۱۱۱-۱۲۹

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

دکتر سید احمد مدنی[۱]

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

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

☑ تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۷/۱۸ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۲/۱

۱. استادیار گروه علوم‌تربیتی، دانشکدهٔ علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. **Email:** madani@kashanu.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

مقدمه

کتابهای درســـی یکی از ارکان اساسی نظام آموزش و پرورش ایران هستند (حمیدی‌زاده و امیریان، ۱۴۰۰) که فرایندهای یاددهی-یادگیری را در کلاسهای درس تحت‌تأثیر قرار می‌دهند. یکی از کتابهای مهم در آموزش ابتدایی ایران هدیه‌های آســـمان است که در مورد ابعاد مختلف آنها از جمله توجه به‌نیازهای عاطفـــی (حمیـــدی‌زاده و امیریـــان، ۱۴۰۰)، خودآگاهی (ســـجادیان و سلحشـــوری، ۱۴۰۰)، اخلاق زیست‌محیطی (محمودی، ۱۳۹۷) و سلامت معنوی فراگیران (محمودی، ۱۴۰۱) تحقیقاتی انجام گرفته است، اما در این قبیل پژوهشها ماهیت و روش توضیح مطالب در این کتابها مورد توجه نبوده و پژوهشگران صرفاً محتوا را براســـاس معیارهایی خاص ارزیابی کرده‌اند. چالشی که در زمینهٔ روش توضیح آموزه‌های دینی وجود دارد این اســـت که فهم بســـیاری از آموزه‌ها برای دانش‌آموزان دشوار است. به‌عنوان مثال، شاید بزرگسالان داستان حضرت ابراهیم(ع) را از منظر توحید تبیین کنند، اما درک توحید برای کودکان دشوار است و بعید نیست ذهن آنها به ابعاد دیگری از داستان مانند بریدن سر فرزند متمرکز شود. راجر مارپلز[1] (۱۹۷۸) با نگاهی روان‌شـــناختی اعتقاد داشت که آموزش مذهبی زمانی می‌تواند موفق باشد که محتوای آن با خرد جمعی یا معیارهای جهان‌شـــمول عقلانی انطباق داشته باشد. این مسئله در شرایط امروز جامعهٔ ایران اهمیت بســـیار دارد، زیرا با نسلی از دانش‌آموزان مواجه‌ایم که در هر زمینه‌ای انتظار تبیین علمی دارند. با عنایت به این نکته، یکی از اهداف نقد کتابهای هدیه‌های آسمان ارزشیابی روشهای توضیح مطلب براســـاس میزان انطباق مطالب با توان شناختی دانش‌آموزان است. هدف دیگر ارزشیابی میزان انطباق مطالب کتابها با شـــرایط عینی و خانوادگی دانش‌آموزان است. از نظر مامفورد[2] و همکاران (۲۰۱۵) نگرش مذهبی کودکان می‌تواند بر اثر تجربه‌های مربوط به پیشینه و زمینهٔ آنها دگرگون شود. واقعیت مهم دربارهٔ آموزش مذهبی این است که دامنهٔ اثرات مثبت یا منفی آن برای جمعیتهای گوناگون متفاوت اســـت (شوادل[3]، ۲۰۱۱). بنابراین، بسیار اهمیت دارد که محتوای مذهبی متناسب با مقتضیات زمان و شرایط زندگی عموم مردم روزآمد شود. باید اشاره کرد که هدیه‌های آسمان در مقایسه با کتابهای قدیمی تعلیمات دینی، ویژگیهای مثبت بســـیاری دارند. از جمله اینکه حجم مطالب کمتر شده‌اســـت، بخشهای متنوعی مانند «خاطره‌گویی» و «با خانواده» طراحی شده که معلمان را به اجرای روشهای فعال سوق می‌دهند، صفحه‌آرایی مناسب‌تر و تصویرها زیباتر شده‌اند، داستانها با نقاشیهای زیبا تصویر شده‌اند و صرفاً متشکل از متن نیستند و به معلمان کمک می‌کنند که داستانها را با در نظر گرفتن شرایط تعریف کنند، به‌نحو مقتضی از شـــعرهای لطیف کودکانه بهره‌برداری شده است، جنگها و خونریزیها مورد اشاره نیستند، مباحث در قطعات کوچک‌تر توضیح داده شده‌اند، بر ابعاد فعال یا کنشگری اجتماعی مانند انجام دادن امور خیر یا شرکت در فعالیتهای دسته‌جمعی تأکید شده‌است، مؤلفان درتدوین متن با مفاهیمی

1. Roger Marples
2. Mumford
3. Schwadel

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

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

روش پژوهش

این پژوهش در چارچوب پژوهشـــهای کیفی ترکیبی و مبتنی بر سه‌سوسازی روش‌شناختی[1] از نوع درون‌روشی[2] است. به این معنا که برای تبیین ادعا چند روش به‌کار رفته است (ریوز[3] و همکاران، ۲۰۰۸). در این راستا برای تبیین نقدها افزون بر تحلیل محتوای کتابهای هدیه‌های آسمان، به یافته‌های پژوهشی و نظرات اندیشمندان استناد شده است. همچنین پژوهش مبتنی‌بر سه‌سوسازی درون‌روشی است، زیرا پژوهشگر به موازات شیوه‌هایی که گفته شد این کتابها را به روش کیفی تحلیل کرده است. این تحلیل در محیط نرم‌افزار اطلس.تی[4] انجام شده است. روش کدگذاری به این صورت بود که متن کتابهای دوم تا ششم هدیه‌ها در سال تحصیلی ۱۴۰۰ به‌صورت مـو به‌مـو کدگذاری شدند. در کدگذاری به میزان تناسب هر مطلب با درک دانش‌آموزان توجه شـــده اســـت. بیش از پنجاه کد مجزا به متنها اختصاص یافته که پس‌از ترکیب کدهای دارای همپوشـــانی، مؤلفه‌بندی نهایی در قالب شش رویکرد انجام شده است. پس از یک ماه یکی از کتابها (کتاب دوم) به تصادف انتخاب و دوباره بر اساس رویکردهای ششگانه کدگذاری شـــد. پایایی درون‌ارزیاب در نرم‌افزار به اندازهٔ ۰/۶۱ برآورد شـــد که مطلوب بود. در نهایت، برای تحلیل فراوانی کدهای کیفی، طبق روشـــهای گارسیا-پرز و نونیز-آنتون[5] (۲۰۰۳) و بیزلی و شوماخر[6] (۱۹۹۵) از جداول توافقی[7] پیشرفته استفاده شد.

