

« علوم تربیتی »

سال دوم _ شماره ۶ _ تابستان ۱۳۸۸

ص ص ۱۷۴-۱۵۳

بررسی کمی و کیفی محتوای کتاب جامعه‌شناسی دوره متوسطه (علوم انسانی) براساس دیدگاه اجتماعی در برنامه ریزی درسی

دکتر محمد علی فرنی^۱

سیده صدیقه پوررضا^۲

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی کمی و کیفی محتوای جامعه‌شناسی دوره متوسطه براساس دیدگاه اجتماعی در برنامه ریزی درسی از نظر دبیران و دانش‌آموزان در انزلی اجرا شده است. در این پژوهش جامعه آماری شامل تمامی دبیران (۴۰ نفر) و دختران پایه دوم و سوم دبیرستان (۵۸۰ نفر) هستند. نمونه آماری برای معلمان ۲۳ نفر زن و ۱۵ نفر مرد و ۲ نفر هم نامشخص هستند. با استفاده از فرمول کوکران ۲۳۲ نفر از دانش‌آموزان به عنوان نمونه به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند و ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بر روی انتقال فرهنگی، تغییر و تحول اجتماعی و شهروند مردم سالار می‌باشد. روش تحقیق توصیفی-پیمایشی می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و آزمون خی دو (χ^2) استفاده شده است. نتایج بدست آمده حاکی از آن است که بین محتوای دروس جامعه‌شناسی با انتقال فرهنگی با تربیت شهروند مردم سالار و تغییر تحول اجتماعی رابطه معنادار و مثبت وجود دارد. همچنین نتایج تحقیق نشان می‌دهد که بین همه سوالات تفاوت معنادار وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: محتوا/ دیدگاه اجتماعی/ برنامه ریزی درسی

^۱ - استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

^۲ - کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی

مقدمه

امروزه زندگی اجتماعی پیچیده تر شده است و افراد به دانشها، مهارتها و گرایشهای گوناگون برای زندگی در جامعه نیاز دارند. سلامت و پویایی جامعه تا حدودی به وجود شهروندانی^۱ بستگی دارد که برای مشارکت در امور اجتماعی و سیاسی احساس تعهد و مسئولیت کنند و مهارتهای لازم را برای تصمیم گیری و عمل در امور اجتماعی داشته باشند (مرسر، ۲۰۰۱).^۲

افراد جامعه باید جامعه پذیر شوند. جامعه پذیری^۳ فرایندی است که به وسیله آن افراد گرایشها، ارزشها و اعمالی را که به عنوان یک شهروند باید انجام دهند یاد می گیرند. توانایی ایجاد ارتباط متقابل با دیگران در زمینه اجتماعی خاص به طرق خاص که در عرف جامعه قابل قبول و ارزشمند باشد ویژگی بارز فرد جامعه پذیر شده است (کوئن، ۱۳۸۱).^۴

جامعه پذیری از طریق عوامل مختلف مخصوصاً عواملی که در زندگی اهمیت بیشتری دارند مانند خانواده، دوستان، همسالان، معلمان و دیگر افراد صاحب نام انجام می گیرد.

البته عوامل دیگری مانند افرادی که در کوچه و خیابان به کارهای گوناگون اشتغال دارند، برنامه های تلویزیون، فیلم های مختلف و مجلات در تربیت اجتماعی افراد نقش قابل توجهی دارند (فلیمنگ، ۲۰۰۰).^۵

افراد از طریق فرایند جامعه پذیری، ارزشها و گرایشهایی را در وجود خود درونی می سازند و مطابق هنجارهای اجتماعی عمل می کنند این یک جریان بسیار ضروری است و باعث نظم و اعتدال اجتماعی می شود ولی بعد دیگر تربیت یک

^۱- Citizens

^۲- Mercer

^۳- Socialization

^۴- Kuhn

^۵- Fleming

شهروند، پرورش روحیه و توانایی انتقادگری اجتماعی در اوست (امیری، ۱۳۸۰). انتقادگری اجتماعی، داشتن یک موضع فعال، حساس و پویا و منطقی در مسائل جامعه است به گونه‌ای که فرد واقعیتها، مسایل و مشکلات اجتماعی را مورد نقد و بررسی قرار دهد و در بقا و تداوم سلامت جامعه نقش موثر و آگاهانه ایفا کند (هارولد، ۲۰۰۰).^۱

دیدگاههای اجتماعی

دیدگاههای اجتماعی معمولاً تاکید بر تجربه اجتماعی دانش‌آموزان دارد. در این دیدگاه، تعلیم و تربیت فرد در بستر خاص اجتماعی مورد مطالعه قرار می‌گیرد. از طرف دیگر این دیدگاه برای آموزش و پرورش سه نقش قایل است:

انتقال فرهنگی:

