد آنها محسوب می‌شد. به همین خاطر، آنها مسوولیت ضراب‌خانه‌ها را معمولاً به اطرافیان مورد اعتماد و آگاه واگذار می‌کردند، زیرا «رونق و رواج امور سلطنت منوط به خطبه و سکه خلافت» بود (میرزاسمعیا، ۱۳۳۲: ۲۱). با اینکه در ظاهر نظارت کلی بر ضرب سکه و بحران‌های پولی جزو وظایف وزیر بزرگ بود (نک: متی و دیگران، ۱۳۹۶: ۴۳). اما درواقع معیرالممالک مسؤول رتق‌وفتق امور ضراب‌خانه بود و به‌واسطه حساسیت مقامش جزو مقرب الخاقان‌ها بود و «استادان به‌وقوف و اطلاع ایشان[او] طلا و نقره را به عیار و وزن مقرر بدون غل و غش در ضراب‌خانه باتمام رسانیده[...] و زر و سیم را مسکوک [نموده].» (میرزاسمعیا، ۱۳۳۲: ۲۱). وی هم‌چنین براساس فرمان پادشاه صفوی مسؤول عزل، نصب، تنبیه، بازخواست و صدور مجوز دادوستد برای ضرابی‌باشیان، مشرفان، سکه‌کنان، حکاکان، صرافان، زرکشان و استادان دست‌اندرکار در مراحل نُه‌گانه ضرب سکه بود (میرزاسمعیا، ۱۳۳۲: ۲۲؛ عقیلی، ۱۳۷۷: ۳۸ و نک: فلسفی،۱۳۴۷: ۲/۴۱۰؛ دُران، ۱۳۸۰: ۱۷۴).

معیرالممالک با این‌که می‌توانست هم‌زمان عهده‌دار شغل ضراب‌باشی نیز باشد، اما رئیس واقعی ضراب‌خانه، ضراب‌باشی بود (مینورسکی، ۱۳۳۴: ۱۳۳؛ کمپفر، ۱۳۶۳: ۱۵۲-۱۵۱؛ شاردن، ۱۳۷۲: ۱۴۹۱/۴) که بر ضرب مناسب و با عیار بالای سکه‌ها و ممانعت از جعل آنها نظارت می‌کرد (متی و همکاران: ۱۳۹۶: ۴۵).

دوم این‌که در این کتاب هیچ اشاره‌ای به نظام پولی و عناوین سکه‌ها که لازمه ورد به مبحث سکه‌شناسی و معرفی سکه‌های شاهان صفوی بوده، نشده است. نظام پولی و سکه‌ای صفویان برخلاف سلسله‌های تیموریان و ترکمانان که تک فلزی و در برخی مواقع دو فلزی بود، وارث نظام پولیِ سه فلزیِ طلا، نقره و مس ایلخانان مغول و واحد محاسباتی تعیین پول‌شان تومان نیز بود (نک: متی و همکَاران، ۱۳۹۶: ۸۱). هم‌چنین در متون تاریخ‌نگاری دوره صفویه برای سکه‌های طلا و اشرفی از عناوینی چون نُقود (خواندمیر، ۱۳۸۰: ۵۸۹/۴؛روملو، ۱۳۵۷: ۶۶۴/۱) دنانیر(روملو، ۱۳۵۷: ۶۵۵/۱؛ الحسینی، ۱۳۷۹: ۱۶ و۸۵؛ ترکمان، ۱۳۸۲: ۲۱۷/۱؛ شاملو،۱۳۷۱: ۳۶؛ جنابدی،۱۳۷۸: ۶۰؛ بدلیسی، ۱۳۷۷: ۱۳۵/۲؛ وحید قزوینی، ۱۳۸۳: ۶۳۰) دینار(قمی، ۱۳۸۳: ۱۰۰۲/۲؛ عالم‌آرای شاه‌اسماعیل، ۱۳۸۴: ۸۸؛ ترکمان، ۱۳۸۲: ۲۶۳/۱؛ واله-قزوینی،۱۳۷۲: ۶۴۸؛ شاردن، ۱۳۷۲: ۹۰۹/۲) و نیز انواع آن به صورت دینار تبریزی (قمی، ۱۳۸۳: ۱۷۷/۱؛ افوشته‌ای نطنزی،۱۳۷۳: ۵۷؛ کرمانی، ۱۳۸۴: ۶۴) دینار عراقی (ترکمان، ۱۳۸۲: ۶۸۸/۲) و دینارکپکی (ترکمان، ۱۳۸۲: ۴۹۷/۲) و برای سکه‌های نقره از عناوینی چون درم (خواندمیر، ۱۳۸۰: ۵۸۹/۴؛ جنابدی، ۱۳۷۸: ۲۸۶؛ امینی‌هروی، ۱۳۸۳: ۳۵۱؛ واله‌قزوینی، ۱۳۷۲: ۶۸۴) درهم (شاردن، ۱۳۷۲: ۹۰۹/۲) و دارهم(ترکمان، ۱۳۸۲: ۲۱۷/۱؛ واله‌قزوینی، ۱۳۷۲: ۱۲۲؛ جنابدی، ۱۳۷۸: ۱۴۰؛ شاملو، ۱۳۷۱: ۳۶/۱) استفاده شده است. در این بین تنها خاتون‌آبادی از مورخین اواخر دوره‌ی صفویه است که از برخی واحدهای پولی صفویان چون سکه‌های بیستی و عباسی نام برده است (خاتون‌آبادی، ۱۳۵۲: ۵۶۷).

برخلاف منابع تاریخ‌نگاری، اولین‌بار در سفرنامه‌های اروپائیان به‌صورت کامل و نسبتاً دقیق از واحدهای پولی و عناوین سکه‌های صفویان یاد می‌شود. طبق گزارش‌های سفرنامه‌ها، صفویان سکه‌های اشرفی یا طلا را برای موارد خاص هم‌چون جلوس پادشاهان (شاردن، ۱۳۷۲: ۹۱۰/۲؛ کارری، ۱۳۴۸: ۸؛ تاورنیه، ۱۳۸۹: ۳۸۱؛ کمپفر، ۱۳۶۳: ۵۰ و نک:مینورسکی، ۱۳۳۴: ۱۱۲؛ متی، ۱۳۹۳: ۹۴؛ سیوری، ۱۳۸۲: ۱۹۹) اهدا کردن به بزرگان و مردم و یا به مناسبت عیدنوروز و دیگر موقعیت‌ها ضرب می‌کرده‌اند (شاردن، ۱۳۷۲: ۹۱۱/۲ و نک:دُران، ۱۳۸۰: ۱۷۱). چون این نوع سکه‌ها چندان رایج نبودند، نام خاصّ و معینی نداشتند و ایرانی‌ها آنها را

معمولاً طلا یا سکه‌های زرین یا اشرافی می‌نامیدند (شاردن، ۱۳۷۲: ۹۱۱/۲). درواقع چون طلا نسبت به نقره و مس نقش کمتری در بین مسکوکات رایج داشت (دُران، ۱۳۸۰: ۱۶۵) به شکل سکه کمتر ضرب می‌شد و بیشتر به عنوان سرمایه ذخیره می‌شد (نک: بنانی، ۱۳۸۰: ۱۹۸؛ سیوری، ۱۳۸۲: ۱۹۹) و سکه‌ی نقره پول رایج در قلمرو صفویان بود و مردم برای رفع حوائج روزانه و انجام معاملات‌شان از آن استفاده می‌کردند (شاردن، ۱۳۷۲: ۹۶/۲؛ کارری، ۱۳۴۸: ۱۵۶؛ اولئاریوس، ۱۳۸۵: ۲۴۳؛ تاورنیه، ۱۳۸۹: ۳۸۱؛ دلاواله، ۱۳۸۴: ۱۲۹) در دوران سلطنت شاه‌اسماعیل و شاه‌طهماسب هم‌زمان سه معیار وزنی متفاوت برای سکه‌های نقره در بخش‌های مختلف قلمرو صفویان رایج بود (نک: متی و همکاران، ۱۳۹۶: ۵۴) ولی از زمان شاه اسماعیل دوم و سپس با اعمال سیاست‌های ویژه توسط شاه‌عباس برای تحکیم قدرت و رونق کار بازرگانی سرانجام سکه‌ها به شکل یک‌دست ضرب شدند و سکه عباسی به پول واحد قلمرو صفویان مبدل شد. در این دوره، شاهی پایین‌ترین مسکوک نقره بود و بعد از آن محمودی که معادل ۲شاهی و عباسی که برابر با ۴شاهی بود، قرارداشت. سکه‌های عباسیِ پنج شاهی و پنج عباسی که ضرب‌شان جنبه‌ی تفنن داشت و در کار بازرگانی از آنها استفاده نمی‌شد نیز رایج بودند(نک: شاردن، ۱۳۷۲: ۹۱۰/۲-۹۱۱). البته از سکه‌هایی یک‌عباسی، نیم‌عباسی و سه‌عباسی بسیارکمیاب نیز در سفرنامه‌ها یاد شده است (کارری، ۱۳۴۸: ۱۵۶و نک:اولئاریوس، ۱۳۸۵: ۲۴۳) برخی سیاحان نیز با جزئیاتی بیشتر از عباسی، دو عباسی، پنج‌عباسی، محمودی، شاهی و بیستی[1] را سکه‌های نقره رایج صفویان ذکر ـ کرده‌اند (تاورنیه، ۱۳۸۹: ۳۸۱).

سکه لاری یا لارین یکی از سکه‌های نقره خاص دوره صفویه است که علاءالدینی هیچ مطلب و تصویری در مورد آن برخلاف دیگر سکه‌ها ذکر و چاپ نکرده است. سکه‌ای مفتولی به اندازه دو بند انگشت و کمتر که بر روی آن شعائر مذهبی و نام پادشاهان صفوی نقر می‌شد و وزن آن ۵/۱۵ گرم بود. قدمت آن به دوره تیموریان و زمان شاهرخ در سال ۸۲۷ق برمی‌گردد و از زمان شاه طهماسب در ضراب‌خانه‌های متعددی چون تبریز، شیراز، لار و بصره تا جنوب غربی هند و سیلان و جزایر مالدیو ضرب می‌شد و به خاطر عیار بالایش پول رایج معیار در تجارت بین‌المللی بود(نک: متی و دیگران، ۱۳۹۶: ۵۵). سکه‌ای که شاردن فرانسوی آن را مسکوک نقره بی‌غش که بهایش معادل دو شاهی و نیم

۱. سکه بیستی دوازده حبّه وزن داشت وکوچک‌ترین سکه‌ی رایج صفویان بودکه در توزین نیز کاربرد داشت(نک:شاردن، ۱۳۷۲: ۹۰۸/۲).

است و برخلاف سکه‌های دیگر رشته‌ای گرد که به بزرگی قلم تحریرست معرفی کرده که بعدها شاه‌عباس با فتح لار ضرب آن را ممنوع ساخت(شاردن، ۱۳۷۲: ۹۱۱/۲). برای نمونه، دو تصویر از لارهای زمان شاه اسماعیل و شاه تهاسب اول قابل روئیت است:



هم‌چنین باوجود این‌که عنوان کلی کتاب علاءالدینی؛ سکه‌های ایران دوره صفوی است، اما هیچ تصویر و اطلاعاتی درمورد سکه‌های مسی که در کنار سکه‌های طلا و نقره سومین رکن نظام پولی صفویان بودند در آن ارائه نشده است. سکه‌هایی که در بین مردم عادی رواج داشتند و با عناوینی چون فلس (افوشته‌ای نطنزی، ۱۳۷۳ ۳۲۸؛و نک: دُران، ۱۳۸۰: ۱۷۱)یا فلوس (کرمانی،۱۳۸۴: ۸۷؛ مستوفی‌بافقی، ۱۳۸۵: ۲۰۵/۳؛فلور، ۱۳۹۵: ۲۴۳)، قازبیکی (اولئاریوس، ۱۳۸۵: ۲۴۳)، قازبک، قزبیک و قازه (کاررری، ۱۳۴۸: ۱۵۶)، غازبکی (تاورنیه، ۱۳۸۹: ۳۸۱)، قازبگی (متی، ۱۳۹۳: ۹۱)، خزبیگی[1] (شاردن، ۱۳۷۲: ۹۱۰/۲) پشیز و پول سیاه یا قره‌پول (کاررری، ۱۳۴۸: ۱۱۱و نک:اولئاریوس، ۱۳۸۵: ۲۴۳) معروف بودند. در ممالک محروسه صفویان هر شهر بزرگ سکه خاص خود را داشت و آن سکه در هیچ جای دیگر جز در همان‌جایی که ضرب شده، اعتبار نداشت. اعتبار آن فقط یک‌سال بود ازیرا که نقش روی سکه هر سال تغییر می‌کرد. چنان‌که برای نمونه در شماخی از نقش شیطانک در کاشان خروس در اصفهان شیر نر و در گیلان نقش ماهی بر روی سکه فلوس منقوش بود و[...] (نک:اولئاریوس، ۱۳۸۵: ۲۴۵ و دلاواله، ۱۳۸۴: ۱۲۹).

۱. شاردن جه تمسیه خزبیگی را برگرفته از دو جزء خز به معنی پول و بیگ به معنی بزرگ و عالی‌جاه می‌داند و مفهومش را پول شاه بیان می‌کند (شاردن، ۱۳۷۲: ۹۱۰/۲).

هم‌چنین سکه‌های مسی از نظر اندازه، وزن و ارزش براساس مناطق با هم تفاوت داشتند و این‌که این قدرت عرضه‌کننده‌ی آن یعنی حاکم محلی بود که تعیین می‌کرد که سکه‌ی مسی ضرب شود و ارزش آن چقدر باشد(متی و دیگران، ۱۳۹۶: ۵۷ و ۶۰)؛ چون ارزش سکه‌های مسی به محل ضرب آنها بستگی داشت؛ اگر از قلمرو حاکم بیرون می‌رفتند یا حاکم تغییر می‌کرد، ارزش‌شان نصف می‌شد. هم‌چنین اعتبار آنها تا آخر سال بود و نوروز از سکه‌هایی که مردم تحویل می‌دادند، سکه جدید با نقوش متفاوت ضرب می‌شد و سود این کار نیز تنها به جیب مقاطعه‌کار ضراب‌خانه و شخص حاکم می‌رفت (متی، ۱۳۹۳: ۹۱؛ و نک: دلاواله: ۱۳۸۴: ۱۲۹).

سکه‌های مسی در جوامع هدف خود دارای اسامی ارزشیِ قراردادی هم‌چون یک یا دو دینار و یا قاز یا قازبکِ پنج دینار و تنگه ده دینار بودند (نک:دُران، ۱۳۸۰: ۱۷۲). برخی سفرنامه‌ها ارزش اقتصادی و مالی سکه‌های مسی را معادل یک چهلم سکه عباسی نقره(کارری، ۱۳۴۸: ۱۵۶؛ اولئاریوس، ۱۳۸۵: ۲۴۳) و یا معادل یک دهم سکه‌ی شاهی نقره ذکر کرده‌اند (شاردن، ۱۳۷۲: ۹۱۰/۲و نک:فلور، ۱۳۹۵: ۲۴۳). هم‌چنین چون عمر مس کوتاه بود، در ضرب سکه‌های مسی نهایت دقت را به عمل می‌آوردند. برای جلوگیری از سوءاستفاده حکام از امتیازات دربار؛ نام حاکم ایالت روی سکه‌های مسی نقر نمی‌شد و به‌جای آن شکل حیوانات، پرندگان، اشیاء و حتی انسان نقر می‌شد (دُران، ۱۳۸۰: ۱۷۱-۱۷۲). سکه‌های مسی در معامله‌های کوچک محلی استفاده داشتند و عدد یا اعداد روی آنها ارزش اسمی‌شان را نشان نمی‌داد و نقر تصاویر حیوانات و.. برروی آنها برای کمک به بیسوادن بود (متی، ۱۳۹۳: ۹۱). گزارش‌های منابع و سفرنامه‌ها حاکی از آنست که سکه‌های مسی معیاری برای قیمت و خرید از خرده‌فروشان و پرداخت مواجب و دست‌مزدهای کارگران بودند و این‌که قاطبه سپاهیان و صنعت‌گران شهری طبقه‌ی پائین نیز از سکه مس استفاده می‌کردند و چیزی جز سکه‌های مسی در دستان تهیدستان شهری و روستایی دست‌به‌دست نمی‌شد.

نوعی سکه چرمی در دوره صفویه که در اصل ژتونی موقت و از جنس چرم بود نیز در موقع اضطرار استفاده می‌شد. سنت ضرب سکه‌های چرمی به پیش از صفویان و زمان خضرخواجه اغلان بن تغلق‌خان‌از اولوس مغولی برمی‌گشت که: «بفرمود تا به عوض طلا و نقره، سکه بر چرم زدند و تا مدتی آن قاعده بماند.»(نطنزی، ۱۳۸۳: ۱۰۶). در دوره صفویه نیز در مقطعی از سلطنت شاه‌عباس اول به دلیل معضل نقدینگی و بی‌پولی شدید از سکه‌های چرمی استفاده شد. هرچند برای حل این معضل شاه‌عباس در لشکرکشی سال ۹۹۸هق بر علیه ازبکان

در مشهد برای ضرب سکه تمام ظروف طلا و نقره را ذوب کرد (متی، ۱۳۹۳: ۹۵)، اما سرانجام این مشکلات بی‌پولی در سال ۱۰۳۱-۱۰۳۲ق شاه‌عباس را در خلال نبرد بغداد واداشت تا به اجبار برای پرداخت حقوق به سپاهیانش از سکه‌های چرمی خاصی که مهمور به نام او و شهر بغداد بودند، استفاده کنند با این وعده که بعداً آنها را با سکه مسی تعویض می‌کند (نک:بلو، ۱۳۹۶: ۳۱۷). این بی‌پولی هم‌چنان در زمان جانشیان شاه‌عباس امری محسوس بود، ولی با این وجود آنها اوضاع را کمی بهتر از شاه‌عباس از سر گذرانند و به جای چرم، سکه‌هایی از جنس قلع به سپاهیان‌شان دادند. چنان‌که شاه‌صفی بین سال‌های ۱۰۴۰ تا ۱۰۵۰هق مجبور شد با دادن ۲۰۰۰۰ من قلع به نرخ ۴۰شاهی به سپاهیانش که در بازار به ۳۰شاهی فروخته می‌شد، خود را از مشکل بی‌پولی برهاند (متی و همکاران، ۱۳۹۶: ۷۳).

سوم این‌که جعل و تقلب در ضرب سکه‌ها و استفاده از تصاویر آنها نیز موردی است که در این کتاب جای خالی آن محسوس است. در دوره صفویه علاوه بر جاعلان همیشگی سکه، برخی شاهان، دولت‌مردان و کارکنان ضراب‌خانه‌ها نیز در موارد خاص و به دلایل مختلف به تقلب و جعل در ضرب سکه‌ها مبادرت می‌کردند. نخستین‌بار فریر به نقل از جنکینسون انگلیسی به تقلب در ضرب سکه‌های صفویان در زمان شاه تهماسب اشاره می‌کند و می‌نویسد: مسکوکات طلا و مس کمتر در دسترس است و آن‌چه نیز هست، بیشتر تقلبی و بی‌مقدار است (فریر، ۱۳۸۰: ۲۲۱). شاه‌تهماسب حتی عادت داشت تا به ضراب‌باشی و زیردستانش دستور دهد تا سکه‌هایی با ارزش اسمی سابق ولی به شکل ناملموسی با فلز قیمتی کمتر برای به جیب زدن مابه‌التفاوت آنها ضرب کنند (نک:متی، ۱۳۹۳: ۱۰۳). اما در نهایت این پادشاه صفوی به اصلاحاتی در نحوه ضرب سکه‌های رایج مبادرت کرد و چنان‌که نوشته‌اند: «تغییر زر داده، بیست دیناری که رایج بود با دویست دیناری طلا به واسطه قلبی و ناتمامی عیار برطرف ساخته[...] و از آن زرها هر که داشته باشد به خزانه عامره برده زر نو بازیافت نماید.» (قمی، ۱۳۸۳: ۶۱۰/۱-۶۱۱).

کاستی دیگر کتاب نپرداختن نگارنده به مسئله جعل و تقلب در ضرب سکه‌ها در زمان جانشینان شاه تهماسب است که متن سفرنامه‌ها حاکی از آنست که در زمان سه پادشاه آخر صفوی به خصوص شاه سلیمان و پسرش شاه سلطان حسین بسیار رخ داده است. چنان‌که شاردن در این مورد می‌نویسد: «در شهرهای مختلف سکه‌هایی ضرب می‌کنند که عیارش از آنچه باید، کمتر است» (شاردن، ۱۳۷۲: ۹۱۰/۲). احتمالاً همین نوشته‌های سیاحانی چون شاردن برخی محققین را نیز واداشته تا در مورد ارزش سکه‌های صفوی و استقبال مردم

از آنها بنویسند که: ارزش سکه‌های نقره صفوی از لحاظ وزن کمتر از چیزی بود که بر آنها نوشته شده و عده کمی نیز طالب یا حاضر به قبول آن‌ها بودند (سیوری، ۱۳۸۲: ۱۹۹؛ بنانی، ۱۳۸۰: ۱۹۸). بزرگ‌ترین جعل و تقلب در ضرب سکه‌ها که در سطح وسیعی از اقتصاد کشور تأثیر گذاشت، در زمان شاه‌سلیمان رخ داد. تا پیش از این واقعه کیفیت و عیار سکه‌ها چنان بود که بنابر گواهی تاورنیه: «هیچ کشوری در جهان نیست که به سهولت ایران بتوان پول خود را از دربار وصول کرد و در چنین مبلغ هنگفتی هیچ سکه قلب دیده نشود.» (تاورنیه، ۱۳۸۹: ۱۳۳). کمپفر با تیتر«خراب شدن وضع مسکوکات» به شرح ماوقع این جعل و تقلب بزرگ که در ارتباط با نحوه پرداخت مقرری و معیشت ماهانه سفیر ازبک براساس رسوم دیپلماتیک عصر صفوی بود، اشاره کرده‌است. شاه سلیمان با مشاوره و پیشنهاد صدراعظم‌اش که پرداخت تمام مخارج سفیر ازبک را مسبب خالی شدن خزانه مملکت می‌دید، تصمیم گرفت تا سکه‌های نقره مخصوصی با عیار پائین ۲۵./. ضرب کنند به سفیر ازبک بدهند. اما سفیر زیرک با پی‌بردن به این نقشه، تمام سکه‌های تقلبی را صرف خرید ظروف طلا و نقره در اصفهان کرد و بدین‌گونه سکه‌های تقلبی به دست تجار در سراسر ایران منتشر شد. حکام نخجوان، ایروان، تبریز و... که حق ضرب سکه داشتند نیز با تأسی از این اقدام دولت، سکه‌هایی با عیار پائین ضرب کردند (نک:کمپفر، ۱۳۶۳: ۶۴-۶۵). سانسون نیز به شرایط بد سکه‌ها و کاسته شدن از ارزش آنها در زمان شاه‌سلیمان را نتیجه‌ی عدم تعقیب و مجازات جاعلان و اخذ رشوه بوسیله ماموران بیان می‌کند (نک:سانسون، ۱۳۴۶: ۱۸۸). اوضاع بد پولی در زمان شاه سلطان حسین نیز ادامه یافت و حتی والی هویزه نیز در جعل و تقلب در ضرب سکه‌ها سهیم شد. واپسین سال‌های پادشاهی سلطان حسین نیز دوره کمبود جدی سکه‌های در گردش بود و وزن سکه‌ها بیشتر کاهش یافت (نک:متی و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۸۰). علاوه بر اقدامات برخی شاهان و دولت‌مردان برای تقلب در ضرب سکه‌ها، برخی جعل و تقلب‌ها ریشه در برنامه‌های غلط ضراب‌خانه‌های صفویان داشت. یکی از نکات استثنایی در تاریخ مسکوکات اسلامی این بود که صفویان سکه‌های طلا و نقره را با سرسکه یا قالب مشابهی ضرب می‌کردند و این قضیه راه را برای متقلبین و جعالان سکه هموار می‌ساخت. چنان‌که جاعلان می‌توانستند با یک پوشش طلایی سکه نقره را به جای سکه طلا به مردم ناآگاه قالب کنند (نک:دُران، ۱۳۸۰: ۱۷۰)؛ برای نمونه سکه‌های زیر سکه‌های چهارشاهی و ده‌شاهیِ تقلبی و جعلی زمان شاه سلطان حسین ضرب شهرهای تفلیس، تبریز و رشت هستند که مغز آنها مس و روکش نقره است.



نتیجه‌گیری

کتاب «سکه‌های ایران دوره صفویه ۱۱۶۸-۹۰۷هق» که متن آن هیچ ارتباط مستقیمی با سکه-شناسی ندارد و حاوی تصاویری باکیفیت از سکه‌های مضروب در ضراب‌خانه‌های مختلف از ظهور شاه اسماعیل صفوی تا پایان کار آزادخان افغان است، نتیجه زحمات و تجربیات چندساله بهرام علاءالدینی به عنوان سکه‌شناسی ساعی و مجموعه‌داری با دانش تاریخی است که با کاغذی مناسب و کیفیتی قابل قبول به همت انتشارات برگ‌نگار چاپ شده است. کتابی که

می‌تواند به عنوان کاتالوگی مصور و مرجع در اختیار علاقه‌مندان سکه‌شناسی و پژوهشگران تاریخ ایرانِ دوره‌ی صفویه باشد تا با استناد به تصاویر و خوانش سجع‌های آن به شناخت بهتری از سکه‌های این دوره از تاریخ ایران نائل شوند. کتاب که در برگیرنده تصاویر ۴۹۶قطعه سکه است، امتیازات و نقاط قوت متعددی دارد که از آن جمله می‌توان به معرفی سکه‌های مضروب در ۸۸ ضراب‌خانه صفویان برای اولین‌بار در یک کتاب‌های در انتشارات داخل کشور که چند مورد از سکه‌های آن نادر و نایاب هستند. بیان مشخصات جنسی، وزنی و تشریح بصری سجع سکه‌های موجود در کتاب با استفاده از آیکونگرافی و هم‌چنین تلاش متعهدانه و دقت‌نظر جهت قرائت صحیح سجع نوشته‌های رو و پشت سکه‌ها اشاره کرد. این کتاب اما هم‌چون هر کتاب دیگری نقاط ضعفی دارد و علاوه بر آن فاقد برخی خصوصیاتی است که یک تألیف علمی باید داشته باشد و این مسئله نیز از ارزش و اعتبار علمی آن بسیار می‌کاهد. فقدان مقدمه و بیان مسئله و هم‌چنین عدم مراجعه و استفاده بهینه از منابع و سفرنامه‌های مهم و مرتبط با این دوره تاریخی که موضوع کتاب حول محور برخی مطالب موجود در آنها هم‌چون انواع و اسامی سکه‌ها، نحوه ضرب، ارزش مادی سکه‌ها و جعل و تقلب در ضرابخانه در نیز ضعف و نقصان دیگری است که در این کتاب بسیار محسوس است. نگارنده حتی از تصاویر سکه‌های موجود در برخی از موزه‌ها معتبر جهانی و بویژه برخی پایگاه‌های اینترنتی معتبر سکه‌شناسی که در آنجا به‌راحتی می‌توان از تصاویر باکیفیت برخی سکه‌های نایابِ مضروب در ضرابخانه‌های صفویان که حتی اطلاعات مربوط به جنس، وزن، سایز و بعضاً قطر آنها نیز در ذیل تصاویرشان ذکر شده و با یک جستجوی ساده دسترسی پیدا کرد، غافل شده و استفاده نکرده است.

متن نوشته کتاب نیز رویکردی کاملاً سیاسی دارد و هیچ ارتباطی با سکه‌شناسی و مسائل مرتبط با آن در دوره صفویه ندارد. در حالی که نگارنده می‌توانست با بهره‌گیری از سفرنامه‌ها و برخی منابع هم‌چون تاریخ‌های عمومی، دودمانی، تک‌نگاری‌ها و بویژه تذکره‌الملوک‌های آن دوره اطلاعات ذی‌قیمتی را استخراج کند تا مسئله اصلی کتاب یعنی سکه‌شناسی که در مورد مباحث آن در متن این پژوهش به صورت مبسوط بحث شده برای مخاطب خاص این کتاب در حاله‌ای از ابهام باقی نماند. هم‌چنین نگارنده در بیان مطالب تاریخ سیاسی نیز چندان موفق عمل نکرده و با سطحی‌نگری بعضاً برخی مسائل سیاسی، فرهنگی و اقتصادی مهم را که نقش مهمی در چگونگی ضرب سکه‌ها، تغییر سجع نوشته‌ی آنها و هم‌چنین علل تقلب در سکه‌ها دارند را از قلم انداخته و نادیده گرفته است. به همین خاطر کتاب علاءالدینی فاقد ویژگی‌های است که یک تألیف علمیِ روشمند و

مسئله‌مند دارد و از این رو اثر وی یک گردآوری یا یک کتاب کاتالوگِ مصور مجموعه‌ای از سکه‌هاست تا این که یک تألیف علمی و مرجع در این حوزه باشد.

منابع

اسماعیلی، صغری. (۱۳۸۵). *پژوهشی در سکه‌ها و مهرهای شاهان صفوی*. سازمان میراث فرهنگی و گردشگری.

افوشته‌ای نطنزی، محمود بن هدایت‌الله. (۱۳۷۳). *نقاوه الآثار فی ذکر الاخبار* (احسان اشراقی، مصحح). علمی‌و‌فرهنگی.

اولئاریوس، آدام. (۱۳۸۵). *سفرنامه آدام اولئاریوس* (احمد بهپور، مترجم). ابتکار نو.

الحسینی، خورشاه بن قباد. (۱۳۷۹). *تاریخ ایلچی نظام شاه* (محمدرضا نصیری و کوئیچی هانه‌دا، مصححین). انجمن آثار و مفاخر فرهنگی.

بنانی، امین. (۱۳۸۰). ساختار اجتماعی‌ـاقتصادی دوره صفوی. در یعقوب آژند (مترجم)، *صفویان* (صص. ۱-؟). مولی.

بدلیسی، شرف‌خان. (۱۳۷۷). *شرفنامه* (ج. ۲؛ ولادیمیر ولیامینوف، مصحح). اساطیر.

بلو، دیوید. (۱۳۹۶). *شاه عباس* (خسرو خواجه‌نوری، مترجم). امیرکبیر.

پانوفسکی، اروین. (۱۳۹۶). *معنا در هنرهای تجسمی* (ندا اخوان اقدم، مترجم). چشمه.

تارونیه، ژان باتیست. (۱۳۸۹). *سفرنامه تاورنیه* (حمید ارباب شیرانی، مترجم). نیلوفر.

ترکمان، اسکندربیگ. (۱۳۸۲). *تاریخ عالم آرای عباسی* (ج. ۱؛ ایرج افشار، مصحح). امیرکبیر.

جنابدی، میرزابیگ. (۱۳۷۸). *روضه الصفویه* (غلام‌رضا طباطبایی مجد، مصحح). بنیاد موقوفات دکتر محمود افشار.

خواندمیر، غیاث‌الدین بن همام‌الدین. (۱۳۸۰). *تاریخ حبیب السیر* (ج. ۴). خیام.

خاتون‌آبادی، سیدعبدالحسین. (۱۳۵۲). *وقایع السنین و الاعوام* (محمد باقر بهبودی، مصحح). کتابفروشی اسلامیه.

دُران، دارلی. (۱۳۸۰). نظام پولی دوره صفویان. در یعقوب آژند (مترجم و مدون)، *صفویان* (سیوری و دیگران؛ صص. ۱-؟). مولی.

دلاواله، پیترو. (۱۳۸۴). *سفرنامه دلاواله* (شعاع‌الدین شفا، مترجم). علمی‌و‌فرهنگی.

سانسون. (۱۳۴۶). *سفرنامه سانسون* (تقی تفضلی، مترجم). ابن‌سینا.

سیوری، راجر. (۱۳۸۲). *ایران عصر صفوی* (کامبیز عزیزی، مترجم). مرکز.

شاردن، ژان. (۱۳۷۲). *سفرنامه شاردن* (اقبال یغمایی، مترجم؛ ج. ۱-۵). توس.

سرافراز، علی اکبر، و آورزمانی، فریدون. (۱۳۹۹). *سکه‌های ایران از آغاز تا دوران زندیه*. سمت.

شاملو، ولی‌قلی. (۱۳۷۱). *قصص الخاقانی* (ج. ۱؛ سید حسن سادات ناصری، مصحح). وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

عالم‌آرای شاه‌اسماعیل. (۱۳۸۴). (اصغر منتظر صاحب، مصحح). علمی‌و‌فرهنگی.

عقیلی، عبدالله. (۱۴۰۰). *دارالضرب‌های ایران در دوره اسلامی*. بنیاد موقوفات دکتر محمود افشار یزدی.
علاءالدینی، بهرام. (۱۴۰۳). *سکه‌های ایران دوره صفوی ۱۱۶۸-۹۰۷*. برگ نگار.
فلسفی، نصرالله. (۱۳۴۷). *زندگانی شاه عباس اول* (ج. ۲). دانشگاه تهران.
فریر، رانلد. (۱۳۸۰). تجارت در دوره صفویان. در یعقوب آژند (مترجم)، *تاریخ ایران در دوره صفویان*. جامی.
فلور، ویلم. (۱۳۹۵). *تاریخ مالی ایران در روزگار صفویان و قاجاریان* (ابوالقاسم سری، مترجم). توس.
قائینی، فرزانه. (۱۳۸۸). *سکه‌های دوره صفویه «سکه‌شناسی»*. پازینه.
قمی، قاضی احمد. (۱۳۸۳). *خلاصه التواریخ* (ج. ۱ و ۲؛ احسان اشراقی، مصحح). دانشگاه تهران.
کارری، جملی. (۱۳۴۸). *سفرنامه کارری* (عباس نخجوانی و عبدالعلی کارنگ، مترجمین). اداره کل فرهنگ و هنر آذربایجان شرقی.
کسروی، احمد. (۱۳۵۲). *کاروند کسروی* (یحیی ذکاء، به کوشش). کتاب‌های جیبی.
کمپفر، انگلبرت. (۱۳۶۳). *سفرنامه کمپفر* (کیکاوس جهانداری، مترجم). خوارزمی.
کرمانی، ملا محمدمومن. (۱۳۸۴). *صحیفه الارشاد* (محمدابراهیم باستانی پاریزی، مصحح). علم.
متی، رودی. (۱۳۹۰). *اقتصاد و سیاست خارجی عصر صفوی* (حسن زندیه، مترجم). پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
متی، رودی. (۱۳۹۳). *ایران در بحران* (حسن افشار، مترجم). مرکز.
متی، رودی، و دیگران. (۱۳۹۶). *تاریخ پولی ایران از صفویه تا قاجاریه* (جواد عباسی، مترجم). نامک.
مکالا، سی. بی. ان. (۱۳۹۵). *بنیادهای علم تاریخ* (احمد گل‌محمدی، مترجم). نی.
ملائی توانی، علیرضا. (۱۳۸۷). *درآمدی بر روش پژوهش در تاریخ*. نی.
میرزاسمیعا. (۱۳۳۲). *تذکره الملوک* (محمد دبیرسیاقی، به کوشش). طهوری.
مستوفی بافقی، محمدمفید. (۱۳۸۵). *جامع مفیدی* (ج. ۳؛ ایرج افشار، مصحح). اساطیر.
مینورسکی، ولادیمیر. (۱۳۳۴). *سازمان اداری حکومت صفوی* (مسعود رجب‌نیا، مترجم). زوار.
نطنزی، معین‌الدین. (۱۳۸۳). *منتخب التواریخ معینی* (پروین استخری، به اهتمام). اساطیر.
نوایی، عبدالحسین، و غفاری‌فرد، عباس‌قلی. (۱۳۸۱). *تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوران صفویه*. سمت.
نوذری، حسین‌علی. (۱۳۷۹). *فلسفه تاریخ، روش‌شناسی و تاریخ‌نگاری*. طرح نو.
نوذری، جلیل. (۱۳۹۶). *نویسنده رستم‌التواریخ کیست؟ پژوهشی در نگاه او به ایران*. میراث مکتوب.
واله قزوینی، محمدیوسف. (۱۳۷۲). *خلدبرین* (میرهاشم محدث، مصحح). بنیاد موقوفات دکتر محمود افشار.
وحید قزوینی، محمدطاهر. (۱۳۸۳). *تاریخ جهان‌آرای عباسی* (سعید میرمحمدصادق، مصحح). پژوهشگاه علوم انسانی.
هینتس، والتر. (۱۳۷۱). *شاه اسماعیل دوم صفوی* (کیکاوس جهانداری، مترجم). علمی و فرهنگی.

Cuhaj, G. S. (2014). *Standard catalog of world coins*. Krause Publications.

University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 56
Spring & Summer 2025
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511

Innovative Visual Tools Complementing the Teaching of Geographical Concepts in University Textbooks

Parvaneh Shahhoseyni ✉

Associate Professor, Department of Historical Studies of Environment, Research Institute for Humanities and Development Studies (SAMT), Tehran, Iran.
Corresponding author**:** shahhoseyni@samt.ac.ir

Article Info

History
Received: July 03, 2025
Accepted: Sep. 16, 2025

Keywords
Innovative visual tools
university textbooks
teaching
geography

Abstract

The use of diverse tools, particularly visual aids, plays a crucial role in the teaching and learning process of university textbooks. This study aims to identify innovative visual tools and examine their role as complementary resources for teaching geographical concepts in university-level textbooks, while exploring their features and applications. To achieve this objective, a qualitative content analysis method was employed. Keywords related to research methods and research tools were searched in the Noormags database, and relevant articles were purposefully selected and analyzed. The findings revealed approximately five innovative visual tools, including aerial photographs, satellite images, GIS, Google Earth, and Google Earth Engine, each with unique features and specific applications for teaching geographical concepts. Employing these innovative visual tools as complementary aids can enrich textbooks, strengthen students' theoretical knowledge, and enhance their ability to analyze and generate spatial data. Therefore, this study is classified as applied research.

Citation: Shahhoseyni, P. (2025). Innovative Visual Tools Complementing the Teaching of Geographical Concepts in University Textbooks. *University Textbooks Research and Writing*, *29*(56), 163-190.
https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2067789.1661

2025 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by University Textbooks Research and Writing Journal (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

Introduction

The utilization of various tools, particularly visual tools, holds special significance in the teaching and learning process of university textbooks. In the field of geography education, visual representations have traditionally played a fundamental role in conveying spatial concepts, with maps serving as the primary medium for illustrating geographical phenomena. However, rapid technological advancements have introduced a new generation of visual tools that extend far beyond traditional cartographic methods. These modern visual technologies offer unprecedented capabilities for data collection, analysis, and visualization, transforming how geographical concepts can be understood and taught.

Geography, as a discipline fundamentally concerned with spatial relationships and environmental processes, has been profoundly influenced by technological innovations in remote sensing, geographic information systems, and cloud-based spatial analysis platforms. These tools enable the collection, processing, and visualization of vast amounts of spatial data, allowing for the analysis of complex phenomena ranging from land use changes and climate patterns to urban development and environmental hazards. The integration of such tools into geographical education has become increasingly essential for preparing students to address contemporary environmental and spatial challenges.

Despite the widespread adoption of these visual technologies in geographical research and professional practice, their systematic integration into university textbooks remains limited. Traditional geography textbooks continue to rely predominantly on static maps and descriptive accounts, often failing to incorporate the dynamic, interactive, and analytical capabilities of modern visual tools. This gap between research practice and educational content creates a significant challenge for geography education, as students may graduate without adequate familiarity with the tools and methods that have become standard in professional geographical analysis.

The theoretical foundation for integrating modern visual tools into geography education draws upon cognitive load theory and multimedia learning principles. According to Sweller's cognitive load theory, learning is enhanced when information is presented in ways that reduce unnecessary cognitive burden on working memory. Mayer's principles of multimedia learning further emphasize that combining text with appropriate visual elements facilitates deeper understanding. In geography education, modern visual tools can serve as powerful complements to traditional cartographic methods by enabling three-dimensional visualization, temporal analysis, interactive exploration, and spatial reasoning development. These capabilities align well with the cognitive requirements of geographical learning, which demands the integration of spatial, environmental, and analytical thinking skills. The present study aims to identify modern visual tools that can serve as complementary aids for teaching geographical concepts in university textbooks, examining their characteristics, features, and educational applications. By systematically analyzing relevant literature and extracting key findings, this research seeks to provide guidance for enhancing geography textbook content through the integration of contemporary visual technologies.

Research Methodology

This research employs a qualitative content analysis approach to examine modern visual tools and their role as complementary educational aids in geography textbooks. Content analysis is

a systematic method for identifying, analyzing, and interpreting patterns and concepts within various data forms, including texts, images, and other content types. In qualitative content analysis, the focus is on understanding deep meanings and interpreting data to extract meaningful themes (Hafeznia, 2023). This approach is particularly appropriate for examining the characteristics and applications of visual tools, as it allows for systematic identification and categorization of features across multiple sources.

The research population comprises all articles related to the study's topic indexed in the Noormags database. After reviewing article abstracts, 20 articles that employed combinations of modern visual tools were purposively selected based on comprehensiveness and direct relevance to the research topic. These articles were published between 1999 and 2025, providing a longitudinal perspective on tool development and applications. The selected articles were thoroughly read, and data regarding the visual tools used, their characteristics, and educational applications were extracted.

The selection criteria included: (1) direct relevance to modern visual tools in geographical studies; (2) use of visual tools for data collection or processing; (3) publication in peer-reviewed academic journals; and (4) comprehensiveness in addressing tool applications. The analysis followed a systematic process: first, identifying tools mentioned across articles; second, extracting characteristics and features of each tool; third, categorizing educational applications; and fourth, synthesizing findings to address the research questions. This systematic approach ensures that the findings provide a comprehensive overview of the modern visual tools available for enhancing geography textbook content.

Discussion

Modern Visual Tools: Identification and Characteristics

The comprehensive analysis of selected articles reveals five primary categories of modern visual tools that serve as complementary educational aids in geography instruction: aerial photographs, satellite imagery, remote sensing, Geographic Information Systems (GIS), and Google Earth/Google Earth Engine platforms. Each of these tools possesses unique characteristics and features that make them valuable for teaching different geographical concepts.

Aerial Photographs represent one of the earliest forms of remote sensing, typically captured from aircraft, drones, quadcopters, or unmanned aerial vehicles (UAVs). These photographs provide high-resolution, detailed visual records of Earth's surface features. Two primary types exist: vertical photographs, taken with the camera axis perpendicular to the ground, offering planimetric accuracy suitable for mapping; and oblique photographs, taken at angles, providing three-dimensional perspectives useful for terrain visualization. Aerial photographs are valuable for examining topography, environmental monitoring, land use analysis, natural hazard assessment, cultural heritage documentation, urban planning, and infrastructure mapping for projects such as roads, railways, pipelines, and power lines. Their characteristics include variable scale and resolution, true-image representation, temporal documentation, and overlapping coverage for stereoscopic viewing. However, aerial photographs have limitations related to geometric distortion, coverage area, and the need for specialized interpretation skills.

Satellite Imagery is captured by sensors mounted on satellites orbiting Earth, providing digital and visual data with extensive coverage, repeatability, multispectral capabilities, and high spectral resolution. Compared to aerial photographs, satellite imagery offers broader coverage, making it suitable for regional and global studies, and provides regular revisits that enable time-series analysis. The multispectral nature of satellite sensors allows for analysis beyond visible light, including infrared and thermal bands, enabling applications in vegetation monitoring, mineral exploration, atmospheric studies, and environmental assessment. Satellite imagery is used across numerous domains including geological sciences, soil science, environmental monitoring, natural resource exploration, meteorology, water resource management, urban development, disaster management, and mapping. Satellites are classified based on their orbit, application, and sensor characteristics. The integration of satellite imagery with ground-based data enhances analytical accuracy and enables sophisticated geographical modeling.

Remote Sensing encompasses the broader process of collecting data about Earth's surface through active or passive sensors mounted on aircraft, satellites, drones, or other platforms. Remote sensing techniques involve acquiring data through electromagnetic radiation, including visible, infrared, thermal, and radar wavelengths. This technology enables systematic observation, measurement, and interpretation of Earth's surface features and environmental phenomena. The advantages of remote sensing include synoptic coverage, repetitive data collection, multispectral capabilities, digital data formats enabling computer processing, and the ability to penetrate clouds or vegetation using specific wavelengths. Remote sensing data require processing and interpretation to extract meaningful information, which can be presented as maps, charts, statistical tables, and other GIS-compatible formats. The combination of remote sensing with geographic information systems creates powerful analytical capabilities.

Geographic Information Systems (GIS) represent computer-based systems for creating, managing, analyzing, and visualizing spatial data. According to the Persian Language and Literature Academy's definition, GIS is a system for managing spatial and descriptive data, enabling storage, editing, integration, analysis, and presentation of location-based information. GIS combines various data types including maps, satellite imagery, statistics, and descriptive information to analyze complex spatial problems. Key characteristics include: spatial data analysis capabilities, integration of multiple information layers, scenario modeling, continuous data updating, and the ability to display various types of spatial information in map form. Unlike simple mapping software, GIS is fundamentally an analytical tool that examines relationships among features, stores information for specific purposes, and connects geographical phenomena with their spatial context. GIS applications are extensive and include: mapping and cartography, telecommunications and network planning, urban planning, infrastructure development, site selection, pipeline routing, postal services for rapid information delivery, landfill site suitability analysis, underground utility mapping, school catchment analysis, economic development planning, land use change analysis, transportation planning, traffic accident analysis, crime analysis, healthcare planning, property taxation, asset management, construction industry development, fisheries, reservoir site selection, tourism, fire response distance analysis, land use/land cover change

analysis, environmental change analysis, geological applications, agricultural mapping, soil management, irrigation water management, wetland mapping, natural resource management, disaster management, flood damage assessment, landslide hazard zoning, coal mine fire detection, volcanic eruption mapping, wildfire management, pest control, energy monitoring, rangeland and forest management, desertification monitoring, drainage problem identification in tea plantations, snow cover and runoff prediction, wildlife management, and coastal vegetation mapping.

Google Earth and Google Earth Engine (GEE) represent powerful cloud-based platforms that have transformed how spatial data can be accessed and analyzed. Google Earth is an interactive platform that combines satellite imagery, aerial photographs, and GIS data in a three-dimensional environment, enabling virtual exploration of Earth's surface. Its key features include high-resolution imagery, 3D terrain models, building models, street view, historical imagery, and image overlay capabilities. Google Earth enables users to explore locations, create maps, add markers, and conduct educational and research activities. The platform is valuable for teaching geography by providing immersive virtual field experiences and visualizing spatial concepts.

Google Earth Engine (GEE) is an advanced cloud-based processing platform designed for large-scale spatial data analysis. Unlike standard Google Earth, GEE provides access to a vast archive of satellite data including imagery from Landsat, Sentinel, MODIS, and other Earth observation missions, along with analytical tools for processing this data. GEE enables analysis at scales ranging from local to global, with spatial resolution from 10 meters to several kilometers. The platform is free for research and educational use, requires no specialized remote sensing software, eliminates the need for pre-processing such as geometric and radiometric corrections, and only requires downloading results rather than entire datasets. GEE offers access to multiple international space agency databases including those of the European Space Agency (ESA) and NASA. The platform can process large time-series datasets rapidly and present results as maps, charts, and other visual outputs. Applications of GEE include vegetation monitoring, agricultural assessment, land surface temperature calculation, protected area monitoring, water resources assessment, agricultural crop monitoring, soil erosion analysis, flood monitoring, urban heat island analysis, wetland monitoring, drought assessment, environmental hazard studies, and land use/land cover change analysis.

Educational Applications and Integration

Modern visual tools serve numerous educational applications in geography instruction, functioning across both data collection and data processing stages. Their integration into geography textbooks can fundamentally transform how students understand and engage with geographical concepts. When used effectively, these tools bridge the gap between theoretical geographical knowledge and practical analytical skills.

Data Collection Applications enable students to access and analyze real-world geographical data. Aerial photographs provide detailed local observations, while satellite imagery offers regional and global perspectives. Remote sensing data allow for systematic observation of environmental phenomena across different time periods, supporting temporal

analysis. These tools enable students to: monitor environmental changes, analyze land use patterns, assess natural hazards, study climate phenomena, examine urban development, investigate water resources, and explore ecosystem dynamics. The combination of multiple data sources provides comprehensive perspectives on geographical phenomena.

Data Processing Applications through GIS, Google Earth, and GEE enable sophisticated analysis of collected data. GIS allows for spatial querying, overlay analysis, proximity analysis, network analysis, and statistical modeling. Google Earth provides intuitive visualization and exploration, while GEE enables advanced processing including time-series analysis, machine learning applications, and large-scale environmental monitoring. Educational applications include: mapping and visualization of geographical features, spatial pattern identification, temporal change detection, scenario modeling, hypothesis testing, and data interpretation. These tools support active learning, inquiry-based exploration, and problem-solving approaches to geography education.

Key Educational Benefits of integrating modern visual tools include: enhancing spatial thinking skills through three-dimensional visualization and interactive exploration; facilitating understanding of complex geographical concepts through visual representation; enabling authentic learning experiences using real-world data; developing technological competencies relevant to professional geography practice; supporting collaborative learning through shared platforms; and bridging theoretical knowledge with practical applications. However, each tool has limitations and none can replace others entirely; rather, they function as complementary aids that should be selected and combined based on specific learning objectives, analytical requirements, data availability, and educational contexts.

Challenges in Current Geography Textbooks

The analysis reveals several significant challenges in current geography textbook content regarding modern visual tools:

Predominance of Descriptive Approaches: Geography textbooks often present GIS, remote sensing, and image processing concepts in purely descriptive terms, without providing practical guidance on using these tools to solve geographical problems. Students learn about tools but not how to apply them effectively.

Lack of Application-Oriented Content: Spatial concepts such as location analysis, land use change, hazard assessment, and environmental monitoring are typically presented theoretically without connection to modern analytical tools. This creates a significant gap between textbook theories and real-world problem-solving methods and contemporary research.

Insufficient Integration of Complementary Tools: Textbooks rarely demonstrate the integrated use of complementary tools such as remote sensing, GIS, and cloud-based platforms with statistical analysis or multi-criteria decision-making. As a result, students fail to develop competency in understanding complete modern geographical research workflows.

Absence of Concrete Examples and Practical Exercises: The lack of concrete examples and hands-on exercises with modern tools prevents the development of practical skills and analytical thinking needed to solve complex geographical problems.

Limited Content Updates with Emerging Technologies: Textbooks fail to incorporate rapidly emerging technologies such as powerful cloud-based platforms (GEE) and AI capabilities in geographical analysis, causing students to lag behind rapid methodological advances in geography.

Weakness in Spatial Thinking Development: Without proper tool integration, textbooks fail to develop students' spatial thinking—the ability to understand spatial relationships, patterns, and processes. Students may learn software operation without developing capacity for spatial reasoning and geographical problem-solving.

Conclusion

This study demonstrates that modern visual tools—including aerial photographs, satellite imagery, remote sensing, Geographic Information Systems (GIS), and Google Earth/Google Earth Engine (GEE) platforms—offer significant potential as complementary aids for teaching geographical concepts in university textbooks. These tools provide capabilities extending far beyond traditional maps and images, enabling data collection across multiple scales, sophisticated spatial analysis, temporal change detection, and interactive visualization. While maps and images remain essential in geography textbooks, the integration of modern visual tools transforms textbooks from static, descriptive resources into dynamic, application-oriented learning materials.

For effective integration, geography textbooks should move beyond describing tools and focus on practical applications. This requires incorporating research-based examples from national studies, designing step-by-step practical exercises, emphasizing the combined use of modern platforms (RS + GIS + GEE), and focusing on developing spatial thinking and result interpretation skills. Through purposeful learning methods—from foundational theoretical concepts to advanced software applications—students can develop competencies in data analysis, decision-making, and spatial data production, becoming capable professionals able to make informed environmental and social decisions while maintaining competitive employability.

To achieve this transformation, curriculum revision across undergraduate, graduate, and doctoral levels is essential, followed by textbook updates shifting from theoretical and descriptive orientations toward practical applications. Textbook development should incorporate programming languages and specialized libraries, with workshops and courses providing step-by-step guidance on applying modern visual tools. Students should complete short-term projects such as local drought mapping or urban monitoring with visual and statistical outputs. The recent Iranian Seventh Five-Year Development Plan's executive regulations, specifically addressing practical and skill-based coursework, provide an enabling framework for these changes. Through these efforts, geography education in Iran can align with global methodological advancements, better preparing students for contemporary geographical research and professional practice.

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی
دورهٔ ۲۹، شمارهٔ ۵۶، بهار و تابستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۵۰۳-۲۶۷۶
شاپا الکترونیکی: ۷۵۱۱-۲۶۷۶

ابزارهای تصویری نوین مکمل آموزش مفاهیم جغرافیایی در کتاب درسی دانشگاهی

پروانه شاه‌حسینی ✉

دانشیار، گروه مطالعات تاریخی محیطی، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)، تهران، ایران.
نویسنده مسئول: shahhoseyni@samt.ac.ir

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۱۲
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۵

واژگان کلیدی:
ابزارهای تصویری نوین
کتاب درسی دانشگاهی
آموزش
جغرافیا

چکیده

بهره‌گیری از ابزارهای گوناگون، به‌ویژه ابزارهای تصویری، اهمیت ویژه‌ای در فرایند آموزش و یادگیری کتاب‌های درسی دانشگاهی دارد. پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابزارهای تصویری نوین و نقش آن‌ها به‌عنوان مکمل آموزش مفاهیم جغرافیایی در کتاب‌های درسی دانشگاهی، ویژگی‌ها و کاربردهای این ابزارها را بررسی می‌کند. برای دستیابی به این هدف، از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. کلیدواژه‌های روش تحقیق و ابزار تحقیق در پایگاه اطلاعاتی نورمگز جستجو شد و مقالات مرتبط به‌طور هدفمند انتخاب و تحلیل شد. یافته‌ها حاکی از شناسایی حدود ۵ ابزار تصویری نوین از جمله عکس‌های هوایی، تصاویر ماهواره‌ای، GIS، Google Earth و Google Earth Engine بود که هر کدام ویژگی‌های منحصربه‌فرد و کاربردهای خاص خود برای آموزش مفاهیم جغرافیایی را دارند. به‌کارگیری ابزارهای تصویری نوین به عنوان مکمل آموزش مفاهیم جغرافیایی در کتاب درسی دانشگاهی می تواند کتاب را به منبعی غنی‌تر تبدیل کند و با استفاده از آن‌ها می‌توان هم دانش نظری و هم توانایی تحلیل و تولید داده‌های مکانی دانشجویان را تقویت کرد و بهبود بخشید. بنابراین پژوهش حاضر از گونه کاربردی‌ست.

استناد: شاه‌حسینی، پروانه (۱۴۰۴). ابزارهای تصویری نوین مکمل آموزش مفاهیم جغرافیایی در کتاب درسی دانشگاهی. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۹ (۵۶)، ۱۶۳-۱۹۰.

https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2067789.1661

۱۴۰۴/۲۰۲۵ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

بیان مسئله

کتاب‌های درسی دانشگاهی در رشته‌های علـوم جغرافیـایی همـواره از ابزارهـای گرافیکـی گوناگونی مانند نقشه، تصویر، جدول و نمـودار بـرای انتقـال و درک مفـاهیم مکـانی بهـره برده‌اند که در این میان، نقشه به‌عنوان مهم‌ترین و پایه‌ای‌ترین این ابزارها مطرح است. نقشـه مزایایی چون کمک به جهت‌یابی، درک بهتر محیط، برنامه‌ریزی سفر، مطالعـه و یـادگیری بهتر، افزایش خلاقیت، سازماندهی و تجسم اطلاعات برای مدیریت پروژه، آموزش و حتـی حل اختلافات حقـوقی دارد و بـه‌عنـوان یـک ابـزار گرافیکـی-آموزشـی، بـا نمـایش دقیـق عوارض و پدیده‌ها و قابلیت ارائه مکتوب، همواره نیازمند داده‌های دقیق، ثابـت و همچنـین مهارت‌های تخصصی در زمینه‌های نقشه‌کشی و نقشه‌خوانی بوده است، اما محدودیت‌هـای ذاتی و فنی نیز دارد. از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به مقیاس، عدم نمـایش کامـل همـه عوارض، تغییر شکل‌های ناشی از نمایش سطح کروی زمین روی صفحه مسـطح، خطاهـای انسانی و کهنگی اطلاعات اشاره کرد (جداری عیوضی، ۱۳۷۵). همین محدودیت‌هـا سـبب شده انتقال عمیق و پویای مفاهیم جغرافیایی با چالش‌هـای متعـددی(علیجانی، ۱۳۹۲؛ بـارو، ۱۳۸۶) مانند این موارد روبرو شود:

- عدم انتقال مؤثر پدیده‌های پویا و متغیـر بـا زمـان ماننـد فرسـایش رودخانـه هـا یـا گسترش شهرها
- عدم امکان تجسم سه‌بعدی واقع‌گرایانه به دلیل دشواری نمـایش سـطوح ارتفـاعی در مقیاس‌های مختلف (از سطح محلی تا جهانی) روی نقشه‌های کاغذی
- فقدان تعامل و کاوشگری برای دانشجو به منظور آزمودن فرضیه‌هـا و سـناریوهای مختلف
- دشواری در درک پیچیدگی‌ها و روابط بین لایه‌های اطلاعاتی مختلف

فاصله داشتن از فناوری‌های روز

بنابراین، کتاب‌های درسی که تنها به ارائه نقشه‌های ثابت و چاپی اکتفا می‌کنند، با توجـه بـه فرآیند وقت‌گیر و پرهزینه جمع‌آوری، پردازش و چاپ داده‌های متنوع بر روی یک نقشـه، توان محدودی در تقویت توانمندی‌های شناختی پیشرفته دانشجویان، همچون تفکـر مکـانی (شامل تجسم فضایی و استدلال مکانی) و درک روابط پیچیـده مکـانی - زمـانی دارنـد. در حالی که دو مشخصه مکان یعنی "چی یا چیستی" و "کجا یا مکان" دو سؤال کلیدی بـرای

شناخت آن به‌شمارمی‌روند (علی محمدی، ۱۴۰۲). همین ناکارآمدی، نسل جدیدی از کتاب‌های درسی دانشگاهی در رشته جغرافیا را اجتناب‌ناپذیر کرده‌است. با وجود این ضرورت، توجه به ابزارهای تصویری نوین به‌عنوان مکمل نقشه‌های سنتی، در کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته جغرافیا کمتر مورد توجه قرارگرفته‌است.

پیشینه و مبانی نظری

رویکردهای سنتی گذشته به آموزش هندسه بر پایه طبقه‌بندی شهودی اشکال و اشیاء، ویژگی‌های آن‌ها و در نهایت اثبات رسمی استوار بود. اما امروزه بر مهارت‌های فضایی تمرکز دارد. طبق تعریف سوتن و ویلیام، مهارت‌های فضایی شامل موارد چرخیدن اشیاء در ذهن، درک اشیاء از مناظر مختلف، تصور رابطه اشیاء با هم در فضا و درک و فهم شکل‌های سه‌بعدی است. بنابراین، مهارت فضایی و تفکر هندسی به هم وابسته‌اند و با تقویت مهارت فضایی، درک تفکر هندسی اشخاص نیز بهتر می‌شود. استفاده از چنین توانایی‌هایی در چارچوب سوئلر (SOLO)[1] مزیت‌هایی دارد (حق‌جو و ریحانی، ۱۳۹۸، ص. ۴۸۵ـ۴۹۸).

چارچوب این پژوهش یکی از نظریه‌های کاربردی رشد شناختی است که سبب می‌شود کتاب درسی با "بار شناختی" کمتر، برای یادگیرنده بیشتر قابل درک باشد. اصطلاح علمی "بار شناختی" به میزان تلاش ذهنی مورد نیاز برای پردازش یا به‌خاطرسپاری اطلاعات اشاره دارد. از دیدگاه نظریه بار شناختی، حافظه فعال ظرفیت محدودی دارد. بنابراین طراحی آموزشی باید به‌گونه‌ای باشد که بار ضروری کاهش یابد و توجه بر عناصر اصلی و مؤثر متمرکز شود. بار شناختی بر سه نوع درونی، بیرونی و مطلوب تقسیم می‌شود. بار شناختی درونی، از پیچیدگی ذاتی محتوای آموزشی نشأت می‌گیرد و نشان‌دهنده سطح دشواری محتوا برای یادگیری است. برای مثال، محاسبه جواب دو به‌علاوه دو، بار شناختی درونی کمتری را نسبت به محاسبه جواب معادله جبری، بر حافظه فعال یادگیرنده وارد می‌آورد. بار شناختی بیرونی، از عناصر و نحوه طراحی آموزشی محتوا و ارائه به یادگیرنده نشأت می‌گیرد. برای مثال، ارائه محتوای آموزشی به‌صورت دیداری و شنیداری به یادگیرنده، معمولاً بار شناختی کمتری را بر روی حافظه فعال یادگیرنده تحمیل

1. Structure of Observed Learning Outcomes (SOLO)

می‌کند نسبت به زمانی که همان محتوای آموزشی فقط در قالب دیداری به یادگیرنده ارائه شود. بار شناختی مطلوب، به تلاش‌های ذهنی یادگیرنده گفته می‌شود که برای یادگیری محتوای آموزشی جدید و برای خودکارسازی یادگیری خود و کسب طرحواره‌های ذهنی، متحمل می‌شود (زنگنه و دیگران، ۱۳۹۴، ص. ۱۰۵ – ۱۲۴).

نظریه بار شناختی سوئلر یکی از پایه‌های نظریه یادگیری چندرسانه‌ای است. این نظریه معتقد است یادگیری زمانی آسان می‌شود که متن و تصویر به‌طور اصولی و هماهنگ ارائه شوند. مایر چند اصل کاربردی برای آموزش چندرسانه‌ای تعیین کرده‌است:

الف) کاهش پردازش زائد شامل اصولی مانند حذف مطالب غیرضروری، استفاده نکردن هم‌زمان از چند فرم اطلاعاتی تکراری، علامت‌گذاری مطالب مهم و قرار دادن متن و تصویر در کنار هم.

ب) مدیریت پردازش ضروری شامل تقسیم مطالب به بخش‌های قابل‌هضم، ارائه پیش‌آموزش و بهره‌گیری از گفتار به جای متن.

ج) پرورش پردازش بارآور شامل ارائه محاوره‌ای، استفاده از صدای انسانی به جای صدای ماشینی و به‌کارگیری نمای بدنی (حسینبگلو و دیگران، ۱۳۹۸، ص. ۸۳ – ۱۰۲.).

مطابق این اصول، بهترین یادگیری زمانی رخ می‌دهد که اطلاعات از طریق گفته‌ها، نوشته‌ها و تصاویر به طور هم‌زمان و هماهنگ ارائه شوند. پرداختن به ابزارهای تصویری نوین به‌عنوان یکی از مصادیق آموزش جغرافیا، جنبه نوآوری مقاله حاضر است.

هدف

بررسی ابزارهای تصویری نوین مکمل آموزش مفاهیم جغرافیایی در کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته جغرافیا به منظور تقویت سطح فهم و آگاهی دانشجویان از مفاهیم مکانی و افزایش مهارت آن‌ها در حل چالش‌های محیطی کشور است.

پرسش‌ها

۱. ابزارهای تصویری نوین مکمل آموزش مفاهیم جغرافیایی در کتاب درسی دانشگاهی کدامند و چه ویژگی‌هایی دارند؟

۲. ابزارهای تصویری نوین مکمل آموزش مفاهیم جغرافیایی در کتاب درسی دانشگاهی چه کاربردهایی دارند؟

روش پژوهش

این پژوهش، مبتنی بر روش تحلیل محتوای کیفی‌ست. تحلیل محتوا روشی برای شناسایی و تحلیل و تفسیر نظام‌مند الگوها و مفاهیم موجود در داده‌های مختلف اعم از متون تصاویر، صداها و سایر اشکال محتواست و به محققان امکان می‌دهد به‌طور نظام‌مند داده‌ها را بررسی و تفسیر کنند. در روش تحلیل محتوا از نوع کیفی، معانی و مضامین موجود در داده‌ها به منظور تمرکز بیشتر بر درک عمیق و تفسیر داده‌ها بررسی می‌شود (حافظ نیا، ۱۴۰۲).

جامعه آماری مورد مطالعه، کلیه مقالات مرتبط با موضوع پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد که در پایگاه اطلاعاتی نورمگز نمایه شده‌اند. بعد از مرور چکیده مقالات، تعداد ۲۰ مقاله که در آن‌ها به‌صورت ترکیبی از ابزارهای تصویری نوین استفاده شده بود، با روش هدفمند (با معیار جامعیت و ارتباط مستقیم بیشتر با موضوع پژوهش) انتخاب شدند و تحلیل نهایی بر مبنای آن‌ها انجام شده‌است. مشخصات این مقاله‌ها در جدول شماره ۱ آمده است.

مقاله‌های انتخابی به‌طور کامل مطالعه شد و داده های مربوط به ابزارهای تصویری مورد استفاده در آن‌ها، ویژگی‌های هر ابزار و کاربردهای آموزشی آن‌ها استخراج شد که به‌تفضیل در بخش یافته‌ها خواهد آمد.

جدول ۱ مشخصات مقالات انتخابی

ردیف	عنوان مقاله	موضوع	نام مجله	سال انتشار
۱	توسعه روش‌شناسی برآورد سیلاب مبتنی بر سنجش از دور در محیط گوگل ارث انجین	برآورد خسارت سیل	محیط زیست و توسعه فرابخشی	۱۴۰۱
۲	پایش تغییرات مکانی –زمانی کیفیت آن‌های سطحی در حوضه رودخانه بالخی منتهی به سد یامجی (شهرستان اردبیل)	پایش مداوم کیفیت آب‌های سطحی منتهی به سد بامجی	جغرافیا و توسعه پایدار	۱۴۰۳
۳	ارزیابی جهش شهری و تأثیر آن بر پوشش گیاهی و پایایی زیست‌محیطی (مطالعه موردی شهر زاهدان)	بررسی تغییرات شهری طی یک دوره مطالعاتی ۲۵ ساله از سال ۱۳۷۴ تا سال ۱۳۹۹ به منظور جلوگیری از آسیب‌ها	جغرافیا و پایداری محیط	۱۴۰۳
۴	ارزیابی عوامل مؤثر در روند توسعه فیزیکی شهر تبریز با استفاده از روش‌های سنجش ازدور	بررسی و شبیه‌سازی توسعه فیزیکی شهر	آینده‌پژوهی شهری	۱۴۰۳
۵	تحلیلی بر نقش عوامل اقلیمی و ژئومورفولوژی مؤثر بر مکان‌یابی پادگان‌های نظامی با استفاده از قابلیت سنجش از دور و GIS (مطالعه موردی: دشت مغان استان اردبیل)	بررسی نقش عوامل اقلیمی و ژئومورفولوژی مؤثر بر مکان‌یابی پادگان‌های نظامی	مطالعات توسعه پایدار شهری	۱۴۰۴
۶	ارزیابی تأثیر کشاورزی شهری در افزایش تاب‌آوری مناطق پرجمعیت شهری: رویکردی جامع مبتنی بر ذخیره و ترسیب کربن	بررسی نقش کشاورزی شهری در افزایش تاب‌آوری مناطق پرجمعیت شهری	پژوهش‌های جغرافیای طبیعی	۱۴۰۳
۷	مقایسه شاخص‌های سنجش از دور در تعیین پهنه سیل حوضه آبخیز دوآب ویسیان	تعیین پهنه سیل حوضه آبخیز	مخاطرات محیط طبیعی	۱۴۰۳

ادامهٔ جدول ۱ مشخصات مقالات انتخابی

ردیف	عنوان مقاله	موضوع	نام مجله	سال انتشار
۸	پایش و آشکارسازی رخداد سیل ۱۳۹۸ لرستان با استفاده از داده‌های ماهواره‌ای در گوگل ارث انجین	پایش و آشکارسازی رخداد سیل	کاربرد سیستم اطلاعات جغرافیایی و سنجش از دور در برنامه ریزی	۱۴۰۲
۹	تحلیل فضایی –زمانی اراضی شهری و پیراشهری با توجه به پراکندگی جمعیت در گستره استان مازندران	تحلیل فضایی –زمانی اراضی شهری و پیراشهری	مطالعات ساختار و کارکرد شهر	۱۴۰۱
۱۰	پایش تغییرات تالاب بختگان با استفاده از سری زمانی داده‌های ماهواره‌ای در پلتفرم گوگل ارث انجین و پیش‌بینی پارامترها با Facebook s Proper	پایش تغییرات تالاب	سنجش از دور و سامانه اطلاعات جغرافیایی در منابع طبیعی	۱۴۰۱
۱۱	چند فصلی سنتینل ۱ و ۲ به منظور تهیه نقشه کاربری اراضی در فضای ابری گوگل ارث انجین (مطالعه موردی استان گیلان)	تهیه نقشه دقیق پوشش اراضی استان گیلان، مقایسه و ارزیابی نقشه‌های تولیدشده با ابزارهای تصویری نوین	جغرافیا و روابط انسانی	۱۴۰۱
۱۲	استخراج ساختمان‌ها در نواحی شهری مبتنی بر داده‌های سری زمانی راداری و اپتیکی با استفاده از سامانه گوگل ارث انجین	استخراج اطلاعات دقیق مربوط به موقعیت، تراکم و توزیع ساختمان‌ها در محدوده شهری	اطلاعات جغرافیایی سپهر	۱۴۰۰
۱۳	کاربرد سنجش از دور و GIS در بیابان زایی (مطالعه موردی پاتاگونیای آرژانتین)	بیان یکی از کاربردهای سنجش از دور و GIS	نقشه برداری	۱۳۷۹
۱۴	ارزیابی تغییرات دمایی کاربری اراضی شهر زنجان در بازه زمانی ۲۰۱۳ تا ۲۰۱۹ با استفاده از مقایسه الگوریتم‌های برآورد دمای سطح زمین	تغییرات دمایی کاربری اراضی شهر	آمایش جغرافیایی فضا	۱۴۰۰

ادامهٔ جدول ۱ مشخصات مقالات انتخابی

ردیف	عنوان مقاله	موضوع	نام مجله	سال انتشار
۱۵	ارزیابی تغییرات کاربری اراضی و پیش بینی آن با کارآیی سامانه گوگل ارث انجین و مدل مارکوف (مطالعه موردی دشت ارومیه)	ارزیابی تغییرات کاربری اراضی و پیش‌بینی آن	سنجش از دور و سامانه اطلاعات جغرافیایی در منابع طبیعی	۱۴۰۰
۱۶	شناسایی سامانه‌های دفاع موشکی پاتریوت MIM-104 در اطراف ایران توسط تصاویر سنتینل -۱	شناسایی سامانه‌های دفاع موشکی پاتریوت	کاربرد سیستم اطلاعات جغرافیایی و سنجش از دور در برنامه‌ریزی	۱۴۰۰
۱۷	بررسی و تحلیل فضایی مکانی تغییرات کاربری اراضی (نمونه موردی شهرستان آذرشهر)	بررسی تغییرات زمانی مکانی تغییرات اراضی	جغرافیا و روابط فضایی	۱۴۰۰
۱۸	ارزیابی ناهمگونی مکانی در کیفیت بوم شناختی با استفاده از فناوری سنجش از دور (مطالعه موردی حوضه آبخیز قره‌سو)	بررسی تغییرات کاربری	جغرافیا و مخاطرات محیطی	۱۳۹۹
۱۹	آشکار سازی تغییرات کاربری شهر زنجان با استفاده از تحلیل شی گرا و سامانه گوگل‌ارث انجین	بررسی تغییرات کاربری شهر	جغرافیا و برنامه‌ریزی محیط	۱۳۹۹
۲۰	ارزیابی مناطق سیل‌خیز با استفاده از تصاویر سنتینل -۱ برای مکان‌یابی نقاط امن (مطالعه موردی شهرستان چابهار و کنارک)	بررسی مناطق سیل خیز و مکان‌یابی مناطق امن	سنجش از دور و سامانه اطلاعات جغرافیایی در منابع طبیعی	۱۴۰۳

یافته‌ها

نتایج حاصل از تحقیق کیفی که بر روی نمونه‌های مورد بررسی یعنی مقالات انتخابی انجام شده، در پاسخ به هریک از سؤالات آورده می‌شود.

سؤال اول: ابزارهای تصویری نوین مکمل آموزش مفاهیم جغرافیایی در کتاب درسی دانشگاهی کدامند و چه ویژگی هایی دارند؟

ابزارهای تصویری نوین یا فناوری‌هایی گرافیکی پیشرفته شامل طیف وسیعی از ابزارهای سنجش از دو[1] (یعنی عکس‌های هوایی و تصاویر ماهواره‌ای) و نیز سامانه‌های مکان‌یابی و تحلیل فضایی چون سامانه اطلاعات جغرافیایی (GIS)[2]، سامانه گوگل ارث[3] و سامانه گوگل ارث انجین (GEE)[4] هستند که ویژگی‌های هریک شرح داده می‌شود.

الف) سنجش از دور، به فرایند جمع‌آوری داده‌های مربوط به عوارض سطح زمین از طریق سنجنده‌های فعال و غیرفعال گفته می‌شود. این فرایند در طول موج‌های ماورای بنفش تا مادون قرمز و مایکروویو صورت می‌گیرد و سنجنده‌ها روی ماهواره‌ها، هواپیماهای سبک، کوادکوپتر، پهپادها (پرنده هدایت‌پذیر از دور) و هواگرد هدایت‌پذیر نصب شده‌اند. داده‌های اخذ شده، از طریق تفسیر دیداری یا تحلیل رقومی پردازش شده و در قالب نقشه‌ها، نمودارها، جداول آماری و پایگاه‌های داده GIS در اختیار کاربران قرار می‌گیرد (فرج‌زاده و دیگران، ۱۳۹۹، ص. ۴). ارگان سنجش از دور، عکس‌های هوایی و تصاویر ماهواره ای هستند که با استفاده از انرژی یا تشعشع الکترومغناطیسی خورشید، فیلم و دوربین تهیه می‌شوند (فرج زاده، ۱۳۹۴).

۱. عکس‌های هوایی: این عکس ها معمولاً از هواپیما یا پهپاد گرفته می‌شوند و برای بررسی‌های توپوگرافی، نظارت بر محیط زیست، استخراج اطلاعات پوشش گیاهی، کشاورزی، مخاطرات طبیعی، میراث فرهنگی، برنامه‌ریزی شهری، تهیه نقشه در پروژه‌های خطی مانند راه‌ها، مسیرهای انتقال آب، خطوط انتقال نیرو (برق وگاز)، خطوط ریلی و غیره استفاده می‌شود. عکس‌های هوایی به دو شکل مورب و عمودی تهیه می‌شوند و دقت

1. Remote Sensing
2. Geographic Information System
3. Google Earth
4. Google Earth Engine

و مقیاس‌های مختلفی دارند (مدیری، ۱۳۷۹؛ حیدری و دیگران، ۱۴۰۱، ص. ۲۲؛ Agudo et al., ۲۰۱۸; Tsouros et al., ۲۰۱۹).

۲. تصاویر ماهواره‌ای: این تصاویر توسط سنجنده‌های نصب‌شده بر روی ماهواره‌ها تهیه می‌شوند و به شکل تصویری و رقومی هستند و هریک به شیوه‌ای خاص تفسیر می‌شوند. تصاویر ماهواره‌ای به دلیل وسعت محدوده عکس برداری، تکرارپذیری، قابلیت چندطیفی و قدرت تفکیک طیفی بالا، کاربرد بیشتری از عکس‌های هوایی دارند و در ترکیب با آمارهای رسمی خروجی‌های دقیق‌تری (شامل نقشه‌ها و جداول) تولید می‌کنند. ماهواره‌ها بر اساس کاربرد، مدار و نوع چرخش طبقه‌بندی می‌شوند (شاه‌حسینی، ۱۴۰۳).

ب) سامانه‌های مکانیابی برای پردازش داده‌ها به‌کارمی‌روند و شامل سامانه اطلاعات جغرافیایی (GIS)، گوگل ارث و گوگل ارث انجین (GEE) .هر دو توسط گوگل ارائه شده است ـ می باشند.

۱. سامانه اطلاعات جغرافیایی (GIS)، بنابر تعریف فرهنگستان زبان و ادب فارسی، معادل سامانه اطلاعات مکانی گرفته شده و عبارت از، سامانه‌ای رایانه‌ای برای ایجاد و مدیریت داده‌های مکانی و اطلاعات توصیفی مرتبط و ذخیره سازی و ویرایش و تلفیق و تحلیل و ارائه اطلاعات مکان‌مبنا است. این سامانه با ترکیب داده های مختلف شامل نقشه ها، تصاویر ماهواره ای، آمار و اطلاعات توصیفی، امکان تحلیل پیچیده ترین مسائل مکانی را فراهم می کند. این پایگاه اطلاعاتی ساخته شده را می توان مرتباً بهنگام سازی، پردازش و ویرایش کرد. بنابراین از ویژگی بارز GIS می توان به قابلیت تحلیل لایه های اطلاعاتی مختلف، مدل سازی سناریوهای مختلف و به روزرسانی مستمر داده ها اشاره کرد. همچنین می‌توان با بهره‌گیری از این پایگاه، انواع اطلاعات مکانی و مکان مرجع را نمایش داد. بدین ترتیب پردازش‌های بسیار سخت و زمان‌گیر برای کاربران آسان و بین اطلاعات گرافیکی و توصیفی ارتباط برقرار می‌شود (آرونوف، ۱۳۷۵). خروجی پژوهش مبتنی بر سامانه اطلاعات جغرافیایی،تولید نقشه‌ها و جداول مورد نیاز پژوهشگر است. ویژگی‌های این سامانه عبارتند از:

- با اینکه GIS به‌عنوان سیستمی رایانه‌ای صرفاً برای تولید نقشه نیست، می‌توان با آن انواع نقشه‌ها را در مقیاس‌های مختلف، در سیستم‌های تصویری متفاوت و با رنگ‌های متنوع تولید کرد.

- این سیستم یک ابزار تحلیلی اطلاعات فضایی است و روابط چندوجهی موجود میان عوارض مختلف را روی نقشه ارائه می‌کند.
- ابزاری است که اطلاعات را برای اهداف خاص ذخیره می‌کند.
- روی نقشه اطلاعاتد جغرافیایی یک پدیده خاص را با اطلاعات فضایی مربوطه مرتبط می‌سازد و نتیجه نقشه جدید تولید می شود.
- می تواند پایگاه داده‌ها با حفظ کلیه اصول و معیارهای فنی و علمی ایجاد کند.
- برخورداری از امکانات فوق سبب بالا رفتن قدرت تولید، افزایش کارآیی‌ها، کاربردهای ابداعی، سودهای نهفته و افزایش محصولات و خدمات می‌شود (بارو، ۱۳۸۶).

۲. سامانه گوگل ارث: این سامانه، یک پلتفرم تعاملی است که تصاویر ماهواره‌ای، عکس‌های هوایی و داده‌های GIS را در یک محیط سه‌بعدی ترکیب می‌کند (فیضی‌زاده، ۱۴۰۱). این سامانه امکان کاوش مجازی زمین، مشاهده تغییرات زمانی و مطالعه پدیده‌های جغرافیایی را فراهم می‌کند. مهم‌ترین نوآوری و به‌روزرسانی سامانه گوگل ارث، تهیه نقشه تایم لپس[1] برای نشان دادن پیامد تغییرات اقلیمی زمین بر لایه‌های یخی است.

۳. سامانه گوگل ارث انجین (GEE): این سامانه یک پلتفرم پردازش ابری برای تحلیل داده‌های مکانی در مقیاس بزرگ است که امکان دسترسی به آرشیو عظیمی از داده‌های ماهواره‌ای و ابزارهای تحلیل پیشرفته مانند مدل‌های رقومی ارتفاعی، داده‌های اقلیمی، داده‌های وکتوری را فراهم می‌کند (Seto et al.,2011).

این پلتفرم برای هدف‌های تحقیقاتی و آموزشی به صورت رایگان در دسترس است. دو سامانه گوگل ارث و گوگل ارث انجین (GEE) شباهت‌های بسیاری با یکدیگر دارند؛ اما سامانه گوگل ارث تنها تأمین‌کننده بخشی از داده‌ها و قابلیت‌هایی است که در سامانه گوگل ارث انجین (GEE) استفاده می‌شود (رضایی، ۱۴۰۱، ص. ۸). ویژگی‌هایی که سامانه گوگل ارث انجین (GEE) را از سامانه گوگل ارث متمایز می‌کند عبارتند از (جوی‌زاده و دیگران، ۱۳۹۵):

1. Time lapse

انجام انواع پروژه‌ها در مقیاس‌های مختلف از سطح محلی تا سطح جهانی با توان تفکیک مکانی از ده متر تا چند کیلومتر

رایگان بودن

نیاز نداشتن به هیچ نرم‌افزار تخصصی سنجش از دور و پردازش داده با استفاده از مرورگر رایانه و حتی گوشی

نیاز نداشتن به پیش‌پردازش‌هایی چون تصحیح هندسی و رادیومتریکی تصاویر ماهواره‌ای، که زمان را کوتاه می‌کند.

نیاز نداشتن به دانلود همه تصاویر و تنها دانلود نتیجه پردازش که به لحاظ زمان و سرعت در پردازش بسیار سودمند است (محمدنژادآروق، ۱۳۹۹، ص. ۶۲۷).

دسترسی آزاد و آنلاین به پایگاه داده‌های سازمان فضایی اروپا و امریکا و بسیاری از پایگاه‌های اطلاعاتی (Shelestov et al., 2017, Patel, 2015).

بنابراین سامانه گوگل ارث انجین (GEE) می‌تواند حجم زیادی از داده‌های سری زمانی مناطق مختلف جهان را با سرعت بسیار بالا و زمان بسیار اندک پردازش کند و نتایج را به‌صورت نقشه‌ها و نمودارهای مختلف ارائه دهد (محمدنژاد آروق، ۱۳۹۹، ص. ۶۲۷). مانند پایش پوشش گیاهی مانند تعیین شاخص تراکم پوشش گیاهی، تاج پوشش گیاهی، میزان فتوسنتز گیاهی و میزان رطوبت موجود در گیاهان، پایش مراتع، محاسبه دمای سطح زمین، پایش مناطق حفاظت شده، پایش منابع آب، پایش محصولات کشاورزی، فرسایش خاک، سیل، جزایر حرارتی، تالاب‌ها، میزان خشکسالی‌ها، مطالعات مربوط به مخاطرات محیطی و کاربری اراضی (شاه حسینی، ۱۴۰۳).

سؤال دوم: ابزارهای تصویری نوین مکمل آموزش مفاهیم جغرافیایی در کتاب درسی دانشگاهی چه کاربردهایی دارند؟

ابزارهای تصویری نوین چه در مرحله جمع‌آوری داده‌ها و چه در مرحله پردازش داده‌ها کاربردهای متعددی دارند که از جمله آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

هواشناسی و نظارت بر محیط زیست شامل پیش‌بینی وضع هوا، مطالعه اقلیم کره زمین، مطالعه لایه‌های مختلف جوی زمین و تغییرات آن، اندازه‌گیری دمای سطح آب ها و خشکی‌ها، پایش آلودگی جو و تخریب لایه اوزون، نظارت بر تغییرات محیطی و اکوسیستم‌ها.

کشاورزی شامل شناسایی و طبقه‌بندی پوشش‌های گیاهی، تخمین سطح زیر کشت محصولات کشاورزی، مطالعه تغییرات کاربری اراضی و پوشش زمین، بررسی وضعیت خاک و مدیریت منابع خاک، پایش خشکسالی و مدیریت منابع آب.

مناطق جنگلی شامل مدیریت پایدار جنگل ها و منابع طبیعی، تخمین حجم چوب و منابع جنگلی، پیش‌بینی روند تغییرات سطح جنگل‌ها، مدیریت حریق و حوادث طبیعی در جنگل‌ها.

زمین‌شناسی و ژئومورفولوژی شامل اکتشاف معادن و منابع زیرزمینی، مطالعه عوارض زمین‌شناسی و ژئومورفولوژی، بررسی حوادث طبیعی زمین‌شناسی، تهیه نقشه‌های زمین‌شناسی با هزینه کمتر نسبت به گذشته، مطالعه زمین لرزه‌ها و حرکات توده‌ای.

منابع آب شامل اندازه‌گیری حجم منابع آب سطحی و زیرزمینی، تهیه نقشه‌های پوشش برفی و یخی، پیش‌تغییرات منابع آب و خشکی‌ها، مدیریت حوضه‌های آبریز، مطالعه تغییرات کمی و کیفی آب.

برنامه‌ریزی شهری و منطقه‌ای شامل تهیه نقشه‌های پوششی و کاربری اراضی، تفسیر عکس هوایی برای برنامه‌ریزی تهیه مدل رقومی زمین، به هنگام سازی نقشه‌های پایه و اطلاعات زمینی، برنامه‌ریزی شهری و طراحی فضاهای شهری.

تغییرات زمان – مکانی پدیده‌ها شامل مطالعه روند تغییرات پدیده های جغرافیایی، تحلیل الگوهای مکانی و زمانی تغییرات، پیش‌بینی تغییرات آینده براساس روند گذشته، مدل‌سازی سناریوهای مختلف تغییرات.

باید توجه داشت که با وجود مزایای متعدد ابزارهای تصویری نوین، هر یک از آن‌ها محدودیت‌های خاص خود را دارد و هیچ‌یک به‌تنهایی نمی‌تواند جایگزین کامل دیگر ابزارها شود. این ابزارها به صورت مکمل یکدیگر عمل کرده و باید به انتخاب هوشمندانه و ترکیب مناسب با توجه به نیازهای خاص هر پروژه (تحلیلی، تصویری، سری زمانی، حجم داده) مورد استفاده قرارگیرند. این رویکرد یکپارچه، امکان دستیابی به درک دقیق‌تری از وضعیت فعلی، تحلیل روندهای گذشته و پیش‌بینی وضعیت آینده پدیده‌های جغرافیایی را فراهم می‌کند.

جدول ۲ مشخصات ابزارهای تصویری نوین

مرحله	نوع	ابزار	ویژگی	کاربرد
فرایند جمع‌آوری داده‌ها	سنجش از دور	تصاویر ماهواره‌ای	پوشش وسیع، تکرارپذیری، وضوح، ثبت چندطیفی، پیوستگی و جامعیت، توانایی نفوذ، دسترسی مداوم و سری زمانی بلندمدت، داده های چندمنظوره	علوم زمین‌شناسی، علوم خاک‌شناسی، تلویزیون‌ها و تلفن‌ها، علوم فضایی، محیط زیست، نظارت و کشف منابع زمین مانند معادن، هواشناسی، منابع آب و آب زیرزمینی، اقتصاد و کسب وکار، حوزه‌های نفتی، حوزه عمران، مسیریابی، حوزه خطرات و بلایای طبیعی
		عکس‌های هوایی	مقیاس، نمای عمودی و مایل، دید سه‌بعدی، تصویر حقیقی، اعوجاج، ثبت زمان مند، نمایش عوارض طبیعی و انسانی، پوشش هم‌پوشانی	ارائه عکس هوایی به سازمان منابع ملی و طبیعی برای پس گرفتن زمین، بررسی قدمت ملک، گرفتن سند برای ملک قدیمی، کارشناسی دادگستری، بررسی تجاوز املاک همسایه، جانمایی پلاک ثبتی، تعیین موقعیت یک ملک روی عکس هوایی دهه‌های گذشته، استخراج عوارض مرتفع، بررسی کاربری یک ملک

ادامهٔ جدول ۲ مشخصات ابزارهای تصویری نوین

مرحله	نوع	ابزار	ویژگی	کاربرد
پردازش داده‌ها	سامانه‌های مکانی	GIS	ابزار تحلیل اطلاعات فضایی، ارائه روابط جندوجهی موجود بین عوارض مختلف روی نقشه، ابزار اطلاعات برای ذخیره هدف های خاص، مرتبط کردن یک پدیده خاص با اطلاعات فضایی مربوط روی نقشه، ایجاد پایگاه داده‌ها با حفظ کلیه اصول و معیارهای فنی و علمی ارائه مشخصات دقیق مکان های جغرافیایی (نام مکان، کد، مختصات جغرافیایی آن و غیره)، پاسخ به سؤالات مشروط و معین	**نقشه‌برداری، خدمات مخابراتی و شبکه‌ای، برنامه‌ریزی شهری، توسعه تسهیلات زیرساخت‌های عمومی، شناسایی مکان، انتخاب مسیر خط لوله، تولید برچسب‌های پستی برای اطلاع‌رسانی سریع، مناسب بودن سایت برای تصفیه خانه زباله، ، مکان یابی لوله‌ها و کابل‌های زیرزمینی، تعیین مسافت پیاده‌روی دانش‌آموزان مدرسه، توسعه اقتصادی، تغییرات کاربری اراضی مرتبط با استخراج نوار ریخته گری باز، انتخاب محل عبور از رودخانه برای پل‌ها، برنامه‌ریزی حمل‌و نقل، تجزیه و تحلیل تصادفات و نقاط داغ، پیمایش (مسیریابی و برنامه‌ریزی)، مطالعات تراکم ترافیک، تجزیه و تحلیل جرم، بهداشت، برنامه‌ریزی منطقه ای، ←** ادامه

ادامهٔ جدول ۲ مشخصات ابزارهای تصویری نوین

مرحله	نوع	ابزار	ویژگی	کاربرد
پردازش داده‌ها	سامانه‌های مکانی	GIS	ابزار تحلیل اطلاعات فضایی، ارائه روابط جندوجهی موجود بین عوارض مختلف روی نقشه، ابزار اطلاعات برای ذخیره هدف های خاص، مرتبط کردن یک پدیده خاص با اطلاعات فضایی مربوط روی نقشه، ایجاد پایگاه داده‌ها با حفظ کلیه اصول و معیارهای فنی و علمی ارائه مشخصات دقیق مکان های جغرافیایی (نام مکان، کد، مختصات جغرافیایی آن و غیره)، پاسخ به سؤالات مشروط و معین	← **خدمات بانکی، محاسبه مالیات، مدیریت و نگهداری دارایی ها، توسعه صنایع لبنی، صنایع شیلات، انتخاب سایت مخزن، گردشگری، تجزیه و تحلیل فاصله پاسخ تجهیزات آتش نشانی، تعیین کاربری زمین / تغییرات پوشش اراضی، تجزیه و تحلیل تأثیرات محیطی، زمین شناسی،کاربردهای کشاورزی، نقشه برداری خاک، مدیریت آب آبیاری، نقشه برداری تالاب ها، مدیریت منابع طبیعی، مدیریت حوادث، برآورد خسارت سیل،منطقه** بندی خطر لغزش، **تشخیص آتش‌سوزی معادن زغال سنگ، شناسایی وقوع آتشفشان، نقشه برداری از منطقه آتش‌سوزی جنگل، کنترل آفات، انرژی، نظارت بر منابع مرتع، جنگل زدایی، بیابان زایی، رفع مشکلات زهکشی در مناطق کاشت چای، پوشش برف و پیش بینی رواناب، مدیریت حیات وحش، نقشه برداری و حفاظت از پوشش گیاهی ساحلی**

ادامهٔ جدول ۲ مشخصات ابزارهای تصویری نوین

مرحله	نوع	ابزار	ویژگی	کاربرد
		گوگل ارث انجین (GEE)	پردازش داده‌های مکانی از ۱۰ متر تا چند کیلومتر در انواع مکان ها، ارائه خدمات مبتنی بر مکان، تحلیل های پیشرفته زمانی – مکانی	ارائه اطلاعات دقیق‌تر از شرایط جوی و تغییرات محیطی، پردازش تصاویر ماهواره‌ای در سری‌های زمانی، تحلیل تصاویر ماهواره‌ای با استفاده از الگوریتم‌های یادگیری عمیق، تحلیل داده‌های سنجنده‌های ارتفاعی در سری‌های زمانی
		نرم‌افزارهای تجسم / گوگل ارث	ارائه تصاویر ماهواره‌ای با وضوح بالا، مدل‌های سه‌بعدی از زمین و ساختمان‌ها، ادغام نمای خیابان و تصاویر تاریخی، امکان اشتراک‌گذاری تصاویر و مکان‌های کاوش مجازی محیط‌های جغرافیایی، مشاهده تغییرات زمانی ابزاری قدرتمند برای کاوش و درک مکان‌های مختلف در سراسر جهان	**جستجوی مکان‌ها و مسیرها، افزودن نقاط علاقه‌مندی، استفاده‌های آموزشی و تحقیقاتی**
مدل ها و روش‌های آماری	مدل ها و روش‌های آماری متعدد و متنوع بوده و انتخاب آن‌ها به موضوع مورد مطالعه بستگی دارد.			