انتقادات به کتابهای هدیه‌های آسمان

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

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

این نشانه‌ها زمینه‌های مستعدی برای ایجـاد دوگانگی فکری‌اند. دانـش‌آمـوز از خود می‌پرسد: «آیا پدر من به اندازهٔ این پدرها دیندار نیست؟». همین تصویرسازی در مورد بانوان نیز وجود دارد. واقعیت غیرقابل انکار این است که دانش‌آموزان پیش از حضور در مدرسه عده قابل‌توجهی از دیگر افراد، گروهها و فرهنگها را تجربه می‌کنند. گویی در این کتابها فرض بر این است که دانش‌آموز مشتاق پذیرش روایت رسمی کتاب است. در واقعیت اما کودکان این توانایی شناختی را دارند که به اندیشه‌هایی متفاوت دربارهٔ دیگر افراد، تعاملات انسانی و امور اجتماعی دست یابند؛ اندیشه‌هایی که به آنها قدرت قضاوت دربارهٔ محتوای کتاب را می‌دهد (کربی و هریس[1]، ۲۰۲۰). گویی فرض بر این است که هیچ دوگانگی و تعارضی میان پیام کتاب با فطرت کودک وجود ندارد، از این رو دلیل اندیشه‌ها از بیرون و مطابق با آموزه‌های دینی به دانش‌آموزان القا می‌شوند.

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

1. Kirby & Harris

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

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

۳) انتظار پایبندی کودک به تمامی ابعاد دین: نقد سوم این است که از دانش‌آموز انتظار می‌رود بسان بزرگسالان به تمامی ابعاد دین متعهد باشد. در این مورد پرسشهایی از منظر روان‌شناختی قابل طرح است. مثلاً، در پایهٔ سوم که هنوز پسرها (و به فتوای برخی از مراجع، دخترها) به سن تکلیف نرسیده‌اند آیا تأکید روی احکام نماز و روزه و عادات عبادی سبب ایجاد گسست در دانش‌آموزان نمی‌شود؟ باید توجه داشت که تصمیم‌گیری نهایی در مورد این موضوعات در محیط خانواده انجام می‌شود. تفکر بچه‌ها در این زمینه‌ها مبتنی بر تفکر گروهی حاکم بر خانوادهٔ آنهاست (کربی و هریس، ۲۰۲۰). بچه‌ای که پدر و مادرش نماز نمی‌خوانند شاید به این نتیجه برسد که نماز چیز مهمی نیست. باید به یاد داشت که حتی در سنین بالاتر نیز التزام مذهبی متأثر از زمینه‌های خانوادگی است (طالبان، ۱۳۹۹). از سویی هم، توانایی استدلال و مهارتهای تشخیص خوب و بد و اندیشه‌های اخلاقی از سنین پیش از مدرسه در بچه‌ها وجود دارد (میسایلیدی و کاپسالی[1]، ۲۰۲۲)، بنابراین انتظار از آنها برای پایبندی به تمام ابعاد دین می‌تواند به دوگانگی ذهنی در جمعیتهای دانش‌آموزی و نیز تعارضات درون‌خانوادگی منجر شود. مثال ملموس این موضوع در فعالیتهای کتاب هدیه‌های سوم قابل‌مشاهده است که دانش‌آموزان باید آن را تکمیل کنند: «دوست دارم حتی اگر به سن تکلیف نرسیده‌ام به احکام دینی عمل کنم تا...» (ص. ۵۶) یا «رضا هنوز به سن تکلیف نرسیده است، ولی دوست دارد مثل خواهرش روزه بگیرد. شما چه راهی را به او پیشنهاد می‌کنید؟» (ص.۷۱). به‌نظر می‌رسد رویکرد قدیمی که متمرکز بر تقویت اعتقادات و آموزش واجبات و محرمات بود (موسی‌پور، ۱۳۸۲) باید متناسب با تغییرات فرهنگی خانواده‌ها بازتعریف شود وگر نه این کتابها بخش قابل‌توجهی از مخاطبان خود را از دست خواهند داد. در پژوهش جمشیدی سولکو و همکاران (۱۳۹۳) معلوم شد که گرایش دانش‌آموزان به بُعد مناسک دین کمتر از ابعاد اعتقادی و عاطفی آن است. راهکار رویارویی با چنین واقعیتی تأکید بیشتر بر مناسک نیست!