در این چارچوب وظیفه مدرسه انتقال یا القای ارزشها، سنتها و اخلاقیات پذیرفته شده به وسیله جامعه به دانش‌آموزان است. این موضع را جامع‌شناس معروف تالکوت پارسونز^۲ تبیین و تشریح کرده. به اعتقاد او در مدرسه دانش‌آموزان نقشهای مناسبی را که در جامعه وجود دارد می‌آموزند. دانش‌آموزان رفتارهای مورد انتظار مربوط به نقشها و اینکه چگونه انتظارات مربوط به نقشهای مختلف محقق می‌شوند را می‌آموزند. این رویکرد یکی از قدیمی‌ترین دیدگاههای برنامه درسی است و مدارس را به القای راه و روشهای پذیرفته شده در جامعه به دانش‌آموزان فرا می‌خواند. بعضی جامعه‌شناسان چنین اظهار کرده‌اند که کارکرد مدرسه عبارت است از معرفی فرهنگ جامعه به دانش‌آموزان و آموزش نقشهایی که ایشان باید در این فرهنگ ایفا کنند. امیل دورکیم^۳ به آموزش و پرورش به منزله فرایندی برای درونی سازی آنچه از آنها تحت عنوان «حقایق اجتماعی»^۴ یا

^۱- Harold

^۲- Talcott Parssons

^۳- Emile Durkheim

^۴- Social Facts

«وجود اجتماعی»^۱ نام می‌برد می‌نگرد و بر رشد فردی یا آنچه «وجودی فردی» می‌نامد تاکید ندارد.

مدارس مسئول انتقال وجود اجتماعی به هر یک از دانش‌آموزان می‌باشد. زمانی که وجود اجتماعی درونی شود به منزله یک مرجع اخلاقی در درون افراد عمل می‌کند. پارسونز نیز به آموزش و پرورش به منزله جریان انتقال فرهنگی نگاه می‌کند و اظهار می‌دارد که مدارس باید دو نقش ایفا نمایند. یکی نقش عامل اجتماع پذیری^۲ و دیگری عامل تخصیص نیروی انسانی^۳ به منزله عامل جامعه‌پذیر مدرسه، دانش‌آموزان را متعهد می‌سازد ارزشهای جامعه را درونی سازند. در نهایت نقش بزرگسالان در جامعه را یاد بگیرند. اساس جامعه‌پذیر بر این واقعیت استوار است که انسان به صورت «شخص» زاده نمی‌شود. کودک در لحظه تولد یک ارگانسیم زیستی است و فقط بر اثر فراگرد تاثیر پذیری از بزرگسالان از طریق پرورش و القای مجموعه ارزشهای اجتماعی و الگوهای رفتاری به یک شخص یا انسان اجتماعی تحول یافته قادر به ایفای نقشهای اجتماعی کار و خلاقیت می‌شود (میلر، ۱۳۸۳).

اهداف جامعه‌پذیری

- یکی از مقاصد جامعه‌پذیری آن است که قواعد و نظامات اساسی از آداب و عادات و رفتار روزمره گرفته تا روش‌های علمی به افراد آموخته شود، رفتار مبتنی بر نظم و انضباط برای کسب مقبولیت اجتماعی یا به منظور دستیابی به یک هدف آنی خشنودیهای آنی و گذرا را به تعویق انداخته آنها را اصلاح و تعدیل می‌کنند. نظم و انضباط در رفتار ضمن اینکه برای انتظام اجتماعی و کمال فردی ضروری است ولی ممکن است فرد را در داخل گروههای

^۱- Social being

^۲- Agency of Socialization

^۳- Man power allocation

اجتماعی معین نگه داشته، چشم‌اندازهای وی را محدود سازد در نتیجه فرد ممکن است از تحقق بخشیدن به قابلیت‌های خویش باز ماند.

- فراگرد جامعه‌پذیری از طریق برآوردن خواستها، آرزوها، امیدهای فردی یا ممانعت وی از رسیدن بدانها برای او هویت^۱ می‌آفریند در جامعه کنونی ثبات و پایداری آمال و آرزوها کمتر از جامعه سنتی است، در این جامعه احساس هویت فردی نه تحت تاثیر گذشته فرد بلکه بعداً طی زندگی حاصل می‌شود. افراد جامعه از آزادی عمل و اختیار بیشتری برخوردارند و فراگرد اجتماعی شدن به عواملی نظیر جنسیت، وابستگی قومی و پایگاه خانواده بستگی چندانی ندارد.

- فراگرد جامعه‌پذیری؛ نقشهای اجتماعی^۲ و نگرشها، انتظارات و گرایشهای مربوط به آن نقشها را به فرد می‌آموزد نقشهای اجتماعی آمال و آرزوها، هویتها، قواعد و نظامات رفتاری روابط متقابل و تنگاتنگی با یکدیگر دارند.

در دیدگاه شهروند دموکراتیک‌کانون توجه بر رشد آگاهیهای مربوط به فرایند دموکراتیک و برخی مهارت‌های شناختی از قبیل تفکر انتقادی، تحلیل ارزشها و مهارت‌های فزاینده گروهی قرار دارد تا امکان مشارکت در دموکراسی فراهم شود.

