



## اعتبار یابی الگوی برنامه درسی آموزش روخوانی و روان خوانی قرآن کریم با رویکرد دلفی فازی در دوره ابتدایی<sup>۱</sup>

رسول صفرزائی<sup>۱</sup>، دکتر حسین مومنی مهموئی\*<sup>۲</sup>، دکتر احمد اکبری<sup>۳</sup>، دکتر تورج فلاح مهنه<sup>۴</sup>.

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران.  
Hirmand2019a1398@gmail.com

۲. دانشیار برنامه ریزی درسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران.  
Momenimahmouei2@yahoo.com

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران.  
Akbari.180@gmail.com

۴. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران.  
Turaj.fallah@yahoo.com

### چکیده

برنامه درسی اغلب یکی از دغدغه‌های اصلی در حوزه آموزشی است. چه نوع برنامه‌های درسی را باید به فراگیران ارائه دهیم؟ مربیان و معلمان

۱. برگرفته از رساله دکترا



نگران این هستند که در مورد محتوا و روش‌های تدریس چه انتخاب‌هایی انجام دهند. در مورد والدین، آن‌ها دوست دارند بدانند فرزندانشان قرار است چه چیزی یاد بگیرند. فراگیران همچنین نگران نوع محتوایی هستند که قرار است در کلاس داشته باشند. به نظر می‌رسد «برنامه درسی» تا حد زیادی به‌عنوان آنچه معلمان قرار است تدریس کنند و به‌عبارت‌دیگر، آنچه یادگیرندگان قرار است بیاموزند در نظر گرفته می‌شود. در واقع، «برنامه درسی» نیز ارتباط نزدیکی با چگونگی یادگیری فراگیران - نتایج دارد؛ بنابراین، به‌عنوان یک اصطلاح چتر، «برنامه درسی» شامل بسیاری از مسائل، به‌عنوان مثال، آموزش برنامه درسی، برنامه درسی یادگیری، برنامه درسی آزمون، برنامه درسی اداری و برنامه درسی پنهان است. هدف پژوهش حاضر اعتباریابی الگوی برنامه درسی آموزش روخوانی و روان خوانی قرآن کریم با رویکرد دلفی فازی در دوره ابتدایی است. روش پژوهش حاضر آمیخته - اکتشافی است. در فاز کمی از طریق روش تحقیق پیمایشی و با استفاده از روش دلفی فازی و تحلیل عاملی تاییدی مدل طراحی شده مورد اعتباریابی قرار گرفت. اهم نتایج نشان داد الگوی برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان خوانی قرآن کریم برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی دارای ۶ عنصر اصلی برنامه‌درسی شامل اهداف برنامه‌درسی، ویژگی دانش‌آموز، ویژگی معلم، روش‌یاددهی-یادگیری، محتوا و ارزشیابی مورد سازماندهی قرار گرفت.

**واژگان کلیدی:** قرآن کریم، روخوانی، روان‌خوانی، برنامه‌درسی، دوره ابتدایی، دلفی فازی.



# دوین کتفرس ملی مطالعات خانواده و مدرسه

برنامه درسی اغلب یکی از دغدغه‌های اصلی در حوزه آموزشی است. چه نوع برنامه‌های درسی را باید به فراگیران ارائه دهیم؟ مربیان و معلمان نگران این هستند که در مورد محتوا و روش‌های تدریس چه انتخاب‌هایی انجام دهند. در مورد والدین، آن‌ها دوست دارند بدانند فرزندانشان قرار است چه چیزی یاد بگیرند. فراگیران همچنین نگران نوع محتوایی هستند که قرار است در کلاس داشته باشند. به نظر می‌رسد «برنامه درسی» تا حد زیادی به‌عنوان آنچه معلمان قرار است تدریس کنند و به‌عبارت‌دیگر، آنچه یادگیرندگان قرار است بیاموزند در نظر گرفته می‌شود. در واقع، «برنامه درسی» نیز ارتباط نزدیکی با چگونگی یادگیری فراگیران - نتایج دارد؛ بنابراین، به‌عنوان یک اصطلاح چتر، «برنامه درسی» شامل بسیاری از مسائل، به‌عنوان مثال، آموزش برنامه درسی، برنامه درسی یادگیری، برنامه درسی آزمون، برنامه درسی اداری و برنامه درسی پنهان است (آرتون، ۲۰۰۹). در اصطلاح «برنامه درسی» به چه چیزی اشاره می‌شود؟ پاسخ به سؤال مشکل است. در رابطه با اصطلاح «برنامه درسی» تعاریف مختلفی وجود دارد. ماهیت غیرقطعی این اصطلاح به دلیل برداشت‌های تقسیم‌شده از دینفعان است، به‌عنوان مثال. دانشجو، مربیان، پژوهشگران، مدیران، ارزیابان با دستور کار خود در گفت‌وگو آموزشی تأکید دارند. خلأ یکنواختی ماهیت پیچیده مفهوم «برنامه درسی» را به‌خودی‌خود منعکس می‌کند. بر اساس گفته‌های پرات (۱۹۹۴) و به یک اسم کوچک تبدیل شد "Currere" گرفته‌شده است. "دویدن currere بارو و میلبرن (۱۹۹۰)، کلمه "درسی" از فعل لاتین و به معنای "ارابه مسابقه" یا "مسیر مسابقه" بود. یک تمديد توسط سیسرو ایجاد شد که این اصطلاح را با رزومه به معنای "مسیر زندگی فرد" مرتبط کرد. او همچنین آن را با برنامه‌های درسی که به‌طور استعاری به «سیر (آموزشی) ذهن» اشاره دارد، مرتبط دانست. تعداد زیادی از محققین یا مربیان (مانند بارو و میلبرن، این واژه تا قرن نوزدهم به‌طور معمول در زمینه آموزشی مورداستفاده قرار گرفت (۱۹۹۰). از طریق بررسی‌های خود به این موضوع پرداخته‌اند که برنامه درسی چیست، یا نظرات انتقادی در مورد این اصطلاح. یک مثال آن چیزی است که گودسون (۱۹۹۴) از برنامه درسی "به‌عنوان یک مفهوم چندوجهی، ساخته‌شده، مذاکره و مذاکره مجدد در سطوح مختلف و در عرصه‌های مختلف" توصیف می‌کند (آرتون، ۲۰۰۹). این دیدگاه ماهیت پیچیده و تعاملی برنامه درسی را منعکس می‌کند. برنامه درسی یک حادثه: لانگ استریت و شین (۱۹۹۳) جنبه دیگری از برنامه درسی را نشان می‌دهند که نیاز به تصمیم‌گیری دارد تاریخی است - این برنامه عمداً برای دستیابی به مجموعه‌ای واضح از اهداف تدوین نشده است. بلکه به‌عنوان پاسخی به پیچیدگی فزاینده تصمیم‌گیری آموزشی تکامل یافته است (آرتون، ۲۰۰۹). بارو و میلبرن (۱۹۹۰) و بوشامپ (۱۹۷۷) خاطرنشان می‌کنند که چگونه اصطلاح «برنامه درسی» در برخی موارد در زمینه‌های بسیار محدود، اما در موارد دیگر به‌طور گسترده استفاده می‌شود.

برنامه درسی را می‌توان وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف و مقاصد آموزشی خاص دانست. از این نظر، برنامه درسی را می‌توان به‌عنوان چک‌لیستی از نتایج مطلوب در نظر گرفت. در فرآیند تدوین برنامه درسی، به‌طور کلی، اهداف از نظر رفتاری و قابل مشاهده واضح و مشخص هستند. تأکید بر اهداف، توصیف مدل برنامه درسی اهداف است. از این نظر، تمرکز بر محصولات یا اهداف است و همچنین معلم محور یا اداری است. اگر مورد دوم باشد، برنامه درسی توسط سیاستمداران بدون مشورت با معلمان و تعداد بسیار کمی از آن‌ها تنظیم می‌شود معلمان نسبت به مطالبی که مجبور به تدریس هستند احساس "مالکیت" می‌کنند.

برنامه درسی را می‌توان به‌عنوان فرآیند انتخاب رشته‌های تحصیلی یا محتوا درک کرد (بوشامپ، ۱۹۹۷؛ وود و دیویس، ۱۹۷۸). به این معنا، یک برنامه درسی همچنین محتوا و اهداف آموزش رسمی را توصیف یا تجویز می‌کند، اما وسایل آموزش را خارج از پیش‌زمینه تمرکز قرار می‌دهد. اگرچه این استفاده از برنامه درسی از نظر گنجانیدن اهداف شبیه به تعریف فوق - برنامه درسی به‌عنوان مجموعه‌ای از اهداف - به نظر می‌رسد، در واقع تمرکز متفاوتی دارد. تعریف اول بر تعیین و تجویز اهداف آموزشی تأکید دارد در حالی که تعریف در اینجا به‌جای اهداف یادگیری بر محتوای درسی تمرکز دارد. "دوره‌ها" دارای تنوع دامنه و مقدار هستند. تعریف در اینجا را می‌توان با اصطلاحات وود و دیویس (۱۹۷۸) در تک‌نگاری آن‌ها باهدف طراحی و ارزیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی در دانشگاه کالیفرنیا، برکلی

