

این طیف به یک نردبک و از روش دیگر دور می‌شود. البته این طبقه‌بندی با ادعان این واقعیت صورت می‌گیرد که تحلیل محتوا در مفهوم کلی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی به‌طور خاص از جمله روش‌های «تحقیق کیفی» است. با این وجود توجه به برخی از جنبه‌های کمی و ظاهری متون درسی، کاربرد رویکرد کمی را در این دسته مطالعات ضروری ساخته است.

روش‌های کمی^۱ تحلیل محتوای کتاب درسی

این دسته از روش‌ها بر مجموعه‌ای از رویکردها و فیزی تأکید دارد که ویژگی مشترک تمامی آنها ارزیابی و کمی‌سازی ابعاد مختلف محتوای درسی و تأکید بر استفاده از فراوانی و شاخص‌های عددی پدیده‌ها و مکان و فضای هر یک از ابعاد و ملاک‌های مورد نظر محقق است که با انجام محاسبات ریاضی به تحلیل و بررسی محتوا می‌پردازد. در این دسته از روش‌ها به‌منظور کمی‌سازی ابعاد محتوا، حروف، کلمات، جملات، اندازه حروف، اشکال، جداوار و نمودارها، رنگ‌های به‌کار رفته در متن و تصاویر، تعداد صفحات کتاب یا تأکید و توجه به اسامی، الفاظ، مکان‌ها، موضوعات و حوادث خاص و فضاهای تخصیص یافته به هر یک از آنها، مورد توجه و بررسی قرار می‌گیرد.

روش‌های کمی اطلاعات زیادی درباره ویژگی‌ها و مشخصات ظاهری متون درسی در اختیار محقق قرار می‌دهد. این دسته از روش‌ها در اواسط دهه ۱۹۴۰ بیشتر به‌شمارش واژه‌ها و فراوانی لغات و عبارت تأکید داشته و به فرمول‌های خوانایی^۲ معروف است. و میزان سادگی یا پیچیدگی متن برای خواننده را مورد بررسی قرار می‌دهد. دهه بعد اکثر روش‌ها به‌جای توجه به شکل ظاهری لغات و عبارات متن به شمارش و محاسبه فراوانی و تکرار لغات، عبارات و مفاهیم خاص در متن و پا واژه‌های مشابه با مفهوم مورد نظر تأکید داشته است.

1. Quantitative Methods

2. Reading Formula

های فارسی پایه دوم و چهارم دارای رابطه قوی و با کتاب‌های فارسی پایه اول و پنجم و سایر دروس پایه‌های دوم و چهارم رابطه ضعیفتری است.

روش‌های تحلیل محتوای کتاب درسی

از ابتدای این فصل تاکنون تعریف، کارکردها و ابعاد تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بیان شد. در این بخش انواع روش‌های تحلیل محتوا مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. منظور از «روش» مجموعه‌ای از رویکردها، فنون و ابزارهایی است که تحلیل‌گر برای پاسخگویی به سوال پژوهشی خود انتخاب می‌کند. بر این اساس انتخاب روش نه تنها به ماهیت موضوع و مسئله مورد بررسی و ابزارها و امکانات مورد نیاز بستگی دارد، بلکه تحت تأثیر مدل ذهنی و ویژگی‌های محقق نیز قرار می‌گیرد. روش‌ها انعکاسی از اهداف متفاوت است و پاسخ‌های خاصی برای سئوالات مختلف فراهم می‌کند. بحث روش‌های تحلیل محتوای کتاب‌های درسی همچون سایر زمینه‌ها در علوم انسانی از عدم قطعیت و تداخل‌های متعدد برخوردار است. به عبارات دیگر طبقه‌بندی روش‌ها در اینجا نیز همچون طبقه‌بندی روش‌ها در انواع پژوهش، تدریس، برنامه‌ریزی، مدیریت و شبکه‌های رهبری از مرزهای کاملاً روشن و متغایر برخوردار نیست و طبقه‌بندی روش‌ها نوعی تسهیل‌گری برای شناخت بیشتر و دقیقتر روش‌های انجام تحلیل محتوا و پژوهش و مطالعه متون درسی به‌شمار می‌آید.

با توجه به مقدمات فوق در اینجا انواع روش‌های تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بر روی پیوستاری در نظر گرفته می‌شود که در یک‌سوی آن تأکید بر ملاحظات کمی و انجام بررسی‌های سنجش‌پذیر با شاخص‌سازی و انجام محاسبات عددی و آماری و در سوی دیگر آن تأکید بر کیفیت و شناخت مفاهیم و مضامین مستتر در کلمات، جملات، عبارات، تصاویر و هر آنچه یک متن را تشکیل داده قرار داد. بدینوی است پژوهشگر متون درسی متناسب با نزدیکی به هر یک از دو سوی

با توجه به سن، پایه، کلاس، سطح و توانایی فراگیران، مشخص نماید. در این زمینه نیز صاحب‌نظران و تحلیل‌گران کتاب‌های درسی فرمول‌های ریاضی متنوعی را معرفی کرده‌اند که پس از شمارش فراوانی هجاها، کلمات، جملات^۱ و ... در متن و سپس مقایسه آن با میزان درک و توانایی خواندن فراگیران پایه‌های مختلف تحصیلی و سنی، می‌توان درجه تناسب متن کتاب درسی با سطح خوانایی فراگیران آن کتاب را تعیین نمود. در زیر چند روش معروف در این زمینه معرفی می‌شود.

الف) فرمول خوانایی فرای (Fry, 1951)

فرای معتقد است طول کلمه‌ها و جمله‌ها میزان قدرت خوانایی متن را مشخص می‌نماید. بر این اساس لازم است جهت تعیین میزان خوانایی متن یک کتاب درسی چهارگام پیروسته بر داشته شود: (به نقل از یارمحمدیان، ۱۳۷۷، ۱۷۶)

گام اول: انتخاب سمنونه یکصد کلمه‌ای از متن کتاب درسی - بهتر است نمونه‌ها به ترتیب از بخش‌های اول، وسط و پایانی کتاب باشد.

گام دوم: شمارش تعداد جمله‌ها و هجاهای هر یک از نمونه‌ها - تهیه و تکمیل جدولی نظیر جدول زیر بر اساس محاسبه فراوانی هجاها و جمله‌های هر نمونه.

گام سوم: محاسبه میانگین هجاها و جملات سه نمونه انتخاب شده و درج آن در ردیف پایانی جدول.

۱. در ارزیابی کمی محتوای آموزشی متون دارای بولیه مورد بررسی هجاها، کلمه و جمله است و مقصود هر یک بدین شرح می‌باشد: هجا (سیلاب) کوچکترین واحد گفتاری است که با یک دم و بدون فاصله افامی شود. مانند همی، در کلمه همی درم^۴

هکلمه مجموعه‌ای از حروف الهجا که یک واحد اسم از اسم صفت، ملل، حرف اضافه و غیره را تشکیل می‌دهد. مانند همی درم^۴

هجمله مجموعه‌ای از کلمات است که بین نقطه و یا یکت طواری قرار می‌گیرد تا معنی یا مفهوم مشخصی را برسازد. مانند همی درم^۴

در این شیوه کمی که به شیوه «تحلیل مفهومی یا معنایی»^۱ هم شناخته شده، (کارلی و دیل، ۲۰۰۸)، تحلیل گر قصد دارد به یک سؤال پژوهشی در ذهن خود پاسخ دهد. به همین منظور پس از تعیین نمونه (کتاب درسی) مورد بررسی مفهوم یا واژه‌ای را که قصد بررسی آن را دارد برمی‌گزیند. در برخی مواقع واژه مورد بررسی به صورت آشکار در متن تکرار شده و گاهی نیز به صورت پنهان به مفهوم مورد بررسی توجه شده است. در چنین وضعیتی محقق با استفاده از کتاب‌های راهنمای تخصصی، واژه‌های مترادف و معادل مفهوم مورد نظر خود را می‌یابد تا در شمارش واژه‌های آشکار و پنهان مرتبط مرتکب خطا نگردد. این مفاهیم می‌تواند طیف گسترده‌ای از مفاهیم آموزشی، تربیتی، فرهنگی، مذهبی، اقتصادی، اجتماعی و ... را دربرگیرد. مثلاً مفهوم سلامتی، صداقت، درآمد، خدا، تلاش و ... پس از تعیین سؤال، هدف و نمونه مورد بررسی، به شمارش واژه‌های «مبیت و منفی» به کار رفته در متن می‌پردازد.