در این زمینه شیور^۳ کتابی تحت عنوان مواجهه با تصمیمات ارزشی و مطلق سازی برای معلمان به رشته تحریر درآورد که به طرح رویکردی در تصمیم‌گیری بر مبنای فهم همه جانبه از دموکراسی می‌پردازد، در برداشت شیور از دموکراسی مفهوم‌هایی از قبیل شان و منزلت فرد، حاکمیت بر سرنوشت خود، هوش، کثرت‌گرایی و اجتماع جز مفهوم‌های اساسی به حساب می‌آیند. این امر بدان معناست که هر فردی از ارزش و کرامت ذاتی خود برخوردار بوده باید با او با احترام برخورد کرد. ارزش اساسی دیگر در این دیدگاه حاکمیت بر سرنوشت

^۱ - Identity

^۲ - Social Roles

^۳ - James Shaver

خود است. در نظم دموکراتیک مردم حق دارند انتخاب کنند. به خصوص در مواردی که تصمیم‌ها در زندگی آنها اثر می‌گذارد. آموزش و پرورش شهروندی تاکید بر رشد قوای عقلانی دارد تا بدین وسیله افراد قادر شوند به مواجهه با تعارضهایی بپردازند که در دموکراسی مطرح می‌شوند.

ارزش دیگری که در این نگرش نسبت به دموکراسی اهمیت دارد، کثرت‌گرایی است. در حقیقت دموکراسی بر تنوع ارزشها، سبکهای زندگی استوار است که حکایت از کثرت‌گرایی ذاتی این نظام دارد. برخی اوقات ارزشها و سبکهای زندگی در تعارض با یکدیگر قرار می‌گیرند و افراد باید به انتخابهای حساس و خطیری دست بزنند. ارزشهای عام مانند شان انسانی، عقلانیت و کثرت‌گرایی به ارزشهای مشخص‌تر آزادی بیان و اجتماع و برابری فرصتها برگردانده می‌شوند.

یکی از جنبه‌های فرایند شهروند دموکراتیک تجزیه و تحلیل تعارضهای ارزشی است. در این فرایند به دانش‌آموزان یاد داده می‌شود درک خود را با مفهوم‌های بنیادی حکومت دموکراتیک مرتبط ساخته و با تعارضهای گوناگون به شکل عقلانی برخورد نمایند. از این فرایند به نام تعمیم عنوان با برجسب^۱ نام برده‌اند. تعمیم عنوان از آن جهت اهمیت دارد که به دانش‌آموزان کمک می‌کند زبان دموکراسی را به شکل روان بیاموزند. همچنین استفاده از این فرایند نتایج سودمند اجتماعی و آموزش متعددی برای دانش‌آموزان در بر دارد:

- ۱ - مبنایی برای شناسایی و شفاف کردن ارزشها فراهم می‌کند.
- ۲ - طرحواره‌های مفهومی قدرتمندتری را با مرتبط ساختن تعهدهای خام او با ارزشهای پایه جامعه به ارمغان می‌آورد.

¹ - Label generalization

۳- به دانش‌آموزان برای تجزیه و تحلیل ارزشها، مباحثه درباره ارزشها و متقاعد سازی ارزش، زبان قدرتمندتری می‌دهد.

دیدگاه تغییر اجتماعی بر این باور استوار است که آموزش و پرورش می‌تواند در تجدید ساختار جامعه ایفای نقش نماید.

جورج کونتر^۱ یکی از برجسته‌ترین سخنگویان این دیدگاه در قرن حاضر است که مدرسه را عامل تغییر اجتماعی می‌داند. او اعتقاد داشت که معلمان باید به شکلی فعال درگیر امر تغییر اجتماعی شوند. به نظر وی مربیان باید با تشریک مساعی سایر گروه‌ها در جامعه نقش مؤثری در تغییرات اجتماعی ایفا کنند. همچنین او اعتقاد داشت که مدارس نمی‌توانند از نظر اخلاقی خنثی باشند. بر این اساس او توصیه می‌کند مربیان مفروضات و ارزشهای مورد قبول خود را به طور واضح و صریح مشخص نمایند. و آموزش و پرورش باید به گونه‌ای جسورانه و صریح با مسایل اجتماعی برخورد کند. زندگی را با تمام واقعیت‌های ناخوشایندش ببیند. ارتباطی زنده و پویا با جامعه محلی برقرار کنند.

بیشی جذاب و چالش برانگیز از سرنوشت انسان ارائه کند و کمتر از آنچه امروزه به چشم می‌خورد از تحمیل و تلقین واهمه داشته باشد.

در همین راستا تنودور برامیلد^۲ مربیان را به پذیرش نقش فعالتر در نیل به تغییر اجتماعی دعوت کرده و معلمان را به عنوان الگو و مداخله در رفع بی‌عدالتیها فرا می‌خواند. بنابراین دیدگاه بازسازی اجتماعی مدارس را تشویق می‌کند تا در خط مقدم تغییرهای اجتماعی قرار گیرند (میلر، ۱۳۸۳).

پائولو فریره تاثیر انکارناپذیری در قوت گرفتن جریانی که از حضور آموزش و پرورش در صحنه تغییرهای اجتماعی دفاع می‌کند داشته است. او در نخستین کتاب

^۱- George Counts

^۲- Theodeor Brameld

خود تحت عنوان آموزش ستمدیدگان^۱ به تشریح این رویکرد در تدریس به دهقانان بی سواد در کشور برزیل می پردازد وی روشی را برای آموزش مهارتهای پایه سواد به دانش آموزان ارائه کرد که منجر به ارتقای سطح آگاهیهای اجتماعی آنان بشود. تجزیه و تحلیل فریره بر نظم اجتماعی متمرکز است. به گفته وی نظمی ناعادلانه است که ستمگران را به اعمال خشونت بر ستمدیده وا می دارد این نیز به نوبه خود موجب هتک حرمت شان انسانی ستمدیده می شود.