- 2 Atherton
- 3 Pratt
- 4 Barrow and Milburn
- 5 Atherton
- 6 Atherton



# دوین کتفرس ملی مطالعات خانواده و مدرسه

مثال زد. آن‌ها پیشنهاد می‌کنند که یک برنامه درسی به‌عنوان «مجموعه دروسی است که یک دوره آموزشی ارائه‌شده توسط یک موسسه یا یک دانشجو را دنبال می‌کند» در نظر گرفته شود (وود و دیویس، ۱۹۷۸). یک برنامه درسی را می‌توان به‌عنوان یک برنامه یا نوعی طرح اولیه برای اجرای منظم فعالیت‌های آموزشی در نظر گرفت. این مفهوم از اصطلاح محتوا را با روش‌های آموزشی ترکیب می‌کند و از این‌رو به دلیل گنجاندن روش‌ها، دامنه وسیع‌تری نسبت به دو پارادایم درسی قبلی دارد. در این راستا، تام (۱۹۸۴) برنامه درسی را به‌عنوان "طرحی برای آموزش یا آموزش" (تام، ۱۹۸۴) بررسی می‌کند. به‌طور مشابه، پرات (۱۹۹۴) آن را به‌عنوان "طرحی برای یک فرآیند پایدار آموزش و یادگیری" (پرات، ۱۹۹۴) با تمرکز ویژه بر محتوا و فرآیند آموزش و یادگیری تصور می‌کند. آنچه شایان ذکر است این است که این دیدگاه از برنامه درسی از نظر عملی با خود روش‌ها در عمل یکسان نیست. پرات (۱۹۹۴) این را باین بیان این که "آموزش و یادگیری واقعی برنامه درسی نیست، زیرا برنامه درسی به برنامه‌هایی برای اقدامات آموزشی اشاره دارد، نه خود اقدامات آموزشی" را توضیح می‌دهد. از آنجایی که نقشه به‌خودی‌خود یک ساختمان نیست، برنامه درسی آموزش یا یادگیری واقعی نیست. افراد دیگر، به‌عنوان مثال، برادی (۱۹۹۵)، برنامه درسی را به‌عنوان یک سند - یک طرح کلی از یک برنامه درسی که روی یک‌تکه کاغذ نوشته شده است، می‌بینند؛ بنابراین، برنامه درسی «با برنامه‌های مکتوب مطالعاتی منتشرشده توسط وزارتخانه‌ها یا ادارات آموزش، مقامات محلی یا هیئت‌های آموزشی و شرکت‌های تجاری یا تیم‌هایی از متخصصان آموزشی که روی پروژه‌هایی با بودجه ویژه کار می‌کنند، مرتبط شده است» (بارو و میلبرن، ۱۹۹۰). این دیدگاه از سند نوشتاری تصویری ضمیمه برنامه درسی ناشی از این نیاز است که به‌ویژه در مراحل توسعه و اجرای برنامه درسی، باید یک فرم مکتوب تهیه شود که شامل بیانیه اهداف، محتوا، روش و ارزیابی باشد. ارائه این سند به دنبال ارائه مدلی به معلمان برای پیروی در فرآیند برنامه درسی است. در این معنا، برنامه درسی مترادف با اصطلاح "درسی" است (بارو و میلبرن، ۱۹۹۰). به‌جای در نظر گرفتن برنامه‌های درسی محدود به‌عنوان محتوای رسمی کلاس درس یا اهداف آموزشی تجویزی، ممکن است مفید باشد که آن‌ها را به‌طور کلی تر به‌عنوان برنامه‌هایی برای تجربیات در نظر گرفت. با پیروی از این خط از تعریف، می‌توان آنچه را که مارش (۱۹۹۷) از برنامه درسی به‌عنوان "مجموعه‌ای مرتبط از برنامه‌ها و تجربیات که دانش‌آموز تحت هدایت مدرسه تکمیل می‌کند" (مارش، ۱۹۹۷) به یاد آورد. این بدان معناست که: رابطه بین "طرح‌ها و تجربیات" درهم‌تنیده است، جایی که "برنامه‌ها" به برنامه‌های درسی برنامه‌ریزی‌شده از قبل نسبت داده می‌شوند و "تجربه‌ها" به اتفاقات برنامه‌ریزی نشده در کلاس‌های درس اشاره می‌کنند. اگرچه برنامه‌ریزی مقدمه‌ای برای اقدام است، مهم است که اذعان کنیم که اتفاقات برنامه‌ریزی نشده اغلب در محیط‌های کلاس رخ می‌دهد. به همین دلیل، مارش (۱۹۹۷) بیان می‌کند که «برنامه‌های درسی واقعی که در کلاس‌های درس اجرا می‌شوند از ملغمه‌ای از طرح‌ها و تجربیات تشکیل شده‌اند.» (مارش، ۱۹۹۷). به‌عبارت‌دیگر، آموزش به‌ندرت کاملاً خودانگیخته یا برنامه‌ریزی‌شده است، بلکه بیشتر یک تداخل بین انگیزه و قصد است. تجارب یادگیری فراتر از کلاس درس به فعالیت‌های خارج از کلاس گسترش می‌یابد (مارش، ۱۹۹۷). از این نظر، تجربیات به معنای برخوردهای تجربی یادگیری ممکن است که فراگیران خود را در داخل یا خارج از کلاس درگیر می‌کنند. تمام تعاملاتی که دانش‌آموزان در یک محیط آکادمیک با آن‌ها مواجه می‌شوند را می‌توان بخشی از برنامه درسی آن‌ها در نظر گرفت. از این‌رو، طیف وسیعی از تجربیاتی که دانش‌آموزان احتمالاً در طول دوره آموزشی خود تجربه خواهند کرد، مانند باشگاه‌های مدرسه، مجامع، گشت‌وگذار، جشن‌ها و مسابقات دانشگاهی، بخشی از برنامه درسی توسعه‌یافته هستند. در این پرتو، تجربیات تدریس و یادگیری را می‌توان به‌عنوان فعالیت‌های پس از درسی تلقی کرد. در همین راستا، دایره المعارف تحقیقات آموزشی انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا، برنامه درسی را به‌عنوان "تمام تجربیاتی که یک یادگیرنده تحت هدایت مدرسه دارد" تعریف می‌کند (کوک و کرنری). بارو و میلبرن (۱۹۹۰) این را با توصیف یک برنامه درسی به‌عنوان "تمام تجربیاتی که یک کودک در مدرسه دارد" تکرار می‌کنند؛ بنابراین، موضوع ارائه‌شده برای دانش‌آموزان، اقدامات معلمان (نگرش‌ها و انگیزه‌ها) در کلاس، اقدامات دانش‌آموزان (واکنش‌ها، نگرش‌ها و انگیزه‌ها) و مواد آموزشی، همگی می‌توانند به‌عنوان جنبه‌هایی از برنامه درسی تجربی درک شوند. این خط از تفسیر برنامه درسی باعث



پیوند آن با «برنامه درسی پنهان» می‌شود، اصطلاحی که برای توصیف قوانین نانوشته اجتماعی و انتظارات رفتاری استفاده می‌شود که اغلب به‌طور مستقیم آموزش داده نمی‌شوند، اما فرض می‌شود که شناخته شده هستند (هایلز، تروتمن و شلوان؛ ۲۰۰۴). «برنامه درسی پنهان» به مکان، موقعیت، افراد، سن و فرهنگ بستگی دارد. «برنامه درسی پنهان» پیوندی قوی با فرهنگ دارد، به‌ویژه در زمینه آموزش و یادگیری زبان، زیرا زبان و فرهنگ دوروی یک سکه هستند. بسیاری از فرهنگ‌ها قوانین بیان‌نشده‌ای دارند که شامل تماس چشمی، نزدیکی، حرکات و روش‌های خطاب به مردم است. برخی از فرهنگ‌ها فرهنگ‌هایی با زمینه بالا هستند که در آن نشانه‌های غیرکلامی مهم‌تر از کلماتی هستند که گفته می‌شود، درحالی‌که در فرهنگ‌های با زمینه کم، کلمات، به‌جای نشانه‌های غیرکلامی، معنای واقعی گفتگو را بیان می‌کنند (هایلز، تروتمن و شلوان، ۲۰۰۴). قواعد مربوط به غیرکلامی همه در تجربه مرتبط با فرهنگ گنجانده شده‌اند. در این پرتو، برنامه‌های درسی را می‌توان حتی به‌اندازه فرهنگ مفهوم‌سازی کرد. جوزف، برومان، ویندشیتل، میکل و گرین (۲۰۰۰) این مفهوم از پیوند برنامه درسی-فرهنگ را توضیح می‌دهند. با استفاده از یک لنز فرهنگی، می‌توانیم برنامه درسی را نه فقط به‌عنوان یک شی (محتوا)، بلکه به‌عنوان یک سری پویایی درهم‌تنیده در نظر بگیریم. برنامه درسی که به‌عنوان فرهنگ مفهوم‌سازی شده است به ما آموزش می‌دهد که به سیستم‌های اعتقادی، ارزش‌ها، رفتارها، زبان، بیان هنری، محیطی که آموزش در آن انجام می‌شود، روابط قدرت و مهم‌تر از همه، هنجارهایی که بر حس ما در مورد آنچه درست یا مناسب است، توجه کنیم. (جن؛ ۲۰۰۷)، درحالی‌که «برنامه درسی» یک فرآیند تعاملی است که بین یادگیرندگان، معلمان، مواد و محیط ایجاد شده است (جن، ۲۰۰۷)، به‌عنوان آینه‌ای عمل می‌کند که باورهای فرهنگی، ارزش‌های اجتماعی و سیاسی و سازمان را منعکس می‌کند. «برنامه درسی پنهان» دارای اهمیت کمتری است. از پویایی تعاملات انسانی در رفتار سازمانی که نامحسوس هستند، اما تأثیر قدرتمندی بر فرهنگ/اقلیم نهادی دارند (نیتو؛ ۲۰۰۷). در این معنا، فرهنگ به ارزش‌ها و نمادهایی اطلاق می‌شود که بر جوسازمانی تأثیر می‌گذارد. به گفته اوونز (۱۹۸۷)، جنبه‌های نمادین فعالیت‌های مدرسه (به‌عنوان مثال، سنت‌ها، مناسک و مناسک) زیرمجموعه قرار می‌گیرند، زیرا این‌ها «ارزشی هستند که به معنای واقعی کلمه از یک نسل از سازمان به نسل دیگر منتقل می‌شوند» (اوونز، ۱۹۸۶). دلیل اهمیت برنامه درسی پنهان یا فرهنگ یادگیری در نقش مهم آن در پرورش دانش‌آموزان سالم و موفق نهفته است. ماهیت برنامه درسی پنهان، یادگیری است که «به‌طور پیش‌فرض» از طریق مشارکت در فعالیت‌های یک مؤسسه به‌جای آنچه که مستقیماً آموزش داده شده است، به دست می‌آید (آترتون؛ ۲۰۰۹). پیام پنهان یا ناخواسته ارسال شده به دانش‌آموزان ممکن است باعث افزایش یا آسیب به یادگیری آن‌ها شود؛ بنابراین، «برنامه درسی پنهان» باعث نگرانی در تجارب/فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. از آنجایی‌که «برنامه درسی پنهان» شامل عوامل پذیرش اجتماعی، آسیب‌پذیری، ایمنی، اضطراب و خودانگاره است، برای دانش‌آموزان بسیار مهم است که جهان را درک کنند زیرا درک آن‌ها را برای مدیریت دنیای اطرافشان توانمند می‌سازد. درواقع، «همه دانش‌آموزان باید برنامه خاصی از هنجارهای اجتماعی را برای آموزش درونی کنند تا به‌عنوان اعضای یک جامعه کوچک‌تر، مدرسه و بعداً به‌عنوان شهروندان مولد جامعه بزرگ‌تر آمریکا به‌طور مؤثر عمل کنند» (وزن؛ ۱۹۹۳)؛ بنابراین، تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان و همچنین بین مدیران و دانش‌آموزان به دانش‌آموزان در شکل دادن به نگرش‌ها و ایده‌آل‌های خود کمک می‌کند (هنری؛ ۱۹۵۵).

یکی از روش‌های گردآوری داده‌ها در طرح‌های کیفی، گروه‌های کانونی است. گروه‌های کانونی، جلسات بحث سازماندهی شده هستند که گروهی از افراد که بتوان به نظر آنان به عنوان کانون بحث موضوعی متمرکز شد، انتخاب می‌شوند. سپس از طریق مصاحبه گروهی، این افراد نظرها و تجربه‌های خود را بازنمایی می‌کنند. گروه‌های کانونی بر دیگر روش‌های پژوهش برتری دارند، زیرا هدف اصلی آن‌ها

9 Hyles, Truatman, & Schelvan  
10 Windschitl, Mikel, and Green  
11 Chen  
12 Nieto  
13 Owens  
14 Atherton  
15 Wren  
16 Henry