فرمول‌های خوانایی: در این شیوه محقق به تجزیه و تحلیل کتاب می‌پردازد تا درجه خوانایی (میزان پیچیدگی و با سادگی متن) کتاب را برای فراگیران مشخص نماید. به همین منظور ابتدا مشخصات ظاهری متن یعنی اندازه و نوع حروف، استفاده از علائم و نشانه گذاری‌ها، میزان و درجه تصاویر، جداول، نمودارها، فاصله خطوط، حجم کتاب و ... مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این زمینه متخصصان روان‌شناسی تربیتی رهنمودهایی را در رابطه با ویژگی‌های سنی و جنسی فراگیران در دوره‌های مختلف تحصیلی توصیه کرده‌اند که همواره راهنمای نویسنده‌گان و تهیه‌کننده‌گان کتاب‌های درسی بوده است.

پس از آن نیز تحلیل گر قصد بررسی سبک نوشتاری متن را دارد و به شمارش هجاها، کلمات، جملات، پاراگراف‌ها، ساختار جمله‌ها، تعداد واژه‌ها و مفاهیم جدید، اطلاعات مهم و ... می‌پردازد تا میزان درک مطلب و «سطح خوانایی»^۲ متن را

نخل، پیچیده و چند همجایی باشد، متن سنگین و در نتیجه یادگیری آن دشوار و نخل، پیچیده خواهد بود. لذا به منظور تعیین سطح خوانایی یک کتاب درسی می‌توان برزجهت خواهد بود. لذا به منظور تعیین سطح خوانایی یک کتاب درسی می‌توان به تعداد کلمات چند همجایی به کار رفته در متن کتاب توجه نمود. به همین لحاظ وی فرمولی را به منظور تعیین سطح خوانایی کتاب طراحی کرده است. مراحل زیر گام‌هایی است که تحلیل گر کتاب درسی را پاری می‌کند تا سطح خوانایی یک کتاب درسی را برآورد نماید:

- انتخاب سه نمونه ده جمله‌ای از قسمت اول، وسط و پایان کتاب؛
- شمارش کلمات سه همجایی و بیشتر در سه قسمت مشخص شده (حتی اگر تکراری است دوباره شمارش می‌شود)؛
- محاسبه جذر عدد به دست آمده (چنانچه جذر آن عدد کامل نبوده، نزدیکترین عدد کامل جایگزین آن شود)؛
- اضافه کردن عدد ثابت ۳ و ۵ به جذر به دست آمده تا به ترتیب سطح خوانایی کلاس و پایه تحصیلی و سپس سطح خوانایی سنی خوانندگان کتاب (فراگیران) مشخص شود.

$$\begin{aligned}
 & 3 + \sqrt{\text{مجموع کلمات سه همجایی و بیشتر}} = \text{سطح خوانایی کلاسی} \rightarrow \text{فرمول خوانایی} \\
 & 5 + \sqrt{\text{مجموع کلمات سه همجایی و بیشتر}} = \text{سطح خوانایی سنی} \rightarrow \text{مک لاین}
 \end{aligned}$$

(د) روش هارتلی در تعیین درجه دشواری متن (Hartley, 1991)

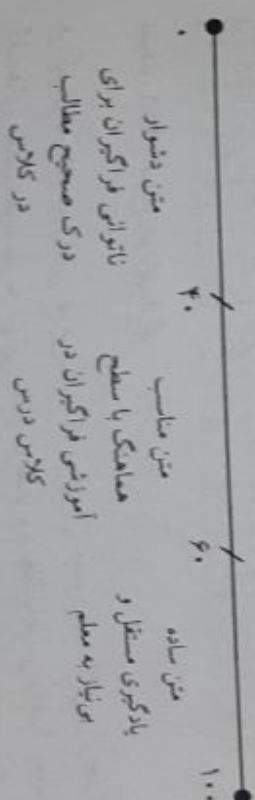
«هارتلی» به منظور سنجش میزان تناسب متن با پایه‌های مختلف تحصیلی، مطالعات وسیعی انجام داده است. او واژه‌ها و کلمات به کار رفته در متون درسی را به دو گروه واژه‌های ساده و کم‌هجا (سه همجایی یا کمتر) و واژه‌های دشوار یا کلماتی که بیش از سه همجایی دارند، تقسیم کرده است. او پس از بررسی‌های متعدد به این نتیجه

داده نشده باشد (تعداد این قسمت‌ها بر اساس پایه تحصیلی و توانایی فراگیران می‌تواند از ۱۰۰-۲۰۰ قسمت باشد).

- در مرحله بعد اولین جمله از متن‌های انتخابی را در برگه‌ای یادداشت کنید و کلمه پنجم هر جمله را حذف و به جای آن نقطه چین بگذارید.
- سپس برگه‌هایی را که جملات اول هر متن روی آن نوشته شده به تعداد فراگیران تکریر کنید و در اختیار آنان قرار دهید تا با بهترین مفهوم که به ذهنشان می‌رسد جای خالی را در جملات تکمیل کنند.

• در آخر برگه‌ها را تصحیح و میانگین نمرات را محاسبه و به مقیاس صد تبدیل نمایید.

جواب به دست آمده را در محور زیر قرار دهید تا سطح آموزشی کتاب مورد بررسی خود را تعیین کنید.



(ج) فرمول خوانایی مک لاین (Mc Laughlin 1968)

«مک لاین» یک متن را مرکب از کلمات و جملات می‌داند و معتقد است به منظور تعیین میزان و سطح خوانایی آن باید به کوچکترین واحد معنی‌دار در یک متن یعنی کلمات توجه نمود. مجموعه کلماتی که یک جمله را تشکیل می‌دهند و مفهوم را به ذهن خواننده منتقل می‌کنند، می‌تواند کلماتی ساده و مشخص و یا پیچیده و دارای معانی چندوجهی باشد. لذا متنی که از کلمات ساده (کلمات با همجایی کم) تشکیل شده باشد متنی ساده است و بالعکس هر متنی با پیامی که دارای کلمات

اندازه با پایه تحصیلی و سن فراگیران تناسب دارد و نظر فراگیران نسبت به وضعیت سادگی یا دشواری متن چیست؟

روش‌های کیفی^۱ تحلیل محتوای کتاب‌های ادبی

کتاب ادبی علاوه بر ابعاد ظاهری و جنبه‌های کمی، متضمن مفاهیم و ابعاد کیفی نیز می‌باشد که اغلب بخش «آناشکار» و پنهان محتوای آموزشی را تشکیل می‌دهد. به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران، این بخش از کتاب بسیار مهم‌تر و مؤثرتر از بخش آشکارا و ظاهری آن است و به روش‌های کیفی تحلیل محتوا نزدیک‌ترین است و مناسب‌ترین تعبیر از تحلیل محتوا را عرضه می‌نماید. در واقع محققان و تحلیل‌گران کتاب‌های ادبی تلاش دارند با به‌کارگیری روش‌های کیفی، اثرات کوتاه و بلند مدت متون آموزشی را بر چارچوب ادراکی، ارزش‌ها، پیش‌ها، خودپنداره‌ها و نهایتاً جهان‌بینی فراگیران و آموزگاران مورد شناسایی و تجزیه و تحلیل قرار دهند. همچنین این نوع مطالعات به دنبال کشف الگوهای پنهان در بطن محتوای کتاب و همچنین شناخت میراث تطابق و سازگاری محتوا با اصول و مبانی طراحی کتاب ادبی است. و ضمن تأکید بر عمق و زیربنایی مطالب ارائه شده در محتوا به ماهیت موضوعات و روابط درونی بین مفاهیم موجود تأکید می‌نماید. و فراتر از شمارش واژه‌ها و مفاهیم، به دنبال کشف ارتباط معنایی بین مفاهیم آشکار و پنهان در یک متن ادبی می‌پردازد. (بالم کویت، ۱۹۹۷) محقق با بررسی دقیق و روشنگرانه خود درسی می‌پردازد. (بالم کویت، ۱۹۹۷) محقق با بررسی دقیق و روشنگرانه خود به دنبال درک روابط معنی‌دار بین مفاهیم است. در این شیوه مفاهیم به‌طور مجزا و انفرادی بررسی نمی‌شود، بلکه جایگاه هر مفهوم در یک زمینه ارتباطی با سایر واژه‌های متن یا پیام معنی پیدا می‌کند. (کارلی، ۱۹۹۲) در این دیدگاه نیز مدل‌های گوناگونی از سوی دست‌اندرکاران این حوزه معرفی شده که به جنبه‌های وسیعی از تحلیل مانند باورها و دیدگاه‌های نویسنده، فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی حاکم

