

بررسی میزان تأکید برنامه درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی
بر مؤلفه‌های رویکرد انتقادی از دیدگاه دبیران

محمدرضا یوسف زاده^۱

یحیی معروفی^۲

عیسی بختیار^۳

مهین طاهری تیزرو^۴

تاریخ پذیرش: ۹۱/۱/۲۰

تاریخ وصول: ۹۰/۷/۱۰

چکیده

هدف این پژوهش بررسی میزان تأکید برنامه درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر رویکرد انتقادی است. روش تحقیق، توصیفی از نوع پیمایشی است. این پژوهش دارای دو جامعه آماری شامل کلیه دبیران مدارس راهنمایی ناحیه یک شهر همدان است که در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ به تدریس درس علوم اجتماعی اشتغال داشته و تعداد کل آنها ۸۵ نفر (۴۵ مرد و ۴۰)، و محتوای کتاب‌های درسی علوم اجتماعی پایه‌های اول تا سوم راهنمایی بود. روش نمونه‌گیری برای جامعه اول روش تصادفی ساده و برای جامعه دوم سرشماری بود. حجم نمونه دبیران براساس

Fuman47@gmail.com

۱- استادیار دانشگاه بوعلی سینا همدان

۲- استادیار دانشگاه بوعلی سینا همدان

۳- استادیار دانشگاه علوم انتظامی تهران

۴- کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت

جدول برآورد حجم نمونه کرجسی و مورگان ۷۱ نفر می‌باشد و حجم نمونه کتاب‌ها با جامعه برابر است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته سنجش رویکرد انتقادی بود. برای سنجش روایی ابزار از روایی محتوا و برای محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن $\alpha = 0/81$ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون ناپارامتریک خی دو و t مستقل استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که برنامه درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر مؤلفه‌های انعطاف پذیری و ریسک‌پذیری به میزان کم و بر مؤلفه‌های عمقی‌نگری، جامع‌اندیشی و کاوشگری به میزان متوسط تأکید دارد. به علاوه بین دیدگاه دبیران مرد و زن درباره میزان تأکید کتاب‌های علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر رویکرد انتقادی تفاوتی به دست نیامد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی علوم اجتماعی، دوره راهنمایی، مؤلفه‌های رویکرد انتقادی.

مقدمه

عده‌ای از صاحب نظران تعلیم و تربیت براین باورند که نظام آموزشی فعلی با تأکید بیش از حد بر آموزش مهارت‌های پایه مثل خواندن، نوشتن و حساب کردن، از پرورش تفکر به ویژه تفکر انتقادی غفلت ورزیده است. آنان براین باورند برای مقابله با این مسأله باید نظام تعلیم و تربیت به رویکرد انتقادی روی آورد و از مفروضات بنیادی آن، یعنی پرورش قوه قضاوت صحیح، ایجاد مهارت‌های تفکر انتقادی شامل تفسیر، استدلال قیاسی و استقرایی، تحلیل و ارزشیابی بهره گیرد تا بتواند فرد را برای مواجهه با زندگی پرچالش آینده آماده سازد. اگر چه برخی از نظام‌های آموزشی در مقام نظر و به صورت جسته و گریخته به پاره‌ای از مفروضات این رویکرد توجه کرده اند، معذالک پیشنهاد به کارگیری آن در عمل به عنوان یک فلسفه تربیتی مسلط تازگی دارد.

از نیمه دوم قرن بیستم با پیدایش نهضت تفکر انتقادی^۱، رویکرد انتقادی در آموزش حیات تازه‌ای یافته است، به گونه‌ای که پرورش تفکر انتقادی و چگونگی کاربست آموزه‌های آن در محافل آموزشی و پژوهشی بیش از هر زمان دیگری مورد توجه قرار گرفته است. رویکرد انتقادی نوعی نگاه اندیشمندانه و مستدل به امور و شیوه انجام و قضاوت‌های موشکافانه است (رازبالت^۲، ۲۰۰۱) و یک روش تفکر نظام دار است که شخص برای بررسی روایی و اعتبار، اشیاء و موضوعات به کار می‌برد (انیس و بی‌یر به نقل از رازبالت، ۲۰۰۱) و محدود به افشاء و علنی ساختن آگاهی نمی‌شود بلکه شامل اقداماتی برای تغییر وضعیت موجود است که هابرماس این عمل را سازماندهی و تنویر افکار می‌نامد (هابرماس، به نقل از فردانش، ۱۳۷۹).