کشف نگرش‌ها، احساسات، باورها، تجربه‌ها و واکنش افراد است که با روش‌های دیگر مانند مشاهده، مصاحبه فردی و پرسشنامه‌های پیمایشی قابل درک نیست. گروه‌های کانونی نظرها و فرآیندهای هیجانی درون بافت گروهی را کشف و استنباط می‌کنند. پژوهشگر در گروه‌های کانونی قادر است که اطلاعات بیشتری را در زمان کوتاه‌تری در مقایسه با مصاحبه‌های فردی به دست آورد (مورگان و کروگر، ۱۹۹۳). از گروه‌های کانونی می‌توان به صورت یک روش مستقل و یا به عنوان روشی برای تکمیل دیگر روش‌ها، به ویژه برای تطبیق داده‌های حاصل از روش‌های گوناگون و بررسی اعتبار داده‌ها استفاده کرد (مورگان، ۱۹۸۸). حوزه پژوهش در این بخش از پژوهش با توجه به ماهیت روش‌شناسی پژوهش یافته‌های سوالات قبل و ادراکات محقق می‌باشد. در طراحی الگوی آموزش روان‌خوانی و روان‌خوانی قرآن کریم برای دوره ابتدایی محقق مبانی و نظریات برنامه‌درسی را در نظر گرفته است. در مرحله دوم نیز حوزه پژوهش متخصصان و اساتید در زمینه برنامه‌ریزی درسی و آموزش قرآن کریم هستند. جهت به دست آوردن اعتبار الگوی طراحی شده از روش گروه کانونی استفاده شده است. در این بخش در دو مرحله به اعتباریابی الگوی برنامه درسی آموزش روان‌خوانی و روان‌خوانی قرآن کریم برای دوره ابتدایی پرداخته شد. در مرحله اول با استفاده از روش پیمایشی - رویکرد دلفی فازی نظر متخصصان موضوعی بدون تحت تأثیر قرار گرفتن از یکدیگر مدل و الگوی طراحی شده را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند و نظرات خود را در فازهای مختلف با دیدن میانگین نظرات سایر متخصصان مورد بررسی قرار می‌دهند؛ از این رویکرد در این بخش برای دریافت نظرات متخصصان بیشتر استفاده شد (از آنجا که در مرحله قبل گروه کانونی جلسات حضوری تشکیل می‌شود و امکان هماهنگ کردن برای حضور تعداد بیشتری از متخصصان نیست و بُعد مکانی و زمانی مانع تشکیل جامع گروه کانونی می‌شود از این رویکرد به عنوان مکمل رویکرد قبل استفاده شد). در مرحله دوم با استفاده از روش پیمایشی - رویکرد تحلیل عاملی تأییدی الگوی طراحی شده با استفاده از دیدگاه ذی نفعان اصلی (معلمان دوره ابتدایی) مورد اعتباریابی قرار گرفت. روش دلفی، یک روش پژوهشی در کنار رشد شتابان علمی، به منظور روشن کردن آینده مسیر حرکت علم و پیش‌بینی ابهامات جهان، تکنولوژی و زندگی بشری است (جمالی و همکاران، ۱۳۹۳). روش دلفی فازی در سال ۱۹۹۳ توسط ایشیگاوا و همکارانش پیشنهاد شد در واقع دلفی فازی در واقع ترکیبی از روش دلفی و تحلیل سلسله مراتبی آماری است (اکلی و پاولوسکی، ۲۰۰۴)؛ در این رویکرد برای انتخاب توابع فازی مثلثی، عدد فازی دوزنقه و عدد فازی کوسی استفاده می‌شود (نوردراهن، ۱۹۹۵)؛ دلفی فازی به عنوان رویکرد کمی شناخته می‌شود و از تکنیک‌های سلسله مراتبی کمک می‌گیرد (نوردراهن، ۱۹۹۵). رویکرد دلفی به دو دسته دلفی و دلفی فازی تقسیم می‌شود؛ روش‌های دلفی برای دسترسی به مطمئن‌ترین توافق گروهی خبرگان درباره موضوعی خاص است؛ روش دلفی سنتی همیشه از همگرایی پایین نظرات خبرگان، هزینه اجرایی بالا و احتمال حذف نظرات برخی از افراد رنج برده است، بعدها برای از بین بردن این مشکلات تئوری ادغام روش دلفی با تئوری فازی<sup>۱</sup> مثلثات کمی مطرح گردید (اکلی و پاولوسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). تکنیک دلفی فازی از جمله تکنیک‌های تصمیم‌گیری چند معیاره و روش‌های سلسله‌مراتبی محسوب می‌شود (صمدی میارکائی و همکاران، ۱۳۹۶). در این میان سه شاخصه اصلی دلفی فازی پاسخ بیطرفانه به سوالات، تکرار دفعات ارسال سوالات (پرسشنامه) و دریافت بازخورد از آن‌ها و تجزیه و تحلیل آماری از پاسخ به سوالات به صورت گروهی است؛ در روش دلفی فازی داده‌های ذهنی افراد خبره با استفاده از تحلیل‌های آماری به داده‌های تقریباً عینی تبدیل می‌شود (جعفری و منتظر، ۱۳۸۶). لذا در این مطالعه به اعتباریابی الگوی برنامه درسی آموزش روان‌خوانی و روان‌خوانی قرآن کریم با رویکرد دلفی فازی در دوره ابتدایی پرداخته خواهد شد.

## روش شناسی



# دومین کنفرانس ملی مطالعات خانوادہ و مدرسه

با توجه به روش‌شناسی پژوهش آمیخته-اکتشافی در این بخش با استفاده از یافته‌های سؤالات اول و دوم، مبانی نظری موجود و استدلال‌های محقق الگوی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم برای دوره ابتدایی ترسیم شد سپس با رویکرد گروه کانونی مورد اعتباریابی اولیه قرار گرفت. گروه کانونی، یکی از تکنیک‌های مصاحبه کیفی است که برای ایجاد تعامل بین اعضای گروه طراحی شده است تا انگیزه برای بحث عمیق تر را فراهم نموده و جنبه‌های مختلف و جدید موضوع مورد بحث را آشکار نماید. یکی از ویژگی‌های مصاحبه‌های گروه کانونی، تعامل میان اعضای گروه (مصاحبه‌شوندگان) است. که تمایل به تفکر و تبادل نگرش‌ها و ایده‌ها را برمی‌انگیزد؛ در حالی که ممکن است به راحتی در طول جلسات مصاحبه مستقیم انفرادی ظهور نیابد (کیتزینگر و باربور، ۱۹۹۹).

در این بخش حوزه پژوهش شامل کلیه متخصصین در حوزه آموزش قرآن کریم و برنامه‌درسی به طور کل می‌باشد که با استفاده از رویکرد هدفمند در مرحله دلفی فازی قضاوتی تعداد بیست و نه نفر به عنوان پانل دلفی انتخاب شدند و فرآیند گردآوری اطلاعات از آن‌ها صورت گرفت (مشخصات مشارکت کنندگان در پیوست‌ها ارائه شده است). در این بخش از پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته براساس مدل طراحی شده در سوال سوم تدوین شد. اعتباریابی الگوی برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم دوره ابتدایی با توجه به رویکرد تحلیل عاملی که در این بخش با توجه به روش‌شناسی رویکرد آمیخته اکتشافی از طریق روش تحقیق پیمایشی مبتنی بر تحلیل عاملی تأییدی به اعتباریابی الگوی طراحی شده پرداخته شده است. در این بخش کمی و به منظور اعتبارسنجی چارچوب مفهومی پیشنهادی ارائه شده، از روش تحقیق پیمایشی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. در این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۸ به بررسی اندازه‌گیری از طریق تحلیل روایی و پایایی و تحلیل عاملی تأییدی پرداخته شد و پس از تهیه مدل مفهومی، مدل به دست آمده توسط تکنیک تحلیل عاملی تأییدی و از طریق تعیین برازندگی (ضریب تعیین  $R^2$ ) مورد ارزیابی قرار گرفت. همچنین از شاخص‌های آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد و اعتبار چارچوب نهایی الگوی برنامه‌درسی پیشنهادی مورد تأیید قرار گرفت. در این بخش جامعه پژوهش شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی می‌باشد که با استفاده از رویکرد نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای (حجم متناسب با تعداد جامعه آماری از نظر جنسیت) انتخاب شدند نمونه مورد نظر شامل ۳۰۰ نفر از معلمان مقطع ابتدایی شهر زاهدان بود. میزان حجم نمونه بر اساس یک قانون کلی معتبر برای تحلیل عاملی، ۳۰۰ آزمودنی است (تاباچینک و فیدل، ۱۹۹۶؛ به نقل از کارمن، ویلسون و بتسی، ۲۰۰۷). از سوی دیگر به اعتقاد گیل‌فورد (۱۹۵۶) در تحقیقات آزمون‌سازی از نوع تحلیلی عاملی و برای دستیابی به ساختار عاملی معتبر، حداقل حجم مورد نیاز ۲۰۰ است (اتحادی و همکاران، ۱۳۹۷). در این پژوهش با احتمال در نظر گرفتن ریزش آزمودنی‌ها و جهت افزایش اعتبار یافته‌ها، پژوهشگران ۳۰۰ نفر را به عنوان نمونه در نظر گرفتند. برای بررسی سایر شاخص‌های پایایی و روایی پرسشنامه از شاخص‌های زیر استفاده شد: آلفای کرونباخ: آلفای کرونباخ به عنوان شاخص KMO و آزمون کرویت بارلت. بررسی پایایی پرسش‌نامه در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت و مقدار مطلوب این ضریب باید بیشتر از ۰/۷ باشد. پایایی درونی (Rho): دیگر شاخص برای بررسی سنجش پایایی درونی سازه‌ها است حد مطلوب این ضریب باید بیشتر از ۰/۷ باشد. پایایی ترکیبی (CR): روایی همگرا زمانی وجود دارد که CR از ۰/۷ بیشتر باشد. روایی (AVE): مقدار AVE بالای ۰/۵ روایی همگرای قابل قبول را نشان می‌دهد. در این بخش در دو مرحله به اعتباریابی الگوی برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم برای دوره ابتدایی پرداخته شد. در مرحله اول با استفاده از روش پیمایشی - رویکرد دلفی فازی نظر متخصصان موضوعی بدون تحت تأثیر قرار گرفتن از یکدیگر مدل و الگوی طراحی شده را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند و نظرات خود را در فازهای مختلف با دیدن میانگین نظرات سایر متخصصان مورد بررسی قرار می‌دهند؛ از این رویکرد در این بخش برای دریافت نظرات متخصصان بیشتر استفاده شد (از آنجا که در مرحله قبل گروه کانونی جلسات حضوری تشکیل می‌شود و امکان هماهنگ کردن برای حضور تعداد بیشتری از متخصصان نیست و بُعد مکانی و زمانی مانع تشکیل جامع گروه کانونی می‌شود از این رویکرد به عنوان مکمل رویکرد قبل استفاده شد). در مرحله دوم با استفاده از روش پیمایشی - رویکرد تحلیل عاملی تأییدی الگوی طراحی شده با استفاده از دیدگاه ذی نفعان اصلی (معلمان دوره ابتدایی) مورد اعتباریابی قرار گرفت. روش دلفی، یک روش پژوهشی در کنار رشد شتابان علمی، به منظور روشن کردن آینده مسیر حرکت علم و پیش‌بینی ابهامات جهان، تکنولوژی و زندگی بشری است (جمالی و همکاران، ۱۳۹۳). روش دلفی فازی در



سال ۱۹۹۳ توسط ایشیگاوا و همکارانش پیشنهاد شد در واقع دلفی فازی در واقع ترکیبی از روش دلفی و تحلیل سلسله مراتبی آماری است (اکلی و پاولوسکی، ۲۰۰۴)؛ در این رویکرد برای انتخاب توابع فازی مثلثی، عدد فازی دوزنقه و عدد فازی کوسی استفاده می‌شود (نوردرهابن، ۱۹۹۵)؛ دلفی فازی به عنوان رویکرد کمی شناخته می‌شود و از تکنیک‌های سلسله مراتبی کمک می‌گیرد (نوردرهابن، ۱۹۹۵). رویکرد دلفی به دو دسته دلفی ۱ و دلفی فازی تقسیم می‌شود؛ روش‌های دلفی برای دسترسی به مطمئن‌ترین توافق گروهی خبرگان درباره موضوعی خاص است؛ روش دلفی سنتی همیشه از همگرایی پایین نظرات خبرگان، هزینه اجرایی بالا و احتمال حذف نظرات برخی از افراد رنج برده است، بعدها برای از بین بردن این مشکلات تئوری ادغام روش دلفی با تئوری فازی و مثلثات کمی مطرح گردید (اکلی و پاولوسکی، ۲۰۰۴). تکنیک دلفی فازی از جمله تکنیک‌های تصمیم‌گیری چند معیاره و روش‌های سلسله‌مراتبی محسوب می‌شود (صمدی میارکائی و همکاران، ۱۳۹۶). در این میان سه شاخصه اصلی دلفی فازی پاسخ بیطرفانه به سؤالات، تکرار دفعات ارسال سؤالات (پرسشنامه) و دریافت بازخورد از آن‌ها و تجزیه و تحلیل آماری از پاسخ به سؤالات به صورت گروهی است؛ در روش دلفی فازی داده‌های ذهنی افراد خبره با استفاده از تحلیل‌های آماری به داده‌های تقریباً عینی تبدیل می‌شود (جعفری و منتظر، ۱۳۸۶). مشارکت-کنندگان آماری این پژوهش شامل معلمان دوره ابتدایی (ملاک ورود داشتن حداقل ۵ سال سابقه آموزش قرآن کریم در دوره ابتدایی)، مدیران مدارس (ملاک ورود داشتن حداقل ۴ سال سابقه مدیریت مدارس ابتدایی) و اولیا دانش‌آموزان (ملاک ورود داشتن دانش آموز در دوره ابتدایی) استان سیستان و بلوچستان در شهر زاهدان هستند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش از طریق نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس انتخاب و فرآیند جمع‌آوری اطلاعات تا رسیدن به اشباع نظری ادامه خواهد یافت. هدف پژوهشگر انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق سرشار از اطلاعات باشند و پژوهشگر را در شکل دادن مدل نظری خود یاری دهند.