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

1. Misailidi & Kapsali

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

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

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

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

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

جدول ۱. نتایج مقایسهٔ فراوانی مفاهیم پرتکرار بر اساس پایهٔ تحصیلی

مفهوم	پایه	دوم	سوم	چهارم	پنجم	ششم
خدا	فراوانی	۱۰۴	۱۰۰	۸۷	۸۰	۱۱۵
	مقدار کای اسکوئر[1]	۵/۲۸۸	۱/۹۹۸	۰/۶۹۴	۷/۷۶۳	۰/۰۰۳
	باقیماندهٔ تصحیحی[2]	۲/۲۹۹	۱/۴۱۳	-۰/۸۳۳	-۲/۷۸۶	۰/۰۵۵
	سطح معناداری	۰/۰۲۱۴	۰/۱۵۷۴	۰/۴۰۴۶	۰/۰۰۵۳	۰/۹۵۵۹
پیامبر	فراوانی	۷۷	۴۰	۴۸	۶۰	۵۲
	مقدار کای اسکوئر	۲۱/۵۲۴	۳/۶۷۹	۰/۷۱۱	۰/۱۸	۴/۲۹۹
	باقیماندهٔ تصحیحی	۴/۶۳۹	-۱/۹۱۸	-۰/۸۴۳	۰/۴۲۴	-۲/۰۷۳
	سطح معناداری	۰/۰۰۰۳*	۰/۰۵۵۰	۰/۳۹۹۱	۰/۶۷۱۳	۰/۰۳۸۱
امام	فراوانی	۴۲	۷۵	۸۲	۱۲۵	۱۵۷
	مقدار کای اسکوئر	۴۰/۶۹۰	۳/۸۹۰	۱/۹۵۳	۱۱/۶۷۵	۳۱/۵۶۶
	باقیماندهٔ تصحیحی	-۶/۳۷۸	-۱/۹۷۲	-۱/۳۹۷	۳/۴۱۶	۵/۶۱۸
	سطح معناداری	۰/۰۰۰۰*	۰/۰۴۸۵	۰/۱۶۲۲	۰/۰۰۰۶*	۰/۰۰۰۰*

1. Chi-Square
2. Adjusted Residual

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

جدول ۱. (ادامه)

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

در جدول شـــمارهٔ ۱ تفاوتهای معنادار با نماد (٭) مشخص شـــده‌اند. باید توجه کرد که طبق روش بونفرونی (نوســـبام[1]، ۲۰۱۵) سطح اطمینان دقیق برای رد فرض صفر برابر با ۰/۰۰۳۱ است. این تحلیل نشان می‌دهد که در پایهٔ ششم میزان کاربرد مفهوم نماز کاهش یافته است، در حالی‌که افزایش معناداری در کاربرد مفهوم امام(ع) مشاهده می‌شود. نقد وارد به فراوانی مفاهیم خدا و پیامبر(ص) نیز این است که به‌خصوص در دورهٔ اول بارها به موضوع رســـاندن پیغام و فرمان الهی از سوی پیامبران اشاره شده است، اما این موضوع در سطح بالایی از انتزاع قرار دارد. اندیشهٔ امامت نیز به‌طور فزاینده‌ای مورد تأکید کتابهای هدیه‌هاســـت اما در مورد نقش‌آفرینیها و آموزه‌های امامان(ع) اطلاعاتی نمی‌دهند و کمک معرفتی لازم برای درک امامت انجام نمی‌شود. کافی است دانش‌آموز در پاسخ به پرسش بنویسد «وی فردی درستکار و دانشمند بود که با حاکمان ستمکار زمان خود مبارزه کرد و به شهادت رسید» و بدین‌ترتیب بخشی از نمره را به‌دست آورد! نمونهٔ دیگر در کتاب هدیه‌های پنجم است که در قسمت فضیلتهای ادب و علم و احترام به طبیعت، بیش از بیست فضیلت برای پیامبر(ص) ذکر می‌شود. به‌نظر می‌رسد فراوانی مفاهیم باید مبتنی بر یک منطق اخلاقی-روان‌شناختی باشد. چرا فراوانی مفهومی مانند راستگویی به اندازهٔ مفاهیم خدا و پیامبر(ص) نیست؟ چرا تعداد اشاره به مفهوم امام(ع) افزایش یافته اما محتوا عمیق‌تر نشده است؟

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

1. Nussbaum

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

(ص. ۱۵۸). این احتمال نیز هست که در سنین بالاتر دانش‌آموز به سبب ترسهای کودکی از دین گریزان شود یا به جنبشهای شبه‌دینی روی آورد. کوهی (۱۳۹۷) میزان گرایش دانش‌آموزان به‌این جنبشها را ۲۵ درصد برآورد کرده است! اگرچه در اینجا نیز خانواده و پیشینهٔ دانش‌آموزان نقشی تعیین‌کننده دارند، اما به‌هر حال آسیبهای بالقوهٔ محتوا باید رفع شوند. در نمونه‌ای جالب «شوهرخواهر سمانه، به منزل آنها آمده است. سمانه لباس مناسبی می‌پوشد. روسری‌اش را سر می‌کند ولی می‌خواهد بدون پوشیدن جوراب پیش او بیاید. خواهرش به او می‌گوید...» (کتاب هدیه‌های سوم، ص. ۸۸). دانش‌آموز باید این جمله را کامل کند، اما معلوم نیست با چه ذهنیتی باید این کار را بکند: «اگر پدرم پای مرا ببیند اشکال ندارد اما اگر شوهرخواهرم ببیند اشکال دارد. مگر او چگونه پای مرا نگاه می‌کند؟». در اینجا قوهٔ تخیل کودک متناسب با ذهنیات بزرگسالان فعال می‌شود. شاید بچه در محیط خانوادگی بر اثر هیجان بازیها یا خوشحالی از جمع، به چنین ملاحظاتی توجه نکند. اما بعد که به این مسئله فکر کرد صرف‌نظر از انواع تخیلات آسیب‌زا احتمال ایجاد حس گناه نیز در او افزایش می‌یابد. این پدیده در مورد بچه‌های تیزبین محتمل‌تر است. در پژوهش میسایلیدی و کاپسالی (۲۰۲۲) معلوم شد که داشتن مهارتهای ذهنی بالاتر با حس گناه بیشتر ارتباط دارد. نباید پنداشت که بچه‌ها داستانهای کتاب را زود فراموش می‌کنند. کینگزفورد[1] و همکاران (۲۰۲۲) دریافته‌اند وقتی‌که شخصیت داستان شکستی اخلاقی را تجربه کند در بچه‌های ۹ ساله حس شرم اخلاقی و در بچه‌های هفت‌ساله حس گنهکاری یا ترس ایجاد می‌شود. در نمونه‌ای دیگر طبق داستان «باغ سرّی»، دانش‌آموزان وارد باغی خصوصی می‌شوند و به بازی و خوردن میوه می‌پردازند. داستان با این جملات عجیب به پایان می‌رسد: «ناگهان صاحب باغ از راه می‌رسد و با ابروهای گره‌خورده بچه‌ها را نگاه می‌کند. ... آنها از درد به خود می‌پیچند.» (ص. ۲۸). به نظر می‌رسد داستان سمانه باید کامل حذف شود و داستان «باغ سرّی» نیز براساس همدلی با باغبان و درک آسیبهایی که به باغ رسیده بازنویسی شود.