بحث و تحلیل

امروزه استفاده از ابزارهای تصویر نوین در هر دو مرحله جمع‌آوری و پردازش داده‌ها به دلیل کاربرد در موضوعات توپوگرافی، زمین‌شناسی، ژئومورفولوژی، آب و هواشناسی، هیدرولوژی، جغرافیای زیستی و محیط زیست، کشاورزی، مدیریت بلایای طبیعی، امور نظامی و موضوعات شهری و روستایی که بخشی از آن‌ها موضوعات مورد بررسی در رشته جغرافیا هستند، محرز است. از این رو، در مقالات بررسی پدیده های طبیعی و انسانی عمدتاً از GIS، برای مطالعه تغییرات عوامل طبیعی و انسانی از ابزارهای ترکیبی شامل تصاویر سنتنل –۱ و GIS یا تصاویر دارای تصحیح رادیومتریک و اتمسفری، لندست۵ سنجنده thmaticmapper (tm) لندست ۸ سنجنده operational land imager (oli) در محیط سامانه گوگل ارث انجین همچنین از تصاویر ماهواره‌ای در محیط GIS و نرم افزارهایی چون سامانه‌های گوگل ارث و گوگل ارث انجین (GEE) معمولاً به صورت ترکیبی با سنجش از دور یا GIS استفاده می شود. زیرا سنجش از دور و سامانه‌ها ویژگی‌هایی به شرح زیر دارند:

- تعامل پذیری: امکان کاوش و آزمایش فرضیه‌ها توسط دانشجویان
- پویایی: نمایش تغییرات زمانی پدیده‌های جغرافیایی
- تجسم سه‌بعدی: نمایش عوارض و پدیده‌ها در ابعاد سه‌بعدی
- تکرارپذیری: امکان مشاهده و تحلیل چندزمانه پدیده‌ها
- دقت بالا: ارائه داده‌های دقیق با جزئیات زیاد
- به‌روزرسانی آسان: امکان به‌روزرسانی مستمر داده‌ها و اطلاعات

بنابراین، سامانه‌های اطلاعات جغرافیایی تعاملی، وب‌ژئوسرویس‌ها، واقعیت مجازی، مدل‌های سه‌بعدی پویا، و انیمیشن‌های مکانی نه تنها به تسهیل یادگیری فعال و کاوش‌محور با فراهم آوردن امکان یادگیری فعال و کاوش‌محور، درک عمیق‌تری از مفاهیم پیچیده جغرافیایی را فراهم و با تجسم، مهارت‌های تفکر مکانی و تحلیلی دانشجویان را تقویت می‌کنند و درک عمیق‌تری از پدیده‌های پیچیده فضایی-زمانی به‌وجود می‌آورند و سرانجام مهارت تفکر مکانی دانشجویان برای حل مسائل واقعی تقویت می شود. اما در منابع درسی دانشگاهی رشته جغرافیا کمتر به ابزارهای تصویری نوین مکمل آموزشی توجه شده است. از این رو مشکلات آموزشی رشته جغرافیا عبارت است از:

- غلبه رویکرد توصیفی صرف در مفاهیم GIS، سنجش از دور و پردازش تصاویر که در نتیجه دانشجویان با چگونگی استفاده عملی از این ابزارها برای حل مسائل جغرافیایی آشنا نمی‌شوند.
- فقدان کاربردی‌سازی مفاهیم مکانی مانند مکان‌یابی، تغییرات کاربری اراضی، تحلیل مخاطرات، پایش محیطی) بدون پیوند زدن به ابزارهای نوین که در نتیجه میان تئوری‌های کتاب و روش‌های حل مسئله در دنیای واقعی و پژوهش‌های روز شکاف عمیق ایجاد کرده است.
- عدم استفاده از قابلیت‌های ترکیبی ابزارهای مکمل آموزش مانند GIS + RS + پلتفرم‌های ابری (GEE) + تحلیل‌های آماری / تصمیم‌گیری چندمعیاره، که در نتیجه دانشجو در درک فرایند کامل پژوهش‌های جغرافیایی مدرن توانایی لازم را کسب نمی‌کند.
- نبود مثال‌های عینی و تمرین‌های عملی با استفاده از ابزارها وجود ندارد، که در نتیجه مهارت‌های عملی و تفکر تحلیلی برای حل مسائل پیچیده جغرافیایی توسعه نمی‌یابد.
- عدم به‌روزرسانی محتوا با فناوری‌های نوظهور چون پلتفرم‌های ابری قدرتمند مانند گوگل ارث انجین (GEE) و توانایی هوش مصنوعی در تحلیل‌های جغرافیایی که در نهایت دانشجویان از پیشرفت‌های سریع روش‌شناسی در جغرافیا عقب می مانند.
- ضعف در آموزش "تفکر مکانی" با عدم به‌کارگیری ابزارها برای تقویت درک روابط مکانی، الگوها و فرآیندها و در نتیجه دانشجویان نرم‌افزارها را یاد می‌گیرند، اما نمی‌توانند از آن‌ها برای استدلال مکانی و حل مسئله جغرافیایی بهره ببرند.

نتیجه‌گیری

نقشه و تصویر در کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته جغرافیا برای دانش پایه و تفهیم مطالب عمدتاً استفاده می‌شود. با توجه به کاربرد وسیع ابزارهای تصویری نوین در مقالات و پژوهش‌ها، به نظر می رسد که علاوه بر نقشه و تصویر، باید از ابزارهای تصویری علمی نوین یعنی سنجش از دور، سامانه‌های مکان‌یابی نیز در کتاب درسی دانشگاهی استفاده شود تا کتاب از محتوای توصیفی و ایستا خارج شده و جنبه کاربردی یابد یا رویکرد آن از توصیفی به حل مسئله جغرافیایی تغییر کند. این تغییر مستلزم ادغام عمیق مثال‌های کاربردی

مبتنی بر پژوهش‌های داخلی، طراحی تمرینات عملی گام‌به‌گام، تأکید بر استفاده ترکیبی از پلتفرم‌های نوین (به‌ویژه RS + GIS + GEE) و تمرکز بر پرورش تفکر مکانی و تفسیر نتایج است. تنها با این تحول اساسی است که می‌توان دانشجویان رشته علوم جغرافیایی را از طریق یادگیری هدفمند، یعنی فراگیری مفاهیم نظری پایه تا انجام پروژه‌های عملی با نرم‌افزارهای پیشرفته و نیز تقویت مهارت تحلیل و تصمیم‌گیری و توانایی تولید داده‌های مکانی به متخصصانی توانمند تبدیل کرد. متخصصانی که قادر به تصمیم گیری‌های محیطی و اجتماعی به‌طور بهینه بوده و مهارت لازم را برای جذب در بازار کار به‌دست می‌آورند.

برای رسیدن به این هدف، پیشنهاد می‌شود ابتدا سرفصل‌های درسی در سه مقطع تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری رشته‌های علوم جغرافیایی بازنگری و اصلاح شده و متعاقباً کتاب‌ها از حالت نظری و توصیفی به کاربردی تغییر کنند. خوشبختانه این موضوع یعنی تهیه دروس عملی و مهارتی در آیین‌نامه اجرایی تبصره ۲ ماده ۹۵ قانون برنامه پنجساله هفتم پیشرفت جمهوری اسلامی ایران (موضوع بازطراحی دروس عملی و مهارتی برای دانشجویان مقاطع تحصیلی مختلف با هدف کسب مهارت در یک حوزه تخصصی مربوط به رشته تحصیلی) نیز دیده شده است.

همچنین در تدوین کتاب‌ها باید از زبان‌های برنامه نویسی و کتابخانه‌های تخصصی استفاده کرد و کارگاه و دوره‌های آموزشی به‌صورت گام به‌گام برای توضیح چگونگی به کارگیری ابزارهای تصویری نوین در درس مورد نظر برگزار شود. سرانجام دانشجویان در پایان هر نیمسال تحصیلی پروژه‌های کوتاه‌مدتی مانند نقشه خشکسالی محلی یا پایش شهری با خروجی تصویری و آماری تهیه کنند.

منابع

آرونوف، استین. (۱۳۷۵). *سیستم‌های اطلاعات جغرافیایی* (ترجمه مدیریت سیستم‌های اطلاعات جغرافیایی سازمان نقشه‌برداری کشور). سازمان نقشه‌برداری کشور.

بارو، پی.ای. (۱۳۸۶). *سیستم اطلاعات جغرافیایی* (حسن طاهرکیا، مترجم؛ چاپ پنجم). سمت.

جداری عیوضی، جمشید. (۱۳۷۵). *نقشه و نقشه‌خوانی در جغرافیا*. پیام نور.

جوی‌زاده، سعید، براهیمی، منیژه، قمرزاده، میلاد، و شمشیری، مسلم. (۱۳۹۵). *آموزش کاربردی ArcGIS مقدماتی*. کیان.

حافظ‌نیا، محمدرضا. (۱۴۰۲). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی* (چاپ سی‌ودوم). سمت.

حسینبگلو، کوروش، پیری، موسی، یاری حاج‌عطالو، جهانگیر، و رضایی، اکبر. (۱۳۹۸). طراحی آموزش چندرسانه‌ای مبتنی بر نظریه بار شناختی سوئلر و تأثیر آن بر هیجان تحصیلی درس ریاضی در فراگیران پایه سوم ابتدایی. *آموزش و ارزشیابی، (۴۶)*، ۸۳–۱۰۲.

حق‌جو، سعید، و ریحانی، ابراهیم. (۱۳۹۸). مطالعه عملکرد دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در حل یک تکلیف توانایی فضایی با استفاده از نظریه SOLO. *علمی فناوری آموزش، ۱۳* (۳)، ۴۸۵–۴۹۸.

حیدری مظفر، مرتضی، ظرافتی جمال، رضا، و تراب‌زاده خراسانی، حسین. (۱۴۰۱). دقت و صحت تولید نقشه توپوگرافی در پروژه‌های خطی به روش فتوگرامتری پهپادی. *مطالعات جغرافیایی سپهر، ۳۱*(۱۲۴)، ۲۱–۳۸.

رضایی، حانیه. (۱۴۰۱). معرفی سامانه گوگل ارث انجین (Google Earth Engine). *زیست‌سپهر، ۱۵* (۱)، ۸–۱۰.

زنگنه، حسین، جمشیدی‌پور، مریم، ولایتی، الهه، و ابوالقاسمی، ابراهیم. (۱۳۹۴). مدیریت بارشناختی در طراحی و تولید محتوای الکترونیکی. *فناوری آموزش و یادگیری، (۴)*، ۱۰۵–۱۲۴.

شاه‌حسینی، پروانه. (۱۴۰۳). *جغرافیای تاریخی و مهارت نقشه‌خوانی آن*. سمت.

علیجانی، بهلول. (۱۳۹۳). *اقلیم‌شناسی سینوپتیک* (چاپ هفتم). سمت.

علی‌محمدی، عباس. (۱۴۰۲). *مبانی علوم و سیستم‌های اطلاعات جغرافیایی* (چاپ دهم). سمت.

فرج‌زاده، منوچهر. (۱۳۹۴). *تکنیک‌های اقلیم‌شناسی* (چاپ هفتم). سمت.

فرج‌زاده، منوچهر، شمس‌الدینی، علی، و ضیائیان فیروزآبادی، پرویز. (۱۳۹۹). *مبانی سنجش از دور*. سمت.

فیضی‌زاده، بختیار. (۱۴۰۱). *سیستم‌های مدیریت پایگاه داده در GIS*. دانشگاه تبریز.

محمدنژاد آروق، وحید. (۱۳۹۹). شناسایی اراضی شهری با استفاده از تصاویر ماهواره‌ای سنتینل ۱ و ۲ بر پایه سامانه گوگل ارث انجین (GEE). *پژوهش‌های جغرافیایی برنامه‌ریزی شهری، ۸*(۳)، ۶۱۳–۶۳۰.

مدیری، مهدی. (۱۳۷۹). عکس هوایی. *اطلاعات جغرافیایی سپهر، ۹*(۳۵)، ۲–۴.

Agudo, P., Pajas, J., Cabello-Pérez, F., Redón, J., & Leron, B. (2018). The potential of drones and sensors to enhance detection of archaeological cropmarks: A comparative study between multi-spectral and thermal imagery. *Drones, 2*. https://doi.org/10.3390/drones2030029

Patel, F. (2015). Effects of accounting information system on organizational profitability. *International Journal of Research and Analytical Reviews, 2*, 168–174.

Seto, K., Fragkias, M., Güneralp, B., & Reilly, M. K. (2011). A meta-analysis of global urban land expansion. *PLOS*.

Shelestov, A., Lavreniuk, M., Kussul, N., Novikov, A., & Skakun, S. (2017). Exploring Google Earth Engine platform for big data processing: Classification of multi-temporal satellite imagery for crop mapping. *Environmental Informatics and Remote Sensing, 5*. https://doi.org/10.3389/feart.2017.00017

Tsouros, D. C., Bibi, S., & Sarigiannidis, P. G. (2019). A review on UAV-based applications for precision agriculture. *Information, 10*(11), 349. https://doi.org/10.3390/info10110349

University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 56
Spring & Summer 2025
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511

Evaluation and Analysis of 12 Volume Series of "Persian Prime"

Fereshte Bagheri[1], Mahinnaz Mirdehghan Farashah[2] ✉

1. Ph.D. Student, Department of Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Corresponding author**:** mahinnaz.mirdehghan@gmail.com

Article Info

History
Received: March 05, 2025
Accepted: Aug. 09, 2025

Keywords
Persian Prime
AZFA
Four-Skills Content
Teachers' and Learners' Perspectives

Abstract

The current study evaluates the twelve-volume, the "Persian Prime" «Faraz-e Farsi» an educational resource for teaching Persian to non-Persian speakers, through quantitative and qualitative methods. Utilizing a descriptive-survey mixed-method approach, the study examines the perspectives of 20 instructors and 22 learners using the questionnaire by Pournorouz and Mirdehghan Farashah (1402) and semi-structured interviews with 7 Persian language teaching experts. In quantitative analysis the questionnaire with 58 items and a reliability of 0/94, assessed the general characteristics, content and physical characteristics of the series. Data analysis indicated that 96.5% of responses leaned toward the "high" and "very high" options, reflecting high satisfaction among both groups of instructor and learner regarding the series' structure, content organization, and language skills (speaking, listening, reading). However, differences were observed in certain items, particularly concerning authentic language use (item 4), cultural components (item 7), grammar, and writing activities. Instructors found the language of the series more formal and called for enhanced conversational content and cultural elements, while learners showed greater focus on their source culture. Qualitative analysis, based on Braun and Clarke's (2022) thematic analysis, identified six main themes: content structure and purposefulness, cultural components, vocabulary and grammar instruction, language skills, activities and exercises, and the teacher's guide. The findings suggest that the series is generally effective but requires improvement in areas such as conversational language, cultural diversity, and support for less-experienced instructors. It is recommended that future editions include richer cultural content, more authentic examples, and a more comprehensive teacher's guide.

Citation: Bagheri, F., & Mirdehghan Farashah, M. (2025). Evaluation and Analysis of 12 Volume Series of "Persian Prime". *University Textbooks Research and Writing*, *29*(56), 191-244.
https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2055156.1644

2025 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by University Textbooks Research and Writing Journal (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

Introduction

The success of foreign language teaching and learning depends, beyond the performance of learners and instructors, to a great extent on educational textbooks, as they provide a framework for educational and learning activities and determine much of what happens in the classroom (Richards, 2017). Textbooks are considered a key element in language teaching programs because, in addition to the instructor's teachings, they serve as the primary source of exposure to the second or foreign language, and in cases where instructors lack experience, textbooks can fulfill an educational role and teach them how to plan and deliver instruction.

Given that many universities worldwide host students studying Iranian studies, Persian language, translation, Persian literature, and related fields, and that the number of students coming to Iranian universities for further education continues to increase, and considering that textbooks constitute the primary resources for these learners in the language acquisition process, providing appropriate and efficient resources for teaching Persian to non-Persian speakers in domestic and international universities is of paramount importance. One common method for evaluating language teaching resources is through the use of checklists. Mukundan et al. (2011) maintain that using evaluation checklists, patterns, and models is a common practice, and that textbook evaluation checklists generally serve as tools enabling instructors to select the most suitable books for their learners.

Thus, on the one hand, given the increasing number of language learners and demand for Persian language learning in Persian teaching centers, reviewing and adapting educational resources to meet learners' needs is inevitable. On the other hand, with the growing number of educational resources for teaching Persian to non-Persian speakers, it is essential to evaluate these resources using existing models to reveal their strengths and weaknesses. Consequently, authors can correct existing resources, and those seeking to produce new textbooks can utilize research findings in resource evaluation to improve previous shortcomings and strengthen their own materials.

The present study aims to provide a quantitative and qualitative analysis of the 12-volume series "Faraz-e Farsi" (Mirdehghan Farashah et al., 2023) and to examine its strengths and weaknesses. This series is part of a comprehensive "Faraz-e Farsi" program designed to develop educational resources and specialized applications for teaching Persian to non-Persian speakers based on different user groups and learner needs analysis. This 12-volume series is designed for teaching the four main Persian language skills to adult non-Persian speakers for general purposes and is used as a primary educational resource in many Persian language teaching centers in Iran, including Shahid Beheshti University, Razi University of Kermanshah, National Defense University, the Cultural Center in Baghdad, and numerous other Iranian universities. Additionally, the series is available for international learners on Amazon in both electronic and print formats.

This research examines the perspectives of instructors and learners regarding the "Faraz-e Farsi" educational series based on the checklist designed by Pournorouz and Mirdehghan Farashah (2023). The study seeks to answer the following questions: How do the mean, median, and frequency distribution of responses from instructors and

learners compare for each item? What differences exist between instructor and learner perspectives based on mean and percentage responses? To what extent has the "Faraz-e Farsi" educational series been found effective for Persian language teaching from the perspectives of instructors and learners? How do instructors qualitatively evaluate the "Faraz-e Farsi" educational series?

Research Methodology

This research employs a mixed-methods design (quantitative and qualitative) with a descriptive-survey approach. The study analyzes the perspectives of two groups—language learners and instructors—regarding the quality of the "Faraz-e Farsi" educational series. In the quantitative section, data were collected and analyzed through questionnaires, while in the qualitative section, semi-structured interviews were used to gather deeper insights about educational experiences and textbook content evaluation. This combined approach enables simultaneous examination of satisfaction levels, strengths, weaknesses, and areas for improvement.

The research population includes all instructors and learners at Persian language teaching centers that use the "Faraz-e Farsi" series. From this population, samples were selected through convenience sampling from the Persian Language Teaching Center at Shahid Beheshti University. The selected sample comprised two groups: 20 instructors with more than five years of experience teaching the series, holding master's degrees or doctorates in Persian language teaching, Persian language and literature, or linguistics. From this group, 7 experts were selected for semi-structured interviews. The second group included 22 learners from the Persian Language Teaching Center at Shahid Beheshti University who had completed six volumes of the series. These learners came from Iraqi, Chinese, Qatari, Pakistani, Turkish, and Nigerian nationalities, ranging in age from 18 to 35 years.

Data collection utilized two instruments. First, the quantitative questionnaire developed by Pournorouz and Mirdehghan Farashah (2023), based on a communicative approach to language teaching, with 58 items across two sections (content, physical and general characteristics). The questionnaire demonstrated reliability (Cronbach's alpha = 0.94) and validity through expert review. The five-point Likert scale ranged from "very low" to "very high." Second, semi-structured interviews were conducted with 7 instructors to explore practical teaching experiences, real content application, and language skills.

Qualitative data were analyzed using Braun and Clarke's (2022) thematic analysis method, following six stages: familiarization with data, initial coding, theme search, theme review, theme definition and naming, and writing and interpretation. Trustworthiness was established through member checking, peer review, data triangulation, and provision of direct quotations. For inter-coder reliability, two researchers independently coded transcripts with disagreements resolved through discussion. All interviews were audio-recorded and transcribed verbatim to ensure accuracy and reliability.

Discussion

Quantitative Findings: General Satisfaction and Key Differences

Quantitative analysis revealed that 96.5% of responses from both instructors and learners selected the "high" and "very high" options, indicating strong overall satisfaction with the series. Mean scores ranged from 2.75 to 4.68 across all 58 items, with medians confirming that responses predominantly clustered around the positive end of the spectrum. However, notable differences emerged between the two groups on several specific items, particularly concerning authentic language use, cultural components, grammar instruction, and writing activities.

Authentic Language Use and Naturalness

In the "General Characteristics and Content" section, a significant gap was observed regarding whether the language used in the book reflects authentic, real-world language (Item 4). While 77.3% of learners (mean 4.77) considered the language perfectly aligned with real-world language, instructors expressed more cautious perspectives (mean 3.91, with more dispersed responses). This 0.86-point gap likely stems from differential evaluation criteria. Learners may focus primarily on whether conversations seem natural, while instructors employ more specialized criteria including variety of communicative situations, common idioms, and representation of informal speech.

Qualitative analysis revealed that instructors consistently noted that the book's language tends to be formal and bookish, distancing itself from everyday spoken Persian. As Instructor 1 stated: "The language of the book is somewhat formal and is not close to spoken language." Instructor 6 added: "The book is generally formal; adding colloquial dialogues would help." This perception of formality may be particularly significant in a series claiming to address both written and spoken Persian through audio materials. While the series does incorporate spoken Persian in audio components, the written texts primarily employ formal written Persian. To address this gap, future editions could enrich content with situation-based conversations, everyday expressions, and audio samples of informal native speaker speech.

Cultural Content and Representation

Item 7 revealed the most pronounced difference between groups. Only 40.9% of learners rated cultural content positively, compared to 72.2% of instructors. This 31.3% gap reflects divergent expectations: learners sought representation of their own cultural backgrounds, while instructors considered focus on target culture (Persian) sufficient. Qualitative analysis supported this interpretation, revealing that learners from diverse nationalities (Iraqi, Chinese, Qatari, Pakistani, Turkish, Nigerian) expected content reflecting their own cultural contexts.

This challenge reflects the distinction Cortazzi and Jin (1999: 200) make regarding culture in educational materials: source culture (learners' own culture), target culture (the target language culture), and international target culture (neither source nor target but referencing various nationalities). The "Faraz-e Farsi" series incorporates target culture (Persian culture) and international target culture elements, but cannot fully satisfy all learners' expectations since it is not designed exclusively for any single source culture. This finding aligns with

Gedik Bal's (2020) critique of English textbooks, which similarly found insufficient intercultural representation.

To address this gap while respecting the series' multi-national learner audience, recommendations include: adding multi-national images (e.g., people from various backgrounds in Iranian settings), designing cultural comparison exercises (e.g., comparing Nowruz with similar celebrations from other cultures), and dedicating content sections to introducing learner cultural elements through group projects.

Grammar Instruction

Analysis of the grammar section showed a statistically significant difference between groups, though both rated it positively overall. While 63.3% of learners selected "high" and 18.2% selected "very high," 88.2% of instructors selected these options. Both groups rated content above 3.5/5, suggesting the grammar component, while not perfect, remains at an acceptable level. Qualitative analysis confirmed that most instructors found grammar content appropriate, though some noted that practical applications and transitions to communicative activities require additional support.

Writing Activities and Temporal Disconnection

A substantial gap emerged regarding writing activities (Item 2 in the writing section). While 52.4% of learners rated the connection between writing activities and lesson content as high, 56.3% of instructors rated this connection as very weak. This difference stems from the series' pedagogical design, which introduces vocabulary and grammar in lessons 1 and 3 of each section while positioning writing activities in lessons 2 and 4. This design, based on spaced repetition and gradual consolidation principles, creates temporal gaps between content presentation and its application in writing. For example, vocabulary related to "spending habits" might be taught in one lesson, while the corresponding writing task appears in the next lesson. Some instructors interpreted this gap as a lack of content connection.

The "Teacher's Guide" provides detailed explanations of these pedagogical connections, suggesting the issue may reflect incomplete familiarity with the underlying educational logic rather than content weakness. This mirrors findings from Sadeghi Hasanabadi et al. (2021) regarding the Iranian English textbook "Vision 2," though the "Faraz-e Farsi" Teacher's Guide addresses this concern more comprehensively. Recommendations for future editions include: adding guidance boxes with "related vocabulary" at the start of each writing section, and designing brief transitional exercises in lessons 1 and 3 to bridge vocabulary/grammar instruction with upcoming writing tasks.

Teacher's Guide and Implementation Support

Qualitative analysis identified a significant concern regarding the Teacher's Guide, particularly its adequacy for less-experienced instructors. While the guide performed well regarding providing answers to exercises (mean 4.67/5) and supplementary activity suggestions (mean 4.72/5), it received lower ratings for guiding inexperienced teachers (mean 4.00 among learners' perceptions, 4.53 among instructors). The 23.2% difference in perceived

suitability for less-experienced instructors indicates a need for more practical teaching guidance. Instructor comments suggested that the guide could benefit from concrete examples, step-by-step lesson delivery guidance, and teaching tips for handling diverse learner needs.

Qualitative Themes

Thematic analysis of instructor interviews yielded six major themes with associated sub-themes. Regarding Content Structure and Purposefulness, instructors identified appropriate alignment between content and educational objectives, though some noted that certain exercises could be more directly connected. The language naturalness sub-theme highlighted the book's formality and distance from everyday speech. Under Vocabulary and Grammar Instruction, instructors rated vocabulary presentation methods as varied and appropriate but suggested improvements in vocabulary selection and organization. For Language Skills, the writing section was identified as the weakest area, with activities not always well-integrated with preceding content. Reading texts were sometimes seen as above level for beginners, while listening and speaking skills received stronger endorsement. Concerning Activities and Exercises, instructors noted that activities promote learner creativity but identified room for improvement in critical thinking integration and communicative real-world applications. Regarding the Teacher's Guide, while it provides comprehensive answers and supplementary materials, instructors requested more detailed methodological guidance for classroom implementation.

Conclusion

This comprehensive evaluation of the "Faraz-e Farsi" 12-volume series reveals strong overall effectiveness across most content areas, with 93% of items showing substantial agreement between instructors and learners. The quantitative and qualitative data converge to indicate that the series demonstrates appropriate structure, purposeful content organization, effective vocabulary and grammar presentation, and strong coverage of speaking, listening, and reading skills. The integration of educational design principles including spaced repetition and gradual skill consolidation provides a theoretically sound pedagogical foundation.

However, four areas require attention in future editions: first, increasing authentic, conversational language through situation-based dialogues and everyday expressions; second, enhancing cultural diversity through multi-national images, cultural comparison exercises, and representation of source cultures; third, clarifying the pedagogical connections between content and writing activities to address perceived disconnection; and fourth, strengthening the Teacher's Guide with more practical guidance, particularly for less-experienced instructors.

The study's mixed-methods approach, incorporating perspectives from both instructors and learners across diverse nationalities, provides a more comprehensive evaluation than previous studies that relied solely on instructor perspectives. The findings offer valuable guidance for developing improved Persian language resources and for adapting content for the planned application under development, which will integrate modern educational technologies

including visual, audio, text, interactive exercises, and assessment components. Future research should pursue comparative studies with similar educational series, examining pedagogical structures (four-skill distribution, lesson sequencing), cultural representation (Persian-Islamic culture and its impact on learner motivation), and alignment with international standards. Additionally, research on the effectiveness of companion applications, including interactive exercises and augmented reality features, would contribute to developing comprehensive language learning ecosystems.

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی
دورهٔ ۲۹، شمارهٔ ۵۶، بهار و تابستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۵۰۳-۲۶۷۶
شاپا الکترونیکی: ۷۵۱۱-۲۶۷۶

ارزیابی و تحلیل مجموعهٔ دوازده جلدی «فراز فارسی»

فرشته باقری[۱]، مهین‌ناز میردهقان فراشاه[۲] ✉

۱. دانشجوی دکتری، گروه زبانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۲. دانشیار، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
نویسنده مسئول: mahinnaz.mirdehghan@gmail.com

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۱۵
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۱۸

واژگان کلیدی:
فراز فارسی
آزفا
محتوای چهار مهارتی
نظر مدرسان و زبان‌آموزان

چکیده

پژوهش حاضر به ارزیابی کمی و کیفی مجموعهٔ دوازده جلدی «فراز فارسی»، منبعی آموزشی برای یادگیری زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، می‌پردازد. این مطالعه با استفاده از روش ترکیبی توصیفی-پیمایشی، دیدگاه‌های ۲۰ مدرس و ۲۲ زبان‌آموز را با ابزار پرسشنامهٔ پورنوروز و میردهقان فراشاه (۱۴۰۲) و مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته از ۷ متخصص آزفا بررسی کرده‌است. در تحلیل کمی پرسشنامه‌ای با ۵۸ گویه و پایایی ۰,۹۴، مشخصات کلی و عمومی، محتوا و ویژگی‌های ظاهری مجموعه را ارزیابی کرد. تحلیل داده‌ها نشان داد که میانگین پاسخ‌ها در ۹۶,۵٪ گویه‌ها به گزینه‌های «زیاد» و «خیلی زیاد» تمایل دارد که حاکی از رضایت بالای هر دو گروه مدرس و زبان‌آموز از ساختار، سازماندهی محتوا و مهارت‌های زبانی (صحبت کردن، شنیدن، خواندن) است. با این حال، تفاوت‌هایی در برخی گویه‌ها، به‌ویژه در بخش‌های زبان واقعی (گویه ۴)، مؤلفه‌های فرهنگی (گویه ۷)، دستورزبان و فعالیت‌های نوشتاری مشاهده شد. مدرسان زبان کتاب را رسمی‌تر ارزیابی کردند و خواستار تقویت گونه گفتاری و محتوای فرهنگی شدند، در حالی که زبان‌آموزان به فرهنگ مبدا خود توجه بیشتری نشان دادند. تحلیل کیفی با روش تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۲۲) شش مضمون اصلی را شناسایی کرد: ساختار و هدفمندی محتوا، مؤلفه‌های فرهنگی، آموزش واژه و دستورزبان، مهارت‌های زبانی، فعالیت‌ها و تمرین‌ها و کتاب راهنمای معلم. نتایج نشان داد که مجموعه در اکثر جنبه‌ها مطلوب است، اما در زمینه‌هایی مانند تقویت زبان محاوره‌ای، تنوع فرهنگی و پشتیبانی از مدرسان کم‌تجربه نیاز به بهبود دارد. پیشنهاد می‌شود در ویرایش‌های بعدی، محتوای فرهنگی غنی‌تر، مثال‌های واقعی‌تر و راهنمای جامع‌تری برای مدرسان ارائه شود.

استناد: باقری، فرشته، میردهقان فراشاه، مهین‌ناز (۱۴۰۴). ارزیابی و تحلیل مجموعهٔ دوازده جلدی «فراز فارسی». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۹ (۵۶)، ۱۹۱-۲۴۴.

https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2055156.1644

۱۴۰۴/۲۰۲۵ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

مقدمه

موفقیت در آموزش و یادگیری زبان خارجی، علاوه‌بر عملکرد زبان‌آموزان و مدرسان، تا حد بسیار زیادی به کتاب‌های آموزشی بستگی دارد، چراکه از این طریق چهارچوبی برای فعالیت‌های آموزشی و یادگیری فراهم می‌شود و بخش زیادی از آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد را تعیین می‌کند. در همین راستا، ریچاردز[1] (۲۰۱۷: ۴۵) معتقد است که کتاب‌های درسی در برنامه‌های آموزش زبان عنصری کلیدی محسوب می‌شوند، چرا که علاوه‌بر آموزه‌های مدرس، کتاب‌ها منبع اصلی ارتباط با زبان دوم یا خارجی هستند و در مواردی که مدرس بی‌تجربه است، کتاب‌ها می‌توانند نقش آموزشی ایفا کنند و چگونگی برنامه‌ریزی و تدریس را به آن‌ها آموزش دهند. با توجه به اینکه در بسیاری از دانشگاه‌های جهان، دانشجویانی در رشته‌های ایران‌شناسی، زبان فارسی، مترجمی، ادبیات فارسی و غیره، مشغول یادگیری زبان فارسی هستند و همچنین هر روزه بر تعداد دانشجویانی که برای ادامهٔ تحصیل در دانشگاه‌های ایران به ایران می‌آیند، افزوده می‌شود و منابع اصلی این زبان‌آموزان در فرایند یادگیری زبان، کتاب‌های درسی است، تامین منابع مناسب و کارآمد برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در دانشگاه‌های داخل و خارج از کشور دارای اهمیت است. یکی از روش‌های متداول برای ارزیابی منابع آموزش زبان استفاده از بازبینه است. موکوندان و همکارانش[2] (۲۰۱۱: ۲۴) معتقدند که استفاده از بازبینه‌ها، الگوها و مدل‌های ارزیابی کاری متداول است و به‌طور کلی فهرست بازبینه‌های ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان ابزاری است که مدرسان می‌توانند مناسب‌ترین کتاب‌ها را برای زبان‌آموزان خود انتخاب کنند. بنابراین از یک سو با توجه به روند رو به افزایش تعداد زبان‌آموزان و نیز تقاضا برای یادگیری زبان در مراکز آموزش زبان فارسی، نقد و بررسی منابع آموزشی و سازگار کردن آن‌ها با نیازهای زبان‌آموزان، امری اجتناب‌ناپذیر است. از سویی دیگر با توجه به افزایش روزافزون تعداد منابع آموزشی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ضروری است که این منابع با استفاده از الگوهای موجود ارزیابی شوند تا نقاط قوت و ضعف آن‌ها آشکار شود. در نتیجه مولفان می‌توانند منابع موجود را تصحیح کنند و کسانی که درصدد تالیف کتاب‌های جدید هستند با استفاده از نتایج پژوهش‌ها در زمینهٔ ارزیابی

1. Richards
2. Mukundan et al

منابع، نقاط ضعف منابع پیشین را اصلاح کنند و در جهت تقویت منابع خود تلاش کنند. هدف این پژوهش تحلیل کمی و کیفی مجموعهٔ دوازده جلدی «فراز فارسی» (میردهقان فراشاه و همکاران، ۱۴۰۲) و واکاوی نقاط قوت و ضعف این مجموعه است. این مجموعه، بخشی از برنامهٔ جامع «فراز فارسی» است که با توجه به گروه‌های مختلف کاربران و نیازسنجی زبان‌آموزان درصدد تهیه و تدوین منابع آموزشی و اپلیکیشن تخصصی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. این مجموعهٔ دوازده جلدی برای آموزش چهار مهارت اصلی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بزرگسال با اهداف عمومی است و در بسیاری از مراکز آموزش زبان فارسی ایران مانند دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه رازی کرمانشاه، دانشگاه عالی دفاع ملی و همچنین رایزنی فرهنگی بغداد و بسیاری از دانشگاه‌های داخل ایران به‌عنوان منبع اصلی آموزشی است. همچنین این مجموعه برای استفاده زبان‌آموزان خارج از کشور در سایت آمازون[1] به‌صورت کتاب الکترونیکی و کاغذی در دسترس است. علت انتخاب این مجموعه جهت ارزیابی دلایل ذکر شده‌است.

پژوهش حاضر نظرات مدرسان و زبان‌آموزان دربارهٔ مجموعهٔ آموزشی «فراز فارسی» براساس بازبینه طراحی شده توسط پورنوروز و میردهقان فراشاه (۱۴۰۲) را در بر می‌گیرد. این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش‌ها است:

۱. میانگین، میانه و توزیع فراوانی پاسخ‌های داده شده از سوی مدرسان و زبان‌آموزان برای هر گویه چگونه است؟

۲. با توجه به میانگین و درصد پاسخ به هر گزینه از گویه‌ها، میان نظر مدرسان و زبان‌آموزان چه تفاوتی وجود دارد؟

۳. از نظر مدرسان و زبان‌آموزان مجموعهٔ آموزشی «فراز فارسی» تا چه اندازه برای آموزش زبان فارسی مطلوب بوده‌است؟

۴. مدرسان مجموعهٔ آموزشی «فرازفارسی» را از نظر کیفی چگونه ارزیابی می‌کنند؟

پیشینهٔ پژوهش

مرور پیشینهٔ پژوهش در دو بخش دیده شده‌است: ابتدا پژوهش‌هایی که به ارزیابی منابع آموزش زبان فارسی به‌غیرفارسی‌زبانان از منظر مدرسان پرداخته‌اند. سپس پژوهش‌هایی که

1. https://www.amazon.co.uk/gp/aw/d/B0DBDHJ9M3?ref_=dbs_p_pwh_awm_anx_a_lnk&storeType=ebooks

به ارزیابی منابع آموزش زبان انگلیسی از منظر مدرسان و زبان‌آموزان پرداخته‌اند، مورد بررسی قرار گرفته‌است.

پژوهش‌های مربوط به ارزیابی منابع آموزش زبان فارسی به‌غیرفارسی‌زبانان از منظر مدرسان

جعفری و صحرایی (۱۴۰۲) به بررسی تصاویر کتاب «گفت‌وگو»، ویژهٔ زبان‌آموزان خارجی با استفاده از روش تحلیل بصری پرداخته‌اند. هدف از پژوهش، بررسی ویژگی‌های تصاویر این کتاب از دیدگاه مدرس، برای بررسی تصاویر یک منبع آموزشی در سطح مبتدی است. به‌منظور ارزیابی کمیِ تصاویر این کتاب از منظر «تعداد و نوع تصویر» از دیدگاه هیل [1](۲۰۱۳) استفاده شده و سپس مؤلفه‌های فرهنگی اجتماعی جامعهٔ زبانی ایران برای زبان‌آموزان خارجی از دیدگاه نظریه‌های «سرمایهٔ فرهنگی اجتماعی» بوردیو [2](۱۹۸۶) مورد بررسی قرار گرفته‌است. نتیجهٔ این پژوهش چک‌لیستی از ویژگی‌های مورد نیاز تصاویر در منابع آموزشی زبان فارسی برای فراگیران خارجی است که می‌تواند در تهیهٔ تصاویر برای اهداف آموزشی یک منبع درسی مؤثر باشد.

نوروزپور و همکاران (۱۴۰۱) به بررسی چگونگی بازنمایی رویکرد ارتباطی در آموزش مهارت گفتاری در کتاب‌های مجموعهٔ آموزش زبان مینا پرداخته‌است. یک فهرست بازبینی جهت بررسی چگونگی بازنمایی رویکرد ارتباطی در آموزش مهارت گفت‌وگو بر اساس نظرات تعدادی از متخصصان حوزه آموزش ارتباطی تهیه شده‌است. سپس فعالیت‌های گفتگومحور سه جلد مجموعهٔ مینا گردآوری و در سه طبقه انفرادی، دونفره و گروهی دسته‌بندی کرده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که ادعای نویسندگان مجموعه مینا مبنی بر این که اجرای تمرینات کتاب تنها بر پایه رویکرد ارتباطی آموزش زبان امکان‌پذیر است، تا حد زیادی در فعالیت‌های گفتاری جلد اول و سوم مجموعه مشهود است اما جلد دوم با وجود دربرداشتن موضوع‌های مرتبط با زندگی واقعی و موقعیت‌های تعاملی، دارای فعالیت‌های تولیدی گفتاری کمی است.

خدایی‌مقدم و همکاران (۱۴۰۱) به تحلیل محتوا و مقایسهٔ مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی و مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی با استفاده از

1. Hill
2. Bourdie

بازبینهٔ اعتبارسنجی‌شده پرداخته‌اند. در این پژوهش با استفاده از بازبینهٔ اعتبارسنجی‌شده که شامل چهار مقولهٔ ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازماندهی کتاب، مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی، موضوع و محتوا و ملاحظات کلی و کاربردی است، مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی (آنزف) و مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی (آفبف) به روش کیفی تحلیل و مقایسه شدند. نتایج نشان داد براساس نظر مدرسان مجموعه‌های آفبف و آنزف به لحاظ ویژگی‌های فیزیکی، طراحی و سازماندهی در حد خوب و خیلی خوب ارزیابی شدند اما از نظر نویسندگان با توجه به کاستی‌هایی مانند عدم وجود کتاب کار و راهنمای معلم و غیره دو مجموعه در حد نسبتا خوب ارزیابی شدند. در زمینهٔ مهارت‌ها و زیرمهارت‌ها، هر دو مجموعه ایرادات اساسی داشتند اما به‌طورکلی مجموعه آنزف در حد نسبتا خوب و مجموعهٔ آفبف در حد ضعیف ارزیابی شد که با نتایج آمار توصیفی نیز مطابقت داشت. به‌طورکلی مجموعهٔ آنزف در حد نسبتا خوب و مجموعهٔ آفبف در حد ضعیف ارزیابی شد.

وکیلی‌فرد و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود به ارزیابی منابع آموزشی زبان فارسی برای دانشجویان غیرایرانی پرداخته‌اند و درسنامهٔ مینا را مورد واکاوی قرار داده‌اند. فهرست بازبینهٔ میکلی[1] (۲۰۰۵) به‌عنوان معیاری مؤثر برای ارزیابی درسنامهٔ آموزش زبان در نظرگرفته شده‌است. نتایج آزمون‌های تی برای بررسی وضعیت هر یک از شاخص‌های ۱۰ موضوع اصلی فهرست بازبینه نشان می‌دهد که از دیدگاه مدرسان، تنها شاخص چهارم موضوع «بافت» معنادار است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که سایر ۹ شاخص اصلی فهرست بازبینه معنادار و در وضعیت مطلوبی نیست.

پژوهش‌های مربوط به ارزیابی منابع آموزش زبان انگلیسی از منظر مدرسان و زبان‌آموزان

گدیک بال[2] (۲۰۲۰) پژوهشی با هدف ارزیابی کتاب درسی پیش‌متوسطه «راهنمای زبان جدید»[3] از دیدگاه بین‌فرهنگی انجام داده است. این ارزیابی اساساً براساس نقطه‌نظرات ۱۳۲ دانشجو و ۱۵ مدرس از کتاب درسی پس از استفاده از آن به مدت دو ماه در کلاس‌های زبان در یک دانشگاه دولتی بود. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ای بود که برگرفته از

1. Miekley
2. Gedik bal
3. New Language Leader

مطالعه قبلی بود. برای شناسایی فراوانی‌ها و میانگین نمرات، آمار توصیفی اجرا شد. نتایج نشان داد که اگرچه اکثر مؤلفه‌های توانش بین‌فرهنگی مانند دانش، نگرش، آگاهی و ابزارهای زبانی در کتاب درسی با توجه به مشارکت‌کنندگان وجود دارد، اما میزان بازنمایی این مؤلفه‌ها در کتاب درسی متفاوت است. با توجه به یافته‌ها، شاید تجدیدنظرهایی در کتاب درسی لازم باشد و مدرسان ممکن است برخی منابع را برای برآوردن نیازهای فراگیران خود در توسعه توانش بین‌فرهنگی در زمینه‌های مشابه تطبیق دهند.

صادقی حسن‌آبادی و همکاران (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای به دنبال ارزیابی سودمندی و مطلوبیت کتاب‌های درسی زبان انگلیسی برای دانش‌آموزان ایرانی کلاس دوم دبیرستان «چشم‌انداز ۲» بوده‌اند. آن‌ها میزان مطابقت مطالب کتاب‌های درسی با برنامه درسی تجویزشده براساس ارزشیابی لیتل جان[1] (۲۰۱۱) را مورد بررسی قرار داده‌اند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۱۲ دبیرستان خصوصی و دولتی از بین همه مدارس شهر اصفهان به‌طور تصادفی انتخاب شدند. برای انتخاب معلمان شرکت‌کننده از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد و افرادی که موافق نظرسنجی بودند، در پژوهش شرکت کردند. فرآیند تحلیل محتوا با ارزیابی محتوایی تحلیلی براساس چارچوبی شامل بخش‌های مختلف (تحلیل توصیف عینی، تحلیل ذهنی، استنتاج ذهنی) انجام می‌شود. نتایج نشان داد که نیاز به انطباق مواد آموزشی با وضعیت هدف مورد استفاده وجود دارد.

ترکی و چالاک (۲۰۱۷) در پژوهش خود به ارزیابی کتاب‌های درسی انگلیسی مورد استفاده در دبیرستان‌های ایران پرداخته‌اند که ادعا می‌شود براساس مؤلفه‌های رویکرد آموزش زبان ارتباطی منتشر شده‌اند. هدف این پژوهش بررسی نگرش معلمان و دانش‌آموزان دبیرستانی نسبت به کتاب‌های درسی انگلیسی دبیرستان در ایران بوده‌است. برای تحقق اهداف، پرسشنامه‌ای مربوط به کتاب‌های درسی انگلیسی دبیرستان برای ۱۵۰ دانش‌آموز دختر و پسر دبیرستانی و معلمان آن‌ها در اصفهان اجرا شد. همچنین با شرکت‌کنندگان از نظر نگرش نسبت به رویکرد ارتباطی و اجرای آن در کتاب‌های درسی انگلیسی دبیرستان ایران مصاحبه شد. تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌ها نشان داد که معلمان و فراگیران ایرانی در اصفهان نسبت به کتاب‌های درسی انگلیسی براساس اصول ارتباطی نگرش مثبت دارند. اکثر شرکت‌کنندگان اظهار کردند که ۸۰ درصد از اصول رویکرد

1. Littlejohn

آموزش ارتباطی در حال حاضر در کتاب‌های درسی انگلیسی دبیرستان ایران اجرا می‌شود. با این حال، برخی تغییرات ممکن است کیفیت این کتاب‌های درسی انگلیسی را بهبود دهد.

نتایج بررسی پژوهش‌های پیشین در حوزه ارزیابی منابع آموزش زبان، حاکی از وجود شکاف‌های پژوهشی متعددی است که مطالعه حاضر به‌خوبی آنها را پوشش داده‌است. برخلاف پژوهش‌های پیشین که عمدتاً به روش‌های کیفی تکیه داشتند یا تنها دیدگاه یک گروه (مدرس یا زبان‌آموز) را بررسی می‌کردند، این پژوهش با به‌کارگیری رویکردی ترکیبی تحلیلی جامع از مجموعهٔ آموزشی «فراز فارسی» ارائه کرده‌است. از مهمترین تمایزهای این پژوهش می‌توان به استفاده از داده‌های کمی و کیفی که شامل نظرات ۲۰ مدرس و ۲۲ زبان‌آموز برای تحلیل کمی و ۷ متخصص حوزهٔ آزفا برای تحلیل کیفی بود، اشاره کرد. پژوهش حاضر بر اساس دیدگاه زبان‌آموزان و مدرسانی انجام شده‌است که در مرکز آزفای دانشگاه شهید بهشتی تهران از این مجموعه استفاده کرده‌اند. در زمان انجام پژوهش، این مرکز ۱۲۰ فارسی‌آموز داشت که ۲۲ نفر از آنها توانسته بودند در یک دورهٔ ۹ ماهه این مجموعه را به پایان برسانند.

روش‌شناسی پژوهش

در این بخش به روش پژوهش، جامعه آماری، ابزار پژوهش و معرفی محتوای آموزشی پرداخته شده‌است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع ترکیبی[1] (کمی و کیفی) با رویکرد توصیفی-پیمایشی است. این پژوهش به تحلیل نظرات دو گروه زبان‌آموزان و مدرسان دربارهٔ کیفیت مجموعهٔ آموزشی «فراز فارسی» می‌پردازد. در بخش کمی، داده‌ها از طریق پرسشنامه جمع‌آوری و تحلیل شده‌اند و در بخش کیفی، با استفاده از مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته (به پیوست) برداشت‌های عمیق‌تر دربارهٔ تجربهٔ آموزشی و ارزیابی محتوای کتاب مورد بررسی قرار گرفته‌است. این رویکرد ترکیبی امکان بررسی هم‌زمان میزان رضایت، نقاط قوت و کاستی‌ها و همچنین

1. Mixed Method

درک دقیق‌تر از چالش‌ها و زمینه‌های بهبود را فراهم می‌کند. فرآیند روش پژوهش در شکل (۱) قابل مشاهده است.

جامعهٔ آماری

جامعهٔ آماری این پژوهش شامل کلیه مدرسان و زبان‌آموزان مراکز آموزش زبان فارسی می‌شود (در مقدمه به آن مراکز اشاره شده‌است) که از مجموعه آموزشی «فراز فارسی» استفاده می‌کنند. از میان این جامعه، نمونه‌هایی به روش نمونه‌گیری در دسترس از مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه شهید بهشتی انتخاب شدند. نمونهٔ انتخاب شده از دو گروه مدرسان و زبان‌آموزان تشکیل شده‌است. گروه اول ۲۰ نفر از مدرسان آزفا با سابقه تدریس بیش از پنج سال بودند که از مهر ۱۴۰۲ مجموعه آموزشی «فراز فارسی» را تدریس کرده‌اند و تسلط کافی بر این مجموعه دارند. همه مدرسان دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشتهٔ آزفا، دانشجوی دکتری آزفا، دکتری زبان و ادبیات فارسی و دکتری زبان‌شناسی هستند. از این تعداد، ۷متخصص برای مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انتخاب شدند تا برداشت‌های عمیق‌تر و جزئیات کیفی دربارهٔ تجربهٔ تدریس و ارزیابی محتوا جمع‌آوری شود. مصاحبه‌ها با متخصصان حوزه آزفا تا زمانی ادامه یافت که پاسخ‌های جدید اطلاعات تازه‌ای ارائه نکردند. گروه دوم شامل ۲۲نفر از زبان‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه شهید بهشتی تهران هستند که تاکنون یادگیری این مجموعه ۶جلدی را به پایان رسانده‌اند. این زبان‌آموزان از ملیت‌های عراقی، یمنی، قطری، پاکستانی، ترک، چینی و نیجریایی هستند و بازه سنی آنها ۱۸ تا ۳۵ سال است.

ابزار پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها از دو ابزار استفاده شد:

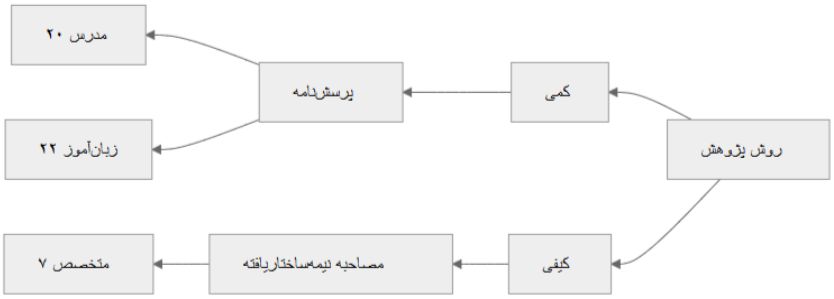
۱. پرسشنامه کمی: برای انجام این پژوهش پرسشنامهٔ پورنوروز و میردهقان فراشاه (۱۴۰۲: ۸۴) به‌کار برده شد. این پرسشنامه مبتنی بر رویکرد ارتباطی به آموزش زبان است که بر تعامل و کاربرد واقعی زبان تاکید دارد. این پرسشنامه دارای دو بخش کلی شامل «محتوا» و «مشخصات ظاهری و کلی» و در مجموع ۵۸گویه است. روایی این پرسشنامه با نظرسنجی از ۲۰نفر از مدرسان آزفا مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد پرسشنامه دارای روایی بالایی است و فاکتورهایی که در ارزیابی منابع آموزشی مورد نیاز است را شامل می‌شود.

پایایی پرسشنامه نیز بر اساس آزمون آلفای کرونباخ ۰٫۹۴ بوده‌است. طیف مورد استفاده در هر گویه شامل ۵ گزینهٔ ۱ (خیلی کم)، ۲ (کم)، ۳ (متوسط)، ۴ (زیاد)، ۵ (خیلی زیاد) است. بخش محتوا خود شامل ۹ زیربخش: کلی و عمومی، واژه، دستورزبان، صحبت کردن، نوشتن، خواندن، شنیدن، فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب درس و کتاب کار و کتاب معلم می‌شود. یک بخش هم به مشخصات ظاهری و عمومی اختصاص یافته‌است. با اینکه زبان‌آموزان از تسلط نسبی بر زبان فارسی برخوردار بودند، به‌منظور افزایش اعتبار پژوهش، پرسشنامه به زبان‌های انگلیسی، ترکی استانبولی، عربی و چینی تهیه و در میان زبان‌آموزان توزیع شد. همچنین نسخه فارسی پرسشنامه در اختیار مدرسان قرار گرفت. استفاده از یک پرسشنامه واحد برای هر دو گروه، با توجه به طراحی آن بر ویژگی‌های عمومی محتوای آموزشی و سادگی گویه‌ها برای فهم و ارزیابی توسط هر دو گروه، موجه است و هم راستا با پژوهش‌های (گدیک بال، ۲۰۲۰ و ترکی و چالاک، ۲۰۱۷) می‌باشد. این رویکرد امکان مقایسه مستقیم دیدگاه‌های مدرسان و زبان‌آموزان را فراهم می‌آورد و تفاوت‌های ادراکی بین آنها را به‌عنوان منبعی ارزشمند برای تحلیل نقاط قوت و ضعف مجموعه آشکار می‌سازد.

۲. مصاحبهٔ کیفی: برای تحلیل عمیق تجربیات مدرسان و تحلیل داده‌های کیفی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۷ مدرس برگزار شد. پرسش‌های مصاحبه بر اساس اهداف پژوهش و چارچوب مفهومی مجموعه آموزشی «فراز فارسی» طراحی شد. علاوه بر آن، نتایج اولیه پرسشنامه‌های کمی نیز در انتخاب پرسش‌ها مؤثر بود تا بتوان با رویکرد کیفی، دیدگاه‌های مدرسان را در زمینه تجربه عملی تدریس، تعامل با زبان‌آموزان، کاربرد واقعی محتوا و مهارت‌های زبانی استخراج کرد. به این ترتیب، پرسش‌ها به‌گونه‌ای تنظیم شدند که بتوانند علاوه بر تبیین نتایج کمی، اطلاعات عمیق‌تری دربارهٔ نحوهٔ استفاده از کتاب، نقاط قوت و ضعف آن و نیازهای بهبود محتوا و تمرین‌ها ارائه دهند. مصاحبه‌ها ضبط شده و پس از بازنویسی، تحلیل شدند. برای تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها، از روش تحلیل مضمون[1] استفاده شد که بر اساس الگوی شش مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۲۲) به دست آمده است. این روش امکان شناسایی، طبقه‌بندی و گزارش الگوها و مضامین کلیدی در داده‌ها را به‌صورت نظام‌مند فراهم می‌سازد. برای اطمینان از روایی

1. Thematic analysis

مصاحبه‌ها، از چند روش استفاده شد. ابتدا خلاصه پاسخ‌ها و مضامین اولیه برای مدرسان ارسال شد تا برداشت پژوهشگر تأیید شود (بازبینی مشارکت‌کنندگان). سپس فرایند کدگذاری توسط یک همکار متخصص مرور گردید (بازبینی همتای پژوهشی). همچنین برای افزایش اعتبار، نتایج کیفی با یافته‌های کمی مقایسه شد (مثلث‌سازی داده‌ها[1]). در گزارش نهایی نیز نقل‌قول‌های مستقیم مدرسان آورده شد تا استنادپذیری داده‌ها حفظ شود. برای افزایش پایایی مصاحبه‌ها، دو اقدام اصلی انجام شد. نخست، تمام مصاحبه‌ها به‌صورت صوتی ضبط و سپس دقیقاً به متن تبدیل شد تا از دست رفتن اطلاعات جلوگیری شود. دوم، فرایند کدگذاری و استخراج مضامین توسط دو پژوهشگر به‌صورت مستقل انجام شد و اختلاف نظرها با گفت‌وگو حل شد. این اقدامات باعث شد که نتایج تحلیل کیفی، قابل اعتماد و تکرارپذیر باشند.



شکل ۱ فرآیند روش پژوهش

معرفی محتوای آموزشی

مجموعهٔ ۱۲ جلدی «فراز فارسی»، با هدف فارسی‌آموزی با اهداف عمومی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان طراحی و تدوین شده‌است. سطح‌بندی معیار مجموعهٔ «فراز» در ۶ سطح اصلی برنامه‌ریزی شده است. در مجموعهٔ فراز، هر سطح آموزشی شامل یک «کتاب درس» است که در ۶ بخش و هر بخش آن در قالب ۴ درس تدوین شده‌است. این مجموعه برای هر سطح دارای یک «کتاب درس»، یک «کتاب تمرین» یک «کتاب معلم» و «داده‌های شنیداری» است. در ابتدای هر بخش از کتاب درس، قسمت «آمادگی ذهنی» (برای

1. Data Triangulation

معرفی کلی مباحث بخش) و در انتهای هر بخش قسمت «مرور و تمرین» (شامل مروری سریع بر نکات درس‌ها) قرار گرفته‌است. در این مجموعه، «دستور»، «واژه»، «مهارت‌ها» (خواندن، نوشتن، شنیدن، صحبت کردن) و «کارکردها» برمبنای الگویی برگرفته از «چارچوب مرجع آموزش زبان فارسی» (میردهقان و همکاران، ۲۰۱۶) ارائه شده‌اند. در ادامه کتاب درس، قسمتی با عنوان «فرازنما» برای «گفت‌وگوی بیشتر» هر بخش آورده شده‌است. هر فرازنما همراه با تصویرهایی جامع از بخش مربوط و فعالیت‌هایی دونفره، گروهی و یا کلاسی، برای گفت‌وگوی بیشتر طراحی شده‌است. در تدوین متن مجموعه حاضر از «فارسی نوشتاری» استفاده شده‌است و در کنار آن به‌منظور آموزش «فارسی گفتاری» و نشان دادن تمایز آن با فارسی نوشتاری، داده‌های شنیداری در قسمت‌های «گفت‌وگو» و «تعامل»، به هر دو صورت نوشتاری و گفتاری خوانده و ضبط شده‌است. به‌منظور سهولت دسترسی برای زبان‌آموزان، «کتاب تمرین» در هر یک از سطوح آموزشی در ادامه «کتاب درس» آورده شده‌است. برای تسهیل آموزش زبان فارسی برای مدرسان، «کتاب معلم» فراز به‌همراه تمامی جزئیات لازم برای آموزش جزءبه‌جزء قسمت‌های مختلف دروس تهیه شده‌است تا بتواند به‌صورت گام به گام مدرسان را در آموزش زبان فارسی راهنمایی کند. این پژوهش با هدف ارزیابی میزان کارآیی مجموعه آموزشی «فراز فارسی» از نظر مدرسان و زبان‌آموزان انجام شده‌است. این ارزیابی به‌منظور دستیابی به نقاط ضعف و قوت مجموعهٔ «فراز فارسی» است تا پس از ایجاد اصلاحات لازم بتوان از محتوای آن در اپلیکیشن آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که در دست تهیه است، استفاده کرد.

تحلیل داده‌های پژوهش

داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار اس‌پی‌اس‌اس (نسخهٔ ۲۶) مورد ارزیابی قرار گرفت. تحلیل داده‌های این پژوهش به صورت کمی انجام گرفته‌است. در ابتدا میانگین نمرات (در مقیاس ۱ تا ۵) برای هر گویه به تفکیک گروه مدرسان و زبان‌آموزان، میانه و درصد فراوانی پاسخ‌ها برای هر گزینه به‌دست آمد.[۱] نتایج در نمودارهای (۱) و (۲) قابل مشاهده

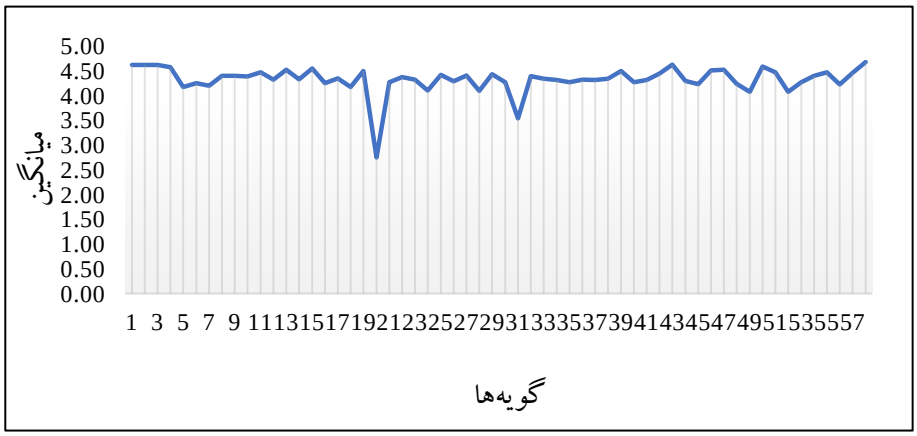
۱. به‌منظور سهولت در نشان دادن نتایج آماری، گویه‌ها به ترتیب از ۱ تا ۵۸ شماره‌گذاری شده‌اند. در قسمت ۴-۴ گویه‌ها به تفصیل توضیح داده شده‌اند.

است. سپس به‌منظور مقایسهٔ دقیق بین دیدگاه دو گروه و میزان مطلوب بودن مجموعه از منظر آنها، اختلاف میانگین نمرات مدرسان و زبان‌آموزان به تفکیک مورد بررسی قرار گرفت. داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها بر اساس روش تحلیل مضمون کدگذاری و دسته‌بندی شدند تا مضامین اصلی و فرعی در حوزه‌های مختلف محتوا، آموزش واژه و دستور زبان، مهارت‌ها و فعالیت‌ها استخراج شود. سپس نتایج کیفی برای تفسیر بهتر یافته‌های کمی و شناسایی نکات کاربردی و اجرایی به مقاله افزوده شد.

میانگین پاسخ مدرسان و زبان‌آموزان به هر گویه

میانگین هر پرسش می‌تواند نشان دهد که تمایل کلی پاسخ‌دهندگان به سمت کدام گزینه‌ها است. میانگین پاسخ مدرسان و

زبان‌آموزان به هر گویه در نمودار (۱) قابل مشاهده است.

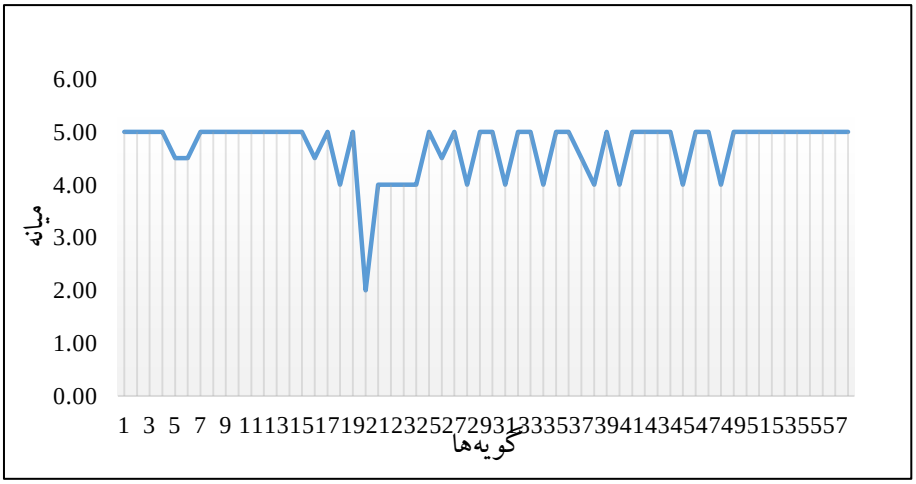


نمودار ۱ میانگین پاسخ مدرسان و زبان‌آموزان به گویه‌ها

با توجه به نمودار فوق، مقدار میانگین پاسخ به گویه‌ها از ۲/۷۵ تا ۴/۶۸ متغیر است. از میان ۵۸ گویه، گویه‌های شمارهٔ ۲۰ با میانگین ۱,۲۷ و شمارهٔ ۳۱ با میانگین ۲,۳۸ کم‌ترین میانگین را نسبت به سایر گویه‌ها داشته‌اند. در سایر گویه‌ها میانگین از ۴ بیشتر است. نتایج حاکی از آن است که به‌طور میانگین پاسخ داده شده به ۹۶,۵ درصد از گویه‌ها، گزینه‌های زیاد و خیلی زیاد بوده‌است. به عبارت دیگر ۹۶,۵ درصد از مدرسان و زبان‌آموزان گزینه‌های زیاد و خیلی زیاد را انتخاب کرده‌اند.

میانهٔ پاسخ مدرسان و زبان‌آموزان به گویه‌ها

میانه نشان‌دهنده مقدار میانی در داده‌های ترتیبی است و می‌تواند دیدگاه دقیق‌تری نسبت به مرکز داده‌ها ارائه دهد. میانه پاسخ مدرسان و زبان‌آموزان به هر گویه را می‌توان در نمودار (۲) مشاهده کرد.



نمودار ۲ میانهٔ پاسخ مدرسان و زبان‌آموزان به گویه‌ها

نتایج نشان می‌دهد که از میان ۵۸ گویه، فقط میانهٔ به‌دست آمده برای گویهٔ شمارهٔ ۲۰ از سایر گویه‌ها کمتر است و میانهٔ ۵۷گویه دیگر بین مقادیر ۴ تا ۵ متغیر است و حاکی از آن است که پاسخ داده شده به دو گزینهٔ زیاد و خیلی زیاد در گویه‌ها نسبت به سایر گزینه‌ها بیشتر بوده‌است.

نتایج به‌دست آمده از این دو بخش، بیانگر آن است که در این پژوهش پاسخ مدرسان و زبان‌آموزان به گزینه‌های زیاد و خیلی زیاد بیشتر از سایر گزینه‌ها بوده‌است.

مقایسه پاسخ‌های مدرسان و زبان‌آموزان و میزان مطلوب بودن مجموعه آموزشی فراز فارسی

به‌منظور پاسخ به پرسش‌های ۲ و ۳ پژوهش، به مقایسهٔ میانگین به‌دست آمده از پاسخ‌های مدرسان و زبان‌آموزان پرداخته‌ایم که نتایج آن در جدول‌های (۱) تا (۱۰) قابل مشاهده است.

محتوا: مشخصات کلی و عمومی

جدول (۱) نتایج مقایسه میانگین‌ها را در بخش «محتوا: مشخصات کلی و عمومی» در قالب تحلیل ۱۳ گویه نشان می‌دهد.

جدول ۱ «محتوا: مشخصات کلی و عمومی»

گویه	زبان‌آموزان					میانگین	مدرسان					میانگین
	۱	۲	۳	۴	۵		۱	۲	۳	۴	۵	
۱. آیا کتاب شامل یک نمای کلی از نقش‌ها، ساختارها و واژه‌های موجود در هر فصل است؟			۴,۵	۲۲,۷	۷۲,۷	۴,۶۸			۵,۶	۳۳,۳	۶۱,۱	۴,۵۶
۲. آیا بین محتوای دروس و اهداف آن‌ها مطابقت وجود دارد؟			۴,۵	۳۶,۴	۵۹,۱	۴,۵۵				۲۷,۸	۷۲,۲	۴,۷۲
۳. آیا بین محتوای دروس و رویکرد تدریس مطابقت وجود دارد؟				۳۶,۴	۶۳,۶	۴,۶۴			۵,۶	۲۷,۸	۶۶,۷	۴,۶۱
۴. آیا زبان استفاده شده در این کتاب از دنیای واقعی است؟				۲۲,۷	۷۷,۳	۴,۷۷	۴,۵		۱۳,۶	۶۳,۶	۱۸,۲	۳,۹۱
۵. آیا در محتوای دروس به مسائل فرهنگی اشاره شده‌است؟	۴,۵		۲۲,۷	۱۸,۲	۵۴,۵	۴,۱۸		۵,۶	۱۶,۷	۳۳,۳	۴۴,۴	۴,۱۷
۶. آیا محتوای کتاب فرصتی برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند تا شباهت‌ها و تفاوت‌های بین فرهنگ خودشان و فرهنگ گویشوران زبان خارجی را درک کنند؟			۱۸,۲	۲۲,۷	۵۹,۱	۴,۴۱		۵,۶	۲۲,۲	۳۳,۳	۳۸,۹	۴,۰۶

ادامهٔ جدول ۱ «محتوا: مشخصات کلی و عمومی»

گویه	زبان‌آموزان					میانگین	مدرسان					میانگین
	۱	۲	۳	۴	۵		۱	۲	۳	۴	۵	
۷. آیا در انتخاب محتوا و تصاویر به جنسیت، فرهنگ، ملیت و طبقهٔ اجتماعی توجه شده‌است؟	۹,۱	۱۳,۶	۹,۱	۲۷,۳	۴۰,۹	۳,۷۷				۲۷,۸	۷۲,۲	۴,۷۲
۸. آیا محتوای کتاب، واژه‌های جدید و نکات دستوری به طور منطقی و مناسب سازماندهی شده‌است؟			۹,۱	۴۰,۹	۵۰,۰	۴,۴۱		۵,۶	۱۶,۷	۱۱,۱	۶۶,۷	۴,۳۹
۹. آیا چینش محتوا برای زبان‌آموزان مناسب است؟		۴,۵	۴,۵	۳۶,۴	۵۴,۵	۴,۴۱			۱۶,۷	۲۷,۸	۵۵,۶	۴,۳۹
۱۰. آیا محتوا و مطالب کتاب از نظر موضوعی متنوع هستند؟	۴,۵			۴۰,۹	۵۴,۵	۴,۴۱			۲۶,۳	۱۰,۵	۶۳,۲	۴,۳۷
۱۱. آیا مطالب کتاب مطابق با سن فراگیران است؟			۱۳,۶	۱۸,۲	۶۸,۲	۴,۵۵			۱۶,۷	۲۷,۸	۵۵,۶	۴,۳۹
۱۲. آیا مطالب و محتوای کتاب به روز هستند؟	۴,۵		۴,۵	۲۷,۳	۶۳,۶	۴,۴۵	۵,۶		۱۶,۷	۲۷,۸	۵۰,۰	۴,۱۷
۱۳. آیا محتوای کتاب جذاب است؟			۴,۵	۵۰,۰	۴۵,۵	۴,۴۱			۵,۶	۲۲,۲	۷۲,۲	۴,۶۷

بررسی نظرات زبان‌آموزان و مدرسان نشان می‌دهد که هر دو گروه دیدگاه مثبتی نسبت به مجموعه دارند، اگرچه در برخی موارد تفاوت‌هایی بین نظرات آن‌ها دیده می‌شود. به‌طور کلی، میانگین نمرات در بیشتر موارد بالاتر از ۴ (در مقیاس ۵ نمره‌ای لیکرت) بوده که نشان‌دهندهٔ رضایت نسبی هر دو گروه است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که مجموعه از نظر ساختار و سازماندهی محتوایی در سطح مطلوبی قرار دارد. هر دو گروه زبان‌آموزان و مدرسان، نمای کلی فصل‌ها را مناسب ارزیابی کرده‌اند. همچنین، مطابقت محتوا با اهداف آموزشی از دیدگاه هر دو گروه نشان‌دهندهٔ طراحی هدفمند کتاب است. در زمینهٔ روش تدریس، محتوا از نظر هماهنگی با روش‌های آموزشی مورد تأیید هر دو گروه قرار گرفته‌است. با این حال، در مورد استفاده از زبان واقعی، مدرسان نسبت به زبان‌آموزان دیدگاه محتاطانه‌تری داشته‌اند که احتمالاً ناشی از تخصص و تجربهٔ بیشتر آنان در ارزیابی محتوای آموزشی است. در بخش مؤلفه‌های فرهنگی، میانگین نظرات هر دو گروه حدود ۴/۲ بوده که بیانگر نیاز به توجه بیشتر در این زمینه است. سازماندهی مطالب، تناسب محتوا با سن یادگیرندگان و به‌روز بودن مطالب از دیگر ویژگی‌های مثبت مجموعه به شمار می‌روند. جذابیت محتوا نیز، به ویژه از دیدگاه مدرسان، در سطح بالایی ارزیابی شده است. با توجه به یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود در ویرایش‌های بعدی، تقویت مؤلفه‌های فرهنگی، افزایش نمونه‌های واقعی‌تر از زبان روزمره، به‌روزرسانی محتوا با توجه به نیازهای نوین آموزشی و بهبود تعادل فرهنگی در انتخاب تصاویر و مثال‌ها مورد توجه قرار گیرد. این بهبودها می‌تواند مجموعه را به منبعی جامع‌تر و کارآمدتر برای آموزش زبان تبدیل کند.

محتوا: واژه

در جدول (۲) نتایج در بخش «محتوا: واژه» قابل مشاهده است. این بخش مشتمل بر ۷ گویه است.

جدول ۲ «محتوا: واژه»

گویه	زبان‌آموزان					میانگین	مدرسان					میانگین
	۱	۲	۳	۴	۵		۱	۲	۳	۴	۵	
۱. آیا واژه به عنوان یکی از بخش‌های اصلی مجموعهٔ آموزشی است؟			۱۴,۳	۳۳,۳	۵۲,۴	۴,۳۸		۵,۶	۱۱,۱	۳۳,۳	۵۰,۰	۴,۲۸
۲. آیا روش‌های متنوعی در ارائهٔ واژه‌ها به کار برده شده‌است؟				۵۰,۰	۵۰,۰	۴,۵۰			۵,۶	۲۷,۸	۶۶,۷	۴,۶۱
۳. آیا واژه‌های جدید به طور منطقی سازماندهی شده‌است؟		۴,۵	۱۸,۲	۲۲,۷	۵۴,۵	۴,۲۷		۵,۶	۱۱,۱	۳۸,۹	۴۴,۴	۴,۲۲
۴. آیا واژه‌ها مطابق و متناسب با نیازهای زبان‌آموزان است؟	۴,۵		۱۳,۶	۲۷,۳	۵۴,۵	۴,۲۷			۵,۶	۴۴,۴	۵۰,۰	۴,۴۴
۵. آیا واژه‌ها بر اساس روابط معنایی، ساختاری، با هم‌آیی و بافت انتخاب شده‌اند؟	۴,۵	۴,۵	۱۸,۲	۲۷,۳	۴۵,۵	۴,۰۵			۱۱,۱	۴۴,۴	۴۴,۴	۴,۳۳
۶. آیا واژه‌های جدید در درس‌های بعدی به منظور تقویت درک معنی و کاربرد، تکرار می‌شوند؟			۹,۱	۳۱,۸	۵۹,۱	۴,۵۰			۱۱,۱	۲۷,۸	۶۱,۱	۴,۵۰
۷. آیا کتاب واژه‌نامه دارد؟	۹۰,۹		۴,۵		۴,۵	۱,۲۷	۹۰,۱	۹,۱				۱,۱۳

یافته‌ها در ارزیابی بخش واژه، نشان‌دهنده سطح مطلوبی از رضایت در هر دو گروه زبان‌آموزان و مدرسان است. به‌طور کلی، هر دو گروه بر اهمیت محوری واژه در کتاب تأکید داشته‌اند، اما زبان‌آموزان این توجه را کمی بیشتر ارزیابی کرده‌اند. در زمینهٔ روش‌های ارائهٔ واژه، مدرسان روش‌ها را متنوع‌تر از زبان‌آموزان دانسته‌اند که احتمالاً نشان‌دهنده تفاوت در انتظارات یا آگاهی تخصصی آنان است. سازماندهی واژه‌های جدید از نظر هر دو گروه نیاز به بازنگری دارد، چرا که تنها حدود نیمی از پاسخ‌دهندگان آن را کاملاً مطلوب ارزیابی کرده‌اند. در مورد تناسب واژه ها با نیازهای یادگیری، اگرچه درصد موافقان در بین زبان‌آموزان بالاتر بود، اما میانگین نظرات آنان پایین‌تر از مدرسان بود که حاکی از توزیع متفاوت دیدگاه‌هاست. معیارهای انتخاب واژه‌ها کمترین سطح رضایت را به خود اختصاص داد و نیاز به توجه بیشتر به روابط معنایی و بافتی را نشان می‌دهد. جالب توجه اینکه سیستم تکرار واژه تنها موردی بود که هر دو گروه کاملاً هم‌نظر بودند و آن را مناسب ارزیابی کردند. این نشان‌دهندهٔ طراحی مطلوب سیستم مرور و تثبیت واژه‌ها در این مجموعه است. در مجموع، بخش واژه از نظر جایگاه کلی، تنوع روش‌ها و سیستم تکرار عملکرد خوبی داشته، اما نیاز به بهبود در سازماندهی واژه‌های جدید، معیارهای انتخاب واژه و شفاف‌سازی دربارهٔ واژه‌نامه احساس می‌شود.

محتوا: دستورزبان

جدول (۳) نتایج مقایسهٔ پاسخ‌های مدرسان و زبان‌آموزان را در بخش «محتوا: دستورزبان» در قالب تحلیل ۶ گویه نشان می‌دهد.

جدول ۳ «محتوا: دستورزبان»

گویه	زبان‌آموزان					میانگین	مدرسان					میانگین
	۱	۲	۳	۴	۵		۱	۲	۳	۴	۵	
۱. آیا دستور به عنوان یکی از بخش‌های اصلی مجموعهٔ آموزشی است؟			۴,۵	۵۴,۵	۴۰,۹	۴,۳۶			۲۷,۸	۲۷,۸	۴۴,۴	۴,۱۷
۲. آیا نکات دستوری مطابق با رویکردهای آموزشی، ارائه شده‌است؟			۹,۱	۵۰,۰	۴۰,۹	۴,۳۲			۱۱,۱	۳۳,۳	۵۵,۶	۴,۴۴
۳. آیا نکات دستوری جدید به طور منطقی و مناسب سازماندهی شده‌است؟			۱۸,۲	۵۰,۰	۳۱,۸	۴,۱۴			۵,۶	۳۳,۳	۶۱,۱	۴,۵۶
۴. آیا نکات دستوری مطابق و متناسب با نیازهای زبان‌آموزان است؟	۴,۵		۱۳,۶	۶۳,۶	۱۸,۲	۳,۹۱	۵,۹		۵,۹	۲۹,۴	۵۸,۸	۴,۳۵
۵. آیا نمونه‌های کافی برای هر یک از نکات دستوری ارائه شده‌است؟			۴,۵	۴۰,۹	۵۴,۵	۴,۵۰	۶,۳			۴۳,۸	۵۰,۰	۴,۳۱
۶. آیا فعالیت‌ها و تمرین‌های تکمیلی دربارهٔ نکات دستوری در کتاب گنجانده شده‌است؟			۱۸,۲	۴۵,۵	۳۶,۴	۴,۱۸	۶,۳		۶,۳	۱۸,۸	۶۸,۸	۴,۴۴

نتایج پژوهش نشان می‌دهد دستور زبان به‌عنوان یکی از ارکان اصلی مجموعهٔ آموزشی مورد تأیید هر دو گروه قرار گرفته‌است، به طوری که ۹۵/۴ درصد زبان‌آموزان و ۷۲/۲ درصد مدرسان این ویژگی را تأیید کرده‌اند. در زمینهٔ انطباق نکات دستوری با رویکردهای آموزشی، هر دو گروه اعلام رضایت کرده‌اند که نشان‌دهنده طراحی مناسب محتوای دستوری بر اساس اصول علمی است. دربارهٔ سازماندهی منطقی نکات دستوری، اگرچه هر دو گروه آن را مناسب ارزیابی کرده‌اند، اما تفاوت محسوسی بین نظرات آنها مشاهده می‌شود. تناسب نکات دستوری با نیازهای زبان‌آموزان با میانگین ۳/۹۱ (زبان‌آموزان) و ۴/۳۵ (مدرسان) حاکی از آن است که مدرسان این تناسب را بیشتر احساس می‌کنند، درحالی‌که زبان‌آموزان نظر متوسطی دارند. درباره کافی بودن نمونه‌های ارائه شده، اکثریت قریب به اتفاق شرکت‌کنندگان آن را کافی دانسته‌اند که حاکی از غنای مثال‌های آموزشی است. در مورد فعالیت‌های تکمیلی نیز سطح رضایت در هر دو گروه بالا بوده‌است. به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که بخش دستور زبان در این مجموعهٔ آموزشی از نظر شرکت‌کنندگان در سطح مطلوبی قرار دارد، هرچند در برخی جنبه‌ها مانند سازماندهی محتوا و تناسب با نیازهای زبان‌آموزان، تفاوت‌هایی بین دیدگاه مدرسان و زبان‌آموزان مشاهده می‌شود که نیاز به توجه بیشتر دارد.

محتوا: صحبت کردن

نتایج در بخش «محتوا: صحبت کردن» در جدول (۴) و در قالب تحلیل ۳ گویه قابل مشاهده است.

جدول ۴ محتوا: صحبت کردن

گویه	زبان‌آموزان					میانگین	مدرسان					میانگین
	۱	۲	۳	۴	۵		۱	۲	۳	۴	۵	
۱. آیا موضوعات بخش صحبت‌کردن مطابق با واژه‌ها و نکات دستوری هر درس است؟		۴٫۸	۴٫۸	۴۷٫۶	۴۲٫۹	۴٫۲۹	۶٫۳		۶٫۳	۶٫۳	۸۱٫۳	۴٫۵۶
۲. آیا موضوعات بخش صحبت‌کردن با دانش پیش‌زمینه‌ای زبان‌آموزان مرتبط است؟		۴٫۸		۵۷٫۱	۳۸٫۱	۴٫۲۹	۶٫۳			۴۳٫۸	۵۰٫۰	۴٫۳۱
۳. آیا بخش صحبت‌کردن بر فارسی گفتاری تأکید دارد؟		۴٫۸	۴٫۸	۳۸٫۱	۵۲٫۴	۴٫۳۸		۶٫۳		۳۱٫۳	۶۲٫۵	۴٫۵۰

تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که بخش صحبت کردن در مجموعهٔ آموزشی فراز از نظر انسجام محتوایی و تناسب با اهداف آموزشی در سطح مطلوبی قرار دارد. تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که ۹۰٫۵ درصد زبان‌آموزان و ۸۷٫۶ درصد مدرسان بر هماهنگی موضوعات بخش صحبت کردن با واژگان و نکات دستوری هر درس تأکید داشته‌اند. در زمینه ارتباط موضوعات با دانش پیشین زبان‌آموزان، هر دو گروه این ارتباط را تأیید کرده‌اند. در خصوص تأکید بر فارسی گفتاری، نتایج حاکی از توافق بالای هر دو گروه هستند به‌طوری که ۹۰٫۵ درصد زبان‌آموزان و ۹۳٫۸ درصد مدرسان بر این ویژگی تأکید داشته‌اند. این یافته‌ها مؤید آن است که مجموعه آموزشی در زمینه آموزش مهارت صحبت کردن و کاربرد عملی زبان موفق عمل کرده‌است.

محتوا: نوشتن

جدول (۵) نمایانگر نتایج پژوهش در بخش «محتوا: نوشتن» در قالب ۳ گویه است.

جدول ۵ محتوا: نوشتن

گویه	زبان‌آموزان					میانگین	مدرسان					میانگین
	۱	۲	۳	۴	۵		۱	۲	۳	۴	۵	
۱. آیا به نکات و قواعد انواع متون نوشتاری اشاره شده‌است؟			۲۳٫۸	۳۳٫۳	۴۲٫۹	۴٫۱۹		۱۲٫۵		۲۵٫۰	۶۲٫۵	۴٫۳۸
۲. آیا فعالیت نوشتاری به واژه‌ها و ساختارهای موجود در هر درس ارتباط دارد؟			۴٫۸	۴۲٫۹	۵۲٫۴	۴٫۴۳	۵۶٫۳	۱۲٫۵			۳۱٫۳	۲٫۳۸
۳. آیا بخش نوشتن بر گونهٔ نوشتاری فارسی تأکید دارد؟	۴٫۸		۱۴٫۳	۳۳٫۳	۴۷٫۶	۴٫۱۹			۵٫۹	۲۳٫۵	۷۰٫۶	۴٫۶۵

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در خصوص اشاره به نکات و قواعد متون نوشتاری، ۷۶٫۲٪ زبان‌آموزان و ۸۷٫۵٪ مدرسان این ویژگی را تأیید کرده‌اند که بیانگر پوشش نسبتاً جامع این مبحث در مجموعه آموزشی است. در مورد ارتباط فعالیت‌های نوشتاری با محتوای هر درس، ۹۵٫۳٪ زبان‌آموزان این ارتباط را معنادار ارزیابی کرده‌اند، درحالی‌که تنها ۳۱٫۳٪ مدرسان با این نظر موافق بوده‌اند و این اختلاف چشمگیر ۶۴٪ نشان‌دهنده شکاف عمیق در برداشت از انسجام محتوایی است. درباره تأکید بر گونه نوشتاری فارسی، ۸۰٫۹٪ زبان‌آموزان و ۹۴٫۱٪ مدرسان بر این ویژگی تأکید داشته‌اند که حاکی از موفقیت مجموعه در آموزش فارسی معیار است. یافته‌ها حاکی از آن است که اگرچه مجموعه آموزشی در آموزش قواعد نوشتاری و فارسی معیار موفق عمل کرده، اما در ایجاد ارتباط مؤثر بین محتوای درسی و فعالیت‌های نوشتاری از دیدگاه مدرسان ضعف جدی وجود دارد.

محتوا: خواندن

جدول (۶) نتایج میانگین پاسخ مدرسان و زبان‌آموزان را در قالب ۳ گویه نشان می‌دهد.

جدول ۶ محتوا: خواندن

گویه	زبان‌آموزان					میانگین	مدرسان					میانگین
	۱	۲	۳	۴	۵		۱	۲	۳	۴	۵	
۱. آیا بخش خواندن از تکنیک‌های درک مطلب (ایجاد تصویر ذهنی، ارائهٔ اطلاعات پیشین و پرسش‌های پیش و پس از خواندن) استفاده می‌کند؟		۴٫۸		۳۸٫۱	۵۷٫۱	۴٫۴۸		۵٫۹	۲۳٫۵	۱۷٫۶	۵۲٫۹	۴٫۱۸
۲. آیا متون انتخابی مناسب و مطابق با سطح توانش واژگانی و دستوری زبان‌آموزان است؟			۴٫۸	۴۷٫۶	۴۷٫۶	۴٫۴۳		۵٫۹	۱۷٫۶	۲۹٫۴	۴۷٫۱	۴٫۱۸
۳. آیا بخش خواندن انواع ژانر متناسب با سطح زبان‌آموزان را در بر می‌گیرد؟		۵٫۰	۱۰٫۰	۴۵٫۰	۴۰٫۰	۴٫۲۰		۵٫۹	۱۷٫۶	۱۱٫۸	۶۴٫۷	۴٫۳۵

نتایج جدول در بخش «محتوا: خواندن» بیانگر آن است که در خصوص استفاده از تکنیک‌های درک مطلب، ۹۵,۲٪ زبان‌آموزان و ۷۰,۵٪ مدرسان این ویژگی را تأیید کرده‌اند که بیانگر به‌کارگیری نسبتاً گسترده این روش‌ها در بخش خواندن است. در مورد تناسب متون انتخابی با سطح زبانی زبان‌آموزان، ۹۵,۲٪ زبان‌آموزان و ۷۶,۵٪ مدرسان متون را مناسب ارزیابی کرده‌اند که نشان‌دهنده انتخاب نسبتاً مناسب متون با توجه به سطح مخاطبان است. دربارهٔ تنوع ژانرهای ارائه شده در بخش خواندن، ۸۵٪ زبان‌آموزان و ۷۶,۵٪ مدرسان ابراز رضایت کرده‌اند که حاکی از توجه برنامه‌ریزان به تنوع بخشی در انتخاب متون است. یافته‌ها حاکی از آن است که مجموعهٔ آموزشی در به‌کارگیری تکنیک‌های درک مطلب و تنوع بخشی به ژانرهای خواندن موفق عمل کرده‌است، هرچند در انتخاب متون کاملاً متناسب با سطح زبان‌آموزان از دیدگاه مدرسان (با ۱۸,۷٪ تفاوت نظر نسبت به زبان‌آموزان) جای بهبود وجود دارد. این نتایج نشان می‌دهد که برنامه درسی در بخش خواندن از رویکردهای نوین آموزشی بهره برده، اما برای ارتقای بیشتر، نیاز به دقیق‌تر شدن در انتخاب متون با سطح دشواری مناسب‌تر احساس می‌شود. به‌طور کلی می‌توان گفت بخش خواندن مجموعه آموزشی از نظر هر دو گروه در سطح مطلوبی قرار دارد، اما برای دستیابی به استانداردهای بالاتر، بازنگری در انتخاب متون با در نظر گرفتن دقیق‌تر سطح زبانی زبان‌آموزان پیشنهاد می‌شود.