## ۳. نتایج

در ادامه جداول نمونه‌گیری و اطلاعات دموگرافیک نمونه پژوهش در این بخش ارائه می‌شود.

جدول شماره ۱: نمایی از ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان معلمان و مدیران در پژوهش

ردیف	جنسیت	رشته تحصیلی	مدرک
معلم شماره (۱)	مرد	علوم تربیتی	کارشناسی
معلم شماره (۲)	مرد	علوم تربیتی	کارشناسی
معلم شماره (۳)	مرد	علوم تربیتی	کارشناسی ارشد
معلم شماره (۴)	زن	علوم تربیتی	کارشناسی
معلم شماره (۵)	زن	روان‌شناسی	دانشجوی دکتری
معلم شماره (۶)	مرد	علوم تربیتی	دانشجوی کارشناسی ارشد
معلم شماره (۷)	مرد	علوم تربیتی	کارشناسی
معلم شماره (۸)	مرد	علوم تربیتی	دانشجوی کارشناسی ارشد
معلم شماره (۹)	زن	علوم تربیتی	کارشناسی
معلم شماره (۱۰)	زن	علوم تربیتی	دانشجو دکتری
معلم شماره (۱۱)	مرد	علوم تربیتی	کارشناسی





معلم شماره (۱۲)	مرد	علوم تربیتی	کارشناسی
معلم شماره (۱۳)	مرد	علوم تربیتی	دانشجوی ارشد
معلم شماره (۱۴)	زن	علوم تربیتی	دانشجوی ارشد
مدیر شماره (۱)	مرد	علوم اجتماعی	کارشناسی
مدیر شماره (۲)	زن	علوم تربیتی	دانشجوی دکتری
مدیر شماره (۳)	زن	روان‌شناسی	کاردانی
مدیر شماره (۴)	مرد	علوم تربیتی	کارشناسی

همان‌طور که در جدول شماره ۱ قابل مشاهده است با توجه به ملاک ورود معلمان به پژوهش سعی شد از معلمان و مدیران دارای سابقه و مدرک تحصیلی استفاده شود. در ادامه در جدول شماره ۲ نمای کلی والدین مشارکت‌کننده در پژوهش آورده شده است.

جدول شماره ۲: نمایی از ویژگی‌های والدین مشارکت‌کننده در پژوهش

ردیف	جنسیت	مقطع تحصیلی	پایه تحصیل فرزند
والد شماره (۱)	مرد	کارشناسی	پایه چهارم
والد شماره (۲)	مرد	کارشناسی ارشد	پایه ششم
والد شماره (۳)	مرد	بی سواد	پایه ششم
والد شماره (۴)	مرد	دیپلم	پایه پنجم
والد شماره (۵)	زن	دیپلم فنی	پایه پنجم
والد شماره (۶)	زن	کارشناسی	پایه ششم
والد شماره (۷)	زن	کارشناسی	پایه پنجم

در این گام از یک فرم استاندارد استفاده شد، قسمت‌هایی که در فرم مورد نظر بود عبارتند از: منبع (شامل نام مجله، عنوان مقاله و نویسنده)، هدف (هدف از مطالعه)، روش‌شناسی و نتایج کلی. برای انتخاب منابع مناسب کلید واژه‌های مورد نظر در هر یک از پایگاه‌ها مورد جستجو قرار گرفت. در ادامه در جدول شماره ۳ به عنوان نمونه نحوه بررسی چند پایگاه اطلاعاتی و نحوه بررسی مقالات آورده شده است.

جدول شماره ۳: نحوه جستجو و معیارهای ورود و خروج مطالعات

تعداد یافته نهایی	معیارهای خروج مطالعه	تعداد یافته اولیه	معیارهای ورود به مطالعه		استراتژی	پایگاه
			فیلتر مرحله اول	فیلتر مرحله دوم		
۷	نامرتب از نظر محتوا	۴۲	Article text, Invalid article, Book chapter & Thesis	Article title, Abstract, Keywords /2012 to present	"Curriculum template for reciting the Quran"	Scopus
۲	نامرتب از نظر محتوا	۷۶	Article text, Invalid article, Book chapter & Thesis	Article title, Abstract, Keywords /2012 to present	"Curriculum template for reciting the Quran"	Sage



۴	نامرتب از نظر محتوا	۷	متن مقاله ، مقاله بی اعتبار، فصل کتاب	عنوان مقاله ، چکیده ، کلید واژه ها / ۱۳۸۹ تا کنون	الگوی برنامه درسی آموزش روخوانی قرآن	پروتابل جامع علوم انسانی
۱	نامرتب از نظر محتوا	۸	متن مقاله ، مقاله بی اعتبار، فصل کتاب	عنوان مقاله ، چکیده ، کلید واژه ها / ۱۳۸۹ تا کنون	الگوی برنامه درسی آموزش روخوانی قرآن	SID
۰	نامرتب از نظر محتوا	۳	متن مقاله ، مقاله بی اعتبار و فصل کتاب	عنوان مقاله ، چکیده ، کلید واژه ها / ۱۳۸۹ تا کنون	الگوی برنامه درسی آموزش روخوانی قرآن	نورمگز

اعتباریابی الگوی پیشنهادی براساس نظر خبرگان در گروه کانونی : در مرحله اول با توجه به اینکه الگوی طراحی شده نیاز به بررسی نزدیک و تعامل مستقیم با متخصصان داشت با استفاده از رویکرد گروه کانونی مورد بررسی قرار گرفت. با تشکیل گروه کانونی متشکل از ۸ نفر از اساتید دانشگاه فرهنگیان (ملاک ورود داشتن مدرک دکتری تخصصی، حداقل مرتبه علمی استادیار، دارای تألیف و اثر پژوهشی در زمینه برنامه‌ریزی درسی و آموزش قرآن کریم و داشتن ۵ سال سابقه تدریس در گروه آموزش ابتدایی) ، ۶ نفر از اساتید دانشگاه و متخصصان در زمینه برنامه‌درسی و آموزش قرآن (حداقل مدرک تحصیلی دکتری تخصصی، حداقل مرتبه علمی دانشیار، رشته تحصیلی دکتری رشته علوم قرآن و حدیث و داشتن اثر پژوهشی در زمینه آموزش قرآن) الگوی طراحی شده مورد بررسی قرار گرفت و نکات تکمیلی آن‌ها در مدل و توضیحات آن در نظر گرفته شد. در این زمینه در ابتدا به اساتید در زمینه موضوع پژوهش و یافته‌ها توضیحاتی ارائه شد و یافته‌ها در اختیار آن‌ها قرار گرفت؛ در گام بعدی با هماهنگی به عمل اعضای گروه کانونی جلسه‌ای برگزار شد و مدل طراحی شده مورد بحث و کنکاش قرار گرفت. در نهایت بر مبنای یافته‌های حاصل از مصاحبه اصلاحات مورد نظر در مدل انجام گرفت. اطلاعات جمعیت‌شناسی افراد شرکت‌کننده در گروه کانونی در جدول شماره ۴ جایی که اخلاق پژوهشی و حفظ حریم شخصی اجازه می‌دهد؛ ارائه شده است.

جدول شماره ۴: مشارکت کنندگان گروه کانونی

نوع پنل	ردیف	رشته تحصیلی	سابقه	جنسیت
گروه کانونی	استاد ۱	دانشیار علوم قرآن و حدیث	۱۲	آقا
	استاد ۲	دانشیار علوم قرآن و حدیث	۱۴	آقا
	استاد ۳	دانشیار علوم قرآن و حدیث	۱۶	خانم
	استاد ۴	دانشیار علوم قرآن و حدیث	۲۷	آقا
	استاد ۵	دانشیار علوم قرآن و حدیث	۲۰	آقا
	استاد ۶	دانشیار علوم قرآن و حدیث	۱۷	آقا
	استاد دانشگاه فرهنگیان ۱	استادیار علوم تربیتی	۱۹	آقا
	استاد دانشگاه فرهنگیان ۲	استادیار برنامه‌ریزی درسی	۲۱	آقا
	استاد دانشگاه فرهنگیان ۳	استادیار برنامه‌ریزی درسی	۱۲	آقا
	استاد دانشگاه فرهنگیان ۴	استادیار برنامه‌ریزی درسی	۹	خانم
	استاد دانشگاه فرهنگیان ۵	استادیار برنامه‌ریزی درسی	۵	آقا
	استاد دانشگاه فرهنگیان ۶	استادیار برنامه‌ریزی درسی	۹	آقا



آقا	۱۱	استادیار برنامه‌ریزی درسی	استاد دانشگاه فرهنگیان ۷
آقا	۱۱	دانشیار برنامه‌ریزی درسی	استاد دانشگاه فرهنگیان ۸

در این فاز از پژوهش جهت اعتباریابی الگوی طراحی شده و توان تعمیم دادن آن در مرحله در نظر گرفته شده است در مرحله اول از آنجا که در رویکرد دلفی فازی متخصصان موضوعی بدون تحت تأثیر قرار گرفتن از یکدیگر مدل و الگوی طراحی شده را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند و نظرات خود را در فازهای مختلف با دیدن میانگین نظرات سایر متخصصان مورد بررسی قرار می‌دهند؛ از این رویکرد در این بخش برای دریافت نظرات متخصصان بیشتر استفاده شد (از آنجا که در مرحله قبل گروه کانونی جلسات حضوری تشکیل می‌شود و امکان هماهنگ کردن برای حضور تعداد بیشتری از متخصصان نیست و بعد مکانی و زمانی مانع تشکیل جامع گروه کانونی می‌شود از این رویکرد به عنوان مکمل رویکرد قبل استفاده شد). در مرحله دوم برای بررسی الگوی طراحی شده در نظر و دیدگاه ذی‌نفعان اصلی (معلمان مقطع ابتدایی) از رویکرد پیمایشی (تحلیل عاملی تأییدی) استفاده شد. مراحل فازی در این بخش در دو راند (مرحله) متفاوت انجام گرفت و پس از انجام هر دو راند براساس منطق فازی میانگین فازی زدایی راند یک و دو با هم مقایسه شدند و براساس نتیجه بدست آمده به غربالگری و اعتبارسنجی سؤالات پرداخته شده است. در این مرحله بر اساس مصاحبه با خبرگان (۲۳ نفر) با ۲۲ عامل در اعتباریابی الگوی برنامه درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم دوره ابتدایی اکتشاف گردید با توجه به گزینه‌های پیشنهادی و متغیرهای زبانی تعریف شده، نتایج حاصل از بررسی پاسخ‌های پرسشنامه مرحله نخست نظرسنجی در جدول شماره ۵ آمده است.

