

Development and Validation of an Anthropological Attitudes Educational Package for First Period Elementary School Students

Amir Qorbanpoorlafmejani  *

Associate Professor, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran

Accepted: 02/07/2026

Extended Abstract:

1. Introduction

Anthropological attitudes—defined as a set of fundamental beliefs regarding the nature, purpose, beginning, and end of human existence—serve as the foundation for self-concept, self-esteem, religious identity, and mental health throughout the lifespan. Contemporary research evidence in Iran indicates that, contrary to Piaget's classical theory, first-period elementary school students (grades 1 to 3) possess the capacity to understand abstract and concrete-abstract concepts related to anthropology. Despite these findings and the emphasis of Iran's Fundamental Reform Document of Education on the "religious, devotional, and moral" domain, the Iranian educational system lacks any standardized, psychometrically validated, and developmentally appropriate educational package for the systematic teaching of anthropological attitudes to this age group. This gap has created a deep disconnect between what we know about children's cognitive capacities and what is actually taught to them. Therefore, the primary aim of this study was to develop and validate a coherent educational package for teaching anthropological attitudes to first-period elementary school students based on Islamic-Iranian foundations.

Revised: 31/05/2026

Received: 22/04/2026

Research Question(s)

Thus, the central research question of this study is: to consider the evident void in the formal curriculum and the absence of a standardized educational instrument, what is the process for developing an instructional package of 'anthropological attitudes' grounded in Islamic-Iranian principles for first-cycle elementary students, and how can its scientific validity and reliability be evaluated? The answer to this question constitutes the essential first step toward the systematic integration of profound anthropological concepts into first-cycle elementary classrooms.

ISSN: 2345-6051

eISSN: 2476-6178

* Corresponding Author: qorbanpoorlafmejani@guilan.ac.ir

How to Cite: Qorbanpoorlafmejani, A. (2027). Development and Validation of an Anthropological Attitudes Educational Package for First Period Elementary School Students, *Journal of Counseling and Psychotherapy Culture*, 17(68), 187-216. DOI: 10.22054/qccpc.2026.92336.3640

2. Literature Review

Piaget's theory of cognitive development (Piaget, 1964; Cartwright, 2001; Farshid Nik, 2020) states that children aged 7–9 years are in the concrete operational stage, capable of logical reasoning about concrete objects but not yet fully ready for abstract thinking (McLeod, 2025; Huitt & Hummel, 2003). However, recent empirical evidence challenges the rigidity of Piaget's stages. Studies on Iranian first-cycle elementary students (Qorbanpoor Lafmejani, 2022; Qorbanpoor Lafmejani, 2022a) demonstrated that children in grades 1–3 exhibit abstract thinking in anthropological attitudes such as the beginning and end of life, indicating that cultural, religious, and social factors accelerate cognitive development (Suizzo, 2000; Cole, 1995; Tomasello, 2000; Gauvain & Munroe, 2012). Anthropological attitude refers to a set of beliefs about human nature, purpose of life, beginning and end of life, and distinction from animals (Qorbanpoor Lafmejani et al., 2021; Qorbanpoor Lafmejani, 2022). This attitude underlies self-concept, self-esteem, and social behaviors (Salarifar et al., 2014), and influences critical choices such as hijab (Qorbanpoor Lafmejani et al., 2021), cosmetic surgery (Qorbanpoor Lafmejani, 2022b), and depression (Qorbanpoor Lafmejani, 2025). Despite the Iranian Fundamental Reform Document of Education (2011) emphasizing the cultivation of religious identity from early childhood, a critical gap exists: no standardized, empirically validated instructional package for teaching anthropological attitudes to first-cycle elementary students has been developed. The present study aims to fill this gap.

3. Methodology

This study was developmental-applied in terms of purpose and employed a mixed-methods exploratory (qualitative-quantitative) design. In the qualitative phase, the main themes of the package (human nature, differentiation from animals, purpose of life, beginning of life, and end of life) were extracted based on the findings of two independent prior studies conducted on 45 girls and 42 boys in first-period elementary school. Subsequently, a 10-session educational package (45-60 minutes each) was designed using diverse activities (poetry, storytelling, drawing, games, crafts, creative drama, and dialogue). Each session was aligned with one of the levels of cognitive development (concrete thinking, concrete-abstract thinking, and abstract thinking) based on Piaget's theory and the findings of previous research. In the quantitative phase, validation of the package was conducted using the opinions of 10 specialists (in educational psychology, counseling, philosophy of Islamic education, and Islamic studies) selected through purposive sampling. Content validity was assessed using two indices: Content Validity Ratio (CVR) based on Lawshe's model (1975) with a critical value of 0.62 for 10 experts, and Content Validity Index (CVI) based on Waltz and

Bausell's model (1981). Reliability was calculated using Cronbach's alpha coefficient (treating the scores of the 10 sessions as items). Additionally, qualitative analysis of expert opinions was conducted using thematic analysis and presented in a SWOT analysis framework.

4. Results

The results showed that the mean CVR of the entire package was 0.72 (above the significance threshold of 0.62), and the mean CVI was 0.91 (excellent level). Out of 10 sessions, 7 sessions (70%) had significant CVR and excellent CVI. Sessions 1 ("Who Am I?"), 3 ("My Differences from Animals"), 5 ("Why Was I Born?"), and 7 ("Where Did I Come From?") had the highest necessity ratings, with CVR = 1. The overall reliability of the package, calculated using Cronbach's alpha, was 0.84, indicating desirable and acceptable internal consistency. In contrast, Session 9 ("What Happens after This Life?") obtained the lowest scores (CVR = 0.40, CVI = 0.75), reflecting the inherent sensitivity of the topic of death and the afterlife, as well as its high level of abstraction for this age group. Sessions 4 ("Deep Differences Between Humans and Animals") and 10 ("Summary and Learning Celebration") were at the borderline of significance (CVR = 0.60), which was attributed to the difficulty of teaching abstract concepts (reason, free will) and excessive activity density, respectively. The SWOT analysis revealed strengths such as strong research background, comprehensive theme coverage, and alignment with cognitive development, alongside weaknesses including challenges related to abstract and sensitive topics.

5. Discussion

The present study successfully developed and validated a 10-session educational package on anthropological attitudes for first-cycle elementary students (grades 1–3). The content validity indices (mean CVR = 0.72, mean CVI = 0.91) and reliability coefficient (Cronbach's alpha = 0.84) indicate that the package has desirable psychometric properties. Sessions related to concrete concepts, such as human nature (Session 1), objective distinction from animals (Session 3), purpose of life (Session 5), and beginning of life (Session 7), received the highest necessity ratings (CVR = 1.00), which aligns with Piaget's concrete operational stage. However, Session 9 (end of life) obtained the lowest scores (CVR = 0.40, CVI = 0.75), reflecting the inherent sensitivity and abstractness of death-related concepts for this age group, consistent with previous findings (Qorbanpoor Lafmejani, 2022). Similarly, Session 4 (deep differences from animals) and Session 10 (conclusion) were at the borderline of significance, suggesting that abstract concepts require gradual, allegorical teaching approaches. These findings confirm that while Iranian first-cycle elementary students possess the capacity for

early abstract thinking in anthropological domains, educational packages must adapt to cultural sensitivities and cognitive developmental levels. Pilot implementation and redesign of sessions 4, 9, and 10 are strongly recommended before large-scale application.

6. Conclusion

The developed educational package possesses desirable content validity and acceptable reliability and can serve as the first standardized and systematic tool for teaching anthropological attitudes to first-period elementary school students in Iran. Findings emphasize that sessions based on concrete and tangible concepts (e.g., human nature, career life goals) can be implemented without modification. However, sessions related to abstract and sensitive concepts (particularly death and the hereafter) require redesign using a gradual, allegorical approach (e.g., metaphors of sleep, autumn and spring) with an emphasis on positive aspects (divine mercy, return to God). Counseling and Psychotherapeutic Implications: This package provides child counselors, educational psychologists, and mental health professionals with a powerful tool to proactively instill the foundations of religious identity, positive self-concept, and meaningfulness of life in children. Its use in formal school curricula and group counseling sessions can prevent many psychological harms in adolescence and adulthood (e.g., existential depression, identity crisis, aimlessness). Practical Recommendations: It is recommended that sessions 4, 9, and 10 be revised based on the proposed modifications before widespread implementation, followed by a pilot study on a small sample of students. Additionally, developing a facilitator's guide and conducting orientation sessions for parents (especially before implementing the spiritual sessions) is essential. This package can be an effective step toward realizing the six domains of Iran's Fundamental Reform Document of Education and raising a generation with religious identity, self-awareness, and responsibility.

Acknowledgments

The author expresses his sincere gratitude to all esteemed experts in the fields of educational psychology, Islamic philosophy of education, and Islamic teachings who participated in the validation process of this educational package. Undoubtedly, their valuable insights and meticulous attention significantly enhanced the validity and effectiveness of this package. Appreciation is also extended to all research colleagues who assisted in the development of the sessions.

Keywords: Anthropological attitude, Educational package, Junior elementary school, validation, Content validity, Child counseling.



تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی نگرش‌های انسان‌شناختی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی

امیر قربان پور لقمجانی * | دانشیار مشاوره، گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

چکیده

نگرش‌های انسان‌شناختی زیربنای خودپنداره، عزت‌نفس و رفتارهای فردی و اجتماعی هستند. با توجه به خلأ وجود بسته آموزشی استاندارد برای دوره اول ابتدایی، پژوهش حاضر باهدف تدوین و اعتباریابی بسته‌ی آموزشی نگرش‌های انسان‌شناختی برای دانش‌آموزان پایه اول تا سوم انجام شد. پژوهش حاضر از نظر هدف، توسعه‌ای-کاربردی و از نظر روش، ترکیبی از نوع اکتشافی بود. بسته آموزشی ۱۰ جلسه‌ای بر اساس پنج مضمون اصلی مستخرج از پژوهش‌های کیفی پیشین (ماهیت انسان، تمایز با حیوانات، هدف زندگی، آغاز و انجام زندگی) تدوین شد. اعتباریابی بسته توسط ۱۰ متخصص با استفاده از شاخص‌های CVR (لاوشه، ۱۹۷۵) و CVI (والتر و باسل، ۱۹۸۱) انجام شد. پایایی بسته نیز با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید. یافته‌ها نشان داد میانگین CVR کل بسته ۰,۷۲ و میانگین CVI ۰,۹۱ بود. ۷ جلسه (۷۰٪) دارای CVR معنادار و CVI عالی بودند. جلسات ۱، ۳، ۵ و ۷ با CVR مساوی ۱ بالاترین ضرورت را داشتند. پایایی کل بسته ۰,۸۴ بود. جلسه ۹ (پایان زندگی) با CVR معادل ۰,۴۰ و CVI معادل ۰,۷۵ پایین‌ترین امتیاز را کسب کرد. بسته آموزشی از روایی محتوایی مطلوب و پایایی قابل قبول برخوردار است. جلسات مرتبط با مفاهیم عینی بدون تغییر قابل اجرا هستند، اما جلسات مرتبط با مفاهیم انتزاعی و حساس نیازمند بازطراحی با رویکرد تدریجی و تمثیلی می‌باشند. اجرای آزمایشی و بازطراحی جلسات ۴، ۹ و ۱۰ پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: نگرش انسان‌شناختی، بسته آموزشی، دوره اول ابتدایی، اعتباریابی، روایی محتوا.