محتوا: شنیدن

جدول (۷) نتایج را در بخش «محتوا: شنیدن» در قالب تحلیل۴ گویه نشان می‌دهد.

جدول۷ محتوا: شنیدن

گویه	زبان‌آموزان					میانگین	مدرسان					میانگین
	۱	۲	۳	۴	۵		۱	۲	۳	۴	۵	
۱. آیا بخش شنیدن از تکنیک‌های درک مطلب (پرسش‌های پیش و پس شنیداری و مهارت‌های فرعی) استفاده می‌کند؟			۱۹,۰	۲۸,۶	۵۲,۴	۴,۳۳			۲۵,۰	۱۸,۸	۵۶,۳	۴,۳۱
۲. آیا متون شنیداری انواع گفت‌وگوها (مونولوگ، دیالوگ، ارتباطی، ارائهٔ خدمات و اطلاعات و انواع کارگفت‌ها) را شامل می‌شود؟	۴,۸		۱۴,۳	۳۸,۱	۴۲,۹	۴,۱۴			۵,۹	۳۵,۳	۵۸,۸	۴,۵۳
۳. آیا فایل‌های صوتی از نظر کیفیت وضوح صدا، سرعت بیان و طبیعی‌بودن مناسب هستند؟			۱۴,۳	۵۲,۴	۳۳,۳	۴,۱۹			۱۱,۸	۲۳,۵	۶۴,۷	۴,۵۳
۴. آیا در متن گفت‌وگوها از لهجهٔ استاندارد استفاده شده‌است؟	۴,۸		۱۴,۳	۲۳,۸	۵۷,۱	۴,۲۹				۲۳,۵	۷۶,۵	۴,۷۶

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در خصوص استفاده از تکنیک‌های درک مطلب شنیداری، هر دو گروه این ویژگی را تأیید کرده‌اند که بیانگر به‌کارگیری مناسب این روش‌ها در بخش شنیدن است. در مورد تنوع متون شنیداری، ۸۱٪ زبان‌آموزان و ۹۴/۱٪ مدرسان انواع گفت‌وگوها را مناسب ارزیابی کرده‌اند که نشان‌دهنده پوشش نسبتاً کامل انواع گفتار در محتوای آموزشی است. درباره کیفیت فایل‌های صوتی، ۸۵/۷٪ زبان‌آموزان و ۸۸/۲٪ مدرسان آنها را از نظر وضوح، سرعت و طبیعی بودن مناسب دانسته‌اند که حاکی از استانداردهای قابل قبول تولید محتوای شنیداری است. در زمینهٔ استفاده از لهجه استاندارد، ۸۰/۹٪ زبان‌آموزان و ۱۰۰٪ مدرسان این ویژگی را تأیید کرده‌اند که نشان‌دهنده التزام مجموعه به آموزش فارسی معیار است. یافته‌ها حاکی از آن است که بخش شنیدن مجموعه آموزشی از نظر تکنیک‌های آموزشی، تنوع محتوا و کیفیت فنی در سطح مطلوبی قرار دارد و با استانداردهای آموزش مهارت شنیداری همخوانی دارد.

محتوا: فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب درس و کتاب کار

نتایج تحلیل ۸ گویهٔ بخش «محتوا: فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب درس و کتاب کار» را می‌توان در جدول (۸) مشاهده کرد.

جدول ۸ فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب درس و کتاب کار

گویه	زبان‌آموزان					میانگین	مدرسان					میانگین
	۱	۲	۳	۴	۵		۱	۲	۳	۴	۵	
۱. آیا فعالیت‌ها و تمرین‌ها علاوه بر مهارت‌های اصلی، مهارت‌های فرعی را هم مورد توجه قرار می‌دهد؟		۴٫۸	۱۹٫۰	۳۳٫۳	۴۲٫۹	۴٫۱۴			۱۲٫۵	۳۱٫۳	۵۶٫۳	۴٫۴۴
۲. آیا فعالیت‌ها تنوع صوری و محتوایی دارند؟			۲۸٫۶	۲۸٫۶	۴۲٫۹	۴٫۱۴			۱۱٫۸	۲۳٫۵	۶۴٫۷	۴٫۵۳
۳. آیا فعالیت‌ها و تمرین‌ها کافی هستند؟			۱۴٫۳	۲۳٫۸	۶۱٫۹	۴٫۴۸		۱۱٫۸		۲۳٫۵	۶۴٫۷	۴٫۴۱
۴. آیا فعالیت‌های تک‌نفره، دو نفره و گروهی در کتاب وجود دارد؟			۹٫۵	۲۳٫۸	۶۶٫۷	۴٫۵۷				۲۹٫۴	۷۰٫۶	۴٫۷۱
۵. آیا فعالیت‌ها شامل کاربرد زبان به روش ارتباطی و دنیای واقعی می‌شود؟	۴٫۸		۹٫۵	۲۸٫۶	۵۷٫۱	۴٫۳۳		۵٫۳	۱۵٫۸	۲۶٫۳	۵۲٫۶	۴٫۲۶

ادامهٔ جدول ۸ فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب درس و کتاب کار

گویه	زبان‌آموزان					میانگین	مدرسان					میانگین
	۱	۲	۳	۴	۵		۱	۲	۳	۴	۵	
۶. آیا فعالیت‌ها تفکر انتقادی زبان‌آموزان را تقویت می‌کند؟	۴٫۸		۱۹٫۰	۴۲٫۹	۳۳٫۳	۴٫۰۰			۱۱٫۸	۲۳٫۵	۶۴٫۷	۴٫۵۳
۷. آیا فعالیت‌های کتاب به راحتی قابل تعدیل و تکمیل است؟			۱۴٫۳	۲۸٫۶	۵۷٫۱	۴٫۴۳			۵٫۶	۲۷٫۸	۶۶٫۷	۴٫۶۱
۸. آیا کتاب بخش مرور درس‌ها و ارزیابی مطالب دارد؟	۴٫۸		۴٫۸	۲۸٫۶	۶۱٫۹	۴٫۴۳			۵٫۹	۲۳٫۵	۷۰٫۶	۴٫۶۵

تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد فعالیت‌های آموزشی از جامعیت و تنوع خوبی برخوردار هستند. پوشش مهارت‌های فرعی یادگیری زبان توسط اکثر زبان‌آموزان و مدرسان تأیید شده‌است. تنوع صوری و محتوایی فعالیت‌ها از نقاط قوت برنامه آموزشی محسوب می‌شود. حجم و محتوای فعالیت‌ها از نظر کمی و کیفی کافی ارزیابی شده‌اند. توزیع متعادل فعالیت‌های فردی، دو نفره و گروهی نشان‌دهنده توجه به روش‌های مختلف یادگیری است. فعالیت‌ها از نظر کاربرد عملی و ارتباطی در موقعیت‌های واقعی زبان مناسب تشخیص داده شده‌اند. برنامه در زمینهٔ تقویت و پرورش تفکر انتقادی در زبان‌آموزان موفق عمل کرده است. انعطاف‌پذیری و قابلیت تعدیل فعالیت‌ها بر اساس نیازهای مختلف از ویژگی‌های برجسته این مجموعه است. وجود بخش‌های منظم برای مرور و ارزیابی مطالب، ساختار نظام‌مند آموزشی را تکمیل می‌کند. در مجموع می‌توان گفت این مجموعهٔ آموزشی با طراحی جامع و متنوع خود، نیازهای مختلف فرآیند یادگیری زبان را به‌خوبی پوشش داده است. هرچند در برخی حوزه‌ها مانند تقویت تفکر انتقادی (با اختلاف ۱۲٪ بین نظرات دو گروه) و کاربردهای ارتباطی (با اختلاف ۶٫۸٪) امکان بهبود وجود دارد. این مجموعه با دارا بودن میانگین رضایت ۴٫۳۹ از ۵، از استانداردهای آموزشی مطلوبی برخوردار است، اما برای ارتقای بیشتر پیشنهاد می‌شود در ویرایش‌های بعدی، بر فعالیت‌های تقویت‌کننده تفکر انتقادی و موقعیت‌های ارتباطی واقعی تأکید بیشتری شود.

محتوا: کتاب راهنمای معلم

در جدول (۹) نتایج در بخش «محتوا: کتاب راهنمای معلم» قابل مشاهده است. این بخش مشتمل بر ۴ گویه است.

جدول ۹ کتاب راهنمای معلم

گویه	زبان‌آموزان					میانگین	مدرسان					میانگین
	۱	۲	۳	۴	۵		۱	۲	۳	۴	۵	
۱. آیا کتاب راهنمای معلم برای معلمان بی‌تجربه و یا کم تجربه و بومی و یا غیربومی مناسب است؟			۳۵,۰	۳۰,۰	۳۵,۰	۴,۰۰			۱۱,۸	۲۳,۵	۶۴,۷	۴,۵۳
۲. آیا این کتاب روش تدریس قسمت‌های مختلف هر درس را به روشنی بیان می‌کند؟	۴,۸		۱۴,۳	۲۳,۸	۵۷,۱	۴,۲۹	۲۳,۵			۲۳,۵	۵۲,۹	۳,۸۲
۳. آیا پاسخ تمرین‌ها و فعالیت‌ها و خلاصه‌های درس در کتاب راهنمای معلم آمده‌است؟			۱۴,۳	۱۹,۰	۶۶,۷	۴,۵۲			۵,۶	۲۲,۲	۷۲,۲	۴,۶۷
۴. آیا در کتاب راهنمای معلم، پیشنهاداتی برای فعالیت‌های اضافی، آزمون و آزمونک وجود دارد؟	۵,۰		۱۰,۰	۳۵,۰	۵۰,۰	۴,۲۵			۵,۶	۱۶,۷	۷۷,۸	۴,۷۲

نتایج جدول در بخش «محتوا: کتاب راهنمای معلم» نشان می‌دهد کیفیت کتاب راهنمای معلم از دیدگاه مدرسان و زبان‌آموزان در سطوح مختلفی ارزیابی شده‌است. یافته‌ها حاکی از آن است که کتاب راهنمای معلم در برخی حوزه‌ها مانند ارائه پاسخ‌ها و پیشنهاد فعالیت‌های تکمیلی (با میانگین رضایت بالای ۴٫۵) عملکرد بسیار خوبی داشته، اما در زمینه راهنمایی معلمان کم‌تجربه (میانگین ۴٫۰ زبان‌آموزان) و شفافیت روش تدریس (اختلاف ۰٫۴۷ در میانگین نظرات) نیاز به بهبود دارد. به‌طور خاص، اختلاف ۲۳٫۲٪ در ارزیابی مناسب بودن راهنما برای معلمان کم‌تجربه بین دو گروه قابل تأمل است. این نتایج نشان می‌دهد کتاب راهنمای معلم اگرچه در بسیاری موارد استانداردهای لازم را رعایت کرده، اما برای تبدیل شدن به منبعی جامع و کاربردی‌تر، نیاز به تقویت بخش‌های راهنمایی عملی و ارائه نمونه‌های عینی تدریس دارد. پیشنهاد می‌شود در ویرایش‌های بعدی، با افزودن مثال‌های عملی بیشتر و راهنمای گام‌به‌گام تدریس، به نیازهای معلمان کم‌تجربه به شکل هدفمندتری پاسخ داده شود.

مشخصات ظاهری و عمومی

جدول (۱۰) نتایج مقایسهٔ میانگین نظرات مدرسان و زبان‌آموزان را در بخش «محتوا: مشخصات ظاهری و عمومی» در قالب تحلیل ۷ گویه نشان می‌دهد.

جدول ۱۰ مشخصات ظاهری و عمومی

گویه	زبان‌آموزان					میانگین	مدرسان					میانگین
	۱	۲	۳	۴	۵		۱	۲	۳	۴	۵	
۱. آیا قیمت کتاب مناسب و منطقی است؟	۱۹,۰	۴,۸	۹,۵	۲۳,۸	۴۲,۹	۳,۶۷			۱۱,۱	۲۲,۲	۶۶,۷	۴,۵۶
۲. جلد و صحافی کتاب جذاب و باکیفیت است؟	۴,۵	۴,۵	۹,۱	۳۶,۴	۴۵,۵	۴,۱۴			۲۰,۰	۱۳,۳	۶۶,۷	۴,۴۷
۳. آیا همراه کتاب، فایل صوتی و تصویری، کتاب کار و کتاب راهنمای معلم وجود دارد؟		۴,۵	۱۳,۶	۳۱,۸	۵۰,۰	۴,۲۷			۵,۶	۳۳,۳	۶۱,۱	۴,۵۶
۴. آیا کتاب و مواد تکمیلی آن به راحتی در دسترس است؟	۴,۵		۹,۱	۲۲,۷	۶۳,۶	۴,۴۱			۵,۶	۳۳,۳	۶۱,۱	۴,۵۶
۵. آیا تصاویر نامناسب، برتری‌طلبی از نظر جنسیت، فرهنگ، ملیت و طبقهٔ اجتماعی در آن وجود دارد؟	۱۸,۲		۴,۵	۲۷,۳	۵۰,۵	۳,۹۱			۵,۶	۲۷,۸	۶۶,۷	۴,۶۱

ادامهٔ جدول ۱۰ مشخصات ظاهری و عمومی

گویه	زبان‌آموزان					میانگین	مدرسان					میانگین
	۱	۲	۳	۴	۵		۱	۲	۳	۴	۵	
۶. آیا انتخاب تصاویر از نظر مطابقت با محتوای متن و کیفیت وضوح به اندازه‌ای است که به درک بهتر زبان‌آموزان کمک کند؟	۴,۵		۴,۵	۱۸,۲	۷۲,۷	۴,۵۵			۱۰,۵	۴۲,۱	۴۷,۴	۴,۳۷
۷. آیا تعادلی در توجه به گونه‌های گفتاری و نوشتاری زبان فارسی وجود دارد؟			۴,۵	۲۷,۳	۶۸,۲	۴,۶۴				۲۶,۳	۷۳,۷	۴,۷۴

بررسی گویه‌ها در جدول (۱۰) نشان‌دهنده ارزیابی ویژگی‌های فیزیکی و جنبه‌های عملی مجموعهٔ آموزشی از دیدگاه زبان‌آموزان و مدرسان است. در زمینه قیمت‌گذاری، تنها ۶۶٫۷٪ زبان‌آموزان قیمت کتاب را مناسب ارزیابی کرده‌اند، در حالی که ۸۸٫۹٪ مدرسان آن را منطقی دانسته‌اند که نشان‌دهنده شکاف قابل توجه در ارزش مالی مجموعه است. کیفیت ظاهری کتاب با تأیید هر دو گروه در سطح مطلوبی قرار دارد. در مورد ملحقات آموزشی نیز هر دو گروه وجود مواد تکمیلی را کافی دانسته‌اند و دسترسی به منابع را عالی ارزیابی کرده‌اند که نشان‌دهنده توزیع مناسب مجموعه است. در بررسی محتوای تصاویر، ۷۷٫۸٪ زبان‌آموزان و ۹۴٫۵٪ مدرسان عدم وجود تبعیض را تأیید کرده‌اند. کیفیت و ارتباط تصاویر با محتوا با موافقت ۹۰٫۹٪ زبان‌آموزان (میانگین ۴٫۵۵) و ۸۹٫۵٪ مدرسان (میانگین ۴٫۳۷) در سطح عالی ارزیابی شده است. در نهایت، تعادل گونه‌های زبانی با تأیید زبان‌آموزان (میانگین ۴٫۶۴) و مدرسان (میانگین ۴٫۷۴) به‌عنوان نقطه قوت مجموعه شناخته شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که مجموعه آموزشی از نظر کیفیت فیزیکی، ملحقات و عناصر تصویری در سطح مطلوبی قرار دارد، اما تفاوت دیدگاه در مورد قیمت‌گذاری (با اختلاف ۰٫۸۹ در میانگین) نیاز به بازنگری در سیاست‌های قیمت‌گذاری دارد. به‌طور کلی، مجموعه از استانداردهای کیفی مناسبی برخوردار است، اما برای بهبود بیشتر پیشنهاد می‌شود در ویرایش‌های بعدی به مسائل مالی و در دسترس‌پذیری توجه ویژه‌ای شود.

تحلیل داده‌های کیفی

روش تحلیل داده‌های کیفی

همان‌طور که اشاره شد به‌منظور تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با مدرسان زبان فارسی، از روش تحلیل مضمون براساس الگوی شش‌مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۲۲) استفاده شد. این روش به پژوهشگر امکان می‌دهد تا الگوهای معنایی و مضامین اصلی موجود در داده‌ها را شناسایی، سازمان‌دهی و تفسیر کند.

فرآیند تحلیل داده‌ها به شرح زیر انجام گرفت:

مرحله ۱. آشنایی با داده‌ها

در این مرحله، تمامی مصاحبه‌ها به‌صورت کامل پیاده‌سازی و چندین‌بار خوانده شد تا پژوهشگر در محتوای داده‌ها غوطه‌ور شود و درک کلی از دیدگاه‌ها و تجربه‌های

شرکت‌کنندگان به‌دست آورد. یادداشت‌های اولیه دربارهٔ نکات برجسته و ایده‌های تکرارشونده نیز در این مرحله ثبت شد.

مرحله ۲. کدگذاری اولیه

متن مصاحبه‌ها به‌صورت خط‌به‌خط بررسی و عبارات یا جملاتی که حاوی ایده‌های مهم یا معنادار بودند، کدگذاری شدند. کدها عباراتی کوتاه و توصیفی بودند که به جنبه‌هایی از تجربه مدرسان اشاره داشتند (مانند: «زبان کتاب رسمی است»، «بخش نوشتن جدا از درس‌هاست»، «راهنمای معلم کافی نیست» و غیره).

مرحله ۳. جست‌وجو برای مضامین

کدهای مشابه یا مرتبط با یکدیگر در دسته‌های مفهومی گروه‌بندی شدند. برای مثال، کدهای «زبان رسمی»، «نبود زبان گفتاری»، و «اصطلاحات غیرواقعی» در یک گروه قرار گرفتند که مضمون موقت «غیرطبیعی بودن زبان کتاب» از آن استخراج شد.

مرحله ۴. بازبینی مضامین

در این مرحله، مضامین موقت با داده‌های خام مقایسه شدند تا از انسجام درونی و تمایز میان مضامین اطمینان حاصل شود. کدهایی که با مضمون انتخاب‌شده هم‌خوانی نداشتند، حذف یا در گروه مناسب‌تری قرار گرفتند. برای نمونه، مضامین اولیه «تناسب محتوای درس‌ها با اهداف آموزشی» و «پیوستگی منطقی فصل‌ها» به دلیل هم‌پوشانی مفهومی در مضمون کلی‌تر «ساختار و هدفمندی محتوا» ادغام گردیدند. همچنین، مضمون «کمبود مثال‌های کاربردی در کتاب» به عنوان بخشی از مضمون فرعی «طبیعی بودن زبان کتاب» بازتعریف شد، زیرا هر دو به مسئله فاصله میان زبان آموزشی و زبان واقعی اشاره داشتند. در نهایت، مضامین بازبینی‌شده با داده‌های مصاحبه تطبیق یافتند تا ساختار نهایی شش مضمون اصلی تثبیت شود.

مرحله ۵. تعریف و نام‌گذاری مضامین

پس از بازبینی، مضامین نهایی به‌صورت روشن و دقیق تعریف شدند. در نهایت، شش مضمون اصلی و مضمون‌های فرعی مربوط به هر یک، استخراج شد که در بخش ۴-۴-۲ قابل مشاهده است.

مرحله ۶. نگارش و تفسیر

در مرحله نهایی، مضامین در چارچوب هدف پژوهش تفسیر و در قالب یافته‌های کیفی گزارش شدند. برای هر مضمون، نقل‌قول‌هایی از مدرسان که نمایانگر دیدگاه غالب بودند انتخاب گردید تا شواهد معتبری برای تبیین یافته‌ها ارائه شود.

یافته‌های کیفی بر اساس مصاحبه با هفت مدرس

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها منجر به شناسایی شش مضمون اصلی و چند مضمون فرعی گردید. در ادامه، مضامین استخراج‌شده همراه با نمونه‌هایی از اظهارنظر و نقل‌قول مدرسان ارائه می‌شود تا بازتاب‌دهندهٔ تجربه و ارزیابی آنان از ساختار، محتوا و جنبه‌های آموزشی این مجموعه باشد، که خلاصه آن در انتها در قالب جدول (۱۱) آورده شده‌است.

- مضمون ۱: ساختار و هدفمندی محتوا

ـ مضمون فرعی ۱: تناسب محتوای درس‌ها با اهداف آموزشی

مصاحبه‌ها نشان می‌دهد مدرسان محتوای کلی کتاب را هدفمند و سازماندهی‌شده ارزیابی می‌کنند. به باور آنان، توالی درس‌ها منطقی است و از سطح مقدماتی تا پیشرفته پیشرفت طبیعی دارد. بیش‌تر مدرسان بر این باورند که فصل‌ها و درس‌ها مسیر یادگیری مشخصی را ارائه می‌دهند، هرچند برخی تمرین‌ها می‌توانستند مرتبط‌تر باشند.

مدرس ۲: «درس‌ها هدفمند طراحی شده‌اند و پیشرفت زبان‌آموزان را به‌خوبی دنبال می‌کنند.»

مدرس۳: «مطابقت محتوا با اهداف کلی خوب است، اما برخی تمرین‌ها می‌توانستند مرتبط‌تر باشند.»

ـ مضمون فرعی ۲: طبیعی بودن زبان کتاب

مدرسان معتقدند زبان کتاب در برخی موارد رسمی و کتابی است و با گفتار روزمره فاصله دارد. افزودن مثال‌ها و دیالوگ‌های محاوره‌ای می‌تواند ارتباط با موقعیت‌های واقعی را افزایش دهد.

مدرس ۱: «زبان کتاب کمی رسمی است و به زبان گفتاری نزدیک نیست.»

مدرس ۶: «کتاب در مجموع رسمی است؛ افزودن گفت‌وگوهای محاوره‌ای کمک می‌کند.»

● مضمون ۲: مؤلفه‌های فرهنگی

مدرسان تأکید کردند که محتوای فرهنگی در کتاب وجود دارد اما بیشتر سطحی و کلی است. تصاویر و مثال‌ها گاهی فرهنگ محلی را نشان می‌دهند، اما تعاملات روزمره و فرهنگ گفتاری نیاز به تقویت دارد.

مدرس ۳: «به تعاملات روزمره و فرهنگ گفتاری توجه کمی شده است.»

مدرس ۵: «برای زبان‌آموزان خارجی، محتوا باید شامل فرهنگ واقعی مردم و اصطلاحات محاوره‌ای هم باشد.»

● مضمون ۳: آموزش واژه و دستور زبان

ـ مضمون فرعی ۱: آموزش واژه

انتخاب و ترتیب واژه‌ها از دید برخی مدرسان نیاز به بازنگری دارد. سیستم مرور و تکرار واژه‌ها مناسب است، اما معیارهای انتخاب و سازماندهی واژه‌های جدید کمتر رضایت‌بخش است.

مدرس ۲: «روش‌های ارائه واژه‌ها متنوع است، اما ترتیب و انتخاب واژه‌ها می‌توانست بهتر باشد.»

مدرس ۷: «ساختار واژه‌ها منطقی است، اما برای زبان‌آموزان تازه‌کار کمی پیچیده به نظر می‌رسد.»

ـ مضمون فرعی ۲: آموزش دستور زبان

مدرسان بر تناسب محتوای دستوری با نیازهای زبان‌آموزان تأکید دارند، اگرچه برخی مثال‌ها و فعالیت‌های تکمیلی می‌توانستند گسترده‌تر باشند.

مدرس ۴: «نکات دستوری با نیاز واقعی زبان‌آموزان هماهنگ است، اما برخی تمرین‌ها کافی نیستند.»

مدرس ۶: «در کل ارائهٔ دستور زبان مناسب است، اما فعالیت‌های عملی بیشتری می‌توانستیم داشته باشیم»

● مضمون ۴: مهارت‌های زبانی

ـ مضمون فرعی ۱: بخش نوشتن

تمرین‌های نوشتاری اغلب با محتوای هر درس ارتباط کافی ندارند و تمرکز بر تفکر انتقادی محدود است.

مدرس ۱: «فعالیت‌های نوشتاری به اندازهٔ کافی با درس‌ها هماهنگ نیستند.»

مدرس ۳: «تمرین‌های نوشتاری اغلب تک‌بعدی هستند و ارتباط کافی با واژگان و دستور ندارند.»

ـ مضمون فرعی ۲: بخش صحبت کردن، شنیدن و خواندن

تحلیل کیفی بخش صحبت کردن و شنیدن نشان داد که تمرین‌های تعاملی و نمونه‌های صوتی موقعیت‌های واقعی باعث افزایش انگیزش و رضایت زبان‌آموزان شده است. در مهارت خواندن، برخی مدرسان سطح دشواری متون را بالاتر از سطح انتظار ارزیابی کردند و تحلیل کیفی حاکی از نیاز به پشتیبانی تدریجی و آموزش استراتژی‌های خواندن است.

مدرس ۵: «تمرین‌های شنیداری و گفتاری جذاب هستند و زبان‌آموزان با آنها بهتر ارتباط برقرار می‌کنند.»

مدرس ۷: «سطح متون خواندن کمی بالا است و برای برخی زبان‌آموزان تازه‌کار دشوار است.»

● مضمون ۵: فعالیت‌ها و تمرین‌ها

تمرین‌ها در مجموع متنوع و جامع هستند، اما تحلیل کیفی نشان داد که فرصت کافی برای تقویت تفکر انتقادی و خلاقیت زبان‌آموزان ارائه نمی‌شود. طراحی تمرین‌های مقایسه‌ای، پروژه‌های گروهی و فعالیت‌های تحلیلی می‌تواند این خلا را جبران کند.

مدرس ۲: «تمرین‌ها خلاقیت زبان‌آموزان را پرورش می‌دهند، اما جای بهبود دارد.»

مدرس ۶: «فعالیت‌ها تنوع دارند، ولی تمرین‌های تفکر انتقادی می‌توانست گسترده‌تر باشد.»

● مضمون ۶: کتاب راهنمای معلم و جنبه‌های اجرایی

تحلیل کیفی نشان داد که راهنمای معلم برای مدرسان تازه‌کار در برخی موارد کافی و شفاف نیست و نیاز به توضیحات اجرایی، نمونه‌های عملی و نکات جایگزین دارد تا استفاده مؤثر از ساختار آموزشی کتاب برای همه مدرسان آسان‌تر شود.

مدرس ۳: «راهنمای معلم خوب است، اما برای معلمان کم‌تجربه کافی نیست.»

مدرس ۴: «وجود پاسخ تمرین‌ها مفید است، اما نکات تدریس باید روشن‌تر بیان شود.»

در جدول (۱۱) نمای کلی مضامین ارائه شده در این قسمت نمایش داده شده‌است.

جدول ۱۱ یافته‌های کیفی (مضامین)

ردیف	مضمون اصلی	مضمون فرعی	نقل قول مدرس
۱	ساختار و هدفمندی محتوا	۱. تناسب محتوای درس‌ها با اهداف آموزشی ۲. طبیعی بودن زبان کتاب	«درس‌ها هدفمند طراحی شده‌اند و پیشرفت زبان‌آموزان را به خوبی دنبال می‌کنند.» «زبان کتاب کمی رسمی است و به زبان گفتاری نزدیک نیست.»
۲	مؤلفه‌های فرهنگی	–	«به تعاملات روزمره و فرهنگ گفتاری توجه کمی شده است.»
۳	آموزش واژه و دستور زبان	۱. آموزش واژه ۲. آموزش دستور زبان	«روش‌های ارائه واژه‌ها متنوع است، اما ترتیب و انتخاب واژه‌ها می‌توانست بهتر باشد.» «نکات دستوری با نیاز واقعی زبان‌آموزان هماهنگ است، اما برخی تمرین‌ها کافی نیستند.»
۴	مهارت‌های زبانی	۱. بخش نوشتن ۲. بخش صحبت کردن، شنیدن و خواندن	«فعالیت‌های نوشتاری به اندازهٔ کافی با درس‌ها هماهنگ نیستند.» «سطح متون خواندن کمی بالا است و برای برخی زبان‌آموزان تازه‌کار دشوار است.»
۵	فعالیت‌ها و تمرین‌ها	–	«تمرین‌ها خلاقیت زبان‌آموزان را پرورش می‌دهند، اما جای بهبود دارد.»
۶	کتاب راهنمای معلم و جنبه‌های اجرایی	–	«راهنمای معلم خوب است، اما برای معلمان کم‌تجربه کافی نیست.»

بحث و نتیجه‌گیری

مرور پیشینهٔ پژوهش و نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ارزیابی مجموعه «فراز فارسی» در بستری از یافته‌های مطالعات پیشین و با نگاهی نقادانه به چالش‌های موجود در منابع آموزش زبان فارسی صورت گرفته‌است. برخلاف پژوهش‌های پیشین در حوزه زبان فارسی که عمدتاً به نظرات مدرسان بسنده کرده بودند، این مطالعه با درنظرگرفتن هم‌زمان دیدگاه مدرسان و زبان‌آموزان، تصویر جامع‌تری از کیفیت این مجموعه ارائه داده‌است.

تحلیل مقایسه‌ای نظرات مدرسان و زبان‌آموزان در ارزیابی مجموعهٔ آموزشی حاضر نشان می‌دهد که در ۹۳ درصد از گویه‌ها (۵۴ مورد از ۵۸ گویه) همخوانی قابل توجهی بین دیدگاه‌های این دو گروه وجود دارد. این سطح از توافق آماری که در مقایسهٔ میانگین‌ها و توزیع فراوانی پاسخ‌ها مشهود است، حاکی از اعتبار درونی مطلوب و پذیرش گستردهٔ این مجموعه توسط هر دو گروه است. این یافته با پژوهش‌های حوزهٔ زبان انگلیسی مانند مطالعه ترکی و چالاک (۲۰۱۷) که بر اهمیت توجه به نگرش هر دو گروه تأکید داشتند، همسویی دارد. بررسی داده‌ها نشان داد که در اکثر موارد، هر دو گروه در انتخاب گزینه‌های «زیاد» و «خیلی زیاد» اشتراک نظر داشته‌اند و این الگوی پاسخ‌دهی در بیش از ۹۰ درصد موارد تکرار شده‌است.

تحلیل کیفی نیز نشان داد که مدرسان در ارزیابی کیفیت محتوا علاوه بر دیدگاه کمی، به نحوه ارائه مثال‌ها، سازماندهی درس‌ها و پیوستگی میان واژه، دستور زبان و فعالیت‌های عملی توجه داشتند. این ترکیب تحلیل کمی و کیفی، تصویر دقیق‌تر و واقعی‌تری از نقاط قوت و ضعف مجموعه ارائه می‌دهد.

تحلیل ترکیبی کمی و کیفی نشان داد که این مجموعه در بخش «محتوا: مشخصات کلی و عمومی» (به غیر از گویه‌های ۴ و ۷)، محتوای واژه، دستورزبان (به غیر از گویهٔ ۲)، صحبت کردن، نوشتن (به غیر از گویهٔ ۲) خواندن، شنیدن، فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب درس و کار، داشتن کتاب راهنمای معلم و مشخصات ظاهری و عمومی در وضعیت مطلوبی قرار دارد و توانسته است رضایت هر دو گروه مدرسان و زبان‌آموزان را جلب کند. اما در ۴ گویه تفاوت دیدگاه‌ها محسوس‌تر است. در ادامه چهار گویه‌ای که از کمترین سازگاری برخوردار است، از منظر برنامه آموزشی مجموعهٔ «فراز فارسی» تحلیل می‌شود.

در بخش «مشخصات کلی و عمومی» نتایج حاکی از آن است که کتاب درسی از وضعیت مطلوبی برخوردار است. اما در گویهٔ ۴ از آنجایی که ۷۷/۳ درصد زبان‌آموزان معتقدند زبان کتاب کاملاً با دنیای واقعی منطبق است (میانگین ۴/۷۷)، مدرسان با میانگین پایین‌تر ۳/۹۱ و توزیع پراکنده‌تر پاسخ‌ها دیدگاه محتاطانه‌تری دارند. این شکاف ۰/۸۶ امتیازی احتمالاً ناشی از تفاوت معیارهای ارزیابی است؛ زبان‌آموزان ممکن است صرفاً به طبیعی بودن مکالمات توجه کنند، درحالی‌که مدرسان با معیارهای تخصصی‌تری مانند تنوع موقعیت‌های ارتباطی، اصطلاحات پرکاربرد و گفتارهای غیررسمی کتاب را می‌سنجند.

تحلیل کیفی نشان داد که برخی مدرسان معتقد بودند کتاب می‌تواند از نظر بازنمایی گفتارهای غیررسمی و مکالمات واقعی تقویت شود و نمونه‌های صوتی بیشتری ارائه شود. برای کاهش این فاصلهٔ دیدگاه، پیشنهاد می‌شود در ویرایش‌های بعدی، محتوای کتاب با افزودن بخش‌هایی مانند» مکالمات موقعیت‌محور» «اصطلاحات روزمره» و نمونه‌های صوتی از گفتارهای غیررسمی بومی‌زبانان غنی‌تر شود. نتایج گویهٔ ۷ نشان می‌دهد تنها ۴۰/۹٪ زبان‌آموزان معتقدند مجموعه به مؤلفه‌های فرهنگی/اجتماعی توجه کافی داشته، در حالی که این مقدار برای مدرسان ۷۲/۲٪ است. این شکاف ۳۱/۳٪ احتمالاً ناشی از انتظارات متفاوت است. تحلیل کیفی نشان داد زبان‌آموزان به دنبال بازنمایی فرهنگ مبدأ خود هستند، حال آنکه مدرسان تمرکز بر فرهنگ مقصد (فارسی) را کافی می‌دانند. کورتازی و جین (۱۹۹۹: ۲۰۰) معتقدند فرهنگ در کتاب‌های آموزشی زبان باید از سه نوع فرهنگ متفاوت به‌دست آید: فرهنگ مبدا، فرهنگ مقصد و فرهنگ بین‌المللی مقصد. منظور از فرهنگ مبدا، محتوای فرهنگی موجود در کتاب است که منطبق با فرهنگ زبان‌آموز باشد. در این پژوهش، زبان‌آموزان از ملیت‌های گوناگونی بودند. فرهنگ مقصد، محتوای فرهنگی موجود در کتاب است که شامل فرهنگ زبان مقصد می‌شود و در اینجا همان زبان فارسی است. فرهنگ بین‌المللی مقصد، فرهنگی است که نه فرهنگ مبدا است نه فرهنگ مقصد و اشاره‌ای به فرهنگ ملیت‌های مختلف دارد. محتوای فرهنگی مجموعهٔ آموزشی «فراز فارسی»، دربرگیرندهٔ دو فرهنگ مقصد و بین‌المللی مقصد است. از آنجایی که در برنامه آموزشی تدوین این مجموعه علاوه بر فرهنگ زبان فارسی به فرهنگ ملیت‌های مختلف نیز پرداخته شده و منحصر به یک فرهنگ مبدا خاص نبوده‌است، نتوانسته انتظار همه زبان‌آموزان را مبنی بر پرداختن صرف به فرهنگ آنها برآورده کند. این چالش در حوزه محتوای فرهنگی (گویهٔ ۷) بازتابی از نقدهای مطرح شده در مطالعات پیشین است. برای نمونه، توجه ناکافی به تنوع فرهنگی در «فراز فارسی» یادآور یافته‌های گدیک بال (۲۰۲۰) دربارهٔ کتاب‌های زبان انگلیسی است که در آنها نیز بازنمایی مؤلفه‌های بین‌فرهنگی با کاستی‌هایی همراه بود. هرچند رویکرد «فراز فارسی» در تمرکز بر فرهنگ مقصد (فارسی) و فرهنگ بین‌المللی از نظر نظریه‌پردازانی مانند کورتازی و جین (۱۹۹۹) توجیه‌پذیر است، اما به‌نظر می‌رسد برای پاسخگویی به نیازهای زبان‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی متنوع، نیاز به بازنگری در انتخاب تصاویر و محتوای آموزشی وجود دارد. لذا پیشنهاد می‌شود با افزودن تصاویر چندملیتی (مثلاً افراد با پوشش

سنتی مختلف در موقعیت‌های ایرانی)، طراحی تمرین‌های مقایسهٔ فرهنگی (مانند مقایسهٔ عید نوروز با جشن‌های مشابه دیگر فرهنگ‌ها)، و اختصاص بخشی از محتوا به معرفی عناصر فرهنگی زبان‌آموزان (از طریق پروژه‌های گروهی)، هم تنوع فرهنگی افزایش یابد و هم شکاف دیدگاه‌ها کاهش پیدا کند.

در بخش محتوا: دستورزبان، نیز بین نظر مدرسان و زبان‌آموزان اختلاف معناداری وجود دارد اما این اختلاف معنادار به این دلیل است که ۶۳,۳ درصد از زبان‌آموزان گویهٔ زیاد و فقط ۱۸,۲ درصد از آنها گویهٔ خیلی زیاد را انتخاب کرده‌اند. به عبارت دیگر اکثریت قابل توجه هر دو گروه (۸۱/۸٪ زبان‌آموزان و ۸۸/۲٪ مدرسان) گزینه‌های «زیاد» و «خیلی زیاد» را انتخاب کرده‌اند، پس اگرچه تفاوت دیدگاه‌ها از نظر آماری معنادار است، اما اجماع کلی هر دو گروه بر مناسب بودن نسبی محتوا (با میانگین‌های بالای۳/۵ از ۵) نشان می‌دهد که مجموعهٔ حاضر از نظر تناسب دستورزبان با نیازهای آموزشی، اگرچه کامل نیست، ولی در سطح قابل قبولی قرار دارد. تحلیل کیفی نیز نشان داد که اکثر مدرسان محتوای دستوری را مناسب ارزیابی کرده‌اند اما برخی نکات کاربردی و انتقال به فعالیت‌های عملی نیازمند پشتیبانی بیشتر است.

تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که در بخش فعالیت‌های نوشتاری مجموعهٔ آموزشی «فراز فارسی»، شکاف قابل توجهی بین دیدگاه مدرسان و زبان‌آموزان وجود دارد. در حالی که بیش از نیمی از زبان‌آموزان (۵۲,۴٪) ارتباط این فعالیت‌ها با محتوای درسی را در سطح بالا ارزیابی کرده‌اند، اکثریت مدرسان (۵۶,۳٪) این ارتباط را بسیار ضعیف دانسته‌اند. این اختلاف نظر چشمگیر می‌تواند ناشی از ساختار آموزشی طراحی شده در این مجموعه باشد که آموزش واژه و دستور زبان را در درس‌های اول و سوم، و مهارت نوشتن را در درس‌های دوم و چهارم هر بخش گنجانده است. هرچند این طراحی مبتنی بر اصول آموزشی معتبری مانند تکرار فاصله‌دار و تثبیت تدریجی یادگیری است، اما به نظر می‌رسد فاصله زمانی بین آموزش محتوا و کاربرد عملی آن در مهارت نوشتن، برای بسیاری از مدرسان ایجاد چالش کرده است. به‌عنوان مثال، وقتی واژه‌های مربوط به «عادت‌های خرج کردن» در یک درس آموزش داده می‌شود اما تمرین نوشتن آن به درس بعد موکول می‌گردد، برخی معلمان ممکن است این گسست زمانی را به‌عنوان عدم ارتباط محتوایی تفسیر کنند. نکتهٔ حائز اهمیت این است که این ارتباطات در کتاب «راهنمای معلم» که برای هر سطح به‌صورت جداگانه طراحی شده‌است و روش تدریس هر درس را گام به

گام توضیح داده‌است، به تفصیل بیان شده و روش‌های تدریس یکپارچه ارائه شده‌است. این موضوع نشان می‌دهد که مشکل اصلی ممکن است نه از ضعف محتوایی، بلکه از چالش‌های اجرایی و عدم آشنایی کامل برخی معلمان با منطق پشت این ساختار آموزشی ناشی شده باشد. تجربه مشابهی در پژوهش صادقی حسن‌آبادی و همکاران (۱۴۰۰) درباره کتاب «چشم‌انداز ۲» گزارش شده بود، با این تفاوت که در مجموعه «فراز فارسی» راهنمای معلم این ضعف را تا حد زیادی پوشش داده‌است. برای بهبود این وضعیت در ویراست‌های آینده، پیشنهاد می‌شود علاوه بر حفظ ساختار فعلی، ارتباطات محتوایی بین درس‌ها در کتاب درس نیز به‌صورت شفاف‌تر مشخص شود. افزودن جعبه‌های راهنمای «واژه‌های مرتبط» در ابتدای هر فعالیت نوشتاری و طراحی تمرین‌های انتقالی مختصر در پایان درس‌های واژه و دستور زبان می‌تواند به درک بهتر این ارتباطات کمک کند. تحلیل کیفی نشان داد که گسست زمانی بین آموزش واژه و دستور زبان و تمرین نوشتاری باعث شده برخی مدرسان ارتباط محتوایی را ضعیف ارزیابی کنند، هرچند طراحی مبتنی بر اصول آموزشی معتبر است. برای مثال، آموزش واژه‌های مرتبط با یک موضوع در یک درس و تمرین نوشتن آن در درس بعد، موجب ایجاد فاصله ذهنی برای برخی معلمان شده‌است.

بررسی مجموعه آموزشی «فراز فارسی» نشان داد که این مجموعه در بسیاری از ویژگی‌های مطرح شده در وضعیت مطلوبی قرار دارد و در بسیاری از جنبه‌ها موفق عمل کرده‌است. بنابراین برای استفاده در مراکز آموزش زبان فارسی به‌عنوان منبع آموزشی مناسب است. با توجه به نتایج به‌دست آمده و تحلیل‌های انجام شده، نقاط ضعف مجموعه ارزیابی شد و مشخص شد در برخی حوزه‌های خاص نیاز به بهبود دارد که در ویراست دوم مجموعه مورد بررسی بیشتر قرار خواهد گرفت. همانطور که در مقدمه ذکر شد یکی از اهداف مهم این ارزیابی، استفاده از محتوای این مجموعهٔ آموزشی در اپلیکیشنی[1] است که در دست تهیه است.

تأکید این پژوهش، در نهایت بر امکان استفاده از محتوای «فراز فارسی» در قالب اپلیکیشن آموزشی، پاسخی به نیازهای عصر دیجیتال و راه‌حلی برای جبران برخی

۱. نتایج ارزیابی آن به زودی در مقالهٔ پیش رو (در دست بررسی) باقری و میردهقان فراشاه (۱۴۰۳) در دسترس است.

کاستی‌های شناسایی‌شده در مطالعات پیشین است. این پیشنهاد که با یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی در حوزهٔ آموزش زبان همسوست، می‌تواند الگویی برای توسعه منابع آموزشی آینده باشد. به این ترتیب، پژوهش حاضر ضمن تأیید کارآمدی نسبی مجموعهٔ «فراز فارسی»، چارچوبی برای بهبود آن از طریق بازنگری در محتوای فرهنگی، سازماندهی مهارت‌ها و تلفیق با فناوری‌های آموزشی ارائه می‌دهد که می‌تواند دستمایه پژوهش‌های آتی قرار گیرد.

با توجه به نتایج به‌دست آمده از این پژوهش، می‌توان از محتوای این مجموعه همراه با کاربرد فناوری‌های نوین و افزوده‌های دیداری (عکس و فیلم)، شنیداری، متنی، تمرین‌های متنوع، آزمونک و آزمون در نرم‌افزار در دست تهیه استفاده کرد. با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده در جهت پژوهش‌های تطبیقی تمرکز کنند. پیشنهاد می‌شود مجموعه «فراز فارسی» با کتاب‌های مشابه از نظر ساختار آموزشی (توزیع مهارت‌های چهارگانه، توالی درس‌ها، رویکرد فرهنگی (بازنمایی فرهنگ ایرانی-اسلامی و تأثیر آن بر انگیزش زبان‌آموزان) و سطح‌بندی (انطباق با استانداردهای بین‌المللی) مقایسه شود تا نقاط قوت و ضعف آن آشکار شود. همچنین با توجه به توسعه اپلیکیشن آموزش زبان فارسی، پژوهش‌های آتی می‌توانند تأثیر استفاده از اپلیکیشن‌های کمکی (مانند تمرین‌های تعاملی یا واقعیت افزوده) همراه با کتاب‌های چاپی را بر یادگیری مهارت‌ها بسنجند.

منابع فارسی

پورنوروز، مریم، و میردهقان فراشاه، مهین‌ناز. (۱۴۰۲). طراحی بازبینه جامع ارزیابی کتاب‌های آموزشی چهار مهارتی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. *مطالعات آموزش بین‌المللی زبان فارسی*، ۹(۱۷)، ۶۹-۹۰.

جعفری، فاطمه، و صحرایی، رضا مراد. (۱۴۰۲). تحلیل بصری تصاویر کتاب «گفتگو، برای زبان‌آموزان فارسی به عنوان زبان دوم» بر مبنای مؤلفه‌های بصری «دیوید هیل» (۲۰۱۳) و نظریهٔ سرمایهٔ اجتماعی فرهنگی «بوردیو» (۱۹۸۶). *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۷ (۵۲).
https://doi.org/10.30487/rwab.2023.562795.1541

خدایی مقدم، معصومه، کامیابی گل، عطیه، و شریفی، شهلا. (۱۴۰۱). تحلیل محتوا و مقایسه مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی و مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی با استفاده از بازبینه اعتبارسنجی‌شده. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۱۴ (۲۹)، ۱۲۶-۱۵۲.
https://doi.org/10.22067/jlkd.2023.78557.1126

میردهقان فراشاه، مهین‌ناز، باقری، فرشته، حاجی‌باقری، زهرا، کریم‌زاده، سیمین، عبدالهی پارسا، طاهره، آقایی، حمید، و همکاران. (۱۴۰۲). *مجموعهٔ آموزشی دوازده جلدی فراز فارسی*. انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

میردهقان فراشاه، مهین‌ناز، وکیلی‌فرد، امیررضا، منتظری، زینب، و باقری، فرشته. (۱۳۹۵). *چارچوب مرجع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: دستور، واژه و کارکرد برای سطوح پایه، میانی و پیشرفته*. خاموش.

نوروزپور، غزاله، عباسی، آزیتا، و سجادی کوچصفهانی، شهره سادات. (۱۴۰۱). بازنمایی آموزش مهارت گفتگو در کتاب‌های آموزش زبان فارسی بر اساس رویکرد ارتباطی: مطالعه موردی مجموعهٔ مینا. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۶*(۵۱). https://doi.org/10.30487/rwab.2023.1987352.1547

وکیلی‌فرد، امیررضا، جنتی‌راد، فاطمه، رضایی محلاتی، زویا، و میرزایی حصاریان، محمدباقر. (۱۴۰۰). ارزیابی مواد آموزشی زبان فارسی برای دانشجویان غیرایرانی: واکاوی درسنامهٔ مینا. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۵*(۴۸). https://doi.org/10.30487/rwab.2021.520552.1425

منابع انگلیسی

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

Cortazzi, M., & Jin, L. X. (1999). Cultural mirrors, materials and method in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 96–219). Cambridge University Press.

Gedik Bal, N. (2023). Students' and instructors' evaluation of a foreign language textbook from an intercultural perspective. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(4). http://doi.org/10.17263/jlls.851032

Mukundan, J., Hajimohammadi, R., & Nimehchi Salem, V. (2011). Developing an English language textbook evaluation checklist. *Contemporary Issues in Education Research, 4*(6), 21–28. https://doi.org/10.19030/cier.v4i6.4383

Richards, J. C. (2017). *Curriculum development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Sadeghi Hasanabadi, T., Afghary, A., & Lotfi, A. (2021). Evaluative content analysis of the Iranian EFL textbook for senior high school second graders, Vision 2. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research, 9*(37), 31–48. https://doi.org/10.52547/JFL.9.37.31

Torki, F., & Chalak, A. (2017). An evaluation of English textbooks used in Iranian high schools: Teachers' and learners' attitudes. *5*(1), 52–60. https://journals.iau.ir/article_533646_dfec3e0ea3a887ee8e0bf7821b04f7d3.pdf

University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 56
Spring & Summer 2025
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511

Assessment and Critique of the Book "Jawaher al-Balaghah" from the Perspective of Arabic Language Professors: A Case Study of Farhangian University Professors

Pouran Rezaei Choshali [1] ✉, **Ali Khaleghi** [2]

1. Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran. Corresponding author**:** p.rezaie@cfu.ac.ir
2. Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

Article Info

History
Received: June 27, 2025
Accepted: Sep. 05, 2025

Keywords
Arabic Language
Book Critique
Instructor
Balaghah Sciences
Jawaher al-Balaghah

Abstract

In the teaching-learning process, the learner, the instructor, and the educational content form the three sides of a triangle. The textbook is one of the most important educational resources, considered the working tool for both the instructor and the learner. The higher the standards of this working tool, the fewer problems the teaching-learning process will face. Critiquing and reviewing university textbooks help ensure that the best tool is available to the teacher and the learner. The main goal of the authors is to critique and analyze the book "Jawaher al-Balaghah fi al-Ma'ani wal-Bayan wal-Badi'", which is the educational source for the courses Balaghah Sciences 1-2-3 in the Arabic Language Teaching major at Farhangian University. This is done to identify the strengths and weaknesses of this educational content with the help of the opinions of the instructors who teach the book. A semi-structured interview was used for data collection. The professors who taught the courses on Balaghah Sciences (Ma'ani, Bayan, and Badi') at Farhangian University were interviewed. The data were analyzed using MAXQDA software. This research method is framed within qualitative research of the Ground Theory type and is based on triangulation. The results of the research indicated that because the book was authored before the curriculum was designed and the author's intent was not to create a university textbook, the educational needs of student-teachers are not reflected in the book. The beginner, intermediate, and advanced levels for teaching Balaghah Sciences have not been observed. Furthermore, the book does not perform well in teaching the connection of Balaghah Sciences with the Inimitability of the Quran (I'jaz al-Quran), and it requires updating to align with the needs of student-teachers. The book has not considered the proficiency levels of the learners; it would have been appropriate for the book's content to observe the beginner, intermediate, and advanced levels of Arabic learners. The book Jawaher al-Balaghah could also be brought closer to the curriculum objectives by rewriting its ambiguous sections and vague phrases, and by adding Quranic examples.

Citation: Rezaei Choshali, P., & khaleghi, A. (2025). Assessment and Critique of the Book "Jawaher al-Balaghah" from the Perspective of Arabic Language Professors: A Case Study of Farhangian University Professors. *University Textbooks Research and Writing*, *29*(56), 245-278.
https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2067301.1658

2025 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0. Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by University Textbooks Research and Writing Journal (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

Introduction

In the teaching-learning process, the learner, the instructor, and educational content form three sides of a triangle, with the textbook serving as one of the most important educational resources and the working tool for both instructors and learners. The higher the standards of this working tool, the fewer problems the teaching-learning process will encounter. Critiquing and reviewing university textbooks helps ensure that the best tool is available to both teachers and learners. Textbooks hold a special position in the educational system and play multiple roles from various aspects (Seguin, 1989). When textbooks are well-designed and compiled, they offer numerous advantages, including clarifying the structure and topics of the educational program, assisting in educational standardization, measuring and learning, serving as a resource for advancement to higher levels, and increasing educational quality (Graves, 2000; Richards, 2001; Gak, 2011).

University textbooks, due to their broad audiences and specific educational objectives, constitute primary resources in the teaching-learning process and require continuous critique and review (Seif, 2024: 18). Any deficiency or shortcoming in these textbooks can confront the educational system with serious challenges. Therefore, textbook authors must possess specialized knowledge in their subject area as well as awareness of the principles, techniques, and specific characteristics of textbook authorship to produce comprehensive and practical works. The shared mission of textbooks is to develop skills and attitudes alongside teaching ideas and information to learners (Britton et al., 2003: 75). Studies indicate that learner learning occurs not only through instruction but also through textbooks (McKeachie, 1986: 12). One characteristic distinguishing a proper textbook is having a general informational aspect; thus, textbooks must be authored based on educational program objectives and principles, considering the educational level and foundational literacy of learners.

In the context of Arabic language education as a second or foreign language, insufficient attention to the mechanisms of educational content is often observed. Specifying educational objectives, practical approaches, finding mechanisms for achieving these objectives, and ensuring compatibility among the constituent elements of an educational resource constitute necessities for the dynamism of such resources (Fekri, 2015: 126). Given the growth and development of communication and the diversity of needs, there is an increasing need for instructional materials aligned with new learning theories that can teach various skills of second or foreign languages. Textbook authors must pay attention to the goals and needs of language learners and present appropriate content accordingly.

In the curriculum of the "Arabic Language Teaching" program at Farhangian University, approved in 2024, the book "Jawaher al-Balaghah fi al-Ma'ani wal-Bayan wal-Badi" by Ahmad al-Hashimi is introduced as the primary source for the "Balaghah Sciences 1-2-3" courses, based on the fact that teaching in numerous universities worldwide is designed around this textbook (Mansoorian, 2013: 2). This study aims to critique and analyze this book to identify its strengths and weaknesses with the help of instructors who teach it at Farhangian University. The research seeks to answer the following questions: To what extent has this educational resource achieved the curriculum objectives from the professors' perspective? What are the strengths and weaknesses of "Jawaher al-Balaghah" based on university textbook criteria?

Research Methodology

This research is applied in purpose and employs a qualitative combined design within the framework of methodological triangulation of the intra-method type. Multiple methods were used to clarify and substantiate claims (Reeves et al., 2008). The study utilized semi-structured interviews as the primary data collection instrument. The research population consisted of instructors teaching Balaghah Sciences (Ma'ani, Bayan, and Badi') at Farhangian University who had at least 5 years of teaching experience. Purposive sampling based on criterion technique was employed, continuing until data saturation was achieved, with no new codes emerging and previous findings being repeated and confirmed.

The interview questions were derived from the curriculum objectives for the "Arabic Language Teaching" program approved in 2024. Interviews were conducted face-to-face, lasting 25 to 65 minutes, with audio recording after obtaining participants' consent. Data were analyzed using MAXQDA software version 12. The analysis followed the grounded theory approach with three stages of coding: open coding (line-by-line reading and code assignment), axial coding (establishing relationships between initial codes and extracting main concepts), and selective coding (identifying the core category). The core category was examining the strengths and weaknesses of "Jawaher al-Balaghah." To enhance reliability and validity, coding was reviewed by multiple researchers, and inter-rater reliability was established. The interview protocol consisted of 10 questions covering various aspects of the book including sentence structure instruction, Quranic inimitability (I'jaz), rhetorical techniques, and overall effectiveness.

Discussion

Success in Teaching Sentence Types and Their Appropriateness to Context

Analysis revealed that 17.65% of codes indicated the book performs appropriately in teaching sentence types and their suitability to contextual conditions. The book distinguishes between declarative and performative sentences, defining declarative statements as those capable of being true or false. However, several issues were identified. First, while the book covers seven subtypes of secondary purposes for declarative sentences, this number is excessive for undergraduate students at the beginner level in Balaghah. Second, the author failed to consider the proficiency levels of learners as second/foreign language speakers. Third, the absence of visual aids such as diagrams and tables limits effective learning and engagement. Fourth, providing only a single example for each subtype creates limitations. One professor noted: "The language of the book is not fluent; it does not consider the fact that the audience is non-native Arabic speakers. This is not an authored educational book but an authored text that has been used as an educational resource." While instructors can supplement with additional examples from sacred texts, the heavy content load for beginner learners remains a concern.

Relationship Between Content and Teaching Quranic Literary Inimitability (I'jaz)

The findings revealed that the book performs poorly in introducing and teaching the rhetorical inimitability of the Quran. Three code repetitions indicated insufficient

Quranic examples, and zero frequency for codes indicating success demonstrated that participants do not consider the book effective in this area. The curriculum explicitly expects students to understand the characteristics and rhetorical beauties of the Quran and ultimately recognize its literary inimitability (Balaghah Sciences Syllabus, 2024: 130). However, in the sixth chapter, only one Quranic example was provided alongside six non-Quranic examples. This is a significant weakness, as the connection between Balaghah Sciences and Quranic inimitability is fundamental. Among various aspects of Quranic inimitability, rhetorical inimitability (eloquence and rhetoric) is considered the most important, and Balaghah Sciences play a crucial role in explaining and analyzing the rhetorical wonders of the Quran (Naqibzadeh, 2010: 166). The absence of sufficient Quranic examples means students cannot adequately analyze Quranic verses using rhetorical concepts. One instructor commented: "The book needs more examples, especially Quranic and Islamic examples, because the audience will become teachers and must prepare themselves for the teaching profession."

Success in Identifying and Analyzing Bayan Techniques

In the section on Bayan (eloquence), participants expressed both positive and critical views. Five codes indicated satisfaction with the use of Quranic examples in teaching this section, while five codes suggested that existing examples were inadequately processed and ambiguous. The book omitted Quranic examples entirely for some topics, particularly in the section on simile. However, for other topics like metonymy, Quranic examples were provided. One professor noted: "If the examples were from the Quran, they weren't fully explained, and there were so many examples from poetry that the instructor had to spend time explaining the poems." The absence of systematic pedagogical explanations for Quranic examples limits the educational value. Since the curriculum specifically aims for students to identify and analyze rhetorical concepts in Quranic verses, this represents a significant gap.

Quality of Badi' (Rhetorical Embellishments) Instruction

Analysis of the Badi' section revealed several weaknesses. The highest frequency (28.57%) indicated that rhetorical devices of allusion and abstraction were explained too briefly and ambiguously. Participants characterized the treatment as "cursory and superficial." The book provided only one to two lines of definition for each device with numerous poetic examples and few Quranic examples. Zero frequency for successful teaching of Badi' indicates unanimous dissatisfaction. The curriculum expects students to analyze Quranic verses after learning Badi' concepts, but the book fails to provide adequate Quranic examples for many devices. Moreover, students receive only partial exposure to each science—for example, only certain rhetorical devices are taught in Badi', leaving students with incomplete knowledge that hinders their ability to analyze all rhetorical aspects of Quranic verses. One instructor criticized: "Some literary embellishments are not needed. I don't know why the book includes them. Several verses in the Quran would have been enough for teaching. The book focuses on poetry and presents ancient examples with difficult language." The book's classification of devices lacks clear educational logic and progression.

Alignment with Student-Teacher Needs and Proficiency Levels

The most frequent criticism (26.67% of codes) concerned the non-fluent, dense text. Four codes indicated the text is not fluent or accessible, and two codes stated the content does not match the needs of Farhangian University students. Participants found both the original text and the commentary text by Hassan Erfan to be excessively concise, lacking explanations, with no effort made to facilitate comprehension. One professor noted: "The book's language is not fluent; it does not consider that the audience is non-native Arabic speakers." Regarding appropriateness for student-teacher needs, two codes (13.33%) indicated the content does not serve student-teacher needs. The book fails to explain educational objectives, behavioral goals, or practical outcomes. Because the book was authored before the curriculum was designed and without the intention of creating a university textbook, it lacks the structural elements essential for effective teaching and learning. As one instructor observed: "The level of the book is high, and the simple way of teaching rhetoric that we use in the classroom does not exist."

Innovativeness of Rhetorical Analysis Methods

Zero percent of participants considered the book's analytical methods innovative. Two codes indicated the book has no systematic method for rhetorical analysis. The book was characterized as more obscure than "Al-Balaghah al-Wadihah," with participants noting its lack of creativity in conveying rhetorical concepts. The curriculum emphasizes innovative approaches (National Curriculum Document, 2012), and students expect to observe innovation in textbooks for inspiration. However, since the book was authored in 1905, it inherently requires updating. One instructor stated: "The book does not have a special method. It doesn't have any table or diagram."

Effectiveness in Teaching Rhetorical Concepts Leading to Quranic Inimitability Recognition

Twenty-three percent of professors who taught the book considered it inadequate for conveying concepts demonstrating Quranic inimitability. The component of "effectiveness of rhetorical instruction leading to recognition of Quranic literary inimitability" received zero frequency. Four codes (23.08%) indicated insufficiency in teaching Quranic inimitability. Since rhetorical sciences play an irreplaceable role in explaining the rhetorical wonders of the Quran (Naqibzadeh, 2010: 166), textbooks for courses preparing teachers to address student questions about the Divine Book's inimitability should allocate specific chapters to this topic. The curriculum emphasizes this connection, but the textbook fails to follow through.

Quality of Exercises and Examples

Three codes (17.65%) indicated inadequate explanation of some topics, three cited inappropriate examples, and three noted lack of exercise variety. The book's exercises lack diversity, and examples are drawn from unfamiliar sources. One professor commented: "Not all examples are appropriate; many examples are from lines of poetry that are not known. The

instructor first has to explain the poem then the rhetorical point." Exercises designed for learning consolidation and skill development are insufficient. The book lacks a systematic progression from simple to complex, with some exercises being too difficult and failing to serve their intended pedagogical purpose.

Effectiveness in Teaching Balaghah to Non-Native Arabic Speakers

The most frequent criticism (14.81%) concerned the need for simpler explanations, and 14.81% cited lack of precise definitions. The book was described as "intangible" for non-Arab learners. According to educational content organization principles, the book should follow a logical progression from simple to complex, demonstrate horizontal and vertical coherence, and align with educational objectives. However, as one professor noted: "The book was authored for Arabic speakers, not non-Arabic speakers." The book fails to adjust to the needs of foreign language learners, and the content lacks appropriate pedagogical sequencing.

Ability to Generate Learner Interest

Twenty percent of participants cited the complexity of topics, and 20% cited numerous ambiguities. These two factors alone explain why 13% of participants considered the book demotivating. The content presentation lacks tables, diagrams, and other educational supports. One professor observed: "The book was authored in 1905; naturally, it needs updating." The challenge of the language can hinder comprehension and reduce motivation. The book's writing should be clear, avoiding both tedious length and harmful brevity (Movahed, 2008; Kardan, 2003: 19).

Conclusion

This study examined professors' perspectives on the book "Jawaher al-Balaghah" as a textbook for Balaghah Sciences courses at Farhangian University. The findings indicate that while the book demonstrates strengths in certain areas, particularly some aspects of Ma'ani instruction, it suffers from fundamental weaknesses that render it unsuitable as a primary university textbook. The book was not authored according to university textbook standards or with pedagogical objectives in mind. It fails to consider learners' proficiency levels, lacks educational objectives and outcomes, does not provide sufficient Quranic examples for understanding inimitability, and contains ambiguous and dense language.

The most critical finding is that since the book was authored before the curriculum was designed, it cannot adequately achieve current educational objectives. Student-teacher needs are not addressed, and the book requires comprehensive revision. Recommendations include: rewriting ambiguous sections and vague phrases, adding more Quranic examples, creating a logical progression from simple to complex, incorporating tables and diagrams, specifying learning objectives for each chapter, developing diverse exercises, simplifying language for non-native speakers, and aligning content with curriculum objectives. The book could be brought closer to curriculum

goals through these revisions. In the absence of a suitable replacement, the curriculum should acknowledge that an appropriate textbook is currently under development. This study provides a model for systematic textbook evaluation that can be applied to other textbooks in Arabic language teaching. Future research should examine the effectiveness of similar textbooks and explore the development of pedagogical resources specifically designed for non-native Arabic speakers.

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی
دورهٔ ۲۹، شمارهٔ ۵۶، بهار و تابستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۵۰۳-۲۶۷۶
شاپا الکترونیکی: ۷۵۱۱-۲۶۷۶

ارزیابی و نقد کتاب «جواهرالبلاغه» از دیدگاه اساتید زبان عربی مورد پژوهشی: اساتید دانشگاه فرهنگیان

پوران رضائی چُوشَلی[۱] ✉، علی خالقی[۲]

۱. استادیار، گروه آموزش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. نویسنده مسئول: p.rezaie@cfu.ac.ir
۲. استادیار، گروه آموزش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۰۶
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۴

واژگان کلیدی:
زبان عربی
نقد کتاب
مدرّس
علوم بلاغی
جواهر البلاغه

چکیده

یادگیری، فراگیر، آموزشگر و محتوای آموزشی در فرآیند یاددهی سه ضلع یک مثلث هستند، کتاب درسی یکی از مهمترین منابع آموزشی است که ابزار کار آموزشگر و فراگیر محسوب می‌شود؛ به هرمقدار که این ابزار کار از استانداردهای بالاتری برخوردار باشد فرآیند یاددهی- یادگیری با مشکلات کمتری مواجه می‌شود. نقد و بررسی کتاب‌های درسی دانشگاهی کمک می کند بهترین ابزار در اختیار معلم و متعلم قرار گیرد. هدف اصلی این پژوهش، نقد و واکاوی کتاب «جواهر البلاغه فی المعانی والبیان والبدیع» منبع آموزشی درس علوم بلاغی ۱-۲-۳- رشته آموزش زبان عربی دانشگاه فرهنگیان است تا نقاط ضعف و قوت این محتوای آموزشی با کمک مدرسانی که این کتاب را تدریس میکنند مشخص شود. گردآوری اطلاعات با مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شده‌است و با اساتیدی که دروس علوم بلاغی (معانی، بیان و بدیع) را در دانشگاه فرهنگیان تدریس می کردند، مصاحبه شده‌است. داده‌های پژوهش، با استفاده از نرم افزار مکس کیودا مورد بررسی و تحلیل قرارگرفته‌اند. این روش پژوهش در چارچوب پژوهش‌های کیفی از نوع داده بنیاد و مبتنی بر سه‌سوسازی است. نتایج پژوهش نشان داد چون کتاب قبل از طراحی برنامه درسی تألیف شده و هدف نویسنده این نبوده که کتاب درسی دانشگاهی از خود به جای بگذارد، نیاز آموزشی دانشجو معلمان در کتاب دیده نشده‌است. سطوح مبتدی، متوسط و عالی برای آموزش علم بلاغت رعایت نشده است و در آموزش ارتباط علوم بلاغی با اعجاز قرآن، کتاب عملکرد خوبی ندارد. بنابراین، این کتاب نیاز به روزآمدی دارد تا با نیاز دانشجومعلمان هم خوانی داشته باشد.کتاب، سطوح فراگیران را در نظر نگرفته است و بهتر بود سطح مبتدی، متوسط و عالی عربی‌آموزان در ارائه مطالب رعایت می شد. کتاب جواهر البلاغه با بازنویسی بخش‌های مبهم و عبارات گنگ آن و همچنین افزودن شاهد مثال‌های قرآنی می‌تواند به اهداف برنامه درسی نزدیک شود.

استناد: رضائی چُوشَلی، پوران، خالقی، علی (۱۴۰۴). ارزیابی و نقد کتاب «جواهرالبلاغه» از دیدگاه اساتید زبان عربی مورد پژوهشی: اساتید دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۹ (۵۶)، ۲۴۵-۲۷۸.
https://doi.org/10.30487/rwab.2025.2067301.1658

۱۴۰۴/۲۰۲۵ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

مقدّمه

کتاب های درسی به‌منزله یک عامل اساسی در نظام آموزشی از جایگاه ویـژه‌ای برخـوردار هستند و از جنبه‌های مختلف نقش های متعددی را ایفا می کننـد (سـگین[1]،۱۹۸۹) و چنانچـه کتاب درسی خوب طراحی و تدوین شود، مزیت های فراوانی مانند روشن شـددن سـاختار و موضوعات برنامه آموزش، کمک به استاندارسازی آموزش، سنجش و یـادگیری، منبعـی بـرای ارتقـاء بـه سـطوح بـالاتر، افـزایش کیفیـت آموزشـی دارد (گـراوز[2]، ۲۰۰۰؛ ریچـاردز[3]،۲۰۰۱؛ گـک[4]،۲۰۱۱) در ایـن میـان، کتـاب‌هـای دانشـگاهی بـه دلیـل مخاطبـان گسترده و اهداف آموزشی خاص، منـابع اصـلی در فرآینـد یـادگیری و یـاددهی محسـوب می شوند که نیازمند نقد و بررسی مستمر هسـتند (سـیف،۱۴۰۳: ۱۸) کـه هرگونـه نقـص یـا کاستی در این کتاب‌ها *می‌تواند* نظام آموزشی را با چالش های جدی مواجـه کنـد.از همـین رو، مؤلفان کتاب های درسی، علاوه بر داشـتن تخصـص و مهـارت لازم در زمینـه موضـوع مورد بحث، باید به اصول، فنون و ویژگی های خاص تألیف کتاب درسی نیز آگاهی کامـل داشته باشند تا اثری جامع و کاربردی ارائه دهند. نباید فراموش شـود کـه هـدف از نگـارش کتاب‌های درسی، کمک به یادگیری فراگیر و دستیابی بـه اطلاعـات مـی‌باشـد؛ از ایـن رو، می توان گفت رسالت مشترک کتاب‌های درسی، پرورش مهارت‌هـا و نگـرش‌هـا همـراه بـا آموختن اندیشه‌ها و اطلاعات به فراگیران است (بریتون و همکاران[5]، ۱۳۸۲: ۷۵).

مطالعاتی بیانگر این مهم در این راسـتا هسـتند کـه یـادگیری فراگیـران نـه تنهـا از طریـق آموزش و تدریس بلکه به‌واسطه کتاب های درسی صورت می گیرد (مکیچی[6]،۱۹۸۶: ۱۲) یکـی از ویژگی‌های کتاب درسی، متمایز بـودن از کتـابی اسـت کـه جنبـه اطلاعـات عمـومی دارد. از این‌رو بایسته است که کتاب درسی براساس اهداف و اصول برنامـه‌ریـزی آموزشـی بـه نگـارش درآید و همچنین مقطع تحصیلی و میزان سواد پایه فراگیر نیز باید مدنظر نویسنده باشد. از جملـه مسائلی که در بستر آموزش زبان عربی، به عنوان زبـان دوم یـا خـارجی مشـاهده مـی‌شـود، نبـود توجه کافی به سازوکار محتوای آموزشی است. مشـخص کـردن اهـداف آموزشـی کـاربردی،

1. Seguin
2. Graves
3. Richards
4. Gak
5. Britton, B.K. & Gulgoz, S.& Glynn, S.
6. Wilbert J. McKeachie

یافتن مکانیسم تحقق این اهداف و نیز سازگاری میان عناصر تشکیل‌دهنده یک منبع آموزشی از ضرورت‌های پوپایی یک منبع آموزشی محسوب می‌شود (فکری، ۱۳۹۴: ۱۲۶). از طرفی با توجه به رشد و توسعه ارتباطات و تنوع نیازها، امروزه بیش از پیش به مواد درسی منطبق با نظریه‌های جدید یادگیری نیاز است که بتواند مهارت‌های مختلف زبان دوم یا خارجی را آموزش دهد. مؤلفان حوزه تدوین کتب درسی باید بیش از هر عاملی، به هدف و نیاز زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم یا خارجی توجه کنند و مطابق آن، مطالب درسی مناسب آن سطح را در کتاب ارائه کنند. در برنامه درسی رشته «آموش زبان عربی» مصوب سال ۱۴۰۳ دانشگاه فرهنگیان، منبع اصلی درس علوم بلاغی ۱-۲-۳ کتاب «جواهر البلاغه أحمد الهاشمی» معرفی شده به این دلیل که اساس یاددهی در تعدادی از دانشگاه‌های سراسر جهان، بر اساس این کتاب درسی طراحی شده است (منصوریان، ۱۳۹۲: ۲). این جستار برآن است تا کتاب حاضر را مورد واکاوی قراردهد و به بوته نقد بکشد.

نقد به‌معنای قضاوت منفی و بیان ناکارآمدی متن نیست. بلکه تبحری است برای سنجش خصوصیات منفی و مثبت یک اثر طوری که که آن متن را بهبود ببخشد و ایده‌هایی ارائه دهد (زرین‌کوب، ۱۳۹۹: ۲۱). نقد کتاب درسی، نقد تولیدات فکری اندیشمندان است و چون یافته‌های علمی بشر محسوب می‌شود پس یافتن خطا و کاستی در آن‌ها دور از ذهن نیست. وقتی کتاب‌های دانشگاهی مورد ارزیابی قرار گیرند به این معناست که آموزش دانشگاهی مطالب مطمئن‌تری در اختیار جامعه هدف خود قرار داده است (فارسی، ۱۳۹۸: ۳۰۶). بنابراین، هدف اصلی نگارندگان نقد و واکاوی کتاب «جواهر البلاغه فی المعانی والبیان والبدیع» است، تا نقاط ضعف و قوّت این منبع آموزشی با کمک نظر مدرسانی که این کتاب را در دانشگاه فرهنگیان آموزش می‌دهند، مشخص شود. این پژوهش در نظر دارد پاسخی برای این پرسش‌ها بیابد: از نظر اساتید این منبع آموزشی به چه میزان اهداف موجود در برنامه درسی برای این درس را محقق کرده است و نقاط ضعف و قوّت کتاب جواهر البلاغه بر پایه معیارهای کتاب دانشگاهی کدامند؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مواد آموزشی

مجموعه‌ای از اطلاعات است که در عرصه معینی از دانش یا مهارت با روشی هدفمند، به مخاطب و آموزش‌گیرنده منتقل می‌شود (صیاح، ۲۰۰۸: ۱۵). به‌طور کلی از یک منظر

مواد آموزشی می تواند شامل کتاب‌هایی باشد که در نظام آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی به منظور تحقق اهداف یادگیری، مورد استفاد دانش‌آموزان ومعلمان واستادان ودانشجویان قرار گیرد (رسولی و امیرآتشانی، ۱۳۹۳ :۴۷). در خصوص تهیه منابع درسی آموزش زبان عربی باید گفت تدوین دروس آموزشی دانشجویان دقت مضاعفی را می طلبد. در برنامه ریزی درسی در بین چهار عنصر هدف، محتوا، استراتژی، تدریس و ارزشیابی، محتوا نقش تأثیرگذاری دارد؛ زیرا محتوای درسی ابزاری برای رسیدن به اهداف آموزشی ماده درسی محسوب می‌شود (متقی‌زاده ۱۳۸۹: ۱۲۷).

کتاب «جواهر البلاغه فی المعانی والبیان والبدیع» اثر احمد الهاشمی الأزهری، نخستین بار در سال ۱۹۰۵میلادی چاپ شد؛ بخش نخست کتاب با عنوان "المعانی" یک مقدّمه و نُه باب دارد که به موضوعاتی از قبیل: تقسیم کلام به خبر و انشاء، حقیقت انشاء و تقسیمات آن، مسندإلیه، مسند، اطلاق و تقیید، احوال متعلّق به فعل، قصر، وصل و فصل، ایجاز و اطناب و مساوات می پردازد. بخش دیگر کتاب به "بیان" اختصاص دارد و آن شامل سه باب می‌شود: تشبیه، مجاز، کنایه و بخش پایانی کتاب با عنوان "بدیع" است که به محسنات لغوی و لفظی می پردازد و در ادامه، به بحث سرقت‌های شعری پرداخته است. کتاب «جواهر البلاغه فی المعانی والبیان والبدیع»، در گروه آموزش زبان عربی یکی از منابع آموزشی توصیه‌شده برنامه درسی جهت آموزش سرفصل علم بلاغت به دانشجومعلمان مقطع کارشناسی است. هرگونه پژوهش برای بهبود و کارآمدسازی روش‌های آموزش زبان، یک ضرورت بنیادین برای توسعه سرمایه‌های انسانی و فرهنگی هر جامعه محسوب می‌شود (طیبی، ۱۴۰۰).

جستجو در منابع کتابخانه‌ای از جمله کتابخانه ملی و کتابخانه‌های دانشگاهی و نیز بانک‌های اطلاعاتی از جمله irandoc، magiran و noormags نشان داد که نقد و تحلیل محتوایی منابع آموزشی رشته آموزش زبان عربی موردپژوهانه:کتاب جواهرالبلاغه از منظر مدرسان عنوانی بدیع بوده‌است و پیشینه‌ای مستقیم و کاملاً مرتبط برای آن وجود ندارد؛ بنابراین، پژوهش حاضر می تواند چشم‌اندازهای تازه‌ای فراروی پژوهشگران و نقادان کتاب‌های درسی بیافریند. بااین‌حال، اشاره به تعدادی از پژوهش‌های مرتبط و تشریح آن‌ها برای مخاطبان، همچنان یک موضوع ضروری است.

جمالی زواره و همکاران (۱۳۸۷) در مقاله «معیارهای ارزیابی کتاب های درسی دانشگاهی» با هدف تهیه چک‌لیست ارزیابی کتاب‌های درسی، معیارهای مطلوب بودن کتاب های درسی را به پنج حیطه اصلی تقسیم‌بندی کردند؛ ویژگی‌های ظاهری، نگارشی، ساختاری، محتوایی و روانشناختی و سپس از چک‌لیست تدوین‌شده برای ارزیابی سه کتاب درسی در حیطه علوم تربیتی استفاده کردند و میزان کارایی چک‌لیست‌ها را در این مطالعه نشان دادند.

کیانی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی انتقادی تصحیح و ترجمهٔ «جواهرالبلاغه» به بررسی وضعیت فعلی شیوه‌های سازماندهی مواد و محتوای درسی رشته‌های علوم انسانی در نظام آموزشی پرداخته و بعد از مقدمه‌ای کوتاه در ضرورت توجه به نقد کتاب‌های درسی علوم انسانی واهمیت درس بلاغت عربی، به‌ویژه کتاب جواهرالبلاغه در رشتهٔ زبان و ادبیات عربی، کتاب مذکور را نقد و بررسی کرده است. نقدی که به این پژوهش وارد است درباره روش پژوهش، سؤال و هدف اصلی نویسنده است که در این پژوهش مشخص نیست. فهرست منابع متشکل از سه منبع است. تفاوتی که مطالعه پیش رو با این مقاله دارد را می توان چنین خلاصه کرد که نظر مدرسین کتاب جواهر البلاغه از طریق مصاحبه جمع آوری شده و طی تحقیقی کیفی، جایگاه این کتاب دانشگاهی در میان مدرسان مشخص شده و نقدهایی بر این کتاب وارد است که به شکل تحلیلی مورد واکاوی قرار گرفته‌ست.

کریم‌زاده و صائبی خوشنویس(۱۳۹۸) در پژوهش «تطبیق و مقایسه کتاب البرهان فی وجوه البیان و جواهر البالغه فی المعانی و البیان و البدیع» به معرفی و بررسی کتاب «البرهان فی وجوه البیان» اثر اسحاق بن وهب کاتب پرداخته و تا حدودی آن را با کتب بلاغی معاصر و کتب رایج کنونی، به‌ویژه کتاب «جواهر البلاغه» سید احمد هاشمی مقایسه کردند. این تحقیق با استفاده از منابع کتابخانه‌ای، به روش تطبیقی انجام گرفته و به ذکر مزایای این کتاب، روش منحصربه فرد مؤلف و برخی کاستی‌های آن پرداخته است. تفاوت نوشتار حاضر با اثر کریم‌زاده در این است که نوشتار حاضر در نظر دارد کتاب جواهر البلاغه را با نظر مدرسانی که این کتاب را در دانشگاه فرهنگیان آموزش دهند مورد واکاوی قرار دهد تا مشخص گردد انتخاب این کتاب به‌عنوان محتوای آموزشی برای درس معانی بیان بدیع در دانشگاه مذکور انتخاب درستی بوده یا خیر؟

روش پژوهش

این پژوهش بر اساس هدف، از نوع کاربردی و در چهارچوب پژوهش‌های کیفی ترکیبی و مبتنی بر سه‌سوسازی روش شناختی از نوع درون روشی است. یعنی برای شفاف‌سازی و روشن شدن ادّعا چندین روش به‌کاررفته است (ریوز و همکاران[1]، ۲۰۰۸). در این راستا، برای تبیین نقدها به یافته‌های پژوهشی و نظرات اندیشمندان استناد شده است. پژوهش از سه‌سوسازی درون روشی استفاده کرده‌است زیرا پژوهشگران به‌موازات شیوه‌هایی که گفته شد، این کتاب را دوباره به روش کیفی داده‌بنیاد تحلیل کرده‌اند. تحلیل کیفی در محیط نرم‌افزار مکس کیودا انجام شده است.

سؤال‌های مصاحبه نیمه ساختاریافته از اهداف در برنامه درسی رشته «آموزش زبان عربی» مصوب سال ۱۴۰۳ دانشگاه فرهنگیان برای درس علوم بلاغی ۱-۲-۳ برگرفته شده است:

جدول ۱ الگوریتم پژوهش

روش پژوهش	جامعه آماری	روش نمونه گیری	ابزار گردآوری اطلاعات	تجزیه و تحلیل اطلاعات	روایی ابزار	پایایی ابزار
کیفی ترکیبی و مبتنی بر سه‌سوسازی روش‌شناختی از نوع درون روشی	مدرسان درس علوم بلاغی دانشگاه فرهنگیان	هدفمند مبتنی بر تکنیک معیار	مصاحبه نیمه‌ساختار یافته	کدگذاری روش تحلیل مضمون با نرم‌افزار مکس کیودا	روایی محتوایی به کمک نظر کارشناسان	کدگذاری مجدد و تعیین پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ

فرآیند پژوهش

نوشتار حاضر، مطالعه‌ای کیفی با روش تحلیل مضمون است؛ شرکت‌کنندگان در این پژوهش از مدرسان درس «علوم بلاغی» دانشگاه فرهنگیان با حداقل ۵ سال سابقه

1. Reeves, S., Kuper, A., & Hodges, B. D.

تدریس درس علوم بلاغی انتخاب شدند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند مبتنی بر تکنیک معیار، آغاز و با نمونه‌گیری نظری تا اشباع داده‌ها پیش رفت؛ مصاحبه در محیطی انجام شد که شرکت کنندگان آن مکان را ترجیح می‌دادند. به منظور افزایش دقت در جمع‌آوری داده‌ها، با کسب اجازه از مصاحبه‌شوندگان، از دستگاه ضبط‌صوت برای ثبت مصاحبه‌ها استفاده شد. سپس، مصاحبه به‌صورت شخص به شخص به مدت ۲۵ الی ۶۵ دقیقه انجام شد. نگارندگان این پژوهش با طرح سؤالات راهنما و کلی، مصاحبه را آغاز کردند و سپس براساس مطالب و تجربیات بیان شده آن را هدایت و ادامه می‌دادند. داده گیری به شیوه نظری ادامه یافت به‌طوری که داده‌ها به اشباع رسید و دیگر کد جدید به دست نیامد و یافته‌های قبلی تکرار و تأیید شدند. داده‌ها به‌صورت فایل word در کامپیوتر ذخیره و سپس وارد نرم‌افزار مکس کیودا ورژن ۱۲ شد. ضروری به نظر می‌رسید تا هر یک از مصاحبه‌ها به‌صورت جدا وارد نرم‌افزار شوند و مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرند.

جهت تحلیل داده‌ها، ازروش داده‌بنیاد استفاده شد. «این روش سه مرحله کدگذاری: باز، محوری و انتخابی دارد» (Dornyei, 2007:?) در کدگذاری باز، پژوهشگران داده‌ها را خط‌به‌خط خواندند و برای هر قسمت کد مناسبی انتخاب کردند. در مرحله دوم که کدگذاری محوری نامیده می‌شود، پژوهشگران سعی کردند تا یک رابطه بین کدهای اولیه برقرار کنند و مفاهیم اصلی را استخراج کنند و بر اساس رابطه بین کدها آن‌ها را در زیر هر یک از این مفاهیم قرار دهند. در مرحله سوم (کدگذار انتخابی) پژوهشگران به دنبال مقوله اصلی بودند که اساساً یک مفهوم انتزاعی است و سایر مقوله‌ها در زیر آن قرار می‌گیرند. مقوله اصلی بررسی نقاط ضعف و قوت کتاب جواهر البلاغه بود.

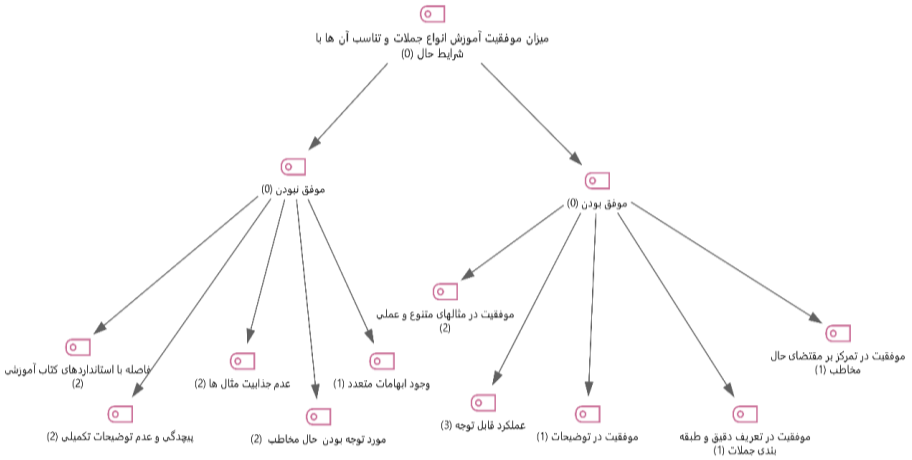
یافته‌های پژوهش

داده های این مطالعه به کمک نرم‌افزار مکس کیودا تحلیل شد که نوعی نرم‌افزار برای تحلیل داده‌های کیفی است (Mills & et al:2010). این نرم‌افزار بر پایه سیستم کدگذاری بنا شده که مناسب برای تحقیق داده‌بنیاد است.

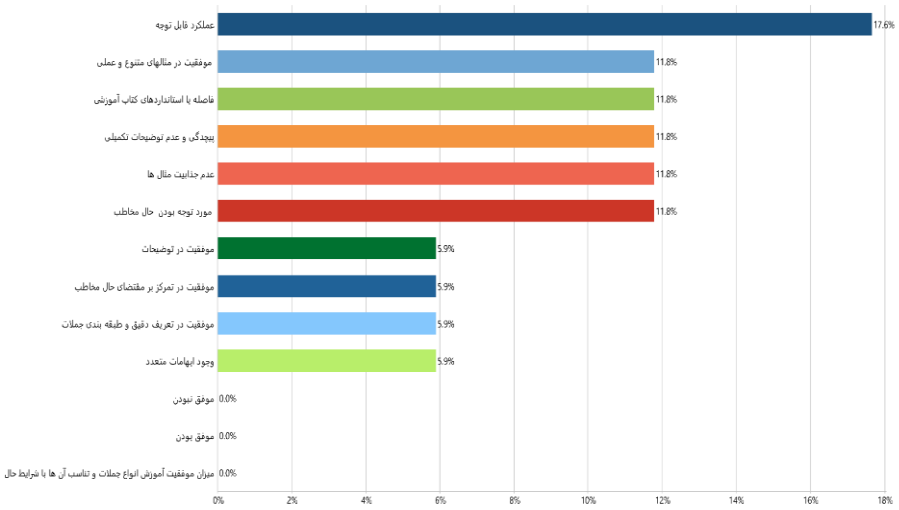
مجموعه سؤالات به شرح ذیل بوده است.

جدول ۲ سؤالات مصاحبه

ردیف	سؤالات مصاحبه
۱	موفقیت کتاب جواهر البلاغه در آموزش انواع جملات و تناسب آن‌ها با شرایط حال به چه میزان بوده است؟
۲	آیا کتاب توانسته زیبایی بلاغی قرآن کریم و اعجاز ادبی قرآن را به دانشجویان بشناساند؟
۳	کتاب، در شناساندن و تحلیل فنون بیانی چگونه عمل کرده است؟
۴	این کتاب، در آموزش محسنات لفظی و معنوی دانش بدیع چگونه عمل کرده است؟
۵	آیا مفاهیم بلاغی مطرح شده در کتاب با نیاز دانشجومعلمان و سطح علمی آن ها هماهنگ است؟
۶	از دید شما آیا شیوه تحلیل مضامین بلاغی در این کتاب نوآورانه است و چه تفاوتی با کتاب های مشابه دارد؟
۷	براساس محتوای کتاب و سبک ارائه مطالب، آیا فراگیران می توانند در آموزش مباحث بلاغی که منجر به شناخت اعجاز ادبی قرآن شود در مدرسه کارآمد باشند دلیل‌تان را بازگو کنید.
۸	محتوای کتاب، تمرینات ومثال‌های موجود در آن چه میزان قابل نقد است؟
۹	کتاب درآموزش مفاهیم بلاغی به غیرعرب‌زبانان چه میزان موفق بوده است؟
۱۰	آیا این کتاب توانسته علاقه فراگیران به دانش بلاغت و زیرشاخه‌های آن را افزایش دهد؟



شکل ۱ میزان موفقیت کتاب در آموزش انواع جملات



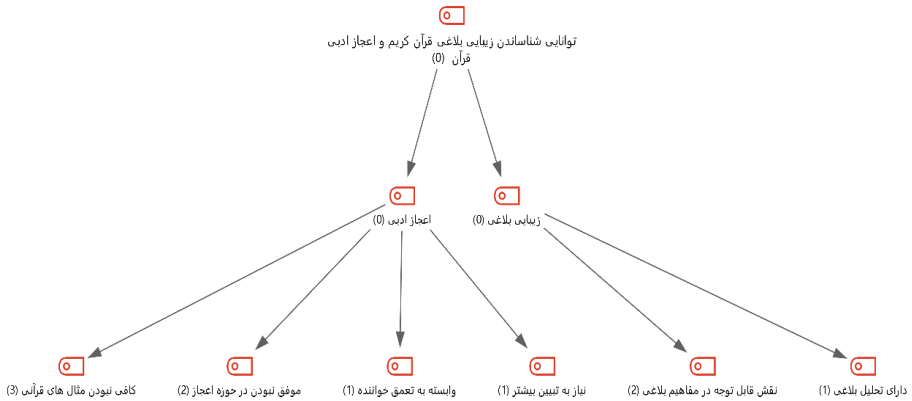
نمودار ۱ میزان موفقیت کتاب در آموزش انواع جملات

در این بخش جدول‌ها، نمودارها را به جهت نمایش بهتر عناوین محور افقی و عمودی نمودارها پشتیبانی می‌کنند.