جدول شماره ۵: نتایج شمارش نظر سنجی در راند اول

میزان موافقت					سؤالات	میزان موافقت					سؤالات
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم		خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	
۳	۱۵	۵			سؤال ۱۲	۵	۱۳	۴	۱		سؤال ۱
۱۰	۱۳				سؤال ۱۳		۱۴	۵	۴		سؤال ۲
۶	۱۶	۱			سؤال ۱۴	۵	۱۰	۵	۳		سؤال ۳
۹	۱۰	۴			سؤال ۱۵	۳	۱۳	۴	۳		سؤال ۴
۱۳	۱۰				سؤال ۱۶	۳	۱۱	۵	۳	۱	سؤال ۵
۷	۸	۸			سؤال ۱۷	۵	۱۴	۴			سؤال ۶
۹	۱۴				سؤال ۱۸	۶	۱۰	۶	۱		سؤال ۷
۵	۹	۸	۱		سؤال ۱۹	۱۵	۷	۱			سؤال ۸
۸	۹	۶			سؤال ۲۰	۹	۷	۷			سؤال ۹
۵	۱۴	۴			سؤال ۲۱	۱۵	۸				سؤال ۱۰
۱۰	۱۳				سؤال ۲۲	۱۴	۶	۳			سؤال ۱۱
<b>پیشنهادها</b>											
لزوم در نظر گرفتن جامع مبانی											
لزوم توضیح و تبیین مدل											
لزوم در نظر گرفتن مبانی نظری											

جدول شماره ۶: شاخص های نرمال بودن



ارزشیابی	روش یاددهی- یادگیری	معلم	دانش آموز	محتوا	اهداف	شاخص های نرمال بودن
۰/۸۸۵	-۰/۷۷	۱/۱۸	۱/۳۱	۱/۱۱	۰/۸۲	چولگی
-۱/۰۲	-۰/۵۹	-۱/۱۲	-۱/۵۱	-۱/۶۱	-۱/۱۲	کشیدهی

در ادامه برای بررسی بیشتر نرمال بودن داده‌های به دست آمده و استفاده از آزمون‌های آماری به آزمون سؤالات تحقیق پرداخته شده است. نرمال بودن جامعه آماری با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نیز مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این آزمون در جدول شماره ۷ آمده است.

جدول شماره ۷: آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن جامعه

متغیر	برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم در دوره ابتدایی
Z	۰/۶۶۳
Sig	۰/۵۵۳

در این بخش با توجه به مدل طراحی شده به اعتباریابی گویه‌های آن با توجه به تحلیل عاملی تأییدی پرداخته شد. تحلیل عاملی تأییدی سؤالات پرسشنامه تحقیق در جدول شماره ۸ ارائه شده است. به منظور ارزیابی مدل، در این پژوهش از بارهای عاملی، بررسی پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده، بررسی جذر میانگین واریانس استخراج شده سازه‌ها با همبستگی سازه‌ها استفاده شده است. به منظور دستیابی به اعتبار همگرا و میزان همبستگی، آزمون‌های پایایی مرکب و میانگین واریانس ارزیابی شد.

جدول شماره ۸: مقادیر بارعاملی، آماره معناداری، آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و AVE برای پرسشنامه تحقیق

مؤلفه	شماره سوال	بار عاملی	میانگین واریانس	پایایی مرکب	مؤلفه	شماره سوال	بار عاملی	میانگین واریانس	پایایی مرکب
اهداف	Q01	۰/۷۰۲	۰/۵۲۰	۰/۸۴۴	معلم	Q19	۰/۵۶۳	۰/۹۲۷	۰/۶۸۵
	Q02	۰/۶۴۸				Q20	۰/۶۹۵		
	Q03	۰/۶۸۷				Q21	۰/۶۸۷		
	Q04	۰/۸۸۹				Q22	۰/۸۸۵		
	Q05	۰/۵۲۱				Q23	۰/۸۱۶		
	Q06					Q24	۰/۷۱۱		
	Q07	۰/۶۰۴				Q25	۰/۹۲۰		
محتوا	Q08	۰/۷۰۹	۰/۶۸۹	۰/۷۵۴	روش یاددهی-یادگیری	Q26	۰/۵۹۶	۰/۹۴۸	۰/۶۹۶
	Q09	۰/۶۱۳				Q27	۰/۸۲۱		
	Q10					Q28	۰/۷۶۱		
						Q29	۰/۸۹۷		
		۰/۶۱۹				Q30	۰/۶۹۱		



		۰/۷۹۱	Q31				۰/۸۲۳	Q11	
۰/۷۶۹	۰/۷۷۶	۰/۶۲۴	Q32	ارزشیابی	۰/۸۸۱	۰/۷۵۶	۰/۷۱۹	Q12	دانش آموز
		۰/۷۸۴	Q33				۰/۶۱۴	Q13	
		۰/۷۰۲	Q34				۰/۵۹۷	Q14	
		۰/۸۸۰	Q35				۰/۹۱۲	Q15	
		۰/۶۶۸	Q36				۰/۸۶۶	Q16	
			Q37				۰/۹۰۳	Q17	
		۰/۶۰۳					۰/۷۵۳	Q18	

همانطور که در جدول شماره ۸ نشان داده شده است، بار عاملی برای هیچ سوالی کمتر از ۰/۵ نیست. بنابراین هیچ سوالی از تحلیل حذف نخواهد شد.

#### ۴. نتیجه گیری

در این پژوهش به طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی پرداخته شد. در فاز اول کیفی در سه بخش اصلی به طراحی و اعتباریابی اولیه الگوی برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی پرداخته شد. در بخش اول پژوهش با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهشی مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم در مقطع ابتدایی شناسایی گردید، در گام دوم میدان مطالعه یعنی مدارس ابتدایی مورد کاوش قرار گرفت تا وضعیت جاری برنامه درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم به دانش‌آموزان دوره ابتدایی شناسایی شود، سپس در مرحله بعد الگوی برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی با توجه به یافته‌های قسمت‌های قبل و مبانی موجود ترسیم گردید و مورد اعتباریابی اولیه قرار گرفت. در فاز کمی پژوهش مدل پیشنهادی با توجه به نظر متخصصان و معلمان مورد اعتباریابی قرار گرفت در این بخش به طور خلاصه یافته‌های هر سوال مورد بررسی قرار می‌گیرد. برنامه درسی قرآن کریم بخش مهمی از برنامه‌های درسی مدارس ابتدایی را تشکیل می‌دهد در این میان با توجه به اهداف برنامه درسی قرآن کریم در این دوره، روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم از مهم‌ترین مباحث مطرح‌شده در این زمینه است. با توجه به اهمیت برنامه درسی قرآن کریم و بحث روخوانی و روان‌خوانی در این مقطع در این بخش پژوهش با بررسی الگوهای موجود شاخص‌های برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم را مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان دهنده پنج مؤلفه منتخب مؤلفه‌های رویکردی آموزش، مؤلفه‌های روشی در آموزش، مؤلفه‌های مرتبط با معلم، الزامات محیطی و ارزشیابی است که در ادامه به تشریح موارد پرداخته می‌شود. مؤلفه‌های رویکردی آموزش: مؤلفه‌های مرتبط با رویکرد آموزش را می‌توان به مؤلفه‌هایی منتسب دانست که رویکردهای آموزش را در راستای تقویت روخوانی و روان‌خوانی دانش‌آموزان مورد تأکید قرار می‌دهند. در همین رابطه مؤلفه‌های مستخرج از سنتز پژوهش‌های انجام‌شده در چهار دسته رویکردهای فرآیندی، رویکردهای تعاملی، رویکردهای انتقالی و رویکردهای دانش‌آموز محور دسته‌بندی نمود. رویکردهای فرآیندی ناظر بر ابعاد تمرین و ممارست (پناهی و موسی پور، ۱۳۹۵)، رعایت توالی و مراحل (روخوانی و روان‌خوانی) و استمرار در ارزیابی دانست که با پژوهش‌های خسروی مراد و همکاران (۱۳۹۵) و زین الدین و همکاران (۲۰۲۱) همخوانی داشت. رویکردهای تعاملی مرتبط با ابعاد استفاده از چندرسانه‌ای‌های تعاملی و تعاملات تدریس به حساب می‌آیند (وحید و همکاران، ۲۰۱۹) و فرخ پورو همکاران، ۲۰۱۹). رویکردهای انتقال به انتقال دانش و آموخته‌ها به شرایط واقعی و مهارت‌آموزی از طریق یادگیری انعطافی و کاربردی آموخته‌ها





# دومین کنفرانس ملی مطالعات خانوادگی و مدرسه

اشاره داشت (سینادورای، ۲۰۱۸) و رویکردهای دانش‌آموز محور به لزوم توجه به استقلال و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان اشاره داشت که می‌تواند میسر کننده اهداف و دستیابی به اهداف باشد (مؤمنی و همکاران، ۱۳۹۳؛ بیرجندی و همکاران، ۲۰۱۳).

مؤلفه‌های روشی در آموزش: مؤلفه‌های روشی ناظر بر ابعاد روش یاددهی- یادگیری در بحث آموزش روخوانی و روان‌خوانی است. از جمله روش‌های احصا شده در پژوهش‌های مرتبط روش‌های گروهی و مشارکتی است که با مؤلفه‌هایی همچون جمع‌خوانی، شبکه‌سازی بین دانش‌آموزان و استفاده از گروه‌های کوچک شناخته‌شده است و با پژوهش‌های فرخ پور و همکاران (۲۰۱۹) و زلفیکی و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی دارد. از دیگر روش‌های تسهیل‌کننده در آموزش روخوانی و روان‌خوانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی تلفیق بازی و آموزش و یا یکپارچگی در استفاده از فناوری در آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن است زلفیکی و همکاران (۲۰۲۰). از دیگر راهبردها استفاده از پیش‌سازمان دهنده‌ها و توسل به یادگیری معنادار نظریه آزوئل است که با روش‌هایی همچون استفاده از یادیارها و یادآوری مطالب قدیمی به دست می‌آید (نوح و همکاران، ۲۰۱۴؛ حنفی و همکاران، ۲۰۱۹). در انتها با توجه به مؤلفه‌هایی همچون تکخوانی و تمرینات فردی همچون انس با قرآن و فعالیت‌های انفرادی می‌توان یادگیری و آموزش شخصی‌سازی شده (مستقیم و همکاران، ۲۰۱۴؛ یوسف و همکاران، ۲۰۱۹) را نیز از جمله روش‌های آموزش روخوانی و روان‌خوانی در دوره آموزش ابتدایی دانست. مؤلفه‌های فردی مرتبط با معلم: معلم به‌عنوان یکی از ارکان اصلی آموزش در زمینه‌ی روخوانی و روان‌خوانی دانش‌آموزان در درس قرآن نیز نقش ویژه‌ای را ایفا می‌کند و اهمیت آن در سنتز پژوهش‌های منتخب نیز قابل‌مشاهده بود به شکلی که ویژگی‌هایی همچون حسن برخورد کلاسی توسط معلم، گرمی داشتن جایگاه قرآن و تلاوت آن توسط معلم، رعایت اصول دینی توسط معلم، توجه و ارائه اعتمادبه‌نفس به دانش‌آموزان در تلاوت قرآن، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، استفاده از شیوه‌های خلاق آموزش روخوانی و روان‌خوانی، جذابیت بخشی به آموزش روخوانی و روان‌خوانی، رعایت اصول قرائت قرآن توسط معلم، توجه به بروزآوری دانش قرآنی، توجه به تمام دانش‌آموزان و پرهیز از گزیده‌انگاری، ارائه قوانین تسهیل‌کننده یادگیری تلاوت قرآن در کلاس درس، استمرار بخشی به یادگیری قرآن با قوانین قرآنی در کلاس درس در سه دسته نقش الگویی، تخصص قرآنی و مدیریت کلاس درس معلم نشان‌دهنده اهمیت و جامعیت نقش معلم بود که بیشتر در پژوهش‌های زلفیکی و همکاران (۲۰۲۱)، ویکاندیری (۲۰۲۲) و حکیم و همکاران (۳۰) مورد استناد قرار گرفته بود. الزامات محیطی: در زمینه آموزش قرائت قرآن از جمله محرک‌های ویژه‌ای که باعث می‌شود دانش‌آموز در این مسیر بیشتر در مدار یادگیری قرار بگیرد ویژگی‌ها و الزامات محیطی و فضای آموزش است (فرخی پور و همکاران، ۲۰۱۹). در این زمینه پیوند فرهنگ قرآنی و ویژگی‌های بومی که مشتمل بر برگزاری جلسات قرآنی در فضای مدرسه و محله، موازی کاری نهادهای مرتبط در زمینه‌ی آموزش قرآن و پیونددهی موضوعات قرآنی و ویژگی‌های آن است در پژوهش‌های مختلفی از جمله وحید و همکاران (۲۰۱۹)، زلفیکی و همکاران (۲۰۲۰) مورد اشاره قرار گرفته بود. همچنین استفاده از تجهیزات قرآنی در محیط کلاس و اتصال فعالیت‌های محیطی کلاس درس و مدرسه باعث هم‌افزایی کلاس و مدرسه در راستای یادگیری روخوانی و روان‌خوانی قرآن می‌شود و نتایج پژوهش در این بخش با نتایج منیر و همکاران (۲۰۱۸) و مؤمنی و همکاران (۱۳۹۵) قرابت دارد. همچنین توجه به جنبه‌های زیبایی‌شناختی قرآن و استفاده از این ویژگی در فضای مدرسه و کلاس درس می‌تواند به دستیابی به اهداف آن بینجامد (خسوانه و الرب، ۲۰۲۰). ارزشیابی اثربخش: ارزشیابی در درس قرآن، تنها به فعالیت‌های مبتنی بر پایان سال و آزمون‌های مداخله و کاغذی محدود نمی‌شود بلکه ارزشیابی در درس قرآن در خدمت آموزش و همگام با آن در همه مراحل آموزش است (وحید و همکاران، ۲۰۱۹). در همین ارتباط ارزشیابی اثربخش به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم آموزش روخوانی و روان‌خوانی به حساب آمد و در سه دسته تنوع در ارزشیابی، فرایند محوری ارزشیابی و اصول ارزشیابی احصا گردید. در زمینه ارزشیابی و تنوع آن می‌توان به ارزشیابی تشخیصی، آغازین، تکوینی (پناهی و موسوی، ۱۳۹۵) و همچنین خود سنجی، همسال سنجی و والد سنجی به‌عنوان ابزارهای آن اشاره داشت (سرشور خراسانی، ۱۳۸۹). فرایند محوری در ارزشیابی مشتمل بر ارائه بازخوردهای آگاه ساز، استمرار در ارزشیابی و توجه به سیر رشدی دانش‌آموز در این زمینه احصا شد که با پژوهش‌های فریبت و همکاران (۲۰۱۹) و یوسف و همکاران (۲۰۱۹) قرابت داشت. همچنین اصول ارزشیابی مشتمل بر پرهیز از سخت‌گیری و سهل‌انگاری، توجه به حیطه‌های عاطفی، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، توجه به نقاط قوت دانش‌آموزان، ارائه فرصت برای جبران اشتباهات، ارزشیابی گروهی در جهت تقویت مسئولیت‌پذیری، مهارت محوری در ارزشیابی از روخوانی و روان‌خوانی به‌عنوان اصول مؤثر بر آموزش روخوانی و روان‌خوانی احصا