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

1. Kingsford

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

بر شخصیت خود و دیگران فکر کند، نه‌اینکه به این وسواس ذهنی دچار شود که شبانه‌روز تحت کنترل دوربین است! به‌نظر می‌رسد به‌جای این توضیحات باید از روشهای جدید آموزش اخلاق استفاده شود. در پژوهشها اثر مثبت اینفوگرافیکهای آموزشی (طالبیان و سامری، ۱۳۹۹) و نیز اثر مثبت قصه‌گویی (کهریزه و همکاران، ۱۳۹۷) تأیید شده است. مرعشی و همکاران (۱۳۸۹) نیز بهره‌گیری از داستانهایی را پیشنهاد داده‌اند که فرصت تجربهٔ پیچیدگیهای قضاوت اخلاقی را در اختیار قرار می‌دهند. در پژوهش عقیلی و همکاران (۱۳۹۷) نیز به یادگیری کنشگری فعال اجتماعی با بهره‌گیری از یادگیری خدمت[1] اشاره شده است. باید تأکید کرد که در روشهای نوین، مسئله‌های اخلاقی بر محور داستانهای دینی نیستند و ماهیت اجتماعی دارند. البته، بهره‌گیری از این روشها مستلزم اختیار بیشتر معلمان برای انتخاب محتواست. اگر از دانش‌آموزان پایه ششم پرسیده شود که در درس هدیه‌های آسمان چه یاد می‌گیرند وجه مشترک پاسخها تکراری بودن مطالب است. مقصر تکراری بودن مطالب معلم نیست! البته، برنامه‌ریزان درسی نباید به‌فکر افزودن محتواهای جدید باشند. رویکرد کارآمدتر، بهره‌گیری از فعالیتهای شناختی است. از جملهٔ این فعالیتها می‌توان به چیستانها یا معماها اشاره کرد که ملهم از نظریهٔ کوهلبرگ[2] اند. در معمای دشوار فراگیر بر سر دوراهی انتخاب گیر می‌کند و باید از میان گزینه‌هایی که باب میل او نیست یکی را انتخاب کند و دلایل خود را برای دیگران توضیح دهد (وانگ[3]، ۲۰۲۱). مشفقی و لطیفی (۱۳۹۸) نیز کارآمدی فعالیتها را در بهبود درک اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم نشان داده‌اند.

۹) غلبهٔ رویکرد دیسیپلینی در توضیح مطالب: نقد نهم توضیح بر اساس رویکرد دیسیپلینی است. آموزش اخلاقیات به‌صورت «موضوعی» یکی از سنتهای اندیشمندان مسلمان بوده است که نمونه‌های آن را می‌توان در معراج‌السعاده، کیمیای سعادت، مصباح‌الهدایه و رسالهٔ قشیریه ملاحظه کرد. برخی از پژوهشگران انتظار دارند که در کتابهای دینی نیز مباحث مانند کتابهای فوق تشریح شود. مثلاً، محمودی (۱۴۰۱) عدم‌توجه کافی به ابعادی مانند تقوا، توکل، ذکر و توبه را تلویحاً به‌عنوان نقطهٔ ضعفی برای این کتابها مطرح کرده است. این در حالی است که رویکرد تدوین محتوای اخلاقی بر اساس دسته‌بندی موضوعی را متخصصانی مانند تورنس[4] و همکاران (۲۰۱۷) مورد نقد قرار داده‌اند، زیرا مبتنی بر طرح موقعیتهای آرمان‌گرایانه‌اند. مثلاً دانش‌آموز شخصیتی را می‌بیند که دارایی شخصی خود را به دیگران می‌بخشد. نمونهٔ مشابه این وضعیت در داستانی از کتاب هدیه‌های چهارم دربارهٔ شهید علی صیاد شیرازی قابل‌مشاهده است که در کودکی برای همدلی با دوست فقیرش در زمستان سرد، بارانی خود را نمی‌پوشد. باید دقت کرد وقتی که از شخصیت داستان