1. Qualitative Methods

جدول ۳-۱ مقایسه سنجش دشواری متن متناسب با پایه‌های مختلف تحصیلی

پایه (سن)	وضعیت متن	درصد واژه‌های ساده به کل
۱۰ ساله	کلی ساده	۹۰-۱۰۰
۱۱ ساله	ساده	۸۰-۹۰
۱۲ ساله	نسبتاً ساده	۷۰-۸۰
۱۳ و ۱۴ ساله	متوسط	۶۰-۷۰
۱۵ و ۱۶ ساله	نسبتاً دشوار	۵۰-۶۰
۱۷ و ۱۸ ساله	دشوار	۴۰-۵۰
فارغ التحصیل دانشگاه	کلی دشوار	۳۰-۴۰

Hartley, James (1991)

دست یافت که چنانچه متنی برای یک گروه در یک پایه تحصیلی دشوار و سخت به نظر برسد، همان متن برای گروه‌های سنی بالاتر یک متن متوسط و گاهی متن بسیار ساده خواهد بود و یادگیری آن به سهولت اتفاق می‌افتد. آن متنی که برای گروه و پایه سنی خود مناسب است، برای فراگیران در پایه‌های قبلی دشوار و برای گروه سنی بالاتر بسیار ساده به نظر می‌رسد. بر همین اساس جدول ۳-۱ نتایج یافته‌های او را نشان می‌دهد.

هارتلی مراحل اقدام خود را به شرح زیر معرفی می‌کند:

- ابتدا چند نمونه صدگامه‌ای از قسمت‌های مختلف کتاب ادبی را انتخاب کنید؛
- تعداد واژه‌های سه‌مجماعی و کمتر را در هر صدگامه شمارش کنید؛
- میانگین واژه‌های ساده در نمونه‌ها را به دست آورید؛
- نسبت واژه‌های ساده به کل کلمه‌های کتاب را با جدول مقایسه کنید.

عددی که به دست می‌آید نشانگر آن است که کتاب ادبی مورد بررسی تا چه

طی سال‌های متعددی و با متون درسی مختلف در یک دوره و مقطع تحصیلی بررسی می‌کند.

همچنین می‌توان در تحلیل محتوا تناقض و شکاف بین محتوای موجود و محتوای حذف شده (عقیم) را که لازم است فراگیران در سن و دوره معینی با آن آشنا شوند و در کتاب‌ها (به هر لحاظ) گنجایده نشده است را دریافت. در ادامه چند نمونه از روش‌های تحلیل محتوای کیفی معرفی می‌شود.

الف) روش تحلیل متون درسی و پیام رومی (Romei 1968)

«رومی» معتقد است که محتوای کتاب‌های درسی (به‌ویژه در دروسی نظیر علوم باید موضوعات را به شیوه اکتشافی مطرح نمایند. زیرا یادگیری حقیقی نتیجه فعالیت یادگیرنده است. چنانچه محتوا به گونه‌ای ارائه شود که روحیه کشف را در فراگیر به وجود آورد تا او خود به دنبال پاسخ ستروالاتش باشد، نتایجی را که به دست می‌آورد فعالیت او را برای یادگیری بیشتر تقویت می‌کند. وی چنین محتوایی را «فعال» می‌نامد و در مقابل محتوایی که صرفاً با ارائه دانش و اطلاعات، حقایق و مفاهیم را معرفی و سپس نتایج و اصول کلی را مطرح می‌سازد، «محتوای غیرفعال» معرفی می‌کند.

«محتوای فعال» با ارائه ستروالات، تصاویر، مثال‌ها و... انگیزه یادگیری را در خواننده ایجاد می‌کند. چنین محتوایی به صورت مسئله مطرح می‌شود تا فراگیر برای پاسخگویی به آن طرحی را در نظر بگیرد، اطلاعات جمع‌آوری کند و پس از آزمایش و نتیجه‌گیری بتواند آن را تعمیم دهد. به همین لحاظ بهتر است که محتوای کتاب‌های درسی، حداقل اطلاعات را ارائه دهند. در صورتی که کتاب‌های درسی اغلب حقایق، نتایج یافته‌ها و اصول علمی را ارائه می‌کنند، بدون آنکه فراگیر با مراحل و فرآیند دستیابی به این اصول آشنا شود. از این رو یادگیری‌ها اغلب حفظی است و دانش‌آموز با دیدگاه‌های متفاوت و گاهی متضاد آشنا نیست و بر این باور

حمایت‌ها و جانبداری‌ها، توصیف و انکشافی رفتارهای ارتباطی بین افراد و گروه‌ها با ویژگی‌های خاص سنی، جنسی، مذهبی، قومی، ملی و حتی بین‌المللی می‌پردازد (بارتو، ۱۹۷۶) از این روش تحت عنوان تحلیل رمزشناسی یاد می‌کند که به تشخیص علائم و پیام‌های پنهان در متون که به وسیله دیدگاه‌های فرهنگی جامعه تئوریزه و پنهان می‌شود، اشاره می‌نماید.

(بینگل، ۱۹۹۹) در زمینه تحلیل کیفی محتوای و متون درسی مطالعات

گسترده‌ای انجام داده است و معتقد است با اینکه نتایج و یافته‌های تحلیل کیفی قابلیت تعمیم‌پذیری چندانی ندارند، لیکن اطلاعات کافی، غنی و ارزشمندی را در رابطه با ماهیت موضوعات متن در اختیار تحلیل‌گر قرار می‌دهد. او در این زمینه به تجربه و تحلیل هر مونیک^۱ اشاره می‌کند که برای آشکارسازی معانی پیام‌های پنهان به کار می‌رود. همچنین در «تجربه و تحلیل لغوی یا زبان‌شناختی»^۲ محقق به بررسی لغات و واژه‌ها می‌پردازد تا معانی متفاوت و متعارض آن را که در متن به‌طور غیرمستقیم در ذهن خواننده تأثیر می‌گذارد، و با سوگیری‌ها و جانبداری‌های فرهنگی و قومی یک واژه را درک نماید. در «تجربه و تحلیل تاریخ‌نگاری»^۳ وقایع و اتفاقات سیاسی، اجتماعی و روند شکل‌گیری و تحول آن در متون درسی قابل بررسی است. در «تحلیل ظاهری»^۴ به ارزیابی محتوا و ارتباط آن با تصاویر و نمودار-های کتاب اشاره می‌کند. «تحلیل انتقادی»^۵ نیز در طبقه‌بندی او به منظور شناسایی پیکربندی مطالب و تصاویر متن است تا به نابرابری‌های اجتماعی پی ببرد و عواملی را که چنین روابطی را ایجاد و نهادینه کرده‌اند را پیشنهاد.

(فاستر، ۲۰۰۲) نیز در این زمینه به «تجربه و تحلیل ساختاری»^۶ اشاره می‌کند که محقق پس از بررسی متون، چگونگی شکل‌گیری مفاهیم، حوادث تاریخی و فرآیند-های اجتماعی و مراحل تحول آن را در یک دوره زمانی در یک عنوان درسی

1. Hermeneutic Analysis -
2. Linguistic Analysis
3. Historiographical Analysis
4. Visual Analysis
5. Critical Analysis
6. Structural Analysis

را به دو نوع جمله‌های «لفظی» و «درکی» تفکیک می‌نماید.