# دوین کتفرس ملی مطالعات خانواده و مدرسه

گردیدند که این اصول به‌طور پراکنده در پژوهش‌های ناورو و لارا (۲۰۱۷)، ساهس و همکاران (۲۰۱۷)، سوپرایدی و جولیا (۲۰۱۸) مورد اشاره قرار گرفته بود. عوامل محیطی به‌عنوان عوامل هم‌بافتی و بی‌واسطه در فرآیند آموزش قرآن کریم نقش دارند به‌عبارت دیگر انسان جزئی از محیط اطراف خود است که در عین تأثیرگذاری بر آن، از آن تأثیر مستقیم می‌گیرد. در پژوهش حاضر مشارکت‌کنندگان به عواملی چون خانواده و بسترهای خانوادگی، بافت محیطی مدرسه، همسالان و گروه‌های دوستی و بسترهای ارتباطی و تعاملی به‌عنوان عوامل زمینه‌ساز تربیت قرآنی و مؤثر بر روخوانی و روان‌خوانی قرآن دانش‌آموزان ابتدایی اشاره داشتند. یافته‌های پژوهش حاضر در راستای پژوهش‌های خسروی مراد (۱۳۹۹) و رحیمیان بوگر (۱۳۸۵) است. از نظر مشارکت‌کنندگان هرچند روخوانی و روان‌خوانی قرآن دانش‌آموزان ناشی از وضعیت موجود اجرای برنامه درسی ارائه شده است ولی در این اثنا نقش عاملیت انسانی و کنشگران را نباید نادیده گرفت. راهبردهایی که جهت بهبود فرآیند روخوانی و روان‌خوانی مورد توجه مشارکت‌کنندگان بود را می‌توان در چهار دسته؛ خانواده و بستر خانوادگی، بافت محیطی مدرسه، همسالان و گروه‌های دوستی و بسترهای ارتباطی و تعاملی تقسیم‌بندی نمود. یادگیری مهارت‌های روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم وابسته به متغیرهای زیادی است در این میان با توجه به بیانات مشارکت‌کنندگان خانواده و بستر خانوادگی نقش مهمی در این زمینه ایفا می‌کند. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های شیهاب (۲۰۰۷)، نباتی (۱۳۹۹) و رحیمیان بوگر (۱۳۸۵) است. یادگیرنده: یادگیرنده یکی از مهم‌ترین ارکان حوزه آموزش و مخاطب اصلی است. لذا همواره در برنامه‌های آموزشی و طراحی آن، در کانون توجه قرار دارد. در برنامه درسی روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم دوره ابتدایی به سبب تکیه و تأکید آن بر فعالیت‌های فرد و به‌خصوص برنامه درسی مبتنی بر نظریه مهارت محوری که به آن پرداخته شد باید ویژگی‌های فراگیر بیشتر در ارتباط به ابعاد فردی و اجتماعی و عمل‌گرایی او تعیین گردد. در این زمینه ویژگی‌هایی چون جدیت و پشتکار فراگیر در آموزش و یادگیری قرآن کریم، علاقه‌مندی فراگیر به یادگیری قرآن کریم و داشتن انگیزه برای یادگیری، شبکه‌سازی و تقویت مهارت‌های بین فردی در یادگیری قرآن و تعهد و مسئولیت‌پذیری مورد توجه قرار داشت. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های وحید و همکاران (۲۰۱۹) و فرخ پورو همکاران (۲۰۱۹) و حکیم (۲۰۲۲) است. حکیم در پژوهش خود به این نتیجه رسید که جدیت و انگیزه فراگیر در یادگیری روخوانی قرآن کریم مهم‌ترین عامل پیشرفت فراگیر در زمینه روخوانی قرآن است.

به اعتقاد محقق در برنامه درسی آموزش قرآن کریم در مقطع ابتدایی با توجه به شرایط سنی و رشدی فراگیران و از سویی برنامه‌درسی مهارت‌محور و مبنا قرار دادن مهارت‌محوری در آموزش آن باید فراگیران در مرکز توجه الگوی طراحی شده قرار بگیرند و در زمینه آموزش قرآن دارای انگیزه و علاقه باشند در یافته‌های کیفی پژوهش نیز نتایج نشان داد برای تعمیق یادگیری دانش‌آموزان در آموزش قرآن توجه به شبکه‌سازی در آموزش ضروری است و بسترهایی باید فراهم شود که فراگیران از یکدیگر یاد گرفته و در ارتباط‌های گروهی و خارج از مدرسه به برنامه‌ها و فعالیت‌های قرآنی راغب شوند که زمینه آن باید در برنامه‌های درسی رسمی فراهم گردد. مسئولیت‌پذیری و تعهد نیز از دیگر شاخصه‌های یادگیری روخوانی قرآن است به عقیده نگارنده، دانش‌آموز با قبول مسئولیت و تعهداتی که در جریان یادگیری و مسئولیت‌هایشان بر عهده می‌گیرند می‌توانند به سمت خود انگیزشی، فعالیت و ارتقا خودباوری حرکت کنند به عبارتی تعهد و مسئولیت‌پذیری برای دانش‌آموز زمینه‌ساز حرکت و رسیدن به سایر ویژگی‌های فوق‌الذکر نیز می‌تواند باشد. در همین راستا در بخش کیفی پژوهش و نتایج فعالیت‌های داده بنیاد برآمده از مصاحبه در محور "کسب ناقص برنامه درسی" به عواملی همچون توجه بیش‌از حد دانش‌آموزان به حفظیات در درس قرآن، ناتوانی مدرسه و خانه در ایجاد شور و اشتیاق در دانش‌آموزان برای کسب مهارت‌های قرآنی، عدم کاربرد و استفاده از مهارت روخوانی و روان‌خوانی در جامعه به دلیل کم‌رنگ شدن ارزش‌های قرآنی، ساده‌انگاری و بی‌توجهی نسبت به درس قرآن در مقایسه با سایر دروس بین دانش‌آموزان، توجه نکردن دانش‌آموزان به جنبه‌های خودآموز و خود خوان کتاب درسی در زمینه تمرین مهارت‌های خواندن از جمله چالش‌های این محور اشاره داشت که تلویحاً به عدم مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان اشاره دارد.

معلم: در فرآیند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان افراد زیادی نقش دارند و تقلیل این عامل به چند مورد ساده‌انگاری بیش نیست در این میان نقش معلمان که در ارتباط نزدیک با فراگیران قرار دارند از همه پررنگ‌تر است. معلمان به‌عنوان رکن اساسی آموزش و به‌عنوان



# دوین کتفرس ملی مطالعات خانواده و مدرسه

بازوی اجرایی رسالت آموزش محسوب می‌شوند. در این زمینه ویژگی‌هایی چون تخصص‌گرایی معلم در زمینه آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم به فراگیران مقطع ابتدایی، نقش حمایتی معلم در آموزش قرآن کریم به دانش‌آموزان ابتدایی، صمیمیت و تعامل‌گرایی در آموزش قرآن کریم، الگو بودن معلم و تأثیرگذاری آنان در آموزش و شبکه‌سازی معلم با عوامل مرتبط برای آموزش بهتر فراگیران مد نظر بود. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های ویکندری (۲۰۲۲) و زین‌الدین و همکاران (۲۰۲۱) است. زین‌الدین و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود در زمینه آموزش قرآن کریم به این نتیجه رسیدند که تخصص معلم در زمینه آموزش قرآن و صمیمیت او نقش مهمی در یادگیری فراگیران دارد. به اعتقاد محقق معلم در برنامه‌های درسی مقطع ابتدایی با توجه به شرایط سنی و رشدی فراگیران نقش اصلی را ایفا می‌کند این مهم در برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم نیز با توجه به اینکه در این مقطع دانش‌آموزان ابتدایی از نظر واژگانی و آشنایی با زبان جدید (عربی) در روخوانی قرآن کریم نیاز به حمایت زیادی دارند نقش معلم بسیار حساس و مهم است. در آموزش قرآن کریم عوامل زیادی چون خانواده، جامعه، محیط مدرسه، همسالان، برنامه‌آموزشی و... نقش دارد. در زمینه آموزش روخوانی و روان‌خوانی در برنامه درسی مربوط به آن باید به نقش عوامل مؤثر تمرکز ویژه داشت و معلم به‌عنوان حلقه اتصال این عوامل باید توان شبکه‌سازی و پیوند این عوامل را دارا باشد محتوا؛ محتوا از عناصر مهم برنامه‌های درسی است که به فراگیران ارائه می‌شود تا ورود آن‌ها را به فعالیت‌های آموزشی و رسیدن آنان به اهداف تعیین‌شده در برنامه را تسهیل و امکان‌پذیر سازد (حاجی‌زاده و آتشک، ۱۳۹۴). محتوا مجموعه‌ای از مفاهیم، حقایق، اصول، تعمیم‌ها، فعالیت‌ها، فرآیندها، ارزش‌ها و نگرش‌ها است که باهم در ارتباط بوده و جهت هدف‌های یادگیری را پیش‌بینی می‌نماید. در زمینه محتوای برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم با توجه به نظریات و یافته‌ها ویژگی‌هایی چون مبتنی بودن محتوای برنامه درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم بر فناوری، تفکیک محوری مبتنی بر معنای محتوا، چندگانگی و تنوع در محتوا، خودآموزی محتوا، مبتنی بودن بر سازماندهی محتوا و محتوای جذاب مورد سازماندهی قرار گرفت. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های حکیم (۲۰۲۲)، پوترا و همکاران (۲۰۱۳) و رامیلی و همکاران (۲۰۱۶) است. رامیلی و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود در زمینه محتوای آموزش روخوانی قرآن به فراگیران ابتدایی بیان داشتند که تفکیک محوری محتوا و مبتنی بر فناوری بودن آن زمینه آموزش بهتر روخوانی قرآن کریم را فراهم می‌آورد.