1. Service learning
2. Kohlberg
3. Wong
4. Torrence

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

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

۱۰) **توضیح نامناسب مفاهیم انتزاعی:** پشتوانهٔ نقد دهم نتایج تحلیل کتابهای هدیه‌های آسمان از نظر نحوهٔ توضیح مطالب است. در این زمینه شش رویکرد توضیحی در این کتابها شناسایی شدند. رویکرد اول، بیان سادهٔ گزاره متناسب با باورهای اعتقادی است. مثلاً جملهٔ «خدا پیامبران را فرستاد تا مردم را راهنمایی کنند» برای دانش‌آموز پایهٔ دوم به‌مثابه توضیحِ مبتنی بر باور اعتقادی کدگذاری شد. البته کدگذاری متناسب با سطح شناختی فراگیران انجام شد و مثلاً در پایهٔ ششم توضیحات مربوط به زیارت، تولی و تبری و شهادت به‌مثابه توضیح مبتنی بر باورهای اعتقادی محسوب شدند. رویکرد دوم، بیان آموزه‌ها به استناد قرآن است. در این کتابها گاهی در صفحه‌ای چندین آیه آمده که به‌عنوان یک فراوانی ثبت شدند زیرا نحوهٔ توضیح مطلب مدنظر بود. رویکرد سوم، بیان یک داستان/موقعیت و طرح پرسشهای فکورانه برای دانش‌آموزان بود. رویکرد چهارم، بیان یک مفهوم یا فضیلت اخلاقی به استناد توصیه‌های معصومین یا صالحان است. رویکرد پنجم، بیان وجوب انجام دادن دستورات دینی برای اطاعت از خدا و خشنودی اوست. مثلاً «وقتی می‌خواهیم با خدا گفت و گو کنیم، باید پاک و آراسته باشیم، زیرا خداوند پاکیزگی را دوست دارد» (کتاب سوم، ص.۶۰). در اینجا کتاب می‌توانست دلایل پاکیزگی را برای بچه‌ها توضیح دهد اما آنها را به خشنودی خدا ارجاع می‌دهد. رویکرد ششم، بهره‌گیری از جهان‌بینی معنوی و اتکا به زیباییهای عبادت است. به‌عنوان مثال، ستایش خدا توسط پرندگان یا شکوه نماز عیدفطر به‌عنوان توضیح معنوی محسوب شده‌اند. حال پرسش اساسی این است که در هر کدام از دوره‌های ابتدایی چقدر از رویکردهای فوق استفاده شده است؟ نتیجهٔ تحلیل فراوانیها در جدول۲ آمده است.

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

کتابهای هدیه‌ها / رویکردهای توضیح		باورهای اعتقادی	قرآن و حدیث	اندیشهٔ دانش‌آموزان	سیرهٔ معصومین و صالحان	اطاعت و بندگی خدا	جهان‌بینی معنوی
دورهٔ اول	فراوانی	۴۴	۲۶	۳۱	۴۴	۲۴	۴۶
	باقیماندهٔ تصحیحی	۱/۳۳۹	-۳/۸۳۷	-۲/۲۷۸	۰/۴۳۹	۰/۷۷۱	۴/۲۴۷
دورهٔ دوم	فراوانی	۳۳	۵۷	۴۹	۴۰	۱۹	۱۵
	باقیماندهٔ تصحیحی	-۱/۳۳۹	۳/۸۳۷	۲/۲۷۸	-۰/۴۳۹	-۰/۷۷۱	-۴/۲۴۷
مقدار کای اسکوئر		۱/۷۲۹	۱۴/۷۲۵	۵/۱۹۰	۰/۱۹۲	۰/۵۹۵	۱۸/۰۳۷
سطح معناداری		۰/۱۸۰۶ *	۰/۰۰۰۱	۰/۰۲۲۷	۰/۶۶۰۷	۰/۴۴۰۴	۰/۰۰۰۲ *

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

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

۱۱) پرسشگری یا طرح مسئله به‌صورت القایی: نقد یازدهم پرسشگری یا طرح مسئله به‌صورت القایی است. مثلاً، در کتاب هدیه‌های آسمان ششم متن در صدد القای تعریفی از «دانش‌آموز خوب» است (ص. ۹-۸). این در حالی است که اثربخشی پرسشگری در گرو این است که مسئلهٔ اخلاقی ساخته و پرداخته و آمادهٔ حل نباشد (کوتسونیس[1]، ۲۰۲۲). در روشهای نوین، «دانش‌آموزان باید ماهیت مسئله را به‌طور عمیق درک کنند (مثلاً، آیا نابرابری اجتماعی یک مسئله است؟ چرا؟ چه عواملی در ایجاد آن نقش دارند؟ پیامدهای این مسئله کدام‌اند؟) و نیز بهترین روشها را برای بیان مسئله پیدا کنند، یعنی یاد بگیرند طوری توضیح بدهند که مخاطب را به راه‌حل اثربخش مسئله هدایت کنند» (کوتسونیس، ۲۰۲۲، ص. ۶). نمونهٔ جالب کاربرد این روش را می‌توان در پژوهش وانگ (۲۰۲۱) روی پایهٔ پنجمیها و ششمیها دید که کاربرد روش معمای اخلاقی را آزمایش کرده است. معمای اخلاقی در این پژوهش دربارهٔ دو دختر بود که باید از خود صداقت، انصاف، همدلی و وفاداری نشان می‌دادند. در این معما دو دختر می‌خواستند هدیه‌ای را به معلم‌شان تقدیم کنند. آنها به توافق می‌رسند که گلدانی سفالی را طراحی و نقاشی کنند. اما دختر اول می‌بیند که دوستش یک گلدان

1. Kotsonis

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

سفالی خام از دفتر مدرسه می‌دزدد. روز بعد مقامات مدرسه از وقوع دزدی مطلع می‌شوند. مدرسه از فرد متخلف می‌خواهد که خودش را معرفی کند و وعده می‌دهد که تنبیهی در کار نیست و فقط باید گلدان را تحویل دهد. آن روز دو دختر با هم در حیاط مدرسه ملاقات می‌کنند. دختر دوم از دوست خود خواهش می‌کند که برای حفظ آبرو ماجرا را برای هیچ کس تعریف نکند. این موقعیت در دو جلسهٔ درس ۵۰ تا ۶۰ دقیقه‌ای ارائه می‌شود که در آن فعالیتهایی مانند تماشای فیلم (۱۰ تا ۱۵ درصد از زمان)، بحث و ایفای نقش (۵۰ درصد از زمان) و تکمیل کاربرگها و نتیجه‌گیری معلم (۳۵ الی ۴۰ درصد از زمان) وجود دارد. پرسشی مهم که دانش‌آموزان باید به آن پاسخ دهند این است که آیا آن دختر باید دزدی دوست خود را گزارش کند یا نه و چرا؟ متأسفانه در کتابهای هدیه‌های آسمان بیش از تشویق دانش‌آموزان به کشف ارزشهای اخلاقی، القای آنها مدنظر است. از نظر فاورز[1] (۲۰۲۰) فلسفهٔ وجودی انسان با کسب شخصی آگاهی، کنجکاوی و علاقه به فهمیدن تعریف می‌شود. القای آموزه‌ها با این فلسفه در تعارض است.