نظریه‌های انتقادی در تعلیم و تربیت به مجموعه رویکردها و علایقی اطلاق می‌شود که برای افشای بی‌عدالتی در میان نهادهای اجتماعی از جمله نهاد تعلیم و تربیت در تلاش هستند. خاستگاه رویکرد انتقادی را باید در اندیشه‌های کانت^۳، هگل^۴، انگلس^۵، مارکس^۶، هابرماس^۷، گرامسکی^۸، آدرنو^۹، ورکهایمر^{۱۰}، هایدگر^{۱۱}، فریره^{۱۲}، جیرو^{۱۳}، اپل^{۱۴} و مک لارن^{۱۵} جستجو کرد. نئومارکسیست‌ها که در تعلیم و تربیت به انتقاد از آموزش‌های سنتی و نظام اجتماعی

-
1. critical thinking movement
 2. Rusbult
 3. Kant
 4. Hegel
 5. Angels
 6. Marx
 7. Hubbermass
 8. Gramechi
 9. Aderno
 10. Workhimour
 11. Heidegr
 12. Ferere
 13. Giroux
 14. Aple
 15. McLaren

مدرسه برخاستند نظیر ساموئل بولر^۱ و هربرت گینتز^۲ در کتاب آموزش در امریکای سرمایه‌داری، پل ویلیز در کتاب یادگیری برای کار و پائولو فریره در کتاب تعلیم و تربیت ستمدیدگان از جمله برجسته‌ترین سخنگویان و پیشگامان نهضت انتقادی به شمار می‌روند. در سال‌های اخیر نیز روشنفکرانی چون اپل، جیرو، مک لارن، گرومت و هابرماس نیز در بسط و گسترش این رویکرد سهم به‌سزایی داشته‌اند (قادری، ۱۳۸۳).

ریموند گاس معتقد است نظریه‌های انتقادی جایگاه ویژه‌ای به عنوان راهنمای عمل دارند و دارای ویژگی‌های زیر می‌باشند:

الف) این رویکرد به دنبال ایجاد روشنگری در افراد برای تعیین منافع و علایق حقیقی و راهکارهای حفظ و دفاع از آن است.

ب) این رویکرد، ذاتاً نظریه‌هایی رهایی‌بخش هستند، یعنی کارگزاران را از قید نوعی اجبار و اضطراب که حداقل بخشی از آن خود خواسته و خود تحمیلی رها می‌سازند.

ج) رویکردهای انتقادی از محتوای شناختی برخوردارند، یعنی اشکالی از معرفت هستند.

د) رویکردهای انتقادی به لحاظ معرفت‌شناختی تفاوت اساسی با نظریه‌های علوم طبیعی دارند؛ زیرا نظریه‌های علوم طبیعی عینی و از ارزش‌ها آزاد هستند و واقعیت قائم به ذات دارند، لیکن، رویکردهای انتقادی هنجاری، دارای بار ارزشی، ذهنی، زمینه‌ای و بازتابی هستند.

رویکرد انتقادی بر مجموعه‌ای از مفروضات مبتنی است. در این رویکرد فرض بر این است افکار انسان محصول جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کند؛ متفکران مجاز به اتخاذ موضع بی‌طرفی نیستند؛ روشنفکر وظیفه دارد حقیقت را از محتوای ارزشی آن جدا کند و موضعی انتقادی در برابر جامعه داشته باشد؛ روشنفکران لازم است رابطه میان اندیشه‌های موجود در جامعه و معرفت اجتماعی نوظهور را تبیین کنند؛ تحقق فهم صحیح از راه درک رابطه متقابل میان ساختار اقتصادی جامعه و رشد روانی فرد و پدیده‌های فرهنگی حاکم امکان‌پذیر

1. Bouls
2. Gentez

است؛ تنها افشاء و ایجاد آگاهی کافی نیست بلکه اقدام برای تغییر وضعیت نیز باید مورد تأکید ویژه قرار گیرد (اسکات^۱، ۲۰۰۸).