مقصود از «جمله‌های لفظی» آندسته از دانش و اطلاعاتی است که به صورت مستقیم و بی واسطه معلوماتی را در اختیار فراگیر قرار می‌دهد. بدون آنکه فراگیر در آن دخل و تصرفی نماید. مثلاً ارائه دانش ثابت و قطعی در درس جغرافی همچون معرفی پایتخت، مساحت، نوع آب و هوا، کوه‌ها، رودها و... یک سرزمین. در مقابل «جمله‌های درکی» به آن دسته از جمله‌هایی گفته می‌شود که با درگیر و فعال کردن ذهن، فراگیر به یافته‌ها و دانسته‌های تازه دست پیدا می‌کند که خود در آن نقش پویایی داشته و مطالب را صرف یادگیری و به یادآوری نیاورده، در این گونه جمله‌ها فراگیر به اهمیت و کاربرد دانسته‌های خود واقف است و دانسته‌های تازه‌اش را با مجموعه دانسته‌ها و تجارب قبلی‌اش درهم می‌آمیزد تا مجموعه‌ای یکپارچه (طرح مفهومی) برای او ایجاد شود. چنین شیوه‌ای موجب یادگیری باثبات خواهد شد.

مراحل تحلیل محتوا در شیوه «ارومی» به شرح زیر است:

- انتخاب نمونه ۲۰ صفحه‌ای از قسمت‌های مختلف کتاب که شامل متن و نوشته باشد؛
- انتخاب ۲۰ جمله پیاپی و به دنبال هم از هر صفحه؛
- بررسی تک تک جملات و شمارش فراوانی هر جمله برحسب جمله‌های لفظی و درکی مطابق معیار زیر:
- «جمله‌های لفظی» شامل:
- الف) دانش و اطلاعات جدید، تعاریف، اصول، قوانین و...؛
- ب) جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از مباحث؛
- ج) سئوالات همراه با پاسخ.
- «جمله‌های درکی» شامل:

است که اطلاعات و یافته‌های علمی بیشتر در کتاب‌های درسی یافت می‌شوند نه از طریق مشاهده، تجربه، تحلیل و نتیجه‌گیری دقیق.

«ارومی» کتابی را دارای «محتوای فعال» و مناسب می‌داند که بین ۷۰-۳۰٪ آن به ارائه مطالب و موضوعات علمی بپردازد. در غیر این صورت «محتوای غیر فعال» است. در محتوایی که کمتر از ۳۰٪ اطلاعات و حقایق علمی ارائه شود، فراگیر از دانش مقدماتی و اولیه لازم برای درک و پاسخ‌دهی به سئوالات کتاب برخوردار نیست و چنانچه بیش از ۷۰٪ مطالب کتاب به ارائه حقایق و دانش تازه بپردازد، صرفاً محتوا به انتقال و انباشت ذهن تأکید دارد و دیگر محتوایی فعال نخواهد بود. وی ویژگی‌ها و خصوصیات یک «محتوای فعال» را به شرح زیر معرفی می‌نماید:

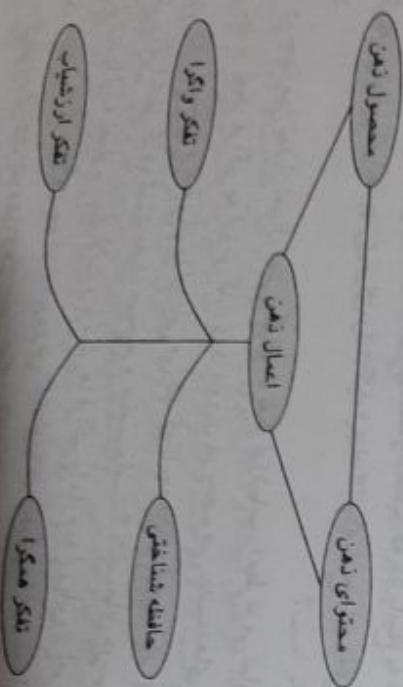
- از فراگیر می‌خواهد به سئوالاتی پاسخ دهد که پاسخ آنها به‌طور مستقیم در متن ذکر نشده و لازم است فراگیر به اطلاعات ارائه شده بیندیشد و با تحلیل آنها و تفکر منطقی به جواب برسد.
- محتوا با طرح سئوالاتی که موجب تمرکز بر روی موضوعات ارائه شده می‌شود، در فراگیر انگیزه مطالعه را ایجاد می‌نماید.
- با ارائه دیدگاه‌های مختلف و متضاد او را به تفکر نقاد وامی‌دارد تا پس از بررسی همه عوامل راه منطقی و مناسب را برگزیند.
- فراگیر را با پژوهش (بررسی و مشاهده دقیق، ارائه فرضیه، آزمایش و نتیجه‌گیری) و انجام فعالیت و تفکر علمی آشنا سازد.
- روحیه کشف را در فراگیر تقویت نماید و از او بخواهد نتایج یافته‌های خود را به شیوه مناسب با دیگران مطرح و بررسی کند.

«ارومی» در تحلیل محتوای یک کتاب درسی میزان درگیر کردن فراگیر با موضوع و متن درس (محتوای فعال در مقابل غیر فعال) را مورد بررسی و تحلیل قرار داده است. وی در این شیوه بر جمله‌های متن و پرسش‌های کتاب تأکید دارد و جمله‌ها

نشانگر آن است که تمامی جملات، تصاویر و سئوالات کتاب از فراگیر انتظار دارد به‌طور مرتب و مداوم به تجربه و تحلیل بپردازد و دیگر امکان ارائه اطلاعات علمی به اندازه کافی در آن وجود ندارد و فقط فراگیران را به انجام فعالیت‌های متعدد فرامی‌خواند. بدون آنکه اطلاعات کافی در اختیار او قرار داده باشد و یا به شرایط فراگیر توجهی ننماید.

ب) تحلیل محتوای کتاب درسی براساس شاخص خلاقیت کیلفورده

کیلفورد در شناسایی عناصر هوش انسان ۱۵۰ عامل را شناسایی کرده است و آن را در سه‌بند «اعمال ذهنی»، «محتوای ذهنی» و «شروع فعالیت ذهنی» قرار داده است. او اعمال ذهنی را شامل چهار دسته فعالیت حافظه‌شناختی، تفکر همگرا، تفکر واگرا و تفکر ارزشیاب می‌داند. این عناصر در شکل ۳-۳ نشان داده شده است. مقصود از «حافظه‌شناختی» (در کلاس درس و یا در محتوای آموزشی) آن قسمت از موضوعاتی است که صرفاً به ارائه مطالب و وقایعی که اتفاق افتاده است می‌پردازد بدون آنکه به دلایل وقوع آن اشاراتی نماید. مجموعه عناصر کتاب درسی



شکل ۳-۳ مدل هوش کیلفورد

ه) جمله‌هایی که تفسیر و تغییر از متن درس را به‌عهده فراگیر واگذار کرده؛

و) واگذار کردن انجام کار، حل تمرین و... به فراگیر؛

ز) سؤال‌هایی که پاسخ آن به فراگیر واگذار شده و پاسخ مستقیمی در متن ندارد.

قراردادن فراوانی‌های به‌دست آمده در فرمول زیر و محاسبه ضریب درگیر کردن فراگیر با محتوای آموزشی

$$I = \frac{\text{مجموعه جمله‌های درکی}}{\text{مجموع جمله‌های لفظی}}$$

به عقیده رومی زمانی که ضریب درگیری فراگیر با محتوا (متن، تصاویر و پرسش‌های کتاب) مشخص گردید، نتایج به‌دست آمده از سوری تحلیل‌گر مورد تفسیر قرار می‌گیرد. او بر این باور است که ضریب درگیر شدن دانش‌آموز با کتاب نشان‌دهنده محتوای فعال یا غیرفعال است. دامنه این ضریب بین صفر تا بی‌نهایت است. زمانی که این ضریب کمتر از ۴/۴ به‌دست آمد نشانگر آن است که کتاب صرفاً به ارائه اطلاعات می‌پردازد و از فراگیران می‌خواهد تا مطالب ارائه شده را حفظ نمایند. چنین کتاب‌هایی جزو کتاب‌هایی است که فراگیران را به پژوهش و انجام فعالیت‌های علمی دعوت نمی‌نماید. فراگیر در امر یادگیری فعال نیست و مطالب را در ذهن خود انباشته می‌سازد و پس از ارزیابی آن را به‌سرعت فراموش می‌کند.