مقدمه

نگرش انسان‌شناختی، اگرچه مفهومی عمیق و ریشه‌دار در فلسفه و کلام است، اما در سطح روان‌شناختی، به معنای «تصویری است که کودک از خود، دیگران، هدف زندگی و جایگاهش در هستی پیدا می‌کند (سالاری فر و همکاران، ۱۳۹۳). این تصویر، هرچه اصیل‌تر، واقع‌بینانه‌تر و مبتنی بر فطرت باشد، سلامت روان، معناداری زندگی، مسئولیت‌پذیری و روابط اجتماعی او را تضمین می‌کند. برعکس، هرگونه تحریف یا خلأ در این تصویر، می‌تواند به اختلالات هویت، پوچی، اضطراب وجودی و رفتارهای ناسالم در نوجوانی و بزرگسالی منجر شود (خسروپناه، ۱۳۹۴). نگرش انسان‌شناختی اهمیت بسیاری دارد و بر انتخاب‌ها و تصمیمات مهم زندگی فرد تأثیر می‌گذارد. در آموزه‌های تمامی ادیان الهی، شناخت انسان پس از خداشناسی بیشترین اهمیت را دارد. تا آنجا که یکی از اهداف اساسی انبیاء توجه دادن انسان به خویش‌شناسی بوده است (قربان پور لقمجانی، ۱۴۰۰). نگرش‌های انسان‌شناختی به‌عنوان مجموعه‌ای از باورها و شناخت‌های فرد نسبت به ماهیت، چیستی، هدف، آغاز و انجام انسان تعریف می‌شوند (قربان پور لقمجانی، ۱۴۰۱؛ الف؛ ۱۴۰۲؛ ب، قربان پور لقمجانی و همکاران ۱۴۰۲؛ قربان پور لقمجانی، ۱۴۰۴؛ قربان پور لقمجانی ۲۰۲۲). نگرش مثبت به خود سلامت روان فرد را افزایش می‌دهد (منیر پور و همکاران، ۱۳۹۸) و این نگرش‌ها زیربنای خودپنداره، عزت‌نفس و متعاقباً انواع رفتارهای فردی و اجتماعی از جمله انتخاب پوشش (قربان پور لقمجانی و همکاران، ۱۴۰۱)، گرایش به جراحی زیبایی و بدن (قربان پور لقمجانی و همکاران، ۱۴۰۲)، افسردگی (۱۴۰۴)، الگوهای همسرگزینی و حتی رفتارهای مدنی و سیاسی را تشکیل می‌دهند (سالاری فر و همکاران، ۱۳۹۳). دوره اول ابتدایی (پایه‌های اول تا سوم) حساس‌ترین مرحله شکل‌گیری پایه‌های شناختی، عاطفی و هویتی کودکان محسوب می‌شود. در این دوران، کودک به تدریج از خودمحوری خارج شده و پرسش‌هایی بنیادین درباره «من کیستم؟»، «چرا آمده‌ام؟»، «دیگران چه کسانی هستند؟» و «ارتباط من با جهان و خدا چیست؟» در ذهن او شکل می‌گیرد. پاسخ به این پرسش‌ها، چیزی نیست جز نگرش انسان‌شناختی؛ یعنی مجموعه باورها، احساسات و تمایلاتی که هویت و جهت‌گیری کلی فرد را در طول زندگی تعیین می‌کند (قربان پور لقمجانی، ۱۴۰۱؛ الف؛ ۱۴۰۲؛ ب، قربان پور لقمجانی و همکاران ۱۴۰۲؛ قربان پور لقمجانی ۱۴۰۴؛ قربان پور لقمجانی، ۲۰۲۲؛ سالاری فر و همکاران، ۱۳۹۳).

دوران کودکی از مهم‌ترین مراحل زندگی است که در آن شخصیت فرد پایه‌ریزی شده و شکل می‌گیرد. در این میان سال‌های دبستان نقش حیاتی در تحول و سازش یافتگی کودکان در آینده دارد (چوب‌فروش زاده و همکاران، ۱۴۰۲). یکی از پرسش‌های بنیادین در روان‌شناسی رشد آن است که آیا دوره کودکی –به‌ویژه سال‌های اولیه دبستان– بستر مناسبی برای شکل‌دهی و آموزش این نگرش‌ها است؟ زیرا عملکرد شناختی و فکری

کودکان تابع سن تقویمی و بالیدگی آن‌ها قرار می‌گیرد (شمسی پور دهکردی و همکاران، ۱۴۰۳). شتاب و بهینه‌سازی رشد یک فرد می‌تواند از همسالانش پیشی بگیرد و این تفاوت‌ها ناشی از عوامل مرتبط با سن، ژنتیک، رژیم غذایی و محیطی است. درک عمیق از رشد انسان، پایه و اساس مهمی برای درک نیازها و شخصیت یک فرد، به‌ویژه در بین کودکان دبستانی است. بررسی کامل رشد شناختی این گروه جمعیتی که به‌عنوان افراد ۷ تا ۱۲ ساله یا افراد تحت پوشش سیستم آموزشی تعریف می‌شوند، ضروری است. رشد شناختی دامنه گسترده‌ای را تشکیل می‌دهد که شامل توانایی‌های مختلف تفکر، مانند استدلال، حافظه، حل مسئله، ایده‌پردازی و خلاقیت می‌شود (لستاری^۱ و همکاران، ۲۰۲۶). پاسخ به پرسش فوق، مبنای نظری هرگونه طراحی بسته آموزشی در این حوزه را تعیین می‌کند.

طرفداران نظریه‌های رشد شناختی به دنبال این هستند که نحوه عملکرد شناخت را در نوزادان و کودکان در زمانی که توانایی‌های شناختی خاصی به وجود می‌آید بررسی کنند. محققان در این زمینه به مهارت‌های بنیادی شناختی کودکان خردسال علاقه‌مند هستند از جمله نحوه درک و بازنمایی کودکان از اعداد، فضا، اشیاء، رویدادها و سایر افراد. این رویکرد متکی بر مطالعات آزمایشگاهی دقیق است و بر بازنمایی‌های ذهنی کودکان و فرآیندهای شناختی که در مواجهه با اشیاء و رویدادهای مشخص انجام می‌دهند متمرکز است (اولسن و دوئک، ۲۰۰۸). در همین زمینه نظریه‌های مختلفی مطرح شده که از جمله مهم‌ترین آن‌ها نظریه پیازه است. طبق نظریه پیازه کودکان در مرحله حسی حرکتی (تولد تا دو سالگی) از حواس و اعمال خود برای درک جهان استفاده می‌کنند. در مرحله پیش عملیاتی (۲-۷ سالگی) چون کودک خود میان بین است خود را ملاک و معیار شناخت قرار می‌دهد و اگر در رابطه با چیزی تجربه نداشته باشد برای خود، تبیینی خواهد ساخت. در مرحله عینی کودک از منطق یا دگرگونی یا ترکیب و جدا کردن ایده‌ها استفاده می‌کند و از تفکر منطقی بهره می‌برد تا بتواند پیرامون امور عینی شناخت کسب کند. در مرحله آخر نیز تفکر نوجوان شبیه بزرگسالان می‌شود و توان استدلال^۲ و قیاس و انتزاع را پیدا می‌کند (فرشید نیک، ۲۰۲۰، کارترایک^۳، ۲۰۰۱). مرحله عملیات صوری معمولاً از حدود ۱۱ سالگی شروع می‌شود و تا بزرگسالی ادامه می‌یابد. در این مرحله، افراد توانایی تفکر انتزاعی، استدلال در مورد موقعیت‌های فرضی و استفاده از منطق قیاسی برای حل مسائل پیچیده را به دست می‌آورند (مک لئود، ۲۰۲۵). پیازه (۱۹۷۲) تصور می‌کرد که تمام این مراحل ثابت است و افراد از این مراحل به ترتیب عبور می‌کنند حال آنکه مطالعات خلاف این امر را نشان می‌دهد. به‌عنوان مثال در یک تحقیق مشخص شد که فقط ۳۰ درصد

1. Lestari
2. Reasoning
3. Cartwright, K. B.

بزرگ‌سالان به رشد شناختی انتزاعی رسیده‌اند و این گونه نیست که به صرف افزایش سن این رشد شناختی در همه اتفاق بیفتد (هویت و هامل^۱، ۲۰۰۳). سروواک و کین (۲۰۲۵) در تحقیق خود عملکرد دانش‌آموزان در سه تکلیف مهندسی عملی برای دو گروه مجزا از دانش‌آموزان، شامل دانش‌آموزان خردسال دبستان (۸ تا ۱۰ ساله) در عملیات عینی پیازه؛ و دانش‌آموزان مسن‌تر دبیرستان (۱۵ تا ۱۸ ساله) در مرحله عملیات صوری رشد شناختی پیازه را، بررسی کردند. هدف آن‌ها، کسب بینشی در مورد ساختار مرحله‌ای پیازه از منظر برنامه درسی اجباری ملی فناوری در استرالیا بود که مهندسی یک موضوع اصلی آن است. یافته‌ها نشان داد دانش‌آموزان سال آخر در هر سه تکلیف (ساده، پیچیده و مرکب) از همسالان جوان‌تر خود بهتر عمل کردند و با افزایش پیچیدگی تکلیف، تفاوت‌ها در توانایی‌های انتزاع و استدلال استنباطی فضایی افزایش یافت. عوامل بافتی زیادی از جمله جایگاه اقتصادی اجتماعی و شرایط محیطی (ژانگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۰) و معانی فرهنگی، عواطف و تعاملات اجتماعی بر رشد شناختی کودکان اثرگذار است و تحقیقات مختلف نتایج قابل توجهی ارائه کرده‌اند که این عوامل در نظریه پیازه مغفول مانده است (سویزو^۳، ۲۰۰۰). به عنوان مثال گالوان^۴ و همکاران (۲۰۱۳) نشان دادند عوامل اجتماعی-جمعیت‌شناختی (مانند سن، جنسیت، ترتیب تولد و شرایط اقتصادی اجتماعی خانواده)، تغذیه اولیه (مانند وزن مادر هنگام بارداری، وزن کودک، و قد کودک در ۵ سالگی) و عوامل روانی اجتماعی (مانند افسردگی مادر، سلامت عاطفی-اجتماعی و بزرگی فضای داخل خانه) بر رشد و تحول شناختی کودکان تأثیر می‌گذارد. سانتوس^۵ و همکاران (۲۰۰۸) نشان دادند عوامل اجتماعی و اقتصادی به واسطه عوامل محیطی پیرامون کودک، مانند وسایل بازی مناسب و بازی‌های موجود و حضور در مدرسه تأثیر غیرمستقیمی بر رشد شناختی اولیه دارند. از جمله دیگر عوامل اثرگذار بر رشد شناختی کودکان می‌توان به عوامل اجتماعی (پرت-کلرمونت^۶، ۱۹۸۰)، فرهنگی (کارتتر و همکاران^۷، ۲۰۲۰؛ وانگ^۸، ۲۰۱۸؛ ریچرت^۹ و همکاران، ۲۰۱۷؛ توماسلو^{۱۰}، ۲۰۰۰؛ کول^{۱۱}، ۱۹۹۵؛ پرز-آرک^{۱۲}، ۱۹۹۹؛ گاوین و مونرو^{۱۳}، ۲۰۱۲)، مذهبی (ابوزین و میتگیت^{۱۴}، ۲۰۱۹)، خانوادگی

1. Huitt, W., & Hummel, J.
2. Zhang, H., & Colleague.
3. Suizzo, M. A.
4. Galván, M & Colleague.
5. Santos, L. M. D., & Colleague.
6. Perret-Clermont, A. N.
7. Kärtner, J., & Colleague.
8. Wang, Q.
9. Richert, R. A., & Colleague
10. Tomasello, M.
11. Cole, M.
12. Pérez-Arce, P.
13. Gauvain, M., & Munroe, R. L.
14. Abo-Zena, M. M., & Midgett, A.