معلمان آغازگر تضادهای انضباطی هستند، معلمانی که استثمار می کنند و دانش آموزان را همانند یک فرد انسانی به رسمیت نمی شناسند (شولر، ۱۹۹۹)^۲. فریره همچنین به توصیف و تشریح مراحل مختلفی می پردازد که در طی آنها فرد بر پدیده ستمگری غلبه می کند. نخستین مرحله آن مرحله اطاعت مسحورانه^۳، مرحله دوم اصلاح خام^۴ و سومین مرحله تحول انتقادی^۵.

به اعتقاد شولر هر یک از مراحل فوق را می توان در ارتباط با مدرسه استفاده نمود. شیوه اطاعت مسحورانه در نگاه به مسایل، شیوه ای است که فرد را ساکن و غیر قابل تغییر می انگارد. برای نمونه این جمله که «همیشه تعدادی بچه نابهنجار وجود خواهد داشت» معرف چنین موضعی است در مرحله دوم اصلاح خام (ناپخته) و فرد در کانون توجه قرار می گیرد و نه نظام. این بیان که او نمی تواند با شرایط سازگاری داشته باشد نمونه ای از اظهارات مربوط به این مرحله است. در این مرحله فرد تلاش می کند خود را اصلاح نماید.

ویژگی های هر یک از دوره های تحصیلی در اهداف و محتوای برنامه درسی دوره مربوطه تاثیر مستقیم دارد. چون محتوا برای دانش آموز تدارک دیده می شود

^۱- The Pedagogy of the Oppressed

^۲- Schuler

^۳- Magical Conforming Level

^۴- Naïve Reforming

باید برای او معنادار باشد و با نیازها و ضرورت‌های زندگی او هماهنگ شود. ویژگی‌های این دوره عبارتند از:

دوره متوسطه بیش از دوره‌های قبلی با جامعه ارتباط دارد. دانش‌آموز این دوره هم از نظر روانی و ذهنی خود را آماده و ورود به جامعه و ایفای نقش‌های مختلف می‌بیند و هم جامعه از او انتظار دارد که توانایی‌های نسبی در انجام وظایف سیاسی، اجتماعی و اقتصادی را کسب کند.

دانش‌آموزان ضمن آگاهی از میراث فرهنگی برای نقد و بررسی فرهنگ نیز توانایی لازم را به دست می‌آورند. چون لزوماً هم عناصر فرهنگی مطلوب و عقلانی نیستند. دانش‌آموزان باید با ابعاد مختلف آشنا شوند و بتوانند به‌طور مدلل آنها را نقد کنند.

محتوا برنامه درسی باید طوری انتخاب شود که امکان و فرصت استدلال، استنتاج و سایر فعالیتهای ذهنی سطح بالا را برای دانش‌آموزان فراهم سازد. دانش‌آموزان به دلیل علاقه‌ای که به ارزشهای فرهنگی دارند و در مقابل مسایل جامعه احساس مسئولیت می‌کنند بیشتر از دیگر گروه‌های سنی در معرض کسب هویت فرهنگی و یا از دست دادن هر یک هستند. خیلی از خودباختگی‌های فرهنگی در این دوره یا دوره بالاتر از آن رخ می‌دهد. بنابراین از طریق محتوای برنامه درسی بین شاگردان و فرهنگ رابطه محکمی باید به وجود آید از این رو دانش‌آموزان باید هم حرکت فرهنگ جهانی را و هم فرهنگ خودی را به طور کامل بشناسند و برنامه‌ریزان درسی و تولیدکنندگان مواد آموزشی در تعیین و انتخاب محتوا به آن توجه کنند.

روش تحقیق

تحقیق حاضر از نوع تحقیق کاربردی و روش آن توصیفی-پیمایشی است. که برای شناخت بیشتر شرایط موجود یا یاری رساندن به فرایند تصمیم‌گیری به کار می‌رود.

جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل دو گروه می گردد:

- الف- کلیه دبیران زن و مرد جامعه شناسی دوره متوسطه (علوم انسانی) در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ در شهرستان بندر انزلی.
- ب- کلیه دانش آموزان دختر دوم و سوم دوره متوسطه رشته علوم انسانی در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ در شهرستان بندر انزلی.
- طبق آماری که از مدیریت آموزش و پرورش شهرستان بندر انزلی اخذ شده، جامعه آماری دبیران و دانش آموزان مقطع متوسطه به تفکیک جنسیت در جدول زیر منعکس شده اند.

جدول ۱- جامعه آماری دبیران (زن و مرد جامعه شناسی دوره متوسطه) و دانش آموزان (دختر دوم و سوم دوره متوسطه) به تفکیک جنسیت در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶

تعداد دانش آموزان		تعداد دبیران		
سوم	دوم	نامشخص	مرد	زن
۲۹۳	۲۸۷	۲	۱۵	۲۳
۵۸۰	جمع کل	۴۰		جمع کل

براساس جدول فوق جامعه آماری دبیران جامعه شناسی متشکل از ۲۳ نفر زن و ۱۵ نفر مرد و ۲ نفر نامشخص در مقطع متوسطه می باشند که جمعا ۴۰ نفر جامعه آماری دبیران را تشکیل می دهند بنابراین در این پژوهش هر ۴۰ نفر دبیر جامعه شناسی زن و مرد مقطع متوسطه به عنوان نمونه آماری انتخاب شده اند. همچنین جامعه آماری دانش آموزان دختر متشکل از ۲۸۷ نفر پایه دوم و ۲۹۳ نفر پایه سوم در مقطع متوسطه می باشد که جمعا ۵۸۰ نفر جامعه آماری دانش آموزان دختر را تشکیل می دهند.

روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

در این پژوهش برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی استفاده شده است. حجم نمونه برای دانش‌آموزان با استفاده از فرمول کوکران ۲۳۲ نفر بدست آمد.

روش جمع‌آوری داده‌ها و ابزار اندازه‌گیری

اطلاعات مورد نیاز در این پژوهش از طریق مطالعات کتابخانه‌ای که با مراجعه به کتابخانه‌ها و موسسات مختلف، کتب، مقالات، نشریات، فصلنامه‌ها و فعالیت‌های تحقیقی نزدیک به موضوع تحقیق مورد بررسی و مطالعه همچنین پس از تایید طرح تحقیق در گروه آموزشی و شورای پژوهشی دانشگاه و کسب مجوزهای لازم، پژوهشگر با ارائه معرفی‌نامه صادره از سوی شورای پژوهشی دانشگاه و با هماهنگی مدیریت آموزش و پرورش شهرستان بندرانزلی پرسشنامه محقق ساخته‌ای که متشکل از ۳۰ گویه بسته پاسخ از نوع طیف لیکرت می‌باشد در دو بخش (دبیران- دانش‌آموزان) با سوالات مشترک در مدارس توزیع نمود. در این پرسشنامه ده سوال اول مربوط به انتقال فرهنگی، ده سوال دوم مربوط به شهروند دموکراتیک و ده سوال آخر مربوط به تغییرات اجتماعی می‌باشد و پس از دریافت تمامی پرسشنامه‌ها آنها را با کد ویژه‌ای جهت استفاده از آنالیز آماری در نرم افزار SPSS ذخیره نموده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

اطلاعات بدست آمده در دو بخش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

الف- آمار توصیفی به منظور توصیف اطلاعات کمی شامل سوالات عمومی در مورد پاسخ دهندگان مانند جنس، تحصیلات، رشته تحصیلی، سابقه تدریس و ... می‌باشد که برای جمع‌آوری و تلخیص و تنظیم و ارائه اطلاعات و تبیین روابط موجود اطلاعات از جدولها، درصد و نمودار ستونی استفاده شده است.

در سطح آمار استنباطی برای آزمون پرسشها از آزمون خی دو χ^2 استفاده شده است. برای آزمون فرضیه ها با توجه به ماهیت آنها از ضریب همبستگی پیرسون با کمک نرم افزار SPSS استفاده شده است.

یافته های تحقیق

پرسشهای تحقیق: ۱۲ مورد پرسش تحقیق در مورد متغیرهای تحقیق آزمون شد با استفاده از خی دو و نتایج آن در تمام موارد به لحاظ آماری معنی دار بودند.

فرضیه اول

بین محتوای دروس جامعه شناسی دوره متوسطه با انتقال فرهنگی از نظر دبیران و دانش آموزان رابطه وجود دارد.

برای آزمون فرضیه اول از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده نتایج این ضریب در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲) همبستگی پیرسون بین محتوای دروس جامعه شناسی با انتقال فرهنگی از نظر دبیران و

دانش آموزان

متغیر	متغیر	
	گروه	
انتقال مفاهیم	دبیران	۰/۲۳۷*
فرهنگی	دانش آموزان	۰/۶۹**

$P < 0/05^*$ $P < 0/01^{**}$

براساس نتایج جدول (۲) میتوان گفت که رابطه مثبت و معنی داری بین انتقال مفاهیم فرهنگی و محتوای دروس جامعه شناسی از نظر معلمان ($r = 0/23$ و $p < 0/01$) و از نظر دانش آموزان ($r = 0/69$ و $p < 0/01$) وجود دارد.

همچنین مقایسه نتایج بدست آمده از معلمان و دانش آموزان در خصوص انتقال مفاهیم فرهنگی حاکی از آن است که دانش آموزان در مقایسه با معلمان اعتقاد

بیشتری به انتقال مفاهیم فرهنگی در درس جامعه‌شناسی دارند و از نظر دانش آموزان درس جامعه‌شناسی در انتقال مفاهیم فرهنگی موفق تر بوده است.