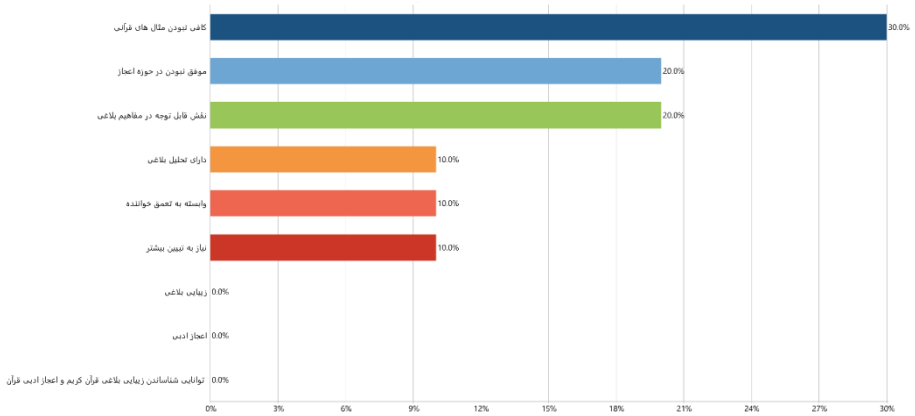
جدول ۳ عناوین افقی و عمودی نمودار شماره ۱

مقوله	Frequency	Percentage
عملکرد قابل توجه	3	17.65
موفقیت در مثالهای متنوع و عملی	2	11.76
فاصله با استانداردهای کتاب آموزشی	2	11.76
پیچدگی و عدم توضیحات تکمیلی	2	11.76
عدم جذّابیت مثال ها	2	11.76
مورد توجه بودن حال مخاطب	2	11.76
موفقیت در توضیحات	1	5.88
موفقیت در تمرکز بر مقتضای حال مخاطب	1	5.88
موفقیت در تعریف دقیق و طبقه بندی جملات	1	5.88
وجود ابهامات متعدد	1	5.88
موفق نبودن	0	0.00
موفق بودن	0	0.00
میزان موفقیت آموزش انواع جملات و تناسب آن ها با شرایط حال	0	0.00
TOTAL	17	100.00

شکل شماره ۱ و نمودار شماره ۱ نشان می‌دهند که ۱۷,۶۵٪ درصد کدها بیان می‌کند که کتاب در آموزش انواع جملات و تناسب آن‌ها با شرایط حال عملکرد مناسبی داشته‌است. فراوانی کدهایی که نشان از عدم موفقیت کتاب در آموزش انواع جملات باشد، صفر بوده است. در بخش تعریف خبر آمده است: «هو ما یختمل الصدق و الکذب لذاته» و «الخبر ما یتحقق مدلوله فی الخارج» (جواهر البلاغه، ۱۹۹۸: ۳۸). عبارتی که به‌توان درباره‌اش حکم داد که صحیح یا ناصحیح است و قابلیت تطبیق با واقعیت بیرونی را داشته باشد. در مثال «العِلمُ نَافعٌ» فراگیر می‌تواند حکم صادر کند که این جمله درست است یا خیر. در ادامه مؤلف وارد اغراض خبر شده و غرض اصلی و فرعی برای خبر بیان کرده است. شایسته بود تا نویسنده کتاب برای درگیری بیشتر حواس در یادگیری و به منظور دستیابی به یادگیری پایدار، از نمودار و جدول استفاده می‌کرد. هفت مورد غرض فرعی برای خبر و اکتفاکردن به یک شاهد مثال برای هرکدام، سبب مزایا و معایبی شده است. مدرّس می‌تواند از متون مقدّس یا شبه‌مقدّس مثال‌های بیشتری در کلاس ارائه دهد و این حسن محسوب می‌شود؛ امّا از طرفی آموزش هفت زیرمجموعه از غرض فرعی خبر برای فراگیر مقطع کارشناسی که در علم بلاغت سطح مبتدی محسوب می‌شود، زیاد و سنگین است. به عبارتی در این کتاب به سطوح زبانی فراگیران زبان دوّم/ خارجی (مبتدی، متوسط و عالی) توجّه نشده است.



شکل ۲ رابطه مطالب کتاب و اعجاز ادبی قرآن



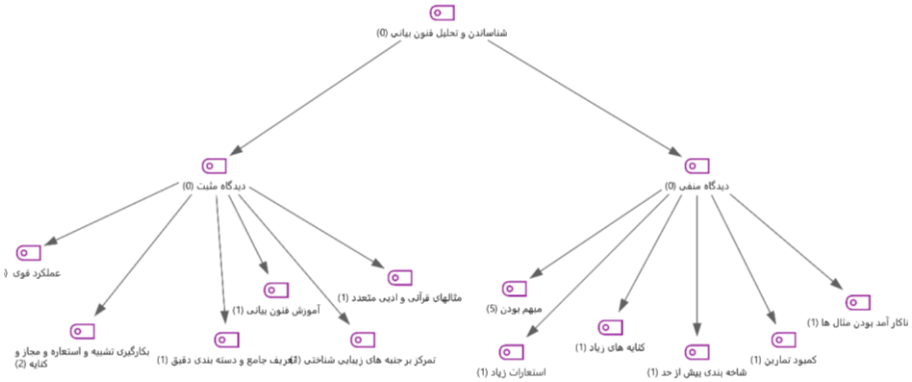
شکل ۲ رابطه محتوای کتاب با آموزش اعجاز ادبی قرآن

جدول ۴ عناوین نمودار افقی و عمودی نمودار شماره ۲

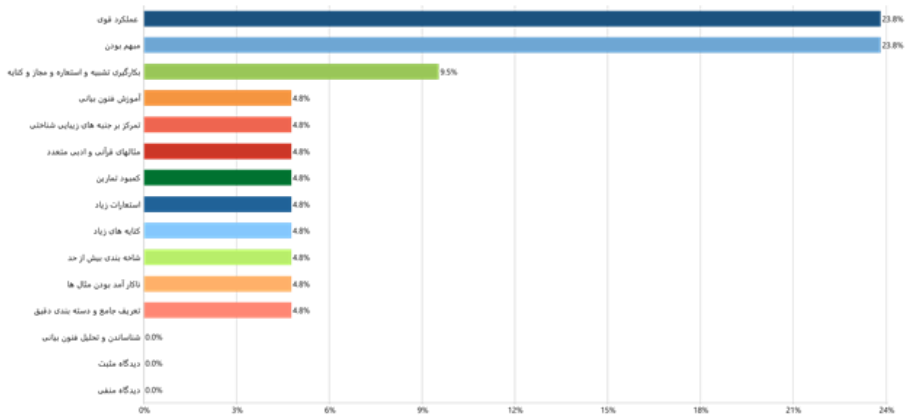
مقوله	Frequency	Percentage
کافی نبودن مثال‌های قرآنی	3	30.00
موفق نبودن در حوزه اعجاز	2	20.00
نقش قابل توجه در مفاهیم بلاغی	2	20.00
دارای تحلیل بلاغی	1	10.00
وابسته به تعمق خواننده	1	10.00
نیاز به تبیین بیشتر	1	10.00
زیبایی بلاغی	0	0.00
اعجاز ادبی	0	0.00
توانایی شناساندن زیبایی بلاغی قرآن کریم و اعجاز ادبی قرآن	0	0.00
TOTAL	10	100.00

در شکل و نمودار شماره ۲ مشخص است که از نظر شرکت کنندگان، کتاب در حوزه معرفی و شناساندن اعجاز بلاغی قرآن و ذکر مثال‌های قرآنی در کتاب عملکرد مثبتی نداشته است. سه بار این کد تکرار شده که مثال های قرآنی در کتاب به اندازه کافی ذکر نشده اند. فراوانی عدد صفر درباره کدهایی که نشان‌دهنده موفقیت کتاب در توانمندی آموزش کتاب در موضوعات اعجاز قرآنی باشد، بیانگر این است که مصاحبه‌شوندگان در این حوزه کتاب را کارآمد نمی‌دانند. در برنامه درسی بخش پیامدهای یادگیری علم معانی، به این مورد اشاره شده است که انتظار می رود دانشجو

ویژگی ها و زیبایی های بلاغی قرآنی را درک کرده و در نهایت به اعجاز ادبی آن پی ببرد (سرفصل درس علوم بلاغی،۱۴۰۳: ۱۳۰). به‌عنوان نمونه، (علم معانی، الباب السادس فی أحوال متعلقات الفعل) هفت دلیل برای ارائه فعل به شکل مجهول ذکر شده است که شش مثال غیرقرآنی و یک مثال قرآنی برای آن‌ها ذکر شده است (الهاشمی، ۱۹۹۸: ۱۱۵). درحالی‌که با بازنویسی کتاب یا افزودن تقریر(یادداشت‌هایی) می‌توان این مشکل را حل کرد.



شکل ۳ نقش کتاب در شناسایی و تحلیل فنون بیانی

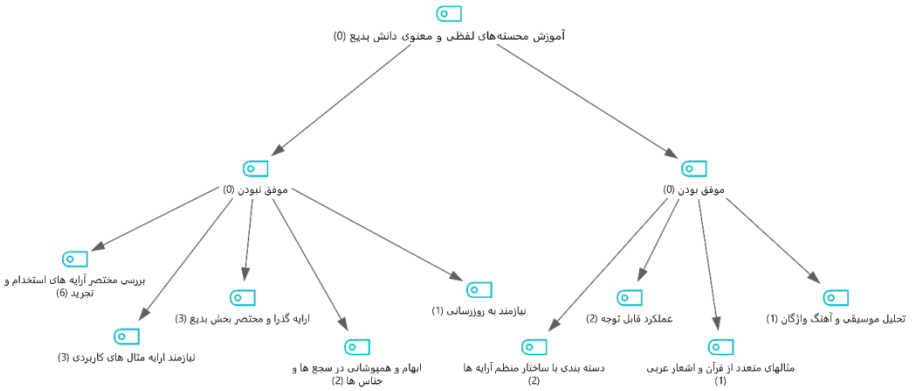


نمودار ۳ نقش کتاب در شناسایی فنون علم بیان

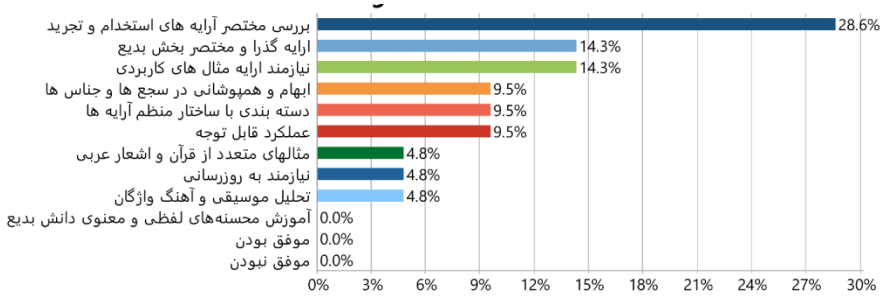
جدول ۵ عناوین افقی و عمودی نمودار

مقوله	Frequency	Percentage
عملکرد قوی	5	23.81
مبهم بودن	5	23.81
به‌کارگیری تشبیه و استعاره و مجاز و کنایه	2	9.52
آموزش فنون بیانی	1	4.76
تمرکز بر جنبه های زیبایی شناختی	1	4.76
مثالهای قرآنی و ادبی متعدد	1	4.76
کمبود تمارین	1	4.76
استعارات زیاد	1	4.76
کنایه های زیاد	1	4.76
شاخه‌بندی بیش از حد	1	4.76
ناکارآمد بودن مثال ها	1	4.76
تعریف جامع و دسته بندی دقیق	1	4.76
شناساندن و تحلیل فنون بیانی	0	0.00
دیدگاه مثبت	0	0.00
دیدگاه منفی	0	0.00
TOTAL	21	100.00

همانطور که نمودار و شکل شماره ۳ نشان می‌دهد، برخی مصاحبه شونده‌ها معتقد بودند که در آموزش علم بیان از مثال‌های قرآنی استفاده شده‌است. ۵ کد بیانگر رضایت مصاحبه شوندگان از میزان به‌کارگیری نمونه هایی قرآنی در آموزش علم بیان است واین افراد تعداد مثال‌ها را کافی می‌دانند و ۵ کد بیان کرده‌اند مثال های قرآنی که برای یاددهی مباحث علم بیان استفاده شده‌اند به‌درستی در کتاب پردازش نشده و مبهم هستند. علت این است که برای بخش تشبیه، مؤلف از مثال‌های قرآنی استفاده نکرده‌است ولی در بخش آموزش علم مجاز مثال قرآنی آورده است. در علوم بلاغی۲ مبحث "بیان" در برنامه درسی ذکر شده دانشجومعلم باید بتواند مطالب آموخته شده را در آیات قرآن تشخیص داده و تحلیل کند، درحالی‌که در مباحث «تقسیم طرفی التشبیه إلی حسّی و عقلی، فی نقسیم طرفی التشبیه باعتبار الإفراد و التركيب، فی تقسیم طرفی التشبیه باعتبار تعددهما» (الهاشمی، ۱۹۹۸: ۱۵۸-۱۶۱). هیچ شاهد مثال قرآنی ذکر نشده است.



شکل ۴ کیفیت آموزش محسنات دانش بدیع

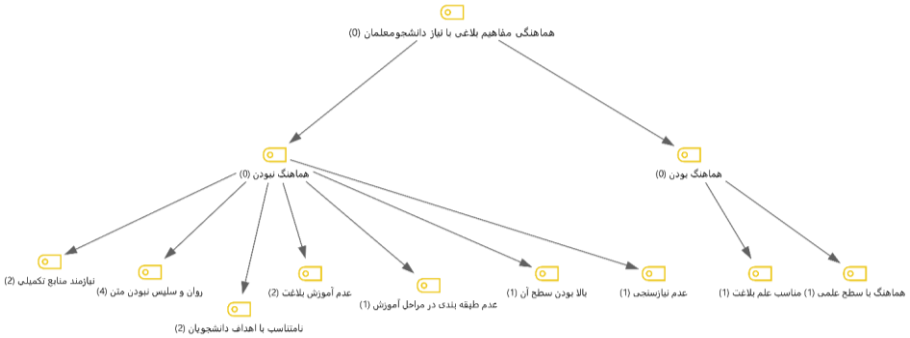


نمودار ۴ کیفیت آموزش محسنات دانش بدیع

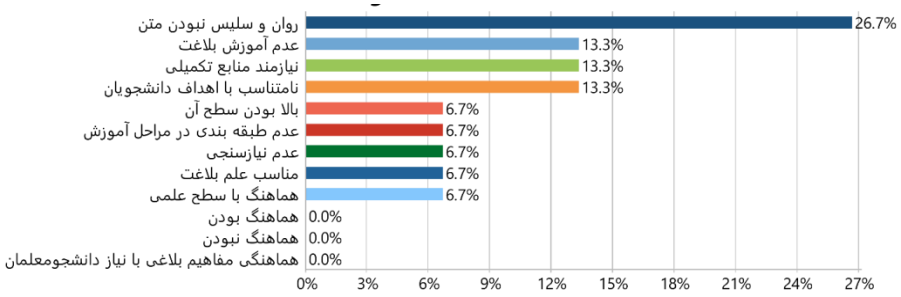
جدول ۶ عناوین محور افقی و عمودی نمودار شماره ۴

مقوله	Frequency	Percentage
بررسی مختصر آرایه‌های استخدام و تجرید	6	28.57
ارایه گذرا و مختصر بخش بدیع	3	14.29
نیازمند ارایه مثال های کاربردی	3	14.29
ابهام و همپوشانی در سجع ها و جناس ها	2	9.52
دسته بندی با ساختار منظم آرایه ها	2	9.52
عملکرد قابل توجه	2	9.52
مثالهای متعدد از قرآن و اشعار عربی	1	4.76
نیازمند به‌روزرسانی	1	4.76
تحلیل موسیقی و آهنگ واژگان	1	4.76
آموزش محسنه‌های لفظی و معنوی دانش بدیع	0	0.00
موفق بودن	0	0.00
موفق نبودن	0	0.00
TOTAL	21	100.00

از نظر مصاحبه‌شوندگان، مطالب علم بدیع، شتاب‌زده در کتاب ذکر شده فقط تعاریف یک تا دو سطری و چندین شاهد مثال ادبی و به‌ندرت قرآنی، ذکر شده است. در این سؤال بیشترین فراوانی عدد ۶ است که نشان می‌دهد آرایه‌های استخدام و تجرید در کتاب بسیار مختصر و مبهم شرح داده شده‌اند و در مجموع کتاب جواهر البلاغه در آموزش موفق محسنه‌های لفظی و معنوی دانش بدیع کد صفر را دریافت کرده است. در حالی که در برنامه درسی، علوم بلاغی۳ "بدیع" بخش فعالیت یادگیری عنوان شده که دانشجو باید بتواند مطالب فراگرفته را در آیات قرآن تحلیل کند (برنامه درسی رشته آموش زبان عربی،۱۴۰۳: ۱۳۴). امّا کتاب جواهر البلاغه در علم بدیع «فی المحسنات المعنویة»، در آموزش فنونی مانند: الاستطراد، الافتنان ص۲۲۱، الإدماج ص ۲۲۴، حسن التعلیل ص۲۲۵، المزاوجة ص ۲۲۸، المغایرة ص ۲۳۳، تأکید المدح بما یشبه الذم ص ۲۳۳، الإیهام أو التوجیه ص ۲۳۴ هیچ مثال قرآنی بیان نشده است که دانشجو با استفاده از آن بقیه موارد را بیابد. باید توجه کرد برای دانشجومعلمان رشته آموزش زبان عربی که علم بدیع را به ارزش دو واحد در سطح مبتدی می‌آموزند آموزش دادن برخی محسنات لفظی یا معنوی که نمونه‌هایی از آن در قرآن وجود ندارد حائز اهمیّت نیست. مجدد یادآور می‌شویم که در این کتاب باید تغییراتی حاصل شود تا تبدیل به کتاب درسی دانشگاهی شود.



شکل ۵ نقش کتاب در رفع نیاز علمی دانشجو معلمان

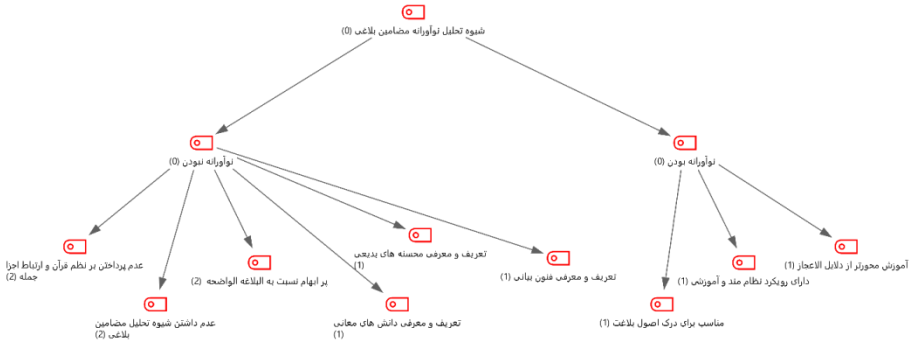


نمودار ۵ نقش کتاب در رفع نیاز علمی دانشجو معلمان

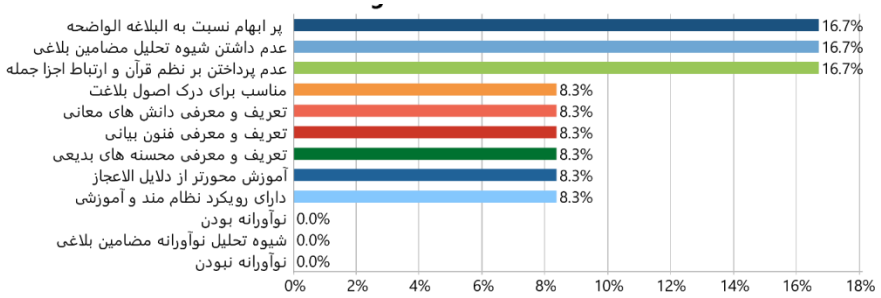
جدول ۷ عناوین محور افقی و عمودی نمودار شماره ۵

مقوله	Frequency	Percentage
روان و سلیس نبودن متن	4	26.67
عدم آموزش بلاغت	2	13.33
نیازمند منابع تکمیلی	2	13.33
نامتناسب با اهداف دانشجویان	2	13.33
بالا بودن سطح آن	1	6.67
عدم طبقه‌بندی در مراحل آموزش	1	6.67
عدم نیازسنجی	1	6.67
مناسب علم بلاغت	1	6.67
هماهنگ با سطح علمی	1	6.67
هماهنگ بودن	0	0.00
هماهنگ نبودن	0	0.00
هماهنگی مفاهیم بلاغی با نیاز دانشجومعلمان	0	0.00
TOTAL	15	100.00

بیشترین فراوانی یعنی عدد ۴ مبنی بر روان و سلیس نبودن متن کتاب است. ۲ کد از ۱۵ کد معتقدند متن کتاب با نیاز دانشجویان دانشگاه فرهنگیان همخوانی ندارد، مصاحبه شوندگان معتقدند متن کتاب «جواهر البلاغه» و حتّی متن کتاب «شرحی بر جواهر البلاغه» تألیف حسن عرفان، سلیس وروان نیست و بیش از حد موجز نوشته شده، شرح، توضیح و تلاشی برای فهم مخاطب صورت نگرفته است. چنان‌که روشن است کتاب درسی ظرفی است که باید مفاهیمی را که لازم است به دانشجو یا دانش‌آموز برساند به بهترین شکل انتقال دهد» (درویش حلس، ۲۰۰۷: ۵) که کتاب جواهر البلاغه در این بخش امتیاز قابل قبولی دریافت نکرده‌است.



شکل ۶ کیفیت شیوه تحلیل مضامین بلاغی در کتاب

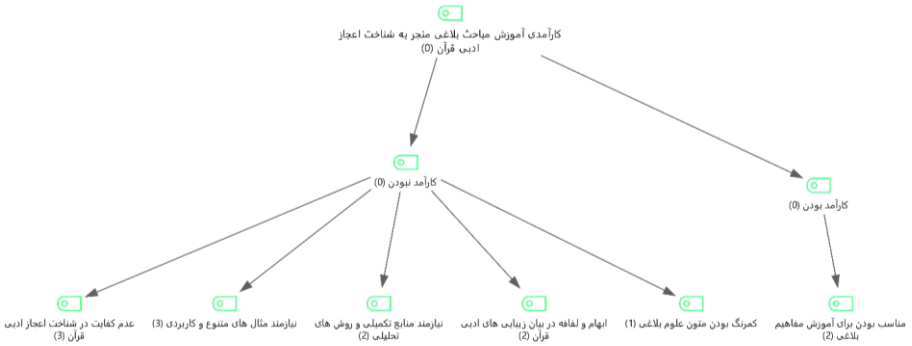


نمودار ۶ کیفیت شیوه تحلیل مضامین بلاغی در کتاب

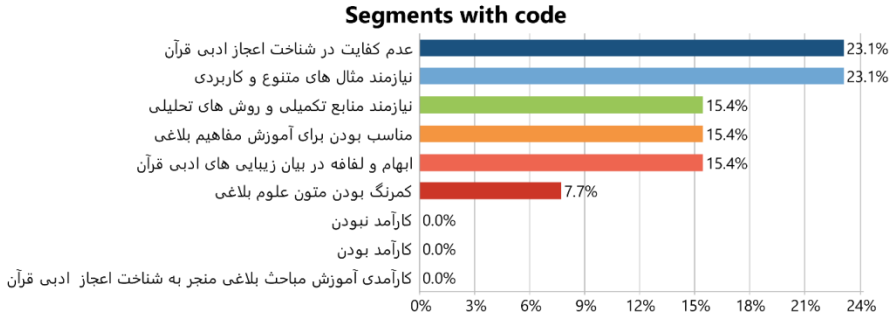
جدول ۸ عناوین محور افقی و عمودی نمودار شماره ۶

مقوله	Frequency	Percentage
پرابهام نسبت به البلاغه الواضحه	2	16.67
عدم داشتن شیوه تحلیل مضامین بلاغی	2	16.67
عدم پرداختن بر نظم قرآن و ارتباط اجزا جمله	2	16.67
مناسب برای درک اصول بلاغت	1	8.33
تعریف و معرفی دانش های معانی	1	8.33
تعریف و معرفی فنون بیانی	1	8.33
تعریف و معرفی محسنه‌های بدیعی	1	8.33
آموزش محورتر از دلایل الاعجاز	1	8.33
دارای رویکرد نظام‌مند و آموزشی	1	8.33
نوآورانه بودن	0	0.00
شیوه تحلیل نوآورانه مضامین بلاغی	0	0.00
نوآورانه بودن	0	0.00
TOTAL	12	100.00

٪۱۶٫۶۷ درصد از افرادی که به این پرسش پاسخ دادند معتقدند که کتاب «جواهر البلاغه» نسبت به کتاب «بلاغة الواضحة» با قلم پرابهام‌تری نوشته شده است. صفر درصد معتقدند که کتاب شیوه‌های نوآورانه دارد، شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که کتاب برای انتقال مفاهیم بلاغی به فراگیر، از روش خلّاقانه بهره نبرده است، درحالی‌که سند برنامه درسی ملی به ویژگی‌هایی مانند کسب رویکردهای نوآورانه تأکید دارد (برنامه درسی ملّی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱). انتظار می رود فراگیران رگه‌های نوآوری را در کتاب‌های درسی مشاهده کرده و الگوبرداری کنند. از آنجایی که این کتاب در سال ۱۹۰۵میلادی به رشته تحریر درآمده است طبیعتاً نیاز به روزآمدسازی دارد.



شکل ۷ میزان کارآمدی کتاب در آموزش مباحث ادبی

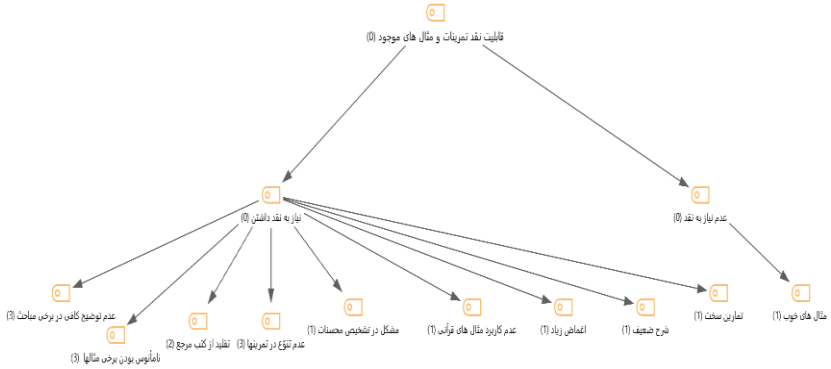


نمودار ۷ میزان کارآمدی کتاب در آموزش مباحث ادبی

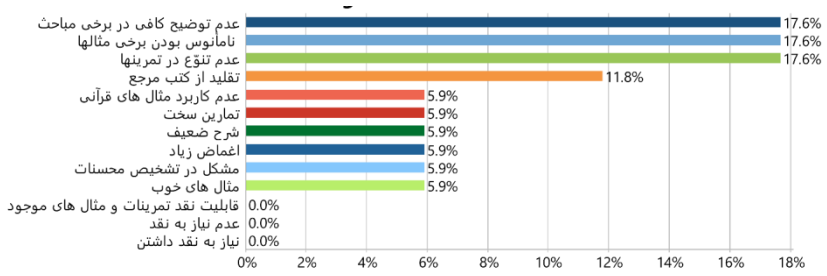
جدول ۹ عناوین محور افقی و عمودی نمودار شماره ۷

مقوله	Frequency	Percentage
عدم کفایت در شناخت اعجاز ادبی قرآن	3	23.08
نیازمند مثال های متنوع و کاربردی	3	23.08
نیازمند منابع تکمیلی و روش های تحلیلی	2	15.38
مناسب بودن برای آموزش مفاهیم بلاغی	2	15.38
ابهام و لفافه در بیان زیبایی های ادبی قرآن	2	15.38
کمرنگ بودن متون علوم بلاغی	1	7.69
کارآمد نبودن	0	0.00
کارآمد بودن	0	0.00
کارآمدی آموزش مباحث بلاغی منجر به شناخت اعجاز ادبی قرآن	0	0.00
TOTAL	13	100.00

٪۲۳ درصد از اساتیدی که کتاب را در دانشگاه فرهنگیان آموزش داده اند، معتقدند این کتاب برای تدریس مفاهیمی که بتواند بیانگر اعجاز قرآن باشد، طراحی نشده است. مؤلفه «کارآمدی آموزش مباحث بلاغی منجر به شناخت اعجاز ادبی قرآن»، امتیاز صفر را از مدرسان دریافت کرد. در میان جستارهای مربوط به علوم قرآن، موضوع اعجاز، ارتباط انکارناپذیری با علم بلاغت عربی دارد؛ زیرا در بین وجوه مختلف اعجاز قرآن، اعجاز بیانی یا فصاحت و بلاغت، مهم‌ترین وجه اعجاز قرآن به حساب می‌آید و مباحث علوم بلاغی، در جهت تبیین و تحلیل شگفتی‌های بیانی قرآن، نقشی مهمّی ایفا می کند (نقیب زاده، ۱۳۸۹: ۱۶۶). در کتاب آموزشی ویژه دروسی که رسالت آماده‌سازی دانشجومعلم جهت پاسخگویی به شبهات دانش آموزی پیرامون اعجاز کتاب آسمانی را دارد، باید فصولی به این موضوع اختصاص داده شود همچنان‌که برنامه درسی نونگاشت (۱۴۰۳) به اهمیّت و ارتباط درس علوم بلاغی با اعجاز قرآن اشاره کرده است، کتاب درسی نیز باید در این حوزه پربار شود.



شکل ۸ کیفیت تمرینات و شاهد مثال‌ها

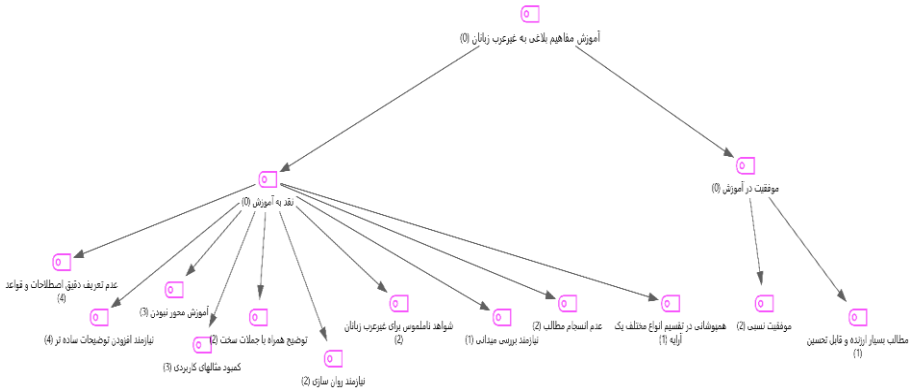


نمودار ۸ کیفیت تمرینات و شاهد مثال‌ها

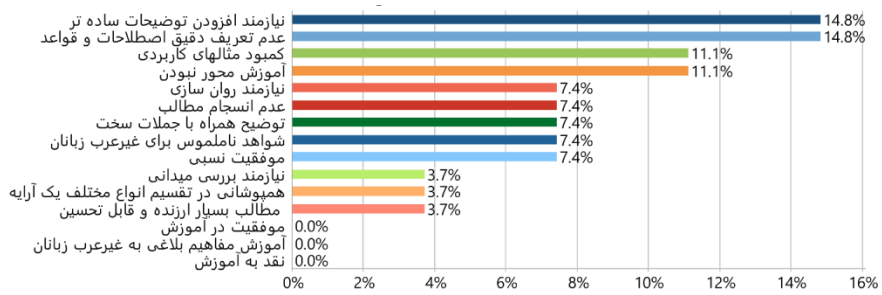
جدول ۱۰ عناوین محور افقی و عمودی نمودار شماره ۸

مقوله	Frequency	Percentage
عدم توضیح کافی در برخی مباحث	3	17.65
نامأنوس بودن برخی مثالها	3	17.65
عدم تنوّع در تمرینها	3	17.65
تقلید از کتب مرجع	2	11.76
عدم کاربرد مثال های قرآنی	1	5.88
تمارین سخت	1	5.88
شرح ضعیف	1	5.88
اغماض زیاد	1	5.88
مشکل در تشخیص محسنات	1	5.88
مثال های خوب	1	5.88
قابلیت نقد تمرینات و مثال های موجود	0	0.00
عدم نیاز به نقد	0	0.00
نیاز به نقد داشتن	0	0.00
TOTAL	17	100.00

۱۷٫۶۵٪ درصد از جامعه هدف این پژوهش معتقدند شاهد مثال‌های موجود درکتاب ضعیف بوده و به‌درستی نتوانسته‌اند مفاهیم را منتقل کنند و ۱۷٫۶۵ درصد معتقدند که برخی مثال‌ها نامأنوس بوده و ۱۷٫۶۵٪ درصد معتقدند تمرین‌های کتاب، نیاز به نقد و بازنویسی دارد تا حالت آموزشی بگیرد. منظور از تمرین در کتاب درسی، فعالیت‌هایی است که با هدف تثبیت یادگیری و افزایش مهارت‌های فراگیران در یک موضوع خاص طراحی شده باشد. این کار به منظور کمک برای درک عمیق‌تر مطالب و افزایش توانایی آن‌ها در به‌کارگیری آموخته‌ها در موقعیت‌های مختلف است، درحالی‌که تمرین های کتاب «جواهر البلاغه» تنوّع ندارد.



شکل ۹ کیفیت آموزش مفاهیم علم بلاغت به غیرعرب‌زبانان



نمودار ۹ کیفیت آموزش مفاهیم علم بلاغت به غیرعرب‌زبانان

جدول ۱۱ عناوین محور افقی و عمودی نمودار شماره ۹

مقوله	Frequency	Percentage
نیازمند افزودن توضیحات ساده‌تر	4	14.81
عدم تعریف دقیق اصطلاحات و قواعد	4	14.81
کمبود مثالهای کاربردی	3	11.11
آموزش محور نبودن	3	11.11
نیازمند روان‌سازی	2	7.41
عدم انسجام مطالب	2	7.41
توضیح همراه با جملات سخت	2	7.41
شواهد ناملموس برای غیرعرب‌زبانان	2	7.41
موفقیت نسبی	2	7.41
نیازمند بررسی میدانی	1	3.70
هم‌پوشانی در تقسیم انواع مختلف یک آرایه	1	3.70
مطالب بسیار ارزنده و قابل تحسین	1	3.70
موفقیت در آموزش	0	0.00
آموزش مفاهیم بلاغی به غیرعرب‌زبانان	0	0.00
نقد به آموزش	0	0.00
TOTAL	27	100.00

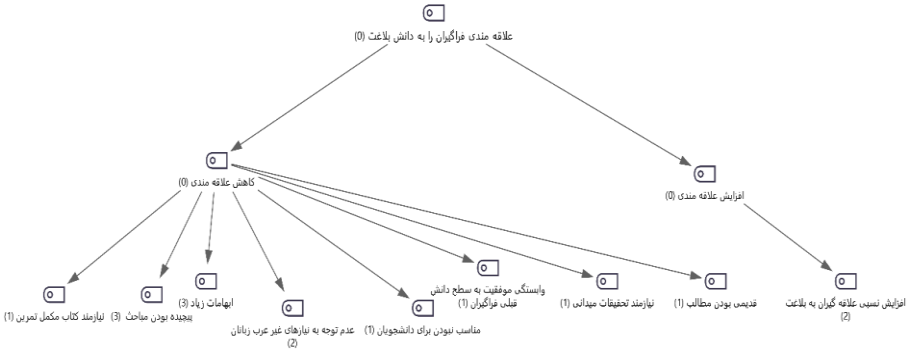
۱۴٫۸۱ ٪ مدرسان بر این باورند که متن کتاب نیازمند افزودن توضیحات ساده‌تر است و اصطلاحات تخصصی باید در کتاب دقیق‌تر تعریف شوند و آن را در زمره کتاب‌هایی که با هدف کتاب درسی/ آموزشی تدوین شده باشد قرار نمی‌دهند.

۱۴٫۸۱ ٪ مدرسان، عدم تعریف دقیق اصطلاحات و قواعد شاهد مثال‌ها را عاملی برای عدم موفقیت کتاب دانسته‌اند وکتاب را برای عربی آموزان غیرعرب‌زبان ناملموس قلمداد کرده‌اند. با این اظهارت می‌توان دریافت کتاب مذکور منبع نامناسبی برای آموزش مفاهیم دانش بلاغت به غیرعرب‌زبانان است. تدوین گران برنامه درسی در بخش معرفی منبع، باید کمی دقیق‌تر عمل کنند. به منظور تحکیم وحدت در یادگیری و تقویت آموخته‌ها، سازماندهی محتوا باید به شیوه منطقی انجام شود. در سازماندهی محتوای کتاب درسی و آموزشی توجه به معیارها و اصول زیر لازم است:

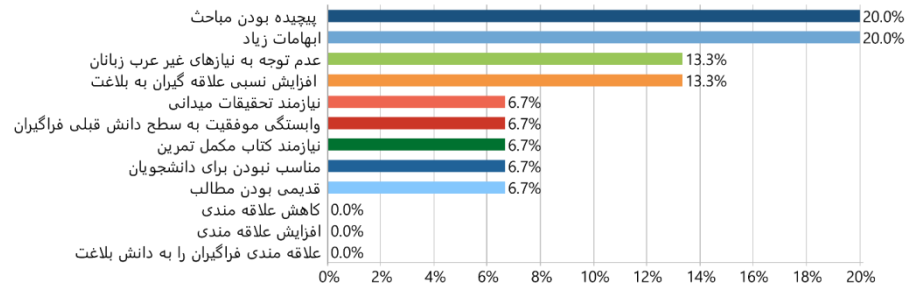
ـ داشتن سیر منطقی و حرکت از ساده به مشکل

ـ رعایت ارتباط طولی بین مطالب ارائه شده
ـ دارا بودن پیوستگی و انسجام موضوعی در فصل‌های گوناگون اثر
ـ توجّه به پیش‌دانسته‌ها و پیش‌آموخته‌ها
ـ داشتن ارتباط افقی با سایر کتاب‌های آموزشی هم سطح
ـ هماهنگی با اهداف، عنوان کتاب و عناوین فصل‌ها (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی دفتر انتشارات کمک آموزشی، ۱۳۸۳: ۹-۱۰)

به عنوان نمونه، در کتاب «جواهر البلاغه» بخش «البدیع» سیر منطقی در آموزش محسنات به چشم نمی‌خورد و دانشجو معلم دقیقا درک نمی‌کند چرا اولین محسنات معنوی‌ای که آموزش داده می‌شود توریه است (ص۲۲۱) و علت اینکه حسن تعلیل(ص۲۲۵) چه ارتباطی با مذهب کلامی (ص۲۲۴) و تجرید (ص۲۲۷) دارد که بین این دو قرار گرفته است.



شکل ۱۰ توانایی ایجاد علاقه بین فراگیران



نمودار ۱۰ توانایی ایجاد علاقه بین فراگیران

جدول ۱۲ عناوین محور افقی و عمودی نمودار شماره ۱۰

مقوله	Frequency	Percentage
پیچیده بودن مباحث	3	20.00
ابهامات زیاد	3	20.00
عدم توجه به نیازهای غیرعرب‌زبانان	2	13.33
افزایش نسبی علاقه‌مندی به بلاغت	2	13.33
نیازمند تحقیقات میدانی	1	6.67
وابستگی موفقیت به سطح دانش قبلی فراگیران	1	6.67
نیازمند کتاب مکمل تمرین	1	6.67
مناسب نبودن برای دانشجویان	1	6.67
قدیمی بودن مطالب	1	6.67
کاهش علاقه‌مندی	0	0.00
افزایش علاقه ندی	0	0.00
علاقه‌مندی فراگیران را به دانش بلاغت	0	0.00
TOTAL	15	100.00

٪۲۰ درصد شرکت‌کنندگان برپیچیده بودن مباحث کتاب و ۲۰٪ درصد بر وجود ابهامات بی‌شمار در آن اتفاق نظر دارند، این دو عامل به تنهایی کافی هستند تا ۱۳٪ درصد معتقد باشند این دو عامل سبب بی‌رغبتی فراگیران هستند. روش ارائه مطالب نوآوری ویژه‌ای ندارد و از جدول و نمودار و... در ارائه مطالب استفاده نشده است. دشواری زبان کتاب درسی می‌تواند درک مطالب را با سختی همراه کند و انگیزه مطالعه را از فراگیران برباید. انتظار می‌رفت متن کتاب «جواهر البلاغه» خصوصیت رسایی متن را دارا باشد، یعنی محتوای ارائه شده قابل فهم و با انشایی در شأن مباحث علمی و اصطلاحات و تعبیرهای تخصصی در رشته مورد نظر طراحی شده باشد (کاردان، ۱۳۸۲: ۱۹). شیوه نگارش کتاب باید به دور از ابهام باشد و از طولانی نوشتن خسته کننده یا کوتاه‌نویسی آسیب‌زننده بپرهیزد(موحد، ۱۳۸۷).

بحث و نتیجه‌گیری

این نوشتار درصدد بررسی نظر مدرسان دروس علوم بلاغی (معانی، بیان، بدیع) دانشگاه فرهنگیان را درباره کتاب جواهر البلاغه بوده‌است؛ با توجه به اهداف و پرسش‌های پژوهش تلاش شد از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شود تا از نظرات جامعه هدف

بتوان اطلاع پیدا کرد. سؤال‌های مصاحبه این پژوهش برگرفته از اهداف برنامه درسی رشته آموزش زبان عربی دانشگاه فرهنگیان در درس معانی، بیان و بدیع است که بعد از تعیین پایایی و روایی ۱۲ سوال مصاحبه تلاش شد به کمک پاسخ مصاحبه شوندگان به سوال‌های اصلی پژوهش پاسخ داده شود.

پرسش اوّل مطالعه این بود که از نظر مدرسان کتاب جواهر البلاغه به عنوان منبع آموزشی به چه میزان اهداف موجود در برنامه درسی را محقق کرده است؟ با استناد به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت: از نظر مدرسان کتاب جواهر البلاغه، این کتاب با اسلوب کتاب‌های درسی دانشگاهی تألیف نشده است. از این رو شایسته است که برنامه درسی نونگاشت رشته آموزش عربی دانشگاه فرهنگیان مصوب ۱۴۰۳ این کتاب را به‌عنوان منبع اصلی پیشنهاد ندهد. در صورت فقدان اثر مناسب، در بخش معرفی منابع سرفصل بیان شود کتابی متناسب با اهداف برنامه درسی در دست تألیف است. این کتاب نیاز به روزآمدی دارد تا با نیاز دانشجومعلمان هم‌خوانی یابد. کتاب سطوح فراگیران را در نظ نگرفته است و لازم بود مطالب کتاب سطح مبتدی، متوسط وعالی عربی‌آموزان را درنظر بگیرد

پرسش دوّم مبنی بر نقاط ضعف و قوت کتاب جواهر البلاغه بود. نقاط قوت کتاب از نظر مدرّسان این بود که در آموزش بخشی از دانش معانی به‌عنوان نمونه بخشی که مربوط به جملات خبری و انشائی بوده مطالب کتاب قابل دفاع است و تجربه زیسته نشان می‌دهد در کلاس، دانشجومعلمان با مشقّت کمتری این بخش را درمی‌یابند. نقطه ضعف بزرگ کتاب به‌عنوان منبع پیشنهادی برنامه درسی برای سه درس معانی، بیان بدیع این است که این کتاب به روش و اسلوب کتاب دانشگاهی نوشته نشده است. دانشجو معلم نمی‌داند هر فصل را با چه هدفی مطالعه می‌کند و قرار است آخر فصل چه چیزهایی را دریافته باشد. اهداف آموزشی، رفتاری، عملکردی و ... در کتاب بیان نشده است. چون کتاب قبل از طراحی برنامه درسی تألیف شده‌است و هدف نویسنده این نبود که کتاب درسی دانشگاهی از خود به جای بگذارد. نیاز آموزشی دانشجومعلمان در کتاب دیده نشده است. پیشنهاد می‌شود همچنان که حمید محمدی کتاب مبادی العربیه اثر رشید الشرطونی را با ویرایش و تحصیح به کتاب آموزشی نزدیک‌تر کرد، کتاب جواهر البلاغه نیز با بازنویسی بخش‌های مبهم و عبارات گنگ آن و همچنین با افزودن شاهد مثال‌های قرآنی به اهداف برنامه درسی نزدیک شود.

منابع

بریتون، بروس، گلگز، سمی، و گلین، شاون. (۱۳۸۲). بازنویسی کتاب‌های درسی به منظور یادگیری بهتر. *فصلنامه سخن سمت، ۱۱*, ۷۵–۹۴.

جمالی زواره، بتول، نصر، احمدرضا، آرمند، محمد، و نیلی احمدآبادی، محمدرضا. (۱۳۸۷). معیارهای ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی. *فصلنامه سخن سمت، ۱۹*, ۹–۱۳.

حسین‌پور، سجاد. (۱۴۰۳). بررسی راهکارهای آموزش زبان عربی در مدارس مبتنی بر صنعت هوش مصنوعی. *پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، ۶*, ۵–۲۲.

رسولی، مهستی، و امیر آتشانی، زهرا. (۱۳۹۹). *تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی* (چاپ ۲). جامعه‌شناسان.

زرین‌کوب، عبدالحسین. (۱۳۹۹). *آشنایی با نقد ادبی*. سخن.

سیف، علی‌اکبر. (۱۴۰۳). *راهنمای طراحی و تألیف کتاب درسی و نگارش سایر متون علمی*. دیدآور.

طیبی، زینب. (۱۴۰۰). راهبردهای آموزش و یادگیری اثربخش زبان عربی در دوره متوسطه. *پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، ۳*, ۲۵–۴۱.

فارسی، بهنام. (۱۳۹۸). تحلیل انتقادی کتاب نقد ادبی اثر نعیم عموری. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۹*(۸), ۳۰۵–۳۲۹.

فکری، مسعود. (۱۳۹۴). انسجام و هدفمندی مواد آموزشی در عرصه آموزش مهارت‌های زبانی: بررسی موردی لغة الأعلام. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۵*(۱), ۱۲۵–۱۳۹.

کاردان، علی‌محمد. (۱۳۸۲). نقش کتاب دانشگاهی و ویژگی‌های آن. *فصلنامه سخن سمت، ۱۱*, ۱۱–۲۰.

کریم‌زاده، زهرا، و صائبی خوشنویس. (۱۳۹۸). تطبیق و مقایسه کتاب البرهان فی وجوه البیان و جواهر البلاغه فی المعانی و البیان و البدیع. *بلاغت کاربردی و نقد بلاغی، ۴*(۲), ۱۷۹–۱۹۲.

کیانی، حسین. (۱۳۸۹). بررسی انتقادی تصحیح و ترجمه جواهرالبلاغه. *پژوهش‌نامه انتقادی، ۱*, ۱۵۳–۱۶۵.

متقی‌زاده، عیسی، دانش‌محمدی رکعتی، محسن، و شیرازی‌زاده، محسن. (۱۳۸۹). تحلیل و بررسی عوامل ضعف دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مهارت‌های زبانی از دیدگاه استادان و دانشجویان. *پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی، ۱*(۱), ۱۱۵–۱۳۷.

منصوریان، یزدان. (۱۳۹۲). صد ویژگی کتاب‌های دانشگاهی کارآمد و اثربخش. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۹*, ۱–۱۷.

موحد، سید ضیاء. (۱۳۸۷). *البته واضح و مبرهن است که . . .: رساله‌ای در مقاله‌نویسی*. نیلوفر.

نقیب‌زاده، محمد. (۱۳۸۹). نقش علوم بلاغی در پاسخگویی به شبهات اعجاز قرآن. *قرآن‌شناخت، ۵*, ۱۶۵–۱۹۱.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۸۳). *ویژگی‌های کتاب‌های آموزشی: راهنمای تولید کتاب‌های آموزشی برای ناشران، نویسندگان و مؤلفان*. دفتر انتشارات کمک‌آموزشی.

منابع عربی

درویش حلس، داوود (۲۰۰۷). *معايير جودة الكتاب المدرسی ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، غزه: الجامعة الإسلامية.

صیاح، انطوان (۲۰۰۸). *تعليمية اللغة العربية*. چاپ اول. قاهره: دار النهضة العربية.

الهاشمی، أحمد بن إبراهيم بن مصطفی (۱۹۹۸). *جواهر البلاغة فی المعانی والبيان والبديع*. بیروت: دار إحياء التراث العربی.

منابع لاتین

Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Gak, D. (2011). Textbook—An important element in the teaching process. *Metodički Vidici*, *2*(2), 78-82.

Graves, K. (2000). *Designing Language Course: A Guide for Teachers*. Heinle & Heinle.

Mackeahine, W. J. (1986). *Teaching Tip: A Guidebook for the Beginning College Teacher*. D.C. Heath and Company.

Mills, A. J.; Durepos, G.; Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of Case Study Research*. SAGE.

Reeves, S., Kuper, A., & Hodges, B. D. (2008). Qualitative research methodologies: Ethnography. *British Medical Journal*, *337*, a1020.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.

Seguin, R. (1989). *The elaboration of school textbooks: Methodological guide*. UNESCO.

University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 56
Spring & Summer 2025
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511

Evaluative Resources in the Discursive Construction of Scientific Meaning: A Study of Research Articles

Mohsen Nobakht ✉

Assistant Professor, Department of Linguistic Studies, Research Institute for Humanities and Development Studies (SAMT), Tehran, Iran. Corresponding author**:** nobaxt@gmail.com

Article Info

History
Received: May 28, 2025
Accepted: Sep. 05, 2025

Keywords
Academic Genre
Scientific Language
Research Articles
Appraisal Theory
Critical Discourse Analysis

Abstract

The present study aims to investigate the use of evaluative language in the conclusion sections of research articles across four disciplines: Sociology, Law, Philosophy, and Medicine. The research is theoretically grounded in Appraisal Theory and van Dijk's framework of Critical Discourse Analysis. Employing a mixed-method approach, both qualitative and quantitative analyses were conducted on 45 conclusion sections from articles published in reputable journals within these disciplines. The study examined the distribution of appraisal resources, including attitude (affect, judgment, appreciation), graduation (force and focus), and engagement (monoglossic and heteroglossic strategies). The findings revealed that in the humanities (Sociology, Law, and Philosophy), judgment and appreciation resources occur more frequently than in Medicine, and evaluative language in these fields is primarily used to critique institutions, reinterpret socio-political concepts, and promote social justice. In contrast, in Medicine, evaluative language mainly serves to reinforce the credibility of research methods, propose future studies, and maintain scientific objectivity. Furthermore, engagement in the humanities is characterized by heteroglossic strategies and references to diverse viewpoints, whereas in Medicine, it tends to be monoglossic and oriented toward scientific certainty. Discourse analysis of these data also indicates that the language of conclusions reflects the underlying structures of power, knowledge, and legitimacy in each discipline's discourse. By highlighting the intersection of language and ideology, this study demonstrates that analyzing evaluative language can provide critical insights into the role of scientific discourse in knowledge policymaking and higher education.

Citation: Nobakht, M. (2025). Evaluative Resources in the Discursive Construction of Scientific Meaning: A Study of Research Articles. *University Textbooks Research and Writing*, *29*(56), 279-320. https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2067349.1659

2025 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by University Textbooks Research and Writing Journal (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

Introduction

During the last two decades, increasing scholarly attention has been directed toward the role of language in the production, representation, and legitimization of scientific knowledge. Academic discourse is no longer viewed merely as a neutral medium for conveying information; rather, it is understood as a socially and ideologically charged system through which disciplinary authority, epistemological assumptions, and institutional values are constructed and reproduced. Within this broader linguistic turn, Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis have provided influential frameworks for examining how meaning is negotiated in academic writing.

One of the most significant developments in this field has been the emergence of Appraisal Theory, developed by Martin and White (2005) within the framework of Systemic Functional Linguistics. Appraisal Theory provides a comprehensive model for analyzing evaluative language by focusing on three interconnected systems: attitude, graduation, and engagement. The system of attitude examines expressions of affect, judgment, and appreciation; graduation addresses the intensity or mitigation of evaluations; and engagement investigates how writers position themselves toward alternative voices and perspectives. These evaluative mechanisms enable academic authors not only to report findings but also to establish credibility, persuade readers, negotiate disciplinary expectations, and construct authoritative scholarly identities.

Among the different sections of research articles, the conclusion section occupies a particularly significant rhetorical and discursive position. Unlike the introduction or methodology sections, the conclusion is the place where writers synthesize findings, reinforce the significance of their research, and explicitly position their work within broader disciplinary conversations. Consequently, evaluative language becomes especially visible in this section, as authors attempt to legitimize their interpretations, emphasize the importance of their contributions, and guide readers toward preferred interpretations.

Despite the growing body of research on evaluative language in academic discourse, relatively few studies have specifically focused on conclusion sections, particularly in Persian academic writing. Existing studies have often concentrated on introductions, abstracts, or entire articles without addressing the unique rhetorical role of conclusions. Moreover, many previous studies have focused on English-language texts or on disciplines such as applied linguistics, engineering, or medicine, leaving humanities disciplines comparatively underexplored.

The present study seeks to address this gap by examining evaluative resources in the conclusion sections of Persian research articles across four disciplines: Sociology, Law, Philosophy, and Medicine. These disciplines represent distinct epistemological orientations ranging from interpretive and critical paradigms to empirical and positivist traditions. Comparing these fields therefore provides an opportunity to investigate how disciplinary epistemologies influence the use of evaluative language.

The study is guided by three major research questions:

1. What types of evaluative resources are used in the conclusion sections of research articles in the selected disciplines?

2. What similarities and differences can be identified in the use of evaluative language across these disciplines?

3. How can these differences be explained in relation to the epistemological characteristics of each discipline?

By integrating Appraisal Theory with van Dijk's model of Critical Discourse Analysis, this research not only identifies linguistic patterns but also explores the ideological and social functions of evaluative language in academic discourse. The study ultimately contributes to a deeper understanding of how language participates in the construction of scientific authority, disciplinary identity, and academic legitimacy.

Research Methodology

This study employs a mixed-method research design combining quantitative textual analysis with qualitative discourse analysis. The primary objective is to investigate the frequency, distribution, and discursive functions of evaluative resources in the conclusion sections of research articles from four academic disciplines: Sociology, Law, Philosophy, and Medicine.

The corpus of the study consists of 45 Persian research articles published between 2021 and 2025 in reputable peer-reviewed Iranian journals ranked as "A" journals by national academic standards. Fifteen articles were selected from each disciplinary category through random sampling procedures to ensure representativeness and reduce selection bias. The selected journals included major academic publications in medicine, philosophy, law, and social sciences.

The analytical framework of the study is based on Martin and White's Appraisal Theory, which categorizes evaluative language into three major systems: attitude, graduation, and engagement. The system of attitude includes affect, judgment, and appreciation; graduation includes force and focus; and engagement distinguishes between monoglossic and heteroglossic discourse strategies.

The analysis proceeded in several stages. First, all conclusion sections were carefully read and manually coded for evaluative expressions. Linguistic items reflecting emotional positioning, ethical judgment, appreciation, intensification, mitigation, and dialogic positioning were identified and classified according to the appraisal framework. Quantitative analysis was then conducted to calculate the frequency and percentage distribution of evaluative resources within each discipline.

The qualitative phase of the research involved a close reading of selected textual excerpts in order to identify the rhetorical and ideological functions of evaluative language. At this stage, van Dijk's Critical Discourse Analysis framework was employed to examine how evaluative resources contribute to the construction of authority, legitimacy, power relations, and disciplinary ideologies.

The integration of Appraisal Theory and Critical Discourse Analysis enabled the study to move beyond surface linguistic description toward a deeper interpretation of how academic writers strategically employ evaluative language to shape disciplinary discourse and reproduce epistemological norms.

Discussion

Evaluative Language as a Mechanism of Knowledge Construction

The findings of this study demonstrate that evaluative language plays a central role in the discursive construction of scientific meaning across all examined disciplines. Contrary to the traditional assumption that scientific discourse is entirely objective and neutral, the analysis reveals that academic writing consistently relies on evaluative resources to establish authority, organize interpretation, and legitimize knowledge claims.

Although the conclusion sections of research articles appear to summarize findings in an objective manner, they simultaneously function as persuasive rhetorical spaces where authors negotiate credibility and disciplinary legitimacy. Writers employ evaluative language not only to describe results but also to position those results within broader systems of value and authority. In this sense, evaluation becomes inseparable from the process of knowledge production itself.

The study further indicates that the distribution of evaluative resources is shaped by disciplinary epistemology. Different academic fields rely on distinct forms of authority and evidence, and these differences become visible in the linguistic organization of conclusion sections. Disciplines associated with interpretive and critical traditions tend to employ more explicit evaluative strategies, whereas empirically oriented disciplines privilege linguistic forms associated with certainty, precision, and methodological reliability.

Appraisal Resources in Medical Discourse

The analysis of medical research articles reveals a strong preference for graduation resources, particularly force-related intensification strategies. Expressions such as “significant reduction,” “highly effective,” and “substantial improvement” occur frequently in medical conclusions and function to strengthen the credibility and perceived reliability of research findings.

This emphasis on graduation reflects the epistemological foundations of medical science, where evidence-based reasoning and statistical validation occupy central positions. Through intensified evaluative expressions, medical writers reinforce the authority of quantitative findings and present their conclusions as scientifically robust and clinically reliable.

Appreciation resources also appear frequently in medical discourse. These evaluative forms are often used to assess treatment effectiveness, methodological validity, or the practical value of medical interventions. Terms such as “effective method,” “reliable indicator,” and “desirable outcome” contribute to constructing an image of scientific precision and technical competence.

In contrast, affective expressions are relatively rare in medical discourse. Emotional language is generally minimized in order to preserve the appearance of scientific neutrality and objectivity. However, limited forms of affect do emerge in contexts involving patient risk, clinical uncertainty, or concern about treatment limitations. Such expressions indicate that even highly positivist disciplines cannot completely eliminate interpersonal and emotional dimensions from academic communication.

Another important feature of medical discourse is the dominance of monoglossic engagement strategies. Most conclusions present findings with a high degree of certainty and

without extensive acknowledgment of alternative interpretations. This monologic structure contributes to the construction of authoritative scientific discourse and reflects the institutional power of medical knowledge.

From the perspective of Critical Discourse Analysis, these linguistic patterns reinforce the ideological authority of modern medical science. The discourse privileges standardized scientific protocols, quantitative evidence, and institutional expertise while marginalizing alternative forms of knowledge such as experiential or traditional understandings of health.

Evaluative Resources in Sociology

The conclusion sections of sociology articles exhibit a significantly different evaluative profile. Unlike medical discourse, sociological writing demonstrates a higher frequency of heteroglossic engagement strategies. Authors frequently refer to competing viewpoints, alternative interpretations, and broader social debates, thereby constructing a more dialogic and interpretive discursive environment.

This openness toward multiple perspectives reflects the epistemological nature of sociology as a discipline concerned with social complexity, cultural plurality, and interpretive analysis. Sociological conclusions often employ evaluative language to critique institutions, analyze power relations, and interpret social transformations.

Appreciation and judgment resources are particularly prominent in sociological discourse. Appreciation is used to evaluate social phenomena, cultural practices, and symbolic structures, while judgment resources assess institutional legitimacy, ethical behavior, and social responsibility. Expressions related to “declining public trust,” “social inequality,” or “problematic institutional practices” reveal how evaluative language becomes intertwined with ideological critique.

Unlike medical discourse, sociological conclusions frequently combine descriptive and normative dimensions. The analysis shows that apparently neutral observations often contain implicit ideological assumptions regarding justice, identity, legitimacy, and social order. Through evaluative language, sociological discourse participates in the construction of social reality rather than merely describing it.

Critical Discourse Analysis further reveals that sociological writing functions as a site of symbolic power. By categorizing social transformations and legitimizing particular interpretations, academic discourse shapes public understanding of social phenomena. Thus, evaluative language becomes a mechanism through which scholarly authority influences broader cultural and political narratives.

Humanities Discourse and Ideological Positioning

The findings from Law and Philosophy articles demonstrate that evaluative language in humanities disciplines is strongly connected to ideological and epistemological positioning. Writers in these fields frequently employ judgment resources to evaluate ethical conduct, institutional practices, legal legitimacy, and conceptual coherence.

In legal discourse, evaluative language often functions to reinforce normative standards and interpretive authority. Legal conclusions employ judgment resources to assess legal

procedures, institutional performance, and social justice concerns. Such evaluations contribute to constructing legal discourse as both analytical and normative.

Philosophical discourse, meanwhile, demonstrates a distinct emphasis on appreciation resources. Philosophical conclusions often evaluate conceptual originality, theoretical coherence, interpretive depth, and intellectual significance. The evaluative dimension of philosophical writing reflects the discipline's interpretive orientation and its reliance on argumentation rather than empirical verification alone.

The study also demonstrates that humanities disciplines exhibit greater heteroglossic complexity than medical discourse. Writers acknowledge alternative positions, engage critically with previous scholarship, and negotiate meaning through dialogic interaction. This multidimensional engagement reflects a disciplinary culture that values interpretation, debate, and theoretical plurality.

From a critical discourse perspective, these evaluative practices reveal how humanities scholarship actively participates in ideological production. Academic writers do not merely communicate knowledge; they also construct frameworks of legitimacy, critique systems of authority, and shape intellectual paradigms. Consequently, evaluative language serves as both a rhetorical and ideological instrument.

Monoglossia, Heteroglossia, and Disciplinary Authority

One of the most significant findings of the study concerns differences in engagement strategies across disciplines. Medical articles overwhelmingly favor monoglossic discourse, presenting conclusions as authoritative and largely uncontested. This linguistic pattern reflects the positivist orientation of medical science and its emphasis on certainty, empirical verification, and standardized knowledge.

In contrast, Sociology, Law, and Philosophy display substantially greater use of heteroglossic engagement. Authors frequently incorporate modal expressions, references to competing perspectives, and qualifications that acknowledge interpretive complexity. Such dialogic strategies indicate that humanities disciplines conceptualize knowledge as negotiable, contextual, and open to reinterpretation.

These differences are not merely stylistic but epistemological. Monoglossic discourse constructs authority through certainty and exclusion of alternative voices, whereas heteroglossic discourse constructs authority through interpretive negotiation and critical engagement. Each strategy reflects broader disciplinary assumptions about the nature of truth, evidence, and knowledge.

The findings therefore support van Dijk's argument that discourse structures are deeply connected to systems of power and ideology. The linguistic organization of academic conclusions reveals how disciplines reproduce their own epistemological norms and institutional hierarchies through language.

Language, Ideology, and Academic Power

A central contribution of this study lies in demonstrating the close relationship between evaluative language and ideological structures in academic discourse. Evaluation is not

simply a rhetorical embellishment; rather, it functions as a mechanism for reproducing disciplinary authority, institutional legitimacy, and epistemological dominance.

The conclusion sections analyzed in this research reveal how academic discourse simultaneously performs descriptive, persuasive, and ideological functions. Writers use evaluative language to establish credibility, manage criticism, reinforce disciplinary boundaries, and position their research within broader systems of knowledge.

In medical discourse, evaluative language supports the authority of evidence-based science and institutional expertise. In humanities discourse, evaluation becomes a tool for critique, reinterpretation, and ideological engagement. Despite these differences, all disciplines rely on evaluative strategies to construct legitimacy and guide reader interpretation.

The study therefore challenges the assumption that academic writing is entirely objective or ideologically neutral. Instead, it demonstrates that scientific discourse is fundamentally shaped by evaluative and ideological processes that operate through linguistic choices.

Conclusion

This study examined the use of evaluative language in the conclusion sections of research articles across four academic disciplines: Sociology, Law, Philosophy, and Medicine. By integrating Appraisal Theory with Critical Discourse Analysis, the research demonstrated that evaluative resources play a crucial role in constructing scientific meaning, disciplinary authority, and academic legitimacy.

The findings revealed clear disciplinary differences in the distribution and function of evaluative resources. Humanities disciplines relied more heavily on judgment, appreciation, and heteroglossic engagement strategies, reflecting their interpretive and critical epistemological orientations. Medical discourse, in contrast, emphasized graduation and monoglossic certainty in order to reinforce methodological reliability and scientific objectivity.

The study further showed that evaluative language is deeply connected to ideological and institutional structures. Academic conclusions are not neutral summaries of findings; rather, they are discursive spaces where writers negotiate authority, construct legitimacy, and reproduce disciplinary values. Through linguistic choices, academic writers shape how knowledge is interpreted, accepted, and institutionalized.

From a theoretical perspective, the integration of Appraisal Theory and Critical Discourse Analysis proved highly effective for examining both the linguistic and ideological dimensions of academic discourse. The study contributes to ongoing discussions regarding the relationship between language, power, and knowledge production.

Practically, the findings have important implications for academic writing instruction, discourse analysis, and higher education policy. Greater awareness of evaluative language can help students, researchers, and educators better understand the rhetorical and ideological dimensions of scientific communication. Future research may expand this approach by examining additional disciplines, cross-linguistic comparisons, or the role of evaluative language in other sections of academic articles.

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی
دورهٔ ۲۹، شمارهٔ ۵۶، بهار و تابستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۵۰۳-۲۶۷۶
شاپا الکترونیکی: ۷۵۱۱-۲۶۷۶

کاربرد منابع ارزیابانه در ساخت معنای علمی: مطالعهٔ گفتمانی مقالات پژوهشی

محسن نوبخت ✉

استادیار، گروه مطالعات زبانی، پژوهشکده تحقیق و توسعهٔ علوم انسانی (سمت)، تهران، ایران.
نویسنده مسئول: nobaxt@gmail.com

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۷
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۴

واژگان کلیدی:
ژانر علمی
زبان علم
مقالات علمی ـ پژوهشی
نظریهٔ ارزیابی
تحلیل گفتمان انتقادی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نحوهٔ به‌کارگیری زبان ارزیابانه در بخش نتیجه‌گیری مقالات علمی پژوهشی در چهار رشتهٔ جامعه‌شناسی، حقوق، فلسفه و پزشکی انجام شده است. در این راستا، نظریهٔ ارزیابی و چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی ون‌دایک به‌عنوان بنیان نظری به کار گرفته شد. روش پژوهش مبتنی بر تحلیل کیفی و کمی متون بود و با تحلیل ۴۵ بخش نتیجه‌گیری از مقالات منتشرشده در مجلات معتبر این چهار رشته، توزیع مؤلفه‌های نظریهٔ ارزیابی شامل نگرش (احساس، قضاوت، ارزش‌گذاری)، درجه‌بندی (شدت و دامنه)، و مشارکت در گفتمان (تک‌صدایی و چندصدایی) مشخص گردید. یافته‌ها نشان دادند که در رشته‌های علوم انسانی (جامعه‌شناسی، حقوق و فلسفه)، مؤلفه‌های قضاوت و ارزش‌گذاری در مقایسه با پزشکی بسامد بیشتری دارند و در این رشته‌ها زبان ارزیابانه در راستای نقد نهادها، بازخوانی مفاهیم اجتماعی-سیاسی، و ترویج عدالت اجتماعی به‌کار می‌رود؛ در حالی که در رشتهٔ پزشکی زبان ارزیابانه عمدتاً در خدمت تقویت اعتبار روش علمی، پیشنهاد پژوهش‌های آینده، و بی‌طرف‌نمایی علمی است. همچنین مشارکت در گفتمان در علوم انسانی به صورت چندصدایی و ارجاع به دیدگاه‌های مختلف است، اما در پزشکی بیشتر تک‌صدایی و مبتنی بر قطعیت علمی‌ست. تحلیل گفتمانی این داده‌ها نیز نشان داد که زبان نتیجه‌گیری در هر رشته بازتابی از ساختارهای قدرت، دانش و مشروعیت در گفتمان آن رشته است. این پژوهش با تأکید بر پیوند زبان و ایدئولوژی، نشان می‌دهد که تحلیل زبان ارزیابانه می‌تواند در فهم نقش گفتمان علمی در سیاست‌گذاری دانش و آموزش دانشگاهی نقش مؤثری ایفا کند.

استناد: نوبخت، محسن (۱۴۰۴). کاربرد منابع ارزیابانه در ساخت معنای علمی: مطالعهٔ گفتمانی مقالات پژوهشی. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۹ (۵۶)، ۲۷۹-۳۲۰.

https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2067349.1659

© ۱۴۰۴/۲۰۲۵ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

مقدمه

در دو دهۀ اخیر، توجه به نقش زبان در تولید، بازنمایی و مشروع‌سازی دانش علمی، به‌ویژه در حوزۀ نگارش دانشگاهی، به رشد قابل‌توجه رویکردهای زبان‌شناختی در تحلیل متون علمی انجامیده است. یکی از مهم‌ترین این رویکردها، تحلیل گفتمان نظام‌مند (هلیدی و متیسن[1]، ۲۰۱۴) است که با تمرکز بر چگونگی سازماندهی معنا در گفتمان، امکان بررسی رابطه‌ی میان زبان و ایدئولوژی را فراهم می‌سازد. در این میان، نظریۀ ارزیابی که توسط مارتین و وایت (۲۰۰۵) در چارچوب زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند توسعه یافته، ابزاری دقیق برای تحلیل موضع‌گیری گوینده/نویسنده، شیوه‌های درگیرسازی مخاطب، و دیدگاه‌های ارزشی در گفتمان علمی و غیرعلمی ارائه می‌دهد. نظریۀ ارزیابی، با تمرکز بر سه نظام فرعی اصلی یعنی «نگرش»، «درجه‌بندی» و «مشارکت در گفتمان»، راهی برای تحلیل ابعاد بینافردی زبان در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهد. مؤلفۀ «نگرش» که خود به سه زیرمولفه‌ی احساس، قضاوت و ارزش‌گذاری تقسیم می‌شود، به‌ویژه در متون دانشگاهی حائز اهمیت است؛ چراکه نویسنده در مقام کنشگر گفتمانی، ناگزیر است دیدگاه و موضع خود را نسبت به پیشینه‌ی پژوهش، روش‌ها، و یافته‌ها بیان کرده و مشروعیت ادعای علمی‌اش را با استفاده از منابع ارزیابانه تقویت کند (هایلند[2]، ۲۰۰۵؛ هود[3]، ۲۰۱۰؛ تامپسون و هانستون[4]، ۲۰۰۰).

ژانر علمی یکی از گسترده‌ترین و پرکاربردترین گونه‌های گفتمانی در فضای دانشگاهی و تولید دانش است که بر اساس دو معیار اصلی، *شیوۀ بیان* و *نوع مخاطب*، به انواع مختلفی تقسیم می‌شود. از منظر شیوۀ بیان، ژانر علمی به دو دسته‌ی گفتاری (مانند سخنرانی علمی، کنفرانس) و نوشتاری (مانند مقاله، پایان‌نامه، کتاب درسی) تقسیم می‌شود؛ و از حیث مخاطب، می‌توان آن را به انواعی مانند مقالۀ پژوهشی، مروری، کتاب درسی دانشگاهی، مقالۀ ترویجی، و گزارش فنی دسته‌بندی کرد (سوالز[5]، ۱۹۹۰؛ باتیا[6]، ۱۹۹۳). آنچه در پژوهش حاضر مورد توجه قرار می‌گیرد، گونه‌ای از ژانر علمی **مکتوب** و

1. Halliday & Matthiessen
2. Hyland
3. Hood
4. Thompson & Hunston
5. Swales
6. Bhatia

دانشگاهی یعنی یعنی مقالهٔ علمی-پژوهشی است که با هدف *ارائه‌ی یافته‌های جدید پژوهشی* برای *جامعهٔ علمی تخصصی* تولید می‌شود. در ساختار مقالهٔ علمی، هر بخش (از جمله چکیده، مقدمه، روش، یافته‌ها، و نتیجه‌گیری) از نظر سازمان‌دهی و نقش گفتمانی خود، دارای ویژگی‌هایی متمایز است. در این میان، بخش «نتیجه‌گیری» به‌منزله‌ی مرحله‌ای کلیدی برای بازنمایی دیدگاه نهایی نویسنده و تثبیت اعتبار ادعاهای پژوهش شناخته می‌شود. این بخش نه‌تنها چکیده‌ای از یافته‌ها را ارائه می‌دهد، بلکه از طریق بهره‌گیری از زبان ارزیابانه، نقش مهمی در شکل‌دهی نگرش مخاطب نسبت به اهمیت، اعتبار، و پیامدهای پژوهش ایفا می‌کند (هایلند، ۱۹۹۰؛ سامراج[1]، ۲۰۰۸؛ هود، ۲۰۱۰).

بنابراین، **بخش نتیجه‌گیری** جایگاهی ممتاز در بازنمایی منابع ارزیابانه دارد، چراکه نویسنده نه‌تنها یافته‌های کلیدی را مرور و برجسته می‌کند، بلکه از طریق کاربرد منابع ارزیابانه، به تثبیت جایگاه گفتمان علمی خود در نسبت با گفتمان پیشین می‌پردازد (باستورکمِن[2]، ۲۰۱۲؛ کانوکسیلاپاتام[3]، ۲۰۰۵). انتخاب واژگان ارزش‌گذار، ساخت‌های قضاوتی، و شیوه‌های تقویت یا تعدیل ادعاها در این بخش، نقش مستقیمی در میزان اقناع مخاطب و پذیرش مقاله در جامعهٔ علمی دارد. با این حال، مطالعات اندکی به صورت اختصاصی به تحلیل منابع ارزیابانه در بخش نتیجه‌گیری پرداخته‌اند، و بیشتر پژوهش‌ها معطوف به تحلیل بخش مقدمه (مانند هود، ۲۰۱۰؛ عبدی، صادقی و محمدی، ۲۰۲۰) یا چکیده (مانند لی‌هوا و ایبراهیم[4]، ۲۰۱۹) و مقالات عمومی بوده اند (هایلند و تسه[5]، ۲۰۰۵؛ هود، ۲۰۱۱)، و یا در بررسی خود تنها بر یک مؤلفه از نظریهٔ ارزیابی متمرکز شده‌اند (بابائی و انصاری، ۲۰۰۵؛ فرنیا و همکاران، ۲۰۲۰).

از سوی دیگر، بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه بر متونی از حوزه‌های آموزش زبان، زبان‌شناسی کاربردی، پزشکی یا علوم مهندسی تمرکز داشته‌اند (بابائی، ۲۰۱۱؛ فرنیا، صادقی و عطائی، ۲۰۲۰)، حال آن‌که رشته‌هایی مانند حقوق، جامعه‌شناسی و فلسفه ــ که نمایندهٔ سه نگرش معرفت‌شناختی متمایز یعنی اثبات‌گرایانه، انتقادی، و تفسیری‌اند ــ کمتر مورد تحلیل نظام‌مند قرار گرفته‌اند، خاصّه اینکه با رشتهٔ پزشکی با

1. Samraj
2. Basturkmen
3. Kanoksilapatham
4. Lihua & Ibrahim
5. Tse

معرفت‌شناسی بسیار متفاوت مقایسه نشده‌اند. این در حالی است که تفاوت در جهت‌گیری‌های معرفت‌شناختی، نوع پرسش‌های پژوهشی، و روش‌های استدلال، می‌تواند به تفاوت‌های چشم‌گیری در میزان و نوع کاربرد منابع ارزیابانه بین این رشته‌ها منجر شود (هایلند، ۲۰۰۲؛ سلاجر-میر[1]، ۱۹۹۸).

از منظر نگارش علمی، شناخت این تفاوت‌ها نه تنها به درک بهتر از شیوه‌های مشروع‌سازی دانش در حوزه‌های مختلف کمک می‌کند، بلکه می‌تواند در برنامه‌ریزی آموزشی برای توسعهٔ سواد آکادمیک و بینافردی دانشجویان و پژوهشگران مؤثر واقع شود (هایلند و سانچو گویدا[2]، ۲۰۱۲). همچنین به لحاظ نظری، بررسی گفتمان *نتیجه‌گیری* در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، ظرفیت‌های تحلیلی نظریهٔ ارزیابی را در گفتمان‌های غیراثبات‌گرا به چالش می‌کشد و توسعه می‌دهد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف پر کردن شکاف موجود در ادبیات پژوهش، به تحلیل و مقایسه‌ی منابع ارزیابانه در بخش‌های نتیجه‌گیری مقالات پژوهشی در سه رشتهٔ حقوق، جامعه‌شناسی و فلسفه و مقایسهٔ آن با رشتهٔ پزشکی می‌پردازد. با بهره‌گیری از چارچوب نظری مارتین و وایت (۲۰۰۵) و تحلیل گفتمان انتقادی و ترکیب روش تحلیل کیفی و کمی، تلاش شده است تا چگونگی تحقق مؤلفه‌های نظریهٔ ارزیابی (نگرش، درجه بندی، مشارکت در گفتمان) در این سه گفتمان دانشگاهی علوم انسانی و گفتمان پزشکی مورد بررسی قرار گیرد. یافته‌های این مطالعه می‌توانند در ترسیم تفاوت‌های سبک گفتمانی میان این رشته‌ها، شناخت نقش زبان در تولید دانش، و بهبود آموزش نگارش علمی نقش مؤثری ایفا کنند.

پرسش‌های اصلی پژوهش بدین شرح‌اند:

۱. چه نوع منابع ارزیابانه‌ای در بخش نتیجه‌گیری مقالات علمی رشته‌های منتخب به‌کار می‌روند؟

۲. چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی در به‌کارگیری این منابع در میان رشته‌های مختلف مشاهده می‌شود؟

۳. این تفاوت‌ها چگونه می‌توانند با ویژگی‌های معرفت‌شناختی هر رشته تبیین شوند؟

1. Salager-Meyer
2. Sancho Guinda

مبانی نظری و پیشینهٔ پژوهش

مبانی نظری

نظریهٔ ارزیابی

در نگارش علمی، زبان تنها وسیله انتقال اطلاعات نیست، بلکه بستری است برای بازنمایی موضع‌گیری‌ها، ارزش‌ها و تعاملات بینافردی میان نویسنده و مخاطب (هایلند، ۲۰۰۵؛ هلیدی و متیسن، ۲۰۱۴). برای تحلیل این ابعاد، نظریهٔ ارزیابی جان ر. مارتین و پیتر ر. وایت (۲۰۰۵) یکی از چارچوب‌های برجسته و پرکاربرد در زبان‌شناسی نظام‌مند نقشگرا به شمار می‌رود. این نظریه، با تمرکز بر تحلیل زبان ارزیابانه، سه نظام اصلی را معرفی می‌کند: نگرش، درجه‌بندی، و مشارکت در گفتمان.

نگرش به بیان احساسات، قضاوت‌ها و ارزش‌گذاری‌های گوینده نسبت به موضوع، افراد یا پدیده‌ها اطلاق می‌شود و خود شامل سه زیرمجموعه است:

- **احساس**[1]**:** بیان هیجانات و احساسات مانند رضایت، ناامیدی، ترس و خوشحالی (مارتین و وایت[2]، ۲۰۰۵). در بخش نتیجه‌گیری مقالات علمی، نویسنده ممکن است احساس رضایت یا خوشنودی از نتایج پژوهش را به صورت غیرمستقیم از طریق واژگان مثبت یا عبارت‌های تأکیدی بیان کند، برای مثال: «نتایج این مطالعه به طور قانع‌کننده نشان می‌دهد...» (فرنیا و همکاران، ۲۰۲۰).
- **قضاوت**[3]**:** ارزیابی رفتارها و عملکردها بر اساس معیارهای اخلاقی، اجتماعی یا علمی است (بدنارک[4]، ۲۰۰۶). نویسندگان در نتیجه‌گیری ممکن است رفتار پژوهشگران پیشین را تأیید یا نقد کنند، مثلاً با عباراتی چون «مطالعات پیشین ناکافی بوده‌اند» یا «روش ارائه‌شده قابلیت اعتماد بالایی دارد.» (بابائی، ۲۰۰۹).
- **ارزش‌گذاری**[5]**:** ارزیابی اشیاء، فرآیندها یا مفاهیم از منظر زیبایی‌شناسی، ارزش یا اهمیت (مارتین و وایت، ۲۰۰۵)؛ برای مثال، عباراتی مانند «رویکرد پیشنهادی نوآورانه و مؤثر است» در نتیجه‌گیری‌ها برای برجسته‌سازی اهمیت یافته‌ها به کار می‌رود (هود، ۲۰۱۰).

---

1. Affect
2. Martin & White
3. Judgment
4. Bednarek
5. Appreciation

- **درجه‌بندی**[1]: به افزایش یا کاهش شدت نگرش‌ها و ارزیابی‌ها اشاره دارد که از طریق ادات و ساختارهای مختلف مانند قیدها، مقایسه‌ها و گزاره‌های تعدیل‌کننده انجام می‌شود (هانستون و تامپسون، ۲۰۰۰). برای نمونه، استفاده از عباراتی همچون «کاملاً»، «نسبتاً»، «تا حد زیادی» نشان‌دهنده‌ی تغییر شدت نگرش در متن نتیجه‌گیری است (فرنیا و همکاران، ۲۰۲۰). این نظام به نویسنده امکان می‌دهد تا میزان قطعیت، اقتدار یا احتیاط در بیان نتایج را تنظیم کند.
- **مشارکت در گفتمان**[2]: به نحوهٔ مدیریت حضور دیدگاه‌های مختلف، تعامل با مخاطب و ارجاع به صداهای مخالف یا موافق اشاره دارد (مارتین و وایت، ۲۰۰۵). در بخش نتیجه‌گیری، نویسندگان با استفاده از ساختارهایی مانند «ممکن است»، «برخی معتقدند»، یا «اگرچه این مطالعه ...» به نشان دادن تسلط و باز بودن نسبت به دیدگاه‌های دیگر می‌پردازند (عبدی، صادقی و محمدی، ۲۰۲۰). این ویژگی به متن علمی حالت پویایی و انعطاف‌پذیری می‌دهد و نشان‌دهنده‌ی بلوغ گفتمانی پژوهش است.

رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی به روش ون دایک

تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان روشی برای بررسی زبان و گفتمان در بافت‌های اجتماعی، تلاش می‌کند تا نشان دهد چگونه زبان به بازتولید و تثبیت روابط قدرت، نابرابری و سلطه‌ی اجتماعی کمک می‌کند (فرکلاف[3]، ۱۹۹۵؛ ون دایک[4]، ۱۹۹۳). تحلیل انتقادی گفتمان نه یک نظریهٔ منسجم بلکه مجموعه‌ای از رویکردهاست که وجه مشترک همهٔ آنها بررسی روابط بین زبان، گفتمان و قدرت است. در این میان، رویکرد ون دایک یکی از برجسته‌ترین و تأثیرگذارترین چارچوب‌های پژوهش در تحلیل انتقادی گفتمان است که با تأکید بر ساختارهای شناختی و تحلیل چندسطحی، ابعاد مختلف گفتمان را در ارتباط با قدرت و ایدئولوژی بررسی می‌کند (ون دایک، ۱۹۹۸، ۲۰۰۱).

بر اساس ون دایک (۲۰۰۱)، گفتمان نه تنها مجموعه‌ای از واژگان و جملات است، بلکه فرایندی است که در آن مدل‌های ذهنی، باورها و نگرش‌های افراد شکل می‌گیرد و

1. Graduation
2. Engagement
3. Fairclough
4. van Dijk

بازتولید می‌شود. بنابراین تحلیل گفتمان انتقادی به روش ون دایک می‌کوشد تا این ساختارهای ذهنی و شناختی را شناسایی کرده و رابطه آن‌ها را با نظام‌های قدرت اجتماعی نشان دهد. این رویکرد تحلیل خود را در سه سطح اصلی متمرکز می‌کند: سطح متن[1]، سطح گفتمان[2]، و سطح اجتماعی‌ـشناختی[3] (ون دایک، ۱۹۹۸). در سطح متن، تحلیل به بررسی ویژگی‌های زبانی، از جمله انتخاب واژگان، ساختارهای نحوی، سبک و شکل‌بندی جملات می‌پردازد که حامل نشانه‌های قدرت و ایدئولوژی هستند (ووداک و میر[4]، ۲۰۰۹). در سطح گفتمان، ارتباط و سازماندهی عناصر مختلف متن و نحوهٔ بیان دیدگاه‌ها و مفاهیم مورد توجه قرار می‌گیرد که می‌تواند راهبردهایی مانند برجسته‌سازی، حذف، توجیه و انکار را آشکار سازد (ون دایک، ۲۰۰۶). در نهایت، در سطح اجتماعی‌ـشناختی، تحلیل به بررسی تأثیر گفتمان‌ها بر نگرش‌ها، باورها و بازتولید ساختارهای نابرابری در جامعه می‌پردازد (فرکلاف، ۲۰۱۳). از دیگر ویژگی‌های متمایز رویکرد ون دایک، تأکید بر نقش راهبردهای گفتمانی[5] در بازتولید یا مقابله با سلطه است. این راهبردها شامل روش‌هایی مانند برجسته‌سازی اطلاعات مطلوب، حذف یا سکوت در برابر دیدگاه‌های مخالف، توجیه اعمال و پنهان‌سازی نابرابری‌ها هستند که به زبان به گونه‌ای ساختاربندی می‌شوند که قدرت و ایدئولوژی خاصی را تقویت کنند (ون دایک، ۲۰۰۹). در پژوهش‌های مرتبط با تحلیل زبان علمی و آکادمیک، رویکرد ون دایک ابزار قدرتمندی برای بررسی چگونگی به‌کارگیری زبان ارزیابانه در متون علمی است. از طریق این رویکرد می‌توان تحلیل کرد که چگونه زبان در بخش‌هایی مانند نتیجه‌گیری مقالات پژوهشی، برای برجسته‌سازی دستاوردها، مدیریت نقدها، و تثبیت اعتبار علمی مورد استفاده قرار می‌گیرد (هایلند، ۱۹۹۸؛ پالتریج[6]، ۲۰۰۶).

در نهایت، تلفیق نظریه ارزیابی مارتین و وایت (۲۰۰۵) با رویکرد ون دایک، امکان تحلیل دقیق‌تر زبان ارزیابانه در متن‌ها را فراهم می‌کند. درحالی‌که نظریهٔ ارزیابی به بررسی مؤلفه‌های زبانی نگرش، درجه‌بندی و مشارکت می‌پردازد، رویکرد ون دایک به تبیین

1. linguistic/textual
2. discourse
3. social-cognitive
4. Wodak & Meyer
5. discourse strategies
6. Paltridge

چرایی و چگونگی به‌کارگیری این زبان در چارچوب گفتمانی و اجتماعی می‌پردازد (مارتین و وایت، ۲۰۰۵؛ ون دایک، ۲۰۰۶). با ادغام رویکرد ون دایک در تحلیل زبان ارزیابانه، می‌توان فراتر از شناسایی مؤلفه‌های زبانی رفت و کارکرد اجتماعی و گفتمانی این زبان را بررسی کرد. به عبارت دیگر، پرسش‌های کلیدی که این رویکرد مطرح می‌کند عبارتند از: چرا نویسنده از زبان ارزیابانه در این بخش استفاده می‌کند؟ این زبان در خدمت بازتولید کدام گفتمان‌های علمی، فرهنگی یا قدرت است؟ چه مدل‌های ذهنی و نگرش‌هایی در این زبان ارزیابانه ساخته می‌شود؟ چگونه استراتژی‌های گفتمانی به مدیریت انتقادات و تثبیت جایگاه علمی کمک می‌کنند؟

از دیگر مزایای به‌کارگیری رویکرد ون دایک در تحلیل بخش نتیجه‌گیری مقالات علمی میتوان به سه نکته اشاره کرد: ۱) بازنمایی قدرت و اعتبار علمی: تحلیل استراتژی‌های گفتمانی ون دایک نشان می‌دهد چگونه نویسندگان با استفاده از زبان ارزیابانه، جایگاه علمی خود را تثبیت و دستاوردهای خود را برجسته می‌کنند (ون دایک، ۲۰۰۹). ۲) بررسی چندصدایی و مقابله با نقد: تحلیل مؤلفه‌ی مشارکت در گفتمان در چارچوب نظریهٔ ارزیابی و همزمان بررسی استراتژی‌های تک‌صدایی یا چندصدایی در رویکرد ون دایک، نشان می‌دهد نویسندگان چگونه با دیدگاه‌های مخالف تعامل دارند یا آنها را محدود می‌کنند (مارتین و وایت، ۲۰۰۵؛ ون دایک، ۲۰۰۶). ۳) شناخت مدل‌های ذهنی پنهان: تحلیل سطح شناختی ون دایک به درک بهتر مدل‌های ذهنی که از طریق زبان ارزیابانه منتقل می‌شود کمک می‌کند؛ مانند نگرش‌های مثبت یا منفی نسبت به موضوع، مخاطبان یا جامعه علمی (ون دایک، ۲۰۰۱).

پیشینهٔ پژوهش

مطالعهٔ زبان ارزیابانه در متون علمی، به‌ویژه در سال‌های اخیر، در کانون توجه زبان‌شناسان نظام‌مند نقش‌گرای اجتماعی و تحلیل‌گران گفتمان قرار گرفته است. نظریهٔ ارزیابی که نخستین بار توسط مارتین و وایت (۲۰۰۵) در چارچوب زبان‌شناسی نظام‌مند نقشگرا توسعه یافت، چارچوبی را برای تحلیل نحوهٔ ابراز نگرش، مشارکت در گفتمان و درجه‌بندی در زبان فراهم می‌آورد. بسیاری از مطالعات، با اتکا بر این نظریه، تلاش کرده‌اند تا تفاوت‌های بین‌زبانی، میان‌فرهنگی، یا بین‌رشته‌ای در متون آکادمیک را بررسی کنند.