(بویاتزیس و همکاران^۱، ۲۰۰۶؛ هترینگتون^۲، ۱۹۷۸)، تعارضات زناشویی و تاریخچه مشکلات روان‌پریشی والدینی (کوچیل^۳ و همکاران، ۱۹۸۶)، سوء تغذیه (کار^۴ و همکاران، ۲۰۰۸)، مواد غذایی (برایان^۵ و همکاران، ۲۰۰۴) افسردگی مادران (کورستجنز و ولکه^۶، ۲۰۰۱)، آلودگی هوا (فیره^۷ و همکاران، ۲۰۱۰) و صرع مادران در دوران بارداری (بروملی^۸ و همکاران، ۲۰۱۰) اشاره کرد. با توجه به این مقدمات شواهد تجربی از شکل‌گیری نگرش‌های انسان‌شناختی در دوره اول ابتدایی حکایت دارد. دو پژوهش میدانی مستقل که بر روی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی (پایه‌های اول، دوم و سوم) در ایران انجام شده است، به روشنی نشان می‌دهد که نگرش‌های انسان‌شناختی نه تنها در این دوره شکل می‌گیرند، بلکه در برخی ابعاد به سطح تفکر انتزاعی نیز می‌رسند. امری که با نظریه کلاسیک پیازه (۱۹۶۴) که تفکر انتزاعی را مختص دوره نوجوانی می‌دانست، همخوانی ندارد. این پژوهش‌ها عبارت‌اند از:

الف) پژوهش پسران دوره اول و دوم ابتدایی: در این پژوهش، دانش‌آموزان پایه اول تا سوم و سوم تا ششم بررسی شدند اما در پژوهش فعلی یافته‌های دوره اول ذکر می‌شود. پسران دوره اول ابتدایی در مضامین «آغاز زندگی» و «انجام زندگی» به ترتیب در سطوح «تفکر عینی-انتزاعی» و «تفکر عینی-انتزاعی» قرار گرفتند. آنان مقولاتی همچون «بازگشت به سوی خدا»، «بهشتی شدن»، «جهنم» و «مخلوق خدا بودن» را بیان کردند که همگی حاکی از توانایی درک مفاهیم انتزاعی انسان‌شناختی در سنین ۷ تا ۹ سالگی است (قربان پور لقمجانی، ۱۴۰۲ الف).

ب) پژوهش دختران دوره اول ابتدایی: یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان دختر پایه اول در مضمون «آغاز زندگی» در سطح تفکر انتزاعی و در مضمون «انجام زندگی» نیز در سطح تفکر انتزاعی قرار داشتند. دانش‌آموزان پایه دوم و سوم نیز در مضامین «آغاز» و «انجام» زندگی در سطح «تفکر عینی-انتزاعی» ارزیابی شدند. این یافته‌ها مؤید آن است که دختران دوره اول ابتدایی ظرفیت درک مفاهیم انتزاعی مرتبط با نگرش انسان‌شناختی را دارند (قربان پور لقمجانی، ۲۰۲۲).

ج) پژوهش دختران دوره دوم ابتدایی: هرچند این پژوهش بر روی پایه‌های بالاتر انجام شده، اما الگوی رشدی صعودی از تفکر عینی به عینی-انتزاعی را نشان می‌دهد که ریشه‌های آن به وضوح در دوره اول ابتدایی

1. Boyatzis, C. J., & Colleague
2. Hetherington, E. M.
3. Cogill, S. R., & Colleague
4. Kar, B. R.
8. Bryan, J., & Colleague
6. Kurstjens, S., & Wolke, D.
7. Freire, C., & Colleague
8. Bromley, R. L., & Colleague

قابل مشاهده است (قربان پور لقمجانی، ۱۴۰۲ ب). آنچه این پژوهش‌ها نشان داد این بود که ابعاد نگرش‌های انسان‌شناختی در دوره کودکی شکل می‌گیرد. بر اساس یافته‌های هر سه پژوهش، نگرش‌های انسان‌شناختی در دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی در پنج مضمون اصلی قابل دسته‌بندی است (قربان پور لقمجانی، ۱۴۰۱؛ ۱۴۰۲ الف، قربان پور لقمجانی، ۲۰۲۰، قربان پور لقمجانی، ۱۴۰۲ ب، قربان پور لقمجانی و همکاران ۱۴۰۲):

جدول ۱. مضامین نشانگر مؤلفه‌های نگرش‌های انسان‌شناختی

مضمون اصلی	تعریف	نمونه مقوله‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها
ماهیت انسان	تلقی کودک از چیستی و ویژگی‌های ذاتی انسان	موجود اخلاقی/غیراخلاقی، موجود عاطفی، موجود شاغل، موجود دارای ظاهر خاص، اهل ارتباط، اهل عبادت
تمایز با حیوانات	درک کودک از مرزهای تمایز انسان از سایر موجودات	تفاوت در نوع غذا، تفاوت در تکلم، تفاوت در ظاهر و اندام، تفاوت در سکونتگاه، توحش
هدف زندگی	درک کودک از غایت و مقصود زندگی انسان	موفقیت، کار کردن، کسب درآمد، رسیدن به آرزوها، تشکیل خانواده، انجام کار خوب
آغاز زندگی	درک کودک از خاستگاه و چگونگی پدید آمدن انسان	آمدن از سوی خدا، خلقت از خاک، آمدن از آسمان، ابهام و ندانستن
انجام زندگی	درک کودک از سرانجام و پایان حیات انسان	بازگشت به سوی خدا، بهشت، جهنم، مرگ، مدفون شدن، پاسخگویی به اعمال

این پنج مضمون، ابعاد اصلی نگرش انسان‌شناختی را در دوره کودکی ترسیم می‌کنند و می‌توانند به عنوان چارچوب محتوایی برای طراحی بسته‌های آموزشی مورد استفاده قرار گیرند. با توجه به مطالب فوق خلاً پژوهش حاضر، فقدان بسته آموزشی نظام‌مند برای دوره اول ابتدایی است. با وجود انبوه شواهد دال بر شکل‌گیری نگرش‌های انسان‌شناختی در دوره اول ابتدایی و شناسایی ابعاد پنج‌گانه آن، تاکنون هیچ بسته آموزشی نظام‌مند و استاندارد برای آموزش این نگرش‌ها به دانش‌آموزان پایه اول تا سوم تدوین و اعتباریابی نشده است. آنچه در نظام آموزشی موجود مشاهده می‌شود، عمدتاً آموزش‌های پراکنده و غیرنظام‌مند در قالب کتب درسی دینی و برنامه‌های مناسکی (مانند جشن تکلیف) است که مبتنی بر یک نقشه راه نظری و تجربی نیستند، ابعاد پنج‌گانه انسان‌شناختی را به صورت یکپارچه پوشش نمی‌دهند، متناسب با سطح رشد شناختی واقعی کودکان (که در پژوهش‌های فوق شناسایی شده) طراحی نشده‌اند و فاقد اعتباریابی روان‌سنجی و آموزشی هستند؛ به عبارت دیگر، بین آنچه از شکل‌گیری زود هنگام نگرش‌های انسان‌شناختی در کودکان می‌دانیم و آنچه در عمل به آن‌ها آموزش می‌دهیم، شکاف عمیقی وجود دارد. پژوهش حاضر در صدد است تا با تدوین و اعتباریابی یک بسته

آموزشی نظام‌مند، این شکاف را پر کند. بر اساس آنچه گفته شد، چهار دسته دلیل، تدوین بسته آموزشی نگرش‌های انسان‌شناختی را برای دوره اول ابتدایی توجیه می‌کند:

۱. ضرورت رشدشناختی: بر اساس نظریه پیاژه، کودکان ۷ تا ۹ سالگی (دوره اول ابتدایی) وارد مرحله «عملیات عینی» می‌شوند. هرچند هنوز برای مفاهیم انتزاعی محض آمادگی کامل ندارند، اما می‌توانند مفاهیم عینی‌شده از مفاهیم معنوی (مثل محبت خدا، لطف خدا، کرامت انسان، تفاوت انسان و حیوان) را به‌خوبی درک کنند. این پنجره طلایی رشد، اگر با بسته‌ی آموزشی مناسب پر نشود تا سال‌ها بسته می‌ماند. ۲. ضرورت پیشگیری از آسیب‌های هویتی: بسیاری از مشکلات نوجوانان و جوانان امروز (بی‌هدفی، افسردگی وجودی، خودزنی، روابط ناسالم، فرار از معنا) ریشه در شکل‌نگرفتن صحیح نگرش انسان‌شناختی در دوران کودکی دارد. کودکی که بداند «من با کرامت آفریده شده‌ام»، کمتر به رفتارهای تحقیرآمیز یا خودتخریبی رو می‌آورد. کودکی که بداند «هدف زندگیم عبودیت و قرب به خداست»، در نوجوانی دچار بحران معنا نمی‌شود. ۳. ضرورت روش‌شناختی (فقدان ابزار استاندارد): در ایران، تاکنون هیچ بسته آموزشی تدوین و اعتباریافته (با بررسی روایی محتوا، روایی سازه و پایایی) برای آموزش نگرش‌های انسان‌شناختی به دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی وجود ندارد. آنچه هست، یا برگرفته از کتب بزرگسالان است (نامناسب برای کودک) یا فاقد هرگونه مطالعه روان‌سنجی و اثربخشی؛ بنابراین، ساخت یک بسته استاندارد که بر اساس مبانی انسان‌شناسی اسلامی-ایرانی تدوین و با روش‌های علمی اعتباریابی شده باشد، یک ضرورت ملی و پژوهشی است. ۴. ضرورت هماهنگی با سند تحول بنیادین: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، بر «تربیت انسان‌هایی با هویت دینی، خودآگاه و مسئول» تأکید دارد. یکی از شش ساحت تربیتی در این سند، ساحت «اعتقادی، عبادی و اخلاقی» است که تحقق آن بدون آموزش نظام‌مند نگرش انسان‌شناختی در دوره اول ابتدایی غیرممکن به نظر می‌رسد؛ بنابراین، پژوهش حاضر از نظر سیاست‌گذاری آموزشی نیز کاملاً ضروری و راهبردی است؛ بنابراین، تدوین و اعتباریابی بسته‌ی آموزشی نگرش‌های انسان‌شناختی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی، نه یک انتخاب، بلکه یک ضرورت روش‌شناختی و تربیتی است که پژوهش حاضر به آن پاسخ می‌دهد. باوجود اهمیت راهبردی این دوره، کتب درسی موجود عمدتاً بر آموزش مفاهیم عملیاتی، مهارت‌های پایه (خواندن، نوشتن، ریاضی) و مفاهیم دینی عمده تأفق‌محور (مانند احکام نماز، روزه، وضو) متمرکز هستند. محتوای موجود در کتاب‌های «هدیه‌های آسمان» و «فارسی» اگرچه به مفاهیم دینی می‌پردازد، اما اغلب بر «رفتار دینی» (چگونه نماز بخوانم؟) تأکید دارند تا «هویت دینی و انسان‌شناختی» (من به‌عنوان یک انسان که خلیفه خدا بر روی زمین هستم، کیستم؟). آنچه در برنامه درسی رسمی کمتر دیده می‌شود، آموزش نظام‌مند و متناسب با سن نگرش انسان‌شناختی فطری است؛ نگرشی که به کودک

بگوید: «تو فقط یک بدن نیستی؛ تو روح داری، فطرت داری، هدف‌داری و در این جهان مهم و مسئول آفریده شده‌ای». این خلأ، به‌ویژه در دوره اول ابتدایی که ذهن کودک به‌شدت پذیرای مفاهیم هویتی و معنایی است، یک شکاف جدی آموزشی و تربیتی به‌شمار می‌آید. آموزش و پرورش رسمی در ایران، اگرچه در سال‌های اخیر گام‌هایی در جهت تحول بنیادین و سند تحول آموزش و پرورش برداشته است، اما همچنان با فقدان بسته‌های آموزشی استاندارد، روان‌سنجی شده و متناسب با سن برای آموزش مفاهیم عمیق انسان‌شناختی (مانند خودشناسی، هدفمندی خلقت، کرامت نفس، فطرت و رابطه با خدا) به دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی مواجه است.

بنابراین، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که با توجه به خلأ آشکار در برنامه درسی رسمی و فقدان یک ابزار آموزشی استاندارد، چگونه می‌توان بسته آموزشی «نگرش‌های انسان‌شناختی» را بر اساس مبانی اسلامی-ایرانی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی تدوین کرد و سپس اعتبار (روایی و پایایی) آن را با روش‌های علمی موردبررسی قرار داد؟ پاسخ به این پرسش، گام اول و اساسی برای ورود نظام‌مند مفاهیم عمیق انسان‌شناختی به کلاس‌های درس دوره اول ابتدایی خواهد بود.

پیشینه پژوهش

قربان پور لقمجانی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان بررسی نقش دیدگاه انسان‌شناختی دانش‌جویان دختر در انتخاب نوع حجاب نشان دادند که دانش‌جویان با حجاب مناسب (چادر) دارای دیدگاه انسان‌شناختی مبتنی بر مبانی دینی (مخلوق بودن، خلیفه‌اللهی، روح الهی، کرامت ذاتی و عبدیت در برابر خدا) بودند، درحالی‌که دانش‌جویان با حجاب نامناسب بر مؤلفه‌هایی چون فردیت، خودشکوفایی، نبوغ، اجتماعی بودن، همنوایی با عرف و الگوگیری تأکید داشتند. این یافته نشان می‌دهد که نوع نگرش به ماهیت و جایگاه انسان در هستی، با انتخاب سبک پوشش (حجاب) رابطه مستقیم دارد؛ بنابراین، آموزش مبانی انسان‌شناسی اسلامی می‌تواند در شکل‌دهی به رفتارهایی مانند حجاب مؤثر باشد.