فرضیه دوم

بین محتوای دروس جامعه‌شناسی دوره متوسطه با تربیت شهروند مردم سالار از نظر دبیران و دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. برای آزمون فرضیه دوم از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده نتایج این ضریب در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول (۳) همبستگی پیرسون بین محتوای درس جامعه‌شناسی با مفهوم شهروند مردم سالار از نظر دبیران و دانش‌آموزان

محتوای درس جامعه‌شناسی	متغیر / گروه	متغیر
۰/۷۹**	دبیران	شهروند مردم سالار
۰/۷۷**	دانش‌آموزان	
$P < 0/05^*$		$P < 0/01^{**}$

براساس نتایج جدول (۳) میتوان گفت که رابطه مثبت و معنی داری بین انتقال مفاهیم فرهنگی و محتوای دروس جامعه‌شناسی از نظر معلمان ($r = 0/79$ و $p < 0/01$) و از نظر دانش‌آموزان ($r = 0/77$ و $p < 0/01$) وجود دارد. همچنین مقایسه نتایج و نظرات معلمان و دانش‌آموزان نشان می‌دهد که محتوای درس جامعه‌شناسی در تربیت شهروند مردم سالار از نظر هر دو گروه تقریباً بر یک میزان موفق بوده است.

فرضیه سوم

بین محتوای درس جامعه شناسی دوره متوسطه با تغییر و تحول اجتماعی از نظر معلمان و دانش آموزان رابطه وجود دارد.
برای آزمون فرضیه سوم از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده نتایج این ضریب در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴) همبستگی پیرسون بین محتوای درس جامعه شناسی با تغییر و تحول اجتماعی از نظر دبیران و دانش آموزان

محتوای درس جامعه شناسی	متغیر	
	دبیران	دانش آموزان
۰/۷۱**	۰/۷۸**	

$P < 0/05^*$ $P < 0/01^{**}$

براساس نتایج جدول (۴) میتوان گفت که رابطه مثبت و معنی داری بین انتقال مفاهیم فرهنگی و محتوای دروس جامعه شناسی از نظر معلمان ($r=0/71$ و $p<0/01$) و از نظر دانش آموزان ($r=0/78$ و $p < 0/01$) وجود دارد.
با مقایسه نظر دانش آموزان و معلمان می توان گفت که محتوای درس جامعه شنای مقطع متوسطه در آموزش تغییر و تحولات اجتماعی تقریباً به یک میزان موفق بوده است.

بحث و نتیجه گیری

فرضیه اول

بین محتوای دروس جامعه شناسی دوره متوسطه با انتقال فرهنگی از نظر دبیران و دانش آموزان رابطه وجود دارد. برای تحلیل این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

نتایج حاکی از آن است که بین نظر دبیران و دانش‌آموزان در خصوص انتقال فرهنگی در محتوای جامعه‌شناسی رابطه معنادار و مثبت وجود دارد. بنابراین می‌توان چنین استنباط کرد که از نظر دبیران و دانش‌آموزان دروس جامعه‌شناسی در جهت انتقال فرهنگی عمل نموده است.

اما مقایسه نتایج بدست آمده از دبیران و دانش‌آموزان حاکی از آن است که دانش‌آموزان در مقایسه با معلمان اعتقاد بیشتری به انتقال فرهنگی در دروس جامعه‌شناسی دارند و از نظر دانش‌آموزان دروس جامعه‌شناسی در انتقال فرهنگی موفق‌تر بوده است.

وزیری کاشانی (۱۳۶۴) طی پژوهشی، به ارزشیابی آموزش تعلیمات اجتماعی در سال سوم راهنمایی پرداخت. وی در تحقیق خود که جامعه آماری آن را دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی هفده ناحیه تهران تشکیل می‌داد چنین نتیجه‌گیری کرد که یادگیری دروس تعلیمات اجتماعی با جنس دانش‌آموزان ارتباطی ندارد و با عامل استفاده از برنامه مؤثر رسانه‌های گروهی ارتباطی ندارد. ولی یادگیری دروس تعلیمات اجتماعی با روش تدریس معلم ارتباط مستقیم دارد.

فروندیان (۱۳۸۶) طی پژوهشی، به بررسی عوامل مؤثر در تعیین محتوا و حجم کتب دروس تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی پرداخت. آنچه از اظهار نظر معلمان بدست آورد این بود که مطالب کتاب مشکل و از فهم اکثر دانش‌آموزان خارج است. حجم کتاب زیاد و متناسب با ساعات پیش‌بینی شده در برنامه نیست. همچنین دانش‌آموزان علاقه زیادی به مطالب مورد بحث در کتاب را ندارند.

رضازاده (۱۳۷۹) در پژوهشی به بررسی عوامل مؤثر در محتوا و حجم کتب درسی تعلیمات اجتماعی پرداخت. در این تحقیق با توجه به مقادیر محاسبه شده محتوای کتابها با توجه به نیازها و شرایط جامعه انتخاب نشده است. همچنین محتوای کتاب با توانایی‌های ذهنی شاگردان تناسبی ندارد.

صادقی (۱۳۸۱) در پژوهشی به ارزشیابی محتوای کتاب اجتماعی سال اول دبیرستان پرداخته. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان سال اول دبیرستان و نمونه آماری این پژوهش شامل ۶ گروه ۲۰ نفری پسر و دختر در این پایه به عنوان آزمودنی انتخاب شده‌اند. محقق به این نتیجه رسید که در یادگیری کلیه مفاهیم اعم از مفاهیم انتزاعی بین دختران و پسران تفاوت معنی‌دار مشاهده نشده است. و محتوا فرصت کافی برای فعالیتهای اجتماعی خارج از کلاس فراهم نیاورده است. سلیمانی (۱۳۸۰) به بررسی و مقایسه برنامه‌های تعلیمات اجتماعی مقطع ابتدایی ایران، آمریکا و استرالیا پرداخته و به این نتایج رسیده که اصول تنظیم برنامه و محتوا در برنامه‌های تعلیمات اجتماعی ابتدایی آمریکا بهتر از استرالیا و در استرالیا بهتر از ایران مراعات شده است.