هنری جیرو به عنوان یکی از پیشگامان تعلیم و تربیت انتقادی در کتابی تحت عنوان عاملان فرهنگی و سیاست های تعلیم و تربیت اصولی را برای تعلیم و تربیت انتقادی به شرح زیر بیان کرده است (جیرو، به نقل از اسکات، ۲۰۰۸).

اصل اول: در تعلیم و تربیت انتقادی آن است که مریبان تعلیم و تربیت از مدارس به عنوان مکان دموکراتیک عمومی و تحریک کننده به عنوان ابزاری برای بازسازی استفاده کنند.

اصل دوم: تعلیم و تربیت انتقادی مربوط به یک پروژه اخلاقی و شامل دونکته محوری است:

الف) جامعه چگونه باید ساخته شود.

ب) کشف اینکه چگونه جامعه معاصر از ارزش های ضد انسانی بهره برداری می کند و گروه های خاصی از مردم را بد نام می سازد.

اصل سوم: باید اختلافات و تضاد علایق محترم شمرده شود. بنابراین، لازم است به ساختار دینی و هویت چند بعدی دانش آموزان توجه شود حتی اگر این ساختارها متناقض باشند، باید صدای دانش آموزان مختلف شنیده شود.

اصل چهارم: باید در طراحی و تدوین محتوای برنامه درسی است از فرا روایت ها^۲ اجتناب شود. یعنی باید به جای یک روایت، روایت های خاص هر زمینه ارائه شود. منظور از فرا روایت، قصه و یا روایتی آن چنان عظیم، فراگیر و با معنی است که قادر است فلسفه، سیاست، الهیات، فرهنگ، ادبیات، هنر و دیگر شاخه های مختلف علوم انسانی و اجتماعی را کنار هم قرار دهد و میان آنها پیوند منطقی و رابطه ای ضروری برقرار سازد و به آنها معنای دارای وحدت ببخشد (فرمینی فراهانی، ۱۳۸۳).

1. Scott
2. Meta Narraive

اصل پنجم: عقلانیت خنثی نیست و هیچ علتی بدون معلول نیست، واقعیت‌ها تابع موقعیت‌ها و شرایط متفاوتند و محصول فرصت‌های مختلف هستند

اصل ششم: بایستی شرایطی در تعلیم و تربیت فراهم شود که دانش‌آموزان قدرت ریسک‌پذیری و آینده‌نگری داشته باشند و دارای افکار الهام‌بخش باشند.

اصل هفتم: معلمان باید به سمتی حرکت کنند که زبان محدود و سخنرانی را کنار گذاشته و زبان انتقادی را که ماورای واقعیت عینی است برگزینند.

مهارت‌های تفکر انتقادی از نظر صاحب‌نظران مختلف را می‌توان به دو دسته کلی تقسیم کرد. صاحب‌نظران گروه اول، مانند اسمیت^۱، بیشتر به بعد عاطفی تفکر انتقادی اهمیت می‌دهند و از بعد شناختی آن غافل هستند. اما در گروه دیگر، معتقدان به وجود مهارت‌های خاص برای پرورش تفکر انتقادی، از جمله کسانی مانند: بیر^۲ (۱۹۸۳)، لیپمن (۱۹۸۸)، نیل^۳ (۱۹۹۰)، گانتیر^۴ (۲۰۰۳) و رابرت انیس (۲۰۰۲) قرار دارند، که هر کدام مؤلفه‌های خاصی را برای مهارت تفکر انتقادی ارائه نموده‌اند (تفنگدار، ۱۳۸۶، ص ۲).