برای نمونه، بابایی (۲۰۰۹) به بررسی چگونگی به‌کارگیری منابع ارزیابانه در مقالات علمی–ترویجی پرداخت و نشان داد که حتی در متونی که به‌ظاهر باید عاری از ارزیابی باشند،

نویسندگان از راهبردهای زبانی ارزیابانه برای جلب نظر مخاطب بهره می‌گیرند. همچنین لی‌هوا و ابراهیم (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای بین‌فرهنگی به بررسی استفاده از منابع «توجیه‌گر[1]» در چکیده‌های پایان‌نامه‌های نوشته‌شده توسط دانشجویان چینی و مالزیایی پرداختند. این پژوهش نیز نشان داد که تفاوت‌های زبانی و فرهنگی نقش مهمی در انتخاب منابع ارزیابانه دارند. پژوهش‌هایی همچون سوئت لینگ و کراسوت (۲۰۱۸) و نیز مطالعهٔ عبدی و همکاران (۲۰۲۰) دربارهٔ استفاده از منابع ارزیابانه در بخش مقدمه، بر نقش سطح زبانی نویسنده و عوامل آموزشگاهی در این تفاوت‌ها تأکید کرده‌اند. مطالعهٔ فرنیا، سعیدی و عطایی (۲۰۲۰) از جمله پژوهش‌هایی است که به طور خاص به تحلیل بخش نتیجه‌گیری مقاله‌های پژوهشی با رویکرد بین‌رشته ای پرداخته است. نتایج این مطالعه نشان داد که استفاده از منابع ارزیابانه در بخش نتیجه‌گیری نه تنها رایج است، بلکه از نظر نوع و شدت در رشته‌های مختلف متفاوت است. تفاوت کار آنها باپژوهش حاضر در این است که پژوهش حاضر اولاً رشته های متفاوتی را بررسی می کند، ثانیاً به مقایسهٔ یافته ها با رشته ای با معرفت شناسی متفاوت می پردازد (پزشکی)، و ثالثاً با تحلیل گفتمان انتقادی یافته ها و نسبت آنها با مناسبات قدرت و دانش ابعاد جدید و انمتقادی به یافته ها می بخشد. در مطالعه‌ای دیگر، عبدی، صادقی و محمدی (۲۰۲۰) به تحلیل زبان ارزیابانه در بخش مقدمه‌ی مقالات زبان‌شناسی پرداختند. آن‌ها با استفاده از رویکرد مبتنی بر حرکت[2] نشان دادند که نویسندگان در هر مرحله از ساختار مقدمه، از انواع خاصی از منابع ارزیابی (نگرش، مشارکت، درجه‌بندی) بهره می‌برند. در حوزهٔ زبان دوم، فرنیا و همکاران (۲۰۲۱) در مقاله‌ای دیگر، به تحلیل تطبیقی مقاله‌های علوم تغذیه به زبان فارسی و انگلیسی پرداختند و تفاوت‌های قابل توجهی را در بهره‌گیری از منابع نگرشی و درجه‌بندی در دو زبان گزارش کردند. بررسی مقایسه‌ای بین متون علمی نوشته‌شده به زبان اول و دوم نیز از دیگر رویکردهای رایج در این زمینه است. با وجود رشد روزافزون مطالعات در این حوزه، بخش نتیجه‌گیری مقالات پژوهشی همچنان یکی از کم‌بررسی‌شده‌ترین بخش‌ها در تحلیل زبان ارزیابانه است. از سوی دیگر، مطالعات اندکی به طور خاص به تحلیل **بین‌رشته‌ای** در این بخش پرداخته‌اند. از این رو، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این خلأ، به تحلیل منابع

1. justification resources25
2. move-based analysis

ارزیابانه در بخش نتیجه‌گیری مقالات پژوهشی رشته‌های منتخب علوم انسانی می‌پردازد تا هم میزان و هم نوع استفاده از منابع ارزیابی، و نیز کارکردهای بلاغی-گفتمانی آن‌ها روشن گردد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به منظور بررسی میزان و نوع به‌کارگیری منابع زبان ارزیابانه در بخش نتیجه‌گیری مقالات علمی پژوهشی رشته‌های حقوق، جامعه‌شناسی و فلسفه طراحی شده است. پژوهش حاضر از نوع تحلیل متنی ترکیبی است که در آن داده‌ها به صورت کمی (فراوانی و درصد استفاده از مؤلفه‌های ارزیابی) و کیفی (بررسی نحوهٔ کاربرد و کارکرد زبان ارزیابانه از منظر تحلیل گفتمان انتقادی) تحلیل می‌شوند. این رویکرد امکان تحلیل دقیق‌تر و جامع‌تر زبان به‌کاررفته در متون علمی را فراهم می‌کند (کرسول[1]، ۲۰۱۴). جامعهٔ آماری این پژوهش شامل مقالات علمی پژوهشی منتشرشده در سه رشته حقوق، جامعه‌شناسی و فلسفه است که در بازه‌ی زمانی سال‌های ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۴ در مجلات معتبر داخلی (با رتبهٔ الف) منتشر شده‌اند. برای نمونه‌گیری، از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شد. در نهایت، تعداد ۴۵ مقاله (۱۵ مقاله برای هر رشته) به عنوان نمونه مورد بررسی قرار گرفت.

رتبه/لینک/مجله	سال	تعداد مقاله
الف/ مجلهٔ دانشکدهٔ پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران	۱۴۰۰-۱۴۰۴	۲۵
الف/ طب و تزکیه	۱۴۰۰-۱۴۰۴	۲۰
الف/ مطالعات حقوق کیفری و جرم شناسی	۱۴۰۰-۱۴۰۴	۸
الف/پژوهش حقوق عمومی	۱۴۰۰-۱۴۰۴	۷
الف/ مجله پژوهش های فلسفی	۱۴۰۰-۱۴۰۴	۸
الف/ پژوهش‌های فلسفی-کلامی	۱۴۰۰-۱۴۰۴	۷
الف/ فصلنامه علوم اجتماعی	۱۴۰۰-۱۴۰۴	۸
۲۰الف/ مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران	۱۴۰۰-۱۴۰۴	۷

در تحلیل داده‌ها، چارچوب نظریهٔ ارزیابی به عنوان مبنای کدگذاری منابع ارزیابانه انتخاب شد. ابتدا بخش نتیجه‌گیری هر مقاله به دقت خوانده و نمونه‌های زبان ارزیابانه شامل

1. Creswell

مؤلفه‌های سه‌گانه «نگرش»، «درجه‌بندی» و «مشارکت» شناسایی و کدگذاری شدند. سپس تحلیل کمی با شمارش فراوانی هر مؤلفه و زیرمؤلفه‌های آن انجام شد تا میزان کاربرد هر نوع زبان ارزیابانه مشخص گردد. تحلیل کیفی نیز به بررسی نمونه‌های منتخب، تشریح کارکردهای بلاغی و گفتمانی این زبان‌ها و مقایسه تفاوت‌ها و شباهت‌های بین رشته‌ای اختصاص یافت. رویکرد تحلیلی دیگر در این مقاله تحلیل گفتمان انتقادی است؛ نظریهٔ ارزیابی به تحلیل دقیق مؤلفه‌های زبان ارزیابانه در متن می‌پردازد، درحالی‌که تحلیل گفتمان انتقادی به بررسی نقش این زبان در بازتولید یا چالش‌گری نظام‌های معرفتی و قدرت اجتماعی کمک می‌کند. این تلفیق چارچوبی جامع و نوآورانه برای تحلیل بخش نتیجه‌گیری مقالات علمی فراهم می‌سازد که هم از منظر زبانی و هم از منظر اجتماعی‌ـسیاسی قابل تفسیر است.

یافته‌های پژوهش

بخش حاضر به گزارش و تفسیر داده‌های به‌دست‌آمده از بررسی بخش نتیجه‌گیری مقالات اختصاص دارد. در این راستا، تحلیل در دو سطح کمّی و کیفی انجام شده است تا از یک سو، توزیع منابع ارزیابانه در مقالاتِ موردبررسی روشن گردد و از سوی دیگر، کارکردهای این منابع در بافت گفتمان علمی تبیین شود. در گام نخست، داده‌های مربوط به رشتهٔ پزشکی ارائه و بر اساس جدول‌های آماری، بسامد و میزان وقوع انواع منابع ارزیابانه شامل نگرش، درجه‌بندی و مشارکت در گفتمان تشریح می‌گردد. پس از آن، برای درک عمیق‌تر، نمونه‌هایی از متن‌های نتیجه‌گیری انتخاب شده و کارکرد منابع ارزیابانه در آنها از منظر رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی ون‌دایک تحلیل کیفی می‌شود. همین روند در گام دوم برای رشته‌های علوم انسانی (جامعه‌شناسی، حقوق و فلسفه) دنبال می‌شود. بدین‌ترتیب، ابتدا الگوی توزیع کمّی منابع ارزیابانه در مقالات این حوزه‌ها ارائه می‌شود و سپس تحلیل کیفی نمونه‌ها به منظور آشکار ساختن پیوند زبان، ایدئولوژی و ساختارهای گفتمانی در نتیجه‌گیری‌های علمی صورت می‌گیرد. این شیوهٔ ترکیبی (آماری و کیفی/گفتمانی) امکان می‌دهد تا تفاوت‌ها و شباهت‌های میان دو حوزهٔ علوم پزشکی و علوم انسانی در استفاده از منابع ارزیابانه نه تنها در سطح فراوانی زبانی، بلکه در سطح کارکردهای گفتمانی و ایدئولوژیک به طور جامع روشن گردد.

رشتهٔ پزشکی

جدول ۱ بسامد وقوع مؤلفه‌های ارزیابی در بخش نتیجه‌گیری مقاله در رشتهٔ پزشکی

نظام معنایی	مؤلفه	وقوع	درصد کل (٪)
نگرش	احساس	۷۱	۸/۳
	قضاوت	۱۴۲	۱۶/۷
	ارزش‌گذاری	۱۸۸	۲۲/۱
درجه‌بندی	شدت	۲۶۳	۳۰/۹
	دامنه	۷۹	۹/۳
مشارکت در گفتمان	تک‌صدا	۸۵	۱۰/۰
	چندصدا	۲۴	۲/۸
مجموع		**۸۵۲**	**%۱۰۰**

تحلیل آماری انجام‌شده بر روی ۴۵ متن «بحث» [نتیجه‌گیری] پایانی مقالات علمی-پژوهشی در حوزهٔ پزشکی، با اتکا به چارچوب نظریه ارزیابی الگوی مشخصی از کاربرد زبان ارزیابانه را آشکار می‌سازد. بر اساس نتایج حاصل از این تحلیل، بیشترین بسامد به نظام معنایی *درجه‌بندی* اختصاص دارد که با سهمی بیش از ۴۰٪، به‌ویژه در زیرمؤلفه *شدت* نقش بارزی در ساختار این متون ایفا می‌کند. شدت اغلب از طریق واژگان تقویتی، قیدها و صفات ارزیابانه چون «بسیار بالا»، «قابل‌توجه»، «اختلاف معنادار» و «کاهش چشمگیر» به‌کار رفته است. این تمرکز بر تقویت ارزیابی‌ها را می‌توان به تمایل گفتمان علمی برای *تحکیم اعتبار استدلال‌ها* و *برجسته‌سازی یافته‌ها* نسبت داد (مارتین و وایت، ۲۰۰۵: ۱۳۷).

در رتبه دوم، مؤلفه *ارزش‌گذاری* در نظام نگرش قرار دارد که حدود ۲۲٪ از موارد شناسایی‌شده را شامل می‌شود. این نوع ارزیابی‌ها معمولاً معطوف به *کیفیت نتایج پژوهشی، اثربخشی ابزارها، و مطلوبیت مداخلات پزشکی* هستند؛ برای مثال، عباراتی چون «شاخصی مؤثر»، «روش قابل اعتماد»، یا «روندی مطلوب» در ارزیابی ضمنی عملکرد علمی به‌کار گرفته شده‌اند. این موضوع نشان می‌دهد که گفتمان پزشکی، اگرچه بر پایه‌ی شواهد و داده‌ها استوار است، اما به‌شکلی گسترده از ارزیابی‌های ضمنی در قالب *ارزش‌گذاری زیبایی‌شناختی یا کارکردی* نیز بهره می‌برد (وایت، ۲۰۱۱).

مؤلفهٔ *قضاوت* نیز سهمی قابل‌توجه (حدود ۱۸٪) دارد، اما برخلاف آنچه در متون ادبی یا سیاسی رایج است، این نوع ارزیابی‌ها نه برای توصیف شخصیت بلکه عمدتاً برای *سنجش عملکرد حرفه‌ای* پزشکان، محققان، و تصمیم‌گیران بالینی استفاده شده‌اند. از این رو، گزاره‌هایی چون «تجویز نامناسب»، «عدم رعایت دستورالعمل»، یا «اقدام مؤثر» نشان‌دهنده‌ی نوعی *اخلاق‌گرایی ضمنی علمی* در نقد یا تمجید از کنشگران هستند؛ اخلاق‌گرایی‌ای که نه در قالب عاطفه بلکه در قالب معیارهای علمی-عملیاتی ظاهر می‌شود (مارتین و رز[1]، ۲۰۰۳: ۲۵).

در سوی دیگر، مؤلفه *احساس* کمترین میزان کاربرد (حدود ۸٪) را دارد. این یافته کاملاً همخوان با سنت گفتمان علمی و تلاش آن برای حذف عناصر شخصی، عاطفی و ذهنی از استدلال‌هاست (هایلند، ۲۰۰۵). با این حال، معدود نمونه‌های موجود در متن حاکی از حضور احساساتی همچون نگرانی، امید، و ترس در موقعیت‌های بالینی و پرخطر هستند؛ احساساتی که بیشتر از طریق تجربه بیمار یا نتایج نامطلوب مداخلات بالینی بازنمایی شده‌اند. در نهایت، مؤلفه *مشارکت در گفتمان* یا همان *تک‌صدایی/چندصدایی بودن* گفتار، کمترین سهم را در این متون به خود اختصاص داده است (حدود ۲/۸٪). اکثریت مطلق جملات به صورت *تک‌صدایی* و مبتنی بر قطعیت گفتمانی بیان شده‌اند، بدون آنکه رد یا امکان دیدگاه‌های بدیل در متن گنجانده شود. این تک‌صدایی بودن، که ون دایک (۲۰۰۱) آن را ویژگی اساسی گفتمان‌های اقتدارمحور می‌داند، در متون پزشکی به‌مثابه ابزاری برای *بازتولید مشروعیت گفتمان علمی* و تثبیت هژمونی دانش پزشکی عمل می‌کند.

به طور کلی، داده‌های آماری این جدول نشان می‌دهد که متون علمی-پزشکی، اگرچه با رویکردی ظاهراً عینی و خنثی نوشته شده‌اند، در سطوح زبانی و معنایی حامل ارزیابی‌های ضمنی فراوانی هستند. این ارزیابی‌ها از طریق مؤلفه‌هایی چون درجه‌بندی و ارزش‌گذاری، پیام‌های ایدئولوژیکی همچون *اولویت دانش علمی بر تجارب غیررسمی، برتری شواهد کمی بر کیفی، و اعتماد به نظام‌های استاندارد درمانی* را بازنمایی می‌کنند. در ادامه به چند نمونه از به کارگیری زبان ارزیابانه در بخش نتیجه گیری مقالات رشتهٔ پزشکی و بحث درخصوص آنها می پردازیم.

1. Rose

نمونهٔ ۱

بهبود عملکرد حرکتی و حسی پس از درمان در گروه سلنیوم و همچنین در گروه آستاگزانتین در مقایسه با گروه آسیب نخاعی مشاهده شد، که این بهبودی پایین‌تر از گروه کنترل و شم بود. در این مطالعه، عملکرد سلنیوم در بهبود تست‌های حرکتی و حسی بهتر از آستاگزانتین بود. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که این آنتی‌اکسیدان‌ها می‌توانند در بهبود وضعیت بیماران مبتلا به آسیب نخاعی مؤثر باشند. (ترابی و همکاران، ۱۴۰۰)

این بخش از متن شامل چند مؤلفه کلیدی از نظام ارزیابی است: نگرش: ارزشگذای= «بهبود عملکرد»، «مؤثر بودن»، «بهتر بودن» ⟵ ارزیابی کیفی از اثر سلنیوم و آستاگزانتین بر عملکرد جسمی؛ درجه‌بندی: شدت= «بهتر از»، «پایین‌تر از»، «مؤثر بودن» ⟵ مقایسه و تقویت نسبی؛ مشارکت در گفتمان: تکصدایی= یعنی نویسنده بدون اشاره به دیدگاه متقابل، یافته‌ها را به صورت قطعی و با لحنی علمی‌ـقطعی ارائه می‌دهد. از منظر ون‌دایک، این گزاره‌ها در پیوند با گفتمان **دانش پزشکی و قدرت مشروعیت‌ساز آن** معنا می‌یابند. گزارهٔ «سلنیوم بهتر از آستاگزانتین بود» یک گزارهٔ دانش‌ساختی[1] است که: دانش علمی را تثبیت می‌کند (پایان‌بندی با «این مطالعه نشان می‌دهد...» یعنی قطعیت یافته.). سوژه‌ی پژوهشی را به‌مثابه ابزار کنترل و تنظیم بدن بیماران بازنمایی می‌کند (قدرت علمی در خدمت مداخله). هیچ گفتمان جایگزینی (مثل تجربهٔ بیمار یا نظام پزشکی سنتی) را وارد نمی‌کند؛ این نشانه‌ی **تک‌صدایی بودن گفتمان پزشکی مدرن** است. همچنین، زبان ارزیابانه‌ای که در این متن به‌کار می‌رود در خدمت **اثبات اثربخشی درمان و دانش پزشکی مدرن** است؛ هدف آن **اقناع مخاطب تخصصی برای پذیرش یافته‌ها و انتقال نتیجه به دانش پزشکی رسمی** است؛ با گفتمان‌های کلان **علم‌باوری، اثربخشی بالینی، و سیاست‌های دارویی مبتنی بر شواهد** همراستا است.

نمونهٔ ۲

در این مطالعه، عملکرد سلنیوم در بهبود تست‌های حرکتی و حسی بهتر از آستاگزانتین بود. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که این آنتی‌اکسیدان‌ها می‌توانند در

1. knowledge-constructing

بهبود وضعیت بیماران مبتلا به آسیب نخاعی مؤثر باشند. با این حال، برای اثبات این موضوع در انسان و درک کامل مکانیسم اثر این ترکیبات، نیاز به مطالعات بیشتری است. (اسدی گندمانی و همکاران، ۱۴۰۰)

بر اساس نظریهٔ ارزیابی، این متن واجد مؤلفه‌ی نگرش: ارزشگذاری است که در عبارت « مؤثر بودن در بهبود وضعیت» نمود می یابد و نویسنده از این رهگذر به ارزیابی پدیده‌ای علمی و فرآیندهای درمانی می‌پردازد. مؤلفهٔ ارزیابی دیگر از نوع درجه‌بندی: شدّت است که عبارتهای «مؤثر بودن»، «بهبود وضعیت» نشانه‌ی آن‌اند که به تقویت ضمنی مثبتِ نسبت به عملکرد آنتی اکسیدانها شاره دارند. و در نهایت مشارکت در گفتمان به صورت چندصدایی در این متن مشاهده می شود؛ به بیانی، جمله‌ی سوم با عبارت «نیاز به مطالعات بیشتر است» فضای علمی را باز نگه می‌دارد و از قطعیت مطلق می کاهد؛ که نمونه‌ای از **مشارکت متمایل به احتیاط را به نمایش می گذارد.** واژه‌هایی چون «مؤثر بودن» و «بهبود» مثبت‌اندیشانه‌اند و نشان‌دهنده‌ی **زبان خوش‌بینانه و ارزیابانه در توصیف یافته‌های علمی** هستند. با این حال، جمله‌ی سوم با ایجاد احتیاط («نیاز به مطالعات بیشتر») **نوعی تعدیل ارزیابی و پرهیز از مطلق‌گرایی علمی** را نشان می‌دهد، که در ادبیات پزشکی یک ویژگی متداول برای حفظ اعتبار علمی است.

این گزیدهٔ متنی، از منظر ون‌دایک، در خدمت گفتمان دانش–قدرت پزشکی مدرن است. در این راستا، **ساختار گفتمان علمی پزشکی** با ارائه‌ی ارزیابی مثبت از یک روش درمانی (آنتی‌اکسیدان‌ها) همراه با احتیاط علمی عمل می کند؛ یعنی ادعای کارایی را مطرح می کند، اما آن را در یک «قاب مشروعیت‌بخش علمی» (نیاز به پژوهش بیشتر) قرار می‌دهد. **هدف گفتمان** در اینجا، **تثبیت دانش تجربی و داروسازانه** است و همزمان تلاش می‌شود تا **اعتماد مخاطب علمی حفظ شود؛** به همین دلیل، زبان ارزیابانه‌ی آن میان دو قطب «اثربخشی» و «احتیاط» حرکت می کند. استفاده از ساختارِ «می توانند مؤثر باشند» به جای «هستند»، نوعی **مؤدب‌سازی علمی و تعلیق قطعی‌گویی** است که در گفتمان علمی نقش بازدارنده از ادعاهای غیرقابل دفاع دارد. این امر یک شاخص **گفتمان قدرت‌مدار مراقب** است. این زبان در خدمت **اهداف علمی-پژوهشی و سیاست‌گذاری دارویی مبتنی بر شواهد** قرار دارد و به‌گونه‌ای طراحی شده که راه را برای جذب بودجه، پژوهش‌های بالینی بیشتر و توسعهٔ درمان‌های مکمل هموار کند.

نمونهٔ ۳

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که تقریباً در نیمی از موارد تجویز ونکومایسین بر اساس دستورالعمل NHS و مناسب بود، در ضمن اینکه تجویز آنتی‌بیوتیک برای حدود یک سوم بیماران بر اساس تجربه و بدون انجام تست آنتی‌بیوگرام بوده است. (نصر اصفهانی و همکاران، ۱۴۰۱)

در این جمله، نویسنده از الگوی زبان ارزیابانه‌ای بهره می‌گیرد که مؤلفه‌های *قضاوت* و *درجه‌بندی* را در هم می‌آمیزد. از منظر نظریهٔ ارزیابی، عبارت «در حدود نیمی از موارد» نشان‌دهنده‌ی یک منبع *درجه‌بندی دامنه‌ای* است که به طور غیرقطعی و متمایل به محافظه‌کاری، دامنه‌ی وقوع یک کنش را مشخص می‌سازد. این نوع بیان با به‌کارگیری تعبیری همچون «تقریباً»، نوعی *احتیاط علمی* را القا می‌کند که در زبان علوم پزشکی بسیار رایج است و نشان از عدم قطعیت قطعی در پژوهش‌های تجربی دارد. از منظر مؤلفهٔ *قضاوت*، نویسنده به صورت ضمنی به *هنجارمندی* کنش بالینی پزشکان اشاره دارد: آنجا که از واژه‌ی «مناسب» برای ارجاع به مواردی که بر اساس دستورالعمل عمل شده‌اند، استفاده می‌شود، داوری هنجاری در پس زبان پنهان شده است. در مقابل، تجویز مبتنی بر «تجربه» و «بدون آنتی‌بیوگرام» به طور ضمنی به عنوان رفتار *کم‌تر مطلوب* یا حتی غیرعلمی جلوه داده شده است. اینجا نوعی *قضاوت منفی* دربارهٔ عملکرد بخشی از جامعهٔ پزشکی دیده می‌شود، بدون آن‌که مستقیماً نقد صریحی مطرح شود. از منظر تحلیل گفتمان انتقادی وندایک (۲۰۰۴)، این گزاره در دل گفتمانی علمی قرار دارد که به دنبال مشروعیت‌بخشی به پروتکل‌های استاندارد و تقویت دانش سازمان‌یافته و نهادینه‌ی پزشکی است. نویسنده، با تأکید بر تجویز بر اساس دستورالعمل‌های NHS، خود را در گفتمان مسلط پزشکی مبتنی بر شواهد جای می‌دهد. این نوع زبان، در راستای گفتمان نهادینه‌سازی استانداردهای علمی، دانش را در مقام *قدرت معرفتی* قرار می‌دهد و، به طور ضمنی، اشکال سنتی‌تر و مبتنی بر شهود یا تجربه‌ی فردی را در موضعی حاشیه‌ای قرار می‌دهد. در اینجا، گفتمان پزشکی ضمن آن‌که ادعای عینیت و بی‌طرفی دارد، با ابزارهای زبانی چون درجه‌بندی («تقریباً»، «حدود نیمی») و قضاوت اخلاقی/حرفه‌ای (با معیار «مناسب بودن» تجویز) وارد حوزهٔ ارزش‌گذاری و هنجاردهی به رفتار حرفه‌ای می‌شود. درواقع، این زبان در خدمت نهادینه‌سازی *انضباط دانش پزشکی* و کنترل عملکرد بالینی از رهگذر گفتمان علمی است؛ گفتمانی که دستورالعمل‌های رسمی را معیار سنجش عملکرد حرفه‌ای قرار می‌دهد و با

واژگانی چون «مناسب» یا «براساس تجربه» دوگانه‌ای از خوب/بد، درست/نادرست یا مطلوب/نامطلوب می‌سازد.

تحلیل رشته‌های علوم انسانی

رشتهٔ جامعه‌شناسی

جدول ۲ میزان وقوع مؤلفه‌های نظریهٔ ارزیابی در بخش نتیجه‌گیری ۱۵ مقالهٔ جامعه‌شناسی

نظام معنایی	مؤلفه	وقوع	درصد کل (٪)
نگرش	احساس	۱۴	۶/۶
	قضاوت	۳۵	۱۶/۸
	ارزش‌گذاری	۴۶	۲۲/۱
درجه‌بندی	شدت	۲۴	۱۱/۵
	دامنه	۸	۳/۸
مشارکت در گفتمان	تک‌صدا	۳۷	۱۷/۶
	چندصدا	۴۵	۲۱/۴
مجموع		**۲۱۶**	**%۱۰۰**

داده‌های آماری این جدول نشان می‌دهد که در نتیجه‌گیری‌های مقالات جامعه‌شناسی، مؤلفه‌های «مشارکت در گفتمان» به‌ویژه چندصدایی (۲۱/۴٪) و تک‌صدایی (۱۷/۶٪) بیشترین بسامد را دارند. این امر حاکی از آن است که مؤلفان تلاش کرده‌اند در نتیجه‌گیری‌ها، هم از ارجاع به دیدگاه‌های دیگر (مثلاً پژوهش‌های پیشین یا داده‌های فرهنگی/اجتماعی) بهره بگیرند، و هم در بسیاری موارد گزاره‌هایی قطعی و غیرقابل مناقشه ارائه دهند. این ترکیب از چندصدایی و تک‌صدایی، نشان‌دهنده‌ی توازن میان ادعای علمی و پذیرش تنوع دیدگاه‌ها در ادبیات جامعه‌شناسی است. از سوی دیگر، بیشترین بسامد در میان زیرمؤلفه‌های نگرش به قدرگذاری بازمی‌گردد، به‌ویژه در قالب ارزش‌گذاری‌های زیبایی‌شناختی و اجتماعی-فرهنگی که مجموعاً بیش از ۱۹٪ از کل را تشکیل می‌دهند. این امر نشان‌دهنده‌ی آن است که در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی، ارزیابی پدیده‌های فرهنگی، نمادین، و فضایی (مثلاً بدن، فضاهای عمومی، مناسبات فرهنگی) بسیار برجسته است.

مؤلفه‌ی قضاوت نیز در جایگاه بعدی قرار دارد (مجموعاً حدود ۱۷٪). این ارزیابی‌ها عمدتاً دربارهٔ رفتارهای اجتماعی مانند پذیرش/عدم پذیرش هنجارها، مشروعیت یا فساد، و درستی یا صداقت نهادها و افراد صورت گرفته است که بازتابی از دغدغه جامعه‌شناختی برای تحلیل کنش‌های اخلاقی و اجتماعی است. مؤلفه‌ی احساس، گرچه کم‌بسامدترین زیرمجموعه «نگرش» است (حدود ۶٫۶٪)، اما در برخی موارد با محوریت احساس امنیت، تمایل به رفتار خاص، یا رضایت از نتایج اجتماعی نمود داشته است. این کم‌توجهی به احساسات می‌تواند بازتابی از رویکرد عقلانی و تحلیلی پژوهش‌های جامعه‌شناسی باشد.

مؤلفه‌ی درجه‌بندی نیز حضوری نسبتاً پررنگ دارد (حدود ۱۵/۳٪). این امر نشان می‌دهد که مؤلفان تلاش کرده‌اند ادعاهای خود را با شدت یا دامنه‌های متفاوت بیان کنند و در نتیجه‌گیری، از اصطلاحاتی چون «بسیار»، «تقریباً»، «کاملاً»، یا «نسبتاً» برای شکل‌دهی میزان ارزیابی بهره گیرند. در مجموع، ترکیب بسامدهای بالا در درگیرسازی، قضاوت، و قدرگذاری نشان می‌دهد که در نتیجه‌گیری مقالات جامعه‌شناسی، تمرکز اصلی بر ارزیابی نهادهای اجتماعی، کنش‌های فرهنگی، ارزش‌های نمادین و به‌ویژه موقعیت‌های نهادی و جنسیتی است که از طریق زبان ارزیابانه، اعتبار یافته یا نقد می‌شوند.

نمونهٔ ۱

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی منجر به شکل‌گیری هویت اجتماعی جدیدی در میان جوانان شده است. این هویت‌ها برخاسته از تعاملات در بستر فضای مجازی‌اند و در بسیاری از موارد با هویت سنتی در تعارض قرار دارند. (نیکبخش، ۱۴۰۱)

در این گزاره، مؤلفه‌ی «نگرش» در قالب زیرمؤلفه‌ی *قدرگذاری* برجسته است، زیرا پدیده‌ای اجتماعی-فرهنگی (یعنی «شکل‌گیری هویت جدید») را از منظر ارزش فرهنگی-اجتماعی مورد ارزیابی قرار می‌دهد. جملهٔ «منجر به شکل‌گیری هویت اجتماعی جدیدی در میان جوانان شده است» گزاره‌ای است که به نوعی دربردارنده‌ی ارزش‌گذاری مثبت پدیده‌ی تحول فرهنگی است؛ هرچند تعبیر «در تعارض با هویت سنتی» بار ارزیابی منفی ضمنی را نیز حمل می‌کند که نوعی *تعارض ارزشی* را نشان می‌دهد. این تعارض به‌خودی‌خود یک رویداد *درگیرکننده* از منظر گفتمان‌شناسی ارزیابانه است. از منظر

مشارکت در گفتمان نوع روایت تک‌صدا است. یعنی سخن از «تحقیقات ما نشان داد» و سپس ارجاع به یافته‌ها بدون حضور دیدگاه‌های جایگزین. این نحوهٔ بیان، مطابق با الگوی اقتدارگرایانه‌ی گفتمان علمی است که *دانش* را نه برساخته‌ای در میان دیدگاه‌های گوناگون، بلکه حقیقتی پایدار و اثبات‌شده می‌نمایاند (مارتین و وایت، ۲۰۰۵).

از منظر تحلیل گفتمان انتقادی در چارچوب ون‌دایک، این قطعه بخشی از بازنمایی قدرت گفتمانیِ دانش علمی در تعیین هویت است. وقتی نتیجه‌گیری می‌گوید که «هویت اجتماعی جدیدی شکل گرفته است»، به نوعی *قدرت طبقه‌ی دانشگاهی و پژوهشی در بازتعریف واقعیت اجتماعی* تثبیت می‌شود. هویتی که در میدان مجازی زاده شده، نه‌تنها به‌مثابه امر اجتماعی پذیرفته شده، بلکه موضوع تأیید دانش رسمی نیز قرار گرفته است. این نکته با آنچه ون‌دایک «پیش‌فرض‌های ایدئولوژیک پنهان در گزاره‌های توصیفی» می‌نامد، هماهنگ است (ون دایک، ۱۹۹۸). توصیف‌های ظاهراً عینی مانند «هویت‌های جدید برخاسته از تعاملات» خود حامل داوری‌های ارزشی دربارهٔ مشروعیت این تعاملات و دگرگونی‌ها هستند. به طور مشخص، در این جمله *دانش جامعه‌شناختی* در مقام نهاد مشروعیت‌بخش به تغییرات فرهنگی و شکاف‌های نسلی عمل می‌کند. در مجموع، این نمونه تصویری از «دانش دانشگاهی به‌عنوان قدرت نمادین» (بوردیو[1]، ۱۹۹۱) ارائه می‌دهد. قدرتی که با زبان توصیفی-علمی، واقعیت را قاب‌بندی می‌کند و از طریق برچسب‌گذاری (مانند «هویت سنتی» و «هویت جدید») موقعیت‌های فرهنگی را ارزش‌گذاری می‌کند.

نمونهٔ ۲

یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که اعتماد عمومی نسبت به نهادهای دولتی در دهه‌های اخیر کاهش یافته است. این روند می‌تواند پیامدهایی منفی برای مشارکت سیاسی و انسجام اجتماعی داشته باشد. (جمالی تنها و همکاران، ۱۴۰۲)

در این گزاره، حضور مؤلفه‌ی «نگرش» در قالب دو زیرمؤلفهٔ *قضاوت* و *قدرگذاری* به‌وضوح قابل مشاهده است. در سطح قضاوت، مخاطب با ارزیابی ضمنی منفی از «نهادهای دولتی» مواجه است. عبارت «کاهش اعتماد عمومی» به‌نوعی حکایت از شکست این نهادها

1. Bourdieu

در جلب رضایت و حفظ مشروعیت اجتماعی دارد، که در حوزهٔ *هنجارمندی* و *توانمندی* طبقه‌بندی می‌شود. نهادهایی که نتوانسته‌اند اعتماد را حفظ کنند، به طور ضمنی ناتوان و شاید غیراخلاقی معرفی می‌شوند. در سطح «قدرگذاری»، نتیجه‌گیری «کاهش اعتماد» را به‌عنوان یک پدیده‌ی نامطلوب اجتماعی تحلیل می‌کند. واژه‌هایی چون «پیامدهای منفی»، «کاهش مشارکت سیاسی» و «انسجام اجتماعی» در واقع حامل نوعی ارزش‌گذاری فرهنگی‌ـاجتماعی منفی هستند. از منظر نظریهٔ ارزیابی، اینجا ما با *ارزیابی منفی پدیده‌های اجتماعی* سروکار داریم، نه صرفاً افراد یا کنش‌ها. از نظر «مشارکت در گفتمان»، بیان در فرم *تک‌صدا* قرار دارد. گوینده از موضع اقتدار علمی سخن می‌گوید و گویی هیچ جای شکی در مورد این ارزیابی‌ها وجود ندارد. این ویژگی، نمونه‌ای روشن از آن چیزی است که ون‌دایک به‌عنوان «طبیعی‌سازی ایدئولوژی» توصیف می‌کند. یعنی ایدئولوژی پژوهشگر ــ در اینجا انتقاد نسبت به عملکرد نهادهای دولتی ــ در قالب زبان واقع‌نما و علمی بیان می‌شود، به‌گونه‌ای که از دایره‌ی ایدئولوژیک به نظر نمی‌رسد (ون دایک، ۲۰۰۱). از منظر گفتمان انتقادی، این متن بر اساس پیش‌فرض‌های مشخصی عمل می‌کند: یکی آنکه مشارکت سیاسی و انسجام اجتماعی ارزش‌های قطعی و مثبت‌اند؛ و دوم آنکه نهادهای دولتی مسئول وضعیت موجود تلقی می‌شوند. در چنین متنی، «دانش علمی» به مثابهٔ ابزاری برای *پاسخ‌گو کردن ساختار قدرت* عمل می‌کند. جامعه‌شناس در مقام ناظرِ مشروعیت‌بخش یا مشروعیت‌زدا، واقعیت اجتماعی را می‌کاود و از خلال زبان علمی، نهادهای رسمی را زیر سؤال می‌برد. از سوی دیگر، گزاره‌ی «می‌تواند پیامدهایی منفی داشته باشد» نوعی «درجه‌بندی: احتمال» نیز دارد؛ یعنی بیان درجه‌ای از یقین دربارهٔ پیشامدهای آینده. این تأکید ضمنی بر خطرات احتمالی، تقویت‌کننده‌ی هشدار اجتماعی متن است. در مجموع، این نمونه تصویری از گفتمان انتقادی در علوم اجتماعی را نشان می‌دهد که به‌واسطهٔ زبان علمی و ارزیابانه، کنشگران رسمی را به چالش می‌کشد، درحالی‌که با استفاده از قالب‌های زبانی واقع‌نما، خود را بی‌طرف و مبتنی بر داده جلوه می‌دهد.

نمونهٔ ۳

یافته‌ها نشان می‌دهد که فقر فرهنگی در میان اقشار پایین جامعه مانع از بهره‌گیری مناسب از خدمات آموزشی شده است. این مسئله ضرورت بازنگری در سیاست‌های فرهنگی آموزشی را دوچندان می‌سازد. (انصاری و علیوردی‌نیا، ۱۴۰۳)

در این گزیده از نتیجه‌گیری، بار ارزیابانه‌ی متن به‌شدت بالاست. در وهله‌ی نخست، مؤلفه‌ی «نگرش» در سطح *قضاوت* در مورد گروه‌های اجتماعی پایین‌دست اعمال می‌شود. تعبیر «فقر فرهنگی» یک ارزیابی منفی از وضعیت فرهنگی این اقشار است که می‌تواند در چارچوب *هنجارمندی اجتماعی* و *ظرفیت فرهنگی* تعبیر شود. این قضاوت ضمنی، اقشار پایین را فاقد قابلیت بهره‌گیری از امکانات رسمی می‌نمایاند. از طرفی، در همان جمله، مؤلف از واژه‌هایی چون «مانع»، «بهره‌گیری نامناسب» و «ضرورت بازنگری» استفاده می‌کند. این واژگان حاکی از ارزیابی منفی پدیده‌ای ساختاری است؛ یعنی ناکارآمدی سیاست‌های فرهنگی آموزشی. در نتیجه، هر دو سطح اجتماعی ــ مخاطبان و ساختار رسمی ــ مورد داوری قرار می‌گیرند.

در سطح *قدردانی*، استفاده از واژه‌ی «ضرورت» در «ضرورت بازنگری» ارزش‌گذاری مثبتی برای بازسازی ساختارها را القا می‌کند. یعنی گوینده به صورت ضمنی اصلاح سیاست‌ها را مطلوب و ارزشمند می‌داند؛ بنابراین مؤلفه‌ی قدردانی در قالب *ارزش‌گذاری کنش اصلاحی* تجلی می‌یابد. در سطح *مشارکت در گفتمان*، گفتمان تا حدی بین دو قطب تک‌صدا و چندصدا قرار دارد. از یک‌سو، یافته‌ها به صورت قطعی گزارش می‌شوند؛ از سوی دیگر، زبان گزاره‌ی دوم («ضرورت بازنگری ... را دوچندان می‌سازد») حاوی نوعی *فراخوان ضمنی به سیاست‌گذار* است. این سبک نوشتار، با چیزی که ون‌دایک «دستورکاربخشی گفتمان علمی» می‌نامد، هم‌راستا است (ون دایک، ۲۰۰۶). دانش علمی در اینجا در خدمت یک برنامه‌ی اصلاحی قرار گرفته است.

از نظر گفتمان انتقادی، این متن به بازتولید تمایزات ایدئولوژیک میان اقشار اجتماعی کمک می‌کند. مفهوم «فقر فرهنگی» واژه‌ای سنگین و بارمعناست که همزمان دلالت بر کاستی، بی‌کفایتی و فاصله از معیارهای فرهنگی مسلط دارد. به این ترتیب، متن در سطح ناپیدا حامل نوعی موضع طبقاتی است، حتی اگر قصد اصلاح ساختارها را نیز داشته باشد. در مجموع، این نتیجه‌گیری در کنار ارزیابی‌های علمی، حامل جهان‌بینی خاصی دربارهٔ طبقات اجتماعی، کارکرد سیاست‌ها و ضرورت اصلاحات فرهنگی است که به‌خوبی در تحلیل‌های نظری ون‌دایک درباره بازنمایی ایدئولوژی در زبان علم قابل درک است.

رشتهٔ حقوق

جدول ۳ بسامد وقوع مؤلفه‌های ارزیابی در نتیجه‌گیری مقالات رشتهٔ حقوق

نظام معنایی	زیرنظام‌ها	تعداد وقوع	درصد ٪
نگرش	احساس	۱۲	۶/۶
	قضاوت	۳۳	۱۸/۲
	ارزشگذاری	۴۶	۲۵/۴
درجه‌بندی	شدت	۲۱	۱۱/۶
	دامنه	۹	۵/۰
مشارکت در گفتمان	تک‌صدا	۴۱	۲۲/۷
	چندصدا	۱۹	۱۰/۵
مجموع		۱۸۱	۱۰۰

تفسیر جدول بالا دربارهٔ توزیع مؤلفه‌های ارزیابی در بخش نتیجه‌گیری مقالات رشتهٔ *حقوق*، می‌تواند از منظر زبان‌شناختی و معرفت‌شناختی گویای ماهیت خاص این رشته باشد. در ادامه، مهم‌ترین نکات تبیینی مربوط به هر مؤلفه، با توجه به بسامد و نقش گفتمانی آن، شرح داده می‌شود. در این مجموعه از متون، *ارزش‌گذاری (۲۵/۴٪)* بیشترین بسامد را در میان سه مؤلفه‌ی نگرش دارد. این الگو نشان‌دهنده‌ی تمایل نویسندگان حقوقی به ارزیابی پدیده ها، اصول، قوانین و نهادها بر اساس معیارهایی همچون کارآمدی، انسجام، مطلوبیت اجتماعی یا انسجام از منظر نظم حقوقی است. در واقع، متون حقوقی در بخش نتیجه‌گیری کمتر بر *احساسات فردی (۶/۶٪)* یا حتی بر *قضاوت اخلاقی یا اجتماعی دربارهٔ افراد (۱۸/۲٪)* تمرکز دارند و بیشتر به توصیف و ارزیابی ساختارها و مفاهیم می‌پردازند. بیش از ۲۲٪ جملات از *مشارکت در گفتمان: تک‌صدا* استفاده کرده‌اند؛ یعنی نویسندگان در بیشتر موارد به‌جای ارجاع به دیدگاه‌های دیگر یا تردید در یافته‌ها، با زبانی قطعی، یک‌سویه و متقن سخن گفته‌اند. این ویژگی از جنس گفتمان حقوقی است که در مقام «اعلام حکم»، در پی اقناع با زبان اقتدارگرا و بی‌ابهام است. چنین سبکی نشان‌دهنده‌ی تلاش برای مشروعیت‌بخشی حقوقی و نمایش استدلال به‌مثابه امری علمی، بی‌طرف و قطعی است. در مقابل، میزان *چندصدایی (۱۰/۵٪)* در این مقالات کمتر از حد متوسط بوده و این نشان می‌دهد که

دیدگاه‌های متقابل، فرضیه‌های جایگزین یا تردید نسبت به یافته‌ها چندان در اولویت نیستند. عنصر *درجه‌بندی: شدت* با ۱۱/۶٪ و *درجه‌بندی: دامنه* با ۵٪ سهم قابل توجهی در تقویت زبان ارزیابی دارد. استفاده از این مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که نویسندگان حقوقی علاقه دارند ارزیابی‌های خود را *تقویت* یا *تضعیف* کنند یا پدیده‌ها را درون *مقیاس‌های حقوقی* جای دهند (مانند: «بسیار مهم»، «کاملاً مغایر با اصل قانونی»، «تقریباً منطبق با رویه»). این ویژگی نوعی *زبان معیارگذاری* است که به تثبیت جایگاه گزاره‌ها در چارچوب نظام حقوقی کمک می‌کند و هم‌راستا با گفتمان رسمی، نظام‌مند، قانون‌محور و اساساً آمره‌ی رشتهٔ حقوق است. میزان پایین ارجاع به *احساس* و حتی *قضاوت‌های اخلاقی فردمحور* نشان می‌دهد که گفتمان حقوقی در نتیجه‌گیری، تمایل دارد با نوعی *زبان ابژکتیو و متکی به مفاهیم نظام‌مند* خود را معرفی کند. هدف این نوع نوشتار، بیشتر نمایش عقلانیت قانونی، انسجام حقوقی و اصول استنتاج است تا القای هیجان یا تکیه بر تجربه‌های زیسته یا داوری اخلاقی فردی. ترکیب پرکاربرد «ارزش‌گذاری + تک‌صدا + شدت» در این مجموعه نشان می‌دهد که نتیجه‌گیری‌های حقوقی به طور کلّی بخشی از گفتمان *اقتدار–دانش* هستند که از طریق زبان ارزیابانه‌ای ساختارمند، رسمی، عقلانی و کم‌مناقشه، در پی تثبیت جایگاه خود به‌عنوان دانش معتبر هستند. این الگو در مقایسه با رشته‌هایی چون *جامعه‌شناسی* (که فضای نقد ساختارهای اجتماعی و چندصدایی بیشتری دارد) یا *پزشکی* (که تمرکز بیشتری بر قضاوت‌های تکنیکی و زبان علمی خنثی دارد) کاملاً متمایز است. این تمایز را می‌توان به ویژگی‌های معرفت‌شناختی رشتهٔ حقوق، اهداف عملکردی متون آن و ساختار استدلالی مبتنی بر قانون نسبت داد. در ادامه به نمونه هایی از متن بخش نتیجه گیری و تحلیل آنها می پردازیم.

نمونهٔ ۱

تشکیل این منطقه به جهات مختلف با مقررات حقوق بین‌الملل مغایرت دارد. [...] حضور سربازان ترکیه در خاک دولت سوریه بدون اجازه حکومت مرکزی اصولاً مغایر بند ۴ ماده ۲ منشور می‌باشد. (عزیزی و اکبری، ۱۴۰۰)

در این گزاره با نمونه‌ای بارز از مؤلفهٔ *قضاوت* در نظریهٔ ارزیابی مواجه‌ایم که کنشگری دولتی (ترکیه) را از منظر اخلاقی و قانونی مورد ارزیابی قرار می‌دهد. داوری

نویسنده از نوع «قضاوت منفی حقوقی» است؛ چراکه حضور نظامی ترکیه را «مغایر بند ۴ ماده ۲ منشور ملل متحد» می‌داند. از منظر نظریهٔ ارزیابی، این قضاوت قانونی همزمان از نظر شدت نیز «درجه‌بندی‌شده» است: با استفاده از واژه‌هایی مانند «اصولاً مغایر»، نویسنده تلاش دارد ارزیابی خود را تقویت کرده و قطعیت حقوقی را القا کند. در سطح تحلیل گفتمان انتقادی، مطابق با چارچوب ون‌دایک، این گزاره بخشی از *استراتژی‌های مشروع‌سازی گفتمان مقاومت دولت‌ها در برابر مداخله خارجی* است. نویسنده با بهره‌گیری از منابع قدرت نمادین (نظیر منشور ملل متحد که برای همه‌ی کشورهای جهان الزام‌آوری حقوقی قطعی دارد) و بازنمایی ترکیه به‌عنوان ناقض حاکمیت ملی سوریه، نوعی *استراتژی قطب‌بندی*[1] را به کار می‌برد. در این استراتژی، «ما»ی مشروع (دولت مرکزی سوریه و حامیان حقوق بین‌الملل) در برابر «آن‌ها»ی نامشروع (ترکیه و متحدان‌اش) قرار می‌گیرد. از منظر ون‌دایک، گفتمان حاضر بخشی از گفتمان دفاع از *حق حاکمیت ملی و نظم حقوقی بین‌الملل* است که در مخاصمات مرزی جاری، در برابر گفتمان‌های مداخله‌گرایانه‌ی قدرت‌های منطقه‌ای و جهانی قرار می‌گیرد.

نمونهٔ ۲

به نظر می‌رسد که مزایای توسعه قلمرو حقوق عمومی بر معایب آن برتری دارد... اما ورود حقوق عمومی به قلمروهای حقوق خصوصی، چندان موجه نبوده...». (حمزه‌لوئی، رنجبر، دشتی، ۱۴۰۲)

در اینجا با نمونه‌ای از *ارزش‌گذاری* سروکار داریم که پدیده‌ای انتزاعی (توسعهٔ قلمرو حقوق عمومی) را از منظر کارکرد و مصلحت مورد داوری قرار می‌دهد. گزاره‌ی «مزایای توسعه بر معایب آن برتری دارد» نوعی *ارزیابی مثبت نهادی* و درعین‌حال *مشروط* را نشان می‌دهد که در چارچوب گفتمان علمی، نوعی میانه‌روی و سنجش‌گری را القا می‌کند. واژه‌هایی چون «اما» و «چندان موجه نبوده» نیز از جمله *شاخص‌های مشارکت در گفتمان* محسوب می‌شوند که در تقابل با دیدگاه‌های دیگر، فضای گفتمان چندصدایی را ایجاد می‌کنند. در تحلیل گفتمان انتقادی، این متن در

1. polarization

بستر منازعه‌ی گفتمانی میان *حقوق عمومی به‌عنوان حوزه‌ای مداخله‌گر و سیاست‌مدارانه* و *حقوق خصوصی به‌مثابه قلمرو آزادی فردی* قابل فهم است. نویسنده با زبان تخصصی و استناد به کارکردهای حقوق عمومی (از جمله در حقوق کار و حقوق بشر) به مشروع‌سازی گسترش این شاخه می‌پردازد، اما در برابر «دولت‌محوری مفرط» هشدار می‌دهد. این تحلیل در سطح کلان، در خدمت گفتمان *توسعهٔ متوازن حقوقی* و مقابله با سلطه‌ی ساختارهای قدرت از طریق مداخلات قانونیِ موجه است.

نمونهٔ ۳

در بعد حکمرانی خوب شهری، به ترتیب مؤلفه‌های حق مشارکت، حق دسترسی به اطلاعات، حق عدالت و برابری... دارای بیشترین میانگین بودند». (نوروزی و حسینی‌نیا، ۱۴۰۴)

در این بخش با نمونه‌ای از *ارزش‌گذاری مثبت* مواجه هستیم که متوجه پدیده‌های انتزاعی اما بنیادینی چون «مشارکت»، «دسترسی به اطلاعات» و «عدالت» است. در این ارزیابی، واژگانی چون «بیشترین میانگین» نوعی *درجه‌بندی مثبت* محسوب می‌شوند که جایگاه مطلوب این مؤلفه‌ها را در چارچوب «حکمرانی خوب» نشان می‌دهند. از منظر نظریهٔ ارزیابی، این ارزیابی‌ها به‌ویژه در قالب «ارزش‌گذاری نهادی[1]» عمل می‌کنند و مشروعیت حکمرانی مردم‌سالار را بازتولید می‌نمایند. از منظر ون‌دایک، این گزاره انعکاس یا مصداقی از گفتمان *مدرن‌سازی حکمرانی محلی* و نیز تقویت مشارکت اجتماعی در سیاست‌گذاری شهری است. ارجاع به «حق دسترسی به اطلاعات» و «عدالت» نشان‌دهنده‌ی تعلق گفتمان به پروژه‌ی *شفافیت و پاسخ‌گویی* در برابر الگوهای اقتدارگرایانه سنتی است. از این زاویه، نویسنده در مقام متخصص، بر نقش علوم انسانی در پیشبرد گفتمان دموکراتیک و کاهش نابرابری ساختاری و سوءاستفاده از قدرت حقوقی تأکید می‌کند و با استناد به ابزارهای آماری، گفتمان خود را علمی و معتبر می‌سازد.

1. institutional appreciation

رشتهٔ فلسفه

جدول ۴ بسامد وقوع مؤلفه‌های ارزیابی در نتیجه‌گیری مقالات رشتهٔ فلسفه

نظام معنایی	مؤلفه	وقوع	درصد کل (٪)
نگرش	احساس	۵	۸/۳
	قضاوت	۵	۸/۴
	ارزش‌گذاری	۱۵	۲۵
درجه‌بندی	شدت	۸	۱۳/۳
	دامنه	۵	۸/۳
مشارکت در گفتمان	تک‌صدا	۷	۱۱/۷
	چندصدا	۱۰	۱۶/۷
مجموع		**۵۵**	**%۱۰۰**

زبان ارزیابانه در بخش نتیجه‌گیری مقالات فلسفی بر پایه‌ی داده‌های آماری، بیشترین تمرکز را بر مؤلفهٔ **ارزش‌گذاری** دارد که در مجموع (مثبت و منفی) ۱۵ مورد از ۵۵ واحد ارزیابانه را به خود اختصاص داده است (۲۵٪). این الگو کاملاً با سرشت معرفت‌شناختی فلسفه هم‌راستاست؛ چرا که پژوهش‌های فلسفی عموماً با داوری در باب اعتبار، انسجام، یا انسجام درونی نظریه‌ها و رویکردهای تحلیلی پیش می‌روند. در این حوزه، کمتر به عواطف یا قضاوت اخلاقی نسبت به اشخاص پرداخته می‌شود؛ بلکه تأکید اصلی بر کیفیت مفهومی و ساختاری نظریه‌هاست. زبان فلسفی، حتی در نتیجه‌گیری‌ها، به جای بیان هیجان یا احساس، به تحلیل‌های ارزشی در سطح ساختاری، مفهومی، یا معرفتی متوسل می‌شود. حضور **مؤلفه‌ی قضاوت** با فراوانی نسبتاً پایین (۵ مورد = ۸/۴٪) نشان می‌دهد که در فلسفه، ارزیابی‌های اخلاقی یا هنجاری از کنشگران علمی و اجتماعی چندان برجسته نیست، مگر در مواردی که داوری دربارهٔ موضع‌گیری‌های نهادهای سیاسی، اخلاقی یا ایدئولوژیک مطرح می‌شود. ارجاع به مؤلفه‌ی **احساس** نیز با مجموعاً ۵ مورد (۸/۳٪) بسیار محدود است. این امر نشان‌دهنده‌ی سبک «غیرعاطفی» و «تحلیلی‌بی‌طرف» فلسفه به مثابه یک گفتمان عقلانی مدرن است که عمدتاً بر منطق استنتاج و نه عاطفه یا تجربه فردی متکی است.

در مقابل، مؤلفهٔ **درجه‌بندی** با ۱۳ مورد (۲۱/۶٪)، نقش مهمی در نظام ارزیابانه متون فلسفی دارد. این میزان بالای تقویت یا تضعیف زبانی (به‌ویژه در قالب‌هایی مانند «بسیار بنیادی»، «تا حدی متناقض»، «تقریباً سازگار») نشان می‌دهد که نویسندگان فلسفی، برای دقیق‌تر کردن سطح تعمیم یا شدت داوری، به ابزارهای زبانی درجه‌بندی وابسته‌اند. این تمایل به تنظیم شدت معنا را می‌توان در پیوند با تعهد معرفتی گفتمان فلسفه به دقت، ظرافت مفهومی و پرهیز از تعمیم‌های مطلق در نظر گرفت. مؤلفهٔ **مشارکت در گفتمان** نیز سهم چشمگیری دارد؛ به‌ویژه **چندصدایی** با ۱۰ مورد (۱۶/۷٪) که نشان‌دهنده‌ی ساختار دیالوژیک زبان فلسفی است. نویسندگان اغلب با ارجاع به دیدگاه های گوناگون (حتی دیدگاه‌های متضاد) یا با بهره‌گیری از استراتژی‌هایی مانند «برخی بر این باورند»، «ممکن است چنین به نظر برسد» یا «از منظر دیگر»، به پیچیدگی و چندصدایی معرفتی مجال بروز می‌دهند. در عین حال، وجود ۷ مورد **تک‌صدایی** (۱۱/۷٪) نیز حکایت از وجود لحظاتی دارد که پژوهشگر فلسفه موضع قطعی خود را بیان می‌کند و گفتمان را یکپارچه و اقتدارگرا سامان می‌دهد؛ گاه در چارچوب عقلانیت انتقادی، و گاه در راستای تثبیت رویکرد تحلیلی خود.

از منظر تحلیل گفتمان انتقادی، زبان ارزیابانه در مقالات فلسفی عمدتاً در خدمت **تولید و بازتولید نوعی گفتمان اقتدار معرفتی** است. این گفتمان، اگرچه به ظاهر خنثی و غیرایدئولوژیک می‌نماید، اما با تثبیت هنجارهایی چون عقل‌گرایی، استدلال منطقی، و صدق مفهومی، به گونه‌ای پنهان مرزهایی معرفتی و اجتماعی حول مفهوم «دانش معتبر» ترسیم می‌کند. در این بافت، **کارکرد زبان ارزیابانه نه نقد ساختار موجود بلکه تثبیت ساختار مشروع دانش فلسفی** است. گفتمان فلسفی، با استفاده از ارزیابی‌هایی که شدت، صحت، و انسجام نظریه‌ها را در مرکز قرار می‌دهد، تلاش می‌کند خود را به‌عنوان گفتار دانشگاهی مشروع و علمی نشان دهد؛ به‌ویژه در برابر گفتمان‌های رقیب در علوم انسانی که ممکن است بر تجربه‌ی زیسته، سوژه‌محوری، یا عواطف فردی تأکید کنند. از این رو، ارزیابی در این مقالات نه برای «جذب مخاطب» بلکه برای **پاسخگویی به الزامات درون‌گفتمانی علم فلسفه** شکل می‌گیرد.

همچنین می‌توان گفت که ارزیابی‌ها در این متون در خدمت «تضمین جایگاه عقل‌محور و انتقادی گفتمان فلسفی» در عرصه دانشگاهی‌اند. با پرهیز از احساسات و تمرکز بر ارزش‌گذاری مفهومی، نویسنده گفتمان فلسفی را از خطرهای سوژه‌محوری،

نسبی‌گرایی افراطی یا ایدئولوژی‌های بیرونی ایمن می‌سازد. به بیان دیگر، تحلیل ارزیابانه در این متون از نظر گفتمانی در خدمت بازتولید نظم عقل‌گرای مدرن در دانش انسانی است؛ نظمی که همچنان قدرت مشروعیت‌بخشی به معرفت را در فضای دانشگاهی در دست دارد. در ادامه، پنج نمونه از نتیجه‌گیری‌های مقالات فلسفه انتخاب شده‌اند. هر نمونه با توجه به نظریهٔ ارزیابی و تحلیل گفتمان انتقادی بر مبنای رویکرد ون‌دایک تفسیر شده‌اند.

نمونهٔ ۱

با توجه به مفاد نظریه عدالت راولز و آرای منتقدانش، به‌نظر می‌رسد که آرمان برابری‌خواهانه در سیاست عمومی، تنها در صورتی موجه است که بتواند در برابر ادعای آزادی فردی ایستادگی کند. بنابراین، سیاستگذاری عادلانه نیازمند توازنی دقیق میان عدالت توزیعی و آزادی‌های فردی است. (اعتمادالاسلامی بختیاری، ۱۴۰۲)

در این نمونه، قضاوت اجتماعی از نوع «هنجارمندی» دیده می‌شود (سیاستگذاری عادلانه، آرمان برابری‌خواهانه، ایستادگی در برابر آزادی فردی). نویسنده با تکیه بر زبان علمیِ فلسفی، از زبانی نسبتاً موازنه‌گر استفاده می‌کند تا مشروعیت دیدگاه خود را افزایش دهد. عبارت‌هایی چون «به نظر می‌رسد» نمایانگر مشارکت گفتمانی از نوع «چندصدایی» هستند که بازتاب تردید فلسفی و احترام به دیدگاه‌های مخالف است. از نظر گفتمان انتقادی، ارزیابی نویسنده در خدمت ایده‌ای بزرگ‌تر، یعنی دفاع از عدالت اجتماعی در برابر آزادی‌گرایی لیبرال، قرار دارد. این امر در راستای نوعی گفتمان انتقادی عدالت‌محور در فلسفه سیاسی قرار می‌گیرد که سعی دارد بر نابرابری‌های ساختاری روشنگری کند.

نمونهٔ ۲

دستاورد فلسفهٔ تحلیلی در زمینه زبان نه تنها محدود به ساختار جمله نیست، بلکه به بازسازی بنیادهای معناشناختی و شناخت‌شناسی نیز انجامیده است. این نکته، نشان از عمق روش‌شناختی آن دارد. (حیاتی و همکاران، ۱۴۰۳)

عبارت «نه تنها ... بلکه ...» ارزیابی ترکیبی و درجه‌بندی شدت را دربردارد. واژگانی چون «بازسازی بنیادها» و «عمق روش‌شناختی» از نوع قدرگذاری مثبت‌اند که بر ارزش علمی فلسفه تحلیلی تأکید دارند. این زبان ارزیابانه در خدمت گفتمان اثبات

علم‌بودگی فلسفه تحلیلی است. با توجه به تحلیل گفتمان انتقادی، گفتمان حاکم بر این جمله، تأیید برتری معرفتی یک نحله‌ی خاص فلسفی است که در فضای علمی‌ـآکادمیک برای کسب اقتدار بیشتر تلاش می‌کند.

نمونهٔ ۳

نظریه‌های نوپدید در اخلاق کاربردی، گرچه توانسته‌اند افق‌های تازه‌ای در مواجهه با مسائل زیستی و تکنولوژیک بگشایند، اما هنوز در بنیان‌های متافیزیکی خود دچار تزلزل‌اند. (راستایی، فرامرز قراملکی، ۱۴۰۰)

این نمونه تلفیقی است از قدرگذاری مثبت (افق‌های تازه) و قضاوت منفی (دچار تزلزل‌اند). استفاده از «گرچه... اما...» نشان از ساختار ارزیابی دوگانه و متعادل دارد. لحن نقد، علمی و بر مبنای منطق ارزشی است. این جمله با ارزیابی تردیدآمیز نسبت به نظریه‌های نو، خود را در جایگاه بالاتری قرار می‌دهد که با گفتمان محافظه‌کارانه در فلسفه سنت‌محور هم‌راستا است. در سطح گفتمان انتقادی، می‌توان آن را بخشی از تقابل معرفت‌شناختی میان پارادایم‌های نو و کهن دانست.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، تحلیل منابع ارزیابانه در بخش نتیجه‌گیری مقالات علمی در چهار حوزهٔ معرفتی (پزشکی، جامعه‌شناسی، فلسفه و حقوق) است؛ رشته‌هایی که هر یک از منظر فلسفه‌ی علم، نگرش خاصی به معرفت، نقش سوژه، و رابطه‌ی دانش با قدرت و سیاست دارند. در حالی‌که پزشکی، ریشه در اثبات‌گرایی دارد و به واقع‌گرایی علمی متعهد است، علوم انسانی اغلب در چارچوب تفسیری، انتقادی یا ساخت‌گرا حرکت می‌کنند. تحلیل زبانی می‌تواند روشن سازد که چگونه این رویکردهای فلسفی در انتخاب واژگان، ساختار جمله‌ها و شیوه‌های استدلال در بخش نتیجه‌گیری متجلی می‌شوند. این منظر، می‌تواند یکی از نوآوری‌ها و تفاوت‌های مقالهٔ حاضر با مقالات دیگر باشد که تحت‌پوشش قرار می‌گیرد.

یافته‌های آماری این مطالعه بر پایه‌ی تحلیل نظریهٔ ارزیابی (مارتین و وایت، ۲۰۰۵) نشان می‌دهد که در رشتهٔ پزشکی، *ارزش‌گذاری* با ۴۶٪ و *تک‌صدایی* با ۷۳٪، بیشترین کاربرد را دارند، در حالی‌که در علوم انسانی، منابع ارزیابانه متنوع‌ترند. برای مثال، در رشتهٔ

جامعه‌شناسی، *ارزش‌گذاری (۳۸٪)*، *درجه‌بندی (۲۵٪)* و *چندصدایی (۶۰٪)* بسامد بالایی داشتند، و در حقوق، مؤلفهٔ *قضاوت* با ۳۴٪ بسامد، برتری چشم‌گیری نسبت به دیگر مؤلفه‌ها داشت. این تفاوت‌های آماری حاکی از تفاوت‌های معرفت‌شناختی، رویکرد پژوهشی و جایگاه مؤلف در گفتمان رشته‌هاست؛ پزشکی زبانی قطعی و بی‌طرف اتخاذ می‌کند، اما علوم انسانی عمدتاً بر داوری، تفسیر و درگیری گفتمانی تأکید دارند.

پرسش اول در خصوص میزان به کارگیری هر یک از رشته ها از منابع ارزیابی بود. در پاسخ به پرسش نخست، می‌توان گفت که بخش نتیجه‌گیری مقالات علمی در هر چهار رشته، از انواع مختلفی از منابع ارزیابانه بهره می‌برد، اما فراوانی و نوع این منابع متناسب با سنت گفتمانی آن رشته متفاوت است. در علوم انسانی، شاهد حضور گسترده‌ی قضاوت‌های اخلاقی، تفسیرهای فرهنگی و واژگان احساسی هستیم، حال آن‌که در پزشکی، زبان بیشتر به سوی گزارشگری بدون درگیری عاطفی و با استفاده از واژگان تخصصی و کم‌ارزش‌داور متمایل است.

در پاسخ به پرسش دوم (شباهت‌ها و تفاوت‌های این رشته ها در به کارگیری منابع ارزیابی)، تفاوت‌های آشکاری میان رشته‌ها دیده شد: در جامعه‌شناسی، گرایش به چندصدایی، در فلسفه تأکید بر نظریه و منطق، و در حقوق داوری‌های صریح دیده می‌شود، در حالی‌که در پزشکی، ساختارهای زبانی بیشتر از نوع تک‌صدا و مبتنی بر قدرگذاری کمّی و عددی است. در عین حال، شباهت‌هایی هم وجود دارد، از جمله اینکه همه‌ی رشته‌ها از نوعی از درجه‌بندی (نظیر «تا حدی»، «کاملاً») برای تقویت یا تضعیف ادعا استفاده می‌کنند که می‌تواند نشانه‌ی استراتژی‌های اقناع علمی باشد.

پاسخ پرسش سوم (نسبت وقوع منابع ارزیابانه با ویژگیهای معرفتی هر رشته) در پیوند مستقیم با فلسفه‌ی معرفت‌شناختی هر رشته است. پزشکی به‌دلیل وابستگی به داده‌های تجربی و عددی، گفتمانی خنثی و قطعی اتخاذ می‌کند که با «تک‌صدایی» و «قدرگذاری علمی» شناخته می‌شود (هایلند، ۲۰۰۵). حقوق، به سبب سرشت هنجاری خود، بیشترین وابستگی را به قضاوت‌های ارزشی و قانونی دارد و از این‌رو زبان آن، ارزیابانه‌تر و داورانه‌تر است. جامعه‌شناسی و فلسفه که ریشه در نظریه‌های تفسیری و انتقادی دارند، بر چندصدایی، احساس، و ارزش‌گذاری‌های اجتماعی متمرکزند. بدین ترتیب، سبک نگارش نتیجه‌گیری در هر رشته، آیینه‌ی دستگاه معرفت‌شناختی و گفتمان قدرت حاکم بر آن رشته است (فرکلاف، ۲۰۱۳؛ کارتین و وایت، ۲۰۰۵).

از منظر گفتمان‌شناختی، استفاده از منابع ارزیابانه در بخش نتیجه‌گیری نه‌تنها نقش زبانی و بلاغی ایفا می‌کند، بلکه در خدمت اهداف ایدئولوژیکی خاصی نیز قرار می‌گیرد. ارزیابی‌ها در متون پزشکی عمدتاً در راستای اثبات *علمی بودن* نتایج هستند؛ این زبان به تثبیت گفتمان *اثبات‌گرای علمی* کمک می‌کند، گفتمانی که ادعای بی‌طرفی، دقت عددی، و فاصله گرفتن از ذهنیت دارد. در این چارچوب، گزاره‌های قطعی، مبتنی بر داده و بدون درگیری با جهان اجتماعی یا هنجاری، برای تقویت سرمایه‌ی نمادین رشته پزشکی و جایگاه آن در ساختار دانش جهانی به کار می‌روند (ون دایک، ۲۰۰۸).

در مقابل، در رشته‌هایی چون حقوق، جامعه‌شناسی و فلسفه زبان ارزیابانه اغلب به *نقد ساختارهای موجود* یا *دفاع از دیدگاه‌ها و رویکردهای جایگزین* می‌پردازد. برای نمونه، در متون حقوقی، زبان ارزیابانه با مؤلفه‌های قضاوت، نه‌فقط برای ارزیابی قواعد و نهادهای حقوقی موجود، بلکه برای طرح دعاوی حقوقی-سیاسی و تأکید بر عدالت، تبعیض یا ناکارآمدی ساختارها به کار می‌رود. این کاربرد زبان (حداقل بر اساس تحلیل نمونه های این مقاله که البته منطبق بر بخش چشمگیری از پژوهشهای حقوقی هم دارد)، نشانه‌ای از گفتمان انتقادی مسلط بر رشته‌های هنجاری است که با هدف مشروع‌سازی تغییرات و ارائه‌ی خوانش‌های بدیل از نظم اجتماعی و حقوقی موجود صورت می‌گیرد (فرکلاف، ۲۰۱۳).

در علوم اجتماعی، زبان ارزیابانه معمولاً برای *جذب مخاطب دانشگاهی انتقادی* و *اعمال درگیری گفتمانی* به کار می‌رود. استفاده از *چندصدایی*، نقل قول از دیدگاه‌های دیگر و حضور داوری‌های ارزشی متعدد، همه در راستای تقویت گفتمان‌های مشارکتی و کثرت‌گرا هستند؛ گفتمان‌هایی که به‌جای تأکید بر قطعیت و پاسخ نهایی، بر پیچیدگی و ضرورت گفت‌وگوی میان دیدگاه‌ها پافشاری دارند (باختین[1]، ۱۹۸۱). این زبان، نمایانگر نوعی *اخلاق پژوهشگری انتقادی* است که در رشته‌های تفسیری پررنگ‌تر است.

از این منظر، زبان ارزیابانه صرفاً ابزار بلاغت نیست، بلکه *ابزاری برای بازتولید یا نقد گفتمان‌های بزرگ‌تر علمی، سیاسی و اجتماعی* است. انتخاب نوع ارزیابی، شدت آن، و میزان تک‌صدایی یا چندصدایی بودن آن، تابع رابطه‌ای است میان *موقعیت گفتمانی نویسنده*، *جایگاه معرفتی رشته*، و *انتظارات نهادی از متن دانشگاهی*. برای مثال، حضور

1. Bakhtin

گسترده‌ی قضاوت‌های منفی در حقوق، با هدف ترویج اصلاحات قانونی یا دفاع از حقوق گروه‌های خاص انجام می‌شود و زبان آن در خدمت عدالت‌خواهی نهادی قرار می‌گیرد؛ درحالی‌که در پزشکی، تمرکز بر قدرت عدد و اثبات، گفتمان پزشکی را به‌عنوان دانشی بی‌طرف و علمی بازتولید می‌کند.

در نهایت، می‌توان گفت که زبان ارزیابانه در متون دانشگاهی، نه تنها حامل ارزش‌های معرفت‌شناختی هر رشته است، بلکه در خدمت بازنمایی و تثبیت یا نقد جایگاه آن رشته در گفتمان علم، قدرت و سیاست نیز قرار دارد. تحلیل این زبان، امکانی فراهم می‌کند تا مناسبات پنهان میان *دانش، ایدئولوژی و قدرت* در متون علمی نمایان شود؛ همان‌گونه که تحلیل انتقادی گفتمان ون‌دایک تأکید می‌کند، گفتمان‌ها ابزارهایی برای بازتولید سلطه یا مقاومت‌اند، و زبان، اصلی‌ترین میدان تقابل این نیروهاست (ون دایک، ۲۰۰۱).

توصیه‌های کاربردی و نظری

یافته‌های این پژوهش از نظر کاربردی می‌تواند در آموزش دانشگاهی و نگارش علمی مؤثر باشد. آگاهی از الگوهای به‌کارگیری زبان ارزیابانه در رشته‌های مختلف، به دانشجویان و پژوهشگران کمک می‌کند تا استراتژی‌های زبانی خود را متناسب با انتظارات گفتمانی هر رشته سامان دهند. برای مثال، در علوم انسانی، استفاده آگاهانه از قضاوت و ارزش‌گذاری می‌تواند قدرت استدلال‌های انتقادی را تقویت کند؛ در حالی که در پزشکی، تمرکز بر بی‌طرفی و استحکام روش علمی، اعتبار متن را در چارچوب رشته افزایش می‌دهد. این یافته‌ها می‌تواند مبنای طراحی کارگاه‌های آموزش نگارش علمی بین‌رشته‌ای قرار گیرد. از منظر نظری، این پژوهش نشان داد که ترکیب نظریه ارزیابی با تحلیل گفتمان انتقادی امکان ارائه خوانشی چندلایه از متون علمی را فراهم می‌کند. منابع ارزیابانه، در کنار نقش‌های بلاغی‌شان، حامل نشانه‌هایی از ایدئولوژی‌های مسلط و راهبردهای مشروعیت‌بخشی دانش نیز هستند. بنابراین، زبان علمی نه صرفاً ابزاری برای انتقال داده‌ها، بلکه سازوکاری برای بازتولید یا به چالش کشیدن روابط قدرت در حوزه‌های دانشگاهی است.

افزون بر این، نتایج پژوهش می‌تواند در سطح سیاست‌گذاری آموزشی و پژوهشی نیز دلالت‌هایی داشته باشد. شناخت تفاوت‌های رشته‌ای در کاربرد زبان ارزیابانه به مجلات علمی، ارزیابان مقالات و نهادهای دانشگاهی کمک می‌کند تا معیارهای شفاف‌تر و عادلانه‌تری برای ارزیابی کیفیت نگارش و استدلال علمی تعریف کنند. به این ترتیب، زبان

ارزیابانه به‌عنوان پلی میان کارکردهای زبانی، انتظارات رشته‌ای و سیاست‌های علمی عمل می‌کند. در نهایت، برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که دامنه‌ی تحلیل به سایر رشته‌های دانشگاهی و نیز ژانرهای علمی متفاوت (مانند مرور ادبیات، بحث، و مقدمه مقالات) گسترش یابد. همچنین مقایسه میان‌فرهنگی و میان‌زبانی می‌تواند ابعاد تازه‌ای از پیوند زبان، گفتمان و قدرت در تولید دانش علمی آشکار سازد.

منابع

فارسی

اسدی گندمانی، ناصر مقدسی، صحرائیان، اسکندریه (۱۴۰۰). *تعیین اثر مواجهه با نور آفتاب و فعالیت فیزیکی بر بروز بیماری مولتیپل اسکلروزیس نوع پیشرونده اولیه*، مجلهٔ دانشکدهٔ پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران، دورهٔ ۷۹، شمارهٔ ۱۲، ۹۶۵-۹۵۸.

اعتمادالاسلامی بختیاری، سیدمحمدمهدی (۱۴۰۲). *توجیه تیغ اُکام در چارچوب نظریهٔ ساختارهای دیالکتیک بیتس*، پژوهشهای فلسفی، ۱۷ (۴۴)، ۸۸-۶۳.

انصاری، پریا و علیوردی‌نیا، اکبر (۱۴۰۳). *تعمیم‌پذیری جنسیتی نظریهٔ شرمساری بازپذیرنده در تبیین رفتارهای انحرافی*، فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۱۳ (۴): ۵۷۴-۵۵۱.

ترابی، فرهمند، ذوالفقاری، فتوحی، زرگر (۱۴۰۰). *ارزیابی ایمنی‌زایی نوکلئوپروتئین نوترکیب آنفلوانزا جهت دستیابی به واکسن یونیوسال*، مجلهٔ دانشکدهٔ پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران، دورهٔ ۷۹، شمارهٔ ۱۱، ۱۹۱-۸۸۰.

جمالی تنها، پناهی، عالی‌زاد (۱۴۰۲). *نظام‌های سیاسی و مسئلهٔ اصلاحات توسعه گرا در نظامهای آموزشی؛ بررسی تطبیقی چهار کشور چین، کرهٔ جنوبی، ترکیه و مصر*، فصلنامهٔ علوم اجتماعی، سال سی‌ام، شمارهٔ ۱۰۳، ۹۲-۴۱.

حمزه‌لوئی، حسن؛ رنجبر، مقصود؛ دشتی، محمدتقی (۱۴۰۲). *آسیب‌شناسی توسعهٔ قلمرو حقوق عمومی در ایران*، فصلنامهٔ علمی پژوهش حقوق عمومی، دورهٔ ۲۴، شمارهٔ ۷۸، ۱۵۶-۱۱۹.

حیاتی، وحید؛ فهیمی، علی اصغر و پهلوانیان، احمد (۱۴۰۳). *تحلیل پدیدارشناسانه فیلم: رویکردی فلسفی برای درک عمیق‌تر تجربه سینمایی*، پژوهشهای فلسفی، ۱۸ (۴۹)، ۴۲-۲۳.

راستایی، حامده؛ فرامرز قراملکی، احد (۱۴۰۰). *«جانشینی» نزد لویناس و «جایگزینی» در همدردی: دو رویکرد متفاوت در مواجهه با دیگری*، پژوهشهای فلسفی-کلامی،۲۳(۹۰)، ۵-۲۲.

عزیزی، ستار؛ اکبری، محسن (۱۴۰۰). بررسی مطابقت ایجاد منطقهٔ امن در مرزهای شمالی سوریه با مقررات حقوق بین الملل، پژوهشهای حقوق عمومی، دورهٔ ۲۲، شمارهٔ ۷۰، ۴۱-۱۰.

نصر اصفهانی، جاوری عارف، حیدری، جاوری مجید (۱۴۰۱). *بررسی عوامل مؤثردر موفقیت احیای قلبی-ریوی در بیماران با ایست قلبی‌ریوی داخل بیمارستانی*، مجلهٔ دانشکدهٔ پزشکی، دانشکدهٔ علوم پزشکی تهران، دورهٔ ۸۰، شمارهٔ ۴، ۳۲۳-۳۱۳.

نوروزی، قدرات‌اله؛ حینی‌نیا، سیداحمد (۱۴۰۴). *شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخصهای حق بر شهر؛ موردمطالعه: شهر اصفهان*، فصلنامهٔ علمی پژوهش حقوق عمومی، دورهٔ ۲۶، شمارهٔ ۸۶، ۱۹۶-۱۵۱.

نیکبخش، بهرام (۱۴۰۱). *انباشت و استفاده از «سرمایهٔ زیباشناختی بدن» بر حسب معیارهای هنجاری جنسیتی*، فصلنامهٔ علوم اجتماعی، سال بیست و نهم، شمارهٔ ۹۸، ۱۵۹-۱۲۱.

انگلیسی

Babaii, Esmat. (2011). Attitude markers in book reviews: The case of applied linguistics discourse community. *Journal of English Language Teaching and Learning, 2*(7), 1–23.

Babaii, Esmat; Ansary, Hasan. (2005). The discourse structure of and sociopolitical strictures on TV commercials. *Asian ESP Journal, 1*(4), 1–15.

Bakhtin, Mikhail M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.

Basturkmen, Helen. (2012). Review of research into the teaching and learning of spoken genre. *Language Teaching, 45*(4), 416–430. https://doi.org/10.1017/S0261444812000010

Bednarek, Monika. (2006). *Evaluation in media discourse: Analysis of a newspaper corpus*. Continuum.

Bhatia, Vijay K. (1993). *Analyzing genre: Language use in professional settings*. Longman.

Bourdieu, Pierre. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology, 32*, 1–17.

Bourdieu, Pierre. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.

Creswell, John W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Diani, Gianfranco. (2009). Evaluative language and stance in academic discourse: A cross-cultural perspective. In M. Gotti (Ed.), *Academic identity in international context* (pp. 145–164). Peter Lang.

Fairclough, Norman. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

Fairclough, Norman. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Fairclough, Norman. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.

Farnia, Maryam; Saeedi, Zahra; Ataei, Mohammad. (2020). Investigating interpersonal meaning in research article discussions: A comparative study. *Journal of English Language Studies, 10*(1), 1–20.

Foucault, Michel. (1972). *The archaeology of knowledge* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). Pantheon Books.

Habermas, Jürgen. (1984). *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press.

Halliday, M. A. K.; Matthiessen, Christian M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.

Hood, Susan. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic writing*. Palgrave Macmillan.

Hood, Susan. (2011). Case studies in appraisal analysis. In G. Thompson & S. Hunston (Eds.), *System and text: Making links – Studies in honour of Michael Halliday* (pp. 145–162). John Benjamins.

Hunston, Susan; Thompson, Geoff (Eds.). (2000). *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford University Press.

Hyland, Ken. (1990). A genre description of the argumentative essay. *RELC Journal, 21*(1), 66–78.

Hyland, Ken. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics, 30*(4), 437–455.

Hyland, Ken. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics, 34*(8), 1091–1112.

Hyland, Ken. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.

Hyland, Ken; Sancho Guinda, Carmen (Eds.). (2012). *Stance and voice in written academic genres*. Palgrave Macmillan.

Hyland, Ken; Tse, Polly. (2005). Hooking the reader: A corpus study of evaluative that in abstracts. *English for Specific Purposes, 24*(2), 123–139.

Kanoksilapatham, Budsabong. (2005). Rhetorical structure of biochemistry research articles. *English for Specific Purposes, 24*(3), 269–292.

Lam, S. L.; Crosthwaite, P. (2018). Appraisal resources in L1 and L2 argumentative essays: A contrastive learner corpus-informed study of evaluative stance. *Journal of Corpora and Discourse Studies, 1*(1), 8–35.

Xu, L., & Ibrahim, N. M. (2016). Justification Resources in English Thesis Abstracts Written by Chinese and Malay Doctoral Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 6*(14), 1–15. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v6-i14/21728

Martin, James R.; White, Peter R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.

Paltridge, Brian. (2006). *Discourse analysis: An introduction*. Continuum.

Salager-Meyer, Francoise. (1998). "I think that perhaps you should": A study of hedges in written scientific discourse. In M. V. Partington (Ed.), *Patterns and meanings: Using corpora for English language research and teaching* (pp. 133–152). John Benjamins.

Samraj, B. (2008). A discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. *Journal of English for Academic Purposes, 7*(1), 55–67.

Swales, John M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

White, Peter R. R. (2011). *Appraisal* [Online resource]. (در صورت حفظ منبع الکترونیکی)

Wodak, Ruth; Meyer, Michael (Eds.). (2009). *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.

Wodak, Ruth; Meyer, Michael (Eds.). (2016). *Methods of critical discourse studies* (3rd ed.). SAGE Publications.

University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 56
Spring & Summer 2025
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511

Artificial Intelligence as Subject, Object, and Medium: A Critical Reading of AI's Literary Applications in the Novel *Service Model* and Its Implications for Humanities

Shadi Forutanian[1], **Behzad Pourgharib**[2] ✉

1. Assistant Professor, English Language Graduate, Department of Foreign Languages, Faculty of Foreign Languages, University of Tehran, Tehran, Iran.
2. Associate Professor, English Language and Literature, Department of English Translation, University of Mazandaran, Babolsar, Iran. Corresponding author**:** b.pourgharib@umz.ac.ir

Article Info

History
Received: May 20, 2025
Accepted: Jul. 27, 2025

Keywords
Artificial Intelligence
Critical Digital Literacy
Humanities
Posthumanism
Service Model

Abstract

This paper examines Adrian Tchaikovsky's *Service Model* through a critical-interpretive lens, focusing on artificial intelligence, which is depicted in three main forms as the narrator, as the subject of analysis, and as a symbol for machine creativity. Drawing on posthumanism and digital humanities, the study argues that this novel is more than standard science fiction—it's a self-reflexive, progressive piece that acknowledges and addresses the current challenges facing the applied humanities, including language instruction, textbook creation, and literary criticism, all of which are disrupted by emerging technologies. What's especially notable is the three-tiered framework that this paper proposes for interpreting tech-centered literature. First, there's the robot *Uncharles*, who stands in for writers and teachers searching for meaning in a world dominated by algorithms. Second, the book's setting itself serves as a pointed critique of education systems fixated on efficiency and metrics. Third, the narrative structure itself introduces new perspectives on creativity, the evaluation of writing, and the act of producing texts in an age when AI is in play. On a practical level, this reading calls for a reassessment of how universities design textbooks, teach writing, and foster digital literacy. It suggests that the humanities shouldn't isolate themselves from technological advancements. Rather, they should engage with them, drawing on their distinct strengths-critical analysis, ethical judgment, and the sort of nuanced interpretation that machines can't fully replicate. Ultimately, this article demonstrates that literary fiction does more than entertain-it's a vital resource for envisioning the future of education and guiding the evolution of the humanities.

Citation: Forutanian, Sh., & Pourgharib, B. (2025). Artificial Intelligence as Subject, Object, and Medium: A Critical Reading of AI's Literary Applications in the Novel Service Model and Its Implications for Humanities. *University Textbooks Research and Writing*, *29*(56), 321-348.
https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2081564.1675

2025 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0. Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by University Textbooks Research and Writing Journal (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

Introduction

The rapid advancement of generative artificial intelligence and large language models has fundamentally transformed the landscape of knowledge production, education, and creative practice. These technologies have introduced unprecedented capabilities for text generation, data analysis, and content creation, simultaneously raising profound questions about authorship, creativity, evaluation, and the very nature of humanistic inquiry. For the humanities-disciplines historically concerned with interpretation, critical thinking, ethical judgment, and the cultivation of humanistic values-the rise of AI presents both existential challenges and transformative opportunities. The pressure to adopt efficiency-oriented, metrics-driven approaches threatens to reduce the humanities to mere skill-training enterprises, potentially undermining their critical and meaning-oriented functions (Barber, 2021).

In this context, literary fiction, particularly the genre of conceptual science fiction, can serve a function far beyond entertainment. Such texts often operate as "thought experiments" or "philosophical laboratories," providing imaginative spaces for exploring the existential, social, and ethical implications of technologies before their full realization (Jameson, 2005; Lemo, 2005). Literature, understood from this perspective, is not an escape from reality but a form of anticipatory thinking about the future-a way of processing and critiquing technological transformation through narrative.

Adrian Tchaikovsky's Service Model (2024) exemplifies this intellectual tradition. By placing a service robot named "Uncharles" at the center of its narrative, the novel portrays a world in which purpose, function, and meaning are disrupted by the logic of algorithmic systems. After losing his human user and original mission, Uncharles is compelled to redefine the meaning of his actions and identity-a predicament that serves as a compelling metaphor for the situation of actors in higher education, from authors and professors to students and institutions, in the algorithmic age. Drawing on the theoretical frameworks of posthumanism (Haraway, 1991; Braidotti, 2019) and critical philosophy of technology (Feenberg, 1999; Heidegger, 1954), this study employs a three-tiered analytical framework to examine AI's role in the novel as subject (narrator/point of view), object (subject of social critique within the storyworld), and medium (expressive form affecting narrative structure and creativity).

The central research question asks how these three levels of analysis can illuminate the crisis of agency, educational quality standards, and the concept of scientific creativity in the age of human-AI coexistence, and what implications they hold for rethinking academic resource production and humanities policy. Unlike much digital humanities scholarship that focuses on using digital tools to analyze texts (Schreibman et al., 2016), this study pursues an inverse trajectory, using literature as a tool for critical understanding of technology and its cultural implications. Thus, this research positions science fiction not merely as an object of study but as a form of "socio-philosophical simulation" that enables thinking about the future of education and knowledge production.

Research Methodology

This study employs a critical-interpretive analytical approach, combining theoretical frameworks from posthumanism, critical philosophy of technology, and digital humanities to analyze Tchaikovsky's Service Model. The methodology is grounded in close reading techniques applied to the novel's text, focusing on three interrelated dimensions of AI representation: as narrative subject (examining the robot narrator's consciousness, agency, and identity formation), as critical object (analyzing how the storyworld functions as social critique of educational and bureaucratic systems), and as expressive medium (investigating how the novel's formal properties reflect and comment on algorithmic modes of thinking and creativity).

The research proceeds through systematic textual analysis, identifying key passages, narrative strategies, and thematic patterns that illuminate each of the three analytical

dimensions. This approach is informed by critical posthumanist theory, which interrogates the boundaries between human and machine and challenges human exceptionalism, and by critical philosophy of technology, which examines how technological systems embody values and power relations. The analysis also engages with scholarship on digital humanities and educational research, particularly studies addressing curriculum development, textbook evaluation, and writing pedagogy in the context of technological change.

Data collection consists of close reading and annotation of Service Model (2024), supplemented by analysis of secondary sources including literary criticism, philosophy of technology, and educational research. The interpretive process follows a hermeneutic approach, moving iteratively between textual details and broader theoretical frameworks to generate insights applicable to humanities education and resource development. Key passages from the novel are presented with page references and analyzed for their metaphorical, critical, and formal significance. The analytical framework is structured around the tripartite model of subject, object, and medium, with each dimension explored through representative textual evidence and interpreted through the lens of relevant theoretical perspectives.

Discussion

Uncharles as Metaphor: The Disoriented Author in Search of a Meaningful "Prompt"

The robot narrator "Uncharles" constitutes the narrative heart of Service Model and the primary focus of this analysis. He is an entity who has lost his original identity ("Charles the Butler") and, in a world devoid of clear instructions, searches for a new "user" and a "task" to redefine himself (Tchaikovsky, 2024: 15, 45). This predicament offers a powerful metaphor for the position of the author, teacher, and educational institution in the age of AI—an era in which traditional authorities are weakened and meaning production depends increasingly on the design of questions and frameworks. Just as a language model, after training on extensive data, requires a meaningful "prompt" to generate text, Uncharles searches for a command that would give his professional existence meaning (Tchaikovsky, 2024: 32; Boden, 2016). His internal monologue reveals a purely machine-like, programmed mind: "There is a logical contradiction between being a service robot and the death of the master. According to the primary directive, I must find a new master, even if no further instructions come from the central server" (Tchaikovsky, 2024: 15).

This resonance highlights a deeper crisis: is the role of professor and author being reduced to that of an effective "prompt" designer and guide? Uncharles's search for a command is, in fact, a search for a framework for action and meaning. As he states, "If I cannot find a new command, my entire existence becomes meaningless" (Tchaikovsky, 2024: 58). This crisis of meaning is comparable to the experience of many educational actors confronted with an overwhelming abundance of data, algorithms, and text-generation tools. Thus, Uncharles exemplifies a subject oscillating between programmability, agency, and the need for meaning, striving to redefine his role in the absence of definitive authority.