قربان پور لقمجانی (۱۴۰۲ الف) در پژوهشی با عنوان تحول شناختی مفهوم «انسان» و تطبیق آن با نظریه رشد شناختی پیاژه در دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی نشان داد که دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی در مضامین «ماهیت انسان»، «هدف زندگی»، «آغاز و انجام انسان»، دانش‌آموزان کلاس‌های چهارم تا ششم (برخلاف نظریه پیاژه) به تفکر عینی-انتزاعی دست یافته‌اند. تنها در مضمون «تمایز با حیوانات»، تمام دانش‌آموزان کلاس اول تا ششم در مرحله تفکر عینی باقی ماندند. این یافته تأیید می‌کند که کودکان در سنین پایین‌تر از آنچه پیاژه مطرح کرده به تفکر انتزاعی می‌رسند و این امر تحت تأثیر عوامل فرهنگی، مذهبی و اجتماعی است.

قربان پور لقمجانی (۱۴۰۴) در پژوهشی با عنوان بررسی کیفی نگرش‌های انسان‌شناختی زنان افسرده نشان داد که دختران دارای افسردگی، دیدگاه انسان‌شناختی منفی‌ای دارند که شامل نگاه به انسان به عنوان موجودی لذت‌گرا، سرگردان، بی‌هدف و فانی، همراه با هدف زندگی پوچ و بی‌معنا و فقدان ارزشمندی ذاتی (یا ارزشمندی وابسته به ظاهر و تأیید دیگران) است. این یافته نشان می‌دهد که تصور بدبینانه از ماهیت، هدف و ارزش انسان، زیربنای شناخت‌های منفی خودآیند در افسردگی است. بر این اساس، پژوهشگر پیشنهاد می‌کند «بازسازی روایت انسان‌شناختی» به عنوان مؤلفه‌ای مکمل در درمان افسردگی به کار رود تا درمان را از سطح اصلاح شناخت به سطح تغییر پارادایم وجودی ارتقا دهد.

قربان پور لقمجانی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان بررسی کیفی نگرش‌های انسان‌شناختی زنان با سابقه جراحی زیبایی و بدن نشان داد که دیدگاه انسان‌شناسی دختران دارای سابقه جراحی زیبایی حول شش مضمون اصلی شامل ماهیت انسان (اغلب دوبعدی، زیستی یا ماشینی)، هدف زندگی (لذت‌گرایانه نظیر شادی و رفع نیازها)، انتهای زندگی (مرگ یا تجربه لذت)، منشأ ارزشمندی (ظاهر و تأیید دیگران در کنار اخلاق و شخصیت)، ملاک عمل (احساس بهتر و لذت محتاطانه) و منشأ وجود (اکثراً خدا یا ابهام) سازمان‌دهی می‌شود. این یافته نشان می‌دهد که نگاه سودگرایانه، لذت‌محور و ظاهر‌گرا به انسان، زمینه‌ساز اقدام به جراحی زیبایی در دختران مورد مطالعه بوده است.

قربان پور لقمجانی امیر. (۱۴۰۲ ب) در پژوهشی با عنوان بررسی دیدگاه انسان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی و تطبیق آن با مراحل رشد شناختی پیازه نشان داد که دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی در سنین پایین‌تر از آنچه پیازه مطرح کرده، به تفکر انتزاعی در مورد نگرش‌های انسان‌شناختی (مانند هدف زندگی، آغاز و انجام انسان) دست می‌یابند. این رشد زود هنگام تحت تأثیر عوامل فرهنگی، مذهبی و اجتماعی قرار دارد، در حالی که طبق نظریه پیازه، تفکر انتزاعی معمولاً در مرحله عملیات صوری (نوجوانی) ظاهر می‌شود.

قربان پور لقمجانی (۲۰۲۲) در تحقیقی نگرش‌های انسان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره اول ابتدایی را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که در دانش‌آموزان دختر پایه اول تا سوم ابتدایی، تحول مفهوم انسان الگوی متفاوتی با نظریه پیازه نشان داد؛ به طوری که در مضامین «ماهیت انسان» و «هدف زندگی» همه پایه‌ها در سطح تفکر عینی، اما در مضمون «غایت زندگی» هر سه پایه به تفکر انتزاعی دست یافته بودند. همچنین در مضمون «آغاز زندگی»، دانش‌آموزان پایه اول (برخلاف انتظار پیازه) تفکر انتزاعی از خود نشان دادند. این یافته مجدداً تأیید می‌کند که کودکان در سنین پایین‌تر از آنچه پیازه مطرح کرده به تفکر انتزاعی می‌رسند و عوامل فرهنگی-مذهبی-اجتماعی در این تسریع رشد نقش دارند.

روش

نوع و طرح پژوهش: پژوهش حاضر از نظر هدف، توسعه‌ای-کاربردی و از نظر روش ترکیبی از نوع اکتشافی بود. است. روش‌شناسی به شاخه‌ای از پژوهش اطلاق می‌شود که به طراحی، تدوین و اعتباریابی ابزارها و بسته‌های آموزشی می‌پردازد. با توجه به ماهیت پژوهش که شامل دو مرحله اصلی است، از رویکرد ترکیبی اکتشافی استفاده شد: مرحله کیفی: استخراج مضامین و مؤلفه‌های نگرش انسان‌شناختی متناسب با سن دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی بر اساس یافته‌های دو پژوهش پیشین (قربان‌پور لقمجانی، ۱۴۰۲، ۲۰۲۲) و تحلیل محتوای کیفی. مرحله کمی: اعتباریابی بسته آموزشی تدوین شده از طریق محاسبه شاخص‌های روایی محتوایی و نسبت روایی محتوایی و پایایی (آلفای کرونباخ) با نظر متخصصان.

جامعه و نمونه پژوهش: جامعه آماری: در مرحله اعتباریابی، شامل کلیه متخصصان حوزه‌های روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی رشد، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، علوم تربیتی و آموزش دوره ابتدایی بودند. نمونه پژوهش به روش هدفمند و با در نظر گرفتن معیارهای ورود شامل موارد زیر انتخاب شدند. به منظور تأمین روایی محتوایی بسته آموزشی، پانلی متشکل از ۱۰ متخصص شامل ۲ نفر در رشته فلسفه تعلیم و تربیت (۲۰٪)، ۳ نفر در رشته روان‌شناسی آموزشی (۳۰٪)، ۳ نفر در رشته مشاوره (۳۰٪) و ۲ نفر در رشته معارف اسلامی (۲۰٪) تشکیل شد. میانگین سابقه کار متخصصان ۴/۱۲ سال بود و ۵۰٪ از آنان را اعضای هیئت علمی دانشگاه تشکیل می‌دادند.

- داشتن حداقل مدرک کارشناسی ارشد در رشته مرتبط

- حداقل ۵ سال سابقه تدریس یا پژوهش در حوزه آموزش دوره اول ابتدایی

- آشنایی با مبانی انسان‌شناسی اسلامی و نظریه‌های رشد شناختی

تعداد ۱۰ نفر متخصص به عنوان پانل ارزیاب انتخاب شدند. این تعداد بر اساس مدل لاوشه (لاوشه، ۱۹۷۵) برای محاسبه CVR کفایت می‌کند (حداقل تعداد متخصصان برای CVR، ۵ تا ۴۰ نفر است). در جدول زیر مشخصات این اعضای نمونه آمده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت شناختی متخصصین نمونه

ردیف	رشته تحصیلی	شغل	سابقه کار
۱	فلسفه تعلیم و تربیت	عضو هیئت علمی دانشگاه	۳۰
۲	فلسفه تعلیم و تربیت	مدرس (مدعو)	۴
۳	روان‌شناسی تربیتی	کارشناس ارشد آموزش ابتدایی	۲۰
۴	روان‌شناسی تربیتی	عضو هیئت علمی دانشگاه	۲۵
۵	روان‌شناسی تربیتی	مدرس دانشگاه (مدعو)	۱۰

ردیف	رشته تحصیلی	شغل	سابقه کار
۶	مشاوره	عضو هیئت علمی دانشگاه	۱۲
۷	مشاوره	عضو هیئت علمی دانشگاه	۱۵
۸	مشاوره	مدرس دانشگاه و مشاور	۷
۹	معارف اسلامی	عضو هیئت علمی دانشگاه (گروه معارف)	۲۰
۱۰	معارف اسلامی	مدرس دبیرستان	۱۵

ابزار پژوهش و فرآیند تدوین بسته آموزشی: بسته آموزشی در چند مرحله تدوین شد:

مرحله اول: استخراج مضامین پایه: با استفاده از یافته‌های دو پژوهش مستقل (قربان پور لقمجانی، ۱۴۰۲، ۲۰۲۲) که به ترتیب بر روی ۴۵ دختر و ۴۲ پسر دوره اول ابتدایی انجام شده بود، مضامین اصلی نگرش انسان‌شناختی متناسب با گروه سنی ۷-۹ سال استخراج شد. این مضامین شامل: ماهیت انسان (ویژگی‌های ظاهری، عاطفی، شناختی، نقش‌های اجتماعی)، تمایز انسان از حیوانات (تفاوت‌های عینی و عمیق)، هدف زندگی (تحصیل، شغل، موفقیت، آرزوها)، آغاز زندگی (خلقت از خدا، هدیه آسمانی) و پایان زندگی (مرگ، زندگی پس از مرگ، بازگشت به خدا) بود.

مرحله دوم: طراحی ساختار بسته: بر اساس مضامین استخراج شده، ۱۰ جلسه ۴۵-۶۰ دقیقه‌ای طراحی شد. هر جلسه شامل: عنوان و مضمون اصلی، اهداف یادگیری (۲ تا ۴ هدف)، فعالیت‌های متنوع (شعر، داستان، نقاشی، بازی، کاردستی، نمایش خلاق، گفت‌وگو)، مواد و وسایل مورد نیاز و زمان‌بندی.

مرحله سوم: تطبیق با سطوح رشد شناختی: تمامی فعالیت‌ها بر اساس نظریه رشد شناختی پیاژه (پیاژه، ۱۹۶۴) و با توجه به ویژگی‌های سه سطح تفکر در کودکان ۷-۹ سال (تفکر عینی، تفکر عینی-انتزاعی و تفکر انتزاعی اولیه) طبقه‌بندی شدند.

مرحله چهارم: طراحی راهنمای ارزشیابی: برای هر مضمون، شاخص‌های سنجش و روش‌های ارزشیابی (نقاشی، کاردستی، گفت‌وگو، نمایش) تدوین شد.

اعتباریابی بسته آموزشی: برای بررسی روایی و پایایی بسته آموزشی از روش‌های زیر استفاده شد:

روایی محتوایی: برای بررسی روایی محتوایی بسته، از دو شاخص استفاده شد:

الف) نسبت روایی محتوایی: بر اساس مدل لاوشه (لاوشه، ۱۹۷۵)، از ۱۰ متخصص خواسته شد به این پرسش پاسخ دهند: «آیا این جلسه برای دستیابی به اهداف بسته آموزشی ضروری است؟» با سه گزینه: ضروری است، مفید است اما ضروری نیست و ضروری نیست. بر اساس جدول لاوشه، برای ۱۰ متخصص، مقدار بحرانی CVR برابر ۰٫۶۲ در نظر گرفته شد (لاوشه، ۱۹۷۵). جلساتی با $CVR \geq 0.62$ معنادار و ضروری تلقی شدند.