واتسون و گلیرز^۵ (۲۰۰۰) تفکر انتقادی را آمیزه‌ای از دانش، نگرش و عملکرد در هر فرد معرفی می‌کنند که توانایی در مهارت‌های استنباط، شناسایی مفروضات، استنتاج، تحلیل و ارزشیابی استدلال‌های منطقی را شامل می‌شود. لیپمن^۶ (۱۹۹۶) ده مؤلفه تفکر انتقادی را شامل تخمین زدن، ارزشیابی، طبقه‌بندی کردن، فرض کردن، استنتاج منطقی، درک اصول، توجه به روابط متقابل، پیشنهاد با دلیل و قضاوت با معیار معرفی می‌کند. استونر (۱۹۹۹) به نقل از پژوهشگران دانشگاه کالیفرنیا، برای تفکر انتقادی پنج مهارت قابل اندازه‌گیری شامل: استنباط، تحلیل، ارزشیابی، استدلال استقرایی و استدلال قیاسی مدنظر قرار داده است. استنباط به

-
1. Smith
 2. Beyer
 3. Neal
 4. Guntir
 5. Watson and Gelaser
 6. Lipman

نتیجه‌گیری فرد از دو یا چند پدیده به وقوع پیوسته، تحلیل به پردازش اطلاعات و تجزیه و تحلیل آنها، ارزشیابی به داوری درباره استدلال‌های قوی و ضعیف، استدلال استقرایی نتیجه‌گیری حکم کلی از مطالعه جزئیات و استدلال قیاسی به نتیجه‌گیری جزئی از یک حکم کلی اطلاق می‌گردد (شریعتمداری، ۱۳۷۸).

مهارت‌های تفکر انتقادی نیز مانند سایر مهارت‌های فکری قابل پرورش هستند. مدرسه کانون آموزش و کتاب‌های درسی مهمترین وسیله آموزش تلقی می‌شوند که غالباً اهداف آموزش و پرورش از طریق آنها قابل تحقق است. از این رو کتاب‌های درسی چنانچه به درستی تدوین شوند، می‌توانند نقش مؤثری را در آموزش تفکر انتقادی ایفاء نمایند. آموزش تفکر انتقادی تنها آموزشی است که گذر از ساده‌نگری و پذیرش بی‌چون و چرای مسائل را به ژرف‌نگری و انتخاب آزادانه تسهیل می‌کند و توانایی انسان را برای درک مسائل افزایش می‌دهد. دوره راهنمایی یکی از دوره‌های حساس تحصیلی است که در آن دانش‌آموزان به دلیل مواجهه با دوران بلوغ، از نظر ماهیت و نوع تفکر دچار تحولات اساسی شده و به تفکر انتزاعی دست یافته و زمینه لازم برای کسب مهارت‌های انتقادی بیش از دوره‌های قبلی فراهم می‌شود. بنابراین، برنامه‌های درسی این دوره باید به نحوه شایسته‌ای روحیه تحقیق، خلاقیت و نقادی در تحلیل موضوعات و مسائل اجتماعی را در آنها پرورش دهد. دروس علوم اجتماعی از جمله دروسی است که با هدف ایجاد مهارت و توانایی تجزیه و تحلیل مسائل و موضوعات اجتماعی برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی پیش‌بینی شده است. انجمن ملی مطالعات اجتماعی اعلام نمود که هدف آموزش علوم اجتماعی باید پرورش شهروند شایسته و تقویت شایستگی مدنی باشد. شهروندان شایسته یعنی افرادی که قادر به اخذ تصمیمات منطقی می‌باشند و راه‌حل‌های عقلانی در جهت حل مشکلات اجتماعی و شهروندی ارائه می‌دهند و قادر به تحلیل و ایجاد ارتباط بین اطلاعات در جهت حل مسائل هستند (عباسی، ۱۳۸۰، ص ۸۱). میالاره^۱ آرمان اساسی مورد تعقیب در آموزش علوم اجتماعی به نوجوانان را پرورش روحیه انتقادی