از نظر رومی ضریب مناسب برای فعال‌بودن محتوا عددی بین ۱/۵-۴/۴ است. در چنین محتوایی فراگیران به توانایی‌های تفکر، مشاهده، تحلیل‌گری، دقت، پویایی و انگیزه یادگیری دست می‌یابند و قدرت پژوهندگی و حل مسئله را کسب خواهند کرد. همچنین چنانچه ضریب درگیری فراگیر با محتوای درسی بیش از ۱/۵ باشد،



شکل ۴-۳ عناصر تفکر واگرا از نظر گیلنورد

می‌دهد و برای این بخش از تفکر عناصری را معرفی می‌نماید که با شاخص‌های خلاقیت تطابق و همخوانی زیادی دارد. این عناصر در شکل ۴-۳ نمایش داده شده است:

سیال بودن: مقصود تعداد راه‌حل‌ها و ایده‌های پیشنهادی از سوی فراگیر است. گیلنورد معتقد است که محتوای کتاب‌های درسی می‌توانند با به‌کارگیری شیوه‌های متنوع، فراگیر را برانگیزاند که به تنوع و تعدد فکری برسد و از او انتظار ارائه راه‌حل‌های متعددی را داشته باشد. مثلاً در مثال قبل: چه نورهایی برای رشد گیاه مناسبتر است؟

اصالت: توانایی ایجاد و شکل‌گیری یک فکر، راه‌حل، فعالیت و عمل جدید و اصیل است که لازم است فراگیر از این قدرت برخوردار باشد تا بتواند از افکار و راه‌حل‌های عادی و تکراری بگذرد و از منظری تازه به موضوع بنگرد. کتاب‌های درسی هم می‌توانند پس از ارائه مفاهیم و موضوعات درس، در پرسش‌ها و تکالیف درسی فراگیر را وادار به تفکر در خصوص راه‌حل تازه و انجام کار به شیوه و

اهم از متن، سؤالات، تکالیف، اشکال و تصاویر که مجموعه‌ای از تعاریف، حقایق و اصول را معرفی می‌نمایند، در بخش حافظه‌شناختی فراگیر قرار می‌گیرد و معلم در فرایند تدریس و ارزیابی نیز بر همین قسمت شناختی تأکید دارد. مثلاً «چگونه یک دانه لوبیا به گیاه لوبیا تبدیل می‌شود؟»

تفکر همگرا به مراحل از آموزش اشاره می‌نماید که فراگیر با انبوهی از مفاهیم، واقعیت‌ها و اصول آشنا شده است و آنها را درهم می‌آمیزد تا به پاسخ صحیح و کلیشه‌ای دست یابد. در این بخش نیز مجموعه رفتارهای آموزشی معلم و عناصر کتاب درسی بر ترکیب و تلفیق اطلاعات و دانسته‌های ذهنی فراگیر (حافظه‌شناختی) مطابق الگوی از قبل طراحی شده تأکید دارند. در این مرحله از تفکر می‌توان به این نمونه اشاره کرد: «چه عواملی برای رشد گیاه لازم است؟»

تفکر واگرا نشانگر عملکرد آزادانه تفکر است که گیلنورد آن را مترادف با خلاقیت می‌داند. کتاب درسی و نوع عملکرد و انتظار معلم در کلاس می‌تواند موجب رشد و پرورش این بُعد از ذهن شود که با طرح مسئله، فراگیر را ملزم به تفکر، بررسی جنبه‌ها و عوامل مختلف و کشف راه‌حل‌های بدیع نمایند. در این مرحله از فعالیت ذهنی می‌توان از فراگیران انتظار داشت که در پاسخ به سؤال «چگونه می‌توانیم شرایط بهتری برای رشد گیاه ایجاد کنیم؟» پاسخ‌های متنوع ارائه دهند.

در چهارمین بُعد از اعمال ذهنی، گیلنورد تفکر ارزشیاب را مطرح می‌نماید. در این بُعد از تفکر فراگیر به ارزش‌گذاری و داوری در خصوص دانسته‌های خود می‌پردازد و صحت و سقم آن را ارزیابی می‌کند که تا چه اندازه آنچه را در مرحله تفکر واگرا خلق کرده است مفید، صحیح و مناسب است؟ کتاب‌های درسی نیز می‌توانند با ارائه تصاویر، سؤالات و پرسش‌ها فراگیر را ملزم به ارزیابی از آموخته‌های خود نمایند. مثلاً «تا چه اندازه پرورش گیاه لوبیا در زندگی ما اهمیت دارد؟» گیلنورد در تشریح مدل ذهنی خود تفکر واگرا را به تفصیل مورد بررسی قرار

پرورش‌ها، تکالیف و تصاویر) بیشتر بر حافظه‌شناختی و سپس تفکر همگرا، واکرا و ارزشیاب تأکید دارد.

- محتوای کتاب‌های پنج‌پایه در رابطه با شاخص خلاقیت بیشترین میزان و درصد را به ترتیب به «سیال‌بودن»، «اصالت» و «انعطاف‌پذیری» اختصاص داده است.
- سه شاخص سنجش میزان خلاقیت در متن، پرورش‌ها، تکالیف درسی و تصاویر کتاب درسی علوم پایه دوم دبستان بیشتر از سایر کتاب‌های علوم بوده است.
- در مجموع کتاب‌های علوم پنج‌پایه تحصیلی از نظر سطوح اعمال ذهنی گیلرورد تفاوت معنی‌داری با یکدیگر ندارند و در حد ضعیف ارزیابی شده‌اند. قابل ذکر است که در این بین وضعیت تکالیف و پرورش‌های کتاب بهتر از متن و تصاویر بوده است. (عیانوی، ۱۳۸۳)

ج) تحلیل کتاب درسی براساس الگوی تفکر نقاد گریسون

(GARRISON AND ANDERSON, 2001)

تحلیل کتاب درسی را می‌توان از بُعد ایجاد «تفکر نقادانه» در فراگیر نیز مورد بررسی قرار داد. به همین منظور «گریسون» الگویی را جهت بررسی تفکر نقادانه در کتاب درسی ارائه کرده و معتقد است که کتاب‌های درسی مجموعه‌ای از دانش‌ها، پیش‌ها و مهارت‌ها را در فراگیر ایجاد می‌کند که یکی از ملاک‌های مهم و قابل توجه در این خصوص ایجاد، پرورش و تقویت مهارت تفکر انتقادی در فراگیران است. به همین منظور در الگوی تفکر نقاد گریسون و دیگر همکاران وی چهار مرحله اصلی جهت سنجش و ارزیابی میزان ایجاد و تأکید بر تفکر نقادانه در کتاب درسی معرفی شده است. این الگو مراحل، شاخص‌ها و فرآیندهای تحلیل و بررسی تئوریکر تکالیف و فعالیت‌های یک کتاب درسی را در جدول ۲-۳ نمایش می‌دهد. تحلیل استفاده می‌تواند به منظور سنجش میزان تفکر نقاد در کتاب درسی از جدول ۲-۳ استفاده نماید. (Gaeremynck & Anderson, 2001, P7-23)

طی مراحل نو نمایند. مثلاً آنچه راه‌های دیگری برای افزایش رشد گیاه پیشنهاد می‌کنید؟^۱

انعطاف‌پذیری: به مفهوم تغییر در دیدگاه فردی و نگرستن به مسائل از زوایای مختلف و گاهی متضاد است. در این ویژگی کتاب‌های درسی بارزانه سئوالاتی ذهن فراگیر را متوجه ایجاد و جنبه‌های مختلف موضوع می‌نمایند که راه‌حل‌های غیر-عادی دیگری هم وجود دارد که با مسئله به شکل تازه‌ای برخورد می‌کند و ممکن است از راه‌حل‌های مرسوم کارآیی بیشتری داشته باشد. در رابطه با این مقوله می‌توان سئوال زیر را مطرح کرد: «آیا راه دیگری برای افزایش میزان رشد گیاه به غیر از توجه به آب، خاک و نور مناسب وجود دارد؟»