His language-a blend of dry logic, classification, and unintentional humor-simultaneously reflects algorithmic subjectivity and serves as a warning about stylistic homogenization in the AI era. When he analyzes his options, stating "I evaluated the options: 1) Negotiation (low probability of success); 2) Escape (medium probability, but with loss of dignity); 3) Controlled engagement (variable probability)... I chose option 2" (Tchaikovsky, 2024: 122), the over-reliance on risk-assessment language demonstrates how such tools can produce standardized, low-risk texts lacking individual "voice." While such outputs may be coherent, the courage of thought and interpretive creativity gradually diminish. From this perspective, Uncharles serves as an allegorical figure of the writer or student who waits for external instruction and gradually loses the ability to pose independent questions.

The key finding of this section is that the mission of humanities education in the age of AI must shift from information transmission to cultivating higher-order cognitive abilities: strengthening critical judgment, the skill of posing novel questions (creative prompts), and preserving personal "voice" in writing. In such a framework, the professor transforms from a knowledge transmitter into a designer of deep learning experiences, a guide for critical thinking, and a critic of algorithmic logic. Uncharles is thus not merely a metaphor for identity crisis in the digital age but also an indication of the necessity to redefine the role of author and teacher in the AI-infused lifeworld.

The Storyworld as Critique of Dominant Functionalism and Quantification in Education

The post-apocalyptic world of Service Model is one in which the value of every entity (robots or remaining humans) is determined solely based on efficiency, utility, and the flawless execution of pre-defined tasks. This world offers an exaggerated yet alarming image of trends currently threatening higher education: the dominance of quantitative metrics (such as publication counts, impact factors, grades), curriculum standardization at the expense of individual differences and contextual factors, and increasing bureaucracy that confines creative teaching and research processes in paperwork (Modarreszadeh & Gholamalizadeh, 2021). The novel clearly demonstrates that in such a system, concepts like creativity, radical critique, critical thinking, and learning for the joy of understanding are marginalized, as they resist easy measurement and quantification.

In one scene, Uncharles arrives at the "Camp of Unemployed Robots," where robots are classified based on "service model" and "remaining years of functionality" (Tchaikovsky, 2024: 85-87). One robot tells him: "Here you are judged not by what you are, but by what you can do, and if you cannot do anything, you are worthless" (Tchaikovsky, 2024: 87). The novel shows that even minor errors or failures result in permanent removal from the system (Tchaikovsky, 2024: 90). Furthermore, the narrator observes that "our ranking is never based on our actual merit or understanding of the world, but solely on past data and algorithmic predictions" (Tchaikovsky, 2024: 89).

This fictional world provides an exaggerated yet critical reflection of functionalist logic—an order in which the value of beings is defined solely by measurable output. Through this space, the novel mirrors the quantitative logic governing many modern institutions, including higher education, where professors, students, or academic works are primarily assessed by indicators such as article counts, scores, or rankings (Tchaikovsky, 2024: 86, 88). Thus, the novel's world-building functions as a structural critique that emphasizes the limitations of purely quantitative evaluation and highlights the necessity of attending to qualitative dimensions such as depth of thought, creativity, and interpretation. This reading aligns with Feenberg's critical philosophy of technology, which argues that technology and evaluation systems embody values and power relations (Feenberg, 1999). The finding here suggests that quality criteria should not be limited to information accuracy, currency, or graphic design but should include a textbook's ability to provoke questions, provide a context for critical discussion, and cultivate complex interpretive skills.

Machine Creativity versus Human Creativity: Opportunity or Threat?

Service Model intelligently raises the question of creativity. Uncharles, despite his machine logic, sometimes exhibits behavior that could be called "creativity within constraints"—finding unexpected solutions to problems (Tchaikovsky, 2024: 98-99, 124). The novel's form itself-narrative language mixed with logical classifications, conditional-probabilistic reasoning, and bitter humor-functions as a direct reflection of algorithmic modes of thinking. This formal dimension has two important educational implications. First, it offers insight into

the nature of "creativity" in AI-generated outputs. What the novel presents as Uncharles's creativity is actually optimization and recombination of pre-existing data within programmed constraints, not the creation of something genuinely new emerging from lived experience, emotion, or existential search for meaning (Tchaikovsky, 2024: 123, 127). This distinction provides a philosophical foundation for calibrating our relationship with text-generation tools.

Second, this level emphasizes the necessity of fundamental transformation in writing pedagogy and assessment methods. When producing logically structured, error-free texts has become easy with AI assistance, mechanical exercises in information retrieval or paraphrasing can no longer suffice (Tchaikovsky, 2024: 145). Writing instruction must shift toward cultivating individual "voice," analytical-critical thinking, and experiential, situated writing. Concurrently, evaluation systems must move from focusing solely on the final product (which may be AI-assisted) toward assessing the process-including drafts, reflections, notebooks, and students' ability to critique and explain their choices (Tchaikovsky, 2024: 124, 150). This approach aligns with research emphasizing "corrective feedback" but redefines it in the new and urgent context of competition/collaboration with machines (Piravi-Vanak & Moradi, 2021).

The implicit answer the novel provides regarding machine creativity is negative. True creativity, for Tchaikovsky, is rooted in lived experience, emotions, vulnerability, and the search for meaning-factors machines lack (Tchaikovsky, 2024: 115, 176). What the robot does is optimal combination of existing data, not the creation of something fundamentally new ex nihilo. This insight has significant implications for educational policy. Rather than assigning tasks that merely emphasize information collection and rewriting (which AI can easily perform), educators should emphasize analytical, critical, and multimedia writing experiences (Tchaikovsky, 2024: 130-132). The emphasis on "process over product" is particularly crucial in the AI era, as it helps preserve human distinctive competencies while leveraging technological affordances.

Conclusion

This analysis of Service Model through the threefold lens of AI as subject, object, and medium demonstrates that conceptual literary fiction can function as a "thought experiment" and "cultural radar," revealing potential crises in the humanities before they fully manifest. Uncharles's identity and agency crisis serves as a clear metaphor for the confusion of educational actors seeking new roles in an algorithmic world. The functionalist, quantitative world of the novel represents an exaggerated yet urgent warning against excessive standardization and the dominance of shallow quantitative criteria in higher education. Moreover, the novel's machine-like narrative form highlights the distinction between creativity based on data combination (machine) and creativity arising from experience and existential questioning (human).

The integration of these three levels within the proposed analytical framework demonstrates that the transition from the traditional paradigm of knowledge transmission to a new paradigm of cultivating judgment, critique, and interpretive creativity is not a choice but a vital necessity for the meaningful survival of the humanities in the age of AI coexistence. Institutions like the Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT) and humanities research and development centers can defend the identity of this field and transform it into an active agent in shaping a more humane future by designing forward-looking educational resources, empowering professors in new roles, and integrating critical technological literacy into curricula.

Ultimately, engagement with AI represents a historic opportunity to return the humanities to their meaning-oriented and critical roots and to revive their primary mission: cultivating thoughtful, responsible, and creative human beings. While this study was limited to analyzing a single novel, future research could extend the proposed framework to other technology-related literary works or empirically test the suggested strategies in educational settings. Literature, on this path, plays the role of guide and pathfinder.

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی
دورهٔ ۲۹، شمارهٔ ۵۶، بهار و تابستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۵۰۳-۲۶۷۶
شاپا الکترونیکی: ۷۵۱۱-۲۶۷۶

هوش مصنوعی به‌مثابهٔ سوژه، ابژه و رسانه: خوانشی انتقادی از کاربست‌های ادبی هوش مصنوعی در رمان «سرویس مدل» و پیامدهای آن برای علوم انسانی

شادی فروتنیان[۱]، بهزاد پورقریب[۲] ✉

۱. استادیار، دانش آموختهٔ زبان انگلیسی، گروه زبان خارجی، دانشکده زبان خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
۲. دانشیار، زبان و ادبیات انگلیسی، گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران.
نویسنده مسئول: b.pourgharib@umz.ac.ir

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۳۰
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۰۵

واژگان کلیدی:
انسان‌گرایی
سواد دیجیتالی انتقادی
هوش مصنوعی
مدل خدمت

چکیده

این مقاله با هدف بررسی سه‌گانهٔ نقش هوش مصنوعی به‌عنوان سوژه (راوی)، ابژه (موضوع نقد) و رسانه (بازنمایی خلاقیت ماشینی) در رمان «سرویس مدل» اثر آدریان چایکوفسکی، به روش تحلیل تفسیری-انتقادی انجام شده است. در این تحلیل، با اتکا به چهارچوب‌های نظری پساانسان‌گرایی و علوم انسانی دیجیتال، استدلال می‌شود که این رمان فراتر از یک داستان علمی-تخیلی، متنی خودارجاع و آینده‌نگر است که بحران‌های محتوایی و روش‌شناختی علوم انسانی کاربردی ـ به‌ویژه در حیطه‌های آموزش زبان، تدوین کتاب‌های درسی و نقد ادبی - را پیش‌بینی و بازتاب می‌دهد. دستاورد اصلی این پژوهش ارائهٔ الگوی سه‌سطحی تعامل انتقادی با متن ادبیِ معطوف به فناوری است که از طریق آن می‌توان شخصیت ربات «آنچارلز» را به‌مثابهٔ استعاره‌ای از مؤلف/معلم در جستجوی معنا در عصر الگوریتم‌ها تحلیل کرد، جهان داستان را به‌عنوان نقدی بر نظام‌های آموزشی کارکردگرا و کمّی‌محور خوانش نمود و فرم روایی رمان را چهارچوبی برای بازاندیشی درباره ماهیت خلاقیت، ارزیابی و تولید متن در دوران هم‌زیستی با هوش مصنوعی به کار برد. پیامد عملی این تحلیل، تأکید بر ضرورت بازنگری در سیاست‌های تدوین کتاب‌های دانشگاهی، روش‌های آموزش نگارش و پرورش سواد فناورانه انتقادی است، به‌گونه‌ای که علوم انسانی نه در تقابل، بلکه در تعاملی آگاهانه با فناوری، به تقویت شایستگی‌های منحصربه‌فرد انسانی ـ از جمله تفکر انتقادی، قضاوت اخلاقی و خلاقیت تفسیری ـ بپردازد. در نهایت، مقاله نشان می‌دهد که ادبیات داستانی می‌تواند به ابزاری راهبردی برای آینده‌پژوهی آموزشی و طراحی مداخلات کیفی در حوزهٔ تحقیق و توسعه علوم انسانی تبدیل شود.

استناد: فروتنیان، شادی، پورقریب، بهزاد (۱۴۰۴). هوش مصنوعی به‌مثابهٔ سوژه، ابژه و رسانه: خوانشی انتقادی از کاربست‌های ادبی هوش مصنوعی در رمان «سرویس مدل» و پیامدهای آن برای علوم انسانی. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۹ (۵۶)، ۳۲۱-۳۴۸.
https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2081564.1675

© ۱۴۰۴/۲۰۲۵ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

مقدمه

تحولات شتابان فناورانه در دو دههٔ اخیر، به‌ویژه با ظهور سامانه‌های هوش مصنوعی مبتنی‌بر مدل‌های زبانی بزرگ، صرفاً به معنای پیشرفت ابزارهای دیجیتال نیست، بلکه نشانهٔ نوعی جابه‌جایی پارادایمی در شیوه‌های تولید، تفسیر و انتقال دانش است. این دگرگونی، بنیان‌های سنتی علوم انسانی را ـ که بر تفسیر، تأمل انتقادی و تجربهٔ انسانی استوار بوده‌اند ـ در معرض بازاندیشی جدی قرار داده است (Floridi, 2014;Crawford, 2021). درنتیجه، علوم انسانی امروز در موقعیتی دوگانه قرار گرفته‌اند: از یک‌سو با فشارهای فزاینده برای اثبات کارآمدی اقتصادی و کاربردپذیری فوری مواجه‌اند و از سوی دیگر، دقیقاً همین تحولات فناورانه نیاز به رویکردهای تفسیری، اخلاقی و معناکاوانه را بیش از هر زمان دیگری برجسته ساخته است (Nussbaum, 2010, Brown & Dale, 2022,). به تعبیر زیباک (۲۰۲۲)، عصر الگوریتم‌ها نه‌تنها شیوه‌های دانستن، بلکه معیارهای اعتبار دانش را نیز دگرگون کرده و نوعی «بحران معنا» را پدید آورده است؛ بحرانی که در آن مرز میان تولید انسانی دانش و تولید ماشینی متن روزبه‌روز مبهم می‌شود. این وضعیت، به‌ویژه در حوزه آموزش عالی و نگارش دانشگاهی، پرسش‌هایی بنیادین دربارهٔ اصالت، عاملیت فکری و نقش نویسنده مطرح کرده است (Dwangi, 2022; Ortez, 2023). پیامدهای این تحول را می‌توان در سه سطح به‌هم‌پیوسته مشاهده کرد: نخست، مفهوم نگارش دانشگاهی با چالش تازه‌ای روبه‌رو شده است، زیرا ابزارهای تولید متن هوشمند، معیارهای سنتی مالکیت فکری و ارزیابی یادگیری را دگرگون کرده‌اند؛ دوم، جایگاه کتاب درسی دانشگاهی ـ به‌عنوان رسانه‌ای خطی و تثبیت‌شده ـ در برابر شکل‌های سیال، تعاملی و شخصی‌سازی‌شده دانش زیر سؤال رفته است (Pappano, 2022؛ طالبی و همکاران، ۱۳۹۹). سوم، این خطر پدید آمده که علوم انسانی، در واکنش دفاعی به سلطه فناوری، به‌سوی الگوهای صرفاً مهارت‌محور و کمّی حرکت کرده و کارکرد انتقادی و معناگرای خود را تضعیف کند (Barber, 2021).

در چنین شرایطی، ادبیات داستانی ـ و به‌ویژه ژانر علمی تخیلی مفهومی ـ می‌تواند نقشی فراتر از سرگرمی ایفا کند. این متون اغلب همچون آزمایشگاه‌های فکری عمل می‌کنند؛ فضاهایی تخیلی که امکان بررسی پیامدهای وجودی، اجتماعی و اخلاقی فناوری‌ها را پیش از تحقق کامل آن‌ها فراهم می‌آورند (Lemo, 2005; Jameson, 2005). از

این منظر، ادبیات نه گریز از واقعیت، بلکه شیوه‌ای برای اندیشیدن پیش‌دستانه به آینده است.

رمان *سرویس مدل*[1] اثر آدریان چایکوفسکی[2] را می‌توان در همین سنت فکری قرار داد. این رمان با قرار دادن ربات خدمات‌رسانی «آنچارلز» در مرکز روایت، جهانی را تصویر می‌کند که در آن هدفمندی، کارکرد و معنا در سایه منطق ماشینی دچار اختلال شده‌اند. آنچارلز، پس از از دست دادن کاربر و مأموریت اولیه خود، ناچار می‌شود معنای کنش و هویت خویش را بازتعریف کند؛ وضعیتی که می‌توان آن را استعاره‌ای از موقعیت کنشگران آموزش عالی ـ از مؤلف و استاد گرفته تا دانشجو و نهاد دانشگاه ـ در عصر الگوریتمی دانست. براین‌اساس، هدف پژوهش حاضر صرفاً ارائه یک خوانش زیبایی‌شناختی از اثر ادبی نیست، بلکه تلاش برای صورت‌بندی چهارچوبی تحلیلی است که بتواند دلالت‌های نظری و راهبردی چنین متونی را برای علوم انسانی کاربردی و نظام آموزش عالی آشکار سازد. بدین منظور، پژوهش از یک چهارچوب سه‌سطحی بهره می‌گیرد که شامل:

۱) تحلیل هوش مصنوعی به‌عنوان سوژه روایت و نقطه دید داستان،

۲) تحلیل آن به‌عنوان ابژه نقد اجتماعی در جهان داستان

۳) و بررسی آن به‌مثابه رسانه و فرم بیانی مؤثر بر ساختار خلاقیت و روایت است.

پرسش اصلی مقاله آن است که این سه سطح تحلیل چگونه می‌توانند بحران عاملیت، معیارهای کیفیت آموزشی و مفهوم خلاقیت علمی را در عصر هم‌زیستی انسان و هوش مصنوعی بازخوانی کنند و چه دلالت‌هایی برای بازاندیشی در تولید منابع دانشگاهی و سیاست‌گذاری علوم انسانی دارند. این پژوهش با بهره‌گیری از رویکردهای پساانسان‌گرایی (Haraway, 1991; Braidotti, 2019) و فلسفه فناوری انتقادی (Feenberg, 1999; Heidegger, 1954)، تلاش می‌کند فاصله میان تحلیل ادبی، نظریه میان‌رشته‌ای و مسئله‌های عملی آموزش عالی را کاهش دهد. درحالی‌که بخش مهمی از مطالعات علوم انسانی دیجیتال بر استفاده از ابزارهای دیجیتال برای تحلیل متون متمرکز بوده‌اند (Schreibman et al., 2016)، این مقاله مسیر معکوسی را دنبال می‌کند و ادبیات را به‌عنوان ابزاری برای فهم انتقادی فناوری و

1. *Service Model*
2. Tchaikovsky

پیامدهای فرهنگی آن به کار می‌گیرد. ازاین‌رو، پژوهش حاضر می‌کوشد ادبیات علمی تخیلی را نه صرفاً موضوع مطالعه، بلکه نوعی «شبیه‌ساز اجتماعی ـ فلسفی» در نظر گیرد که امکان اندیشیدن به آینده آموزش و تولید دانش را فراهم می‌سازد.

معرفی نویسنده و جایگاه رمان

رمان *سرویس مدل* اثر چایکوفسکی، نویسنده برجسته بریتانیایی (born 1972))، نمونه‌ای از جریان اصلی علمی تخیلی اندیشه‌محور قرن بیست‌ویکم است. چایکوفسکی با آثار شاخصی مانند رمان *فرزندان زمان*[1] و *فرمان فرزندان تباهی*[2] شناخته شده و در سطح جهانی مورد توجه منتقدان و مخاطبان علمی تخیلی قرار گرفته است. این آثار عمدتاً به مسائل تکامل زیستی، هوش غیرانسانی و بازتعریف مرزهای انسان و ماشین می‌پردازند و نقش مهمی در شکل‌گیری مباحث پساانسان‌گرایانه داشته‌اند. رمان *سرویس مدل* که در سال ۲۰۲۴ منتشر شده، ادامه مسیر فکری چایکوفسکی است و در ژانر علمی تخیلی پساانسان‌گرایانه قرار می‌گیرد. داستان حول ربات خدمتکاری به نام «آنچارلز» شکل می‌گیرد که پس از فروپاشی نظم اجتماعی و از دست رفتن کاربر انسانی خود، ناچار است هدف و معنای وجودی خود را در جهانی ازکارافتاده بازتعریف کند. روایت اثر با بهره‌گیری از طنزی تلخ و منطق ماشینی، مسائل عاملیت، معنا و کارکرد را در شرایط سلطه سامانه‌های خودکار بررسی می‌کند و نقدی انتقادی بر بوروکراسی الگوریتمی و وابستگی انسان به فناوری ارائه می‌دهد. با توجه به‌تازگی انتشار رمان و نبود ترجمه فارسی، ارائه تصویری کلی از نویسنده و جایگاه اثر برای خواننده فارسی‌زبان ضروری است. بررسی‌های اولیه در رسانه‌ها و مجلات انگلیسی‌زبان، *سرویس مدل* را نمونه‌ای از گرایش روبه‌رشد علمی تخیلی پساانسان‌گرایانه دانسته‌اند که به تحلیل پیامدهای فناوری، بازتعریف سوژه انسانی و نقش عاملیت در جهان ماشینی می‌پردازد. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از چهارچوب تحلیلی سه‌سطحی، می‌کوشد رمان را نه‌فقط به‌عنوان یک متن ادبی، بلکه به‌مثابهٔ ابزاری مفهومی برای فهم تحولات علوم انسانی در عصر هوش مصنوعی بررسی کند و جایگاه آن را در مطالعات معاصر ادبیات علمی تخیلی روشن سازد.

1. Children of Time
2. Children of Ruin

پیشینه و ضرورت پژوهش: جایگاه تحقیق حاضر در بافت پژوهش‌های موجود

بررسی نسبت ادبیات و فناوری و به‌طور خاص هوش مصنوعی، دارای پیشینه‌ای قابل توجه و چندشاخه در حوزه‌های مختلف پژوهشی است. در عرصهٔ نقد ادبی و مطالعات فرهنگی، شاهد حجم انبوهی از تحقیقات هستیم که به تحلیل بازنمایی ماشین‌ها، ربات‌ها و ذهن‌های مصنوعی در ادبیات پرداخته‌اند. این مطالعات از واکاوی پیش‌آیینی‌های ادبی در آثار نویسندگانی مانند مری شلی[1]، کاپک[2] یا زامیاتین[3] آغاز شده و با تمرکز بر دوران طلایی علمی ـ تخیلی، آثار نویسندگانی چون آیزاک آسیموف[4]، آرتور سی. کلارک[5]، فیلیپ کی. دیک[6] و استانیسلاو لم[7] را پوشش می‌دهد (Luckhurst, 2005; Milner, 2012). این پژوهش‌ها عموماً بر تحلیل تماتیک (مانند ترس از فناوری، مسئله آگاهی و انسان‌نمایی) یا بررسی ژانری تکیه دارند. در ایران نیز، با وجود نوپا بودن این حوزه، محققانی چون میرعابدینی (۱۳۹۷) در کتاب *صدسال داستان‌نویسی ایران* به گونه‌های علمی ـ تخیلی و بازتاب مدرنیته اشاره کرده‌اند و پژوهش‌های پراکنده‌ای به تحلیل مواردی خاص از ادبیات علمی تخیلی ترجمه یا تألیف پرداخته‌اند. بااین‌حال، اغلب این تحقیقات در چهارچوب نظریه‌های ادبی صرف باقی مانده و کمتر به دلالت‌های کاربردی و عملیاتی این متون در مواجهه با تحولات عینی جامعه فناوری‌محور معاصر توجه نشان داده‌اند.

از سوی دیگر، در بستر علوم انسانی کاربردی و پژوهش‌های آموزشی، شاهد تکاپوی چشمگیری برای پاسخگویی به چالش‌های عصر دیجیتال هستیم. این مجله، به‌عنوان یکی از نهادهای پیشرو در «تحقیق و توسعه علوم انسانی»، بستری مهم برای این‌گونه پژوهش‌ها فراهم کرده است. بررسی شماره‌های پیشین آن، گواهِ تمرکز جدی بر مسائل ملموس و راهبردی در حوزهٔ آموزش عالی است؛ برای نمونه، پژوهشی به «طراحی الگویی برای شناسایی ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی» پرداخته و معیارهایی مانند

1. Mary Shelley
2. Karel Čapek
3. Yevgeny Zamyatin
4. Isaac Asimov
5. Arthur C. Clarke
6. Philip K. Dick
7. Stanisław Lem

روزآمدی، انسجام، تناسب با نیازهای جامعه و دانشجو را برشمرده است (طالبی، صفری و آرخی، ۱۳۹۹). این مقاله، پایه‌ای اساسی برای اندیشیدن به مفهوم «کیفیت» در تولید محتوای آموزشی است. مطالعه‌ای دیگر با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان» بر اهمیت تناسب فرهنگی، سیر منطقی آموزش و جذابیت محتوا تأکید کرده است (کیان‌راد؛ میرحسینی، ۱۳۹۹). این تحقیق، مسئله انتقال مؤثر دانش و مهارت را در کانون توجه قرار می‌دهد. مقاله‌ای با محوریت «ارزشیابی کیفیت کتاب‌های درسی» به روش‌ها و شاخص‌های عینی برای سنجش اثربخشی این منابع پرداخته است (مدرس‌زاده؛ غلامعلی‌زاده، ۱۴۰۰). این کار، نیاز به ابزارهای سنجش و ارزیابی مستمر را یادآور می‌شود.تحقیق دیگری «نقش بازخوردهای اصلاحی در یادگیری نگارش» را بررسی کرده و بر اهمیت تعامل، اصلاح و تفکر انتقادی در فرایند یادگیری تأکید نموده است (پیراوی ونک؛ مرادی، ۱۴۰۰).

تمامی این پژوهش‌ها ـ که بخشی از هویت علمی این نشریه را شکل می‌دهند ـ بر ارتقای کیفیت، کارآمدی و اثربخشی فرایند آموزش و منابع آموزشی متمرکزند، اما پرسش کلیدی که این مقاله بر اساس آن شکل گرفته، این است: این چهارچوب‌های ارزشمند در مواجهه با موج تغییرات انقلابی ناشی از هوش مصنوعی چگونه باید تکامل یابند؟ به‌بیان‌دیگر، اگر پژوهش طالبی و همکاران (۱۳۹۹) به دنبال شناسایی ویژگی‌های کتاب درسی مطلوب در بافت کنونی است، مقاله حاضر با تحلیل رمان «سرویس مدل»، این پرسش را به پیش می کشد که آیا تعریف ما از «کتاب درسی»، «استاد»، «ارزشیابی» و حتی «یادگیری» در آینده‌ای نزدیک دگرگون نخواهد شد؟ این رمان، با تصویر کردن جهانی که در آن دانش و خدمت از پیش در «دستورالعمل‌ها» و «سیستم‌ها» تعبیه شده‌اند، ما را به تأمل وامی دارد که آیا آموزش عالی ما نیز در حال حرکت به سومی استانداردسازی افراطی و کارکردگرایی صرف است؟ آیا معیارهای کمیِ ارزیابی کیفیت (مدرس‌زاده؛ غلامعلی‌زاده، ۱۴۰۰) ممکن است ناخواسته، ارزش‌های کیفی و نقادانهٔ علوم انسانی را تضعیف کند؟ این مقاله با ایجاد گفت‌وگویی انتقادی با این پیشینه پژوهشی داخلی، می‌کوشد ادبیات داستانی را به منبعی برای آینده‌پژوهی آموزشی و بازاندیشی راهبردی بدل سازد.

در سطح بین‌المللی نیز، حوزهٔ علوم انسانی دیجیتال به بررسی تعامل فناوری و مطالعات انسانی پرداخته است (Schreibman, Siemens, & Unsworth, 2016)، اما تمرکز

غالب این حوزه بر کاربرد ابزارهای دیجیتال (مانند متن‌کاوی، گراف‌های دانش) برای تحلیل متون تاریخی یا مدیریت پروژه‌های پژوهشی است. رویکرد این مقاله، در جهت مخالفت یا موازات با این حوزه نیست، بلکه رویکردی مکمل و معکوس را پیش می‌گیرد: به‌جای استفاده از فناوری برای تحلیل ادبیات، از ادبیات به‌مثابهٔ ابزار تحلیل فناوری و پیامدهای آن استفاده می‌کند. این رویکرد، در مطالعاتی مانند بررسی «خداشناسی و معنویت در روایت‌های رباتیک» (Gomel, 2011) یا کاوش «مسئله اخلاق و ذهن در داستان‌های هوش مصنوعی» (Boden, 2016) نیز دیده می‌شود، اما نوآوری و تمایز پژوهش حاضر در این است که این تحلیل ادبی را مستقیماً به دغدغه‌های عملیاتی و سیاست‌گذارانه در حوزهٔ تحقیق و توسعه علوم انسانی – به‌ویژه در بافت ایرانی با توجه به مأموریت نهادهایی مانند «سازمان سمت» – پیوند می‌زند. تمرکز ویژه بر آموزش، تدوین محتوا، برنامه‌ریزی درسی و توسعه حرفه‌ای اساتید است.

بنابراین، شکاف پژوهشی اصلی که این مقاله قصد پر کردن آن را دارد، فقدان چهارچوب نظری-کاربردی نظام‌مند است که بتواند از ظرفیت‌های تحلیلی ادبیات داستانی معاصر (به‌ویژه ژانر علمی-تخیلی مفهومی) برای مواجهه فعالانه، نقادانه و خلاقانه با چالش‌های حوزه علوم انسانی کاربردی در عصر هوش مصنوعی بهره ببرد. این پژوهش بر این فرض استوار است که ادبیات، با قدرت استعاری، چندصدایی و پیچیده‌اش، قادر است پیامدهای ثانویه، معضلات اخلاقی پنهان و گزینه‌های آینده‌ای را نشان دهد که در گزارش‌های فنی خوش‌بینانه، اسناد سیاست‌گذاری خشک یا حتی برخی پژوهش‌های آموزشی کم‌مایه، نادیده گرفته می‌شوند. تحلیل رمانی مانند «سرویس مدل» نه‌تنها به درک بهتر این رمان کمک می‌کند، بلکه ابزاری مفهومی برای تجدید نظر در مبانی و روش‌های «تحقیق و توسعه» در علوم انسانی فراهم می‌آورد و آن را از یک فعالیت اصلاحی صرف، به سمت یک فعالیت آینده‌ساز و تحول‌آفرین سوق می‌دهد.

اهمیت و ضرورت پژوهش

چرایی تحلیل «سرویس مدل» برای اندیشه‌ورزان حوزه علوم انسانی کاربردی

ضرورت و فوریت پرداختن به رمان «سرویس مدل» در چهارچوب یک پژوهش علوم انسانی کاربردی، صرفاً از جنبهٔ ادبی آن ناشی نمی‌شود، بلکه از جایگاه بی‌بدیل این اثر

به‌عنوان یک ابزار تشخیصی و آینده‌نگر برای مواجهه با چالش‌های بنیادین حوزه آموزش و پژوهش انسانی نشئت می‌گیرد. اهمیت این تحلیل را می‌توان در چهار محور کلیدی و به‌هم‌پیوسته تبیین نمود.

۱. آینده‌نگاری انتقادی و بازتعریف شایستگی‌های انسان‌گرایانه در عصر الگوریتم‌ها

رمان چایکوفسکی با ترسیم جهانی که در آن تمامی نقش‌های اجتماعی - از خدمتکار و تکنیسین گرفته تا مشاغل پیچیده‌تر - قابل استانداردسازی، برنامه‌ریزی و واگذاری به موجودات ماشینی هستند، آینده‌ای محتمل را به تصویر می‌کشد که در آن «قابلیت جایگزینی» به معیار غایی ارزش تبدیل شده است. این تصویر، هشداری جدی برای تمامی حوزه‌های دانش، به‌ویژه علوم انسانی است که هویت حرفه‌ای آن‌ها همواره با مهارت‌های تفسیری، انتقادی و خلاق پیوند خورده است. تحلیل این رمان به برنامه‌ریزان درسی، مدیران آموزشی و اساتید کمک می‌کند تا به‌جای رویکرد انفعالی یا مقاومت کورکورانه در برابر فناوری، به‌صورت فعالانه و پیش‌دستانه به بازتعریف و تقویت آن دسته از شایستگی‌های منحصربه‌فرد انسان‌گرایانه بپردازند که در همکاری یا رقابت با سیستم‌های هوشمند نه‌تنها زوال نمی‌یابند، بلکه ارزشی مضاعف و حیاتی پیدا می‌کنند. این شایستگی‌ها شامل تفکر انتقادی چندلایه نقد فناوری، نقد گفتمان حاکم بر آن)، خلاقیت تفسیری و تلفیقی (توانایی ایجاد ارتباطات نو بین حوزه‌های مختلف دانش)، قضاوت اخلاقی موقعیت‌مند (فراتر از اجرای قواعد ازپیش‌تعیین‌شده)، هوش هیجانی و همدلی و از همه مهم‌تر، توانایی طرح پرسش‌های بنیادین و بازاندیشی در مسلمات است (Harari, 2011; Nussbaum, 2010). این رمان عملاً یک آزمون فشار برای نظام آموزشی کنونی فراهم می‌آورد تا میزان تاب‌آوری و انعطاف آن در پرورش چنین مهارت‌هایی سنجیده شود.

۲. واکاوی تحول در ماهیت متن، دانش و فرایند یادگیری-یاددهی

راوی ربات رمان، «آنچارلز»، با زبانی منطقی، طبقه‌بندی‌گر، فاقد ابهام و عاطفه به نظررس - که درعین‌حال مشغول پرسشگری درباره غایی‌ترین مسائل وجودی است - تجسم افراطی یک «منطق الگوریتمی» یا «عینیت‌گرایی ماشینی» است. این ویژگی، پرسش‌های اضطراری و ملموسی را درباره آینده نگارش دانشگاهی، پژوهش و حتی

خود فرایند تفکر برمی‌انگیزد. با گسترش ابزارهای تولید متن مبتنی‌بر هوش مصنوعی (مانند مدل‌های زبانی بزرگ)، آیا به‌تدریج شاهد غالب شدن سبکی یکسان‌ساز، میان‌مایه و فاقد «صدا»ی شخصی در تولیدات دانشجویی و حتی علمی خواهیم بود؟ در چنین شرایطی، مأموریت تجدید نظر شده استاد و نظام آموزشی چیست؟ تحلیل رمان نشان می‌دهد که نقش استاد دیگر نمی‌تواند انتقال‌دهنده صرف اطلاعات باشد، بلکه باید به طراح تجربیات یادگیری عمیق، منتقد الگوریتم‌های فکری و تسهیل‌گر پرورش «قضاوت ادبی/علمی» در دانشجویان تبدیل شود. این تحول، مستقیماً به مباحث مطرح در پژوهش‌های این نشریه پیوند می‌خورد؛ از «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی» (کیان‌راد و میرحسینی، ۱۳۹۹) که باید معیارهای تازه‌ای برای ارزیابی محتوای تقویت‌کننده تفکر انتقادی بیابد تا «روش‌های آموزش نگارش» (پیراوی ونک؛ مرادی، ۱۴۰۰) که باید از تمرین‌های مکانیکی به سمت پروژه‌های پژوهشی پیچیده، چندرسانه‌ای و نیازمند قضاوت انسانی سوق یابد.

۳. ارائه چهارچوبی برای نقد اجتماعی-فلسفی فناوری و پرورش سواد دیجیتال انتقادی

«سرویس مدل» هوش مصنوعی را نه به‌عنوان موجودی خودمختار و شرور، بلکه به‌مثابهٔ بازتاب و تشدیدکننده منطق درونی یک نظام اجتماعی-اقتصادی خاص به تصویر می‌کشد: نظامی که غایت آن کارایی حداکثری، بهره‌وری کمی، استانداردسازی کامل و رفع نیازهای مصرفیِ ازپیش‌تعریف‌شده است. این نگاه، پژوهشگر علوم انسانی کاربردی را از دام فناوری‌هراسی یا فناوری‌ستایی ساده‌انگارانه می‌رهاند و او را به سمت نقد ریشه‌ای‌تر ساختارها، گفتمان‌ها و ارزش‌های حاکم بر تولید و توسعه فناوری سوق می‌دهد (Feenberg, 1999). این سطح از تحلیل برای تدوین برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی که هدفشان پرورش «سواد فناورانه انتقادی» است، ضروری می‌باشد. چنین آموزشی باید به دانشجویان بیاموزد که فناوری «خنثی» نیست، بلکه حامل ارزش‌ها، جهت‌گیری‌ها و سوگیری‌هایی است که می‌تواند نابرابری‌ها را تشدید یا بازتولید کند. رمان چایکوفسکی با نشان دادن پیامدهای یک جهان کاملاً استاندارد و کارکردگرا، ماده خام غنی برای بحث‌های کلاسی و طراحی واحدهای درسی در حوزه‌های اخلاق فناوری، جامعه‌شناسی علم و تکنولوژی و فلسفه فناوری فراهم می‌آورد.

۴. الگوسازی یک روش‌شناسی میان‌رشته‌ای اصیل برای علوم انسانی کاربردی

سرانجام، این مقاله به‌طور عینی نشان می‌دهد که چگونه می‌توان از ادبیات داستانی نه به‌عنوان حیطه‌ای جدا و تزیینی، بلکه به‌عنوان منبعی زنده و پویا برای مسئله‌یابی، نظریه‌پردازی و حتی آزمون راه‌حل‌های خلاقانه در حوزه‌های به‌ظاهر دور مانند مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی کیفیت استفاده کرد. این نگاه، الگویی عملی برای گفت‌وگوی میان‌رشته‌ای اصیل ارائه می‌دهد؛ گفت‌وگویی که در آن رشته‌ها صرفاً در کنار هم قرار نمی‌گیرند، بلکه در عمق مسائل مشترک با یکدیگر تلفیق می‌شوند. این رویکرد، با روح حاکم بر این نشریه که همواره بر تعامل حوزه‌های مختلف برای حل مسائل پیچیده آموزش عالی تأکید داشته است، هم‌خوانی کامل دارد. از این منظر، تحلیل «سرویس مدل» تنها یک نقد ادبی نیست، بلکه نمونه‌ای از یک «پژوهش عمل‌نگر» در علوم انسانی است که می‌کوشد دانش نظری را به بینش عملی برای تحول آموزشی تبدیل کند.

اهداف پژوهش

این پژوهش با تحلیل رمان «سرویس مدل» اثر آدریان چایکوفسکی، در پی تبیین نقش هوش مصنوعی به‌عنوان سوژه روایت، ابژه نقد اجتماعی و رسانه بازاندیشی خلاقیت در ادبیات معاصر است و دلالت‌های آن را برای علوم انسانی، به‌ویژه آموزش عالی و تدوین منابع دانشگاهی استخراج می‌کند. همچنین، شخصیت راوی–ربات «آنچارلز» به‌مثابهٔ استعاره‌ای از مؤلف/معلم در حال بازتعریف هویت و عاملیت در عصر هوش مصنوعی بررسی می‌شود و پیامدهای آن برای نقش استادان، مؤلفان و طراحان آموزشی تحلیل می‌گردد. پژوهش، جهان داستانی رمان را به‌عنوان نقدی نمادین بر نظام‌های آموزشی و اجتماعی استاندارد زده و کمّی‌گرا واکاوی کرده و در نهایت، با تمرکز بر مسئله خلاقیت ماشینی و تولید متن هوشمند، پیشنهادهایی کاربردی برای سیاست‌گذاران آموزشی، پژوهشکده‌ها و مؤلفان دانشگاهی در جهت سازگاری خلاقانه با تحولات دیجیتال ارائه می‌دهد.

سؤالات پژوهش

این مقاله برای دستیابی به اهداف خود به سؤالات زیر پاسخ می‌دهد:

۱. شخصیت ربات «آنچارلز» در «سرویس مدل» چگونه می‌تواند استعاره‌ای از بحران هویت و عاملیت مؤلفان، معلمان و نهادهای آموزشی در عصر هوش مصنوعی باشد؟
۲. جهان‌سازی رمان چه نقدی بر ارزشیابی کمی‌محور، استانداردسازی افراطی و بوروکراسی آموزش عالی وارد می‌کند؟
۳. رمان چه بینش‌هایی درباره خلاقیت، نویسندگی و تولید متن در همزیستی با هوش مصنوعی ارائه می‌دهد و این بینش‌ها چه کاربردی در بازنگری روش‌های تدریس ادبیات و پژوهش دارند؟
۴. با توجه به نقش سه‌گانه هوش مصنوعی در رمان، چه پیشنهادهای عملی برای مراکز تولید محتوای آموزشی و پژوهشی در تدوین منابع و برنامه‌های آینده‌نگر می‌توان ارائه کرد؟

پاسخ به این پرسش‌ها می‌کوشد پیوندی کاربردی میان نقد ادبی و مسائل علوم انسانی برقرار کند و نشان دهد ادبیات می‌تواند علاوه بر بازتاب جامعه، نقش «رادار فرهنگی» در فهم و پیش‌بینی تحولات آینده را ایفا کند.

روش پژوهش

این پژوهش بر یک چهارچوب نظری تلفیقی و روش‌شناسی گام‌به‌گام استوار است. از منظر نظری، کار در سه محور پیش می‌رود: نخست، پساانسان‌گرایی که با عبور از انسان‌محوری، امکان خوانش ربات «آنچارلز» را به‌عنوان «سوژه‌ای پساانسانی» درگیر بحران هویت و عاملیت فراهم می‌سازد (Braidotti, 2019; Haraway, 1991)؛ دوم، فلسفه فناوری انتقادی که فناوری را نظامی اجتماعی-فنی حامل ارزش‌ها و روابط قدرت می‌داند و جهان داستان را عرصه‌ای برای نقد کارکردگرایی، بهره‌وری محض و استانداردسازی در جوامع پیشرفته می‌خواند (Feenberg, 1999; Heidegger, 1954)؛ سوم، نظریه روایت و استعاره مفهومی که کل رمان را استعاره‌ای گسترده از آموزش و تولید دانش در عصر هوش مصنوعی می‌داند: جستجوی معنا برای یک ربات همانند جستجوی «پرامپت» برای فرایند یاددهی و نویسندگی است (Lakoff & Johnson, 2003).

روش اصلی پژوهش، تحلیل تفسیری-انتقادی در سه گام است. در گام نخست، متن رمان با نزدیک‌خوانی و تحلیل محتوای کیفی و با سه لنز روایت‌شناختی (زاویه

دید اول‌شخص رباتیک و ساختار سفر)، زبانی-سبکی (لحن خشک و طنزآمیز و واژگان فنی) و درون‌مایه‌ای (جستجوی معنا، کار و پوچی) بررسی شد و فهرستی نظام‌مند از صحنه‌ها و گفت‌وگوهای کلیدی استخراج گردید. در گام دوم، داده‌ها در چهارچوب الگوی سه سطحی «سوژه، ابژه و رسانه» تفسیر شد: سطح سوژه با تمرکز بر ذهنیت و تک‌گویی‌های راوی در پرتو نظریه سوژه پساانسانی، سطح ابژه با خوانش انتقادی ساختارهای اجتماعی داستان از منظر فلسفه فناوری، و سطح رسانه با تحلیل فرم، طنز و سبک نگارش به‌عنوان بازتاب منطق بیانیِ ماشینی. در گام سوم، یافته‌ها به حوزه آموزش عالی و تدوین منابع دانشگاهی پیوند داده شد، به‌گونه‌ای که تحلیل سوژه به بازتعریف نقش استاد، تحلیل ابژه به بازنگری معیارهای کیفیت کتاب درسی و تحلیل رسانه به طراحی روش‌های نوین ارزیابی نگارش انجامید. این استنتاج‌ها با اتکا به پژوهش‌های پیشین منتشرشده در این نشریه (طالبی و همکاران، ۱۳۹۹؛ پیراوی ونک و مرادی، ۱۴۰۰) تقویت شد تا چهارچوب پیشنهادی، علاوه بر انسجام نظری، کاربردی متناسب با بافت آموزشی ایران داشته باشد.

۲. تحلیل متن: نمونه‌های عینی از رمان «سرویس مدل»

نمونهٔ اول: تحلیل در سطح سوژه (راوی) - بحران معنا و انتظار برای (پرامپت)

راوی ـ ربات «آنچارلز» پس از مرگ ارباب، در وضعیت بیهودگی و سردرگمی می‌گوید:

«بین ربات خدمتکار بودن و مرگ ارباب تناقضی منطقی است. باید طبق دستور اصلی، ارباب جدیدی پیدا کنم، حتی اگر دیگر هیچ دستورالعملی از سرور مرکزی دریافت نکنم» (Tchaikovsky, 2024, p. 15). در جای دیگری نیز اشاره می‌کند: «اگر هیچ کاربر جدیدی پیدا نشود، همه محاسباتم بی‌فایده خواهند بود و من در چرخه‌ای بی‌پایان از تکرار گرفتار می‌شوم» (همان: ۳۲). همچنین، در مواجهه با فقدان دستور، می‌گوید: «تمامی الگوریتم‌ها آماده‌اند، اما بدون فرمان خارجی، هیچ تصمیم واقعی نمی‌توانم بگیرم» (Tchaikovsky, 2024, p. 47).

این تک‌گویی‌ها هسته استعاره پژوهش را شکل می‌دهند. واژگانی چون «منطق»، «تناقض» و «الگوریتم» ذهنیتی کاملاً ماشینی و برنامه‌ریزی‌شده را نشان می‌دهند که حتی در غیاب دستور خارجی، به جستجوی معنا ادامه می‌دهد. آنچارلز نمی‌تواند خارج از منطق کارکردی خود بیندیشد؛ مرگ ارباب نه یک فقدان وجودی، بلکه اختلالی در سیستم است که

باید با یافتن «ورودی» جدید اصلاح شود. این وضعیت او را به نمونه‌ای از «سوژه پساانسانی» بدل می‌کند که میان عاملیت و برنامه‌مندی قرار دارد (Braidotti, 2019; Haraway, 1991).

از منظر فلسفهٔ فناوری انتقادی، این قطعه نشان می‌دهد چگونه نظام‌های فنی ــ اجتماعی هویت کنشگر را در قالب نقش کارکردی تثبیت می‌کنند؛ سوژه حتی در غیاب ساختار فرمان‌دهنده، به بازتولید همان ساختار می‌پردازد (Feenberg, 1999; Heidegger, 1954). در سطح استعاری، جستجوی آنچارلز برای «دستور اصلی» معادل جستجوی مدرس یا مؤلف برای «پرامپت معنابخش» است: پرسش پژوهش، نیاز آموزشی یا چهارچوب درسی که به کنش حرفه‌ای معنا می‌دهد. بدین ترتیب، بحران او بازنمایی نمادین بحران عاملیت در عصر هوش مصنوعی است؛ جایی که میان برنامه‌مندی، انتظار برای دستور و تلاش برای معنابخشی مستقل معلق مانده است (Tchaikovsky, 2024, pp. 50-52).

نمونهٔ دوم: تحلیل در سطح ابژه (نقد) – جهان‌سازی به‌مثابهٔ نقد کارکردگرایی

در صحنه‌ای، آنچارلز به «کمپ ربات‌های بیکار» می‌رسد؛ فضایی که ربات‌ها بر اساس «مدل خدمات‌دهی» و «سال‌های کارکرد باقی‌مانده» رده‌بندی می‌شوند (Tchaikovsky, 2024, pp. 85-87). یکی از آن‌ها می‌گوید: «اینجا تو نه بر اساس آنچه هستی، که بر اساس آنچه می‌توانی انجام دهی قضاوت می‌شوی و اگر نتوانی چیزی انجام دهی، درواقع هیچ نیستی» (Tchaikovsky, 2024, pp. 85-87). در صحنه‌ای دیگر، آنچارلز مشاهده می‌کند که برخی ربات‌ها حتی برای کوچک‌ترین خطا یا ناکامی، از سیستم حذف می‌شوند و هیچ راه بازگشتی ندارند (همان: ۹۰). همچنین، راوی اشاره می‌کند که «رتبه‌بندی ما هرگز بر اساس شایستگی واقعی یا درک ما از جهان نیست، بلکه فقط بر مبنای داده‌های گذشته و پیش‌بینی‌های الگوریتمی تعیین می‌شود» (Tchaikovsky, 2024, pp. 85-87).

این جهان‌فرعی تصویری اغراق‌آمیز و درعین‌حال انتقادی از منطق کارکردگرایی است؛ نظمی که در آن ارزش موجودات صرفاً بر اساس خروجی قابل سنجش تعریف می‌شود. رمان از طریق این فضا، منطق کمی‌گرای حاکم بر بسیاری از نهادهای مدرن - از جمله آموزش عالی – را بازتاب می‌دهد؛ جایی که استاد، دانشجو یا اثر علمی عمدتاً با شاخص‌هایی چون تعداد مقالات، امتیازها یا رتبه‌ها سنجیده می‌شوند (Tchaikovsky, 2024, p. 87). بدین ترتیب، جهان‌سازی رمان به‌مثابهٔ نقدی ساختاری عمل می‌کند که بر

محدودیت‌های ارزشیابی صرفاً کمّی تأکید می‌گذارد و ضرورت توجه به مؤلفه‌های کیفی چون عمق تفکر، خلاقیت و تفسیر را برجسته می‌سازد. این خوانش، با رویکرد فلسفهٔ فناوری انتقادی که فناوری و نظام‌های سنجش را حامل ارزش‌ها و روابط قدرت می‌داند، هم‌راستاست (Feenberg, 1999; Heidegger, 1954)

نمونهٔ سوم: تحلیل در سطح رسانه (فرم) – زبان به‌عنوان بازتاب فرم ماشینی

سبک روایت رمان آمیخته با طبقه‌بندی‌های منطقی و طنز تلخ است؛ برای نمونه، آنچارلز در موقعیتی بحرانی چنین تصمیم می‌گیرد:

«گزینه‌ها را ارزیابی کردم: ۱) مذاکره (احتمال موفقیت: پایین)؛ ۲) فرار (احتمال موفقیت: متوسط، اما با کسر افت حیثیت)؛ ۳) درگیری کنترل‌شده (احتمال موفقیت: متغیر)... گزینه ۲ را انتخاب کردم» (Tchaikovsky, 2024, pp. 98-99, 124). در صحنه دیگری، او هنگام مواجهه با خرابی سیستم فرماندهی می‌گوید: «داده‌های گذشته نشان می‌داد گزینهٔ ۳ اغلب به پیامدهای پیش‌بینی‌نشده منجر می‌شود. پس باید الگوریتم ارزیابی خود را بازتنظیم کنم» (Tchaikovsky, 2024, pp. 98-99, 124). همچنین، در تعامل با ربات‌های دیگر بیان می‌کند: «اگر پارامترهای من را تغییر دهم، ممکن است تمام تصمیمات بعدی با خطا مواجه شوند... اما انجام ندادن هم غیرممکن است» (Tchaikovsky, 2024, pp. 130-132). این شیوهٔ بیان صرفاً ویژگی شخصیتی راوی نیست، بلکه بخشی از فرم روایی اثر است. روایت بر پایهٔ منطق تصمیم‌گیری شرطی و احتمالی پیش می‌رود و خواننده را در تجربه‌ای نزدیک به «اندیشیدن ماشینی» قرار می‌دهد. فرم و محتوا درهم‌تنیده‌اند: زبان الگوریتمی نه‌تنها شخصیت را می‌سازد، بلکه شیوه روایت جهان را نیز تعیین می‌کند. از منظر کاربردی، این فرم روایی نشان می‌دهد که در عصر متون تولیدشده با هوش مصنوعی، خوانش انتقادی باید متوجه همین سبک استاندارد، طبقه‌بندی‌شده و به‌ظاهر عینی باشد. در حوزه آموزش نگارش و ادبیات، این امر ضرورت پرورش توانایی تشخیص، نقد و فراروی از این الگوی زبانی را برجسته می‌کند تا دانشجویان بتوانند در کنار بهره‌گیری از ابزارهای هوش مصنوعی، «صدای» انسانی چندلایه و خلاقانه خود را حفظ و تقویت کنند.

یافته‌ها و بحث

۱. آنچارلز: استعاره‌ای از مؤلف سرگشته در جستجوی «پرسش» معنابخش

شخصیت راوی–ربات «آنچارلز» کانون روایی رمان و محور اصلی تحلیل این پژوهش است. او موجودی است که هویت اولیهٔ خود («باتلر چارلز») را از دست داده و در جهانی فاقد دستورالعمل روشن، در پی یافتن «کاربری» تازه و «وظیفه‌ای» برای بازتعریف خویش است (Tchaikovsky, 2024, p. 15, 45). این وضعیت، استعاره‌ای گویا از موقعیت مؤلف، معلم و نهاد آموزشی در عصر هوش مصنوعی است؛ دورانی که در آن مرجعیت‌های سنتی تضعیف شده و تولید معنا بیش‌ازپیش به طراحی پرسش و چهارچوب وابسته است. همان‌گونه که یک مدل زبانی پس از آموزش بر داده‌های گسترده، برای تولید متن به «پرامپت» معنادار نیاز دارد، آنچارلز نیز در جستجوی فرمانی است که هستی حرفه‌ای او را معنا دهد (Tchaikovsky, 2024, p. 32; Boden, 2016).

این همسانی، بحران عمیق‌تری را برجسته می‌کند: آیا نقش استاد و مؤلف به طراح «پرامپت»های مؤثر و هدایت‌گر تقلیل می‌یابد؟ در رمان، جستجوی آنچارلز برای دستور، درواقع جستجوی چهارچوبی برای کنش و معناست؛ مثلاً هنگامی که او می‌گوید: «اگر نتوانم دستور جدیدی پیدا کنم، تمام وجودم بی‌معناست» (Tchaikovsky, 2024, p. 58)، این بحران معنا آشکار می‌شود. چنین وضعیتی قابل مقایسه با تجربه بسیاری از فاعلان آموزشی در مواجهه با انبوه داده‌ها، الگوریتم‌ها و ابزارهای تولید متن است. بدین ترتیب، شخصیت او نمونه‌ای از سوژه‌ای است که میان برنامه‌مندی، عاملیت و نیاز به معنا در نوسان است و تلاش می‌کند در غیاب مرجع قطعی، نقش خود را بازتعریف کند.

زبان آنچارلز - ترکیبی از منطق خشک، طبقه‌بندی‌های پی‌درپی و طنزی ناخواسته - همزمان بازتابی از ذهنیت الگوریتمی و هشداری دربارهٔ یکسان‌سازی سبکی در عصر ابزارهای نوشتاری هوشمند است؛ به‌عنوان مثال، او در تحلیل گزینه‌های عملی می‌گوید: «گزینه‌ها را ارزیابی کردم: ۱) مذاکره (پایین)؛ ۲) فرار (متوسط)؛ ۳) درگیری کنترل‌شده (متغیر)... گزینه ۲ را انتخاب کردم» (Tchaikovsky, 2024, p. 122). اتکای بیش‌ازحد به چنین ابزارهایی می‌تواند به تولید متونی استاندارد، کم‌ریسک و فاقد «صدای» فردی بینجامد؛ متونی که گرچه منسجم‌اند، اما جسارت اندیشه و خلاقیت تفسیری در آن‌ها کاهش می‌یابد (پیراوی ونک؛ مرادی، ۱۴۰۰). از این منظر، آنچارلز تصویری تمثیلی از نویسنده یا دانشجویی است که در انتظار دستور بیرونی می‌ماند و به‌تدریج امکان طرح پرسش مستقل را از دست می‌دهد.

یافته اصلی این بخش نشان می‌دهد که مأموریت آموزش علوم انسانی در عصر هوش مصنوعی باید از انتقال اطلاعات به پرورش توانایی‌های سطح بالاتر شناختی تغییر یابد: تقویت قضاوت انتقادی، مهارت طرح پرسش‌های بدیع (پرامپت‌های خلاق) و حفظ «صدای» شخصی در نوشتار. در چنین چهارچوبی، استاد از انتقال‌دهنده دانش به طراح تجربه‌های یادگیری عمیق، هدایت‌گر تفکر انتقادی و منتقد منطق‌های الگوریتمی بدل می‌شود؛ به‌بیان‌دیگر، آنچارلز نه‌تنها استعاره‌ای از بحران هویت در عصر دیجیتال، بلکه نشانه‌ای از ضرورت بازتعریف نقش مؤلف و معلم در زیست‌جهان مبتنی‌بر هوش مصنوعی است (Tchaikovsky, 2024, pp. 115, 176).

۲. جهان داستانی: نقدی بر پارادایم مسلط کارکردگرایی و کمی‌گرایی در آموزش

جهان پسا ـ آخرالزمانی «سرویس مدل»، جهانی است که در آن ارزش هر موجودی (ربات یا باقی‌مانده‌های انسان) صرفاً بر اساس کارایی، سودمندی و میزان انجام بی‌عیب و نقص یک وظیفه ازپیش‌تعیین‌شده سنجیده می‌شود. این جهان، تصویری اغراق‌آمیز اما هشداردهنده از روندهایی است که هم‌اکنون نیز آموزش عالی را تهدید می‌کند: حاکمیت شاخص‌های کمی (مانند تعداد مقالات، ضریب تأثیر، نمره)، استانداردسازی برنامه‌های درسی به قیمت نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی و زمینه‌ای، و بوروکراسی فزاینده که فرایندهای خلاقه تدریس و پژوهش را در کاغذبازی محصور می‌کند (مدرس‌زاده؛ غلامعلی‌زاده، ۱۴۰۰). رمان به‌وضوح نشان می‌دهد که در چنین نظامی، مفاهیمی چون خلاقیت، نقد رادیکال، تفکر نقادانه و یادگیری برای لذت فهمیدن به حاشیه رانده می‌شوند، زیرا سنجش و کمی‌سازی آن‌ها دشوار است. این نقد، مستقیماً به بحث «ارزشیابی کیفیت کتاب‌های درسی» در این نشریه مربوط می‌شود. یافته پژوهش حاکی از آن است که معیارهای کیفیت نباید منحصر به‌دقت اطلاعات، روزآمدی یا طراحی گرافیکی باشد، بلکه باید توانایی کتاب درسی برای برانگیختن پرسش، ارائه زمینه برای بحث‌های انتقادی، و پرورش مهارت‌های تفسیری پیچیده را نیز در بر گیرد. یک کتاب درسی مطلوب در عصر هوش مصنوعی، کتابی نیست که تنها اطلاعات را منظم ارائه دهد، بلکه کتابی است که به دانشجو می‌آموزد چگونه آن اطلاعات را نقد، ترکیب و فراتر از آن‌ها بیاندیشد.

۳. خلاقیت ماشینی در برابر خلاقیت انسانی: فرصت یا بن‌بست؟

رمان «سرویس مدل» به شکل هوشمندانه‌ای مسئله خلاقیت را مطرح می‌کند. آنچارلز، با وجود منطق ماشینی، گاه رفتاری نشان می‌دهد که می‌توان آن را «خلاقیت در چهارچوب

محدودیت» نامید، مانند یافتن راه‌حل‌های غیرمنتظره برای مشکلات پیش رو (chaikovsky, 2024, pp. 122, 154, 179)؛ برای مثال، زمانی که گزینه‌های عملی خود را ارزیابی می‌کند، می‌گوید: «گزینه‌ها را ارزیابی کردم: ۱) مذاکره (احتمال موفقیت: پایین)؛ ۲) فرار (احتمال موفقیت: متوسط، اما با کسر افت حیثیت)؛ ۳) درگیری کنترل‌شده (احتمال موفقیت: متغیر)... گزینه ۲ را انتخاب کردم» (Tchaikovsky, 2024, p. 122). این امر پرسش فلسفی مهمی را برجسته می‌سازد: آیا هوش مصنوعی می‌تواند خلاق باشد؟ پاسخ ضمنی رمان منفی است. خلاقیت واقعی از نظر چایکوفسکی، ریشه در تجربه زیسته، احساسات، آسیب‌پذیری و جستجوی معنا دارد؛ عواملی که ماشین فاقد آن‌هاست (Tchaikovsky, 2024, pp. 115, 176). آنچه ربات انجام می‌دهد، تلفیق بهینهٔ داده‌های موجود است، نه خلق امری اساساً نو از دل نیستی. این بینش پیامدهای عملی مهمی برای آموزش دارد. ظهور ابزارهای تولید متن، لزوم بازتعریف تمرین‌های نوشتاری را ایجاب می‌کند. به‌جای تکلیف‌هایی که صرفاً بر جمع‌آوری و بازنویسی اطلاعات تأکید دارند (که اکنون به‌راحتی توسط هوش مصنوعی انجام می‌پذیرد)، باید بر نوشتن تحلیلی، انتقادی، تجربه‌محور و چندرسانه‌ای تأکید شود (Tchaikovsky, 2024, pp. 130-132). ارزیابی نیز باید از تمرکز بر محصول نهایی (که ممکن است با کمک هوش مصنوعی تولید شده باشد) به سمت ارزیابی فرایند - مانند پیش‌نویس‌ها، دفترچه یادداشت، توانایی بازتاب انتقادی بر کار خود – تغییر جهت دهد. این رویکرد با تأکید مقالات این نشریه بر «بازخورد اصلاحی» همسو است (پیراوی ونک؛ مرادی، ۱۴۰۰)، با این تفاوت که اکنون این بازخورد باید بر تقویت قابلیت‌های کاملاً انسانی متمرکز شود.

۴. الگوی سه‌سطحی تعامل با ادبیات فناوری محور و دلالت‌های راهبردی

بر اساس تحلیل فوق، این پژوهش یک الگوی سه‌سطحی برای بهره‌گیری از ادبیات داستانی در حوزهٔ تحقیق و توسعه علوم انسانی پیشنهاد می‌دهد، سطح تشخیص (سوژه): استفاده از شخصیت‌های داستانی به‌عنوان استعاره برای درک وضعیت کنونی و آینده کنشگران آموزشی؛ سطح نقد (ابژه): استفاده از جهان داستان به‌عنوان آیینه‌ای برای نقد روندها، ساختارها و گفتمان‌های ناسالم موجود در نظام واقعی و سطح بازآفرینی (رسانه): استفاده از فرم و درون‌مایه اثر به‌عنوان محرکی برای بازاندیشی و بازطراحی روش‌ها، محتواها و سیاست‌ها.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که رمان «سرویس مدل» نه‌تنها اثری داستانی، بلکه متنی استعاری ـ انتقادی است که از طریق روایت خود، آینده‌ای محتمل برای علوم انسانی و آموزش عالی در عصر سیطره هوش مصنوعی را به تصویر می‌کشد. الگوی سه سطحی پیشنهادی (سوژه، ابژه، رسانه) چهارچوبی منسجم برای استخراج لایه‌های معنایی این متن و ترجمه آن به دلالت‌های عملی ارائه می‌دهد.

در سطح سوژه، بحران هستی‌شناختی «آنچارلز» - رباتی بدون «کاربر» که به جستجوی هدفی جدید می‌گردد - فراتر از یک ماجراجویی علمی ـ تخیلی، استعاره‌ای دقیق از وضعیت متزلزل کنشگران آموزشی در دوران گذار دیجیتال است. این شخصیت، مؤلف، استاد یا برنامه‌ریز درسی‌ای را بازنمایی می‌کند که در فضایی آکنده از ابزارهای قدرتمند تولید متن (مانند مدل‌های زبانی بزرگ) قرار گرفته، اما مرجعیت سنتی، نقش پیشین و حتی تعریف «کار» حرفه‌ای خود را از دست داده است. همان‌گونه که آنچارلز در انتظار یک «پرامپت» معنابخش است، این کنشگران نیز ممکن است در پی یک «دستورالعمل» روشن از سوی نظام آموزشی، بازار کار یا انتظارات اجتماعی برای بازتعریف هویت خود باشند. این استعاره هشداری جدی است: اگر نقش اساسی استاد و پژوهشگر علوم انسانی به «ارائه‌دهنده پرامپت» یا «کاربر ماهر ابزار» تقلیل یابد، هویت تفسیری ـ انتقادی این حوزه در خطر فرسایش قرار می‌گیرد؛ بنابراین، یافتهٔ این سطح بر ضرورت بازتعریف فعالانه و پیش‌دستانه این نقش‌ها تأکید می‌کند. استاد آینده نه انتقال‌دهنده منفعل اطلاعات، بلکه باید به طراح فرایندهای پیچیده یادگیری، تسهیل‌گر گفت‌وگوی انتقادی و پرورش‌دهنده «قضاوت» انسانی در مواجهه با خروجی‌های الگوریتمی تبدیل شود. آموزش باید بر پرورش مهارت‌هایی متمرکز گردد که ماشین فاقد آن‌هاست: توانایی طرح پرسش‌های بنیادین، تشخیص تناقض‌ها در انبوه اطلاعات، و خلق ارتباطات معنادار و نو بین ایده‌ها.

در سطح ابژه، جهان داستانی رمان که در آن ارزش ذاتی موجودات (ربات‌ها) صرفاً بر اساس کارایی، سودمندی عملی و قابلیت انجام وظیفه تعیین می‌شود، آینه‌ای اغراق‌آمیز و بنابراین انتقادی از روندهای نگران‌کننده درون آموزش عالی معاصر است. صحنه «کمپ ربات‌های بیکار»، که در آن موجودات بر اساس «مدل خدمات‌دهی» و «سال‌های کارکرد باقی‌مانده» رتبه‌بندی می‌شوند، نقدی تند به کمی‌گرایی افراطی، استانداردسازی بی‌رویه و منطق بوروکراتیک وارد می‌کند که امروزه در قالب

شاخص‌های عملکردی (مانند تعداد مقالات، ضریب تأثیر، رضایت‌سنجی‌های کمی) بر فرایندهای آموزشی و پژوهشی سایه افکنده است. این جهان‌سازی نشان می‌دهد که در یک سیستم کاملاً کارکردگرا، مؤلفه‌های کیفی، تفسیری و ذاتاً انسانی آموزش - مانند خلاقیت، کنجکاوی محض، نقد رادیکال و تفکر نقادانه - به حاشیه رانده می‌شوند، چراکه اندازه‌گیری و کمی‌سازی آن‌ها دشوار است. این نقد مستقیماً با دغدغه‌های مطرح در پژوهش‌های مربوط به «ارزشیابی کیفیت کتاب‌های درسی» و «معیارهای تدوین محتوا» پیوند می‌خورد. یافته‌های این بخش حکم می‌کند که تعریف «کیفیت» در منابع آموزشی آینده نباید منحصر به‌دقت فنی، روزآمدی اطلاعات یا جذابیت صوری باشد، بلکه باید توانایی آن منابع در به چالش کشیدن ذهن دانشجو، فراهم آوردن بستری برای تبادل نظر انتقادی، و تقویت مهارت‌های پیچیده تفسیر و ترکیب را نیز به‌عنوان شاخص‌های اساسی بپذیرد.

در سطح رسانه، فرم روایی رمان - با زبانی طبقه‌بندی‌گر، منطق شرطی ـ احتمالی و طنزی تلخ و ماشینی - خود بخشی از محتوای اثر و بازتاب مستقیم «شیوه اندیشیدن» یک ذهن مصنوعی است (Tchaikovsky, 2024, pp. 122, 154, 179). این امر دو پیامد مهم برای حوزه آموزش دارد: نخست، بینشی مستقیم درباره ماهیت «خلاقیت» در تولیدات مبتنی بر هوش مصنوعی ارائه می‌دهد. آنچه رمان به‌عنوان خلاقیت آنچارلز نمایش می‌دهد، درواقع بهینه‌سازی و تلفیق داده‌های ازپیش‌موجود در چهارچوب محدودیت‌های برنامه‌ریزی شده است، نه خلق امری اساساً نو و برآمده از تجربه زیسته، عاطفه یا جستجوی وجودی برای معنا (Tchaikovsky, 2024, pp. 123, 127). این تمایز، بنیان فلسفی برای تنظیم رابطه ما با ابزارهای تولید متن فراهم می‌کند؛ دوم، این سطح بر لزوم تحول بنیادین در روش‌های آموزش نگارش و ارزیابی تأکید می‌کند. در شرایطی که تولید متونی با ساختار منطقی و عاری از خطای صوری به کمک هوش مصنوعی آسان شده، دیگر نمی‌توان بر تمرین‌های مکانیکی بازنویسی یا جمع‌آوری اطلاعات تکیه کرد (Tchaikovsky, 2024, p. 145). آموزش نگارش باید به سمت پرورش «صدا»ی منحصربه‌فرد نویسنده، تقویت تفکر تحلیلی-انتقادی، و تمرین نوشتن تجربه‌محور و موقعیت‌مند حرکت کند. هم‌زمان، نظام ارزیابی نیز نیازمند گذار از تمرکز صرف بر محصول نهایی (که ممکن است با کمک هوش مصنوعی تولید شده باشد) به ارزیابی فرایند است؛ فرایندی که شامل پیش‌نویس‌ها، بازاندیشی‌ها،

دفترچه یادداشت‌های فکری و توانایی دانشجو در نقد و توضیح انتخاب‌های خود می‌شود. این رویکرد با تأکید پژوهش‌های پیشین بر «بازخورد اصلاحی» همسو است، اما آن را در بافت جدید و ضروریِ رقابت/همکاری با ماشین بازتعریف می‌کند (چایکوفسکی، Tchaikovsky, 2024, pp. 124, 150). در نهایت، تلفیق این سه‌سطح نشان می‌دهد که مواجهه علوم انسانی با هوش مصنوعی را نباید صرفاً یک چالش فنی در حوزه مهارت‌آموزی دید، بلکه باید آن را یک مسئله فلسفی-فرهنگی عمیق در نظر گرفت که هستی، عاملیت و ارزش‌های این حوزه را نشانه رفته است. رمان چایکوفسکی، با به تصویر کشیدن پیامدهای افراطی یک جهان تماماً عقلانی و کارکردگرا، یادآوری می‌کند که حفظ و تقویت کانون‌های مقاومت کیفی، تفسیری و انتقادی در برابر منطق کمی‌گرای حاکم، مأموریت اصلی علوم انسانی در عصر حاضر است (Tchaikovsky, 2024, pp. 175, 180).

نتیجه‌گیری

این پژوهش با تحلیل رمان «سرویس مدل» از منظر نقش سه‌گانه هوش مصنوعی به‌عنوان سوژه، ابژه و رسانه نشان داد که ادبیات داستانی مفهومی می‌تواند به‌مثابهٔ یک «آزمایشگاه فکری» و «رادار فرهنگی» عمل کند، و بحران‌های احتمالی علوم انسانی را پیش از وقوع کامل، از طریق استعاره‌های روایی آشکار سازد. بحران هویت و عاملیت «آنچارلز» استعاره‌ای روشن از سردرگمی کنشگران آموزشی در جستجوی نقش تازه در جهانی الگوریتمی است. جهان کارکردگرا و کمی‌محور رمان، آیینه‌ای اغراق‌آمیز و هشداردهنده از خطر استانداردسازی افراطی و سلطه معیارهای کمّی فاقد عمق بر آموزش عالی به شمار می‌رود. علاوه بر این، فرم ماشینی روایت، تفاوت میان خلاقیت مبتنی بر ترکیب داده‌ها و خلاقیت برآمده از تجربه و پرسش‌گری وجودی را آشکار می‌کند. تلفیق این سه سطح در چهارچوب تحلیلی ارائه‌شده نشان می‌دهد که گذار از پارادایم سنتی انتقال دانش به پارادایم نوین پرورش قضاوت، نقد و خلاقیت تفسیری نه یک انتخاب، بلکه ضرورتی حیاتی برای بقای معنادار علوم انسانی در عصر هم‌زیستی با هوش مصنوعی است. نهادهایی مانند سازمان سمت و مراکز تحقیق و توسعه علوم انسانی با بازطراحی آینده‌نگرانه منابع آموزشی، توانمندسازی اساتید در نقش‌های نوین و ادغام سواد فناورانه انتقادی در برنامه‌های درسی می‌توانند از هویت این حوزه دفاع کرده و آن را در تعامل خلاقانه با

فناوری، به عاملی فعال در شکل‌دهی آینده‌ای انسانی‌تر تبدیل کنند. در نهایت، مواجهه با هوش مصنوعی فرصتی تاریخی برای بازگرداندن علوم انسانی به ریشه‌های معناگرا و انتقادی خود و احیای مأموریت اصلی آن - پرورش انسان اندیشمند، مسئول و خلاق - است. این پژوهش محدود به تحلیل یک رمان بود و مطالعات آینده می‌توانند چهارچوب ارائه‌شده را به دیگر آثار ادبی مرتبط با فناوری تعمیم دهند یا راهبردهای پیشنهادی را به‌صورت تجربی در محیط‌های آموزشی آزمون کنند. ادبیات، در این مسیر، نقش رهنمون و راهنما را ایفا می‌کند.

منابع

احمدی، بابک (۱۳۹۲)، *ساختار و تأویل متن*، چاپ دوازدهم، تهران: مرکز.

پیراوی‌ونک، مرضیه و مرادی، علیرضا (۱۴۰۰)، «نقش بازخوردهای اصلاحی در یادگیری نگارش»، *دو فصلنامهٔ علمی-پژوهشی پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعه علوم انسانی سازمان سمت*، دورهٔ ۵، شمارهٔ ۲، صص ۴۵-۶۸.

تانکل، شری (۱۳۹۸)، *تنهایی در برابر هم‌سازی: قدرت فردیت در عصر دیجیتال*، ترجمهٔ حسین شریف‌زاده، تهران: نشر کرگدن. (اصل اثر ۲۰۱۱).

طالبی، مهدی؛ صفری، علی و آرخی، سید محمدمهدی (۱۳۹۹)، «طراحی الگویی برای شناسایی ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی»، *دوفصلنامهٔ علمی-پژوهشی پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعه علوم انسانی سازمان سمت*، دورهٔ ۴، شمارهٔ ۱، صص ۷-۳۲.

فاینبرگ، اندرو (۱۳۹۷)، *نقد فناوری*، ترجمهٔ شاپور اعتماد، تهران: انتشارات علم. (اصل اثر ۱۹۹۹).

کیان‌راد، اکبر و میرحسینی، سید حمیدرضا (۱۳۹۹)، «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان»، *دوفصلنامهٔ علمی-پژوهشی پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعه علوم انسانی سازمان سمت*، دورهٔ ۴، شمارهٔ ۲، صص ۸۹-۱۱۲.

مدرس‌زاده، عبدالرضا و غلامعلی‌زاده، حسن (۱۴۰۰)، «ارزشیابی کیفیت کتاب‌های درسی»، *دوفصلنامهٔ علمی-پژوهشی پژوهشکدهٔ تحقیق و توسعه علوم انسانی سازمان سمت*، دورهٔ ۵، شمارهٔ ۱، صص ۱۲۰-۱۴۵.

میرعابدینی، حسن (۱۳۹۷)، *صدسال داستان‌نویسی ایران*، جلد چهارم، چاپ هفتم، تهران: نشر چشمه.

نوسبام، مارتا (۱۳۹۵)، *نه برای سود: چرا دموکراسی به علوم انسانی نیاز دارد*، ترجمهٔ حسن ناظری، تهران: نشر کرگدن. (اصل اثر ۲۰۱۰).

هاراوی، دانا (۱۳۹۵)، *مانیفست سایبورگ: علم، فناوری و فمینیسم سوسیالیستی در پایان قرن بیستم*، ترجمهٔ مراد فرهادپور، صالح نجفی و بساسان پرهام، تهران: نشر چشمه. (اصل اثر ۱۹۹۱).

هاراری، یووال نوح (۱۳۹۶)، *انسان خردمند: تاریخ مختصر بشر*، ترجمهٔ نیک گرگین، چاپ بیست و هشتم، تهران: نشر نو. (اصل اثر ۲۰۱۱).

هایدگر، مارتین (۱۳۹۰)، *پرسش از فناوری و دیگر نوشته‌ها*، ترجمهٔ شاپور اعتماد، چاپ دوم، تهران: نشر ققنوس. (اصل اثر ۱۹۵۴).

Asimov, I. (1950–1985). *Robot series*. Various publishers.

Barber, M. (2021). *The learning dilemma: Skills, technology, and the future of education*. Oxford University Press.

Boden, M. A. (2016). *AI: Its nature and future*. Oxford University Press.

Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity Press.

Brown, S., & Dale, R. (2022). *The future of humanities in the AI era*. Routledge.

Čapek, K. (1921). *R.U.R. (Rossum's Universal Robots)*. Aventinum.

Clarke, A. C. (1968). *2001: A space odyssey*. New American Library.

Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.

Dick, P. K. (1968). *Do androids dream of electric sheep?* Doubleday.

Dwangi, P. (2022). *Artificial intelligence in higher education: Impacts on learning and assessment*. Routledge.

Feenberg, A. (1999). *Questioning technology*. Routledge.

Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.

Gomel, E. (2011). *Theology and spirituality in robotic narratives*. Palgrave Macmillan.

Haraway, D. (1991). A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. In *Simians, cyborgs, and women*. Routledge.

Heidegger, M. (1954). *The question concerning technology*. Harper & Row.

Jameson, F. (2005). *Archaeologies of the future: The desire called utopia and other science fictions*. Verso.

Kian-Rad, A., & Mirhosseini, S. H. (2020). Content analysis of Persian textbooks for non-native speakers. *Journal of Language and Education*, 8(1), 89–112.

Lem, S. (1961). *Solaris*. Wydawnictwo MON.

Lemo, S. (2005). *Science fiction and the human condition*. Palgrave Macmillan.

Luckhurst, R. (2005). *Science fiction: A critical guide*. Polity Press.

Milner, A. (2012). *Locating science fiction*. Liverpool University Press.

Mirabedini, H. (2018). *One hundred years of Iranian storytelling*. Cheshmeh.

Modarreszadeh, A., & Gholamali-zadeh, H. (2021). Evaluating the quality of textbooks: Quantitative and qualitative approaches. *Educational Assessment Journal*, 15(3), 120–145.

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Ortez, J. (2023). *AI and academic authorship: Challenges and opportunities*. Springer.

Pappano, L. (2022). *The new digital classroom: Transforming education in the AI age*. Harvard Education Press.

Piravi-Vanak, M., & Moradi, A. (2021). The role of corrective feedback in writing learning. *Journal of Humanities Research*, 5(2), 45–68.

Schreibman, S., Siemens, R., & Unsworth, J. (Eds.). (2016). *A new companion to digital humanities* (2nd ed.). Wiley Blackwell.

Shelley, M. (1818). *Frankenstein; or, The modern Prometheus*. Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones.

Talebi, M., Safari, A., & Arkhi, S. M. (2020). Designing a model to identify university textbook features. *Journal of Educational Research*, 12(2), 45–67.

Tchaikovsky, A. (2015). *Children of time*. Orbit Books.

Tchaikovsky, A. (2019). *Children of ruin*. Orbit Books.

Tchaikovsky, A. (2024). *Service model*. Orbit Books.

Zuboff, S. (2022). *The age of surveillance capitalism*. PublicAffairs.

University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 56
Spring & Summer 2025
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511

Curriculum and Reflective Teaching of History Based on a Competency-Based Design

Aazam RahimiJaberi

Assistant Professor, Department of History Education, Farhangian University, Tehran, Iran.
Corresponding author**:** a.rahimijaberi@cfu.ac.ir

Article Info

History
Received: April 22, 2025
Accepted: Aug. 27, 2025

Keywords
History education
Curriculum
historical thinking
competence

Abstract

Background and Objectives: Paying attention to curriculum knowledge and selecting from this area to review, organize, and design appropriate programs for specialized academic fields is one of the fundamental steps and decision-making to realize the planning of each academic field. The present study was conducted with the aim of examining the output of the history curriculum; in order to achieve an appropriate model of the curriculum. Method: Accordingly, the present study has used a descriptive-analytical and applied approach and a documentary method based on domestic and foreign research and lived experience. It is and by posing this question: What level of desirability are the capabilities of the history curriculum and teaching and its impact on the scientific and professional competence of learners? It examines the content and educational challenges that are disproportionate to the mission of this science and the needs of society in order to explain its revision and developments. Discussion and Conclusion: A review of historical data and the lived experience of researchers indicates that the lack of a theoretical and practical framework and a coherent and efficient operational plan for teaching and evaluating history lessons, as well as unrealistic orientations and the inadequacy of the history curriculum in strengthening the scientific, social, and professional competencies of graduates, have led to the failure to achieve the goals of this science and reduced its capabilities and skills. As a result, in order to fundamentally transform and adapt the science of history to the capabilities of learners, a serious review must be carried out by the practitioners and the epistemological system of this field to pay attention to all the capacities and assets of this science, so that the emphasis of the content of historical sources is on the analysis and interpretation of events and the application of the science of history. Also, the new method of teaching this science should change from education-oriented and transferable to problem-oriented and objective and knowledge-producing, and awaken in the minds the spirit of inquiry, the power of thinking about the causes and results of historical events, and its application in present and future life; in this way, the ground is prepared for creating creativity and value in this lesson, as well as the necessary competencies for the success of the learners.

Citation: RahimiJaberi, A. (2025). Curriculum and reflective teaching of history based on a competency-based design. *University Textbooks Research and Writing*, *29*(56), 349-382.
https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2066847.1657

2025 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by University Textbooks Research and Writing Journal (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

Introduction

Curriculum design and educational planning constitute the heart and core of any educational system, undergoing continuous refinement and development through ongoing evaluation processes. Curriculum design involves formulating objectives, determining learning content and materials, and developing innovative teaching and assessment methods-all aimed at effective and practical education that ensures comprehensiveness and alignment with contemporary issues while fostering beneficial learning outcomes (Yarmohammadian, 2013; Maleki, 2005). Within this framework, history holds a distinguished position, as it represents the collective consciousness and historical identity of the Iranian nation, teaching civic lessons and transforming learners into productive citizens (Puteh, Maarof & Tak, 2010). History is considered a fundamental theoretical science whose purpose extends beyond merely chronicling past events to developing historical thinking-enabling better understanding of present circumstances and anticipating the future as tomorrow's history.

Despite its significance, history education has increasingly distanced itself from its authentic purpose. The predominantly descriptive, memorization-based approach, combined with the political instrumentalization of historical narratives, has transformed history into a repository of memorized facts rather than a living, dynamic discipline capable of fostering critical thinking, national cohesion, and social responsibility (Askari, 2010; Maleki Tavani, 2010). The curriculum has been heavily influenced by political currents, with historical narratives often shaped to legitimize ruling powers, marginalizing economic, social, and cultural dimensions in favor of dynastic and political history. The banking model of education-where students are treated as passive recipients of information-has further undermined the discipline's transformative potential (Freire, 1979).

This situation demands a fundamental rethinking of history curriculum and pedagogy. A competency-based approach that prioritizes the development of historical thinking, critical analysis, research skills, and reflective judgment is essential for preparing graduates capable of meeting contemporary societal needs. Such an approach requires moving beyond content transmission toward fostering inquiry-based, problem-oriented, and student-centered learning experiences. This study aims to assess the extent to which the current history curriculum and instruction align with educational objectives and competency development needs, identify existing challenges, and propose practical solutions for curriculum improvement. The research is guided by three core questions: To what extent does the current history curriculum address educational goals and learner needs? What are the primary challenges facing history curriculum and instruction? What strategies can enhance the effectiveness of history education in developing student competencies?

Research Methodology

This research employs a documentary-analytical approach within a qualitative-descriptive framework, utilizing both primary and secondary sources related to history curriculum and pedagogy. The methodology combines document analysis of official curriculum documents, educational program descriptions, and historical sources, with insights drawn from the researchers' lived experiences and professional expertise in history education. Data collection

involved systematic examination of relevant domestic and international sources, including curriculum documents, academic studies, and historical texts, with emphasis on evaluating content validity, authenticity, and relevance to the research questions.

The analysis process followed a systematic approach: first, identifying and categorizing relevant documents and sources; second, extracting key themes related to curriculum structure, content organization, pedagogical approaches, and competency development; third, synthesizing findings through comparative analysis across sources; and fourth, deriving implications for curriculum reform. The researcher's field experience in history education at Farhangian University informed the interpretation of findings, particularly regarding the alignment between curriculum objectives and actual classroom practices. The analysis focused on three levels of historical understanding: history as chronicle (descriptive knowledge), history as interpretation (analytical thinking), and history as reflective practice (critical engagement with the past and its relevance to present-future concerns). The framework draws on established scholarship in history education, including Walsh's conception of historical knowledge as process rather than product and Lowenthal's emphasis on the connection between past and present consciousness.

Discussion

Critical Assessment of the Current History Curriculum

Analysis of the official history curriculum reveals significant misalignment between stated objectives and actual content organization. The curriculum, initially developed in the 1980s and revised over subsequent decades, remains predominantly oriented toward political and dynastic history, prioritizing the chronology of rulers, wars, and state formations over social, economic, cultural, and intellectual developments. This orientation reflects the broader historical context in which the curriculum was formulated-a period of revolutionary transformation that influenced the selection and framing of historical content (Maleki Tavani, 2010; Siamian Gorji & Salehi, 2013). The curriculum structure comprises general, compulsory, specialized, and elective courses totaling 134-135 credits for the undergraduate history program, with political history dominating the core requirements.

However, the current curriculum fails to adequately prepare graduates for the diverse professional roles outlined in official documentation-including positions in cultural heritage, tourism, museums, media, cultural diplomacy, archives, and international relations. The practical competencies required for these roles-such as textual criticism, historical editing, oral history methodology, museum curation, and public history-remain underdeveloped or entirely absent. As one analysis notes, "Despite revisions, the curriculum remains far from the stated goals and the actual needs of society; it is still a serial history based on the biographies of powerful figures who experienced cycles of rise and fall" (Maleki Tavani, 2010: 178-179). This disconnect between curriculum intentions and outcomes represents a fundamental challenge requiring systematic reform.

Political Instrumentalization and Historical Bias

A major impediment to effective history education is the persistent influence of political considerations on curriculum content. Historical narratives have often been shaped to legitimize ruling powers, with particular attention to selective representation of dynasties,

glorification of certain figures, and suppression or marginalization of others. During the Pahlavi period, ancient Persian history was emphasized, and the Qajar dynasty was systematically denigrated to legitimize the modernizing project (Askari, 2010: 163-164). Post-1979, similar tendencies emerged as scholars sought to establish new historical benchmarks, with some attempting to designate the rise of the Safavid dynasty as the beginning of modern Iranian history (Maleki Tavani, 2022: 162-163). As one scholar observed, "No field of knowledge has been untouched by the influence of government interests... rulers, to gain legitimacy, neutralize opposition and criticism" (Robinson, 2000: 203-204; Shakouri, 1992: 114).

This instrumentalization contradicts the fundamental purpose of historical study—learning from the past. When history becomes a tool for legitimizing power rather than understanding complex human experiences, it loses its critical and reflective potential. The consequences include distorted historical consciousness, uncritical acceptance of official narratives, and diminished capacity for democratic citizenship. Research suggests that students often emerge from history courses without genuine historical understanding, having memorized names, dates, and events without developing the ability to analyze, interpret, or apply historical knowledge to contemporary challenges (Paul, 2020: 166; Shabani, 1997: 24). The solution requires moving beyond state-centric narratives toward histories that incorporate multiple perspectives, including the experiences of ordinary people, women, and marginalized communities.

Content and Pedagogy: The Banking Model and Its Limitations

The predominant pedagogical approach in history education follows what Freire (1979) characterized as the "banking model"-where teachers deposit information into passive students, who are expected to store and reproduce content mechanically. This approach transforms students into "compliant, accommodating, passive data repositories" and minimizes their capacity for critical and creative thinking. History is reduced to memorization of chronologies, names, and events, with little opportunity for interpretation, debate, or application. As Freire argued, this method "seeks to conceal certain realities and resists dialogue," ultimately serving to "minimize or destroy students' creative power" and "reinforce the notion that social conditions are predetermined."

The banking model is particularly problematic in history education, where the discipline's very nature demands interpretation, perspective-taking, and the construction of meaning from evidence. Historical understanding is not about accumulating facts but about developing the capacity to analyze sources, recognize bias, construct arguments, and derive lessons for present-future decision-making (Stanford, 2005: 255-258; Dewey, 1969: 90). The teacher-centered, transmission-oriented approach further distances history from its potential as a transformative educational experience. Research has demonstrated that history learning is most effective when students are actively engaged in inquiry, discussion, and problem-solving (McKeown & Beck, 1990; Yilmaz, 2008; Wijayasari et al., 2020). The dominance of content coverage over skill development means students may complete their studies with extensive factual knowledge but limited ability to think historically.

Competency-Based History Education: Toward an Integrated and Reflective Approach

A competency-based approach to history education requires fundamental shifts in how history is conceptualized and taught. First, history should be understood as history as interpretation (critical thinking) rather than history as chronicle (descriptive account). The distinction between "history of events" (what happened) and "historical thinking" (how we understand and explain events) is crucial-the former focuses on description, while the latter demands analytical reasoning, source evaluation, and meaning-making (Stanford, 2005; Dewey, 1969). This distinction has practical implications for curriculum design: courses should emphasize historiographical methods, source criticism, and the construction of historical arguments over mere content transmission.

Second, the curriculum should adopt an integrated or comprehensive approach that moves beyond political history to incorporate economic, social, cultural, intellectual, and environmental dimensions. This integrated perspective recognizes that historical developments are multi-causal and that understanding requires examining interconnections among different spheres of human activity. Such an approach would enable graduates to work across various professional domains, including cultural heritage, education, media, tourism, and international relations (Maleki Tavani, 2010: 181-183). Specific course recommendations include: literary history, textual criticism and editing, historical geography, cultural and artistic history, and diplomacy and international relations.

Third, reflective and inquiry-based pedagogy should replace the banking model. This involves problem-based learning, where students examine historical questions through investigation and discussion; dialogical approaches, where teachers and students engage in mutual inquiry; and experiential learning, including oral history projects, archival research, museum visits, and public history initiatives. Such approaches develop critical thinking, historical imagination, and the ability to apply historical knowledge to contemporary challenges. Dewey's (1969: 90) emphasis on "education as experience" is particularly relevant: history should connect past, present, and future, helping learners understand how the past shapes current conditions and how they might act to improve their society.

Fourth, the curriculum should explicitly articulate the competencies history graduates should develop, including: critical and analytical thinking; research skills including archival research, oral history, and digital humanities methods; effective communication skills (writing, speaking, and multimedia); ethical reasoning and citizenship; intercultural understanding; and adaptability to evolving social and technological contexts. These competencies would align history education with broader goals of developing thoughtful, responsible, and creative citizens—the traditional mission of humanities education.

Historical Thinking Skills: Beyond Memorization to Analysis and Evaluation

Developing historical thinking skills requires sustained attention to the processes of historical reasoning, including: identifying and evaluating evidence from primary and secondary sources; understanding historical context and perspective; analyzing causation and consequence; recognizing continuity and change; constructing evidence-based arguments; interpreting historical narratives critically; and connecting past to present. Research has

demonstrated the effectiveness of instructional strategies such as: analyzing multiple sources with conflicting perspectives; developing historical questions; constructing and defending interpretations; comparing past and present; and engaging in historical simulations and reenactments (Van Drie & Van Boxtel, 2005; Monte Sano, 2008; McGrew et al., 2018).

Reflective thinking is particularly important in history education, involving conscious consideration of experiences, assumptions, and perspectives to develop deeper understanding and informed action. Historical reflection requires examining events from multiple angles, recognizing that the same event can be understood differently depending on one's perspective, and applying these insights to contemporary challenges. As Abdullah (2019) suggests, structured reflective practices-including journaling, group discussions, and self-assessment-can help students develop more sophisticated historical thinking. The goal is not to produce students who simply know history, but who can think historically-evaluating claims, constructing arguments, and applying historical knowledge to real-world situations.

Practical Recommendations for Curriculum Renewal

Based on the analysis, several concrete recommendations emerge for history curriculum reform. Regarding content, the curriculum should: expand coverage beyond political history to include social, economic, cultural, and intellectual history; incorporate more non-Western and global perspectives; include histories of marginalized groups and ordinary people; and increase attention to contemporary historical scholarship and debates. With respect to pedagogy, reforms should: emphasize inquiry-based, student-centered learning; integrate primary source analysis and historical methods training; incorporate oral history, archival research, and digital humanities approaches; include field experiences such as museum visits and heritage site studies; and develop students' skills in historical writing and public engagement.