1. Mealare

می‌داند و می‌گوید: «ایجاد روحیه انتقادی نسبت به میدان ارتباطات و موقعیت‌ها و اطلاعات اجتماعی هدف نهایی آموزش علوم اجتماعی است» (شجاع رضوی، به نقل از رضایی، ۱۳۸۹). براساس آنچه مطرح شد، می‌توان گفت مسأله اساسی این پژوهش آن است که در محتوای کتاب‌های علوم اجتماعی دوره راهنمایی تا چه اندازه بر مؤلفه‌های رویکرد انتقادی تأکید شده است؟ برای پاسخ به این مسأله، سؤال‌های پژوهشی زیر پیش بینی شده است.

سؤالات تحقیق

سؤال اصلی: تا چه حد کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی از نظر دبیران بر مؤلفه‌های رویکرد انتقادی تأکید دارد؟

۱-۱) تا چه حد کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر انعطاف‌پذیری تأکید دارد؟

۲-۱) تا چه حد کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر ریسک‌پذیری تأکید دارد؟

۳-۱) تا چه حد کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر عمق‌نگری تأکید دارد؟

۴-۱) تا چه حد کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر جامع‌اندیشی تأکید دارد؟

۵-۱) تا چه حد کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر کاوشگری تأکید دارد؟

۲-آیا بین دیدگاه دبیران مرد و زن در مورد میزان تأکید کتاب علوم اجتماعی دوره

راهنمایی بر رویکرد انتقادی تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق، توصیفی از نوع پیمایشی است. این پژوهش دارای دو جامعه آماری شامل کلیه دبیران مدارس راهنمایی ناحیه یک شهر همدان است که در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ به تدریس درس علوم اجتماعی اشتغال داشته و تعداد کل آنها ۸۵ نفر (۴۵ مرد و ۴۰ زن) و محتوای کتاب‌های درسی علوم اجتماعی پایه‌های اول تا سوم راهنمایی بود. روش نمونه‌گیری برای جامعه اول روش تصادفی ساده و برای جامعه دوم سرشماری است. حجم نمونه دبیران بر اساس

جدول برآورد حجم نمونه کرجسی و مورگان ۷۱ نفر تعیین شد و حجم نمونه کتاب‌ها با جامعه برابر است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته سنجش رویکرد انتقادی می‌باشد. برای سنجش روایی ابزار از روایی محتوا و برای محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن $\alpha = 0/81$ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون ناپارامتریک خی دو و t مستقل استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

۱- سؤال پژوهشی اصلی: تا چه حد کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی از نظر دبیران بر مؤلفه‌های رویکرد انتقادی تأکید دارد؟
 ۱-۱) تا چه حد کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر انعطاف‌پذیری تأکید دارد؟

جدول ۱-۱. اطلاعات مربوط میزان تأکید بر مولفه انعطاف‌پذیری

| کل | | خیلی کم | | کم | | متوسط | | زیاد | |
|------|-------|---------|-------|------|-------|-------|-------|------|-------|
| درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد |
| ۱۰۰ | ۷۱ | ۸/۵ | ۶ | ۴۳/۷ | ۳۱ | ۲۶/۸ | ۱۹ | ۲۱/۱ | ۱۵ |

$$\text{sig} = 0/05$$

$$d.f = 3$$

$$\chi^2 = 40/49$$

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول (۱-۱)، ۱۵ نفر از دبیران میزان تأکید بر پرورش مهارت انعطاف‌پذیری را در حد زیاد، ۱۹ نفر در حد متوسط، ۳۱ نفر در حد کم و ۶ نفر در حد خیلی کم دانسته‌اند. یعنی از نظر ۲۱/۱٪ دبیران میزان تقویت مهارت انعطاف‌پذیری در حد زیاد، ۲۶/۸٪ در حد متوسط، ۴۳/۷٪ کم و ۸/۵٪ در حد خیلی کم بوده است. بنابراین چون خی دو محاسبه شده یعنی ۴۰/۴۹ با درجه آزادی ۴ در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ از خی دو بحرانی یعنی ۲/۷۷ بزرگتر است می‌توان گفت که بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد و با ۹۵٪ اطمینان برنامه درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر تقویت مهارت انعطاف‌پذیری تأکید کمی دارد.