به اعتقاد نگارنده محتوای برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم بستر مهم آموزش روخوانی قرآن کریم است. در این زمینه توجه به رویکردهای نوین آموزش چون ادغام آن با فناوری می‌تواند تسهیل‌گر آموزش باشد، در زمینه محتوای مؤثر بر یادگیری روخوانی و روان‌خوانی دانش‌آموزان استفاده از فناوری و فناوری‌ساختن محتوا می‌تواند تأثیر بسزایی داشته باشد و به تعاملی ساختن فرایند یادگیری روخوانی کمک شایانی نماید. در این زمینه می‌توان از قابلیت‌های مختلفی همچون قلم قرآنی استفاده کرد که لازمه آن تهیه و تولید محتوای قابل‌استفاده و قابل ارتباط با قلم و سایر ابزارهای فناوری‌ساخته است. از سویی با توجه به شرایط سنی دانش‌آموزان تفکیک محوری و جدا کردن کلمات منجر به تسهیل خواندن فراگیران می‌شود. همچنین توجه به سازماندهی افقی و عمودی محتوای برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم زمینه تحول در آموزش قرآن را فراهم می‌آورد. روش‌یاددهی-یادگیری: اگرچه تدریس در برنامه‌های آموزش قرآن دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و چندجانبه است اما تأکید بیشتر بر رویکرد یادگیرنده محور (تأکید بر نقش یادگیرنده در فرایند یادگیری) است. در زمینه ویژگی‌های رویکردهای تدریس در برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم ویژگی‌هایی چون آموزش مرحله‌ای و جزء به کل در آموزش قرآن کریم، بکارگیری روش‌های تدریس تلفیقی در آموزش قرآن کریم دوره ابتدایی، استفاده از روش‌های نوین و فعال در آموزش قرآن کریم، استفاده از رویکردهای مشارکتی و ارتباطی در آموزش قرآن و آموزش ترکیبی مبتنی بر کلاس معکوس در آموزش قرآن برای فراگیران پایه‌های پنجم و ششم که طرح تعمیق و تثبیت یادگیری را دارند مورد توجه بود. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های وحید و همکاران (۲۰۱۹) و یوسف و همکاران (۲۰۱۹) و فرخ پورو همکاران (۲۰۱۹) است. یوسف و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند استفاده از رویکردهای مشارکتی و ارتباطی در تدریس و رویکردهای مبتنی بر فعالیت خودراهبری فراگیر منجر به بهبود آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم می‌شود. به اعتقاد محقق با توجه به شرایط سنی فراگیران ویژگی‌هایی چون آموزش جزء به کل باید مورد توجه قرار گیرد. آموزش از جز به کل، به شیوه تکوین مفهوم اشاره دارد و درصدد است قابلیت مفهوم‌سازی را به فراگیران بیاموزد و توانایی آنان را در رویارویی با پدیده‌های پیرامون بر



اساس روشی که مغز در یادگیری و نظم بخشیدن به مفهوم اتخاذ می‌نماید مشابه‌سازی کند. همچنین توجه به رویکردهای نوین در آموزش چون رویکردهای تلفیقی و استفاده از تدریس معکوس منجر به بهبود یادگیری فراگیران و توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران می‌شود. ارزشیابی: ارزشیابی، فرآیندی است که به منظور تصمیم‌گیری در مورد اینکه تا چه حد کوشش‌های معلم و فراگیر در جریان یاددهی-یادگیری به نتایج مؤثر منتج شده صورت می‌پذیرد انجام می‌شود. در زمینه ارزشیابی ملاک‌ها و استانداردهای مختلفی وجود دارد که برخی از آن‌ها عبارت از: عملی بودن، سودمندی، درستی و دقت است. ارزشیابی دانش‌آموزان تأثیر قابل توجهی روی برنامه تصویب شده دارد. در زمینه ارزشیابی از برنامه‌درسی آموزش قرآن کریم ویژگی‌هایی چون فرآیندمحوری در آموزش قرآن کریم، ارزشیابی عملکردی بر مبنای ابزارهای استاندارد در زمینه روخوانی قرآن کریم، استفاده از رویکردهای شفاف در ارزشیابی، دقت و فوریت در ارزشیابی و استفاده از خودسنجی و همسال‌سنجی مورد تأکید بود. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های سینادورای (۲۰۱۸)، اداری و همکاران (۲۰۲۰) و ویکندری (۲۰۲۲) است. ویکندری (۲۰۲۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که استفاده از رویکردهای ارزشیابی خودسنجی و همسال‌سنجی منجر به بهبود مهارت‌های روان‌خوانی قرآن فراگیران شده و علاقه آنان به آموزش را بهبود می‌بخشد.

طبق دیدگاه محقق با توجه به یافته‌ها و نظریات موجود در زمینه ارزشیابی از برنامه درسی روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم دوره ابتدایی دیدگاه‌های موجود بر اهمیت به نهادینه‌سازی انس با قرآن کریم تأکید داشته و بیشتر دیدگاه‌ها هم با نگاه مهارت‌محوری به یادگیری روخوانی و روان‌خوانی نگاه می‌کنند از این رو توجه به ارزشیابی مبتنی بر عملکرد و بازخوردهای فوری منجر به بهبود زمینه یادگیری روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم می‌شود البته با توجه به شرایط سنی فراگیران این مقطع توجه به شرایط سنی آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این بخش از پژوهش الگوی طراحی شده برنامه درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن، در دو بخش کیفی و کمی مورد اعتبار یابی قرار گرفت. در بخش کیفی در ابتدا الگو از طریق گروه‌های کانونی مورد اعتباریابی اولیه قرار گرفت و در بخش کمی از طریق تحقیق پیمایشی و با استفاده از تکنیک دلفی فازی و تحلیل عاملی تاییدی الگوی پیشنهادی اعتباریابی شد. در مرحله اول با توجه به رویکرد گروه کانونی جلسه‌های حضوری با اساتید و متخصصان در زمینه آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن تشکیل شده و الگوی طراحی شده مورد نقد و بررسی قرار گرفت و در فاز کمی در مرحله نخست با رویکرد دلفی فازی پس از معرفی اولیه الگو و تدوین پرسشنامه مربوطه، مدل نهایی طراحی شده به همراه ویژگی هر یک از عناصر به صورت پرسشنامه در اختیار بیست و سه نفر از صاحب‌نظران (متخصصان حوزه آموزش قرآن و معارف اسلامی و برنامه درسی) قرار داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا با مطالعه بخش‌های مختلف الگو و ویژگی‌های عناصر اصلی براساس معیارهای مشخص الگوی پیشنهادی را ارزیابی و ضمن ارائه نظرات اصلاحی، نمره‌ای در دامنه (۵-۰) به میزان اعتبار هر ویژگی عناصر ارائه نمایند. پس از بررسی نظرات متخصصان نظرات اصلاحی متخصصان پانل پژوهشی در الگوی نهایی لحاظ گردید. در مرحله دوم این بخش نیز الگوی طراحی شده در میدان اصلی پژوهش (معلمان آموزش دوره ابتدایی) اجرا و مورد اعتباریابی قرار داده شد.

این پژوهش محدودیت‌هایی به شرح ذیل بر سر راه خود داشته است.

همپوشانی برخی از مؤلفه‌های برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم ممکن است در مانع بودن مؤلفه‌ها اختلال ایجاد کند. با توجه به اینکه رویکرد این پژوهش آمیخته-اکتشافی می‌باشد و یکی از فازهای آن کیفی است. تمام محدودیت‌های پژوهش‌های کیفی از قبیل کاهش تعمیم‌پذیری، در این پژوهش نیز مصداق دارد. هر چند سعی شد با اعتباریابی هر بخش از این محدودیت کاسته شود. با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود: با توجه به اینکه بخش مهمی از الگوی برنامه‌درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم در دوره ابتدایی وابسته به دانش تخصصی معلمان در زمینه آموزش قرآن است از این رو پیشنهاد می‌شود:

با توجه به نقش معلم، تقویت کارگروه‌های آموزش قرآن کریم با حضور معلمان مقطع ابتدایی، تشکیل کمیته‌های سنجش و ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش قرآن با مشارکت معلمان مقطع ابتدایی در سطح مناطق و نواحی آموزشی، ایجاد سامانه یا فراهم سازی بستری از طریق شبکه‌های مجازی جهت اشتراک تجارب معلمان در زمینه برنامه درسی آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن، پیشنهاد می‌شود. آموزش و پرورش با برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و بازآموزی زمینه ارتقای سواد قرآنی معلمان بطور کلی و سواد آموزش روخوانی و روان‌خوانی معلمان (دانش و مهارت قرائت، تجوید و ترتیل) معلمان بطور جزئی را فراهم نماید. با توجه به الگوی جاری آموزش روخوانی





و روان خوانی قرآن کریم در مقطع ابتدایی و نقش انگیزش معلمان در آن پیشنهاد می‌شود به انگیزش شغلی معلمان در قالب طرح‌هایی چون دادن گونت پژوهشی (مانند دانشگاه)، ایجاد کانال‌های ارتباطی بهتر معلمان با دفتر برنامه‌ریزی آموزشی و سازمان نشر معارف اسلامی توجه شود. با توجه به فرآیند پژوهش و برخورد محقق با چالش‌های موجود پیشنهادهای پژوهشی ذیل ارائه می‌شود. یکی از چالش‌هایی که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره داشتند عدم توجه به سواد قرآنی معلمان در برنامه درسی آموزش روخوانی و روان خوانی قرآن کریم است از این رو پیشنهاد می‌شود به طراحی و اعتباریابی الگوی دانش دیسپلینی معلمان مقطع ابتدایی در زمینه آموزش قرآن کریم پرداخته شود. یکی از مواردی که در بررسی میدان پژوهش مورد توجه بود عدم تناسب محیط و امکانات مدارس با توجه به برنامه‌های درسی مقطع ابتدایی بود از این رو پیشنهاد می‌شود در پژوهشی به بررسی و پایش محیط و امکانات مدارس ابتدایی با توجه به برنامه‌های درسی قرآن کریم پرداخته شود. طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه‌درسی آموزش قرآن کریم مبتنی بر آموزش ترکیبی. بررسی نقش برنامه درسی پنهان (یادگیری‌های قصد نشده) بر آموزش قرآن کریم در مدارس ابتدایی. مقایسه برنامه‌درسی آموزش روخوانی قرآن کریم در مدارس ایران و سایر کشورهای اسلامی.