گیلرورد بر این باور است که کتاب‌های درسی از بخش‌های مختلفی تشکیل شده‌اند. بخشی از کتاب به ارائه حافظه‌شناختی پرداخته و لازم است که ابتدا حقایق، مفاهیم و موضوعات برای فراگیر معرفی شود و سپس موضوعات آموخته شده مورد استفاده قرار گیرد و با مجموعه دانسته‌های قبلی فرد درهم پیامیزد. پس از این مرحله با ایجاد انگیزش در فراگیر او را به فرآیند عالی تفکر (تفکر خلاق) هدایت کند. از این رو کتاب در آغاز باید با ارائه موضوعات و پرورش‌های متعدد حافظه-شناختی فراگیر را پرورش دهد. این مرحله مقدمه تفکر پیشرفته و عالی است. پس از آن به معیارهای سیال‌بودن فکری، «اصالت» و ایده‌های بدیع و «انعطاف‌پذیری» در افکار تأکید نماید. از این رو در بررسی و تحلیل کتاب‌های درسی از دیدگاه گیلرورد، توجه به چهار مرحله سنجش، پرورش‌ها (اعم از تکالیف، فعالیت‌ها و...) و تصاویر کتاب جهت تعیین میزان خلاقیت از سه بعد مذکور ملاک اصلی و اولیه تحلیل است. در یک پژوهش علمی که به تحلیل محتوای کتاب درسی علوم دوره ابتدایی در رابطه با شاخص خلاقیت از نظر گیلرورد پرداخته نتایج زیر به دست آمده است:

- محتوای کتاب‌های درسی علوم در پنج‌پایه تحصیلی در دوره ابتدایی (شامل متن،

با هر حیطه را نشان می‌دهد. از این‌رو برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی با توجه به میزان توجه و تأکیدی که بر هر یک از حیطه‌های سه‌گانه و در سطوح گوناگون هر حیطه دارند، اقدام به تهیه و تدوین کتاب‌های درسی می‌نمایند. از این‌رو محقق در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی می‌تواند حیطه‌ها و سطوح مختلف یادگیری در کتاب درسی را بر مبنای اهداف رفتاری هر بحث، فصل و یا بخش مورد ارزیابی قرار دهد.

جدول ۳-۲ نمونه‌ای از افعال مرتبط با هر یک از سطوح و حیطه‌های یادگیری را معرفی می‌نماید.

تحلیل‌گر می‌تواند با انتخاب یک نمونه از (کتاب درسی) و بر اساس اهداف و سئوالات پژوهشی که در ذهن دارد، میزان توجه و تأکید کتاب به هر یک از حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی را مورد بررسی قرار دهد.

همچنین در تحلیل دقیق جملات، تصاویر، پرشش‌ها و فعالیت‌های کتاب نیز می‌تواند میزان تأکید محتوا به هر یک از سطوح و طبقات هر حیطه را بر اساس افعال رفتاری به‌کار برده شده در متن مورد شناسایی قرار دهد و با شمارش فراوانی هر یک از سطوح حیطه‌های سه‌گانه به ارزیابی و تحلیل کتاب درسی بر مبنای اهداف آموزشی بپردازد.

همچنین در تحلیل محتوای کتاب درسی برخی از صاحب‌نظران به‌غیر از بررسی متن به تحلیل سایر اجزای کتاب درسی پرداخته تا میزان ارزش و اعتبار هر یک از این قسمت‌ها را در جریان آموزش و یادگیری دریابند. به همین منظور در بررسی تصاویر، نمودارها و جداول کتاب روش‌های ساده‌ای به شرح زیر معرفی شده است.

- روش بررسی تصاویر و نمودارهای کتاب درسی
- انتخاب بیست تصویر، عکس، نمودار، جدول و... از بخش‌های مختلف کتاب درسی^۱

جدول ۳-۲ مراحل، شاخص‌ها و فرآیندهای شناختی-اجتماعی الگوی تفکر نقادانه

مراحل	شاخص‌ها	فرآیندهای شناختی-اجتماعی
۱. آماده‌شدن	درک موضوع با مسئله جدی، قلمداد کردن مسئله	ارائه مطالب قبل به‌نجوی که موجب طرح مسئله گردد طرح سئوالات تفکر برانگیز ارائه مطالب و موضوعاتی که موجب بحث شود
۲. جستجو و کشف	یافتن اطلاعات جدید تبادل اطلاعات با دیگران	دریافت نظرات مختلف درباره یک موضوع بیان دیدگاه و نظریات شخصی کشف تفاوت و تناقض بین نظرات دیگران
۳. ترکیب و جمع‌بندی	پروژه کردن پیوند بین نظرات مختلف جمع‌بندی نظرات مختلف	تأییدبخش یا تمامی نظرات گذشته تکمیل کردن نظرات دیگران جمع‌بندی کلیه نظرات و ارائه راهکار
۴. راه‌حل	ارائه و معرفی راه‌حل‌ها آزمون هر یک از راه‌حل‌ها	به‌کارگیری راه‌حل‌ها در زندگی واقعی و ارزیابی از نتایج آن

(Garrison & Anderson, 2001)

د) تحلیل محتوای کتاب درسی بر مبنای حیطه‌های سه‌گانه اهداف آموزشی-دلبوم^۲

همچنان‌که تاکنون نیز در صفحات قبل بیان شده، تمامی عناصر و اجزای کتاب‌های درسی مشمول از اهداف آموزشی است که سیاستگذاران و برنامه‌ریزان اجتماعی از نسل جوان یک جامعه انتظار دارند به جایگاه مناسبی از رشد و تحول در ابعاد جسمی، ذهنی، عاطفی و اخلاقی دست پیدا کنند. دلبوم یکی از پیشگامان طراحی و طبقه‌بندی اهداف آموزشی است. او مجموعه آموزشی‌های انسان را در سه «حیطه-شناختی»^۱، «عاطفی»^۲ و «ارادتی-حرکتی»^۳ قرار می‌دهد. هر یک از حیطه‌های سه‌گانه دارای سطوح و درجات پایانی است که میزان تسلط و تبحر فراگیر نسبت به یادگیری

۱. cognitive
۲. psychomotor

۳. affective

جدول ۳-۴ توزیع فراوانی مشاغل زنان و مردان در کتاب‌های درسی پایه سوم دوره ابتدایی ترکیه

نوع شغل	مردان	زنان
مدیر	۶	-
خدمات شهری	۹	۲
پزشک	۲	-
امور کشاورزی	۶	۹
خانه‌داری	-	۴
پرستاری	-	۲
پلیس	۲	-
فروشنده	۴	۲
خیاط	-	۱
معلم	۸	۶
جمع	۳۷	۲۶

(Ozdogru, 2003, P: 5)

مردان با ویژگی‌هایی همچون قاطعیت، اعتماد به نفس، شجاع، قوی و تصمیم‌گیرنده ترسیم شده‌اند.

- نوع مشاغل دو جنس به‌طور کامل با یکدیگر متفاوت است. مشاغل مردان در طیف گسترده‌تر و فرصت‌های شغلی بالاتر نشان داده شده. در حالی که زنان همواره از مشاغل سطح پایین‌تر و عموماً مرتبط با وظایف اصلی مادری و با روابط احساسی و عاطفی و اغلب در محیط داخل خانه و خانه‌داری (به‌تغیر از دو شغل معلمی و کشاورزی) برخوردارند. جدول ۳-۴ یافته‌های این تحقیق را به شکل روشتی نشان می‌دهد.

- علاوه بر این در تصاویر مربوط به خانواده پدران همواره در بیرون از منزل و در

درسی معرفی می‌شود:

«اون وادلی»: از دانشگاه نوا به تحلیل ده متن درسی دانشگاهی دوره «ارتباطات» پرداخته تا مفهوم «بازخورد» در ارتباطات انسانی را مورد بررسی قرار دهد. نتایج بررسی این دو نشان داد:

- در برخی از متون تعاریف ساده و سطحی از مفهوم بازخورد ارائه شده است. در حالی که در برخی از متون ضمن تعریف و تفسیر دقیق، انواع و ابعادهای پنهان بازخورد را نیز معرفی کرده است.

- از این ده متن مورد بررسی تنها در یک متن بازخورد و انواع آن شامل «بازخورد اطلاعاتی» و «بازخورد تقویتی» به‌طور کامل و مبتنی بر نظریه‌های علمی و دقیق معرفی شده است.