(۲-۱) تا چه حد کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر ریسک‌پذیری تأکید دارد؟

جدول ۱-۲. اطلاعات مربوط میزان تأکید بر مولفه ریسک‌پذیری

| کل | | خیلی کم | | کم | | متوسط | | زیاد | |
|------------|-------|---------|-------|------------------|-------|-------|-------|------|-------|
| درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد |
| ۱۰۰ | ۷۱ | ۱۱/۳ | ۸ | ۴۰/۱۸ | ۲۹ | ۳۲/۴ | ۲۳ | ۱۵/۵ | ۱۱ |
| sig = ۰/۰۵ | | d.f = ۳ | | $\chi^2 = ۹۸/۳۹$ | | | | | |

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول (۲-۱)، ۱۱ نفر از دبیران میزان تقویت مهارت ریسک‌پذیری را در حد زیاد، ۲۳ نفر در حد متوسط، ۲۹ نفر در حد کم و ۸ نفر در حد خیلی کم دانسته‌اند. یعنی از نظر ۱۵/۵٪ دبیران میزان تقویت مهارت ریسک‌پذیری در حد زیاد، ۳۲/۴٪ در حد متوسط، ۴۰/۱۸٪ کم و ۱۱/۳٪ در حد خیلی کم بوده است. بنابراین چون خی دو محاسبه شده یعنی ۳۹/۹۸ با درجه آزادی ۴ در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ از خی دو بحرانی یعنی ۲/۷۷ بزرگتر است می‌توان گفت که بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد و با ۹۵٪ اطمینان می‌توان گفت که برنامه درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر تقویت مهارت ریسک‌پذیری تأکید کمی دارد.

(۳-۱) تا چه حد کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر عمقی‌نگری تأکید دارد؟

جدول ۱-۳. اطلاعات مربوط میزان تأکید بر مولفه عمقی‌نگری

| کل | | خیلی زیاد | | زیاد | | متوسط | | کم | | خیلی کم | |
|------------|-------|-----------|-------|------------------|-------|-------|-------|------|-------|---------|-------|
| درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد |
| ۱۰۰ | ۷۱ | ۱/۴ | ۱ | ۲۱/۱ | ۱۵ | ۵۰/۷ | ۳۶ | ۱۶/۹ | ۱۲ | ۹/۹ | ۷ |
| sig = ۰/۰۵ | | d.f = ۳ | | $\chi^2 = ۴۹/۷۷$ | | | | | | | |

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول و نمودار (۱-۳)، حدود ۱ نفر از دبیران میزان تقویت مهارت عمقی نگری را در حد خیلی زیاد و ۱۵ نفر در حد زیاد، ۳۶ نفر در حد متوسط، ۱۲ نفر در حد کم و ۷ نفر در حد خیلی کم دانسته اند. یعنی از نظر ۱/۴٪ دبیران میزان تقویت مهارت عمقی نگری در حد خیلی زیاد و ۲۱/۱٪ در حد زیاد، ۵۰/۷٪ در حد متوسط، ۱۶/۹٪ کم و ۹/۹٪ در حد خیلی کم بوده است. بنابراین چون خی دو محاسبه شده یعنی ۴۹/۷۷ با درجه آزادی ۴ در سطح معنی داری ۰/۰۵ از خی دو بحرانی یعنی ۲/۷۷ بزرگتر است می توان گفت که بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد و با ۹۵٪ اطمینان می توان گفت که برنامه درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی در حد متوسط بر تقویت مهارت عمقی نگری تأکید دارد.