گل‌محمدی (۱۳۷۹) به بررسی تناسب محتوای کتاب‌های اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی با پرورش مهارتهای تفکر خلاق و انتقادی پرداخته و در این تحقیق به این نتیجه رسید که محتوا و مفاهیم موجود در کتابهای اجتماعی نمی‌تواند به پرورش تفکر خلاق و انتقادی بین شاگردان پردازد. معلمان این مقطع آن طور که باید با مفاهیم و اصول پرورش تفکر انتقادی و خلاق آشنایی نداشته و ندارند.

کیامنش (۱۳۸۴) در تحقیقی به تحلیل محتوای جامعه‌شناسی سال اول دبیرستان و تأثیر آن در آموزش مهارتهای اجتماعی پرداخته و به این نتایج رسید که بین محتوا و مفاهیم موجود در درس جامعه‌شناسی و تأثیر آن در آموزش مهارتهای اجتماعی به دانش‌آموزان دختر رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

بریکمن (۲۰۰۱) در تحقیقی به ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده درس تعلیمات اجتماعی دور ابتدایی در آمریکا پرداخت و به این نتیجه رسیده که برنامه‌های درسی اجرا شده با اهداف نظام آموزشی متناسب است. همچنین این برنامه شرایط و امکانات متناسب را به میزان کمی در اختیار دانش‌آموزان گذاشته و به میزان کمی به تفاوت‌های فردی توجه دارد.

کاردامون (۱۹۹۹) به تحلیل محتوای کتب درسی مطالعات اجتماعی دوره متوسطه پرداخته و به این نتایج رسیده که شاگردان در رسیدن به قلمرو شناختی محتوای کتب درسی مطالعات اجتماعی موفق بوده‌اند در حالی که در دستیابی به قلمروی نگرشی و مهارتی درس موفق نبوده‌اند.

کراوتز (۱۹۹۸) به بررسی نظرات دبیران و دانش‌آموزان نسبت به محتوای کتاب تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی پرداخته و به این نتیجه رسیده که ارتباط محتوای کتاب با اهداف آموزشی علایق و نیازهای شاگردان در حد متوسط است. اما بین حجم کتاب و ساعات تدریس هماهنگی وجود دارد.

فرضیه دوم

بین محتوای دروس جامعه‌شناسی دوره متوسطه با تربیت شهروند مردم سالار از نظر دبیران و دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

برای تحلیل این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. نتایج حاکی از آن است که بین نظر دبیران و دانش‌آموزان در خصوص تربیت شهروند مردم سالار در محتوای جامعه‌شناسی رابطه معنادار و مثبت وجود دارد. به عبارتی مقایسه نتایج و نظرات دبیران و دانش‌آموزان نشان می‌دهد که محتوای دروس جامعه‌شناسی در تربیت شهروند مردم سالار از نظر هر دو گروه تقریباً بر یک میزان موفق بوده است.

فرضیه سوم

بین محتوای دروس جامعه‌شناسی دوره متوسطه با تغییر و تحول اجتماعی از نظر دبیران و دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

برای تحلیل این فرضیه نیز از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. نتایج حاکی از آن است که بین نظر دبیران و دانش‌آموزان در خصوص فعالیتها و تغییر و تحول اجتماعی در محتوای جامعه‌شناسی رابطه معنادار و مثبت وجود دارد. بنابراین با مقایسه نظر دبیران و دانش‌آموزان می‌توان گفت که محتوای دروس جامعه‌شناسی

مقطع متوسطه در آموزش تغییر و تحولات اجتماعی تقریباً به یک میزان موفق بوده است.

وزیری کاشانی (۱۳۶۴) در تحقیقی به این نتیجه دست یافت که بین یادگیری دروس اجتماعی دانش آموزان با روش تدریس معلم ارتباط مستقیمی وجود دارد. فرنودیان (۱۳۸۶) رابطه معنادار بین نظر معلمان و دانش آموزان گزارش نکرده است.

رضازاده (۱۳۷۹) رابطه معنادار بین عوامل مؤثر در محتوا با توانایی ذهنی شاگردان گزارش نکرده است.

صادقی (۱۳۸۱) نیز نتیجه گرفت در یادگیری مفاهیم انتزاعی رابطه معنادار بین دانش آموزان دختر و پسر وجود ندارد.

سلیمانی (۱۳۸۰) رابطه معنادار بین برنامه‌ها و محتوای تعلیمات اجتماعی در آمریکا، استرالیا و ایران گزارش نکرده است.

گل محمدی (۱۳۷۹) رابطه معنادار بین محتوای کتب اجتماعی با پرورش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی گزارش نکرده است.

کیامنش (۱۳۸۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین محتوای جامعه‌شناسی سال اول دبیرستان با مهارت‌های اجتماعی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در تحقیقات انجام شده توسط بریکمن (۲۰۰۱) و کاردامون (۱۹۹۹) و کراوتز (۱۹۹۸) نیز به رابطه معنادار اشاره نشده است.