- از این متون مورد بررسی تنها یک متن درسی دانشجویان را در درک روشن از مفهوم بازخورد و کاربرد آن در ارتباطات انسانی و اجتماعی آگاه می‌سازد که قادر خواهند بود پس از مطالعه محتوای مورد نظر تفاوت‌ها و تمایزهای بین انواع آن را تشخیص دهند. (Owen & Dudley, 2007, pt:5)

«دانشگاه یوقاوی»: در استانبول در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در ترکیه قصد بررسی سبک‌های جنسیتی را داشته و به همین منظور دو کتاب درسی در پایه سوم ابتدایی را به‌عنوان نمونه مورد بررسی و تجزیه و تحلیل کمی و کیفی قرار داده است. مقوله اصلی مورد بررسی در این تحقیق:

مشاغل و نقش‌های اجتماعی و ویژگی‌های شخصیتی دو جنس زن و مرد بوده است. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که:

- زنان با ویژگی‌های سستی خاص مناطق توسعه نیافته نمایش داده شده‌اند که شخصیت آنان را افرادی صبور، سخت‌کوش، قداکار، ایتارگر برای خانواده، مراقب و پرورش‌دهندگان شیرخواران و کودکان معرفی کرده است. در حالی که

دانشگاه‌ها مطالعات گسترده و متنوعی را در سطح بین‌المللی در خصوص بررسی و تحلیل مفاهیم خاص به کار رفته در کتاب‌های درسی به انجام می‌رساند. این سازمان به‌منظور شناخت مفهوم «جنگ و صلح جهانی» در کتاب‌های درسی تاریخ با دانشگاه آکسفورد همکاری نمود تا به سؤال زیر پاسخ دهد:

«کتاب‌های تاریخ در دوره‌های تحصیلی مختلف در کشور انگلستان تا چه اندازه بر ضرورت درک تاریخ جهانی و ایجاد حس همگرایی و وحدت بین‌المللی تأکید دارند؟»

محور مطالعه در این بررسی مطالب و موضوعات مرتبط با آثار و تبعات جنگ جهانی دوم (۱۹۳۹-۱۹۴۵)^۱ بوده است. یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل کتاب‌های تاریخ نشان داد که:

- فراگیران به‌طور قابل ملاحظه‌ای موضوعات مربوط به تاریخ را بر اساس «حافظه ملی»^۲ به‌دست می‌آورند.
- متون درسی که به‌طور رسمی برای تبیین مفاهیم تاریخی تدوین و در مدارس آموزش داده می‌شود، انعکاسی از دیدگاه‌های ملی و تا حدودی توأم با تعصب است. (Nicholls, 2002, P.9)

در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی نهضت سوادآموزی ایران ابراهیمی به نتایج زیر دست یافته:

- بیش از ۸۰٪ مطالب کتاب‌های درسی نهضت سوادآموزی بر محوریت چشم‌مذکر قرار دارد. ۸۱٪ از نقش‌های واگذار شده در غالب نقش‌های مردانه بوده است. نقش‌های سیاسی-اجتماعی واگذار شده به زنان بسیار کم (۱۲٪) و آنان هم در حیطه مشارکت‌های توده‌وار^۳ قرار دارد که نوعی مشارکت منفی و ناشی از سلطه نظام‌های قدرت است، در مقابل نقش‌های مدیریتی، کلیدی، حساس و

- حال تأمین مایحتاج خانواده و زنان مشغول نظافت، آشپزی و بچه‌داری هستند.
- روابط عاطفی پدران با فرزندان در مقایسه با مادران بسیار جزئی و اندک است و عموماً روابط به شکل پدر-پسر^۱ و مادر-دختر^۲ نشان داده شده است.
- در تحلیل روابط اعضای خانواده پدران به‌عنوان «منابع اطلاعاتی»^۳ برای کودکان هستند و مادران نقش حمایتی و تأییدکننده را برعهده دارند.
- دانش‌آموزان در هر دو کتاب شاد، فرمانبردار، مؤدب، مفید و همکار معرفی شده‌اند و روابط نزدیکتر عاطفی با مادران دارند و پدران با نقش کنترل‌کننده و حافظ نظم و مقررات نشان داده شده‌اند.

تحلیل گران در جمع‌بندی کلی از یافته‌های این تحقیق به نتایج زیر دست یافته‌اند:

- گرچه تفاوت‌های اندکی بین فراوانی تصاویر و پیام‌های مربوط به دو جنس وجود دارد، لیکن جهت‌گیری کلی پیام‌های آشکار و پنهان کتاب در جهت تحکیم و تقویت ارزش‌های جامعه پدرسالارانه در ترکیه است.
- دانش‌آموزان دختر در نظام آموزشی به‌نحوی نمایش داده شده‌اند که از طیف محدودی از فرصت‌های زندگی اقتصادی و اجتماعی برخوردارند. مدل اساسی که در کتاب برای نقش زن ارائه شده نقش خانه‌داری است که منجر به استقلال مالی نمی‌شود. این امر موجب می‌گردد که دختران از خود انتظار بیشتری از همسران خانواده نداشته باشند. در حالی که پسران طیف گسترده‌ای از امکانات و موقعیت‌های اجتماعی و اقتصادی را از آن خود می‌دانند.

قابل ذکر آن است که جریانات و روندهای فوق در خانواده، مدرسه و جامعه نیز همواره مورد تأیید و تأکید قرار می‌گیرد. (Ozdogru, 2003, P.5-7)

سازمان آموزشی، علمی، فرهنگی ملل متحد یونسکو^۱ نیز همه‌ساله با همکاری

۱. World War Two popular

۲. National Memory

۱. Father-Son Information Source

۲. Mother-Daughter

برداخته تا هم‌زمان تأکید بر مفاهیم حقوق بشر را در سه کتاب تعلیمات اجتماعی بررسی نماید. نتایج این تحقیق نشان داده است که:

- در کتاب تعلیمات اجتماعی به مفهوم حقوق مدنی-سیاسی به ترتیب در سه پایه ۱۵٪، ۱۲٪ و ۲۵٪ تأکید شده است.
- توجه و تأکید کتاب تعلیمات اجتماعی به مفهوم حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به ترتیب در سه پایه ۹٪، ۲٪ و ۵٪ است.
- کتاب بر حقوق جمعی و گروهی در پایه اول راهنمایی هیچ تأکیدی نداشته است. در پایه دوم ۱۶٪ و در پایه سوم ۳۵٪ به این مفهوم پرداخته است. (گندمی حسناوردی، ۱۳۸۶)

در پژوهشی دیگر محقق قصد بررسی «جایگاه محیط زیست و حفاظت از آن» را در محتوای کتاب‌های درسی فارسی و علوم دوره ابتدایی داشته است. به همین منظور متن، تصاویر و پرسش‌های پانزده کتاب فارسی، علوم، فارسی، بخوانیم و بنویسیم پنج پایه تحصیلی را در سیزده مفهوم مرتبط با محیط زیست و حفاظت از آن بررسی و تحلیل نموده و فراوانی به دست آمده را در جدول ۵-۳ ارائه کرده است. در تفسیر اطلاعات حاصل از این پژوهش می‌توان نتایج زیر را برشمرد:

- ترتیب تأکید بر مقوله‌های «حفاظت از محیط زیست»، «آلوده کننده‌های محیط زیست»، «آثار و نتایج آلودگی محیط زیست» و در نهایت «مقررات و دیدگاه‌های» مطرح شده در این زمینه هماهنگی با تعامل تدریجی دانش‌آموز با محیط اجتماعی-زیستی است.
- در سه کتاب درسی پایه اول دبستان بیشترین تأکید در تصاویر است که با رشد ذهنی دانش‌آموزان هماهنگ است.
- به دو مقوله «آثار و نتایج آلودگی محیط زیست» و «مقررات و دیدگاه‌ها» در کلیه کتاب‌ها بسیار کم توجه و تأکید شده است.

استراتژیک در اختیار مردان است.

- در زمینه نقش‌های اقتصادی، نقش مردان ۸۳٪ در حیطه‌های تجارت، مالکیت و بازرگانی کاملاً مشخص است و در مقابل نقش‌های زنان در غالب خرید میوه و سبزی در بازار و بسیار جزئی نشان داده شده است. مردان در اغلب نقش‌های تخصصی سطح بالا نظیر اسنادی دانشگاه، سرمهندسی صنایع و در مقابل زنان با نقش معلمی، پرستاری، خیاطی و کارگری در کارخانه معرفی شده‌اند.
- در زمینه نقش‌های مذهبی، نقش مردان ۸۶٪ در زمینه نقش‌های معصومین، امامان جمعه و جماعت، جهاد، ترسیم شده و نقش مذهبی زنان به برگزاری نماز، خواندن دعا، زیارت قبور و... محدود شده است.