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

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

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

* اعداد رنگی در جدول نشان‌دهنده تأکید بر فراوانیهاست.

1. Fowers

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

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

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

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

در این پژوهش دوازده نقد در مورد کتابهای هدیه‌های آســـمان مطرح شده که در قالب پنج نتیجه قابل جمع‌بندی اســـت. نتیجهٔ اول اینکـــه روش توضیح در هدیه‌ها مبتنی بر احساســـات و تجربه‌های

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

واقعی کودکان نیســـت. مثلاً کودکی که به ســـن تکلیف می‌رســـد باید صبح بیدار شـــود و نماز بخواند در حالی‌که دوســـت دارد به خواب خوش صبحگاهی ادامه دهد. در کتابهای هدیه‌های آسمان این ابعاد روان‌شـــناختی مغفول مانده‌اند و کوششـــی نیز برای هماهنگی با روش تربیتی و دینی خانواده‌ها نشده است. باید توجه کرد که میزان گرایش به دینداری حتی تا دورهٔ بزرگسالی با رویکرد خانواده ارتباط دارد (خدایاری‌فـــرد و همکاران، ۱۴۰۰). نتیجهٔ دوم اینکه گفتمـــان درون‌دینی حاکم بر هدیه‌ها، فرایندهای شـــناختی دانش‌آموزان را به شـــکل مطلوب درگیر نمی‌کند. بیان فضایل اخلاقـــی در قالب پند و اندرز برای نهادینه شدن ارزشها کافی نیست. چنانکه بریگز و لامزدن[1] (۲۰۲۲) متذکر شده‌اند افراد به هنگام رویارویی با تردیدها یا معماهای اخلاقی به اندیشیدن آگاهانه و عمیق نیاز دارند. با بیان مستقیم آموزه‌ها یا بهره‌گیری صرف از پند و اندرز نمی‌توان اندیشـــیدن عمیق را تقویت کرد. نتیجهٔ سوم اینکه برخی از مفاهیم به‌صورت متعادل مورد توجه قرار نگرفته‌اند. همسو با این ادعا، نتایج غلام‌پور و همکاران (۱۳۹۸) نیز مؤید کم‌توجهی به آموزش اخلاق اســـت. حمیدی‌زاده و امیریان (۱۴۰۰) نیز پس از تحلیل کتابهای هدیه‌های آسمان دریافتند که موضوعاتی مانند توانایی رویارویی با یأس و ناامیدی، پرورش روحیهٔ صبر و بردباری و روحیهٔ تعاون کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. نتیجهٔ چهارم اینکه در این کتابها مطالب مناسب برای پرورش توانایی تصمیم‌گیری در موقعیتهای اخلاقی به‌اندازهٔ کافی گنجانده نشـــده است. سجادیان و سلحشـــوری (۱۴۰۰) این مســـئله را به‌مثابه کم‌توجهی به خودآگاهی تحلیل کرده‌اند. باید توجه کرد که پردازش شـــناختی مسئله و عواطف فرد در قبال آن با یکدیگر در هم‌تنیده‌اند (دریبری[2] و همکاران، ۲۰۲۲). مک‌گراث[3] و همکاران (۲۰۲۲) نیز تأکید کرده‌اند که تربیت شـــخصیت در گرو رشد همه‌جانبهٔ اخلاقی، افزایش توانایی همدلی، خودتنظیمی و رشد هیجانی است. نکتهٔ تأمل‌برانگیز اینکه در پژوهش مک‌گراث مشـــخص شد که از نظر متخصصان، آموزش مذهب از میان فهرستی سی‌گانه کمترین میزان تأثیر را در پرورش شخصیت دارد. نتیجهٔ پنجم اینکه بسیاری از مطالب به دلایل گوناگون مانند رویکرد اعتقادی محض در تدوین متن، سطح انتزاعی بالایی دارند که می‌تواند به ایجاد تعارض فکری منجر شود. با توجه به اهمیت این مســـئله و وجوه روان‌شناختی آن، در پایان به چند نمونهٔ دیگر نیز اشاره می‌شود. درود فرســـتادن خدا به ابراهیم(ع)، ارتباط بین طلوع خورشـــید و پایان وقت نمازصبح (هدیه‌های سوم، ص. ۲۹)، رمضان به‌عنوان بهترین ماه، جمعه به‌عنوان بهترین روز هفته و شب قدر به‌عنوان بهترین شب ســـال (هدیه‌های پنجم، ص. ۴۸) انتزاعی‌اند و توضیح آنها برای کودکان دشوار است. در نمونه‌ای دیگر، در هدیه‌های دوم داستان گنجشکی آمده که جوجه‌هایش از لانه بیرون افتاده‌اند. موقعیتی مناسب برای بیان ارزش مادر است اما نتیجهٔ داستان، سخنی از پیامبر(ص) است: «بدانید خداوند از این مادر مهربان‌تر اســـت». کتاب از بچه‌ای هشت ساله انتظار دارد میان مهربانی مادر و خدا تمایز قائل شود. یا در قصه‌ای