۱-۴) تا چه حد کتاب های درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر جامع اندیشی تأکید دارد؟

جدول ۱-۴. اطلاعات مربوط میزان تأکید بر مولفه جامع اندیشی

| کل | | خیلی کم | | کم | | متوسط | | زیاد | |
|------|-------|---------|-------|------|-------|-------|-------|------|-------|
| درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد |
| ۱۰۰ | ۷۱ | ۴/۲ | ۳ | ۲۵/۴ | ۱۸ | ۴۰/۸ | ۲۹ | ۲۹/۶ | ۲۱ |

$$\text{sig} = ۰/۰۵$$

$$\text{d.f} = ۳$$

$$\chi^2 = ۴۱/۹۰$$

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول (۱-۴)، ۲۱ نفر از دبیران میزان تأکید کتاب های علوم اجتماعی بر مؤلفه جامع اندیشی را در حد زیاد، ۲۹ نفر در حد متوسط، ۱۸ نفر در حد کم و ۳ نفر در حد خیلی کم دانسته اند. یعنی از نظر ۲۹/۶٪ دبیران میزان تقویت مهارت جامع اندیشی در حد زیاد، ۴۰/۸٪ در حد متوسط، ۲۵/۴٪ کم و ۴/۲٪ در حد خیلی کم بوده است. بنابراین چون خی دو محاسبه شده یعنی ۴۱/۹۰ با درجه آزادی ۴ در سطح معنی داری ۰/۰۵ از خی دو بحرانی یعنی ۲/۷۷ بزرگتر است می توان گفت که بین فراوانی مشاهده شده و

مورد انتظار تفاوت وجود دارد و با ۹۵٪ اطمینان می‌توان گفت که برنامه درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی در حد متوسط بر تقویت مهارت جامع اندیشی تأکید دارد.

۵-۱) تا چه حد برنامه درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر کاوشگری تأکید دارد؟

جدول ۱-۵. اطلاعات مربوط میزان تأکید بر مولفه کاوشگری

| کل | | خیلی کم | | کم | | متوسط | | زیاد | |
|------|-------|---------|-------|------|-------|-------|-------|------|-------|
| درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد |
| ۱۰۰ | ۷۱ | ۰ | ۰ | ۳۳/۸ | ۲۴ | ۴۶/۵ | ۳۳ | ۱۹/۷ | ۱۴ |

$$\text{sig} = ۰/۰۵$$

$$\text{d.f} = ۳$$

$$\chi^2 = ۶۰/۰۸$$

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول و نمودار (۵-۱)، هیچ یک از دبیران میزان تقویت مهارت کاوشگری را در حد خیلی زیاد ندانسته‌اند و ۱۴ نفر در حد زیاد، ۳۳ نفر در حد متوسط و ۲۴ نفر در حد کم و هیچ یک از دبیران نیز بر تقویت مهارت کاوشگری در حد خیلی کم تأکید نداشته‌اند. یعنی از نظر ۱۹/۷٪ دبیران میزان تقویت مهارت کاوشگری در حد زیاد، ۴۶/۵٪ در حد متوسط و ۳۳/۸٪ در حد کم بوده است. بنابراین چون خی دو محاسبه شده یعنی ۶۰/۰۸ با درجه آزادی ۴ در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ از خی دو بحرانی یعنی ۲/۷۷ بزرگتر است می‌توان گفت که بین فراوانی مشاهده شده و مورد انتظار تفاوت وجود دارد و با ۹۵٪ اطمینان می‌توان گفت که برنامه درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی در حد متوسط بر تقویت مهارت کاوشگری تأکید دارد.