نتایج آزمون خی دو دوازده مورد پرسش این تحقیق حاکی از آن است که بین فراوانی‌های مشاهده شده از نظر دبیران و دانش آموزان در کلیه موارد به لحاظ آماری تفاوت معنادار وجود دارد.

با مقایسه نتایج تحقیق حاضر با تحقیقات پیشین مشاهده می‌گردد که نتیجه تحقیق حاضر مغایر با تحقیقات پیشین می‌باشد زیرا دیگر محققان در نتیجه

تحقیقات خود تفاوت معنی‌دار را گزارش نکرده‌اند در توضیح دلیل مغایرت نتیجه حاضر با تحقیقات دیگران می‌توان چنین استنباط کرد که تحقیقات انجام یافته بیشتر در مورد ارزشیابی و یا تأثیر آن در آموزش مهارت‌های اجتماعی صورت گرفته اما تحقیق حاضر به بررسی محتوای جامعه‌شناسی بر اساس دیدگاه اجتماعی در برنامه ریزی درسی از نظر دبیران و دانش‌آموزان صورت گرفته است.

پیشنادهای کاربردی

براساس نتایج پژوهش حاضر، پیشنهادهای ذیل به برنامه‌ریزان درسی و دست‌اندرکاران آموزشی و دبیران مقطع متوسطه ارائه می‌شود.

به برنامه‌ریزان درسی و دست‌اندرکاران آموزشی پیشنهاد می‌گردد:

- ۱- از آخرین یافته‌های علمی اجتماعی درباره تدوین کتابهای مربوطه استفاده کنند.
- ۲- شرایط و موقعیت زمانی و اطلاع از نیازهای واقعی دانش‌آموزان متوسطه را برای تدوین کتابهای مربوطه در نظر بگیرند.
- ۳- از سایر متخصصان علوم انسانی و اجتماعی در تدوین کتابهای مربوطه بهره بگیرند.
- ۴- کلاسهای ضمن خدمت برای دبیران در جهت آشنایی با دیدگاهها و نظریات جدید برنامه‌های درسی برگزار کنند.
- ۵- از دبیران و دانش‌آموزان در راستای تدوین و تهیه برنامه‌های جدید درسی نظرخواهی کنند.
- ۶- از فارغ‌التحصیلان و کارشناسان رشته علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی در تدریس این دروس بهره بگیرند.

پیشنادهای پژوهشی:

پیشنهاد می‌شود پژوهشگران دیگر تحقیقاتی را در موارد زیر انجام دهند:

- بررسی تناسب محتوای کتابهای تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی با پرورش حس مسئولیت در دانش آموزان
- بررسی میزان مشارکت دانش آموزان دوره متوسطه در فعالیتهای اجتماعی مدارس و ارائه راهکارهای عملی جهت تقویت آن.
- بررسی تناسب محتوای کتابهای تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی با پرورش روحیه تعاون و همکاری.
- تحلیل محتوای کتابهای تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی با پرورش مهارتهای اجتماعی.
- بررسی میزان تطابق اهداف دروس تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی با محتوای آن از دیدگاه معلمان علوم اجتماعی.

منابع و مأخذ:

- امیری، م. ع (۱۳۸۰)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: نشر شیفته.
- رضازاده، م. ع (۱۳۷۹)، عوامل مؤثر در تعیین محتوا و حجم کتب درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی، پایان نامه فوق لیسانس، دانشگاه تربیت معلم.
- سلیمانی، م (۱۳۸۰)، بررسی و مقایسه برنامه های تعلیمات اجتماعی مقطع ابتدایی کشورهای ایران، آمریکا و استرالیا، پایان نامه فوق لیسانس، دانشگاه تربیت معلم.
- صادقی، م (۱۳۸۱)، ارزشیابی محتوای کتاب اجتماعی سال اول دبیرستان از دیدگاه دبیران و دانش آموزان، پایان نامه فوق لیسانس، دانشگاه تربیت معلم.
- کوئن، ب (۱۳۸۱)، مبانی جامعه‌شناسی، ترجمه غلامعباس توسلی. تهران: سمت.
- گل محمدی، ع (۱۳۷۹)، بررسی تناسب محتوای کتابهای تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی با پرورش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی، پایان نامه فوق لیسانس رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- میلر، جی. پی (۱۳۸۳)، نظریه های برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
- وزیري كاشانی، ن (۱۳۶۴)، ارزشیابی آموزش تعلیمات اجتماعی در سال سوم راهنمایی، پایان نامه فوق لیسانس رشته برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- Brickman, M., (2001), Social and School. The university press, London.
- Cardamone, E., (1999), Social Skill. NASSP beltin 73, 518, p.20
- Fleming, D., (2000), Skill- Streaming the adolescent, New York: Academic press.
- Harold, M.,(2000), Education and National Development. 2 nd Edition. Pergamon. London.
- Kravetz, A.,(1998), Research in Social. New York: Putnam.
- Mercer, J.D., (2002), Social skill training .New York.Sprinder.

-
- Parsons, T. (1970).Social structure and Personality.(New York: Free press of Glencoe,1964),pp.129-54
 - Postman, N.,(2003), Teaching as conserving Activity (New York: Delacortepress), p. 2090