1. Briggs & Lumsdon
2. Derryberry
3. McGrath

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

از هدیه‌های چهارم، بچه در راه مدرســه زیر باران اســت و خانم همسایه چترش را بالای سر او می‌گیرد و با اینکه مسیرش با بچه یکی نیست او را به مدرسه می‌رساند و این نمونه‌ای از مهربانی تلقی می‌شود. به‌واقع، در شــرایط زندگی شهری چقدر از این نمونه‌ها پیش می‌آید و دانش‌آموز چهارم از این داستان چــه برداشتهــایی می‌کنــد؟ آیــا پسر همسایه نیز می‌تواند مهربــانی کــند و بچه‌ای را به مدرســه برسانــد؟ به‌امید اینکه هزاران معلم در سراســر کشــور این قصه را صحیح آموزش بدهند، نباید محتوا را به شکل فعلی رها کرد. تأکید پایانی اینکه برای اثربخشی کتابهای هدیه‌های آسمان باید محتوای آنها با واقعیتهای خانوادگی و اجتماعی تناســب داشته باشد. شاید براســاس این کتابها دانش‌آموزان بتوانند هنگام نماز جماعت کنار هم بایســتند، اما در مســاجد، نمازگزاران سنتی از کنار هم ایستادن دو «بچه» جلوگیری می‌کنند! اینها تعارضاتی است که فراگیران به‌طور کامل درک می‌کنند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

منابع

REFERENCES

جعفری هرندی، رضا؛ نجفی، حسن و امیدی، محمود. (۱۳۹۷). سیمای فروع دین در محتوای کتابهای درسی فارسی دوره‌های ابتدایی و متوسطه. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۶ (۴۱)، ۶۹-۸۹.

جمشیدی سولکو، بهنام؛ عرب‌مقدم، نرگس و درخواه، فریده. (۱۳۹۳). رابطهٔ دینداری و تاب‌آوری در دانش‌آموزان راهنمایی و دبیرستان شهر شیراز. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۰ (۱)،۱۴۱-۱۶۱.

حمیدی‌زاده، کتایون و امیریان، فاطمه. (۱۴۰۰). بررسی میزان پاسخگویی به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان در کتاب هدیه‌های آسمانی دورهٔ ابتدایی. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، ۲ (۱)، ۱۱۹-۱۳۶.

خدایاری‌فرد، محمد و همکاران. (۱۴۰۰). عوامل مرتبط با افزایش و کاهش گرایش دانشجویان به دینداری؛ بررسی پدیدارشناختی. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۱۱ (۴)، ۵۶۳-۵۹۰.

رنجدوست، شهرام. (۱۳۹۸). تبارشناسی کتابهای هدیه‌های آسمانی از حیث انعکاس مفاهیم «اصول دین». *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۷ (۴۲)، ۱۰۵-۱۲۶.

سازمان پـژوهش و برنامـه‌ریـزی آمـوزشی. (۱۴۰۰). *هدیه‌های آسمان (تعلیم و تربیت اسلامی). (دوم تا ششم دبستان)*. تهران: شرکت افست.

سجادیان، نرگس و سلحشوری، احمد. (۱۴۰۰). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمان بر حسب مؤلفه‌های خودآگاهی در دوره دوم ابتدایی. *دوفصلنامه پژوهش در آموزش ابتدایی*، ۳ (۶)، ۳۱-۴۰.

شجاعی‌زند، علیرضا، شریعتی مزینانی، سارا و حبیب‌زاده، رامین. (۱۳۸۵). بررسی وضعیت دینداری در بین دانشجویان. *فصلنامهٔ مطالعات ملی*، ۷ (۲)، ۵۵-۸۲.

طالبان، محمدرضا. (۱۳۹۹). تفکر ابتدایی، دینداری و تحصیلات عالی. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایرانی*، ۱۳ (۱)، ۱-۳۸.

طالبیان، لیلا و سامری، مریم. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش از طریق اینفوگرافیک بر استدلال اخلاقی و تفکر انتقادی. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۱ (۲)، ۱۷۱-۱۷۵.

عابدی، فاطمه؛ منادی، مرتضی؛ خادمی، ملوک و کیامنش، علیرضا. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتابهای دین و زندگی دوره متوسطه با تأکید بر شاخصهای تربیت دینی در برنامه درسی ملی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۴ (۳)، ۱۰۱-۱۲۰.

عابدینی بلترک، میمنت. (۱۳۹۹). بررسی جایگاه تربیت اخلاقی در کتابهای درسی دورهٔ ابتدایی: مطالعه‌ای از نوع تحلیل محتوا. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۸ (۴۸)، ۱۷۱-۱۸۷.

عقیلی، سیدرمضان. (۱۴۰۰). تحلیلی بر وضعیت ارزش‌هـای اخلاقی در کـتب درسـی دورهٔ ابتـدایی: روش آنـتروپی شانون. *تربیت اسلامی*، ۱۶ (۳۵)، ۱۴۳-۱۶۴.

عقیلی، سیدرمضان؛ علم‌الهدی، جمیله و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران. *تدریس پژوهی*، ۶ (۴)، ۱-۲۳.

غلام‌پور، میثم؛ قاسمیـان، عباس؛ رضایی، مجیب‌الرحمن و پورمنـد، امید. (۱۳۹۸). تحـلیل محـتوای کتب هدیه‌های آسمانی دورهٔ دوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تربیت اخلاقی. *معرفت اخلاقی*، ۱۰ (۱)، ۸۳-۹۳.

کارور، نجمه؛ خوشبخت، فریبا و مزیدی، محمد. (۱۳۹۳). فهم آموزش اخلاق در مدارس ابتدایی شهر شیراز از دیدگاه معلمان پایهٔ اول. *پژوهش‌های برنامهٔ درسی*، ۴ (۲)، ۱۳۱-۱۶۲.