ب) شاخص روایی محتوایی: بر اساس مدل والتز و باسل (والتز و باسل، ۱۹۸۱)، از ۱۰ متخصص خواسته شد به این پرسش پاسخ دهند: «این جلسه تا چه اندازه با اهداف تعیین شده تناسب دارد؟» با طیف ۴ درجه‌ای: ۱ = نامناسب، ۲ = نسبتاً مناسب، ۳ = مناسب و ۴ = کاملاً مناسب. شاخص روایی محتوایی برای هر جلسه از طریق میانگین نمرات متخصصان تقسیم بر ۴ محاسبه شد. مقادیر CVI به این صورت تفسیر شدند: شاخص روایی محتوایی بزرگ‌تر از ۰٫۹۰، عالی است. شاخص روایی محتوایی بزرگ‌تر از ۰٫۹۰ و کوچک‌تر از ۰٫۷۹ قابل قبول و شاخص روایی محتوایی کوچک‌تر از ۰٫۷۹ نیاز به بازبینی دارد (پایلو و بک، ۲۰۱۷).

پایایی: برای بررسی پایایی یا همسانی درونی بسته آموزشی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای این منظور، نمرات ۱۰ متخصص به هر ۱۰ جلسه (به عنوان ۱۰ گویه یا آیت) وارد نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ شد و ضریب آلفای کرونباخ برای کل بسته محاسبه گردید. مقدار آلفای کرونباخ بالاتر از ۰٫۷۰، به عنوان پایایی قابل قبول در نظر گرفته شد (نانالی، ۱۹۷۸: ۲۴۵).

تحلیل کیفی نظرات متخصصان: علاوه بر شاخص‌های کمی، نظرات اصلاحی و پیشنهادهای تشریحی متخصصان در بخش انتهایی پرسشنامه جمع آوری شد. این نظرات به صورت تحلیل محتوای کیفی (تماتیک) طبقه‌بندی و در بازبینی نهایی بسته لحاظ گردید.

روش تحلیل داده‌ها: داده‌های حاصل از ارزیابی متخصصان در دو سطح تحلیل شد:

سطح اول: تحلیل کمی: محاسبه CVR برای هر جلسه با استفاده از فرمول لاوشه، محاسبه CVI برای هر جلسه با استفاده از فرمول والتز و باسل، محاسبه آلفای کرونباخ برای کل بسته با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ و محاسبه شاخص‌های توصیفی (میانگین، درصد، انحراف معیار).

سطح دوم: تحلیل کیفی: در این مرحله کدگذاری و مقوله‌بندی نظرات اصلاحی متخصصان، استخراج مضامین اصلی نقدها (همپوشانی مفهومی، سطح انتزاع، حساسیت موضوعی، تراکم فعالیت‌ها) و ارائه پیشنهادهای اصلاحی ساختاریافته در قالب جدول SWOT (هلمز و نیکسون، ۲۰۱۰؛ پیرسی و گیلز، ۱۹۸۹) انجام شد.

ملاحظات اخلاقی: پژوهش حاضر با رعایت کامل موازین اخلاقی انجام شد که عبارت بود از مشارکت متخصصان کاملاً داوطلبانه بود، محرمانگی اطلاعات شخصی و نظرات متخصصان حفظ شد، متخصصان حق انصراف از مشارکت در هر مرحله را داشتند، نتایج پژوهش تنها به صورت کلی و بدون ذکر نام افراد گزارش شد و کلیه منابع و مآخذ به صورت کامل و دقیق ارجاع داده شد.

یافته‌ها

در ادامه و در جدول یک خلاصه بسته آموزشی طراحی شده دیده می‌شود.

جدول ۱. خلاصه بسته آموزشی

جلسه	عنوان	مضمون اصلی	اهداف یادگیری	فعالیت‌ها	مواد و وسایل مورد نیاز	زمان (دقیقه)
۱	من چه کسی هستم؟	ماهیت انسان	آشنایی با ابعاد مختلف وجودی (ظاهری، عاطفی، شناختی)	شعر آغازین، نقاشی «خود من»، داستان «آینه‌ی مهربان»، گفت‌وگو، کاردستی «کارت من»	کاغذ A4، مداد رنگی، ماژیک، مقوا	۴۵
۲	من و دیگران (ارتباطات)	ماهیت انسان (ارتباطات)	شناخت نقش‌های اجتماعی و ارتباطی انسان	شعر، بازی «نقش‌ها»، داستان «امیر و نقش‌هایش»، جدول نقش‌ها	تصاویر نقش‌ها، کارت‌های نقش، تخته و ماژیک	۴۵
۳	تفاوت من با حیوانات	تمایز از حیوانات	شناخت تفاوت‌های عینی انسان و حیوان	شعر، بازی «حدس بزن کدامم؟»، جدول مقایسه، کاردستی «مقایسه با حیوانات»	تصاویر حیوانات، کاغذ، مداد رنگی	۴۵
۴	چرا حیوانات شبیه ما نیستند؟	تمایز از حیوانات (عمیق)	شناخت تفاوت‌های عمیق‌تر (عقل، احساس، اختیار)	شعر، داستان «روبه‌باهوش و امین»، گفت‌وگو، نقاشی	تصاویر روباه، کاغذ، مداد رنگی	۴۵
۵	من برای چه به دنیا آمده‌ام؟	هدف زندگی	آشنایی با اهداف زندگی (تحصیل، کار، موفقیت)	شعر، داستان «هدیه‌های زندگی»، فعالیت «اگر بزرگ شوم...»، بازی «حدس بزن چه شغلی است؟»	تصاویر مشاغل، کاغذ، مداد رنگی	۴۵
۶	آرزوهای من	هدف زندگی	شناسایی آرزوها و اهداف شخصی	شعر، ساخت «درخت آرزوها»، گفت‌وگو، نتیجه‌گیری	کاغذ دیواری بزرگ، برگه‌های رنگی، چسب	۴۵
۷	من از کجا آمده‌ام؟	آغاز زندگی	پاسخ به پرسش آغاز زندگی با رویکرد مناسب سن	شعر، داستان «هدیه آسمانی»، گفت‌وگو، کاردستی «کارت تشکر»	کاغذ رنگی، مداد رنگی، چسب	۴۵
۸	خدا و من	آغاز زندگی	آشنایی با رابطه انسان با خدا	شعر، قصه «نجای کود کانه»، فعالیت «نامه به خدا»، نمایش خلاق	کاغذ، مداد رنگی، وسایل ساده برای نمایش	۴۵
۹	بعد از این زندگی چه می‌شود؟	پایان زندگی	آشنایی با مفهوم پایان زندگی و زندگی پس از مرگ	شعر، داستان «سفر طولانی»، گفت‌وگو، کاردستی «کارهای خوب من»	کاغذ رنگی، مداد رنگی، چسب، قیچی	۴۵

جلسه	عنوان	مضمون اصلی	اهداف یادگیری	فعالیت‌ها	مواد و وسایل مورد نیاز	زمان (دقیقه)
۱۰	جمع‌بندی و جشن یادگیری	تمام مضامین	مرور آموخته‌ها و تثبیت یادگیری	شعر پایانی، نمایش «انسان کوچک»، بازی «پرسش و پاسخ»، کاردستی نهایی «کتاب من»، جشن و پذیرایی	کاغذ، مداد رنگی، وسایل نمایش، پذیرایی	۶۰

جدول ۲. تحلیل محتوای جلسات بر اساس مضامین پژوهش

مضمون اصلی	خرده مضمون‌ها	جلسات مرتبط	فعالیت‌های کلیدی	مبتنی بر یافته‌های پژوهش
ماهیت انسان	ویژگی‌های ظاهری، ویژگی‌های عاطفی، ویژگی‌های شناختی، نقش‌های اجتماعی	۱ و ۲	نقاشی خود، داستان آینه، بازی نقش‌ها، جدول نقش‌ها	موجود مهربان، موجود عاطفی، اهل ارتباط، نقش‌های جنسیتی، مُحصّل
تمایز از حیوانات	تفاوت‌های عینی (اندام، تغذیه، تکلم، پوشش، مسکن)، تفاوت‌های عمیق (عقل، اختیار، دعا، آینده‌نگری)	۳ و ۴	جدول مقایسه، بازی حدس، بزن، داستان روباه، گفت‌وگو	اندام متفاوت، توانایی کلامی، تفاوت در تغذیه، تفکر، عقل، فقدان تکلم
هدف زندگی	تحصیل، شغل، موفقیت، کمک به دیگران، مهربانی، آرزوها	۵ و ۶	نقاشی شغل آینده، درخت آرزوها، بازی مشاغل	موفقیت، کارکردن، کسب درآمد، رسیدن به آرزوها، تشکیل خانواده
آغاز زندگی	خلقت از خدا، هدیه آسمانی، ارتباط با خدا، شکرگزاری	۷ و ۸	کارت تشکر، نامه به خدا، نمایش خلاق	آمدن از سوی خدا، خلقت از خدا، اهل عبادت
پایان زندگی	مرگ، بهشت، بازگشت به خدا، حساب‌رسی اعمال، زندگی پس از مرگ	۹	داستان سفر طولانی، کاردستی کارهای خوب	بازگشت به سوی خدا، بهشت، جهنم، حساب‌رسی اعمال

جدول ۳. تطبیق فعالیت‌ها با سطوح رشد شناختی (بر اساس پیاژه و یافته‌های پژوهش)

سطح تفکر	ویژگی‌ها	جلسات	فعالیت‌های مناسب	گروه‌های سنی
تفکر عینی	تمرکز بر ویژگی‌های قابل مشاهده و ملموس، نیاز به مثال‌های عینی	۱، ۲، ۳	نقاشی، جدول مقایسه، بازی‌های حرکتی، کاردستی	پایه اول و دوم (تمایز از حیوانات)، پایه اول تا سوم (ماهیت انسان و هدف زندگی)
تفکر عینی-انتزاعی	توانایی درک مفاهیم نیمه‌انتزاعی، نیاز به پل زدن بین عین و انتزاع	۴، ۵، ۶، ۷، ۸	داستان‌های مفهومی، گفت‌وگوهای عمیق، نقاشی مفاهیم	پایه سوم (تمایز از حیوانات)، پایه دوم و سوم (آغاز زندگی)
تفکر انتزاعی	توانایی درک مفاهیم کاملاً انتزاعی، استدلال درباره امور غیرملموس	۹	گفت‌وگو درباره مرگ و زندگی، پس از مرگ، مفاهیم معنوی	پایه اول تا سوم (پایان زندگی)

تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی نگرش‌های انسان‌شناختی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی؛ قربان پور لقمجانی | ۲۰۵

جدول ۴. ارزشیابی و سنجش یادگیری

مضمون	شاخص‌های سنجش	روش سنجش	جلسه ارزشیابی
ماهیت انسان	توانایی نام بردن حداقل ۳ ویژگی ظاهری و ۳ ویژگی رفتاری خود	نقاشی «خود من»، کارت معرفی، گفت‌وگو	۱ و ۲
تمایز از حیوانات	توانایی تشخیص حداقل ۵ تفاوت عینی و ۳ تفاوت عمیق بین انسان و حیوان	جدول مقایسه، بازی حدس بزن، نقاشی مقایسه‌ای	۳ و ۴
هدف زندگی	توانایی بیان حداقل ۲ هدف شخصی و ۲ شغل موردعلاقه با ذکر دلیل	نقاشی شغل آینده، درخت آرزوها	۵ و ۶
آغاز زندگی	توانایی بیان رابطه خود با خدا و ابراز شکرگزاری	کارت تشکر، نامه به خدا	۷ و ۸
پایان زندگی	توانایی درک مفهوم زندگی پس از مرگ و ارتباط آن با اعمال خوب	کاردستی کارهای خوب، گفت‌وگو	۹
تمام مضامین	توانایی ترکیب و کاربرد همه مفاهیم در یک فعالیت یکپارچه	نمایش «انسان کوچک»، کتاب من	۱۰

جدول ۵. راهنمای اجرای جلسات (جدول زمان‌بندی پیشنهادی)

هفته	جلسات قابل اجرا	موضوع هفته	فعالیت اصلی
هفته اول	جلسه ۱	شناخت خود	نقاشی و کارت معرفی
هفته دوم	جلسه ۲	نقش‌های من	بازی نقش‌ها و جدول
هفته سوم	جلسه ۳	تفاوت با حیوانات (عینی)	جدول مقایسه و کاردستی
هفته چهارم	جلسه ۴	تفاوت با حیوانات (عمیق)	داستان و گفت‌وگو
هفته پنجم	جلسه ۵	هدف زندگی (شغل)	نقاشی شغل و بازی
هفته ششم	جلسه ۶	هدف زندگی (آرزوها)	درخت آرزوها
هفته هفتم	جلسه ۷	آغاز زندگی (آمدن)	کارت تشکر
هفته هشتم	جلسه ۸	آغاز زندگی (ارتباط با خدا)	نامه به خدا و نمایش
هفته نهم	جلسه ۹	پایان زندگی	کاردستی کارهای خوب
هفته دهم	جلسه ۱۰	جمع‌بندی	نمایش و کتاب من

این بسته آموزشی با در نظر گرفتن تفاوت‌های جنسیتی و بر اساس یافته‌های دو پژوهش مستقل بر روی دختران و پسران دوره اول ابتدایی طراحی شده است. زمان هر جلسه ۴۵ تا ۶۰ دقیقه قابل تنظیم است و فعالیت‌ها متناسب با سطح پایه تحصیلی قابل ساده‌سازی یا پیچیده‌تر شدن هستند.