• صفات شخصیتی مردان فرمانده، دلیر، مبارز و... و زنان پاکدامن، صبور و غمخوار معرفی گشته‌اند. نقش‌های سستی زنان ۳۹٪ بوده و به وظایف زناشویی، ازدواج و اخلاقیات تأکید داشته و مردان در حوزه‌های شیبانی، کشاورزی و سرپرست خانواده معرفی شده‌اند.

در جمع‌بندی از یافته‌های تحقیق می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- محتوای کتاب‌های درسی به‌طور هدفمند مسئولیت‌های سیاسی-اجتماعی را غیرزنان معرفی کرده.
- محتوای کتاب‌های درسی به‌طور هدفمند نقش‌های «پدرسالارانه»، متنوع و گسترده در مقابل نقش‌های کلیشه‌ای برای زنان ارائه می‌دهد.
- محتوای کتاب‌های درسی به‌طور هدفمند نقش‌های اقتصادی بی‌اثر برای زنان ارائه می‌دهد.

• محتوای کتاب‌های درسی به‌طور هدفمند نقش‌های کلیشه‌ای و خنثی، تخصصی سطح پایین در زمینه‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی از زنان ارائه می‌دهد. (البراهیمی، ۱۳۸۱، ص ۹۲-۹۱)

گندمی نیز به تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی

خلاصه فصل

در آغاز این فصل مفهوم تحلیل محتوای کتاب درسی معرفی و چند تعریف از صاحب‌نظران این حوزه علمی ارائه شد. سپس کاربردهای مختلف تحلیل محتوا تحت عنوان کاربردهای توصیفی، «تحلیلی» و «توسع‌ای» کتاب درسی بیان گردید. در کاربرد توصیفی محقق به بررسی جنبه‌های ظاهری عناصر کتاب می‌پردازد و همچنین می‌تواند روابط بین عناصر و متغیرها را با یکدیگر و با با متغیرهای بیرونی مورد بررسی قرار دهد. در کاربرد تحلیلی محقق به دنبال شناخت و درک متغیرهای پنهان کتاب درسی همچون ارزش‌های اجتماعی حاکم، اهداف کلان آموزشی، نیت‌ها و یا اصول و ضوابط طراحی و تدوین کتاب درسی است و در کاربرد توسع‌ای با هدف بهبود مستمر به تحلیل و بررسی متون درسی می‌پردازد.

پس از آن ابعاد تحلیل محتوای کتاب درسی شامل دو بُعد درونی و بیرونی معرفی شد. در این زمینه محققان در بُعد درونی تحلیل به بررسی عناصر ظاهری کتاب و ساختار محتوایی کتاب می‌پردازند و در بُعد بیرونی تحلیل گر ارتباط و پیوند کتاب را با سایر کتاب‌های درسی در همان پایه تحصیلی و با ارتباط یک کتاب درسی را با همان عنوان در پایه‌های تحصیلی قبل و بعد مورد بررسی قرار می‌دهد. به عبارت دیگر در بُعد بیرونی ارتباط طولی و عرضی کتاب با سایر منابع و متون درسی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

در آخرین بخش این فصل روش‌های تحلیل محتوای کتاب درسی در دو دسته در روش‌های کمی و «روش‌های کیفی» معرفی شدند. در روش‌های کمی که به کلی «ابعاد مختلف کتاب درسی تأکید دارد چهار روش متداول تعیین سطح کمی‌سازی ابعاد مختلف کتاب درسی شامل اف‌رمول خوانایی فرای»، «تعیین سطح خوانایی خوانایی» و «تعیین درجه دشواری متن هارلتی»، معرفی گردید.

در روش‌های کیفی «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی نیز که علاوه بر ابعاد ظاهری و بررسی جنبه‌های کمی به بخش مستر محتوا می‌پردازد تا میزان تطابق آن

جدول ۵-۳ فراوانی مفاهیم مرتبط با حفاظت از محیط زیست در کتب فارسی و علوم دوره ابتدایی

فراوانی	مفاهیم مرتبط با حفاظت از محیط زیست در کتب درسی
۶۲	حفاظت از محیط زیست طبیعی
۵۵	حفاظت از محیط زیست انسان ساخت
۱۷	آلوده کننده‌های طبیعی و مصنوعی آب
۶	آلوده کننده‌های خاک (طبیعی و مصنوعی)
۲۸	آلوده کننده‌های هوا (طبیعی و مصنوعی)
۸	آلوده کننده‌های صوتی (طبیعی و مصنوعی)
۳۵	تابدوری محیط زیست و ارتباط آن با زندگی آینده بیشتر
۱۱	اثر و منابع اقتصادی حفاظت از محیط زیست
۳	تأثیر آلودگی محیط زیست بر روی زندگی گیاهان و جانوران
۰	آلودگی محیط زیست و تأثیر آن به روی کره زمین
۱۳	دیده گاه اسلام و آموزش‌های مذهبی در مورد محیط زیست
۶	حفاظت از محیط زیست در قانون اساسی
۶	همکاری و همکاری‌های جهانی برای حفاظت از محیط زیست
۲۵۲	جمع

- ارائه مفاهیم مرتبط با محیط زیست در متن، تصویر و پرسش به جز سال اول دارای هیچ گونه نظم خاصی نبود و مطابق رشد ذهنی دانش آموزان نیست. این مفاهیم به طور متداول در کتاب‌ها توزیع شده است. گنجاندن مفاهیم مرتبط با محیط زیست در کتب فارسی و علوم دوره ابتدایی فاقد هرگونه برنامه‌ریزی از پیش تعیین شده است و دانش آموزان از این مفهوم شناخت علمی، دقیق و منسجمی به دست نمی‌آورند. (یعنی مهرازی، ۱۳۸۷، ص ۱۳۶-۱۳۷)

با اصول و معیارهای تدوین محتوا و ارتباط مفهومی متغیرها و موضوعات خاص و همچنین آثار محتوا بر فراگیران را مورد بررسی و تحلیل قرار دهد، پنج روش تحلیل به اختصار شامل روش «دعوت به پژوهش ویلیام رومی»، تحلیل بر مبنای «شاخص خلاقیت گیلفورد»، «تفکر نقاد گریسون»، «طبقه‌بندی اهداف آموزشی بلوم»، «بررسی تصاویر و سؤالات» کتاب معرفی شد. پایان بخش این فصل نیز معرفی چند بررسی و تحلیل متون درسی داخلی و خارجی بوده است.

سؤالاتی برای بحث و تفکر بیشتر

- برای تحلیل محتوای کتاب درسی تعریفی جامع ارائه کنید.
- تحلیل محتوای کتاب‌های درسی چه کاربردهایی دارد؟ آیا کاربردهای دیگری را می‌توان برای آن متصور شد؟
- کاربرد توسعه‌ای تحلیل محتوای کتاب درسی بر اساس چه معیارهایی صورت می‌گیرد؟
- از چه ابعاد و جنبه‌هایی می‌توان کتاب درسی را تحلیل نمود؟
- در تحلیل محتوا از بُعد درونی به چه معیارهایی تأکید می‌شود؟
- در روش‌های کمی تحلیل محتوای کتاب درسی مقصود از فرمول‌های خوانایی چیست؟
- کدامیک از روش‌های تحلیل محتوا بر مبنای فرمول‌های خوانایی است؟ دومورد آن را به اختصار معرفی کنید.
- محقق در روش‌های کیفی تحلیل محتوای کتاب درسی به چه نوع اطلاعاتی دست می‌یابد؟
- محتوای فعال از نظر ویلیام رومی چگونه است؟
- چگونه می‌توان از طریق حیطه‌های سه‌گانه یادگیری بلوم کتاب‌های درسی را تحلیل نمود؟
- چه سؤال پژوهشی را برای تحلیل یک کتاب درسی پیشنهاد می‌کنید؟