کوهی، کمـال. (۱۳۹۷). تبیین جامعه‌شناختی دانش‌آموزان به جنبشهای نوین شبه‌دینی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان استان آذربایجان شرقی). *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۵ (۱)، ۷۹-۱۰۰.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

کهریزه، مهناز؛ رضاییان فرجی، حمید و زندی‌پور، طیبه. (۱۳۹۷). تأثیر قصه‌گویی بر هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر کلاس اول ابتدایی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۵ (۲)، ۷۲-۸۲.

محمودی، سیروس. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتابهای درسی هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی از نظر توجه به اخلاق زیست‌محیطی. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳ (۳)، ۱۳۱-۱۶۲.

ـــــــــــــــ. (۱۴۰۱). جایگاه سلامت معنوی در کتابهای هدیه‌های آسمانی دورهٔ ابتدایی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۷ (۱)، ۱۵۱-۱۷۷.

مرشدی، ابوالفضل؛ علی‌مندگاری، ملیحه؛ رازقی نصرآباد، حجیه بی‌بی و کونانی، الهام. (۱۳۹۹). شاخص توسل‌جویی؛ تکمله‌ای بر مدل‌های سنجش دینداری در ایران: پژوهشی تجربی در شهر یزد. *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، ۹ (۳)، ۶۶۵-۶۹۲.

مرعشی، سیدمنصور؛ صفایی‌مقدم، مسعود و خزامی، پروین. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامهٔ آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایهٔ پنجم ابتدایی شهر اهواز. *تفکر و کودک*، ۱ (۱)، ۸۳-۱۰۲.

مروتی، سهراب؛ سپیدنامه، بهروز و کرمی، صدیقه. (۱۴۰۰). مفهوم و مؤلفه‌های دین‌داری خودمحور در قرآن کریم. *مطالعات قرآن و حدیث*، ۱۵ (۱)، ۳۰۷-۳۳۱.

مشفقی، مریم و لطیفی، زهره. (۱۳۹۸). اثربخشی بسته آموزشی پرورش مهارت‌های زندگی (مبتنی بر مبانی اسلامی با روش فعال) بر هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۴ (۱)، ۱۴۵-۱۶۲.

موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۲). تحولات برنامهٔ‌درسی آموزش دینی دورهٔ ابتدایی ایران. *دوماهنامهٔ علمی-پژوهشی دانشور رفتار*، ۱۰ (۳)، ۶۹-۷۶.

نجفی، حسن و دهقان کلور، محمدصادق. (۱۳۹۹). تحلیل کیفی کتابهای درسی هدیه‌های آسمان دورهٔ ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های اخلاق الهی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۷ (۱)، ۱۴۳-۱۶۱.

یحیوی‌قره‌باغ، ناهیده. (۱۳۹۹). بررسی مطالب حقوقی در کتابهای درسی دورهٔ ابتدایی. *فصلنامهٔ تعلیم و تربیت*، ۳۶ (۲)، ۶۷-۹۰.

Beasley, T. M., & Schumacker, R. E. (1995). Multiple regression approach to analyzing contingency tables: Post hoc and planned comparison procedures. *The Journal of Experimental Education*, *64*(1), 79-93.

Briggs, C., & Lumsdon, D. (2022). Practical wisdom: How do personal virtue beliefs and contextual factors interact in adolescents' moral decision-making? *Journal of Moral Education*, *51*(3), 293-311.

Derryberry, W. P., Richardson, S., Simpson, A., Wilson, M., & Ambam, A. (2022). Negative affective states and moral judgment: A closer look at their joint involvement. *Journal of Moral Education*, *51*(3), 387-403.

Fowers, B. J. (2020). Social science as an inherently moral endeavor. *Journal of Moral Education*, Advance online publication.

García-Pérez, M. A., & Núñez-Antón, V. (2003). Cellwise residual analysis in two-way contingency tables. *Educational and Psychological Measurement*, *63*(5), 825-839.

Kingsford, J. M., Hawes, D. J., & de Rosnay, M. (2022). The development of moral shame indicates the emergence of moral identity in middle-childhood. *Journal of Moral Education*, *51*(3), 422-441.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

Kirby, A. L., & Harris, P. L. (2020). The case of common humanity: Towards a deeper understanding of children's social ideas. *Journal of Moral Education*, *50*(4), 401-418.

Kotsonis, A. (2022). Social media as inadvertent educators. *Journal of Moral Education*, *51*(2), 155-168.

Marples, R. (1978). Is religious education possible*? Journal of Philosophy of Education*, *12*(1), 81-91.

McGrath, R. E., Han, H., Brown, M., & Meindl, P. (2022). What does character education mean to character education experts? A prototype analysis of expert opinions. *Journal of Moral Education*, *51*(2), 219-237.

Misailidi, P., & Kapsali, K. (2022). Second-order theory of mind as a predictor of children's guilt proneness. *Journal of Moral Education*, *51*(3), 370-386.

Mumford, M. D., Steele, L., & Watts, L. L. (2015). Evaluating ethics education programs: A multilevel approach. *Ethics & Behavior*, *25*(1), 37-60.

Nussbaum, E. M. (2015). *Categorical and nonparametric data analysis*: *Choosing the best statistical technique*. New York & London: Routledge.

Reeves, S., Kuper, A., & Hodges, B. D. (2008). Qualitative research methodologies: Ethnography. *British Medical Journal*, *337*, a1020.

Schwadel, P. (2011). The effects of education on Americans' religious practices, beliefs, and affiliations. *Review of Religious Research*, 53(2), 161-182.

Torrence, B. S., Watts, L. L., Mulhearn, T. J., Turner, M. R., Todd, E. M., Mumford, M. D., & Connelly, S. (2017). Curricular approaches in research ethics education: Reflecting on more and less effective practices in instructional content. *Accountability in Research*, *24*(5), 269-296.

Wong, M.-Y. (2021). Beyond asking «should» and «why» questions: Contextualised questioning techniques for moral discussions in moral education classes. *Journal of Moral Education*, *50*(3), 368-383.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]