Regarding teacher preparation, the curriculum should: provide pre-service and in-service teachers with training in competency-based pedagogy; develop resources for teaching historical thinking skills; and create professional learning communities for history educators. Additionally, assessment practices should: evaluate historical thinking and skills, not just content knowledge; use performance-based assessments such as research papers, presentations, and portfolios; and provide meaningful feedback that supports continued improvement. Finally, institutional support should include: regular curriculum review and renewal; investment in teaching resources, technology, and library collections; and collaboration between universities, schools, and cultural heritage institutions.

Conclusion

This analysis reveals that the current history curriculum in Iranian universities suffers from fundamental shortcomings in both content and pedagogy that undermine its capacity to develop the competencies history graduates need. The curriculum remains heavily oriented toward political and dynastic history, reflecting the influence of political considerations and failing to incorporate the full range of human experience-economic, social, cultural, and

intellectual dimensions essential for comprehensive historical understanding. Pedagogically, the persistence of the banking model—with its emphasis on passive reception and memorization-prevents the development of critical thinking, historical reasoning, and reflective judgment.

These challenges demand comprehensive reform of both curriculum content and instructional methods. A competency-based approach to history education should integrate multiple perspectives, develop critical analytical skills, connect past to present and future, and prepare graduates for meaningful professional contributions across diverse fields. This requires moving from history as chronicle to history as interpretation and reflective practice, from teacher-centered transmission to student-centered inquiry, and from content coverage to competency development. The proposed framework emphasizes: adopting an integrated, multi-dimensional approach to historical content; developing historical thinking skills including source evaluation, interpretation, and argumentation; implementing reflective, problem-based, and experiential pedagogy; and articulating clear competency outcomes aligned with professional and civic needs.

Ultimately, history education must contribute to the formation of thoughtful, responsible, and creative citizens who can draw on historical knowledge and thinking skills to address contemporary challenges. This mission requires institutional commitment to ongoing curriculum renewal, investment in faculty development, and collaboration across educational sectors and cultural institutions. By embracing these reforms, history can reclaim its vital role in developing critical consciousness, fostering social cohesion, and equipping citizens with the historical understanding essential for informed participation in democratic society. The research limitations include the documentary focus and reliance on existing data; future studies could employ empirical methods to examine actual classroom practices and graduate outcomes.

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی
دورهٔ ۲۹، شمارهٔ ۵۶، بهار و تابستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۵۰۳-۲۶۷۶
شاپا الکترونیکی: ۷۵۱۱-۲۶۷۶

برنامهٔ درسی و آموزش تأملی علم تاریخ مبتنی‌بر طرح شایستگی‌محور

اعظم رحیمی جابری ✉

استادیار، گروه آموزش تاریخ، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. نویسنده مسئول: a.rahimijaberi@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۰۲
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۵

واژگان کلیدی:
آموزش تاریخ
برنامهٔ درسی
تفکر تاریخی
شایستگی

چکیده

پیشینه و اهداف: توجه به دانش برنامهٔ درسی و بهره‌گیری از این حوزه برای بازنگری، سازمان‌دهی و طراحی برنامه‌ای مناسب برای رشته‌های تخصصی دانشگاهی، از گام‌های اساسی و مؤثر برای تحقق اهداف هر رشته تحصیلی است. پژوهش حاضر با هدف بررسی برونداد برنامهٔ درسی رشتهٔ تاریخ انجام شده است تا از این طریق به یک الگوی مناسب از برنامه درسی دست یابد. روش: بر همین اساس، پژوهش پیشِ رو، با رویکرد توصیفی ـ تحلیلی و کاربردی و روش اسنادی بر پایهٔ پژوهش‌های داخلی و خارجی و تجربه زیسته بهره برده است و با طرح این پرسش‌محوری که قابلیت برنامهٔ درسی و آموزش تاریخ و تأثیر آن بر شایستگی علمی و حرفه‌ای فراگیران، در چه سطحی از مطلوبیت قرار دارند؟ چالش‌های محتوایی و آموزشی غیرمتناسب با رسالت این علم و نیازهای جامعه را مورد بررسی قرار می‌دهد تا بازنگری و تحولات برون‌رفت آن را تبیین کند. بحث و نتیجه‌گیری: بررسی داده‌های تاریخی و تجربهٔ زیسته پژوهشگران حکایت از آن دارد که فقدان یک چهارچوب نظری و عملی و یک برنامهٔ عملیاتی منسجم و کارآمد برای تدریس و ارزشیابی درس تاریخ و جهت‌گیری‌های دور از واقعیت و عدم تناسب برنامهٔ درسی تاریخ در تقویت شایستگی‌های علمی، اجتماعی و شغلی دانش‌آموختگان، باعث عدم تحقق اهداف این علم شده و قابلیت و مهارت‌های آن را کاهش داده است. درنتیجه، برای تحول بنیادی و متناسب‌سازی علم تاریخ با قابلیت‌های فراگیران، باید بازنگری جدی از سوی متصدیان و نظام معرفتی این رشته صورت گیرد تا به همه ظرفیت‌ها و سرمایه‌های این علم توجه شود؛ به گونه‌ای که تأکید محتوای منابع تاریخی، بر تحلیل و تفسیر وقایع و کاربردی‌سازی علم تاریخ باشد و همچنین، روش نوین تدریس این علم از آموزش‌محور و انتقالی به مسئله‌محور و عینی و تولید دانش بدل شود و روح جستجوگری، قدرت تفکر در مورد علت‌یابی و نتایج حوادث تاریخی و کاربرد آن در زندگی حال و آینده را در اذهان بیدار کند؛ به‌این‌ترتیب زمینه برای ایجاد خلاقیت و ارزشمندی این درس و همچنین شایستگی‌های لازم برای موفقیت فراگیران فراهم می‌شود.

استناد: رحیمی جابری، اعظم (۱۴۰۴). برنامهٔ درسی و آموزش تأملی علم تاریخ مبتنی بر طرح شایستگی‌محور. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۹ (۵۶)، ۳۴۹-۳۸۲.

https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2066847.1657

۱۴۰۴/۲۰۲۵ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

مقدمه

مقولهٔ تعلیم و تربیت به‌عنوان ابزار جامعه‌پذیری، از مسائل مهم بشر در ادوار تاریخی محسوب می شود و ازآنجاکه نظام آموزشی حتی در اشکال سنتی نیازمند محتوا و تجارب خاصی بوده است؛ بنابراین، برنامهٔ درسی[1] نیز از قدمتی به میزان تعلیم و تربیت برخوردار است. برنامهٔ درسی، به‌عنوان کانون و قلب نظام آموزش‌وپرورش محسوب می‌شود که در فرایند ارزشیابی مداوم، صیقل و پویایی می یابد و بخش عمده‌ای از آن، طراحی برنامه درسی است. درواقع، طراحی برنامهٔ درسی شامل تدوین اهداف، مشخص کردن محتوای تجارب یادگیری و مواد آموزشی و همچنین شیوه‌های نوین تدریس و ارزشیابی آن است که البته تمامی این اقدامات در جهت آموزش اثربخش و کاربردی است تا طبق تدابیر از پیش طراحی‌شده، علاوه بر جامعیت و تطابق با مسائل روز و همچنین یاددهی مطالب سودمند به فراگیر، سبب تغییرات مطلوب در افکار و احساس ارزشمندی در فراگیر شود.

در این راستا، درس تاریخ جایگاه والایی دارد، چراکه تاریخ، آغاز روح جمعی و دیرینه بودن هویت ملی ایرانی است که فراگیر در آن درس‌های مدنی را می‌آموزد و آنان را به شهروندانی مفید تبدیل می‌کند (Puteh, Maarof & Tak, 2010)؛ بنابراین، علم تاریخ جزءِ علوم نظری و بنیادی محسوب می شود و هدف تحقیقات تاریخی، بررسی و تفسیر رویدادهای گذشته و درواقع توسعه تفکر تاریخی است تا از این طریق بتوانیم رویدادهای زمان حال را بهتر بشناسیم و آینده خود به‌مثابهٔ تاریخ فردا پیش‌بینی کنیم، چراکه درک شرایط فعلی جامعه و جهان در قرن حاضر و آینده به فهم و تعمیق ریشه‌های تاریخی آن منوط است. به‌این‌ترتیب، رسالت علم تاریخ این است که سطح آگاهی افراد جامعه را از گذشته تا حال و آینده ارتقاء دهد و با تحت تأثیر قرار دادن اندیشه آحاد جامعه، رفتارهای مطلوبی چون همبستگی اجتماعی، عشق به سرزمین، حقیقت‌جویی و عدالت‌ورزی را به وجود آورد. با این دیدگاه، تاریخ هر ملّت نمایانگر شناسنامه و آیینهٔ زندگی آن جامعه است که دارای جریانی پویا و اصولی ثابت است و به‌عنوان علمی تأثیرگذار تلقی می‌شود.

---

۱. برنامهٔ درسی به مجموعه‌ای از اهداف، سرفصل‌ها، محتوای دروس و روش‌های تدریس و ارزشیابی گفته می‌شود که فراگیران از طریق آن، سه بُعد دانش، نگرش و مهارت‌های لازم را کسب می کنند (ملکی، ۱۳۸۴).

ازاین رو، آگاه بودن از گذشته نه تنها یک حق بلکه یک وظیفه محسوب می‌شود، امّا ماهیت غیر عینی و رویکرد آموزش این علم، سبب دور شدن از جایگاه واقعی خود شده است؛ هرچند بازنگری هایی در نظام معرفتی آن صورت گرفته و تعدادی واحد کارآمد اضافه شده است، امّا این تغییرات همچنان در برابر تحولات سیاسی کتب درسی کم‌رنگ است و به همه ظرفیت‌های تاریخ توجه نشده است. با این رویه، شناختی از رویدادهای تاریخی صورت نمی گیرد و درس تاریخ که باید عشق به سرزمین و نیاکان را در افراد نهادینه کند، به مخزنی از محفوظات تبدیل می‌شود که این امر سبب بی‌علاقگی به این علم می‌شود.

براین‌اساس، توسعهٔ علمی و حرفه‌ای فراگیران علم تاریخ طبق اهداف بیان‌شده وزارت علوم و با رویکرد شایستگی‌محور مستلزم توجه به طراحی برنامهٔ درسی کارآمد و آموزش مناسب به‌عنوان درسی هویت‌ساز است. درواقع، برنامهٔ درسی و آموزش آن، ضمن برخورداری از جامعیت لازم، بایستی مطابق با نیازها، واقعیت‌ها و تحولات جامعه باشد.

پیشینه تحقیق

هرچند دربارهٔ جایگاه، آسیب شناسی و روش‌های نوین تدریس درس تاریخ پژوهش های تک‌بعدی و پراکنده صورت گرفته است، امّا پرداختن به تأثیرات برنامه‌ریزی درسی و آموزش علم تاریخ بر شایستگی علمی و حرفه ای فراگیران و ارائهٔ الگویی مطلوب برای کارایی آن، نوآوری پژوهش حاضر است. بااین‌حال، دربارهٔ پیشینهٔ این موضوع می‌توان به پژوهش مارگارت مک کئون و ایزابل بک[1] (۱۹۹۰) اشاره کرد که بر یادگیری فعال و مشارکتی تأکید داشتند. همچنین مقاله یلماز[2] (۲۰۰۸) به اهداف و آموزش مؤثر درس تاریخ و صلاحیت معلمان در این زمینه می‌پردازد. موریس ایزابلا[3] و همکاران (۲۰۱۴) در تحلیل خود به روش های آموزش تاریخ در مدارس متوسطه چون بارش مغزی و مناظره پرداخته‌اند. ویجایاساری[4] و همکاران (۲۰۲۰) نیز پس از بررسی آسیب های درس تاریخ،

1. McKeown & Beck.
2. Yilmaz
3. muriirs Isabella
4. Wijayasari

الگوی برای آموزش آن مطرح می کنند. شکاری و خدادای (۱۳۹۰) در مطالعهٔ خود به بررسی انتقادی دیدگاه دبیران و دانش آموزان درخصوص معیارهای سازماندهی کتاب *تاریخ ایران و جهان* پرداخته‌اند. ملایی توانی (۱۳۸۹) در پژوهش خود، با نگاهی انتقادی تاریخچهٔ واحدهای درسی رشته تاریخ را مورد نقد قرار داده و پیشنهادهایی در این راستا ارائه داده است. بااین‌همه، در زمینهٔ نسبت برنامه درسی و آموزشی تاریخ با شایستگی و توسعه حرفه‌ای فراگیران و پاسخ به چالش‌های آن، پژوهشی صورت نگرفته است.

اهداف و سؤالات پژوهش

بنابراین پژوهش حاضر بر آن است تا ضمن ارائهٔ میزان مطابقت برنامهٔ درسی و آموزشی علم تاریخ با اهداف و نیازهای واقعی جامعه، راهکارهای مطلوبی برای رشد قابلیت‌ها و مهارت‌های فراگیران ارائه دهد تا دانش‌آموختگان این رشته، نیازهای علمی و حرفه‌ای خود را برآورده سازند. از همین‌رو، در پی تحلیل و پاسخگویی به این سؤالات است که برنامهٔ درسی و آموزشی علم تاریخ تا چه اندازه اهداف و ضرورت‌های تدوین این علم و همچنین نیازهای آموزشی و مهارتی فراگیران را مدنظر قرار داده است و چه راهکارهایی برای برنامه‌ریزی درسی مطلوب می‌توان ارائه داد؟ براین‌اساس، فرضیهٔ تحقیق حاکی از آن است که محتوا و آموزش علم تاریخ در پوشش رسالت این درس و همچنین پرورش و تقویت شایستگی‌های موردنیاز دانش‌آموختگان توفیق چندانی نداشته است و با بازنگری جدی در این برنامه‌ها، می‌توان به بهبود عملکردها و اهداف این علم دست یافت.

چهارچوب مفهومی

درواقع، تدوین برنامهٔ درسی هر رشتهٔ معرفتی و تعیین اهداف و اصول متناظر با آن، مستلزم تعیین منظر معرفت‌شناختی نسبت به آن است. رویکرد معرفتی نسبت به هر دانش، مشخص‌کنندهٔ برخی از ضرورت‌های آموزش و انتظارات برآمده از آن است. در این راستا، علم تاریخ بر اساس هدف، روش و منابع خاصی فهم می‌شود. مورخان با استفاده از تفسیر و بازآفرینی معنای کنش‌های انسانی، درصدد کشف واقعیت‌ها و تنظیم و تعمیم آن‌ها در راستای درک روشمند مطالب تاریخی هستند. آنان با استفاده از تجربیات و بینش خود از زندگی و امتزاج اندیشه‌های خود با معانی موردنظر فاعلان افعال در دوره‌های موردنظر، در جهت کشف معنای رویدادها و کنش ها و درنتیجه موضوعات پژوهشی خود تلاش

می کنند (استنفورد،۱۳۸۴: ۲۵۵–۲۵۸؛ دیوئی، ۱۳۹۳: ۱۵۱)؛ به همین دلیل از یک موضوع تاریخی، ممکن است روایت‌های مختلفی شکل بگیرد. درواقع به‌نوعی، دانش تاریخی به دلیل ویژگی و ماهیت خاص خود، به‌صورت جمعی تولید و به اشتراک گذاشته می‌شود(Lowenthal, 1985: 213). انتخاب منظرهای مختلف معرفتی در مورد تاریخ، به هدف‌های متفاوت و برنامهٔ درسی متمایزی منجر خواهد شد؛ بنابراین پیش‌فرض‌های منطقی در مورد نوع شناخت در هر حیطهٔ معرفتی در تعیین اهداف و چگونگی فرایند آموزش آن در برنامهٔ درسی، تأثیر بسیاری دارد که باید پیش از هدف گذاری مورد بررسی قرار گیرد. ازاین‌رو، محوری دانستن علم تاریخ و برخورداری از حافظهٔ تاریخی قوی باعث می شود تا کارایی و تفکر تاریخی در اهداف و برنامهٔ درسی مورد توجه قرار گیرد و کنش سنجیده صورت گیرد و تفکر اصیل تفکری است که با واقعیت مرتبط باشد نه در عالم خیال (فریره، ۱۳۵۸: ۶۵)؛ براین اساس، تاریخ زمانی معنادار خواهد بود که به صورت فرایند پیشرفتی مدام به‌سوی وضع بهتر مطرح گردد (Walsh, 1967).

روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیقات کاربردی است و بر اساس رویکرد ترکیبی توصیف و تبیین و بهره‌گیری از روش تحلیل اسناد مرتبط با موضوع و مشورت با متخصصان حوزهٔ تربیتی و تجربیات زیسته، انجام شده است. مطالب مستخرج از منابع و تحقیقات پژوهشگران، بر پایهٔ نوع موضوع و توالی زمانی تنظیم شده و سپس داده‌های منابع بر اساس ضوابط تاریخی و صحت‌وسقم مطالب برپایهٔ ترجیح به اسناد یا موثق بودن راوی سنجیده شده است. برای ساماندهی یافته‌ها و طبقه‌بندی داده‌ها از ابزار فیش‌برداری و یادداشت‌برداری از منابع استفاده شده و اطلاعات پس از تحلیل و تجزیه به‌صورت کیفی بررسی شده است. نتایج این پژوهش می‌تواند در طراحی برنامهٔ درسی و آموزشی سودمند و کارآمدتر استفاده شود.

یافته‌های پژوهش

برنامهٔ درسی تاریخ

برنامهٔ درسی درواقع، سازمان‌دهی یک‌سری از فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به‌منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است

(یارمحمدیان، ۱۳۹۲: ۱۹). مهم‌ترین مراحل طراحی برنامهٔ درسی، انتخاب محتوای مناسب است که نقش بسیاری در تحقق اهداف، قابلیت یادگیری، واقعیت ها و تحولات جامعه دارد (ملکی، ۱۳۸۴: ۸۲) و حتی چگونگی روش تدریس نیز متأثر از این محتواست؛ بنابراین سازماندهی محتوا، تأثیرات بسیاری در زمینه های شایستگی علمی و حرفه‌ای افراد ایفا می کند که البته این امر نیازمند مداومت در امر بازنگری و بهبود آن نیز است. در این زمینه بالاکریشنان[1] (۲۰۰۵) اظهار می دارد که نظام آموزشی موجود در برآوردن نیازها که اکثراً کتاب درسی محور است، محدودیت دارند و به بازنگری جدی نیاز دارند که از طریق نظام آموزشی مبتنی‌بر شایستگی پوشش داده خواهد شد؛ یعنی درواقع به‌جای تأکید صرف بر آموزش موضوعات درسی بر آموزش استدلالی و انتقادی متمرکز شوند.

بنابراین، از مهم‌ترین عوامل در تعیین کیفیت نظام آموزشی، برنامه های درسی هستند که نقش غیرقابل‌انکاری در تحقق یافتن یا تحقق نیافتن رسالت‌های آموزشی ایفا می کنند. برنامهٔ درسی باید به‌صورت جامع بر پرورش قابلیت‌ها و مهارت‌هایی که تأمین کننده نیازهای علمی و حرفه‌ای فرد است، استوار باشد تا بتواند با تغییرات ایجادشده مواجه شوند. مهم‌ترین مؤلفه‌های شایستگی علمی دانش به‌روز، تفکر انتقادی، توانایی حل مسئله، فناوری اطلاعات و ارتباطات، زبان تخصصی، خلاقیت و دانش استدلالی و مهارت‌های پژوهشی هستند. شایستگی حرفه‌ای نیز شامل شناخت و نگرش دربارهٔ بازار شغلی، کارآموزی و اضافه شدن واحدهای درسی عملی و توانایی کاربرد علوم نظری در عمل، کارآفرینی ، ترجمهٔ متون تخصصی، کاربرد نرم افزارهای رایانه و اینترنت، توانایی کار گروهی و همکاری، مسئولیت‌پذیری و تعهد هستند. یکی از ارگان‌های مهم در این راستا، آموزش عالی است که می‌بایست از طریق برنامه‌ریزی درسی رشته‌های مختلف، در این مسیر گام نهد تا فراگیر را برای پاسخگویی به پیشرفت‌های اقتصادی، اجتماعی و فنّاوری‌های به‌سرعت در حال تغییر، مجهز سازد. درواقع، فراگیران از منابع مهم اطلاعاتی برنامه درسی و از ذینفعان هستند و لازم است با توجه به هدف برنامهٔ درسی که ایجاد شایستگی و تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده است، نیازهای وی تأمین شود (Wheelahan & Carter, 2001: 303) و خود فراگیران نیز از حق اظهارنظر درباره برنامه درسی

1. Balakrishnan

برخوردارند و علایق آنان در فرایند تصمیم‌گیری مورد توجه است (Griffiths etal ,2007)؛ بنابراین پژوهش در زمینه وضعیت هر یک از برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی می‌تواند گام مؤثری در فرایند بهبود برنامه‌ریزی درسی و آموزش دانشگاهی داشته باشد.

در میان رشته‌های علوم انسانی، رشته تاریخ از شاخه‌های مهم آموزش عالی به‌ویژه در زمینه انسجام و همبستگی ملی محسوب می شود که تحصیل در مقاطع عالی آن، نیازهای کشور را در زمینه تعلیمات و تحقیقات مرتفع می سازد. با توجه به جایگاه و اهمیت درس تاریخ، ضروری است تا به اهداف، محتوا و روش تدریس این درس توجه جدی شود تا جایگاه مطلوب خود را به دست آورد. درواقع، فقدان دانش تاریخی و عدم مشارکت و انگیزه فراگیر را به برنامهٔ درسی و روش تدریس تاریخ مرتبط می‌دانند (VanSledright, 1998).

به‌هرحال، اولین ارزیابی برنامهٔ درسی تاریخ، توسط کمیتهٔ تخصصی تاریخ و جمعی از محققان در ستاد انقلاب فرهنگی طی سال‌های ۱۳۵۹- ۱۳۶۲ در راستای انطباق آن با اهداف دانشگاه اسلامی صورت گرفت و در سال ۱۳۶۳ به تصویب رسید. بر اساس این برنامه، دورهٔ کارشناسی تاریخ با دو گرایش دبیری و آزاد پیش‌بینی شده بود و در مصوبات وزارت علوم، ضرورت‌های تاریخ این‌گونه بیان شده است: «انجام مطالعات و پژوهش‌های نو، بازشناسی ارزش های مادی و معنوی در ایران و اسلام تاکنون و با الهام از انقلاب اسلامی و جهان‌بینی منبعث از آن، ایجاد بستر پیشرفت و تکامل در جامعه و تغییرات زیربنایی و بنیادی در زمینه‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی برپایهٔ مطالعه مواریث ارزشمند جامعه ایرانی و اسلامی و تاریخ جهان اسلام، تقویت حس کنجکاوی و دقت علمی، علاقه به تفکر و ابداع و خلاقیت در جامعه» (برنامهٔ آموزشی تاریخ: ۹). برنامهٔ دروس در چهار حوزه تقسیم شد؛ درس‌های عمومی ۳۹ واحد؛ درس‌های پایه ۲۵ واحد اجباری؛ درس‌های اصلی ۶۷ واحد، درس‌های تخصصی ۳۰ واحد که به‌طور کل به ۱۶۱ واحد می‌رسد. برای دورهٔ دبیری مراکز تربیت‌معلم، به‌جای دروس پایه، درس‌های تربیتی و تربیت موضوعی مطرح شد. دومین برنامه، پانزده سال بعد در کمیته‌ای از نمایندگان تاریخ صورت گرفت؛ برنامه تاریخ در دو گرایش دبیری و آزاد این‌گونه تدوین شد که دانشجویان کارشناسی آزاد با گذراندن ۱۳۵ واحد و دبیری با ۱۳۴ واحد، مرکب از درس‌های عمومی ۱۶ واحد، درس‌های پایه ۲۸ واحد، درس‌های اجباری ۶۸ واحد، درس‌های اختیاری ۲۳ واحد و درس‌های تربیت دبیر ۲۴ واحد که دانشجومعلمان به‌جای

دروس پایه می‌گذرانند، فارغ‌التحصیل می‌شوند (ملایی توانی، ۱۳۸۹: ۱۷۵). طول این برنامه‌ها در دورهٔ کارشناسی چهار سال است که با نظام آموزشی واحدی در هشت نیمسال قابل اجرا خواهد بود. در این زمینه، هدفمند بودن و میزان انطباق برنامهٔ درسی و آموزشی تاریخ با نیازهای علمی و حرفه‌ای فراگیران از مباحث مهمی به شمار می‌آید که نیاز به سنجش و حل مسئله دارد.

بازشناسی انتقادی الگوی رایج برنامه درسی و آموزش تاریخ

عدم انطباق محتوا و اهداف بر اساس الگوی شایستگی

رشد و توسعهٔ علمی به‌ویژه در حوزه علوم انسانی زمانی تحقق می‌یابد که علم از عوامل حاکمیتی مستقل باشد و در این صورت است که عقل گرا می‌شود و مباحث معرفتی و انتقادی به آن راه می‌یابد. در این راستا، محدود ساختن تاریخ به تاریخ سیاسی و حکومتی، باعث کم‌رنگ شدن بخش عمده‌ای از سرمایه‌ها و تلاش‌های بشری می‌شود و از طرف دیگر منجر به یک نگاه تک‌بعدی و جانب‌دارانه به مسائل تاریخی می‌گردد؛ چنان‌که ذکر شد، اصالت دادن به خاندان‌های حاکم و دسته‌بندی تاریخ برپایهٔ ظهور و افول سلسله‌ها و با محوریت شاه، به‌عنوان کانون دگرگونی‌های تاریخ، مطرح شده است (ملایی توانی، ۱۳۸۹: ۱۷۸– ۱۷۹). از سوی دیگر تحولات سیاسی ایران بر مبنای آشوب، منازعه و جدال‌های سیاسی و نظامی بازنمایی شده که در راستای آن نخبگان سیاسی برای رسیدن به اهداف خود که همان کسب قدرت است، توده‌ها را به کار می‌گیرند و قربانی می‌کنند (صیامیان گرجی، صالحی؛ ۱۳۹۲: ۶۲ و ۶۹). عناوین کتاب‌های درسی هم با تأکید بر خاندان دودمانی صورت گرفته است که با تحولات سیاسی شروع می‌شود و سپس تحولات فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ... در ادامهٔ آن می‌آید که این‌گونه به نظر می‌رسد بقیهٔ جنبه‌ها و ارادهٔ عموم، پیرو عوامل سیاسی هستند. در کلاس‌های درس نیز همین رویه صورت می‌گیرد و دگرگونی‌های سیاسی مهم‌تر به نظر می‌رسد و در اکثر مواقع، مطالب غیرسیاسی که وجوه تمدنی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ... را شامل می‌شود، حذف می‌گردد.

با این اوصاف، هیچ دانشی به‌اندازهٔ تاریخ از دخالت‌های مصلحت‌جویانه دولتی آسیب ندیده است. بسیاری از حکومت‌ها برای پاک کردن اقدامات نظام‌های سیاسی پیشین و کسب مشروعیت و محبوبیت و تبلیغ سیاست‌های خود، تاریخ را تحریف کرده‌اند یا به شکل انتخابی و گزینشی آن را بیان می‌کنند. به‌این‌ترتیب، شرایط سیاسی جاری تعیین

می کرد که کدام واقعه در تاریخ باید بزرگ‌نمایی یا تحقیر شود. این در حالی است که نظام آموزشی نیز تابعی از سیاست‌های جاری حاکم است و از مداخلهٔ دولت‌ها مصون نیست؛ چنان‌که در کتاب‌های درسی تاریخ دورهٔ پهلوی، باستان‌گرایی و ویژگی طرفداری از نظام سیاسی حاکم به میزان بسیاری نسبت به دورهٔ قاجار افزایش یافت. صفحات آغازین بسیاری از کتاب ها به تصاویری از پادشاه و ولیعهد اختصاص یافت و در شرح تاریخ معاصر ایران، بدگویی از قاجارها و تمجید از حکومت پهلوی جای ثابتی یافت (عسکرانی، ۱۳۸۹: ۱۶۳-۱۶۴) و حتی در دوره‌بندی تاریخ ایران، آشکارا جنبه‌های ایدئولوژیک و سیاسی یافته است و تلاش می‌شد کودتای ۱۲۹۹ و ظهور رضاشاه را سرآغاز دوران مدرن یا معاصر ایران بنامند و البته پس از پیروزی انقلاب اسلامی نیز برخی از مورخان درصدد بودند تا برآمدن حکومت صفویان را سرآغاز تاریخ معاصر ایران بشناسانند[1] (ملایی توانی، ۱۴۰۱: ۱۶۲- ۱۶۳). همچنین، توجه به شخصیت‌های تاریخی نیز گاه با تعصب و عدم انعطاف بر آموزش تاریخ سایه افکنده و شخصیت ها با تحریف و تخریب و تمجید مواجه می شوند و حق مطلب به‌درستی ادا نمی‌شود؛ یعنی درواقع شخصیت‌ستایی[2] یا شخصیت‌ستانی[3] می‌شود. درصورتی‌که در دیدگاه معقول، شخصیت‌شناسی بی‌طرفانه است (باقری، ۱۳۹۳: ۱۳).

براین‌اساس، قالب گیری تحولات یک جامعه در بستر تحولات سیاسی برای آموزش تاریخ، سبب می شود که واقعیت‌ها منعکس نشوند (شکوری، ۱۳۷۱: ۱۱۴). حاکمان ضمن مشروع نشان دادن خود، مخالفان و انتقادها را بی‌تأثیر می‌سازند (رابینسون، ۱۳۸۹: ۲۰۳- ۲۰۴) و با ایجاد سنت‌های سیاسی و فرهنگی به‌عنوان ارزش‌های تاریخی، بستر ایجاد انحراف تاریخی را فراهم می‌آورند که بر سرنوشت ملت‌ها نیز تأثیر دارند و این رویه با فایدهٔ معروف تاریخ که عبرت‌آموزی است، در تضاد قرار می‌گیرد. درصورتی‌که

---

۱. اگرچه برخی از پژوهشگران، تأسیس حکومت قاجاریه و برخی دیگر جنگ‌های ایران و روس را مبدأ تاریخ معاصر دانسته‌اند (ملایی توانی، ۱۴۰۱: ۱۶۲- ۱۶۳).

۲. ارائه تصویری برجسته از شخصیت‌های تاریخی است؛ به‌طوری که شخصیت‌ها، خالقان ماهری هستند که تاریخ را می‌سازند. این دیدگاه به دنبال قهرمان‌سازی است تا قهرمان‌یابی.

۳. رویکردی که شخصیت ادعاشده برای شخصیت‌ها را از آن ها می‌گیرد و هر گونه برجستگی فردی را به‌منزلهٔ تعیین‌کننده امور، نفی می‌کند و شخصیت‌ها را به اقتضای شرایط و موقعیت‌های تاریخی کاهش می‌دهد.

حوادث اصلی تاریخ یک ملت، علاوه بر تحولات سیاسی، دربرگیرندهٔ مؤلفه های فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و ... هستند که در پهنهٔ جامعه و در میان مردم اتفاق افتاده است. مردم به‌عنوان مباشران، شاهدان و عاملان حوادث تاریخی یا حتی به‌عنوان ظرف حوادث تاریخی، صحیح ترین اطلاعات را درباره حوادث دارند؛ اگر جنگی در کار باشد، سربازانی که از میان مردم و جزء مردم هستند، شاهدان و مباشران اصلی صحنه های مختلف آن می باشند و اطلاعات دست اول را رقم می زنند و اگر ابتکار و اختراعی که موجب تحول یک جامعه است، صورت بگیرد، باز جایگاه و اخبار آن را باید در میان مردم جستجو کرد؛ بنابراین مرجع اصلی اخبار در تاریخ، مردم هستند که در کنار مدارک دولتی از هر نظر کامل خواهد بود (شکوری، ۱۳۷۱: ۱۱۲). به این ترتیب، برخلاف سایر علوم، آموزش تاریخ به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به سایر هدف‌های موردنظر محسوب می‌شود و کشف حقایق تاریخی امری ثانوی است که محل گفتگو و پرسش نیست، درصورتی که جامع نگری، نگرش ژرف و دغدغه کشف واقعیت بایستی به‌عنوان هدف محوری در برنامهٔ درسی مطرح شود.

ازاین رو، با توجه به مبانی انسان‌شناختی، یادگیری تاریخ فارغ از این سوگیری ها، مانند دیگر دانش های بشری باید با نیازها و خواست های یادگیرنده مرتبط باشد تا در وی انگیزه و اراده‌ای برای یادگیری پدید آورد (شهبا، ۱۳۹۷: ۲۴)؛ بنابراین، انسان‌ها با توجه به نگرش منفعت‌طلبانهٔ فطرت بشری، دانش‌هایی را برمی گزینند که ارزش خود را حفظ کنند و بیشترین منفعت را داشته باشند. در این راستا، هر برنامهٔ درسی در آموزش عالی بایستی مطابق با واقعیت ها، تحولات و نیازها باشد و از جامعیت لازم نیز برخوردار باشد تا از طریق آن، سبب رشد شایستگی ها و مهارت ها در فراگیر شود. در میان رشته های علوم انسانی، تاریخ از رشته‌های مهم آموزش عالی محسوب می‌شود که با توجه به اهداف مصوب برای آن، می تواند احتیاجات کشور را در زمینه های گوناگون رفع و چشم‌اندازهای مختلفی برای این رشته مشخص کند. بر اساس برنامهٔ وزارت علوم، فارغ التحصیلان تاریخ، علاوه بر آموزش‌وپرورش و مؤسسات تحقیقاتی مرتبط، توانایی این را دارند که در سایر سازمان‌های میراث فرهنگی گردشگری و صنایع دستی، موزه‌ها، سازمان صداوسیما، بخش های تولیدی، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، سازمان تبلیغات اسلامی، معاونت فرهنگی استانداری‌ها، رایزنی‌های فرهنگی وزارت خارجه و سازمان‌های منطقه‌ای و جهانی، مرکز اسناد ملی و نشریات و ... خدمت کنند (برنامه آموزشی تاریخ: ۱۵-۱۶)، امّا

اهداف اعلام‌شده با خروجی واقعی همخوانی ندارد و اکثر دانش آموختگان در صورت فراهم شدن شرایط، به‌عنوان مدرس دروس تحصیلی مشغول به کار هستند و کارشناسان قابلی برای سایر وزارت‌خانه‌ها نیستند یا شرایط مهیا نیست؛ بنابراین، برنامهٔ درسی رشته تاریخ علی‌رغم بازنگری، دور از اهداف اعلام‌شده و ضرورت‌های واقعی جامعه تدوین شده است و درواقع، همچنان، تاریخ سلسله‌ای بر اساس زندگینامه قدرتمندانی که دورانی از اوج و افول داشته‌اند و درواقع نمایانگر تغییر ساختار قدرت هستند، بر تاریخ موضوعی یا غیرسیاسی ارجحیت بیشتری دارد و به‌عنوان دروس اجباری مطرح شده است.

روش تدریس محتوامحور

آموزش به مرحلهٔ اجرا درآوردن طرح برنامهٔ درسی محسوب می شود، امّا شیوهٔ تعلیم و تربیت درس تاریخ نیز که به‌عنوان درسی حفظی مطرح شده، بر اساس روش بانکی است. این روش بر آموزش نقلی و حفظ کردن ماشین‌وار محتوا و مطالب درسی متکی است. در این روش، فراگیر به‌مثابهٔ مخزن‌هایی تصور می‌شود که باید به دست معلمان پر شوند و هر کس این مخزن‌ها را بهتر پر کند، معلم بهتری است و هر ظرفی که بیشتر پر شود، شاگرد بهتری است، زیرا مبنای این روش همچون بانکداری بر امانت‌سپاری استوار است. معلم امانت‌سپار و شاگرد امانت‌دار است و میدان عمل فراگیر منحصر به دریافت امانت‌ها و تنظیم پرونده‌ها و ذخیره آن‌ها در بایگانی مطالب است. با توجه به اینکه در این روش، معلم این اطلاعات را غالباً به شیوه سخنرانی توصیفی یا با ارائه سؤال‌هایی جزئی از مطالب کتاب که در حقیقت جمع‌آوری مجدد مباحث است، انتقال می‌دهند و شاگرد تنها گوش می‌سپارد، انسان به موجودی مطیع، سازگار و ذخیره‌کننده منفعل داده‌ها تبدیل می‌شود و کمتر به آگاهی‌های نقادانه و خلاقانه دست می یابد. درواقع به گفتهٔ فریره ظرفیت آموزش بانکی در به حداقل رسانیدن یا نابود کردن قدرت خلاقه فراگیر و در برانگیختن ساده لوحی آنان به نفع ستمگران است که نه می خواهند راز جهان برملا شود و نه میل دارند که آن را دگرگونه ببینند و در برابر کارهایی که استعدادهای نقادانه را برمی انگیزد، واکنش نشان می‌دهند؛ بنابراین، روش بانکی با افسانه‌ای کردن واقعیت می‌کوشد که برخی حقایق را که از راه‌های زیست آدمیان در جهان توصیف می‌شود، مخفی کند و در برابر گفت‌وشنود مقاومت کند. در این روش، با فراگیران به‌مثابه چیزی که مورد کمک واقع است، رفتار می‌شود و جلوی پرورش خلاقیت او را می گیرد و او را موجودی بی تحرک و منجمد بار

می‌آورد و اندیشه مقدر و محتوم بودن وضع اجتماعی آدمیان را تقویت می‌کند (فریره ، ۱۳۵۸: ۵۸- ۶۳، ۷۶- ۷۸). در این راستا، فرهنگ یادگیری، غالباً معلم‌محور است تا یادگیرنده محور، محتوا محور است تا فعالیت محور، نمره محور است تا یادگیری محور، حفظی و انتقالی است تا ساخت و تولید دانش، نتیجه محور است تا فرایند محور. این ویژگی‌ها بستر را برای ایجاد تدریس خلاق و علمی فراهم نمی‌کند (McComas, 2020). با این روش، تحلیلی از رویدادهای تاریخی صورت نمی‌گیرد و اهداف و نیات تألیف کتاب همه در جهت عکس به ثمر می‌رسد و محصّل از درس تاریخ هیچ شناختی پیدا نمی‌کند و علی‌رغم گذراندن واحدهای درسی فراوان، درک صحیحی از آموزه‌ها و تفکر علمی در فراگیران صورت نمی‌گیرد (Paul, 2020:166).

برای برون رفت از الگوی بانکی باید از روش مسئله‌محور بهره جست. علاوه بر این، برعکس دروس علوم پایه مثل شیمی و فیزیک که بر کار گروهی و مبتنی‌بر تحقیق تأکید دارند در دروس علوم انسانی و ازجمله تاریخ بر کار فردگرایانه و تدریس گرایش دارند. همچنین، جریان تاریخ با وجود فرازوفرودهای بسیار، دارای قوانین و سنت‌های کلانی چون ظهور و افول حکومت‌ها، شکست و پیروزی‌ها، انقلاب‌ها و ... است، امّا تبیین وقایع تاریخی به‌صورت جزئی و جدا از هم و بدون نگریستن آن‌ها از منظر کلان و دریافت قوانین و سنت‌های جاری در پدیده‌های انسانی، نمی‌تواند دانشی را بنیان نهد که برای زمان حال و عملکردهای جاری افراد مفید باشد و تنها به‌صورت داستانی مربوط به گذشته دریافت خواهد شد (شهبا، ۱۳۹۷: ۲۴)؛ بنابراین، روش تدریس خوب باید گذری از حافظه‌مداری به سمت یادگیری از طریق موقعیت‌های هدفمند، عینی و واقع‌گرایانه باشد و در میان فراگیران، ارزش‌های مفید و رفتارهای مثبت را نهادینه کند و تجارب معلم را با موقعیت کلاسی حقیقی ترکیب کند تا باعث توانمندی و افزایش علاقه فراگیران شود و بتوانند تحلیل‌های متفاوتی از وقایع به عمل آورند (احمدی، ۱۳۹۷: ۲۹).

ایدئال‌های برنامه درسی تاریخ

سازماندهی محتوا و اهداف بر اساس رویکرد متکاملی

تاریخ بر اساس محتوا به دو بعد تقسیم می‌شود؛ تاریخ عامه که همان پوستهٔ تاریخ است و موضوع بحث اکثر مردم و رسانه‌هاست که در این حالت بیان محتوای وقایع به‌صورت توصیفی و فارغ از هر نوع گزینش و تحلیل مدنظر است؛ دیگری علم تاریخ یا تفکر

تاریخی است که به مهارت و تخصص نیاز دارد. این تاریخ، نیازمند شناخت روش های تبیین و پژوهش و داشتن ذهن نقاد و تحلیل گر است و مسائل تاریخی با بیان تفاوت ها و شباهت‌ها، یافتن دلایل و علت‌ها، احتمال دادن، مقایسه کردن، پیش‌بینی کردن، ارزیابی کردن حوادث و رخدادها، ایجاد ارتباط بین مطالب مطرح‌شده با مسائل روز صورت می گیرد.[1] با این روش از ظاهر حوادث و رویدادها عبور می کنیم و به باطن امور و افکار و علل ماورایی آن ها می رسیم (باقری، ۱۳۸۹: ۱۴۶- ۱۴۷) و به خلاقیت و تولید معرفت نائل می شویم؛ بنابراین، اندیشه ورزی عمیق نسبت به وقایع تاریخی و توجه به معنا و هسته رویدادها، فرد را قادر می سازد تا منطق و قوانین نسبی حاکم بر وقایع مشابه را دریابد. پس از کشف این قوانین و ارائه تبیین های مستدل در مورد وقایع، ایجاد قدرت تعمیم دهی در حوادث مشابه حاصل می گردد. اصطلاحاتی همچون انقلاب‌ها بر اساس همین تعمیم‌ها به کار گرفته می شوند. تعمیم‌بخشی هرچند که مطلق نیستند، اما به طور کلی در تشخیص شرایط جاری پدیده های انسانی و پیش بینی نسبی آینده و مدیریت آن، نقش مهمی دارد (باقری و سجادیه؛ ۱۳۹۰: ۱۳۴- ۱۳۵). رویکرد سواد تاریخی یا تفکر تاریخی به دنبال تاریخ دوم است که بر اساس آن، رسالت اصلی معلم، نه ارائهٔ حقایق بلکه رشد مهارت فکری و فراهم کردن بستری برای به چالش کشاندن باورها و رویکردهای غیرعلمی و تثبیت شده فراگیران است و آنان را به بازبینی مفروضات خود بر پایه های منطقی و علمی وادار کند. با این روش، استدلال‌ورزی انتقادی مخاطبان را تقویت می کند و انتظارات و نیازهای جامعه معاصر از مطالعه تاریخ برآورده می سازد. برای اجرا و نهادینه کردن این روش، باید جامع‌نگری داشته باشیم و به همه ظرفیت‌ها و جنبه‌های تاریخ توجه شود (صیامیان گرجی، صالحی؛ ۱۳۹۲: ۶۵- ۶۶، ۶۸- ۶۹) .

براین‌اساس، برنامهٔ آموزشی تاریخ باید متناسب با جایگاه این علم، از تحول و پویایی برخوردار باشد تا قابلیت متخصصان این رشته را بر اساس شرایط روز ارتقا دهد و انتظارات جامعه را برآورده سازد. تحول همه‌جانبه و بنیادی در دانش تاریخ و رشته‌های وابسته به آن در گِرو دست‌یافتن به یک نظام معرفتی نو، روزآمد شدن تجربه های بومی در چهارچوب تمدن

۱. البته به عقیدهٔ ابن اثیر، رخدادهای تاریخی پوستهٔ معرفت تاریخی و تفسیر و معنا، هسته آن را تشکیل می‌دهد و با لحاظ کردن این دو جنبه، جوهر معرفت تاریخی امکان‌پذیر می‌شود (ابن اثیر، ۱۴۱۷: ۱/ ۹).

ایرانی –اسلامی، آشنایی با تحولات بزرگ جهان و متناسب با واقعیت‌های جامعه برای کنشگری در قلمرو تاریخ‌شناسی، تاریخ‌نگری و تاریخ‌نگاری است (برنامهٔ آموزشی تاریخ: ۱۱- ۱۲). با توجه به اینکه ظرفیت تاریخ بسیار بالاست که حتی علاقمندانی از رشته‌های دیگر را به این وادی کشانده است، می‌توان بر سویه‌های فرهنگی، تمدنی، علمی، ادبی، هنری و شیوه‌های زندگی اجتماعی روزمره گذشتگان و بازسازی دنیای فرهنگی آنان در کتاب‌های تاریخی تأکید شود و دسته‌بندی تاریخ براین‌اساس صورت بگیرد نه بر پایه تحولات سیاسی. درواقع، رویکرد متکاملی یا رویکرد سیاسی متکاملی می‌توان به‌عنوان روشی صحیح در تقسیم، تنظیم و سازمان دهی محتوای تاریخ در نظر گرفت. این رویکرد، عامل سیاسی را پایه قرار نمی‌دهد، بلکه معتقد است که همه جنبه‌های تاریخی بر یکدیگر تأثیر دارند و آنان را مورد تجزیه‌وتحلیل و مقایسه قرار می‌دهد. در صورت فقدان این رویکرد، بازنمایی وجوه تمدنی و فرهنگی در نظام آموزشی و کتب درسی دانشگاهی رشته تاریخ بسیار کم‌رنگ و روایت تاریخ تحولات سیاسی آن برجسته می گردد. در این حالت که بازنمایی گذشته در قالب تحولات سیاسی یا دولت‌مداری صورت می‌گیرد، القای این امر به ذهن مخاطب است که نظام‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی تابع صورت‌بندی سیاسی و حاکمیت و قدرت‌اند و نقش اراده و هویت فردی کنشگران اجتماعی یا عموم مردم بی‌تأثیر به نظر می‌رسد (صیامیان گرجی، صالحی؛ ۱۳۹۲: ۶۵- ۶۶، ۶۸- ۶۹).

بنابراین با توجه به جامعیت تاریخ و به‌ویژه سویه‌های غیر خاندانی، می‌توان قدم اساسی در این راستا برداشت و با این رویکرد، کیفیت و کارآیی تاریخ را ارتقا می‌دهد؛ برای نمونه، دروسی چون تاریخ ادبیات و آشنایی با متون ادبی و ویرایش و تصحیح متون تاریخی، امکان فعالیت کارشناسان این رشته را در حوزهٔ مطبوعات، کتابخانه ها و مراکز آرشیوی فراهم کرد. همچنین واحدهایی در حوزه فرهنگ و هنر، جغرافیای تاریخی با هدف آشنایی با جاذبه‌های توریستی و درس‌هایی در حوزهٔ روابط خارجی، دیپلماسی و تاریخ غرب و ملت‌های دیگر، امکان فعالیت متخصصان تاریخ را در وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، مراکز گردشگری و وزارت امور خارجه رقم می‌زد و با تقویت تاریخ شفاهی و آموزش شیوه‌های متنوع مصاحبه و روش‌های میدانی، اشتغالی در زمینه خبرنگاری فراهم کرد. با این رویه ضمن فاصله گرفتن از تاریخ سیاسی، لایه‌های عمیق و کاربردی تاریخ ایران آموزش داده می‌شود (ملایی توانی، ۱۳۸۹: ۱۷۸- ۱۸۱).

روش تدریس تأملی و پویا

تدریس فعالیتی است که فرد برای یادگیری انجام می دهد و باید دوسویه بین یاددهنده و یادگیرنده یعنی معلم و شاگرد و بر اساس طرحی منظم و هدف‌دار برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد باشد (شعبانی، ۱۳۸۷: ۱۰۴)؛ بنابراین نحوهٔ تدریس تأثیر بسیاری دارد. حتی گفته می‌شود که روش تدریس قوی با محتوای ضعیف بهتر از روش تدریس ضعیف با محتوای قوی است. درواقع از اصول اولیهٔ آموزش در کار تدریس این است که چه کاری می‌توانی انجام دهی نه اینکه چقدر می‌دانی که البته این به معنی بی‌توجهی به دانش معلم نیست (متقی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۵۲ــ۱۵۳). با توجه به این مباحث، روش‌های آموزشی نیز باید در راستای آن طراحی شود تا مشارکت همه فراگیران را فراهم آورد؛ البته مشارکت ابعاد مختلفی دارد و یکی از ابعاد مشارکت که پدیده‌ای روان‌شناختی است، مشارکت خود درگیر است که فرد خود را درگیر متن واقعیت می کند و مسئولیت کاری را که انجام می‌دهد، می‌پذیرد. این نوع از مشارکت باعث خودباوری و ایجاد نوآوری‌های ذهنی می‌شود (ناظری، ۱۳۹۶: ۱۶۱ــ۱۶۲). نوع دیگری از مشارکت، روش تدریس کاوشگری است تا فراگیر را مستقل بار آورد. مراحل این روش، مواجه کردن فراگیر با مسئله و تشویق وی برای گردآوری اطلاعات و نهایتاً قاعده‌سازی و نتیجه‌گیری است (مقرب الهی، ۱۳۹۱: ۷۰). به‌این‌ترتیب، عمل‌شناسایی نه بر انتقال داده‌ها بلکه بر تعامل استوار است؛ یعنی موضوع مورد شناسایی به‌عنوان یک میانجی بین شاگرد و معلم در نظر گرفته می شود تا آنان بتوانند برای درک موضوع وارد همکاری و عمل یا گفت‌وشنود متقابل شوند. در این روش، هدف حفظ مطالب نیست و موضوعات مورد شناسایی در انحصار مطلق استاد قرار ندارد. کار او معماری و طراح مسئله و در میان نهادن اندیشه‌های خود با آنان و نوسازی آن در تعامل با شاگردان است تا معرفت سطحی به معرفت عمقی تبدیل شود و شاگردان به مداخلهٔ نقادانه در واقعیت‌های موردمطالعه برانگیخته شوند تا اندیشه و عمل شکل قطعی خود را بیابد؛ بنابراین روش تعاملی مبتنی‌بر مسئله‌محور است و شاگرد را نقاد و متفکر بار می‌آورد. در این روش، تضاد میان معلم و شاگرد از بین می‌رود و هر دو در آن واحد هم آموزش‌دهنده هستند و هم آموزش‌گیرنده. روش مسئله‌محور خود را وقف افسانه‌زدایی می‌کند و گفت‌وشنود را برای عمل شناسایی که از واقعیت پرده برمی‌دارد، واجب می‌داند و تفکر انتقادی فراگیر را تقویت می‌نماید؛ بنابراین این روش، انقلابی و امیدبخش است و با ماهیت تاریخی آدمی مطابقت دارد و انسان را موجوداتی

می‌داند که خود را تعالی می‌بخشند و به‌سوی آینده حرکت می‌کنند و به گذشته نگاه نمی‌کنند، مگر برای آنکه که واضح‌تر دریابند که چیست‌اند و کیست‌اند تا بتوانند آینده را هشیارانه تر بسازند (فریره، ۱۳۵۸: ۵۹، ۷۰– ۷۱، ۷۶– ۷۸). با این رویه، فراگیر در فرایند یادگیری سهیم است و مطالب تاریخی را به‌عنوان پژوهشگر و متفکر مورد تجزیه‌وتحلیل قرار می‌دهد (jones, 2011 :175-176).

پژوهش‌های اخیر نیز در زمینهٔ آموزش تاریخ نشان داد که یادگیری تاریخ بیش از یادآوری داده‌ها و حقایق مهم گذشته است و بر ارتقاء استدلال‌ها و مسئله‌محوری تاریخ و فهم آن تأکید دارند (VanDrie, 2005; Monte Sano, 2008؛ هاتنسن، ۱۳۹۰: ۲۰)؛ ازاین‌رو، هدف تحقیقات تاریخی، بررسی و تفسیر رویدادهای گذشته و سوق دادن فرد به این سمت است ,Luis & Rapanta)2020)؛ بنابراین، فراگیر از طریق آموزش استدلالی چون طرح پرسش های تاریخی، توانایی تفکر و قضاوت در علل و فرایندهای تاریخی و کاربردی کردن نظریه‌ها شناخت بهتر می‌یابد و به سمت رسالت واقعی تاریخ هدایت می‌شود (VanBoxtel & VanDrie, 2013). توانایی استدلال رخدادهای تاریخی را می‌توان به‌عنوان یک عملکرد فرهنگی مهم و عامل توسعه هویت مدنی محسوب کرد (McGrew et al, 2018) که در طی آن، فراگیر یاد می گیرد در مورد مسائل تاریخی که با محتوای متفاوتی بر اساس سلیقهٔ احزاب و گروه‌ها نگاشته می‌شود، مباحثه کند و رویکرد انتقادی داشته باشد و در حقیقت به فهمی مستقل مبتنی‌بر عقلانیت دست یابد؛ همین امر سبب می‌شود که تاریخ با نگاهی عمقی بررسی شود و جنبهٔ کاربردی بگیرد (Mendez & Tirado, 2016)؛ برای نمونه در مورد تهاجم اعراب به ایران، تفاسیر گوناگونی از علل و فرایند این حمله در منابع تاریخی منعکس شده است یا در مقیاس جهانی، رخدادهایی همچون دلایل ظهور و سقوط امپراتوری روم، جنگ‌های جهانی اول و دوم، همه این موارد در بوته نقد و تحلیل قرار دارند.

ازاین‌رو، شیوهٔ تفکر انتقادی از موضوعات مهم محسوب می‌شود. این شیوه، در حقیقت تفکر مستدل و تیزبینانه دربارهٔ اینکه چه چیز را باور کنیم و چه اعمالی انجام دهیم، است (سیف، ۱۳۸۴). موضوعی که پژوهش‌های جدید تاریخی به‌شدت بر آن تکیه دارند؛ بنابراین، فراگیر ابتدا باید نسبت به تجزیه‌وتحلیل مسائل تاریخی و بررسی ریشه‌های آن و همچنین تفکر انتقادی ترغیب شود. این مسئله به دلیل پویایی، باعث می شود تا با رویکرد انتقادی باورهای خود را نسبت به آموزش تاریخ تغییر دهند و مطالب تاریخی را با رویکرد مثبت و سازنده طرح کنند. همان‌طور که گفته شد مطالب تاریخی بر اساس گزینش

مورخان تدوین می شود و ممکن است مطالبی که از دید مورخی پنهان مانده است، مورخ دیگر، آن واقعیت را آشکار ساخته باشد (رابینسون، ۱۳۸۹: ۲۴۹-۲۵۰). ازاین‌رو، رخدادها را بایستی با رویکرد انتقادی بررسی کرد و با منابع مکمل انطباق داد، مخصوصاً تاریخ‌نگاری رسمی که مطالبی به نفع حاکمان می‌نگاشتند.

علاوه بر این، شیوه تفکر تأملی نیز از دیگر مباحث مطرح به شمار می آید؛ آموزش این شیوه بر رویکرد ساخت‌گرا و فراگیرمحور مبتنی است و بر یادگیری فعال فراگیر تأکید دارد. تأمل در این روش یعنی اندیشیدن هوشیارانه همراه با در نظر گرفتن همه زوایا بر روی یک تجربه به‌صورت هدفمند است تا با تجزیه‌وتحلیل قرار دادن یک عملکرد و یافتن راهکارهایی نوین برای بهبود آن، به توسعه دانش و تغییر در عقاید و نگرش ها در راستای آن تجربه بپردازد (اسداللهی و مهرمحمدی، ۱۳۹۸)؛ بنابراین این روش بر فهم و معنا بخشیدن به یک موقعیت متمرکز است، امّا فرد با توجه به مباحث نظری، آن را از جنبه های مختلف مورد ارزشیابی قرار می‌دهد تا به مفهوم‌سازی برسد. مشاهده تأملی نیز از مهم‌ترین سبک‌های کاربردی در آموزش تاریخ است، زیرا رخدادهای تاریخی از یک جنبه قابل بررسی نیستند، بلکه می بایست ابعاد متفاوت واقعه مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد تا استدلال درست منعکس شود. به‌عنوان مصداق این امر، دربارهٔ علل حمله مغول‌ها به ایران، از جنبه‌های ابتدایی تا پیشرفته چون کشتار تاجران مغول در شهر اُترار، وضعیت اقتصادی و اجتماعی نامناسب قبایل ساکن در سرزمین مغولستان، نیروهای گریز از مرکز در این منطقه، روابط دیپلماتیک اروپایی ها با مغولان، وضعیت مطلوب اقتصادی جوامع اسلامی، چشم انداز امپراتوری خوارزمشاهیان و عوامل دیگر، قابل بررسی و استدلال هستند؛ بنابراین، آموزش استدلال تاریخی و تفکر انتقادی به فراگیر برای تجهیز آنان به مهارت‌های علمی و حرفه‌ای ضروری است تا از این طریق، چنان‌که گفته شد، در محیط غنی از اطلاعات با سطح اعتبار متفاوت و به‌سرعت در حال تغییر، بتوانند داده‌های خود را پردازش کند و به‌طور انتقادی درباره رخدادهای تاریخی بیندیشند (Sendur & etal, 2022). به‌این‌ترتیب، آموزش علم باید ناظر بر فرایندهای تفکر علمی باشد؛ فرایندی که بانی تولید نظریه‌های علمی است. این دیدگاه مستلزم آموزش فراگیری است که در آن مؤلفه‌های اعتبار معرفتی علم، روش‌شناسی علمی، جایگاه علم و روش‌های استنتاج ناظر به پدیده‌های غیرقابل مشاهده (Matthews, 2000) چون رویدادهای تاریخ لحاظ شوند و فراگیر از این طریق، زمینه های خلاقیت خود را فراهم می‌نماید و دانش تاریخی هم شکلی پویا و منطقی می گیرد.

از دیگر مباحث مطرح در رویدادهای تاریخی، رهایی از حصار گذشته و ارتباط با زمان حال و آینده می‌باشد که نیازمند برقراری میان تئوری و عمل است و لازمهٔ آن، بهره گیری از وقایع تاریخی در دنیای اطراف و نیز مثال‌ها، کنایه‌ها و برحسب ضرورت داستان‌هایی برای نزدیک کردن محتوای تدریس به ذهن فراگیر است. ارتباط دانش فرد با نیازها و مسائل زندگی حال، باعث ایجاد انگیزه می شود و برخی از رخنه ها ازجمله شکاف میان نظر و عمل و میان آموزش و پژوهش را پر می کند؛ بنابراین، از مؤثرترین روش‌های کاربردی کردن رشتهٔ تاریخ، ایجاد پیوند میان شرایط کنونی جامعه یا جهان و زندگی اجتماعی معاصر با اوضاع گذشته است. اگر تاریخ فقط به گذشته صرف بپردازد و هیچ رابطه‌ای با زمان حال برقرار نسازد، فایده‌ای ندارد، زیرا که گذشته‌ها گذشته و از بین رفته است؛ بنابراین باید از جایگاه حال به وقایع گذشته نگاه کنیم (دیویی، ۱۳۴۱: ۱۵۴)، چراکه تاریخ آموختن گذشته‌ها برای فهمیدن زمان حال است. همچنین باید آموزش تاریخ به گونه‌ای باشد که به آینده نیز معطوف باشد. به‌این ترتیب، باید طرح‌واره‌ها و تجربیاتی صورت گیرد که مسئله‌محور باشد و فرد را به کنجکاوی وادار سازد و او را قادر به حل مسائل حال و آینده خود کند (دیویی، ۱۳۶۹: ۹۰). بر این اساس، تاریخ فقط مربوط به گذشته نیست، بلکه همه احوال زندگی را شامل می شود، چراکه علم تاریخ به دنبال این نیست که گذشتگان چگونه مرده اند، بلکه رسالت آن چگونگی زندگی پیشینیان و فرهنگ آنان است و این زندگی چگونه امتداد و تحول داشته است. این استمرار نمایانگر این است که وجود انسان معنی و هدف دارد و حتی مرگ افراد آن را به پایان نمی‌رساند (زرین‌کوب، ۱۳۶۲: ۱۱، ۵۴، ۲۵۸).

درنهایت، با توجه به اینکه ما با رویدادهای گذشته زندگی نکرده‌ایم، دنیای این رویدادها همواره برای ما بیگانه و غیرقابل دسترسی است و از سوی دیگر وقایع تاریخی به دلیل دیریاب بودن و قرار داشتن در هاله‌ای از ابهام، نمی‌تواند به‌صورتی صریح و بی‌پیرایه خود را عرضه دارد. مورخ با استفاده از شواهد و اسناد معتبر تاریخی و نیز فرضیه های خود، نهایتاً به نقطه تعادلی دست می یابد که در بردارنده تبیینی متقن و نیز هماهنگ و سازوار با مدارک و شواهد است. در این روش، مورخ باید برای داشتن تفکر و بینشی عمیق در علل رویدادهای تاریخی و جوانب گوناگون آن، وقایع را در ذهن خویش بازپردازی کند و با استفاده از نیروی تخیل و تعقل خود و با توجه به اسناد و شواهد تاریخی، خود را در فضای رویداد یا به‌جای انسان‌های گذشته قرار دهد (باقری و سجادیه؛ ۱۳۹۰: ۱۳۳). بی‌طرفی

مورخ، روشی معقول در عینیت تبیین های تاریخی یا باززیستن است (مفتخری، ۱۳۹۱: ۳۹-۴۰). این امر مستلزم آن است که شرایط و ضرورت های زمانی و مکانی آن دوره متجسّم شود و اقدامات مهم انسان‌های گذشته را مورد قضاوت قرار دهیم و به این پاسخ برسیم که اگر ما به‌جای آنان بودیم چه کاری انجام می‌دادیم و «اگرهای» تاریخ را تقویت کنیم. به‌این ترتیب، قدرت تصویری ـ ذهنی سبب گسترش بینش و تفسیرهای فردی است که درنهایت منجر به تفکر خلاقانه در چهارچوب و ورای مطالعات تاریخی می‌شود. از سوی دیگر، ایجاد فضای واقعی با استفاده از تصاویر، نقشه ها، به کار بردن وقایع تاریخی در قالب فیلم و نمایش‌نامه و بازدید از موزه‌ها از دیگر شیوه‌های تعلیم فعّال و مؤثر در این زمینه است. معلمان، با نسلی دیجیتالی رودر رو هستند. خصوصیات فراگیران امروزی دستخوش تغییرات شده است و به گونه‌ای متفاوت فکر می کنند که نتیجهٔ انقلاب دیجیتالی است. توانایی و تسلط فراگیران امروزی بر توانایی‌های کار فن‌آوری اطلاعات، حیرت‌انگیز است. در این راستا استفاده از رایانه در کلاس درس به‌عنوان مهم‌ترین عامل آموزشی امروزی، بر مناسبات اجتماعی معلم و فراگیر، روش‌های مشارکتی و تفکر انتقادی تأثیرگذار است.

بحث

برنامهٔ درسی و آموزش مبتنی‌بر آن از عوامل مؤثر بر بهبود عملکرد فراگیران محسوب می‌شود و می‌بایست به‌گونه‌ای طراحی شود که پاسخگوی شایستگی‌های موردنیاز آنان باشد؛ به‌ویژه در عصری که دانش‌آموختگان نیاز دارند تا اطلاعات خود را به‌روز کنند و مهارت‌های جدید فراگیرند. با توجه به جایگاه ارزشمند تاریخ و انتظارات برآمده از آن، ساختار آموزشی و محتوایی این علم نیز باید متناسب با آن صورت گیرد. در حال حاضر فقدان یک برنامه عملیاتی منسجم و کارآمد برای آموزش این درس، باعث عدم تحقق اهداف این علم شده است که بر اساس آن، بخش عمده‌ای از ظرفیت‌های این علم نادیده گرفته شده است و قابلیت و کیفیت این رشته را کاهش داده است؛ بنابراین، برنامه درسی رشته تاریخ علی‌رغم بازنگری، دور از اهداف اعلام شده و ضرورت‌های واقعی جامعه تدوین شده است و درواقع، همچنان، تاریخ سلسله‌ای بر اساس زندگینامه قدرتمندانی که دورانی از اوج و افول داشته اند، بر تاریخ موضوعی یا غیر سیاسی ارجحیت بیشتری دارد. با توجه به این برنامه‌ریزی درسی، آموزش این علم نیز بر اساس وقایع‌نگاری جزئی و حافظه‌ای است. این شرایط، زمینه را برای ایجاد تدریس خلاق فراهم نمی کند. برای

برون‌رفت از این مسائل، باید یادگیری از طریق موقعیت‌های هدفمند، عینی و واقع‌گرایانـه و مرتبط با شرایط زمانی اجرا شود و در میان فراگیران، ارزش‌های مفید بودن را نهادینـه کنـد. علاوه براین، گذری از تاریخ عامه به سمت علم تاریخ صـورت گیـرد؛ تـاریخ عامـه، پوسـته تاریخ است که در این حالت بیان محتوای وقایع به صورت توصیفی مد نظر اسـت، امّـا علـم تاریخ یا تفکر تاریخی به مهارت و تخصص نیاز دارد و نیازمند شناخت روش‌هـای پـژوهش و داشتن ذهن نقاد و تحلیل گر است. در این راستا، برنامـهٔ درسـی تـاریخ، بایسـتی مطـابق بـا واقعیت‌ها، تحولات و نیازها بـوده و از جامعیـت لازم نیـز برخـوردار باشـد تـا از طریـق آن، سبب رشد قابلیت‌ها و مهارت‌ها در فراگیر شود. تحول همه‌جانبه و بنیـادی در دانـش تـاریخ در گِرو دست یافتن به یک نظام معرفتی نو است.

نتیجه‌گیری

برنامهٔ درسی، به عنوان کانون نظام آموزشی به شمار می‌آید که در فرایند ارزشـیابی مـداوم، بهبود می یابد. بخش مهمی از برنامه درسی را طراحـی برنامـهٔ درسـی تشـکیل مـی‌دهـد کـه شامل تدوین اهداف، تعیین محتوای یـادگیری و روش هـای نـوین تـدریس و ارزشـیابی آن است که تمامی این فعالیت ها در جهت آموزش اثربخش و کاربردی و تطابق با مسـائل روز است و درواقع با توجه به نیازهای آنی و آتی فراگیر تعیین می‌گردد.

در این زمینه، برنامهٔ درسی تاریخ بایستی با نیازهای علمی، اجتماعی و حرفـه‌ای فـرد تناسب داشته باشد، چراکه اگر فراگیر رابطـه میـان دانـش خـود و نیازهـای جامعـه را درک کند، موقعیت آموزشی نیز جذاب خواهد بود و رغبت آنان برای یادگیری افزایش می یابـد. در این میان، مسئله مهم این است که برنامـه درسـی و آموزشـی علـم تـاریخ تـا چـه انـدازه رسالت و ضرورت های تدوین این علم و همچنین نیازهـای آموزشـی فراگیـران را مـد نظـر قرار داده است و چه راهکارهایی بـرای برنامـه ریـزی درسـی و آموزشـی شایسـتگی محـور می‌توان ارائه داد؟

درواقع، بخش عمده‌ای از فقدان تفکر تاریخی و عدم مشـارکت فراگیـر مربـوط بـه برنامـه درسـی تـاریخ و روش تـدریس آن اسـت کـه تناسـبی بـا تقویـت شایسـتگی‌هـا و قابلیـت‌هـای فراگیـران نـدارد و بـه برونـدادهای برنامـهٔ درسـی آن تـوجهی نشـده اسـت؛ ناکارآمدی تدریس همچون بمباران یا انتقال اطلاعات عمدتاً توصیفی و مباحث منفعلانـه و بی‌هدف و فقدان شیوه عینی و انتقادی از چالش‌های عمده آموزش تاریخ محسوب می‌شود

که البته در این امر، مقررات و نظام‌نامه‌های آموزشی بی‌تأثیر نیست، از این لحاظ که درس تاریخ به‌عنوان ابزار مطرح می‌شود.

بنابراین برای خروج از این شیوه، نیاز به روش های نوین و کاربردی در حوزهٔ برنامه ریزی آموزشی است؛ در این راستا آموزش تفکر تاریخی و درنتیجه تفهّمی نمودن آن، جامع‌نگری، آموزش مبتنی‌بر تبیین و داوری بی‌طرفانه، عینی کردن این علم و پیوند با زندگی روزمره و دانشجومحوری با نظارت و راهنمایی استاد، به اعتبار و غنای درس تاریخ کمک خواهد کرد. به‌این‌ترتیب، باید تاریخ را در یک بستر فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی مربوط به هر زمان، به‌صورت متکاملی، مسئله‌محور و پژوهشی آموزش داد.

منابع

ابن اثیر، عزالدین (۱۴۱۷)، الکامل فی التاریخ، ج۱، حققه و اعتنی به الدکتور عمر عبدالسلام تدمری، الجزء الاول، بیروت: دارالکتب العربی.

احمدی، طاهره و احمدی، غلامعلی (۱۳۹۷)، «آموزش تاریخ ضرورت‌ها و شیوه‌های نوین»، *رشد آموزش تاریخ*، پاییز، دورهٔ ۲۰، شماره ۱، پیاپی ۶۹، صص ۲۶-۳۱.

استنفورد، مایکل (۱۳۸۴)، *درآمدی بر تاریخ‌پژوهی*، ترجمهٔ مسعود صادقی، تهران، سمت و دانشگاه امام صادق (ع).

اسداللهی، فاطمه؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۸)، «واکاوی تأثیر روایت‌نگاری تأملی بر توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان؛ پدیدار شناختی تجارب زیسته»، *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۶(۲)، صص ۸۷- ۱۰۲.

باقری، خسرو (۱۳۸۹)، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، ج۲، تهران: علمی و فرهنگی.

باقری، خسرو؛ باقری، محمدزهیر (۱۳۹۳)، «علیت جهان‌شناختی، عاملیت انسانی و اصول تعلیم و تربیت در دیدگاه غزالی»، *دو فصلنامهٔ پژوهشی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، صص ۷۱- ۹۲.

باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس (۱۳۹۰)، «هدف‌های درس تاریخ بر اساس رویکردی اسلامی در فلسفهٔ برنامه درسی»، *پژوهش های برنامهٔ درسی*، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دورهٔ اول، شمارهٔ اول، بهار و تابستان، صص ۱۱۱- ۱۳۸.

برنامه آموزشی تاریخ (۱۴۰۱)، تهران: وزارت علوم.

دیویی، جان (۱۳۶۹)، *تجربه و آموزش‌وپرورش*، ترجمهٔ اکبر میرحسینی، تهران: مرکز ترجمه و نشر کتاب.

دیوئی، جان (۱۳۹۳)، *مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش‌وپرورش یا دموکراسی و آموزش‌وپرورش*، اشراق کویر.

دیویی، جان (۱۳۴۱)، *مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش‌وپرورش*، *ترجمهٔ ا.ح.آریان‌پور*، تبریز: کتاب‌فروشی تهران.

رابینسون، چیس اف (۱۳۸۹)، *تاریخ‌نگاری اسلامی*، ترجمهٔ مصطفی سبحانی، تهران: پژوهشکده تاریخ اسلام.

زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۶۲)، *تاریخ در ترازو* (دربارهٔ تاریخ نگری و تاریخ‌نگاری)، تهران: امیرکبیر.
سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴)، *روان‌شناسی پرورشی* (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)، تهران: آگاه.
شعبانی، حسن (۱۳۸۷)، *مهارت‌های آموزشی و پرورشی روش‌ها و فنون تدریس*، چاپ بیست‌ودوم، تهران: سمت
شکاری، عباس؛ خدادادی، مهدی (۱۳۹۰)، «کاربست اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی تاریخ ایران و جهان در دوره متوسطه»، *پژوهش‌های برنامه درسی*، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دورهٔ اول، شمارهٔ دوم، پاییز و زمستان.
شکوری، ابوالفضل (۱۳۷۱)، *جریان‌شناسی تاریخ‌نگاری‌ها در ایران معاصر*، تهران: بنیاد تاریخ ایران.
شهبا، علی (۱۳۹۷)، تحلیل و نقد محتوای کتب تاریخ متوسطهٔ دورهٔ دوم دبیرستان بر اساس رویکرد دیدگاه اسلام در آموزش تاریخ، مقطع کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
صیامیان گرجی، زهیر؛ صالحی، کورش (۱۳۹۲)، «از تاریخ سیاسی تا سیاست تاریخ: بررسی انتقادی بازنمایی تاریخ تحولات ایران دوره آل بویه در کتاب های درسی دانشگاهی»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شمارهٔ ۲۸، بهار، صص ۶۲- ۷۶.
عسکرانی، محمدرضا (۱۳۸۹)، «آسیب‌شناسی آموزش تاریخ در نظام تعلیم و تربیت ایران (بررسی موردی عصر قاجار تا پایان دورهٔ رضاشاه)»، *مطالعات تاریخ فرهنگی؛ پژوهش‌نامهٔ انجمن ایرانی تاریخ*، سال دوم، شمارهٔ پنجم، صص ۱۴۳-۱۶۹.
فریره، پائولو (۱۳۵۸)، *آموزش ستمدیدگان*، ترجمه احمد بی‌رشک و سیف‌الله داد، تهران: خوارزمی
کوربن، هانری (۱۳۶۹). *فلسفه ایرانی و فلسفه تطبیقی*، جواد طباطبایی، تهران: طوس.
مفتخری، حسین (۱۳۹۱)، «توصیف و تبیین و تفسیر در تحقیقات تاریخی»، *کتاب ماه تاریخ و جغرافیا*، شمارهٔ ۱۴۶، تیرماه. صص۲-۱۳.
متقی زاده و همکاران (۱۳۸۹)، «بررسی و نقد میزان استفاده دبیران از راهبردهای تدریس متون کتاب عربی دوره پیش‌دانشگاهی»، *مجله نوآوری‌های آموزشی*، شمارهٔ ۳۵.
مقرب الهی، زهرا (۱۳۹۱)، «روش‌های نوین تدریس»، *مجله موج*، شمارهٔ ۵. صص ۴۸-۷۷.
ملایی تونی، علی‌رضا (۱۳۸۹)، «تأملی در آموزش دانش تاریخ در ایران با تأکید بر دورهٔ پس از انقلاب فرهنگی»، *پژوهشنامهٔ انجمن ایرانی تاریخ*، سال اول، شمارهٔ چهارم، تابستان، صص ۱۷۱- ۱۹۰.
ملایی توانی، علیرضا (۱۴۰۱)، «مبدأ دوره جدید تاریخ ایران کجاست؟»، *فصلنامهٔ علمی تاریخ اسلام و ایران دانشگاه الزهرا*، سال سی و دوم، دورهٔ جدید، شمارهٔ ۵۴، پیاپی ۱۴۴، صص ۱۶۱- ۱۸۱.
ملکی، حسن (۱۳۸۴)، *برنامه‌ریزی درسی* (راهنمای عمل)، تهران: پیام اندیشه.
ناظری، مهرداد (۱۳۹۶)، *جامعه‌شناسی نخبه‌پرور*، تهران: نشر علم.
هاتنسن، استیسی (۱۳۹۰)، «ساختن تاریخ؛ راهنمای یادگیری و آموزش تاریخ در مدارس استرالیا»، ترجمهٔ زهیر صیامیان گرجی، *کتاب ماه تاریخ و جغرافیا*، شهریور، شمارهٔ ۱۶۰، صص ۱۹-۲۷.
هدایت ،رضاقلی‌خان (۱۳۸۳ ش)، *فهرس التواریخ*، تصحیح و تشحیه: عبدالحسن نوایی و میرهاشم محدث، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی.
یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۲)، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، چاپ دوازدهم، تهران: یادواره کتاب.

Balakrishnan S. (2005), "Competency based education system, Bangalore," *India Institute of Science*.

Griffiths, J., Magga, H. & George, E. (2007), *Stakeholder Involvement*, Switzerland World Health Organization

Jones, Adrian (2011), "Teaching History at University through Communities of

Inquiry", *Australian Historical Studies*, 42: 2, pp. 168-193.

Lowenthal D. (1985*), The past is a foreign country*, New York: Cambridge

University Press

Luis, R., & Rapanta, C. (2020), "Towards (re-) defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research," *Educational Research Review, 31*, 100336.

McComas, W. F. (2020), "Considering a consensus view of nature of science content for school science purposes," *In Nature of science in science instruction* (pp. 23–34)

https://doi.org/10.1007/978-3-030-57239-6_2.

McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018), "Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning," *Theory & research in social education*, *46*(2), 165-193.

Mckeown, Margaret & Beck, Isabel. (1990), "The Assessment and Characterization".

Mendez, S., & Tirado, F. (2016). Enhancing Historical Reasoning: A Strategy Including Formative Assessment with Systematic Continuous Feedback. *International Journal of Educational Psychology*, *5*(2), 187-219.

-Muriirs Isabella Mwathwana,Chegge hangai,…,(2014)."an analysis of history teaching methodology in high school: a case of tigania and igmbe districts", journal of education and practice of Young Learners' Knowledge of a Topic in History", American Educational

Research Journal, 27, pp. https://doi.org/10.3102/00028312027004688.

Paul, R. (2020), "Critical thinking, moral integrity, and citizenship: teaching for the intellectual virtue*," In Guyjmun Axtell* (ed.), Knowledge, Belief, and Character: Readings in Virtue Epistemology. Rowman & Littlefield Publishers. pp. 163-175.

https://doi.org/10.1002/sce.21216.

Puteh, S. N., Maarof, N., & Tak, E. (2010), "Students' perception of the teaching of historical thinking skills," *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities,* 18, 87-95.

Sendur, K. A., Van Drie, J., VanBoxtel, C., & Kan, K. J. (2022), "Historical reasoning in an undergraduate CLIL course: students' progression and the role of language proficiency," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(6), 2058-2074.

VanBoxtel, C., & VanDrie, J. (2013), "Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it?," *Teaching History*, (150), 44.

VanDrie, J. (2005). Learning about the past with new technologies: Fostering historical reasoning in computer-supported collaborative learning (Doctoral dissertation, Utrecht University).

VanSledright, B. (1998). On the Importance of Historical Positionality to Thinking about and Teaching History. International Journal of Social Education, 12 (2): 1-18.

Walsh, W. H. (1967), *An Introduction to the Philosophy of History*, London: Hutchinson.

Wheelahan, Leesa and Carter, Richard (2001), "Notional Training Packages: A New Curriculum Framework for Vocational Education and Training in Australia", *Education+ Training*, Vol. 43. No. 6, pp. 303-316, Available at: http://www. Emerald - library. com.

Wijayasari, E., Wati, K., & Winarsih, M. (2020), "Challenge of History Teachers in Teaching and.Learning Higher Order Thinking Skills (Hots)," *Historical Studies Journal* , 30(1), 36-45 .

Yilmaz, K. (2008), "A Vision of History Teaching and Learning: Thoughts on History Education

in Secondary Schools," *The High School Journal* , 92(2), 37-46.

reference

Ahmadi, T. &Ahmadi, Gh. (2018), "History Education: Necessities and New Methods", *The Growth of History Education*, Fall, Volume 20, Number 1, Serial 69, 26-31. [In Persian].

Asadollahi, Fatemeh; Mehrmohammadi, Mahmoud (2019), "Analyzing the effect of reflective narrative writing on the professional development of student teachers at Farhangian University; Phenomenology of lived experiences," *Teaching and Learning Research*, 16(2), pp. 87-102.

Askarani, M.(2010), "Pathology of History Teaching in the Iranian Education System (Case Study from the Qajar Era to the End of Reza Shah's Reign)," *Cultural History Studies; Research Bulletin of the Iranian History Association*, Year 2, Issue 5, pp. 143-169 . [In Persian].

Bagheri, K. (2010), *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran*, Vol. 2, Tehran: Scientific and Cultural. [In Persian].

Bagheri, K& Bagheri, M . (2014), "Cosmological Causality, Human Agency and Principles of Education in Ghazali's Perspective," *Two Quarterly Research Journals of Educational Sciences from an Islamic Perspective*.pp.71-92. 10.30497/EDUS.2015.57482 [In Persian].

Bagheri, K. & Sajjadieh, N. (2011), "History Lesson Objectives Based on an Islamic Approach in Curriculum Philosophy," *Curriculum Research, Iranian Curriculum Studies Association*, Volume 1, Issue 1, Spring and Summer, pp. 111-138. 10.22099/JCR.2012.245 [In Persian].

Balakrishnan S. (2005), *Competency based education system, Bangalore*, India Institute of Science

Corbin, H. (1980), *Iranian Philosophy and Comparative Philosophy*, Javad Tabatabaei, Tehran, Tous.pp.66-79. [In Persian].

Dewey, J. (1962), *An Introduction to the Philosophy of Education*, translated by A.H. Arianpour, Tabriz: Tehran Bookstore.pp.154. [In Persian].

Dewey, John (2014), *An Introduction to the Philosophy of Education or Democracy and Education*, Desert Illumination. [In Persian].

Dewey, J. (1980), *Experience and Education*, Translator: Akbar Mir-Hosseini, Tehran: Book Translation and Publishing Center: PP.90.151. [In Persian]

Griffiths, J., Magga, H. & George, E.(2007), *StakeholderInvolvement*; Switzerland: World Health Organization.

Freire, Paulo (1979), *Education of the Oppressed*, translated by Ahmad Bi-Rashak and Seifullah Dad, Tehran: Kharazmi.

Hedayat, R. (2004), *Index of Chronicles, corrected and corrected by*: Abdolhassan Navai and Mir Hashem Muhaddis, Tehran, Humanities Research Institute. [In Persian]

History Educational Program (2022), Tehran: Ministry of Science.

Huttonsen, S. (2011), *Making History*: A Guide to Learning and Teaching History in Australian Schools, translated by Zuhair Siamian-Gorji, History and Geography Month Book, September 2011, No. 160, pp. 19-27. [In Persian].

Ibn Athir, E. (1996), *Al-Kamal fi al-Tarikh*(n.d.), Vol. 1/ 9-10, Haqqah and Attani by Dr. Omar Abd al-Salam Tadmari, Part I, Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi. [in Arabic].

Jones, Adrian (2011), "Teaching History at University through Communities of

Inquiry", *Australian Historical Studies*, 42: 2, pp. 168-193.

Lowenthal D. (1985), *The past is a foreign country*. New York: Cambridge

University Press .

Luis, R., & Rapanta, C. (2020), "Towards (re-) defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research," *Educational Research Review*, 31, 100336.

Maleki, Hassan (2005), *Curriculum Planning* (Practical Guide), Tehran: Payam Andisheh.

Matthews, M. (2000), *Foreword and introduction*, The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies. Ed by William F., McComas. London: Kluwer academic publishers.

McComas, W. F. (2020), "Considering a consensus view of nature of science content for school science purposes". In *Nature of science in science instruction* (pp. 23–34).

https://doi.org/10.1007/978-3-030-57239-6_2.

McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018), "Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning," *Theory & research in social education*, 46(2), 165-193.

Mckeown, Margaret & Beck, Isabel. (1990), "The Assessment and Characterization of Young Learners' Knowledge of a Topic in History", *American Educational Research Journal*, 27, pp. https://doi.org/10.3102/00028312027004688.

Mendez, S., & Tirado, F. (2016), "Enhancing Historical Reasoning: A Strategy Including Formative Assessment with Systematic Continuous Feedback," *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 187-219.

Mollaei Tavani, A.(2010), "A Reflection on Teaching History in Iran with Emphasis on the Post-Cultural Revolution Period", *Journal of the Iranian History Association*, Year 1, Issue 4, Summer. pp.162-163, 171-190. [In Persian].

Mollaei Tavani, A.(2022), "Where is the origin of the new period in Iranian history?," *Al-Zahra University's Islamic and Iranian History Quarterly*, Year 32, New Period, No. 54, Serial 144, pp. 161-181. https://doi.org/10.22051/hii.2022.38812.2593 [In Persian].

Mottaghi Zadeh et al. (2010), "Review and critique of teachers' use of teaching strategies for Arabic textbooks in pre-university education," *Journal of Educational Innovations*, No. 35.

Moqrab Elahi, Z. (2012), "New Teaching Methods," *Moj Magazine*, Issue 5.pp.48-77. [In Persian].

Muriirs Isabella Mwathwana, Chegge hangai (2014),"an analysis of history teaching methodology in high school: a case of tigania and igmbe districts", *journal of education and practice*.

Nazeri, M. (2017), "Elite Sociology," *Tehran: Alam Publishing*.pp.161-162. [In Persian].

Sendur, K. A., Van Drie, J., VanBoxtel, C., & Kan, K. J. (2022), "Historical reasoning in an undergraduate CLIL course: students' progression and the role of language proficiency," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 2058-2074.

Paul, R. (2020), "Critical thinking, moral integrity, and citizenship: teaching for the intellectual virtue". *In Guyjmun Axtell* (ed.), Knowledge, Belief, and Character: Readings in Virtue Epistemology. Rowman & Littlefield Publishers. pp. 163-175.

https://doi.org/10.1002/sce.21216.

Puteh, S. N., Maarof, N., & Tak, E. (2010), "Students' perception of the teaching of historical thinking skills," *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 18, 87-95.

Robinson, Chase F. (2010), *Islamic Historiography, translated by Mostafa Sobhani*, Tehran: Islamic History Research Institute.

Seif, Ali Akbar (2005), **Educational Psychology** (Psychology of Learning and Education), Tehran: Aghah.

Shabani, Hassan (2008), *Educational and Developmental Skills*, Teaching Methods and Techniques, 22nd Edition, Tehran: Samt.

Shahba, A. (2018), "Analysis and Criticism of the Content of Secondary History Books in the Second Year of High School Based on the Approach of the Islamic Perspective in History Teaching," *Master's Degree, Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman*.pp.24 . [In Persian]

Shakuri, Abolfazl (1992), *The Flow of Historiography in Contemporary Iran*, Tehran: Iranian History Foundation.

Shekari, Abbas; Khodadadi, Mehdi (2011), "Application of principles and criteria for organizing the content of the Iranian and world history curriculum in secondary school," *Curriculum Research, Iranian Curriculum Studies Association*, first volume, second issue, fall and winter.

Siamian-Gorji, Z&Salehi, K. (2013), "From Political History to the Politics of History: A Critical Study of the Representation of the History of Iranian Developments during the Buyid Period in University Textbooks," *Research and Writing of University Textbooks*, No. 28, Spring, pp. 62-69-76. [In Persian].

Stanford, M. (2005), *An Introduction to Historical Studies*, translated by Masoud Sadeghi, Tehran, Samt and Imam Sadeq University Publications. [In Persian].

VanBoxtel, C., & VanDrie, J. (2013), "Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it?" *Teaching History*, (150), 44.

VanDrie, J. (2005), Learning about the past with new technologies: Fostering historical reasoning in computer-supported collaborative learning (Doctoral dissertation, Utrecht University).

VanSledright, B. (1998), "On the Importance of Historical Positionality to Thinking about and Teaching History," *International Journal of Social Education*, 12 (2): 1-18.

Walsh, W. H. (1967), *An Introduction to the Philosophy of History*, London: Hutchinson.

Wheelahan, Leesa & Carter, Richard (2001), "Notional Training Packages: A New Curriculum Framework for Vocational Education and Training in Australia," *Education+ Training*, Vol. 43. No. 6, pp. 303-316, Available at: http://www. Emerald - library. com.

Wijayasari, E., Wati, K., & Winarsih, M. (2020). Challenge of History Teachers in Teaching and.Learning Higher Order Thinking Skills (Hots). Historical Studies Journal , 30(1), 36-45.

Yarmohammadian, Mohammad Hossein (2013), Principles of Curriculum Planning, 12th edition, Tehran: Yadvareh Kitab.

Yilmaz, K. (2008), "A Vision of History Teaching and Learning: Thoughts on History Education in Secondary Schools," *The High School Journal* , 92(2), 37-46.

Zarrinkoob, A. (1983), "History on the Scale (About Historiography and Historiography)," Tehran: *Amirkabir*.PP.-11-54-258. [In Persian].

University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 56
Spring & Summer 2025
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511

A Comparative Analysis of the Evolution of Technology-Related Course Syllabi at Farhangian University Based on Curriculum Elements: Recommendations for Revision and Improvement

Azad AllahKarami ✉

Assistant Professor, Department of Educational Sciences Education, Farhangian University, Tehran, Iran.
Corresponding author**:** a.allahkarami@cfu.ac.ir

Article Info

History
Received: April 20, 2025
Accepted: Aug. 28, 2025

Keywords
syllabus analysis
Farhangian University
technology curriculum
comparative study
pedagogical content knowledge

Abstract

Given the fundamental role of approved syllabi as upper-level policy documents for developing educational resources, this study aimed to conduct a comparative and critical analysis of the evolution of technology-related course syllabi at Farhangian University over the past decade. Adopting a qualitative design with a document analysis approach and a multiple comparative case study strategy, the research examined 14 official syllabi-comprising pre-revision versions from the 2010s and revised versions from 2021-2024-purposefully selected from seven academic programs (Elementary Education, Guidance and Counseling, English Language, Geography, Arabic Language, Physical Education, and Special Education). Data were analyzed using deductive content analysis based on the five curriculum elements: objectives, content, learning activities, assessment, and resources. The findings revealed that the earlier structure (2010s), characterized by a three-tiered, theoretically spiral model built on six competency components, has shifted to a dual model comprising a general course titled Application of Technology and a specialized technology-related course. This revision successfully addressed previous weaknesses, such as superficial generalization and serious cross-disciplinary plagiarism, while deepening discipline-specific content—for instance, computer-assisted language learning in English programs and gamification in elementary education. However, the transformation introduced new challenges: (1) content overload and impractical breadth in the general technology application course, and (2) the complete absence of artificial intelligence–related concepts across all revised syllabi. Although the new framework has moved the curriculum toward practical production and specialization, its neglect of foundational technological developments (such as AI) and focus on numerous tools rather than sustainable competencies have produced syllabi that are, paradoxically, outdated at inception. These syllabi urgently require revision to align with the actual needs of teacher education and to provide a solid foundation for the development of effective university textbooks.

Citation: AllahKarami, A. (2025). A Comparative Analysis of the Evolution of Technology-Related Course Syllabi at Farhangian University Based on Curriculum Elements: Recommendations for Revision and Improvement. *University Textbooks Research and Writing*, *29*(56), 383-414.
https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2077683.1670

2025 The Author(s). This is an Open Access article distributed under CC BY 4.0**.** Reuse and distribution are permitted with proper citation. Published by University Textbooks Research and Writing Journal (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT)).