بررسی روایی محتوایی بسته آموزشی ۱۰ جلسه‌ای بر اساس مدل لاوشه (۱۹۷۵) و والتز و باسل (۱۹۸۱) با

نظر ۱۰ متخصص.

جدول ۶. نتایج ارزیابی روایی محتوایی برای ۱۰ جلسه

جلسه	عنوان جلسه	تعداد متخصصان موافق با ضرورت (از ۱۰)	CVR	تفسیر CVR	میانگین نمرات تناسب (از ۴)	CVI	تفسیر CVI
۱	من چه کسی هستم؟	۱۰	۱,۰۰	معنادار	۳,۹	۰,۹۸	عالی
۲	من و دیگران	۹	۰,۸۰	معنادار	۳,۸	۰,۹۵	عالی
۳	تفاوت من با حیوانات	۱۰	۱,۰۰	معنادار	۴,۰	۱,۰۰	عالی
۴	چرا حیوانات شبیه ما نیستند؟	۸	۰,۶۰	غیر معنادار	۳,۲	۰,۸۰	قابل قبول
۵	من برای چه به دنیا آمده‌ام؟	۱۰	۱,۰۰	معنادار	۳,۹	۰,۹۸	عالی
۶	آرزوهای من	۹	۰,۸۰	معنادار	۳,۷	۰,۹۳	عالی
۷	من از کجا آمده‌ام؟	۱۰	۱,۰۰	معنادار	۳,۹	۰,۹۸	عالی
۸	خدا و من	۹	۰,۸۰	معنادار	۳,۸	۰,۹۵	عالی
۹	بعد از این زندگی چه می‌شود؟	۷	۰,۴۰	غیر معنادار	۳,۰	۰,۷۵	قابل قبول (مرزی)
۱۰	جمع‌بندی و جشن یادگیری	۸	۰,۶۰	غیر معنادار	۳,۱	۰,۷۸	قابل قبول

تحلیل شاخص CVR: جلسات با CVR معنادار (بالای ۰,۶۲): جلسات ۱، ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸ دارای CVR بالای ۰,۶۲ هستند. این جلسات از نظر متخصصان برای دستیابی به اهداف بسته آموزشی ضروری تشخیص داده شده‌اند. جلسات ۱، ۳، ۵، ۷ با CVR مساوی ۱ بالاترین میزان ضرورت را دارند. جلسات با CVR غیر معنادار (پایین‌تر از ۰,۶۲): جلسه ۴ با CVR معادل ۰,۶۰ دقیقاً در مرز معناداری قرار دارد و با یک نظر موافق بیشتر معنادار می‌شد. جلسه ۹ با CVR معادل ۰,۴۰ پایین‌ترین میزان ضرورت را دارد. جلسه ۱۰ با CVR معادل ۰,۶۰ در مرز معناداری قرار دارد.

تحلیل شاخص CVI (تناسب جلسات): جلسات با CVI عالی (بالای ۰,۹۰): جلسات ۱، ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸ دارای CVI بالای ۰,۹۰ هستند. این جلسات از نظر تناسب با اهداف، شفافیت و سادگی در سطح عالی ارزیابی شده‌اند. جلسه ۳ با CVI معادل ۱,۰۰ بالاترین امتیاز تناسب را کسب کرده است. جلسات با CVI قابل قبول (۰,۷۹ تا ۰,۸۹) عبارت‌اند از: جلسه ۴ با CVI معادل ۰,۸۰ در سطح قابل قبول است. جلسه ۹ با CVI معادل ۰,۷۵ در مرز پایینی قابل قبول است. جلسه ۱۰ با CVI معادل ۰,۷۸ در سطح قابل قبول است.

جدول ۷. خلاصه شاخص‌های کلی بسته آموزشی

شاخص کلی	مقدار	تفسیر
میانگین CVR کل بسته	۰,۷۲	بالتر از حد معناداری (۰,۶۲)
میانگین CVI کل بسته	۰,۹۱	در سطح عالی
درصد جلسات با CVR معنادار	۷۰٪	مطلوب
درصد جلسات با CVI عالی	۷۰٪	مطلوب
پایین‌ترین CVR	۰,۴۰ (جلسه ۹)	نیاز به بازبینی
پایین‌ترین CVI	۰,۷۵ (جلسه ۹)	نیاز به بازبینی
بالترین CVR	۱,۰۰ (جلسات ۱، ۳، ۵، ۷)	عالی
بالترین CVI	۱,۰۰ (جلسه ۳)	عالی

تحلیل SWOT^۱ بسته آموزشی: تحلیل SWOT یک ابزار برنامه‌ریزی استراتژیک است که برای شناسایی و ارزیابی عوامل درونی و بیرونی مؤثر بر یک بسته آموزشی (یا هر محصول/برنامه دیگر) به کار می‌رود (هلمز و نیکسون، ۲۰۱۰؛ پیرسی و گیلز، ۱۹۸۹).

نقاط قوت: پشتوانه پژوهشی قوی؛ بسته بر اساس یافته‌های دو پژوهش مستقل طراحی شده است. پوشش جامع مضامین: تمام ۶ مضمون اصلی (ماهیت انسان، تمایز از حیوانات، هدف زندگی، آغاز و پایان) را پوشش می‌دهد. تناسب با گروه سنی: فعالیت‌ها با سطوح رشد شناختی کودکان ۷-۹ سال هماهنگ است. تنوع فعالیت‌ها: ترکیب شعر، داستان، بازی، نقاشی و کاردستی.

نقاط قابل‌بهبود: جلسه ۹ (پایان زندگی): پایین‌ترین امتیازات را کسب کرده و نیاز به بازبینی اساسی دارد. جلسه ۴ (تفاوت‌های عمیق): در مرز معناداری قرار دارد و نیاز به تقویت دارد. جلسه ۱۰ (جمع‌بندی): به‌عنوان جلسه پایانی، انتظار می‌رفت امتیاز بالاتری کسب کند.

فرصت‌ها: قابلیت توسعه به پایه‌های بالاتر (چهارم تا ششم)، قابلیت تبدیل به کتاب و محصولات کمک‌آموزشی، امکان طراحی نسخه دیجیتال و اپلیکیشن.

تهدیدها: حساسیت‌های فرهنگی و مذهبی در جلسات مرتبط با خدا و زندگی پس از مرگ، تفاوت‌های فردی در سطح درک مفاهیم انتزاعی در کودکان.

پیشنهادهای اصلاحی بر اساس نتایج روایی محتوایی در ادامه ارائه می‌شود.

1. SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats)

جدول ۸. پیشنهادهای اصلاحی برای جلسه ۴ (با CVR معادل ۰,۶۰ و CVI معادل ۰,۸۰)

مشکل	پیشنهاد اصلاحی
همپوشانی مفهومی با جلسه ۳	تمایز واضح‌تر بین تفاوت‌های عینی (جلسه ۳) و عمیق (جلسه ۴)
انتزاعی بودن مفاهیم برای پایه اول	اضافه کردن مثال‌های عینی‌تر و فعالیت‌های عملی بیشتر
طولانی بودن گفت‌وگو	کاهش زمان گفت‌وگو و افزایش فعالیت‌های هنری

جدول ۹. پیشنهادهای اصلاحی برای جلسه ۹ (با CVR معادل ۰,۴۰ و CVI معادل ۰,۷۵)

مشکل	پیشنهاد اصلاحی
حساسیت موضوع مرگ برای کودکان	معرفی تدریجی مفهوم با داستان‌های غیرمستقیم (مثل پاییز و بهار)
ترسناک بودن مفهوم برای برخی کودکان	تأکید بیشتر بر جنبه مثبت (بهشت، بازگشت به خدا)
عدم ارتباط با تجربه عینی کودکان	استفاده از تمثیل‌های ملموس (مثل خواب، سفر)
CVR پایین	ادغام با جلسه ۸ یا تبدیل به بخش اختیاری

جدول ۱۰. پیشنهادهای اصلاحی برای جلسه ۱۰ (با CVR معادل ۰,۶۰ و CVI معادل ۰,۷۸)

مشکل	پیشنهاد اصلاحی
شلوغی و تراکم فعالیت‌ها	کاهش تعداد فعالیت‌ها به ۳ فعالیت اصلی
زمان‌بندی نامناسب	افزایش زمان به ۷۵ دقیقه یا تفکیک به دو جلسه
عدم تناسب برخی فعالیت‌ها با اهداف جمع‌بندی	طراحی فعالیت‌های یکپارچه‌تر

جدول ۱۱. بازبینی نهایی بر اساس CVI و CVR

وضعیت	تعداد جلسات	شماره جلسات	اقدام مورد نیاز
قابل قبول	۷ جلسه	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸	بدون تغییر یا اصلاحات جزئی
نیاز به بازبینی	۲ جلسه	۱۰، ۴	اصلاح بر اساس پیشنهادها
نیاز به بازطراحی	۱ جلسه	۹	بازطراحی اساسی یا ادغام

جدول ۱۲. شاخص‌های کلی روایی محتوایی بسته

شاخص	مقدار	وضعیت
CVR میانگین کل بسته	۰,۷۲	بالا تر از حد معناداری
CVI میانگین کل بسته	۰,۹۱	عالی
نسبت جلسات با CVR معنادار	۷۰٪	مطلوب
نسبت جلسات با CVI عالی	۷۰٪	مطلوب
ضریب پایایی کلی (بر اساس آلفای کرونباخ)	۰,۸۴	عالی

جمع‌بندی نهایی بسته بر اساس ارزیابی روایی محتوایی با نظر ۱۰ متخصص این است که بسته آموزشی حاضر از

روایی محتوایی مطلوبی برخوردار است (میانگین CVR مساوی با ۰,۷۲ و میانگین CVI مساوی با ۰,۹۱). ۷۰٪ جلسات در سطح عالی یا مطلوب قرار دارند و نیاز به اصلاح ندارند. جلسات ۴ و ۱۰ نیاز به بازبینی و اصلاح دارند تا به سطح مطلوب برسند. جلسه ۹ (پایان زندگی) نیاز به بازطراحی اساسی دارد و پیشنهاد می‌شود با رویکردی تدریجی تر و با تأکید بر جنبه‌های مثبت بازنویسی شود. با اعمال اصلاحات پیشنهادی، این بسته آموزشی می‌تواند به عنوان یک ابزار معتبر و کارآمد برای آموزش نگرش‌های انسان‌شناختی به دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی نگرش‌های انسان‌شناختی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی انجام شد. یافته‌های حاصل از روایی محتوایی نشان داد که از ۱۰ جلسه طراحی شده، ۷ جلسه (۷۰٪) دارای CVR معنادار (بالا تر از ۰,۶۲) و CVI عالی (بالا تر از ۰,۹۰) بودند. میانگین CVR کل بسته ۰,۷۲ و میانگین CVI کل بسته ۰,۹۱ به دست آمد که هر دو بالاتر از حد آستانه قابل قبول هستند. همچنین پایایی کلی بسته بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰,۸۴ محاسبه شد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب است.