## ۵. منابع

۱. ادیب حاج باقری، محسن، پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: مرکز نشر علوم پزشکی (بشری).
۲. استراوس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۹۰). اصول روش تحقیق کیفی: نظریه‌مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها. (ترجمه بیوک محمدی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳. انوشه پور، ابوالفضل؛ محمدیان، محی‌الدین بهرام؛ ستوده، الهه؛ سرشورخراسانی، غلام عباس؛ سیف، سیدمهدی؛ نباتی، رضا؛ وکیل، مسعود (۱۳۸۹). راهنمای تدریس آموزش قرآن سوم دبستان. تهران: داره ی کل چاپ. و توزیع کتب درسی
۴. بهرامی، محمد. (۱۳۹۷). اهمیت‌سنجی عدالت و امنیت از منظر قرآن. پژوهش‌های قرآنی، ۲۳(۸۶)، ۷۵-۵۴.
۵. پناهی، حسین؛ موسوی پور، سعید (۱۳۹۵). تأثیر آموزش چندرسانه‌ای قرآن بر میزان یادگیری و یادداری درس قرآن دانش آموزان پسر با نیازهای ویژه ذهنی پایه ششم ابتدایی. نشریه علمی-پژوهشی فناوری آموزش، ۱۱(۱)، ۵۷-۴۹.
۶. تقی‌لو، صادق (۱۳۹۳). تاثیر آموزش روخوانی قرآن بر کاهش استرس در بین جوانان و نوجوانان، گیلان، آستارا. مجله دانشگاه علوم پزشکی گیلان، ۱۷(۸۱)، ۸-۷۲.
۷. جلیلی، منصوره و سرگزی، سمیرا (۱۳۹۸). بررسی تاثیر تقویت و روخوانی قرآن بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان هیرمند در سال تحصیلی ۹۶-۹۷، کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهانی در تعلیم و تربیت و روان‌شناسی و مطالعات فرهنگی اجتماعی.
۸. حیدری، ناهید؛ بهشتی، سعید؛ دلاور و ایمانی، محسن (۱۴۰۰). تدوین الگوی جامع تربیت دینی کودک بر اساس اندیشه تربیتی ابن‌سینا، نشریه اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۱۲(۲)، ۴۸-۲۵.
۹. خسروی مراد، لیلا، جعفری فر، زهره، فیضیف زهرا. (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی برنامه‌های آموزش قرآن در مدارس ابتدایی از نگاه متخصصان. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام ۸(۱۵): ۹۷-۱۲۱.
۱۰. خسروی مراد، لیلا؛ فیضی، زهرا؛ نقی زاده موغاری، زهرا؛ فیض، مهدی (۱۳۹۸). تعیین راهبردهای ارتقاء بهره‌وری آموزش عمومی قرآن (روخوانی، حفظ، درک معنا و انس). فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۴(۲)، ۳۶-۷.
۱۱. سرشورخراسانی، غلامعباس (۱۳۸۹). روش رفع اشکالات دانش آموزان در روخوانی قرآن. مجله رشدآموز، ۷(۴)، ۴۱-۲۵.
۱۲. سرشورخراسانی، غلام عباس؛ سیف، سیدمهدی؛ نباتی، رضا؛ وکیل، مسعود (۱۳۸۹). راهنمای تدریس آموزش قرآن سوم دبستان. تهران: داره ی کل چاپ. و توزیع کتب درسی





# دومین کنفرانس ملی مطالعات خانواده و مدرسه

۱۳. سعیدی رضوانی، محمود، پرتو، مسلم و سرشور خراسانی غلام عباس (۱۳۹۲). ارزشیابی برون داد برنامه آموزش قرآن پایه پنجم ابتدایی. دفتر برنامه ریزی و تالیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش
۱۴. علم خواه، مهدی، فقیهی، علیرضا (۱۳۹۹). الگوی مطلوب آموزش رسمی قرآن در دوره ابتدایی بر اساس اسناد بالادستی و نظرت کارشناسانارشد این حوزه، ۲۳(۱)، ۶۸-۸۶.
۱۵. عیسی پور، علی اصغر (۱۳۹۳). بررسی و نقد تربیت دینی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. قم: کنگره بین المللی فرهنگ و اندیشه دینی.
۱۶. فتح الهی، ابراهیم؛ سلیمان نژاد، اکبر (۱۳۹۰). روش های آموزش روخوانی قرآن کریم (چاپ چهارم)، تهران: نشر ورای دانش
۱۷. فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۴). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات علم استادان.
۱۸. فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی (با تأکید بر نظریه پایه) گرنددتئوری (GTM). تهران: آگاه.
۱۹. کرسول، جان (۱۳۹۶). پویش کیفی و طرح پژوهش انتخاب از میان پنج رویکرد (روایت پژوهی، پدیدارشناسی، نظریه داده بنیاد، قوم نگاری و مطالعه موردی). ترجمه حسن دانایی فرد و حسین کاظمی. تهران: صفار.
۲۰. کریم زادگان مقدم، داود؛ طالبان، فاطمه و وحدت، داود (۱۳۹۶). ارزیابی اثربخشی آموزش الکترونیکی حفظ و روخوانی قرآن بر دانش آموزان با استفاده از نرم افزار محقق ساخته، فصلنامه فناوری آموزش، ۱۱(۴)، ۳۷۰-۳۵۹.
۲۱. محسن پور، محدثه (۱۳۹۰). ارزیابی داده های کیفی. مجله کمیته تحقیقات دانشجویی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، ۱۶(۳ و ۴)، ۵۵-۵۰.
۲۲. میرزامحمدی، محمدحسین، افشار، عبدالله، شاهرزایی، سیدرسول، قبادی، محترم (۱۳۹۲). ارزشیابی برونداد برنامه آموزش قرآن پایه پنجم ابتدایی در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸، فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۲(۴۵)، ۲۳-۵۴.
۲۳. منصور، پروانه (۱۳۹۳). بررسی عوامل موثر بر بهبود آموزش قرآن از منظر معلمان دوره ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ - پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
۲۴. مؤمنی، حسین، پاکدامن، مجید، رشید صیدآباد، یارمحمد (۱۳۹۳). تأثیر آموزش به کمک نرم افزار آموزشی «دبستان قرآن» بر انگیزش تحصیلی و روخوانی قرآن. فصلنامه مهندسی آموزشی: تکنولوژی و طراحی آموزشی، ۳(۴)، ۹۳-۸۳.
۲۵. میرزامحمدی، محمد؛ افشار، علی؛ شاهرزایی، رضا و قبادی، محمد (۱۳۹۲). ارزشیابی برونداد برنامه آموزش قرآن پایه پنجم ابتدایی در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۲(۴۵)، ۲۳-۴۵.
۲۶. مهدوی، آمنه (۱۴۰۲). تأثیر جذاب نمودن آموزش قرآن در یادگیری دانش آموزان مقطع ابتدایی. سومین کنفرانس بین المللی تحقیقات پیشرفته در مدیریت و علوم انسانی.
۲۷. نادری جو، سهیلا؛ قاضی زاده هاشمی، زهرا سادات (۱۳۹۹). راهکارهای تقویت مبانی معرفتی-دینی در کودکان، نشریه پژوهش های اسلامی زن و خانواده، ۱(۲)، ۱۹۰-۱۷۳.
۲۸. نباتی، رضا (۱۳۹۹). توصیه هایی در آموزش قرآن کریم، مجله رشد آموزش ابتدایی، ۲۴(۱)، ۴۱-۳۷.
۲۹. نبوی زاده، صدیقه و علوی، سید محمد حسین (۱۴۰۰). روش تدریس قرآن در مدارس ابتدایی. هفتمین کنفرانس ملی مطالعات مدیریت در علوم انسانی.
۳۰. خسروی مراد، لیلا، جعفری، زهره و فیضی، زهرا (۱۳۹۹). آسیب شناسی برنامه های آموزش قرآن در مدارس ابتدایی از نگاه متخصصان. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۸(۱۵)، ۹۷-۱۲۱.

31. Abadzi, H, & Martelli, M (2014). Efficient reading for Arab students. Word summit of innovation for education, Qatar



32. Abdelhaleem, R, Naser, M, Lutfallah N, Aldhogaidi, H. A Mazarano. (2013). Model-based blended electronic learning program to develop pictures reading skills among preparatory stage students with learning disabilities. *Journal of Faculty of Education*. 25(1), 73-99.
33. Abdelnabi, S. A pictures reading based proposed reading strategy for developing some creative writing skills among 5th basic stage graders (2012). Educational Studies Institute, Cairo University: Egypt.
- Abdul-Raof, H. (2003). *Exploring the Qur'an*, Al-Maktoum Institute Academic Press. p. 265-398.
34. Abid Ali., H & Hussien S. (2018). Iqbal's Inferences from the Qur'an: Educational Objectives for Developing an Individual for Serving Millat. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 139-155.
35. Aghili, Seyed Ramadan, Alamollahi, Jambele, Fathi Vajjarah, Kourosh (۲۰۲۰). *Teaching Research Journal*. Sixth year, number four.
36. Akbar, G. (2013) *Metode Pembelajaran al-Quran melalui Media Online*. Indonesian Jurnal on Networking and Security (IJNS), 2(1), 65- 68.
37. Akkila, A. N. & Naser, S. S. A. (2017). Teaching the right letter pronunciation in reciting the holy Quran using intelligent tutoring system. *International Journal of Advanced Research and Development*, 2(1), 64-68.
- Al Khasawneh, M. *Developmental learning disabilities*. Dar Al Fiker Publications: Amman, 2015.
38. Al-Amer, R. Ramjan, L. Glew, P. Darwish, M. & Salamonson, Y. (2016). Language translation challenges with Arabic speakers participating in qualitative research studies. *International Journal of Nursing Studies*, 54, 150–157
39. Alduais, A. M. S. (2013). *Quranic Phonology and Generative Phonology: Formulating Generative Phonological Rules to Non-Syllabic Nuun's Rules*. *International Journal of Linguistics* 5(1): pp. 33-61.
40. Alhamuddin, A., & Bukhori, B. (2016). The effect of multiple intelligence-based instructions on critical thinking of full day Islamic elementary school's students. *Ta'dib*, 21(1), 31-40
41. Alhamuddin, Hamdani F.F.R.S. Tandika, D. & Adwiyah, R. (2018). Developing Al-Quran instruction model through 3A (Ajari Aku Al-Quran or Please Teach Me Al-Quran) to improve students' ability in reading al-Quran at Bandung Islamic University. *International Journal of Education*, 10(2), 95-100. doi: <http://dx.doi.org>
42. Al-Qatawneh, Khalil. (2005). *The Effect of the Generative Teaching Model on Jordanian Secondary School Students Reading Comprehension and Strategy Awareness in English*. Unpublished doctoral dissertation, University of Amman Arab University for Graduate Studies: Jordan.
43. Alzoubi, A, Alhamdani, M. (2007). Arabic language letters visual recognition speed based on the characteristics for their perceptual patterns: An experimental study. *Journal of Educational Sciences*. 12, 43-72.
44. Anoual, E. kah, & Lakhouaja, A. (2018). Developing effective educative games for Arabic children primarily dyslexics. *Education and Information Technologies*, 23, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9750-2>
45. Asyafah, A. (2014). The Method of Tadabur Qur'an: What Are the Student Views? *International Education Studies*, 7(6), 98-105.
46. Atherton, J. S. (2010). *Managing the hidden curriculum*. Retrieved July ۱۱, ۲۰۱۱, from <http://www.doceo.co.uk/tools/hidden.htm>
47. Autismnetwork (2011). *Hidden curriculum*. Retrieved January 9, from <http://www.autismnetwork.org/modules/social/hidden/index.html>
48. Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
49. Aziz, K., & Ambreen, S. (2017). Roadmap for Ensuring Good Governance in Islamic Perspective. *FWU Journal of Social Sciences*, 11(1), 331-339.
50. Barrow, R., & Milburn, G. (1990). *A critical dictionary of educational concepts*. New York: Harvester Wheatsheaf.