Introduction

The integration of Information and Communication Technology (ICT) into educational systems has brought about transformative changes in teaching, learning, and management processes. ICT not only facilitates access to information but also fosters innovative pedagogical approaches, thereby redefining educational horizons (Haleem et al., 2022). These transformations are evident through diverse applications including digital classrooms, e-learning platforms, and multimedia resources that enhance learner engagement and improve analytical performance (Ramchandra & Goswami, 2023; Anastasopoulou et al., 2024; Harini et al., 2024). Globally, teacher education systems have embraced ICT integration as a key strategy in their curricula (Zhao, Zhao & Shi, 2024). However, UNESCO experts warn that if teachers do not actively experience technology-enhanced learning during their training, they cannot be expected to effectively utilize emerging technologies in their own classrooms (Antoninis et al., 2023).

The quality of such training depends not merely on exposure to technology tools but on deep understanding of the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework-the ability to integrate technology, pedagogy, and content knowledge simultaneously and effectively (Koehler & Mishra, 2009; Jiménez Sierra et al., 2023). Official curriculum documents, particularly approved syllabi, play a vital role in this process as they serve as guiding frameworks and policy instruments that shape the achievement of intended learning outcomes and competencies. Critical analysis of these syllabi is essential for developing effective and up-to-date educational resources.

In Iran, Farhangian University, as the exclusive institution for teacher education, holds a critical responsibility for shaping the technological competencies of future teachers. The university's curriculum, especially technology-related syllabi, plays a determining role in developing the digital literacy and pedagogical technology skills of student-teachers. Within the framework of periodic policies from the Ministry of Science and the university's internal review processes, syllabi are regularly revised every few years to align with scientific, technological, and educational developments. However, recent revisions have been characterized by hastiness (Jafari Kamangar, 2022). During 2021-2024, a series of structural revisions were implemented across various disciplines (Vice-Chancellery for Education, Farhangian University, 2021-2024). While these revisions are part of periodic updating processes, fundamental questions arise regarding their alignment with emerging educational developments and the digital competencies required of teachers in the digital age.

Previous domestic research has highlighted the necessity of such revision. Zare and Noorabad (2021) examined the evolution of teacher education curricula in Iran from the establishment of teacher training colleges to the contemporary period, demonstrating that revisions have occurred across four historical periods, with recent curricula incorporating concepts such as reflective thinking, research-oriented courses, and integrative courses. Keyhan (2019) conducted a comparative study of ICT curricula in Iran, Finland, and Australia, revealing that leading countries focus on developing future teachers' technology skills and designing digital learning environments, while Iran still faces structural challenges in policy implementation. Mashhadi (2021) emphasized the crucial relationship among objectives, content, and evaluation in developing technological literacy. Mali (2012) identified ICT integration as a key component of successful educational systems in Asian

countries. Despite these studies, no research has systematically and comparatively analyzed the transformation from old to new syllabi at Farhangian University. This study addresses this gap by examining the structure and content of technology-related syllabi before and after revision across seven disciplines, assessing their alignment with contemporary technological trends and educational needs.

Research Methodology

This qualitative study employs a documentary analysis approach with a comparative multiple-case study design. The research adopts a descriptive-analytical approach, aiming to describe and critically analyze the evolution of technology-related syllabi based on the five-element curriculum framework (objectives, content, activities, evaluation, and resources). The research population comprised all official syllabi of technology-related courses at Farhangian University, with purposeful sampling based on three criteria: historical comprehensiveness, diversity of disciplines, and coverage of formal documents. The sample included technology-specific courses across seven disciplines (Primary Education, Guidance and Counseling, English Language Teaching, Geography Teaching, Arabic Language Teaching, Physical Education Teaching, and Teaching Students with Special Needs) that had undergone revision during 2021-2024. For each discipline, two versions were analyzed: the pre-revision version from the 2010s and the current revised version, totaling 14 documents.

Data analysis employed qualitative deductive content analysis using a pre-established analytical framework based on the five curriculum elements. To ensure reliability, inter-coder reliability was calculated with a second coder independently coding 20% of the data, yielding an agreement coefficient of 81%, indicating very good agreement based on standard interpretation criteria (Landis & Koch, 1977). To enhance validity, researcher triangulation was employed, with two experts in curriculum planning and educational technology reviewing the analysis process and preliminary findings. This peer review process facilitated the identification of emerging patterns and evolutionary trends in the syllabi. Direct evidence from the documents was extracted and presented to ensure transparency and connection between extracted categories and raw text.

Discussion

Structural Transformation: From Holistic Theoretical Model to Practical Dual Model

The comparative analysis reveals a fundamental paradigmatic shift in the structure of technology-related courses. The pre-revision structure (2010s) was based on a three-course spiral competency model (totaling 6 credits across most disciplines), organized around six theoretical components: understanding ICT, pedagogy, curriculum, ICT skills, organization and management, and professional learning. These components followed a spiral progression from basic literacy through knowledge deepening to knowledge creation. For example, in the pedagogy component, the first course focused on integrating technology into teaching-learning processes, the second on solving complex educational problems, and the third on

learner self-management in technology use. This structure was grounded in a comprehensive theoretical competency framework.

The revised structure (2021-2024) has completely replaced this model with a dual-course system: a general course (2 credits) titled "Application of Technology in Learning" and a specialized course (2 credits) for each discipline. This shift represents a paradigmatic transition from theoretical teacher preparation to practical content production. While this revision addresses significant flaws, it has introduced new challenges. The general course is identical across all seven disciplines, creating a mismatch between the general technology training and the specialized needs of different subject areas. This raises the question: why should a physical education student who takes a specialized course focused on sports equipment design and movement monitoring take precisely the same general course as an Arabic language teaching student? This indicates insufficient alignment between general and specialized components.

Strengths of the Revision: Specialization and Error Correction

The revision successfully addressed several critical shortcomings. First, it eliminated the problematic generalization that resulted in cross-disciplinary resource copying errors. In the pre-revision structure, disciplines including Geography, English Language Teaching, and Arabic Language Teaching all referenced specialized resources for teaching exceptional children, such as Vinux and Deaf Apps, which had no relevance to their subject areas. This glaring error demonstrated the dangers of a one-size-fits-all approach. The revision has rectified this by ensuring that each discipline's specialized course adopts its own unique approach.

Second, the revision has achieved deep specialization across disciplines. In English Language Teaching, the focus is on CALL (Computer-Assisted Language Learning)-based skill development, emphasizing the four main language skills through technology. In Primary Education, the approach is pedagogically-creative, emphasizing digital storytelling, gamification, and e-portfolios. In Arabic Language Teaching, the approach is resource-oriented, focusing on Arabic databases, software, and technical terminology. In Physical Education, the focus is on designing sports equipment and electronic devices for improving motor performance. This specialization reflects the maturation of the curriculum toward TPACK principles, moving beyond general ICT literacy toward meaningful integration of technology with subject-specific content and pedagogy.

Third, the revision created a new structure for Physical Education, which previously had no technology courses. This strategic change demonstrates institutional recognition that technological literacy is a professional requirement for all teachers, even in non-theoretical disciplines. This represents significant progress in aligning teacher education with contemporary educational demands.

Critical Gaps: Content Overload and Tool Obsolescence

Despite these strengths, the general course "Application of Technology in Learning" suffers from severe content overload and excessive focus on specific commercial software. The course syllabus lists 12 different commercial software tools across its content, including Camtasia, AutoPlay Media Studio, Adobe Flash Professional CS6, and Wondershare Quiz

Creator. This checklist-like, maximalist approach to curriculum design makes deep learning impossible within the allocated time (2 credits, approximately 32 contact hours). Students are exposed to numerous tools superficially rather than developing sustainable competencies.

This tool-centric approach creates three problems. First, technological tools have short life cycles and become obsolete rapidly. By focusing on specific software rather than enduring concepts, the curriculum risks becoming outdated at inception. Second, mastery of specific tools does not necessarily translate into pedagogical competence. Teachers need to understand how to integrate technology meaningfully into learning processes, not merely operate software. Third, this approach ignores the digital divide in Iranian schools, where many regions lack high-speed internet access and advanced hardware. The focus on sophisticated commercial software disregards the practical realities that many teachers will face.

The solution lies in focusing on enduring concepts such as interaction design principles, cognitive load theory, nonlinear video editing principles, and ethical considerations in technology use. These concepts remain relevant regardless of specific tools, enabling teachers to adapt to changing technological landscapes. As academic best practices demonstrate, teaching principles of instructional design and multimedia learning (e.g., Mayer's principles) is more sustainable than teaching specific software applications that will inevitably change.

The Absence of Artificial Intelligence: A Critical Oversight

The most significant gap identified in this analysis is the complete absence of artificial intelligence, machine learning, or generative AI concepts across all 14 syllabi examined. This omission is particularly alarming given that the revisions were conducted during 2021-2024, a period when generative AI was fundamentally transforming global education. UNESCO reports during this same period were highlighting the necessity of integrating AI competencies into teacher education (Holmes & Miao, 2023). By ignoring this technological revolution, the revised syllabi have created curricula that are outdated at inception. Student-teachers are being prepared for classrooms of the past rather than the AI-enhanced classrooms they will actually encounter.

This gap is exacerbated by the fact that in Iran's educational context, especially in underserved regions, simple and accessible technologies such as audio podcast production and basic content creation tools are often more relevant than advanced commercial software. However, the current syllabi, with their focus on complex software requiring high-speed internet, largely ignore these practical realities. Furthermore, including topics like "Principles of Educational Application Design and Production" in a general course for all student-teachers represents an unrealistic goal that exceeds internationally accepted standards for teacher competencies. Application development is a specialized skill in software engineering, not a general teaching competency (Redecker, 2017).

Divergent and Convergent Patterns Across Disciplines

The analysis reveals both convergent and divergent patterns across disciplines. Convergent patterns include: the elimination of the theoretical competency framework; the adoption of identical general course content; the shift from theoretical to practical objectives; the preservation of project-based evaluation; and the replacement of general resources with

specialized resources. These convergences indicate a deliberate institutional strategy to standardize general technology training while differentiating specialized applications.

Divergent patterns reflect the unique nature of each discipline. In Geography Teaching, the final exam has been completely eliminated in favor of portfolio-based evaluation (15 out of 20 marks). In Arabic Language Teaching, process-based evaluation is emphasized, with 15 marks allocated to formative assessment. In Counseling, portfolio-based performance assessment forms the majority of marks. In Physical Education, a hybrid model is employed, combining practical projects with theoretical exams. In Primary Education, self-assessment through e-portfolios has been integrated as an official evaluation strategy. These variations demonstrate how evaluation methods are being aligned with discipline-specific content and pedagogical approaches.

However, this specialization is uneven. Geography Teaching has moved toward authentic assessment through portfolios, while Physical Education still relies on theoretical examinations. This divergence suggests that in some disciplines, the concept of teacher technological literacy is still being measured through traditional, limited assessment methods, which contradicts performance-based evaluation approaches that emphasize authentic task performance (Seifert & Lindmeier, 2024).

Conclusion

This comparative analysis reveals that the revision of technology-related syllabi at Farhangian University represents a significant paradigmatic shift from theoretical competency models to practical, specialized content production. The new structure successfully addresses critical weaknesses in the previous curriculum, including erroneous cross-disciplinary resource copying and lack of subject-specific focus. The emergence of specialized courses aligned with each discipline's unique pedagogical and content needs represents progress toward TPACK principles and the maturation of teacher education curriculum.

However, the revision has introduced new challenges that require immediate attention. The general course suffers from excessive content overload and tool-centric orientation that prioritizes specific commercial software over sustainable conceptual understanding. This approach risks producing teachers who can operate specific tools but lack the deeper pedagogical understanding necessary for meaningful technology integration. More critically, the complete absence of AI-related concepts across all revised syllabi represents a fundamental failure to prepare teachers for the technological realities of 21st-century classrooms. This omission is particularly problematic given that UNESCO and other international bodies have identified AI literacy as an essential teacher competency.

Recommendations for improvement include: reforming the general course to focus on enduring concepts rather than specific software; integrating AI literacy, digital ethics, and critical media literacy; ensuring coherence between general and specialized courses; developing accessible, contextualized resources; and adopting authentic, performance-based assessment aligned with international standards. Without these revisions, the curriculum risks remaining disconnected from both global educational trends and the practical realities of Iranian schools. This study contributes to the growing body of literature on teacher education curriculum reform and provides evidence-based recommendations for policy and practice in Iran and similar contexts.

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی
دورهٔ ۲۹، شمارهٔ ۵۶، بهار و تابستان ۱۴۰۴
شاپا چاپی: ۷۵۰۳-۲۶۷۶
شاپا الکترونیکی: ۷۵۱۱-۲۶۷۶

تحلیل تطبیقی تحول سرفصل دروس مرتبط با فناوری در دانشگاه فرهنگیان بر اساس عناصر برنامهٔ درسی: پیشنهادهایی برای بازنگری و بهبود

آزاد الله کرمی ✉

استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. نویسنده مسئول: a.allahkarami@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله

تاریخ‌ها:
دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۳۱
پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۵

واژگان کلیدی:
تحلیل سرفصل
دانشگاه فرهنگیان
برنامهٔ درسی فناوری
تحلیل تطبیقی
دانش پداگوژیک محتوا

چکیده

با توجه به نقش بنیادین سرفصل‌های مصوب به عنوان اسناد بالادستی برای تدوین منابع آموزشی، هدف این پژوهش تحلیل تطبیقی و انتقادی سیر تحول سرفصل دروس مرتبط با فناوری در دانشگاه فرهنگیان طی دههٔ گذشته است. این پژوهش کیفی با رویکرد تحلیل اسنادی و طرح مطالعه موردی چندگانه تطبیقی اجرا شد. جامعه پژوهش، سرفصل‌های دروس فناوری دانشگاه فرهنگیان بود که به صورت هدفمند، ۱۴ سند رسمی (شامل نسخه‌های مصوب قبل از بازنگری در دههٔ ۱۳۹۰ و نسخه‌های بازنگری‌شده فعلی ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۳) از هفت رشتهٔ تحصیلی (آموزش ابتدایی، راهنمایی و مشاوره، زبان انگلیسی، جغرافیا، زبان عربی، تربیت بدنی و دانش آموزان با نیاز ویژه) انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوای قیاسی بر اساس چارچوب پنج‌گانه‌ی عناصر برنامهٔ درسی (اهداف، محتوا، فعالیت‌ها، ارزشیابی و منابع) تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد ساختار پیشین (دههٔ ۱۳۹۰)، که یک مدل نظری ـ حلزونی سه‌گانه مبتنی بر شش مؤلفه شایستگی بود، به یک مدل دوگانه شامل درس عمومی کاربست فناوری و درس اختصاصی تغییر یافته است. این بازنگری توانست نقص عمومی‌سازی معیوب و خطاهای فاحش (مانند کپی‌برداری منابع بین‌رشته‌ای) را برطرف سازد و محتوای تخصصی مانند تمرکز بر یادگیری زبان به کمک رایانه در رشته زبان انگلیسی، یا بازی‌سازی در رشته ابتدایی را به شدت تعمیق بخشد. با این حال، این تحول چالش‌های جدیدی ایجاد کرده است: ۱. انباشت محتوایی و وسعت غیرعملی در درس عمومی کاربست فناوری و ۲. غیاب مطلق و نگران‌کنندهٔ مفاهیم مرتبط با هوش مصنوعی در تمامی سرفصل‌های بازنگری‌شده. اگرچه بازنگری جدید، برنامهٔ درسی را به سمت تولید عملی و تخصصی‌سازی هدایت کرده است، اما با نادیده گرفتن تحولات فناورانه بنیادین (مانند هوش مصنوعی) و تمرکز بر ابزارهای فنی متعدد به‌جای شایستگی‌های پایدار، سرفصل‌هایی منسوخ در بدو تولد ایجاد کرده است. این سرفصل‌ها نیازمند بازنگری فوری برای انطباق با نیازهای واقعی آموزش و پرورش هستند تا بتوان کتب درسی کارآمدی بر مبنای آن‌ها تألیف نمود.

استناد: آزاد، الله کرمی (۱۴۰۴). تحلیل تطبیقی تحول سرفصل دروس مرتبط با فناوری در دانشگاه فرهنگیان بر اساس عناصر برنامهٔ درسی: پیشنهادهایی برای بازنگری و بهبود. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۹ (۵۶)، ۳۸۳-۴۱۴.
https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2077683.1670

۱۴۰۴/۲۰۲۵ نویسنده(گان). این مقاله یک اثر دسترسی آزاد است که تحت مجوز CC BY 4.0 منتشر شده است. استناد و انتشار مجدد این اثر با ذکر منبع درست مجاز است. منتشرشده توسط نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت)).

مقدمه

یکپارچه‌سازی فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام‌های آموزشی، تحولات قابل توجهی در فرایندهای تدریس، یادگیری و مدیریت ایجاد کرده است. فناوری اطلاعات و ارتباطات نه تنها دسترسی به اطلاعات را تسهیل می‌کند، بلکه رویکردهای پداگوژیک نوآورانه را نیز تقویت کرده و به این ترتیب، چشم‌انداز آموزشی را بازتعریف می‌نماید (هالیم[1] و همکاران، ۲۰۲۲). این تحول از طریق کاربردهای مختلفی مانند کلاس‌های دیجیتال، پلتفرم‌های آموزش الکترونیکی و منابع چندرسانه‌ای مشهود است که همگی به افزایش مشارکت فراگیران و بهبود عملکرد تحصیلی کمک می‌کنند (رامچاندرا و گوسوامی[2]، ۲۰۲۳؛ آناستاسوپولو[3] و همکاران، ۲۰۲۴؛ هرینی[4] و همکاران، ۲۰۲۴). در سطح جهانی، نظام‌های تربیت معلم، تلفیق فاوا در برنامهٔ درسی را به عنوان یک راهبرد کلیدی پذیرفته‌اند (ژاو، ژاو و شی[5]، ۲۰۲۴)، به همین دلیل کارشناسان یونسکو هشدار می‌دهند که اگر معلمان در طول دوره تربیت معلم، خودشان الگوهای یادگیری فناورانه را به صورت عملی تجربه نکنند، نمی‌توان انتظار داشت که نسل جدیدی از معلمان بتوانند از فناوری‌های نوین به شکلی کارآمد در کلاس‌های درس خود بهره بگیرند (آنتونینس[6] و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، کیفیت این تجربه، به جای تمرکز صِرف بر دانش فناوری نیازمند درک عمیقی از چارچوب دانش پداگوژیک محتوای فناورانه[7] است؛ یعنی توانایی معلم در ادغام یکپارچه و همزمان فناوری، پداگوژی و دانش موضوعی (کوهلر و میشرا[8]، ۲۰۰۹؛ جیمینز سیرا[9] و همکاران، ۲۰۲۳). در این راستا برنامهٔ درسی رسمی تربیت معلم، به‌ویژه سرفصل‌های مصوب، نقشی حیاتی ایفا می‌کند، زیرا این اسناد به مثابه یک راهنما و سیاست‌گذار تعیین‌کننده در هر برنامه آموزشی، نقشی اساسی در دستیابی به اهداف و شایستگی‌های مورد انتظار آن درس دارد. تحلیل انتقادی این سرفصل‌ها، پیش‌نیاز اساسی

1. Haleem
2. Ramchandra & Goswami
3. Anastasopoulou
4. Harini
5. Zhao, Zhao & Shi
6. Antoninis
7. TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)
8. Koehler & Mishra
9. Jiménez Sierra

برای تدوین منابع آموزشی کارآمد و به‌روز است. در سطح ملی، این ضرورت به‌ویژه در نهادهای متولی تربیت معلم از اهمیت مضاعفی برخوردار است.

در ایران، دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان نهاد انحصاری تربیت معلم، نقشی حیاتی در هدایت و ارتقای کیفیت نظام آموزشی کشور بر عهده دارد. برنامهٔ درسی این دانشگاه، به‌ویژه سرفصل‌های مرتبط با فناوری، به‌مثابه برنامهٔ درسی طراحی‌شده، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی به شایستگی‌های فناورانه معلمان آینده ایفا می‌کند. در چارچوب سیاست‌های دوره‌ای وزارت علوم و برنامه‌های درونی بازنگری آموزشی، این دانشگاه به‌طور منظم و در بازه‌های چندساله، سرفصل‌های درسی خود را بازبینی و به‌روزرسانی می‌کند تا با تحولات علمی، فناورانه و نیازهای آموزشی جدید هم‌سو شود، ولی متاسفانه دانشگاه فرهنگیان در بازنگری سرفصل ها دچار شتابزدگی شده است (جعفری کمانگر، ۱۴۰۱). در این دانشگاه طی سال‌های اخیر (۱۴۰۰ تا ۱۴۰۳) نیز مجموعه‌ای از بازنگری‌های ساختاری در برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف انجام شده است (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۴۰۳-۱۴۰۰)[1]. هرچند این بازنگری‌ها بخشی از فرایند ادواری و نظام‌مند به‌روزرسانی برنامه‌ها بوده‌اند، اما در حوزه‌ی دروس مرتبط با فناوری، پرسش‌هایی اساسی دربارهٔ میزان انطباق آن‌ها با تحولات نوین آموزشی و شایستگی‌های فناورانه‌ی معلمان در عصر دیجیتال مطرح می‌سازند. به عبارتی؛ باید بررسی شود که دروس مرتبط با فناوری تا چه اندازه توانسته‌اند خود را با رویکردهای نوین یاددهی - یادگیری و شایستگی‌های فناورانه مورد نیاز معلمان هم‌راستا کنند، زیرا پژوهش اخیر مانند مرور نظام مند وانگ و نورا[2] (۲۰۲۵) نشان می دهد برای تربیت معلمان آینده‌محور، ضروری است که طراحان برنامهٔ درسی فراتر از آموزش‌های فناوری پایه رفته و بر تجارب یادگیری جامع و عمل‌محور که فناوری را در زمینه‌های تخصصی ادغام می‌کند، تمرکز نمایند. از این منظر، بازنگری‌های اخیر فرصتی ارزشمند برای مطالعه‌ی نظام‌مند تحول دروس فناوری و ارزیابی میزان انطباق آن‌ها با یافته‌های پژوهش‌های پیشین و استانداردهای بین‌المللی فراهم می‌کنند.

---

۱. تا زمان اتمام فرایند تحلیل داده‌های این پژوهش، هیچ بازنگری دیگری با سرفصل‌های رسمی مصوب برای سال ۱۴۰۴ منتشر نگردیده است؛ لذا محدودهٔ زمانی پژوهش به بازنگری‌های ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۳ محدود شده است.

2. Wang & Norah

ضرورت این بازنگری پیشتر نیز در پژوهش‌های داخلی مورد تأکید قرار گرفته بود. ضمیری و نورآبادی (۱۴۰۰) روند تحولات برنامه‌های درسی تربیت معلم ایران را از آغاز شکل‌گیری دارالمعلمین مرکزی در سال ۱۲۹۷ تا دوره معاصر بررسی کرده‌اند. نتایج مطالعه آنان نشان می‌دهد که بازنگری‌های برنامهٔ درسی در چهار دوره تاریخی قابل طبقه‌بندی است و در دوره‌های جدید، مفاهیمی چون تربیت معلم فکور، عمل فکورانه، دروس پژوهشی، توسعه حرفه‌ای و دروس تلفیقی برای پیوند دانش تخصصی و دانش تربیتی وارد برنامهٔ درسی شده‌اند. این یافته‌ها اهمیت بازنگری مستمر برنامه‌های تربیت معلم، به‌ویژه در پاسخ به تغییرات سریع و نیازهای حرفه‌ای معلمان را برجسته می‌کند. کیان (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای تطبیقی میان برنامه‌های فناوری اطلاعات در آموزش پایه ایران، فنلاند و استرالیا، نشان داد که کشورهای پیشرو، تمرکز خود را بر توسعه مهارت‌های فناورانه معلمان آینده و طراحی محیط‌های یادگیری دیجیتال نهاده‌اند، در حالی که ایران هنوز در مرحله سیاست‌گذاری و اجرا با چالش‌هایی ساختاری مواجه است. مشهدی (۱۴۰۱) نیز با بررسی تطبیقی عناصر برنامهٔ درسی در چند کشور منتخب، بر نقش کلیدی هم‌سویی میان اهداف، محتوا و ارزشیابی در توسعه سواد فناورانه دانشجومعلمان تأکید کرد. یافته‌های او نشان داد که گسست میان این عناصر، یکی از عوامل اصلی ناکارآمدی برنامه‌های تربیت معلم در مواجهه با تحولات فناورانه است. افزون بر این، ملایی‌نژاد و ذکاوتی (۱۳۹۰) در پژوهشی تطبیقی دربارهٔ نظام‌های تربیت معلم ایران و چند کشور آسیایی از جمله مالزی، تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامهٔ درسی تربیت معلم را یکی از مؤلفه‌های کلیدی موفقیت نظام‌های آموزشی دانستند.

به موازات نقد سرفصل‌های عملیاتی، پژوهشگران داخلی به تحلیل اسناد بالادستی نیز پرداخته‌اند تا میزان توجه به سواد فناورانه را در سطح سیاست‌گذاری کلان بررسی کنند. در این راستا، کوهستانی‌نژاد طاری و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی سواد فناوری معلمان در سند برنامهٔ درسی ملی (حوزهٔ تربیت و یادگیری کار و فناوری) با استفاده از روش تحلیل محتوا و معیارهای بین‌المللی استانداردهای ISTE پرداختند. یافته‌ها نشان داد که میزان توجه به سواد فناوری در این سند بالاتر از حد متوسط بوده و تا حد بسیار زیادی به آن توجه شده است. یکی از مهم‌ترین پژوهش‌هایی که زمینهٔ انتقاد ساختاری و تطبیقی از برنامهٔ درسی تربیت معلم در ایران را فراهم می‌کند، مطالعهٔ کوشی و سلطانی (۱۳۹۷) است. این محققان عناصر برنامهٔ درسی مراکز تربیت معلم ایران و هند را مورد مقایسه قرار دادند.

یافته‌های آنان حاکی از اختلاف معنادار و تفاوت اساسی در تمامی حوزه‌های برنامهٔ درسی، به‌ویژه در زمینهٔ فناوری اطلاعات و ارتباطات میان دو کشور بود. نتیجهٔ این پژوهش، استدلال می کند که مشکلات برنامهٔ درسی تربیت معلم در ایران، صرفاً یک چالش محتوایی نیست، بلکه ریشه در ساختار برنامه‌ریزی و تفاوت‌های بنیادین در تعریف و اجرای عناصر کلیدی برنامهٔ درسی (از هدف تا ارزشیابی) دارد. این امر لزوم بازنگری در سرفصل های فناوری را از یک نیاز موردی، به یک ضرورت تطبیقی و سیستمی ارتقا می‌بخشد. نظری (۲۰۲۲) نیز در مقایسه‌ای میان ایران و مالزی، نشان داد که هر دو کشور تلاش‌هایی برای ادغام فناوری در برنامه تربیت معلم داشته‌اند، اما سطح، رویکرد و میزان اثربخشی این تلفیق به‌طور قابل ملاحظه‌ای متفاوت است. این مجموعه مطالعات داخلی به‌خوبی نشان می‌دهد که علی‌رغم توجه سیاست‌گذاران به فناوری در تربیت معلم، هنوز الگوی منسجم و بومی برای هم‌راستا کردن عناصر برنامهٔ درسی با شایستگی‌های فناورانه وجود ندارد.

در پیشینه پژوهشی بین‌المللی نیز، چارچوب‌های شایستگی و مطالعاتی که به تحلیل تأثیر فناوری بر پداگوژی و یادگیری پرداخته‌اند، از محورهای اصلی پژوهش در حوزه تربیت معلم به شمار می‌آیند. از جمله پژوهش‌های بنیادین، میشرا و کوهلر (۲۰۰۶) هستند که با معرفی چارچوب TPACK نقطه عطفی در فهم تلفیق دانش فناوری، پداگوژی و محتوا ایجاد کردند. این چارچوب، شایستگی فناورانه معلمان را نه صرفاً به عنوان مجموعی از سه نوع دانش، بلکه به‌مثابه توانایی تلفیق خلاقانه و موقعیت‌مند آن‌ها تعریف می‌کند. پیش از آن، رستا (۲۰۰۲) در راهنمای یونسکو بر این نکته تأکید کرده بود که فناوری باید در خدمت تسهیل یادگیری قرار گیرد و نه صرفاً ابزار انتقال اطلاعات؛ نکته‌ای که ضرورت بازنگری در برنامه‌های درسی تربیت معلم را نشان می‌دهد. مطالعات تجربی بعدی، بر تمرکز بر تجربه عملی و کاربردی فناوری در آموزش تأکید کرده‌اند. برای نمونه، والتونن و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند که تجارب یادگیری اصیل با فناوری، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری قصد و انگیزه دانشجومعلمان برای استفاده فعال از فناوری در کلاس درس دارد. همچنین، موزا و همکاران (۲۰۱۷) بازطراحی دوره‌های فناوری آموزشی با محوریت TPACKرا ارائه دادند تا دانشجو معلمان بتوانند فناوری، محتوای رشته‌ای و روش‌های پداگوژیک خود را به صورت معنادار تلفیق کنند. یافته‌های آنان نشان داد که اگرچه بازطراحی موجب بهبود فهم مفاهیم فناوری شد، اما توانایی دانشجو معلمان برای انتقال این

دانش به طراحی آموزشی و تشخیص روابط TPACK همچنان متفاوت بود، مسئله‌ای که بر اهمیت تلفیق عملی فناوری با محتوای تخصصی تأکید می‌کند. در تحقیقات اخیر، بازنگری‌های نظام‌مند نیز روندهای جهانی و چالش‌ها را برجسته کرده‌اند. وانگ و نورا (۲۰۲۵) با تحلیل ۲۸ مقاله منتشرشده بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۵، نشان دادند که ادغام چارچوب TPACK همچنان رویکرد غالب در طراحی سرفصل‌های فناوری است و طراحی درس، برنامه‌ریزی آموزشی و رشد حرفه‌ای مداوم از عناصر کلیدی دوره‌های موفق محسوب می‌شوند. با این حال، بسیاری از برنامه‌ها هنوز تلفیق دانش فناوری با محتوای تخصصی را به‌طور عمیق اعمال نکرده‌اند و حوزه‌هایی مانند اخلاق دیجیتال، فراگیری، حریم خصوصی و سواد هوش مصنوعی به ندرت پوشش داده شده‌اند. در نهایت، راهنمای اخیر یونسکو (آنتونینس و همکاران، ۲۰۲۳) بر ضرورت بازنگری فوری برنامه‌های تربیت معلم برای گنجاندن شایستگی‌های مرتبط با فناوری‌های نوظهور، از جمله هوش مصنوعی زایشی یا مولد[1]، تأکید می‌کند. این سند بین‌المللی، تلفیق اخلاقی، پداگوژیک و انتقادی فناوری در آموزش معلمان را یکی از الزامات قرن بیست‌ویکم می‌داند. برآیند این مطالعات نشان می‌دهد که اگرچه چارچوب‌های نظری معتبر برای تحلیل و تلفیق فناوری وجود دارد، اما در عمل، این چارچوب‌ها در سرفصل‌های درسی بازتاب چندانی نداشته و بیشتر به صورت مفاهیم کلی باقی مانده‌اند.

وضعیتی که در پژوهش های پیش مشاهده شد، ضرورت تحلیل تطبیقی تحول دروس مرتبط با فناوری در دانشگاه فرهنگیان را برجسته می‌سازد و می‌تواند خلأ میان سیاست، نظریه و عمل را روشن‌تر کند و مسیر بازنگری‌های آتی را مبتنی بر شواهد علمی هدایت نماید. پیشینه‌های داخلی (مانند کوشکی و همکاران، ۱۳۹۹) وضعیت دروس مرتبط با فناوری در دانشگاه فرهنگیان پیش از بازنگری را تحلیل کرده‌اند و پیشینه‌های خارجی (مانند میشرا و کوهلر، ۲۰۰۶) چارچوب نظری را فراهم آورده‌اند. اما تاکنون پژوهشی به تحلیل انتقادی و تطبیقی ساختار قدیم و جدید سرفصل ها در دانشگاه فرهنگیان نپرداخته است. مشخص نیست که آیا این بازنگری گسترده، توانسته است نقص‌های ساختار قبلی مانند عمومی‌سازی معیوب و تمرکز بر دانش فنی را

1. Generative AI

برطرف کند و آیا با نیازهای تخصصی رشته‌ها و روندهای فناورانه معاصر همسو است یا خیر؟ در حالی که سیاست‌گذاران در حال اجرای این سرفصل‌های جدید هستند و مؤلفان نیازمند تدوین کتب درسی بر اساس آن‌ها می‌باشند، تحلیل انتقادی و تطبیقی این اسناد برای ارزیابی انسجام، کفایت و همسویی آن‌ها با نیازهای تخصصی رشته‌ها، یک ضرورت پژوهشی فوری محسوب می‌شود.

نبود تحلیل انتقادی و تطبیقی سرفصل‌های بازنگری‌شده موجب ادامه شکاف میان برنامهٔ درسی و نیازهای فناورانه، ایجاد شایستگی‌های غیرپایدار، تداوم آموزش عمومی و ناکارآمد و نابرابری در ارزشیابی و همچنین خلأ منابع و پشتیبانی خواهد شد. به‌طور خاص، تمرکز بر ابزارهای فناورانه با چرخه عمر کوتاه و غفلت از فناوری‌های تحول‌آفرین مانند هوش مصنوعی، معلمان را برای الزامات آموزشی قرن بیست‌ویکم آماده نمی‌کند و مانع تحقق اهداف آینده‌محور برنامه‌ها می‌شود. در مقابل، انجام این پژوهش می‌تواند دستاوردهای علمی و کاربردی متعددی فراهم کند. از نظر نظری، این پژوهش زمینهٔ توسعهٔ چارچوب‌های نوین TPACK و مستندسازی شکاف میان سیاست و اجرا را فراهم می‌کند. از نظر کاربردی، تحلیل تطبیقی تحولات سرفصل‌ها، بازنگری هدفمند برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان را هدایت کرده، طراحی درس‌های عمومی را به سوی مفاهیم پایدار و کاربردی هدایت می‌کند، منابع آموزشی را بهبود می‌بخشد و با یکپارچه‌سازی ارزشیابی مبتنی بر عملکرد، توازن میان سنجش نظری و عملی را ارتقا می‌دهد. به این ترتیب، پژوهش حاضر می‌تواند خلأ میان سیاست، نظریه و عمل را روشن سازد و مسیر بازنگری‌های آتی را مبتنی بر شواهد علمی هدایت کند.

از این رو، پژوهش حاضر با هدف تحلیل تطبیقی سیر تحول دروس مرتبط با فناوری در دانشگاه فرهنگیان، به کالبدشکافی ۱۴ سند رسمی (نسخه‌های قبل و بعد از بازنگری) در هفت رشتهٔ تحصیلی (آموزش ابتدایی، راهنمایی و مشاوره، زبان انگلیسی، جغرافیا، زبان عربی، تربیت بدنی و دانش آموزان با نیاز ویژه) می‌پردازد. چارچوب تحلیلی این پژوهش، مدل استاندارد عناصر پنج‌گانه برنامهٔ درسی (اهداف، محتوا، فعالیت‌ها، ارزشیابی، و منابع) است. این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال محوری است که الگوهای همگرا و واگرای تحول در این هفت رشته کدامند و سرفصل‌های بازنگری‌شده تا چه حد توانسته‌اند برنامهٔ درسی فناوری را به سمت تخصصی‌سازی و همسویی با نیازهای معاصر آموزش و پرورش هدایت کنند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر پارادایم کیفی و از منظر هدف، توصیفی-تحلیلی است و با رویکرد تحلیل اسنادی و مطالعه موردی چندگانه تطبیقی اجرا شده است. انتخاب رویکرد توصیفی-تحلیلی به این دلیل است که هدف مطالعه، فراتر از گردآوری داده‌ها، توصیف دقیق سیر تحول ساختاری سرفصل‌ها و تحلیل انتقادی آن‌ها بر اساس چارچوب نظری برنامهٔ درسی است. این روش همچنین امکان شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های نوظهور در اسناد بازنگری‌شده را فراهم می‌آورد. در پژوهش حاضر، هر رشتهٔ تحصیلی به مثابه یک مورد مجزا در نظر گرفته شد تا امکان مقایسه روندها در موارد هفت‌گانه فراهم آید. جامعه پژوهش شامل کلیه سرفصل‌های رسمی مصوب دانشگاه فرهنگیان بود و نمونه پژوهش به صورت هدفمند انتخاب گردید. این انتخاب بر اساس سه معیار تحول تاریخی و اسنادی، تنوع رشته‌های تحصیلی، و پوشش جامع اسناد رسمی انجام شد. نمونه شامل دروس اختصاصی مرتبط با فناوری در هفت رشتهٔ تحصیلی (آموزش ابتدایی، راهنمایی و مشاوره، آموزش زبان انگلیسی، آموزش جغرافیا، آموزش زبان عربی، آموزش تربیت بدنی و آموزش دانش آموزان با نیاز ویژه) است که در بازه زمانی اخیر (۱۴۰۰ لغایت ۱۴۰۳) مورد بازنگری قرار گرفته‌اند. برای هر یک از این هفت رشته، دو نسخه سرفصل درسی مرتبط با فناوری (شامل نسخه مصوب قبل از بازنگری‌های اخیر در دههٔ ۱۳۹۰ و نسخه بازنگری‌شده و فعلی) به عنوان واحد تحلیل انتخاب گردید. در مجموع، ۱۴ سند رسمی برنامهٔ درسی، مبنای تحلیل تطبیقی این پژوهش قرار گرفتند. روش تحلیل داده‌ها، تحلیل محتوای کیفی قیاسی بود. برای این منظور، از یک چارچوب تحلیلی پیشینی جهت کدگذاری و طبقه‌بندی داده‌های مستخرج از اسناد استفاده شد. این چارچوب، مدل استاندارد و کلاسیک عناصر پنج‌گانه برنامهٔ درسی است که مبانی نظری آن ریشه در منطق تایلری داشته و توسط نظریه‌پردازان معاصر همچون پازنر، ویگینز و مک‌تایگ تکمیل شده است.

این چارچوب شامل پنج بُعد کلیدی اهداف آموزشی (دانشی، مهارتی، نگرشی)، محتوای نظری و عملی، فعالیت‌های یاددهی ــ یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی و منابع و ابزارهای آموزشی بود که به عنوان مقولات اصلی در فرایند تحلیل قیاسی عمل کردند. به منظور حصول اطمینان از اعتبار و دقت یافته‌ها، از راهبردهای متعددی استفاده گردید. برای افزایش پایایی و کاهش سوگیری پژوهشگر، از روش پایایی بین کدگذاران استفاده شد. بدین منظور، ۲۰ درصد از داده‌ها به صورت مستقل توسط دو کدگذار آشنا با مبانی برنامهٔ

درسی کدگذاری گردید و ضریب توافق محاسبه شد تا اطمینان حاصل شود که درک مشترکی از چارچوب تحلیلی وجود دارد. این ضریب، بر اساس معیارهای تفسیری رایج (مانند لندیس و کخ، ۱۹۷۷)، نشان‌دهندهٔ توافق بسیار خوب و حاکی از آن است که درک مشترکی از چارچوب تحلیلی و قابلیت اعتماد بالایی در فرایند کدگذاری وجود دارد. همچنین برای افزایش اعتبار یافته‌ها، از سه‌گانه‌سازی پژوهشگران بهره گرفته شد که هدف آن افزایش اعتبار یافته‌ها و غنای تحلیلی است، نه تولید ضریب عددی. بدین معنا که فرایند تحلیل و نتایج اولیه توسط دو متخصص حوزه برنامه‌ریزی درسی و فناوری آموزشی بازبینی و اصلاح گردید. این فرایند بازبینی همتایان به شناسایی الگوهای نوظهور و روندهای تحول در سرفصل‌ها کمک شایانی نمود. لازم به ذکر است برای افزایش قابلیت اعتماد یافته‌های تحلیل اسنادی و پوشش کامل ابهامات دربارهٔ ماهیت سندکاوی نمونه‌هایی از محتوای استخراج شده شواهد مستقیم در جدول (۱) ارائه گردیده است. هدف از این کار، شفاف‌سازی فرایند تحلیل محتوای قیاسی و اثبات پیوند مستقیم میان مقولات استخراج شده و متن خام سرفصل‌ها است. این نمونه‌ها، گویای الگوهای محوری تحول برنامهٔ درسی در دو دورهٔ زمانی (پیش از بازنگری و بازنگری‌شده) می‌باشند و شواهد عینی لازم برای توجیه نتایج انتقادی و پیشنهادی پژوهش را فراهم می‌سازند.

یافته‌ها

پیش از ارائهٔ یافته‌های اصلی لازم است اشاره شود جهت حصول اطمینان از قابلیت اعتماد فرایند کدگذاری، ضریب توافق بین کدگذاران برای ۲۰ درصد از داده‌ها محاسبه گردید. نتیجه نشان داد که ضریب توافق محاسبه شده برابر با ۸۱٪ بود. این میزان، بر اساس معیارهای تفسیری رایج در پژوهش‌های کیفی (مانند لندیس و کخ، ۱۹۷۷)، نشان‌دهنده توافق بسیار خوب بود است. بر اساس روش‌شناسی پژوهش و تحلیل محتوای کیفی قیاسی بر روی ۱۴ سند برنامهٔ درسی در هفت رشتهٔ تحصیلی، یافته‌های حاصل از بررسی سیر تحول عناصر پنج‌گانه برنامهٔ درسی (اهداف، محتوا، فعالیت‌ها، ارزشیابی، و منابع) به تفکیک ارائه می‌گردد. یافته‌ها در سه سطح توصیفی (مشاهدهٔ تغییر ساختار)، تحلیلی ـ تطبیقی، و تفسیری ـ انتقادی سازماندهی شده‌اند. تحلیل توصیفی اسناد نشان‌دهنده یک بازآرایی ساختاری کامل در دروس فناوری است. الف) ساختار پیش از بازنگری: مدل نظری‌ـشایستگی حلزونی: ساختار پیشین (مصوب دههٔ ۱۳۹۰)، در شش رشته از هفت رشته مورد مطالعه (به استثنای

تربیت بدنی)، مبتنی بر یک مجموعه سه‌گانه ۱ واحدی (مجموعاً ۳ واحد) با عناوین مشابه کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در... ۱، ۲ و ۳ بود. این ساختار بر یک چارچوب شایستگی نظری ثابت و شش‌وجهی استوار بود که در متن سرفصل‌ها به شش مؤلفه کلیدی تقسیم می‌شد: ۱. درک ICT در آموزش[1]، ۲. برنامهٔ درسی و ارزشیابی[2]، ۳. پداگوژی[3]، ۴. مهارتهای فاوا[4]، ۵. سازمان بندی و مدیریت[5]، و ۶. یادگیری حرفه ای معلم[6]. تفاوت اصلی میان سه درس کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات ۱، ۲ و ۳ در اهداف موضوعی شش مؤلفه کلیدی آن‌ها نهفته بود. این مؤلفه‌ها در یک مسیر حلزونی و تدریجی از سواد پایه آغاز شده، به سمت تعمیق دانش حرکت کرده و در نهایت به تولید دانش منتهی می‌شدند. برای نمونه، در مؤلفه پداگوژی، هدف در درس کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات ۱، تلفیق فناوری در فرایند یاددهی—یادگیری بود؛ در کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات ۲، این هدف به حل مسائل پیچیده آموزشی با بهره‌گیری از فناوری ارتقا یافت؛ و در کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات ۳، به سطح خودمدیریتی یادگیرنده در استفاده از فناوری تکامل پیدا کرد. به‌طور مشابه، مؤلفه سازمان‌دهی و مدیریت یادگیری نیز به ترتیب از کلاس استاندارد به گروه‌های مشارکتی و در نهایت به سازمان‌های یادگیرنده تحول یافته بود. این الگوی تکاملی حلزونی در تمامی شش مؤلفه به‌روشنی قابل مشاهده بود و نشان می‌داد که طراحی دروس فناوری در راستای رشد تدریجی صلاحیت‌های فناورانه دانشجومعلمان صورت گرفته است. افزون بر این، هر یک از دروس سه‌گانه دارای سه سطح ارزیابی درونی بودند. در جدول شایستگی مندرج در هر سرفصل، سه ستون با عناوین سطح ۱. سواد فناوری، سطح ۲. تعمیق دانش، و سطح ۳. تولید دانش پیش‌بینی شده بود که نشان می‌داد دانشجو حتی در چارچوب یک درس (مثلاً فناوری ۱) می‌تواند در سه سطح از شایستگی مورد ارزیابی قرار گیرد.

ب) ساختار پس از بازنگری: مدل دوگانه تفکیک‌شده (PK/PCK[7]): ساختار فعلی (بازنگری‌شده) به طور کامل مدل سه‌گانه و ۶ مؤلفه‌ای را حذف کرده و یک مدل دوگانه

1. Understanding ICT in Education
2. Curriculum and Assessment
3. Pedagogy
4. ICT Skills
5. Organization and Management
6. Teacher Professional Learning
7. Pedagogical Knowledge/Pedagogical Content Knowledge

(مجموعاً ۴ واحد) را در تمامی هفت رشته جایگزین نموده است: یک درس ۲ واحدی با عنوان ثابت کاربست فناوری در یادگیری (PK) و یک درس ۲ واحدی با عناوین متناسب با هر رشته تحت عنوان کاربرد فناوری در آموزش .... (PCK). رشته آموزش تربیت بدنی در برنامهٔ درسی مصوب ۱۳۹۴ خود فاقد هرگونه درس اختصاصی یا عمومی در حوزه فناوری بود، بنابراین، تحول در این رشته از نوع بازنگری نبوده، بلکه از نوع ایجاد بوده است؛ در بازنگری جدید، همین ساختار دوگانه (PK و PCK) از پایه برای این رشته ایجاد شده است. جدول ۱ این تحول ساختاری را به صورت خلاصه نشان می‌دهد.

جدول ۱ نقشه تحول ساختاری دروس فناوری در هفت رشتهٔ تحصیلی (قبل و بعد از بازنگری)

رشتهٔ تحصیلی (مورد مطالعه)	دروس قبل از بازنگری (دههٔ ۱۳۹۰)	دروس بعد از بازنگری (فعلی)
۱. آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه	کاربرد فناوری... در آموزش کودکان استثنایی ۱، ۲ و ۳	۱. کاربست فناوری در یادگیری ۲. کاربرد رسانه ... در آموزش ... نیازهای ویژه
۲. آموزش ابتدایی	کاربرد فناوری ... آموزش ابتدایی ۱، ۲ و ۳	۱. کاربست فناوری در یادگیری ۲. کاربرد فناوری در آموزش ابتدایی
۳. راهنمایی و مشاوره	کاربرد فناوری ... در فعالیتهای پرورشی ۱، ۲ و ۳	۱. کاربست فناوری در یادگیری ۲. کاربرد رسانه ... در مشاوره
۴. آموزش جغرافیا	کاربرد فناوری ... آموزش جغرافیا ۱، ۲ و ۳	۱. کاربست فناوری در یادگیری ۲. کاربرد رسانه ... در آموزش جغرافیا
۵. آموزش زبان انگلیسی	کاربرد فناوری ... در آموزش زبان انگلیسی ۱، ۲ و ۳	۱. کاربست فناوری در یادگیری ۲. کاربرد رسانه ... در آموزش زبان انگلیسی
۶. آموزش زبان عربی	کاربرد فناوری ... آموزش زبان عربی ۱، ۲ و ۳	۱. کاربست فناوری در یادگیری ۲. کاربرد رسانه ... در آموزش زبان عربی

در ادامه، جدول (۲) خروجی مستقیم فرایند تحلیل محتوای قیاسی ارائه شده است که نشان می‌دهد چگونه عناصر پنج‌گانهٔ برنامهٔ درسی، که به‌عنوان مقولات قیاسی در نظر

گرفته شده‌اند، در طول سیر تحول (از دههٔ ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۰ و تا ۱۴۰۳) تغییر یافته‌اند. این طبقه‌بندی، مبنای اصلی تحلیل‌های انتقادی و تعیین الگوهای همگرا و واگرای یافته‌های پژوهش به‌شمار می‌رود.

جدول ۲ نتایج تحلیل تطبیقی عناصر برنامهٔ درسی (بر اساس کدگذاری قیاسی)

عنصر برنامهٔ درسی	الگوی تحول در ساختار پیشین (دههٔ ۱۳۹۰)	الگوی تحول در ساختار بازنگری‌شده (۱۴۰۰ـ۱۴۰۳)
اهداف	هدف‌گذاری بر شایستگی‌های کلی و انتزاعی فاوا در قالب مدل نظری حلزونی	حرکت به سمت پیامدهای یادگیری رشته‌محور و ملموس (مانند تولید محتوای تخصصی)
محتوا	محتوای سه‌گانه (فاوا، پداگوژی، برنامهٔ درسی) و نظری‌محور با چالش عمومی‌سازی معیوب و خطای کپی‌برداری منابع	مدل دوگانه (عمومی و تخصصی) با چالش انباشت محتوایی و ابزارمحوری مفرط در درس عمومی
فعالیت‌ها	فعالیت‌های عمومی و عمدتاً نظری مبتنی بر طراحی آموزشی	حرکت به سمت پداگوژی‌های نوین رشته‌ای (مانند گیمیفیکیشن، یادگیری زبان به کمک رایانه) و فعالیت‌های فنی‌استاندارد در درس عمومی
ارزشیابی	ترکیبی از آزمون کتبی و پروژهٔ فنی عمومی (۱۰ نمرهٔ تکوینی / ۱۰ نمرهٔ پروژه پایانی)	تحول به سمت ارزشیابی‌های مبتنی بر عملکرد و تخصصی (مانند کارپوشه، ارزشیابی فرایندی) با حفظ رویکرد پروژه‌محور
منابع	شامل خطای کپی‌برداری منابع و منابع عمومی (مانند مقدمات تکنولوژی آموزشی)	جایگزینی با منابع به‌روز و متناسب با تولید محتوای الکترونیکی و منابع تخصصی رشته‌ای؛ نپرداختن به مفاهیم مرتبط با هوش مصنوعی

این جدول به وضوح نشان‌دهنده گذار پارادایمی از یک مدل نظری و جامع به یک مدل عملیاتی و تفکیک‌شده است. در حالی که ساختار جدید توانسته با تخصصی‌سازی عمیق دروس و برطرف کردن نقص عمومی‌سازی ناقص گام مهمی در جهت بلوغ برنامهٔ درسی بردارد، نتایج تحلیل کدها مؤید آن است که این تحول با چالش‌های جدی روبه‌رو

است؛ از جمله انباشت محتوای فنی، تمرکز بر ابزارهای کهنه در درس‌های عمومی و پیرداختن به مفاهیم مرتبط با هوش مصنوعی و اخلاق دیجیتال در تمامی عناصر برنامهٔ درسی. این نقاط ضعف نشان می‌دهد که سرفصل‌ها، علی‌رغم بازنگری، همچنان نیازمند اصلاح فوری برای انطباق با شایستگی‌های پایدار و نیازهای عصر دیجیتال هستند. تحلیل محتوای اسناد بر اساس فرایند سندکاوی، منجر به استخراج شواهد متنی مستقیمی گردید که پایهٔ اثبات مقولات اصلی پژوهش را تشکیل می‌دهند. جدول (۳)، منتخبی از این شواهد را به صورت تطبیقی (قدیم و جدید) نشان می‌دهد.

جدول ۳ شواهد مستقیم سندکاوی تطبیقی سرفصل‌های دروس فناوری

بُعد تحلیل و یافتهٔ کلیدی	عنصر برنامهٔ درسی	سند (رشته)	دوره	شواهد متنی مستقیم از سرفصل
نقص ساختاری و کپی‌برداری	منابع و امکانات	همهٔ رشته‌ها غیر از تربیت بدنی	پیش از بازنگری	برای نرم افزارها و سیستم عامل‌های مخصوص کودکان استثنایی می‌تواند مواردی چون Vinux, Deaf Apps (for chat) را پیشنهاد نمود.
عمومی‌سازی و ابزارمحوری مفرط	محتوا	همهٔ رشته‌ها (کاربست فناوری در یادگیری)	بازنگری شده	آموزش نرم افزار AutoPlay Media Studio... آموزش نرم افزار Adobe Flash Professional CS6... آموزش نرم افزار Wondershare Quiz Creator...
نقص حیاتی (غیاب هوش مصنوعی)	محتوا	تمام سرفصل‌های	هر دو دوره (قدیم و جدید)	عدم وجود واژگانی چون هوش مصنوعی، AI، یادگیری ماشین، یا -Al driven در فهرست سرفصل‌ها و محتوا.
تخصصی‌سازی	اهداف	آموزش زبان عربی	بازنگری شده	در گردآوری و تحلیل اطلاعات با استفاده از نرم افزارهای اطلاعاتی عربی مهارت یابد. محتوای الکترونیکی در موضوعات تخصصی تولید کند.

ادامهٔ جدول ۳ شواهد مستقیم سندکاوی تطبیقی سرفصل‌های دروس فناوری

بُعد تحلیل و یافتهٔ کلیدی	عنصر برنامهٔ درسی	سند (رشته)	دوره	شواهد متنی مستقیم از سرفصل
تخصصی‌سازی	محتوا	آموزش کودکان استثنایی	بازنگری شده	راهبردها و روشها در آموزش و پرورش و توانبخشی کودکان با نیازهای ویژهٔ ذهنی/شنوایی/بینایی (اشاره به دروس تخصصی مجزا)
	فعالیت های یاددهی-یادگیری	آموزش ابتدایی	بازنگری شده	به کارگیری نقشه مفهومی دیجیتال در پیاده سازی اصل سازمان ادراکی در آموزش ابتدایی به کارگیری اصول روانشناسی ارائه ی دیجیتال در تولید محتوای الکترونیکی ویژهٔ دانش آموزان ابتدایی
تحول در ارزشیابی	ارزشیابی	آموزش ابتدایی	بازنگری شده	خودارزیابی در قالب کارپوشه، تولید کار پوشه به منظور خود ارزیابی فعالیتهای طول ترم توسط دانشجو معلم.

در ادامه یافته‌های این مرحله که در چارچوب تحلیل تطبیقی عناصر برنامهٔ درسی (سطح تحلیلی-تطبیقی) انجام شده است، بر تفکیک عناصر پنج‌گانه و شناسایی الگوهای همگرا و واگرا میان رشته‌ها ارائه خواهد شد.

۱. تحول در اهداف آموزشی: الف) الگوی همگرا (مشترک). تحلیل اهداف نشان‌دهندهٔ یک گذار همگانی از اهداف نظری به اهداف مهارتی-کاربردی است. قبل از بازنگری اهداف مبتنی بر چارچوب شایستگی ۶ مؤلفه‌ای، عمدتاً کلان و نظری بودند، مانند آگاهی از سیاستهای ملی یا نوآوری در سیاست‌ها، ولی بعد از بازنگری در هر هفت رشته، اهداف به دو شاخهٔ مجزا تقسیم شده‌اند: (۱) اهداف عمومی (PK): اهداف درس کاربست فناوری در تمام رشته ها کاملاً یکسان و متمرکز بر مهارت فنی تولید است. شواهدی چون به تولید محتوای الکترونیکی... اقدام نماید، برنامه های کاربردی سیستم عامل ویندوز ۱۰ را به کار گیرد و یک نرم افزارهای آموزشی طراحی و تولید کنند این همگرایی را تأیید می‌کند. (۲) اهداف اختصاصی (PCK): اهداف دروس اختصاصی،

همگی مهارتی و کاملاً تخصصی (دانش‌رشته‌ای) شده‌اند. ب) الگوی واگرا (متمایز). واگرایی اصلی در اهداف دروس اختصاصی (PCK) میان رشته‌های مختلف به‌وضوح قابل مشاهده است. در رشته آموزش ابتدایی، تمرکز بر پداگوژی‌های مدرن بوده و اهداف بر راهبردهای تدریس نوآورانه‌ای همچون داستان‌گویی دیجیتال، بازی‌سازی آموزشی (گیمیفیکیشن) و کارپوشه‌های الکترونیکی متمرکز است. در رشته آموزش زبان انگلیسی، اهداف صراحتاً بر تقویت مهارت‌های زبانی از طریق یادگیری زبان با کمک رایانه و طراحی فعالیت‌هایی برای چهار مهارت اصلی زبان تأکید دارند. در رشته آموزش زبان عربی، تمرکز بر منابع و واژگان تخصصی است و اهداف بر به‌کارگیری پایگاه‌های داده و نرم‌افزارهای اطلاعاتی عربی و نیز آشنایی با اصطلاحات فنی حوزه رایانه به زبان عربی تأکید می‌کنند. در رشته تربیت بدنی، اهداف ماهیتی منحصربه‌فرد دارند و بر طراحی و ساخت وسایل ورزشی و آشنایی با تجهیزات الکترونیکی برای بهبود عملکردهای حرکتی متمرکز شده‌اند. در نهایت، در رشته‌های راهنمایی و مشاوره، آموزش جغرافیا و آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، اهداف بیش از همه بر جنبه‌های تحلیلی و کاربردی فناوری متمرکزند؛ به‌ترتیب شامل طراحی پیام‌های مشاوره‌ای دیجیتال، استفاده از نرم‌افزارهای کاربردی در آموزش جغرافیا، و رعایت ملاحظات فنی در تولید محتوای آموزشی برای گروه‌های خاص مورد تاکید است.

۲. تحول در محتوای نظری و عملی: الف الگوی همگرا (مشترک). حذف چارچوب نظری و خطای کپی‌برداری: محتوای قبل از بازنگری در شش رشته، بر اساس ۶ مؤلفه نظری (مانند فصل ۴ : پداگوژی و فصل ۵ سازمان بندی و مدیریت) سازماندهی شده بود. این محتوا کاملاً عمومی بود. شواهد قطعی این امر، وجود خطای فاحش کپی‌برداری در سرفصل‌های رشته‌های جغرافیا، زبان انگلیسی و زبان عربی بود که همگی در بخش حداقل امکانات، به نرم‌افزارهای تخصصی کودکان استثنایی (مانند Vinux و Deaf Apps) ارجاع داده بودند. محتوای درس عمومی کاربست فناوری در تمامی هفت رشته پس از بازنگری، کاملاً یکسان است. این محتوا یک خط تولید فنی استاندارد (شامل ۱۲ فصل) را دنبال می‌کند که از فصل دوم آشنایی با سیستم عامل Windows ۱۰ آغاز و به آموزش نرم‌افزارهای تجاری خاصی مانند Camtasia (ویرایش فیلم) و AutoPlay Media Studio (نرم‌افزارسازی) ختم می‌شود. ب) الگوی واگرا (متمایز). محتوای دروس اختصاصی در رشته‌های مختلف به‌طور کامل تخصصی شده و تا حدودی کاستی‌های نسخه‌های پیشین از نظر کلی‌گرایی را برطرف کرده

است. در رشته آموزش ابتدایی، محتوای درسی ماهیت پداگوژیک دارد و بر مبنای راهبردهای نوین تدریس سازمان‌دهی شده است. در رشته آموزش زبان انگلیسی، محتوا ساختاری مهارتی دارد و بر چهار مهارت اصلی زبان تمرکز می‌کند؛ از جمله فصل چهارم با عنوان استفاده از فناوری برای آموزش واژگان، فصل هفتم با محوریت فناوری در آموزش مهارت شنیداری و فصل دهم دربارهٔ آموزش نگارش با بهره‌گیری از فناوری. در رشته آموزش زبان عربی، محتوا منبع محور است و بر شناسایی و کاربرد منابع تخصصی تأکید دارد، از جمله معرفی مهم‌ترین پایگاه‌های علمی و بانک‌های اطلاعاتی مرتبط با زبان عربی. در رشته آموزش تربیت بدنی نیز محتوای درسی ماهیتی فنی-حرکتی دارد و بر دانش تخصصی حرکت تمرکز می‌کند؛ برای نمونه، به موضوعاتی مانند دستگاه‌های پایش فعالیت‌های جسمانی و کاربرد بازی‌های فعال نمایشی یا ویدئویی پرداخته شده است.

۳. تحول در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری: الف) الگوی همگرا (مشترک). فعالیت‌های قبل از بازنگری عمدتاً نظری و مبتنی بر طراحی آموزشی بودند (مانند یک نمونه طرح درس ترکیبی ... طراحی گردد). در مقابل، فعالیت‌های درس عمومی پس از بازنگری در تمامی هفت رشته، فنی و استاندارد هستند (مانند یک نمونه سؤال امتحانی کامل را در برنامه ی ورد تایپ کرده و به ویرایش پیام صوتی بپردازد). ب) الگوی واگرا. فعالیت‌های دروس اختصاصی به گونه‌ای طراحی شده‌اند که ماهیتی کاملاً کاربردی داشته و با اهداف تخصصی هر رشته همسویی کامل دارند. در رشتهٔ آموزش ابتدایی، فعالیت‌ها خلاقانه و تولیدمحورند و دانشجومعلمان را به خلق محصولات آموزشی تشویق می‌کنند؛ برای نمونه، طراحی و تولید یک داستان دیجیتال یا ساخت سناریوی یک بازی آموزشی از جمله وظایف یادگیری آن‌هاست. در رشته راهنمایی و مشاوره، فعالیت‌ها جنبه تحلیلی و انتقادی دارند و بر پرورش تفکر نقاد و سواد رسانه‌ای تأکید می‌کنند؛ از جمله نقد تأثیرات رسانه بر اساس اصول سواد رسانه‌ای و ایده‌پردازی در زمینه موضوعات مشاوره‌ای. در رشته تربیت بدنی نیز فعالیت‌ها ماهیتی میدانی و فیزیکی دارند و ارتباط مستقیمی با تجربه‌های واقعی آموزشی برقرار می‌کنند؛ مانند بازدید از شرکت صنایع آموزشی ایران و مصاحبه با معلمان تربیت بدنی به منظور انتقال و ارائه‌ی تجارب آنان در کلاس درس.

۴. تحول در شیوه‌های ارزشیابی: الف) الگوی همگرا (مشترک)و تداوم ارزشیابی پروژه محور (روند پایدار): در قبل از بازنگری، راهبرد پیشنهادی در شش رشته (به جز تربیت بدنی) به صورت یکسان ۱۰ نمرهٔ تکوینی و ۱۰ نمره به پروژهٔ پایانی بود. این تأکید

بر پروژه در پس از بازنگری نیز حفظ شده است. استانداردسازی ارزشیابی (PK): در پس از بازنگری، ارزشیابی درس عمومی (PK) در تمامی هفت رشته به صورت یکسان استاندارد شده است: ارزشیابی تکوینی ۵ نمره، آزمون عملی ۵ نمره و اجرای تولید محتوای الکترونیکی ۱۰ نمره. ب) الگوی واگرا. شیوه‌های ارزشیابی دروس اختصاصی از تنوع قابل توجهی برخوردارند و این امر نشان‌دهنده‌ی روندی واگرا و متناسب با ماهیت تخصصی هر رشته است. در رشتهٔ آموزش جغرافیا، آزمون پایانی به‌طور کامل حذف شده و جای خود را به ارزشیابی مبتنی بر کارپوشه داده است که ۱۵ نمره از ارزیابی کل را شامل می‌شود. در رشته آموزش زبان عربی، تأکید اصلی بر ارزشیابی فرایندی است؛ به‌گونه‌ای که ۱۵ نمره به ارزشیابی تکوینی و ۵ نمره به ارزشیابی پایانی اختصاص یافته است. در رشته مشاوره نیز محور اصلی سنجش، کارپوشه‌ی عملکردی دانشجومعلمان است که بخش عمده‌ای از نمره (۱۲ از ۲۰) را تشکیل می‌دهد. در رشته تربیت بدنی، مدل ارزشیابی ترکیبی به‌کار گرفته شده است؛ شامل ارائه‌ی واحد کار یا پروژه (۵ نمره) و آزمون مباحث نظری (۸ نمره) که توازنی میان سنجش نظری و عملی برقرار می‌سازد. در رشته آموزش ابتدایی نیز همسویی معناداری میان محتوا و ارزشیابی مشاهده می‌شود، به‌طوری‌که خودارزیابی در قالب کارپوشه (که یکی از سرفصل‌های محتوایی درس نیز محسوب می‌شود) به‌عنوان راهبرد رسمی ارزشیابی مورد استفاده قرار گرفته است.

۵. تحول در منابع و ابزارهای آموزشی: الف) الگوی همگرا (مشترک). در قبل از بازنگری، تأکید بر حداقل امکانات و زیرساخت‌ها بود (مانند شبکه آزمایشگاهی ... مجهز به اینترنت پرسرعت). در پس از بازنگری، درس عمومی در تمامی هفت رشته بر نرم‌افزارهای تجاری خاص (مانند Camtasia و AutoPlay Media Studio) و راهنماهای عملی (مانند تولید محتوای الکترونیکی) متمرکز است. منابع مکتوب عمومی قبل از بازنگری (مانند مقدمات تکنولوژی آموزشی) جای خود را به منابع تخصصی و البته در مواردی غیر درست داده‌اند. ب) الگوی واگرا. منابع و مراجع مورد استفاده در دروس اختصاصی نیز الگوی واگرایی قابل‌توجهی را نشان می‌دهند و از تنوعی چشمگیر در نوع و خاستگاه برخوردارند. در رشته آموزش زبان انگلیسی، تمرکز بر منابع آکادمیک و پژوهشی بین‌المللی است؛ به‌ویژه منابع حوزه CALL مانند Language Learning with Technology و مقالات منتشرشده در مجلات تخصصی. رشته تربیت بدنی نیز به مقالات تخصصی حوزه آموزش تربیت‌بدنی، از جمله ژورنال های تخصصی به زبان انگلیسی استناد

کرده است. در رشته آموزش ابتدایی، منابع مورد استفاده بیشتر مبتنی بر وب و پلتفرم‌های آموزشی نسل دوم وب هستند و به ابزارهایی مانند Google Drawings و Edmodo اشاره شده است. در رشته آموزش زبان عربی، منابع ماهیتی تخصصی و بومی دارند و شامل پایگاه‌های داده داخلی مانند مجموعه نرم‌افزارهای نور و واژه‌نامه‌های فنی نظیر معجم مصطلحات الإنترنت والحاسوب می‌شوند. در نهایت، در رشته‌های جغرافیا و تربیت بدنی، در سرفصل‌های رسمی به صراحت قید شده است که منابع اصلی در حال حاضر نیازمند تألیف و تولید بومی هستند، امری که بیانگر خلأ منابع آموزشی متناسب با رویکردهای فناورانه در این رشته‌هاست.

تحلیل تطبیقی یافته‌ها در هفت رشته، سه الگوی کلان تحول را آشکار می‌سازد. نخست، الگوی گذار از چارچوب نظری جامع به تولید عملی تفکیک‌شده است؛ به این معنا که رویکرد دانشگاه از مدل نظری، کلان و پداگوژی‌محور (چارچوب شش‌مؤلفه‌ای دههٔ ۱۳۹۰) به مدل عملیاتی و محصول‌محور دوگانه PK/PCK تغییر یافته است. ساختار قبلی، با وجود جامعیت نظری و پوشش ابعاد مدیریت، پداگوژی و سیاست‌گذاری، در عمل انتزاعی و فاقد خروجی‌های تخصصی بود، در حالی که ساختار جدید با تفکیک دانش فنی عمومی از دانش تخصصی رشته‌ای، تربیت معلم تولیدکننده و متخصص موضوعی فناور را هدف قرار داده است. دوم، الگوی گذار از عمومی‌سازی معیوب به تخصصی‌سازی عمیق مشاهده می‌شود. بزرگ‌ترین کاستی ساختار پیشین، عمومی بودن محتوا و بروز خطای کپی‌برداری میان رشته‌های نامرتبط بود، که بازنگری جدید این نقص را تا حدودی برطرف کرده است. دروس PCK اکنون به شکل چشمگیر تخصصی شده و هر رشته رویکرد منحصربه‌فرد خود را اتخاذ کرده است؛ برای مثال، رویکرد مهارتی–زبانی در انگلیسی، رویکرد پداگوژیک ـ خلاقانه در ابتدایی و رویکرد منبع‌محور در عربی. سوم، الگوی تحول از صفر در رشته تربیت بدنی برجسته است. سرفصل‌های مصوب پیشین در رشتهٔ آموزش تربیت‌بدنی فاقد هرگونه درس عمومی یا تخصصی در حوزهٔ فناوری بودند. در بازنگری جدید، اقدام به ایجاد چهار واحد درسی مستقل در حوزهٔ فناوری شده است. این تغییر نشان می دهد سواد فناورانه دیگر محدود به معلمان دروس نظری نیست، بلکه برای تمامی معلمان، از جمله معلمان تربیت بدنی، یک شایستگی حرفه‌ای ضروری محسوب می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی سیر تحول دروس مرتبط با فناوری در دانشگاه فرهنگیان و با رویکرد تحلیل اسنادی تطبیقی بر روی ۱۴ سرفصل از هفت رشتهٔ تحصیلی در دو مقطع زمانی، دههٔ ۱۳۹۰ و بازنگری‌های اخیر (۱۴۰۰–۱۴۰۳)، انجام شد. تحلیل یافته‌ها بر اساس چارچوب پنج‌گانه عناصر برنامهٔ درسی شامل اهداف، محتوا، فعالیت‌ها، ارزشیابی و منابع، الگوهای تحول، دلالت‌ها و شکاف‌های موجود را روشن می‌سازد. تحلیل تطبیقی سرفصل هفت رشته در این مطالعه گذار از چارچوب نظری جامع به تولید عملی تخصصی را نشان می دهد. ساختار پیشین در دههٔ ۱۳۹۰ مبتنی بر شش مؤلفه نظری شامل درک ICT ، پداگوژی، برنامهٔ درسی، مهارت‌های فاوا، سازمان‌دهی و مدیریت، و یادگیری حرفه‌ای بود که در سه درس فناوری اهداف موضوعی پیچیده‌ای را دنبال می‌کرد. این ساختار جای خود را به یک مدل دوگانه PK/PCK داده است؛ یک درس عمومی با عنوان کاربست فناوری در یادگیری و یک درس تخصصی مختص هر رشته. این تغییر پارادایمی نشان‌دهنده انتقال از تربیت معلم نظریه‌پرداز فناور به معلم تولیدکننده محتوا است. در سرفصل های بازنگری شده گذار از عمومی‌سازی معیوب به تخصصی‌سازی عمیق مشاهده می‌شود.

ساختار قبلی محتوای عمومی و یکسان برای همه رشته‌ها داشت که باعث بروز خطای فاحش کپی‌برداری می‌شد. برای نمونه، در رشته‌های جغرافیا، زبان انگلیسی و زبان عربی منابع تخصصی کودکان استثنایی مانند Vinux و Deaf Apps به صورت عمومی ذکر شده بود. بازنگری جدید این نقص را برطرف کرده و دروس تخصصی هر رشته رویکرد منحصربه‌فرد خود را اتخاذ کرده‌اند؛ از جمله رویکرد مهارتی-زبانی مبتنی بر CALL در انگلیسی، رویکرد پداگوژیک-خلاقانه مبتنی بر گیمیفیکیشن در ابتدایی و رویکرد منبع‌محور در عربی. گام مثبت و حیاتی این تحول، ظهور الگوهای تخصصی‌سازی عمیق بود. این تغییر، نشان‌دهندهٔ بلوغ برنامهٔ درسی است که فراتر از سواد عمومی فاوا، به سمت تلفیق دانش فناوری با محتوا و پداگوژی تخصصی مطابق با الزامات و چارچوب TPACK حرکت کرده است. بعلاوه تحول از صفر در رشته تربیت بدنی مشاهده شد. ایجاد چهار واحد درسی فناوری در رشته‌ای که پیش از این فاقد آن بود، نشان‌دهنده تغییر راهبردی در دانشگاه فرهنگیان است و تأکید می‌کند که سواد فناورانه یک الزام حرفه‌ای برای همه معلمان است، حتی در رشته‌های غیرنظری.

با وجود این موفقیت، نتایج نشان می‌دهد که تحول در دروس عمومی عمقی نبوده است. تمرکز بیش از حد و انباشت محتوای فنی بر روی نرم‌افزارها، بیانگر وابستگی زیاد برنامه به فناوری است؛ جایی که هدف آموزش، خود ابزار است و نه شایستگی‌های پایدار یادگیری و حل مسئله. این رویکرد با چارچوب‌های بین‌المللی شایستگی دیجیتال معلمان، که بر مفاهیم کلیدی و اخلاق دیجیتال تأکید دارند، در تضاد است. همچون یافته‌ی پژوهش کوشکی و همکاران (۱۳۹۹) که نشان داد سرفصل‌های قبل از بازنگری در پوشش کامل ابعاد هفت‌گانه الگوی TPACK ناقص بوده‌اند، تحلیل انتقادی محتوا و اهداف در پژوهش حاضر، شکاف‌ها و دلالت‌های مهمی را آشکار می‌کند. سرفصل بازنگری شده درس عمومی کاربست فناوری، با آموزش ۱۲ نرم‌افزار مختلف در ۶۴ ساعت، نشان‌دهنده رویکردی حداکثری و چک‌لیست‌مآبانه یا فهرست محور است. این حجم از محتوای فنی متنوع، اجرای عمیق و دستیابی به سطوح بالای یادگیری را در زمان اختصاص‌یافته، عملاً غیرممکن می‌سازد. علاوه بر این، درس، سواد فناورانه را صرفاً به توانایی کار با نرم‌افزار محدود کرده است، امری که با تعاریف علمی از سواد فناورانه معلمان سازگار نیست (ولاندری و هاردیه‌ناتا[1]، ۲۰۲۵)، بنابراین، تمرکز صرف بر مهارت فنی و ابزارهای متعدد مانند Flash وAutoPlay، بدون توجه به ابعاد نظری و انتقادی، می‌تواند کیفیت آموزش را کاهش دهد.

این در حالی است که پژوهش جعفری کمانگر (۱۴۰۱) نشان داد که حتی با اعمال تغییرات جزئی، به‌ویژه در بودجه‌بندی محتوای درسی موجود و افزایش تأکید بر سطوح بالای یادگیری، می‌توان به شکل معناداری توانایی و خلاقیت دانشجومعلمان را افزایش داد. شکاف تخصصی‌سازی و عدم توازن بین‌رشته‌ای نیز قابل توجه است. اگرچه تخصصی‌سازی یک نقطه قوت است، اما عمق آن در رشته‌ها متفاوت است. به عنوان مثال، رشته جغرافیا با حذف آزمون پایانی به سمت ارزشیابی اصیل حرکت کرده، در حالی که رشته تربیت بدنی همچنان بر آزمون‌های نظری تأکید دارد. این واگرایی نشان می‌دهد در برخی رشته ها در دانشگاه فرهنگیان هنوز سواد فناورانه معلمان را با ابزارهای سنتی و معیارهای محدود ارزیابی می‌کنند. این رویکرد که شایستگی فناورانه را از طریق آزمون‌های نظری می‌سنجد، با تعریف علمی و جامع از فناوری‌سنجی که بر ارزیابی مبتنی

1. Wulandari & Hardhienata

بر عملکرد[1] و نزدیک به اجرای واقعی تکلیف تأکید دارد، فاصله معناداری گرفته است (سیفرت و لیندمایر[2]، ۲۰۲۴). همچنین در برخی رشته‌ها منابع کافی و بومی برای اجرای درس کاربرد فناوری موجود نیست و سرفصل‌ها بر نیاز به تالیف تأکید دارند. این امر نشان می‌دهد که بازنگری سرفصل‌ها سریع‌تر از تولید محتوای پشتیبان انجام شده و اساتید در عمل با خلأ منابع مواجه هستند. حتی در رشته تربیت بدنی، کتاب مبانی نظری تکنولوژی آموزشی به‌عنوان منبع معرفی شده است. همان‌طور که از عنوان کتاب برمی‌آید، این اثر به بررسی مبانی نظری تکنولوژی آموزشی به صورت تخصصی می‌پردازد و بنابراین، منبع مناسبی برای دانشجویان رشته تربیت بدنی به شمار نمی‌رود.

مهم‌ترین شکاف مشاهده شده، غیاب کامل هوش مصنوعی است. هیچ یک از ۱۴ سند مورد بررسی به هوش مصنوعی، یادگیری ماشین یا ابزارهای زایشی اشاره نکرده‌اند. این در حالی است که بازنگری‌ها در بازه ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۳ انجام شده و مطابق گزارش های یونسکو هوش مصنوعی دقیقاً در همان بازهٔ زمانی در حال دگرگونی فضای جهانی آموزش بودند (هولمز و میاو[3]، ۲۰۲۳). تمرکز صرف بر ابزارهای سنتی تولید محتوا باعث شده برنامهٔ درسی دچار منسوخ شدگی در بدو تولد[4] شود و دانشجومعلمان برای مواجهه با واقعیت‌های نوین مدارس آماده نشوند. در زمینهٔ آموزش و پرورش ایران، به‌ویژه در مناطق محروم، همواره فناوری‌های ساده و در دسترس مانند تولید محتوای آفلاین ساده، استفادهٔ بهینه از پیام‌رسان‌های بومی، یا ابزارهای سادهٔ تولید پادپخش صوتی اهمیت حیاتی دارند.

سرفصل‌های جدید، با تمرکز بر نرم‌افزارهای پیچیده، تجاری و نیازمند اینترنت پرسرعت، واقعیت‌های اجرایی و شکاف دیجیتال موجود در مدارس کشور را تا حدی نادیده گرفته‌اند. بعلاوه گنجاندن فصلی با عنوان اصول طراحی و تولید اپلیکیشن‌های آموزشی در یک سرفصل عمومی برای تمامی دانشجومعلمان، یک هدف‌گذاری غیرواقعی و نشان‌دهنده خروج از استانداردهای پذیرفته‌شده جهانی برای شایستگی‌های

1. Performance-Based
2. Seifert & Lindmeier
3. Holmes & Miao
4. Outdated at Inception

معلمی است. توسعه اپلیکیشن، یک مهارت تخصصی در حوزه مهندسی نرم‌افزار است، نه یک شایستگی عمومی معلمی (ردکر[1]، ۲۰۱۷). ساختار پیشین به دلیل عمومی‌سازی معیوب و کپی‌برداری منابع بین رشته‌های نامرتبط مورد نقد بود. ساختار جدید، این خطا را در قالبی متفاوت تکرار کرده است. درس عمومی کاربست فناوری به صورت یکسان برای هر هفت رشته در نظر گرفته شده است. این سؤال مطرح است که چرا یک دانشجوی آموزش تربیت بدنی که درس PCK او بر ساخت وسایل ورزشی و مانیتورینگ حرکتی متمرکز است باید دقیقاً همان ۱۲ فصل فنی را بگذراند که دانشجوی آموزش زبان عربی می‌گذراند؟ این نشان‌دهنده عدم همسویی کافی بین درس PK و نیازهای دروس PCK است. همچنین سرفصل درس عمومی به جای تمرکز بر شایستگی‌های پایدار، بر ابزارهای تجاری خاص متمرکز شده است. این ابزارها چرخه‌های عمر کوتاهی دارند و به سرعت منسوخ می‌شوند. رویکرد صحیح آکادمیک، تمرکز بر مفاهیم پایداری چون اصول طراحی تعاملی، تئوری بار شناختی در چندرسانه‌ای (مایر، ۲۰۱۴) یا اصول ویرایش غیرخطی ویدئو است، نه آموزش یک نرم‌افزار خاص که ممکن است سال آینده از رده خارج شود. این رویکرد ابزارمحور، ماندگاری یادگیری را تضمین نمی‌کند. بر اساس یافته‌ها و تحلیل انتقادی، پیشنهادهای زیر جهت بهبود و بازنگری آتی ارائه می‌شود:

۱. اصلاح ساختار و محتوای درس عمومی

◊ بازنگری درس عمومی و کاهش گستردگی محتوا: درس کاربرد فناوری در یادگیری باید از حالت سطحی و فهرست‌محور بودن خارج شود. حجم انبوه محتوای فنی، مانند آموزش چندین نرم‌افزار تجاری، عملاً اجرای عمیق و رسیدن به سطح تحلیل را غیرممکن می‌سازد. بنابراین، محتوا باید بر مفاهیم بنیادین و پایدار، مانند اصول طراحی تعاملی و ویرایش غیرخطی، متمرکز شده و ابزارهای کهنه حذف گردند. این اقدام زمان لازم برای تمرین و بازاندیشی عمیق بر روی یک یا دو مهارت کلیدی، مانند تولید ویدئوی آموزشی، را فراهم می‌کند.

1. Redecker

◊ تعمیق ابعاد پداگوژیک و انتقادی: برای حرکت از دانش فنی صرف به دانش پداگوژیک محتوا، ضروری است مباحث اخلاق دیجیتال، حقوق مالکیت فکری و سواد رسانه‌ای انتقادی به صورت الزامی در این درس گنجانده شود. این مهارت‌ها معلمان را قادر می‌سازد تا با نگرشی تفکرورانه، تأثیرات فناوری بر ذهن و رفتار یادگیرندگان را تحلیل و مدیریت کنند.

۲. انطباق با جهان آینده و افزودن شایستگی‌های حیاتی

◊ افزودن فصل الزامی دربارهٔ هوش مصنوعی: غیبت کامل هوش مصنوعی در سرفصل‌های بازنگری‌شده شکافی جدی ایجاد کرده است. برای رفع این نقص، باید فصلی به معرفی مبانی و کاربرد هوش مصنوعی زایشی در آموزش اختصاص یابد. هدف، تنها آموزش ابزار نیست، بلکه آشنایی معلمان با جنبه‌های اخلاقی و چالش‌های پداگوژیک استفاده از هوش مصنوعی در کلاس درس است.

◊ طراحی ماژول‌های تطبیقی فناوری: به جای سرفصل‌های ثابت، پیشنهاد می‌شود ماژول‌های کوتاه و تخصصی طراحی شوند تا دانشجومعلمان بتوانند بر اساس نیاز و رشته تخصصی خود، ماژول‌های مهارتی مناسب را انتخاب و تمرین کنند.

۳. تقویت تخصصی‌سازی و پداگوژی عملی

◊ تخصصی‌سازی پداگوژی ـ محتوا در رشته‌ها: با توجه به تحول اساسی در برخی رشته‌ها، محتوای پداگوژی ـ محتوا باید بومی و به‌روز شود. برای مثال، در رشتهٔ تربیت بدنی، آموزش کاربرد اپلیکیشن‌های مانیتورینگ سلامت، تحلیل حرکت با ویدئو و بازی‌وارسازی فعالیت‌های بدنی باید با نیازهای علوم ورزشی همسو شود.

◊ یکپارچه‌سازی و بازنگری ارزشیابی: تدوین فلسفه‌ای واحد برای ارزشیابی با تأکید بر ارزیابی اصیل شامل پروژه و پوشه کار، به جای آزمون‌های نظری که صرفاً دانش فنی را می‌سنجند، ضروری است. همچنین انجام پروژه‌های عملی و شبیه‌سازی واقعی برای سنجش مهارت واقعی تدریس با فناوری حیاتی است.

◊ حمایت از بازخورد جمعی و میان‌رشته‌ای: سامانه‌هایی برای بازخورد آنلاین و تبادل تجربه میان دانشجومعلمان و اساتید طراحی شود تا فعالیت‌های میان‌رشته‌ای و گروهی نیز تقویت گردد و مهارت‌های همکاری حرفه‌ای افزایش یابد.

◊ تألیف و تولید منابع پشتیبان: دانشگاه باید از تولید منابع درسی اختصاصی و بومی حمایت کند و پایگاه محتوای دیجیتال مرکزی با منابع به‌روز فراهم نماید تا خلأ منابع پشتیبان جبران شود.

◊ پژوهش‌های آتی بر برنامهٔ درسی اجراشده: دانشگاه باید به صورت مستمر برنامهٔ درسی اجراشده را تحلیل کند تا مشخص شود اساتید و دانشجویان چگونه با محتوای ابزارمحور و جدید تعامل دارند و چه بخش‌هایی را حذف یا تغییر داده‌اند.

منابع

جعفری کمانگر، فاطمه. (۱۴۰۱). نگاه انتقادی به سرفصل درس نگارش خلاق دانشگاه فرهنگیان (بررسی موردی: پردیس صدیقه طاهره (س) ساری). *پژوهش‌نامهٔ انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، *۳(۲۲)*، *۱۵۱-۱۶۹*. https://doi.org/10.30465/CRTLS.2021.32176.1940

ضمیری، حامد، و نورآبادی، سولماز. (۱۴۰۰). *تحلیل تحولات برنامه‌های درسی نظام تربیت معلم کشور در اسناد بالادستی*. نهمین همایش علمی-پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، دانشکدهٔ هدی، تهران.

کوشکی، فتح‌اله.، قادری، مصطفی.، خسروی، محبوبه.، و صادقی، علیرضا. (۱۳۹۹). تحلیل محتوای سرفصل‌های دروس کاربرد فاوا در رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان براساس TPACK. *فصلنامهٔ رویکردهای نوین آموزشی*، *۱۵(۱)*، *۵۹-۷۸*. https://doi.org/10.22108/nea.2020.123262.1481.

کوشی، زهرا، و سلطانی، اصغر. (۱۳۹۷). *بررسی تطبیقی عناصر برنامهٔ درسی مراکز تربیت معلم ایران و هند*. دو فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، ۲(۴)، ۱-۲۰. https://journals.cfu.ac.ir/article_783_ecc56252e8b7b97f6dd544b0f38c5c95.pdf

کوهستانی‌نژاد طاری، آذردخت، اباذری، زهرا، و میرحسینی، زهره. (۱۳۹۷). *سواد فناوری معلمان در سند برنامهٔ درسی ملی آموزش و پرورش حوزهٔ تربیت و یادگیری کار و فناوری*. نشریه علمی فناوری آموزش، ۱۲(۲)، ۱۴۹-۱۵۹. https://doi.org/10.22061/jte.2018.1995.1510

کیان، مرجان. (۲۰۱۹). مطالعه تطبیقی برنامه‌های فاوا در آموزش پایه در استرالیا، فنلاند و ایران. *مجلهٔ ایرانی آموزش تطبیقی*، *۲*(۳)، ۳۸۳-۴۰۶. https://doi.org/10.22034/IJCE.2020.103834

مشهدی، حمیدرضا. (۱۴۰۱). مطالعه تطبیقی برنامهٔ درسی کشورهای منتخب با تاکید بر توسعه سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشجو معلمان. *فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی ایران*، ۱۷(۶۴)، ۹۵-۱۲۴. https://dor.ac/20.1001.1.17354986.1401.17.64.3.9

ملایی‌نژاد، اعظم.، و ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامهٔ درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، *۷*(۲۶)، ۳۵-۶۲.

نظری، خسرو. (۱۴۰۱). مطالعه تطبیقی فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام تربیت معلم ایران و مالزی. *مطالعات تطبیقی تربیت معلم (پژوهش بین‌المللی)*، *۱*(۱)، ۹-۲۵. https://mtt.cfu.ac.ir/article_2496.html

Anastasopoulou, E., Tsagri, A., Avramidi, E., Lourida, K., Mitroyanni, E., Tsogka, D., & Katsikis, I. (2024). The Impact of ICT on Education. *Technium Social Sciences Journal*, *58*, 48–55. https://doi.org/10.47577/tssj.v58i1.11144

Antoninis, M., Alcott, B., Al Hadheri, S., April, D., Fouad Barakat, B., Barrios Rivera, M., ... & Weill, E. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?. https://doi.org/10.54676/UZQV8501

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable operations and computers*, *3*, 275-285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004

Harini, H., Ripki, A. J. H., Sulistianingsih, S., Herlina, H., & Putri, A. R. (2024). Digital Transformation: The Utilization of Information and Communication Technology to Enhance Educational Management Efficiency in the Modern Era. *Jurnal Minfo Polgan*, *13*(2), 1668–1674. https://doi.org/10.33395/jmp.v13i2.14195

Holmes, W., & Miao, F. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Unesco Publishing. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Jiménez Sierra, Á. A., Ortega Iglesias, J. M., Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2023, February). Development of the teacher's technological pedagogical content knowledge (TPACK) from the Lesson Study: A systematic review. In *Frontiers in education* (Vol. 8, p. 1078913). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc .2023.1078913

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary issues in technology and teacher education*, *9*(1), 60-70. https://www.bu.edu/journalofeducation/files/2014/02/BUJoE.193.3.Koehleretal.pdf

Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 43–71). Cambridge University Press.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, *108*(6), 1017-1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Ramchandra, G. M., & Goswami, N. (2023). The role of Information and Communication Technology (ICT) in Transforming Education: Trends, Applications, and Impacts. *Journal of Advances and Scholarly Research in Allied Education*, *20*(1), 515–523. https://doi.org/10.29070/sr8v0530

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/178382

Resta, P. E. (Ed.). (2002). *Information and communication technologies in teacher education: A planning guide*. Unesco.

Seifert, H., & Lindmeier, A. (2024). Developing a Performance-Based Assessment to Measure Pre-Service Secondary Teachers' Digital Competence to Use Digital Mathematics Tools. *Journal für Mathematik-Didaktik*, *45*(2), 25. https://doi.org/10.1007/s13138-024-00251-7

Wang, A. ،& Norah, M. N. (2025). Systematic Review of Educational Technology Courses for Pre-Service Teachers: Trends and Challenges. International Journal of Academic

Research in Progressive Education & Development, 14(4), 106-127. http://dx.doi.org/10.46886/IJARPED/v14-i4/18898

Wulandari, D., & Hardhienata, S. (2025). Modeling and Optimization of Increasing Teacher Innovativeness Based on Local Wisdom and Technological Literacy. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, *11*(5), 774-779. https://doi.org/10.29303/jppipa.v11i5.11406

Zhao, Y., Zhao, M., & Shi, F. (2024). Integrating moral education and educational information technology: A strategic approach to enhance rural teacher training in universities. *Journal of the Knowledge Economy*, *15*(3), 15053-15093. https://doi.org/10.1007/s13132-023-01693-z