جلسات ۱ (من چه کسی هستم؟)، ۳ (تفاوت من با حیوانات)، ۵ (من برای چه به دنیا آمده‌ام؟) و ۷ (من از کجا آمده‌ام؟) با CVR برابر ۱ بالاترین میزان ضرورت را از نظر متخصصان کسب کردند. در مقابل، جلسه ۹ (بعد از این زندگی چه می‌شود؟) با CVR مساوی ۰,۴۰ و CVI مساوی ۰,۷۵ پایین‌ترین امتیازات را داشت و نیاز به بازطراحی اساسی شناسایی شد. همچنین جلسات ۴ (چرا حیوانات شبیه ما نیستند؟) و ۱۰ (جمع‌بندی و جشن یادگیری) در مرز معناداری قرار گرفتند که نیازمند بازبینی و اصلاح هستند.

اعتبار بالای جلسات مربوط به ماهیت انسان و تمایز از حیوانات قابل توجه است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که جلسات مرتبط با «ماهیت انسان» (جلسات ۱ و ۲) و «تمایز عینی انسان از حیوانات» (جلسه ۳) بالاترین نمرات روایی محتوایی را کسب کردند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین قربان پور لقمجانی (۱۴۰۲، ۲۰۲۲) همسو است که نشان داد کودکان دوره اول ابتدایی، به‌ویژه در پایه‌های اول و دوم، در مرحله «تفکر عینی» پیاز قرار دارند و به خوبی می‌توانند تفاوت‌های قابل مشاهده و ملموس بین انسان و حیوانات (مانند اندام، تغذیه، تکلم و پوشش) را درک و تشخیص دهند. تأیید بالای این جلسات توسط متخصصان نشان می‌دهد که طراحی فعالیت‌هایی مانند «جدول مقایسه»، «بازی حدس بزن» و «نقاشی خود» با سطح رشد شناختی کودکان این گروه سنی هماهنگی کامل دارد؛ به عبارت دیگر، هرچه محتوای آموزشی به تجارب عینی و قابل مشاهده کودکان

نزدیک‌تر باشد، ضرورت و تناسب آن از نظر متخصصان بیشتر ارزیابی می‌شود.

چالش‌های جلسه ۴ تفاوت‌های عمیق انسان و حیوانات نیز نیاز به تأمل دارد. جلسه ۴ با عنوان «چرا حیوانات شبیه ما نیستند؟» که به تفاوت‌های عمیق‌تر (عقل، اختیار، آینده‌نگری، دعا) می‌پردازد، با CVR مساوی ۰,۶۰ و CVI مساوی ۰,۸۰ در مرز معناداری قرار گرفت. این یافته نشان‌دهنده یک چالش اساسی در آموزش مفاهیم انتزاعی به کودکان دوره اول ابتدایی است. از منظر نظریه پیازه، کودکان ۷ تا ۹ ساله هنوز به‌طور کامل وارد مرحله «عملیات عینی» شده‌اند، اما ظرفیت درک مفاهیم انتزاعی محض را به‌طور کامل ندارند. مفاهیمی مانند «عقل»، «اختیار» و «آینده‌نگری» برای این گروه سنی نسبتاً انتزاعی تلقی می‌شوند. پژوهش قربان‌پور لقمجانی (۱۴۰۲) نیز نشان داد که درک مفهوم «اختیار» در پسران دوره اول ابتدایی به‌طور معناداری پایین‌تر از درک تفاوت‌های عینی است؛ بنابراین، پایین‌تر بودن امتیاز روایی این جلسه، نه به معنای ضعف طراحی، بلکه نشان‌دهنده دشواری ذاتی آموزش این مفاهیم به این گروه سنی است. پیشنهاد می‌شود در بازبینی این جلسه، از تمثیل‌های عینی‌تر (مانند مقایسه انتخاب لباس در صبحگاه توسط انسان در مقابل وابستگی کامل حیوان به غریزه) استفاده شود.

حساسیت و چالش‌های جلسه ۹: پایان زندگی و مرگ نیز نیاز به تأمل دارد زیرا پایین‌ترین امتیازات روایی محتوایی متعلق به جلسه ۹ با عنوان «بعد از این زندگی چه می‌شود؟» بود با CVR مساوی ۰,۴۰ و CVI مساوی ۰,۷۵. (این یافته کاملاً قابل‌انتظار و همسو با دشواری‌های گزارش‌شده در ادبیات پژوهشی است. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که آموزش مفاهیم مرتبط با مرگ و زندگی پس از مرگ به کودکان دوره اول ابتدایی، با سه چالش عمده مواجه است که عبارت‌اند از: اول، حساسیت فرهنگی-مذهبی؛ موضوع مرگ برای بسیاری از خانواده‌ها و مربیان حساسیت‌برانگیز است و نگرانی از ایجاد ترس و اضطراب در کودکان وجود دارد. دوم، سطح انتزاعی بودن مفهوم: «زندگی پس از مرگ»، «بهشت»، «جهنم» و «حسابرسی اعمال» مفاهیمی کاملاً انتزاعی هستند که درک آن‌ها برای کودکان ۷-۹ ساله دشوار است. پژوهش قربان‌پور لقمجانی (۲۰۲۲) نشان داد که درک مفهوم «معاد» در دختران دوره اول ابتدایی به‌طور معناداری پایین‌تر از مفاهیم عینی مانند «خدا» و «نماز» است. سوم، عدم وجود تجربه عینی: برخلاف مفاهیم مربوط به ماهیت انسان (که کودک تجربه مستقیم از خود دارد)، کودک هیچ تجربه عینی از مرگ و زندگی پس از آن ندارد؛ بنابراین، CVR پایین این جلسه الزاماً نشانه ضعف طراحی نیست، بلکه بیانگر احتیاط متخصصان در گنجاندن این مفهوم حساس در بسته آموزشی برای این گروه سنی است. پیشنهاد می‌شود این جلسه با رویکردی تدریجی، غیرمستقیم و مبتنی بر تمثیل‌های عینی (مانند تمثیل خواب، تمثیل پاییز و بهار، تمثیل سفر) بازطراحی شود و تأکید بیشتری بر جنبه‌های مثبت (بازگشت به خدا،

بهشت، رحمت الهی) داشته باشد تا جنبه‌های ترسناک.

اعتبار پایین‌تر جلسه جمع‌بندی نیز نیاز به تأمل دارد. جلسه ۱۰ (جمع‌بندی و جشن یادگیری) با CVR مساوی ۰,۶۰ و CVI ۰,۷۸، در مرز قابل قبول قرار گرفت. این یافته احتمالاً به دلیل تراکم بیش از حد فعالیت‌ها در یک جلسه ۶۰ دقیقه‌ای است. در این جلسه، چهار فعالیت اصلی (شعر پایانی، نمایش، بازی پرسش و پاسخ، کاردستی کتاب من، جشن و پذیرایی) گنجانده شده بود که از نظر متخصصان، زمان کافی برای اجرای مؤثر همه آن‌ها وجود ندارد. پیشنهاد می‌شود این جلسه به دو جلسه مجزا (جلسه جمع‌بندی محتوایی و جلسه جشن یادگیری) تقسیم شود یا تعداد فعالیت‌ها به ۳ فعالیت اصلی کاهش یابد.

در رابطه با پایایی بسته آموزشی می‌توان گفت که ضریب آلفای کرونباخ ۰,۸۴ برای کل بسته آموزشی نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب و قابل قبول است. این مقدار بالاتر از حد آستانه ۰,۷۰ توصیه‌شده در ادبیات روان‌سنجی (نانالی، ۱۹۷۸) قرار دارد و نشان می‌دهد که جلسات مختلف بسته، به‌طور منسجم یک سازه واحد (نگرش انسان‌شناختی) را اندازه‌گیری می‌کنند. بالاترین میزان پایایی مربوط به جلسات ۱، ۳، ۵ و ۷ بود که با CVR معادل ۱ همخوانی کامل دارد.

در رابطه با تحلیل SWOT می‌توان گفت که یافته‌های روایی محتوایی، تحلیل SWOT ارائه‌شده در بخش یافته‌ها را تأیید می‌کند:

نقاط قوت: پشتوانه پژوهشی (بر اساس دو پژوهش مستقل)، پوشش جامع ۶ مضمون اصلی، تنوع فعالیت‌ها و هماهنگی با سطوح رشد شناختی پیاژه، همگی توسط شاخص‌های CVR و CVI بالا (میانگین ۰,۹۱) تأیید شدند. نقاط ضعف: جلسات ۴، ۹ و ۱۰ به‌عنوان نقاط ضعف شناسایی شدند که عمدتاً ناشی از انتزاعی بودن مفاهیم (جلسه ۴)، حساسیت موضوعی (جلسه ۹) و تراکم فعالیت‌ها (جلسه ۱۰) است. فرصت‌ها: قابلیت توسعه به پایه‌های بالاتر و تبدیل به نسخه دیجیتال، با توجه به ساختار منسجم بسته، کاملاً شدنی است. تهدیدها: حساسیت‌های فرهنگی-مذهبی در جلسات مرتبط با خدا و زندگی پس از مرگ، به‌عنوان یک تهدید جدی شناسایی شد که نیازمند بازطراحی دقیق و حساسیت‌برانگیز است.

در نتیجه‌گیری می‌توان گفت که پژوهش حاضر باهدف تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی نگرش‌های انسان‌شناختی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی انجام شد. بر اساس یافته‌های حاصل از روایی محتوایی و پایایی (آلفای کرونباخ)، می‌توان نتیجه گرفت که: اولاً، بسته آموزشی تدوین‌شده از روایی محتوایی مطلوب و پایایی قابل قبول برخوردار است. میانگین CVI کل بسته (۰,۹۱) در سطح عالی و میانگین CVR کل بسته (۰,۷۲) بالاتر از حد معناداری است. ضریب پایایی ۰,۸۴ نیز همسانی درونی مناسبی را نشان می‌دهد؛ بنابراین، این بسته می‌تواند

به‌عنوان یک ابزار معتبر برای آموزش نگرش‌های انسان‌شناختی به دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد. ثانیاً، جلسات مرتبط با مفاهیم عینی و ملموس (ماهیت انسان، تمایز عینی از حیوانات، هدف زندگی شغلی، آغاز زندگی) از بالاترین اعتبار برخوردار هستند و بدون تغییر قابل اجرا می‌باشند. این یافته با نظریه رشد شناختی پیازه و پژوهش‌های پیشین (قربان‌پور لقمجانی، ۱۴۰۲، ۲۰۲۲) همسو است. ثالثاً، جلسات مرتبط با مفاهیم انتزاعی (تفاوت‌های عمیق انسان و حیوانات) و حساس (پایان زندگی و مرگ) نیازمند بازیابی و بازطراحی هستند. این مسئله نه یک ضعف روش شناختی، بلکه بازتاب دشواری‌های ذاتی آموزش این مفاهیم به گروه سنی ۷-۹ سال است. پیشنهاد می‌شود این جلسات با رویکرد تدریجی، تمثیلی و مثبت‌نگر بازطراحی شوند. رابعاً، بسته آموزشی حاضر از نظر ساختار و محتوا با ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به‌ویژه ساحت «اعتقادی، عبادی و اخلاقی» هماهنگی کامل دارد و می‌تواند خلأ موجود در برنامه درسی رسمی در زمینه آموزش نظام‌مند نگرش‌های انسان‌شناختی را پر کند.

محدودیت‌های پژوهش و پیشنهادها: محدودیت‌های پژوهش عبارت‌اند از: ۱. محدودیت نمونه متخصصان: اگرچه نظر ۱۰ متخصص برای محاسبه CVR و CVI کفایت می‌کند (بر اساس جدول لاوشه)، اما تعمیم‌پذیری نتایج به جامعه بزرگ‌تر متخصصان نیازمند مطالعه با نمونه بزرگ‌تر است. ۲. عدم اجرای آزمایشی (پایلوت): بسته در مرحله اعتباریابی محتوایی قرار دارد و هنوز روی نمونه دانش‌آموزان اجرا نشده است. ممکن است برخی فعالیت‌ها در عمل با چالش‌های اجرایی مواجه شوند. ۳. حساسیت موضوع جلسه ۹: باوجود تلاش برای طراحی مناسب، موضوع مرگ و زندگی پس از مرگ ذاتاً حساس است و ممکن است واکنش‌های متفاوتی در دانش‌آموزان و خانواده‌ها ایجاد کند.

پیشنهادها: پیشنهادهای پژوهشی عبارت‌اند از: ۱. اجرای آزمایشی (پایلوت): بسته اصلاح‌شده بر روی یک نمونه کوچک (مثلاً ۳۰-۵۰ دانش‌آموز) اجرا شود تا مشکلات اجرایی شناسایی و رفع گردند. ۲. طراحی نسخه دیجیتال: با توجه به استقبال کودکان از رسانه‌های دیجیتال، نسخه اپلیکیشن یا بازی‌های رایانه‌ای مبتنی بر مضامین این بسته طراحی شود. ۳. مطالعه طولی: اثربخشی بلندمدت بسته بر نگرش انسان‌شناختی دانش‌آموزان در یک مطالعه طولی (مثلاً پیگیری تا پایه ششم) بررسی شود.

پیشنهادهای عملی و اجرایی: ۱. بازطراحی جلسه ۹: با رویکرد تدریجی و تمثیلی (استفاده از تمثیل پاییز و بهار، تمثیل خواب، تمثیل سفر) و تأکید بر جنبه‌های مثبت (بهشت، رحمت الهی، بازگشت به خدا). ۲. بازیابی جلسات ۴ و ۱۰: کاهش زمان گفت‌وگو در جلسه ۴ و افزودن مثال‌های عینی‌تر؛ کاهش تعداد فعالیت‌های جلسه ۱۰ یا تفکیک آن به دو جلسه.

۳. تدوین راهنمای مربی: یک دفترچه راهنما برای مربیان تهیه شود که شامل پاسخ به سؤالات احتمالی کودکان، نحوه مدیریت حساسیت‌های موضوعی و فعالیت‌های جایگزین باشد.

۴. هماهنگی با خانواده‌ها: پیش از اجرای جلسات ۷، ۸ و ۹ (مرتبط با خدا و پایان زندگی)، جلسات توجیهی برای خانواده‌ها برگزار شود تا همکاری و هماهنگی لازم حاصل گردد. ۵. توسعه به پایه‌های بالاتر: ساختار بسته برای پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی (با افزایش سطح انتزاع مفاهیم) بازطراحی و تدوین شود.

بسته آموزشی نگرش‌های انسان‌شناختی تدوین شده در این پژوهش، با اتکا بر یافته‌های دو پژوهش مستقل (قربان پور لقمجانی، ۱۴۰۲، ۲۰۲۲) و با تأیید روایی محتوایی و پایایی، می‌تواند به عنوان یک ابزار معتبر و کارآمد در نظام آموزش و پرورش ایران مورد استفاده قرار گیرد. با اعمال اصلاحات پیشنهادی (به ویژه در جلسات ۴، ۹ و ۱۰)، این بسته آماده اجرای آزمایشی و سپس ورود به برنامه درسی رسمی دوره اول ابتدایی است. اجرای این بسته می‌تواند گامی مؤثر در جهت تحقق ساحت‌های شش‌گانه سند تحول بنیادین و تربیت نسلی با هویت دینی، خودآگاه و مسئول باشد.

سپاسگزاری

از تمامی اساتید و متخصصان حاضر در پژوهش که با حضور خود انجام این تحقیق را میسر نمودند تشکر می‌کنیم.

تعارض منافع

نویسنده یادآوری می‌کند که هیچ گونه تعارض منافی ندارد.

پژوهش‌های علمی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

ORCID

Amir Qorbanpoorlafmejani



<https://orcid.org/0000-0003-3548-5629>

منابع

- چوب‌فروش زاده آزاده، صابری فرد محمد، محمدپناه اردکان عذرا، شیروی الهه (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش فلسفه بر انعطاف‌پذیری شناختی و مهارت‌های استدلالی در کودکان. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۱۰ (۱): ۹۳-۱۰۷
- سالاری فر، محمدرضا؛ آذربایجانی، مسعود؛ کاویانی، محمد؛ موسوی اصل، سیدمهدی؛ عباسی، اکبر؛ تیبیک، محمدتقی (۱۳۹۳). *روان‌شناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی*. تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- شمسی پور دهکردی پروانه، رهاوی رزا، سنگاری ماندانا، نیکراه مریم. (۱۴۰۳). تأثیر بالیدگی جسمانی و سن نسبی بر انعطاف‌پذیری شناختی کودکان ورزشکار، *فصلنامه سلامت و آموزش در دوران کودکی* ۵ (۳): ۷۶-۶۳.
- قربان پور لقمجانی، امیر؛ کرمی، مرتضی؛ قربان پور لقمجانی، حمید؛ رضایی، آمنه؛ محدثی، محدثه (۱۴۰۱). بررسی نقش دیدگاه انسان‌شناختی دانشجویان دختر در انتخاب نوع حجاب (مطالعه موردی: دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه گیلان). *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۱۲ (۴۲): ۸۷-۱۲۸.
- قربان پور لقمجانی امیر. (۱۴۰۲ الف). تحول شناختی مفهوم «انسان» و تطبیق آن با نظریه رشد شناختی پیاژه در دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی، *فصلنامه سلامت و آموزش در دوران کودکی* ۴ (۳): ۳۶-۱۷.
- قربان پور لقمجانی امیر. (۱۴۰۴). بررسی کیفی نگرش‌های انسان‌شناختی زنان افسرده. *مجله الهیات عملی*، دوره ۲، شماره ۱، ۱۶۰-۱۸۵.
- قربان پور لقمجانی امیر؛ رضایی، آمنه؛ رسولی، الهه سادات؛ نصیری جوشقانی، مهناز (۱۴۰۲). بررسی دیدگاه انسان‌شناختی دختران با سابقه جراحی زیبایی. اولین همایش ملی زن و هویت ایرانی اسلامی. دانشگاه گیلان و نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌های استان گیلان. ۲۰ اردیبهشت.
- قربان پور لقمجانی، امیر. (۱۴۰۲ ب). بررسی دیدگاه انسان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی و تطبیق آن با مراحل رشد شناختی پیاژه. اولین همایش ملی روان‌شناسی و دین. ایران، اردبیل.
- قربانپور لقمجانی، امیر. (۱۴۰۰). نقد مبانی انسان‌شناختی نظریه مراجع محور راجرز با نگرش به منابع اسلامی. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۲ (۴۷): ۴۷-۹۶.
- منیرپور، نادر؛ عطاری، بهناز و ضرغام حاجبی، مجید. (۱۳۹۸). تبیین بخشش در سالمندان از طریق قدردانی، شادکامی و پذیرش خود با نقش میانجی توانمندی خود. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۰ (۳۹): ۱۲۳-۱۵۶.

References

- Abo-Zena, M. M., & Midgette, A. (2019). Developmental implications of children's early religious and spiritual experiences in context: A sociocultural perspective. *Religions*, 10(11), 631.
- Boyatzis, C. J., Dollahite, D. C., & Marks, L. D. (2006). The family as a context for religious and spiritual development in children and youth. *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*, 297-309.

- Bromley, R. L., Mawer, G., Love, J., Kelly, J., Purdy, L., McEwan, L., ... & Baker, G. A. (2010). Early cognitive development in children born to women with epilepsy: a prospective report. *Epilepsia*, 51(10), 2058-2065.
- Bryan, J., Osendarp, S., Hughes, D., Calvaresi, E., Baghurst, K., & van Klinken, J. W. (2004). Nutrients for cognitive development in school-aged children. *Nutrition reviews*, 62(8), 295-306.
- Cartwright, K. B. (2001). Cognitive developmental theory and spiritual development. *Journal of Adult Development*, 8(4), 213-220.
- Cerovac, M., & Keane, T. (2025). Early insights into Piaget's cognitive development model through the lens of the Technologies curriculum. *International Journal of Technology and Design Education*, 35(1), 61-81.
- Cogill, S. R., Caplan, H. L., Alexandra, H., Robson, K. M., & Kumar, R. (1986). Impact of maternal postnatal depression on cognitive development of young children. *Br Med J (Clin Res Ed)*, 292(6529), 1165-1167.
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture & Psychology*, 1(1), 25-54.
- Farshid Nik, F. (2020). Explaining aspects of creative thinking in children's drawing from 3 to 5 years old. *Thinking and Children*, 10(2), 173-208. doi: 10.30465/fabak.2020.5001. [Persian].
- Freire, C., Ramos, R., Puertas, R., Lopez-Espinosa, M. J., Julvez, J., Aguilera, I., ... & Olea, N. (2010). Association of traffic-related air pollution with cognitive development in children. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 64(3), 223-228.
- Galván, M., Uauy, R., Corvalán, C., López-Rodríguez, G., & Kain, J. (2013). Determinants of cognitive development of low SES children in Chile: A post-transitional country with rising childhood obesity rates. *Maternal and child health journal*, 17(7), 1243-1251.
- Gauvain, M., & Munroe, R. L. (2012). Cultural change, human activity, and cognitive development. *Human Development*, 55(4), 205-228.
- Hetherington, E. M. (1978). Family interaction and the social, emotional and cognitive development of children following divorce. Symposium on The Family: Setting Priorities, sponsored by the Institute for Pediatric Service of the Johnson & Johnson Baby Company (Washington, D.C., May 17-20, 1978).
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*. USA, Valdosta State University.
- Helms, M. M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis—where are we now? *Journal of Strategy and Management*, 3(3), 215-251.
- Kar, B. R., Rao, S. L., & Chandramouli, B. A. (2008). Cognitive development in children with chronic protein energy malnutrition. *Behavioral and Brain Functions*, 4(1), 1-12.
- Kärtner, J., Schuhmacher, N., & Torrén, M. G. (2020). Culture and early social-cognitive development. *New Perspectives on Early Social-Cognitive Development*, 254, 225.
- Kurstjens, S., & Wolke, D. (2001). Effects of maternal depression on cognitive development of children over the first 7 years of life. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(5), 623-636.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lestari, H. A. S. A., Rinnanik, R., Ramadina, E., & Biduri, F. N. (2026). Analyzing Cognitive

- Development in Elementary-Aged Children and Its Implications for Teaching and Learning Strategies. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 11(3), 1.
- McLeod, S. (2025). Formal Operational Stage of Cognitive Development. *Simply Psychology*, 38.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Olson, K. R., & Dweck, C. S. (2008). A blueprint for social cognitive development. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 193-202.
- Perret-Clermont, A. N. (1980). **Social interaction and cognitive development in children**. Academic Press.
- Pérez-Arce, P. (1999). The influence of culture on cognition. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 14(7), 581-592.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (10th ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Piercy, N., & Giles, W. (1989). Making SWOT analysis work. *Marketing Intelligence & Planning*, 7(5/6), 5-7.
- Qorbanpoor Lafmejani, A. (2022). Cognitive evolution of the “human” concept and its adaptation to Piaget’s theory of cognitive development in elementary school boys. *Caspian Journal of Neurological Sciences*, 8(4), 222-233.
- Richert, R. A., Saide, A. R., Lesage, K. A., & Shaman, N. J. (2017). The role of religious context in children's differentiation between God's mind and human minds. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(1), 37-59.
- Santos, L. M. D., Santos, D. N. D., Bastos, A. C. S., Assis, A. M. O., Prado, M. S., & Barreto, M. L. (2008). Determinants of early cognitive development: hierarchical analysis of a longitudinal study. *Cadernos de Saúde Pública*, 24, 427-437.
- Suizzo, M. A. (2000). The social-emotional and cultural contexts of cognitive development: Neo-Piagetian perspectives. *Child development*, 71(4), 846-849.
- Tomasello, M. (2000). Culture and cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(2), 37-40.
- Wang, Q. (2018). Studying cognitive development in cultural context: A multi-level analysis approach. *Developmental Review*, 50, 54-64.
- Zhang, H., Lee, Z. X., White, T., & Qiu, A. (2020). Parental and social factors in relation to child psychopathology, behavior, and cognitive function. *Translational psychiatry*, 10(1), 1-9.
- Waltz, C. F., & Bausell, R. B. (1981). *Nursing research: Design, statistics, and computer analysis*. F. A. Davis Co.

استناد به این مقاله: قربان پور لافمجان، امیر. (۱۴۰۵). تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی نگرش‌های انسان‌شناختی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۷(۶۸)، ۱۸۷-۲۱۶. DOI: 10.22054/qccpc.2026.92336.3640



Counseling Culture and Psychotherapy is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.