۲- آیا بین دیدگاه دبیران مرد و زن در مورد میزان تأکید کتاب علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر رویکرد انتقادی تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۲. اطلاعات مربوط به مقایسه دیدگاه دبیران

| گروه‌ها | فراوانی | میانگین | انحراف معیار | df | t | سطح معنی‌داری |
|---------|---------|---------|--------------|----|------|---------------|
| زن | ۳۲ | ۹۷/۲۱ | ۱۲/۳۰ | ۶۹ | ۰/۲۱ | ۰/۸۳ |
| مرد | ۳۹ | ۹۶/۳۳ | ۲۱/۸۶ | | | |

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول (۲) چون مقدار t محاسبه شده یعنی $۰/۲۱$ با درجه آزادی ۶۹ در سطح معنی داری $۰/۰۵$ از مقدار t بحرانی کوچکتر است، بنابراین فرض صفر تأیید می‌شود و با ۹۵% اطمینان می‌توان گفت که بین دیدگاه‌های دبیران زن و مرد در مورد میزان تأکید برنامه درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر رویکرد انتقادی تفاوت معنی دار وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که از دیدگاه دبیران مورد مطالعه، کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی در مجموع به میزان کمتر از متوسط بر مؤلفه‌های رویکرد انتقادی تأکید دارند. براین اساس، نتوانسته‌اند بسترهای لازم را برای پرورش مهارت‌های موردتوجه در رویکرد انتقادی در دانش‌آموزان این دوره فراهم نمایند. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های علیپور (۱۳۸۳)؛ عباسی (۱۳۸۰)، علیوندی وفا (۱۳۸۴) و مک نیلی و دونا (۱۹۹۲)؛ توماس (۱۹۹۹) و راشتون (۱۹۹۱) که در یافته‌اند در کتاب‌های درسی تأکید کم و متوسطی بر پرورش مهارت‌های موردتوجه در رویکرد انتقادی دارند، همخوانی دارد. اما، یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش هاشمی (۱۳۸۵)، موسوی (۱۳۸۶)، عباسی یادکوری (۱۳۸۱) و چگینی (۱۳۸۶) که در یافته‌های پژوهشی خود بر نقش مؤثر کتاب‌های درسی مورد بررسی بر پرورش مهارت‌های مورد تأکید در رویکرد انتقادی در حد مطلوب و خوب اشاره کرده‌اند، همخوانی ندارد. شاید بتوان گفت که علت ناهمخوانی نتایج این پژوهش‌ها با پژوهش حاضر، علاوه بر تفاوت در جامعه، نمونه و ابزار مطالعه، ناشی از روش مطالعه باشد. به گونه‌ای که در پژوهش حاضر بر خلاف پژوهش‌های مورد نظر، که از روش تحلیل محتوا برای بررسی میزان توجه کتاب‌ها به مؤلفه‌های رویکرد انتقادی استفاده نموده‌اند، میزان تأکید برنامه درسی مطالعات اجتماعی بر پرورش مؤلفه‌های رویکرد انتقادی از دیدگاه دبیران به شیوه پیمایشی بررسی شده است. به علاوه، به نظر می‌رسد یکی از دلایل عمده این ناهمخوانی تفاوت بین برنامه درسی

قصد شده و برنامه درسی اجرا شده و عدم آشنایی برخی از معلمان با مؤلفه‌های رویکرد انتقادی باشد. همچنین یافته‌های تحقیق نشان داد که بین دیدگاه دبیران مرد و زن در خصوص میزان تأکید کتاب‌های علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر مؤلفه‌های رویکرد انتقادی تفاوت معناداری وجود نداشته است و هر دو گروه میزان تأکید را در حد کم و متوسط ارزیابی کرده‌اند. علت عدم تفاوت بین دیدگاه دبیران زن و مرد، احتمالاً، ناشی از یکسانی محتوای مورد تدریس و شیوه‌های تربیت و آموزش یکسان معلمان باشد.

با توجه به یافته‌های پژوهش چون از دیدگاه دبیران کتاب علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر ابعاد انعطاف پذیری و ریسک پذیری تأکید کمی داشته است، پیشنهاد می‌شود که طراحان برنامه درسی با شناسایی ابعاد انعطاف پذیری و ریسک پذیری و با تدارک سازو کارهای مناسب از جمله گنجانیدن فعالیت‌های انتخابی، نوآورانه و بدیع، زمینه حضور این مؤلفه‌ها را در کتاب‌های درسی فراهم سازند. همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش چون از دیدگاه دبیران کتاب علوم اجتماعی دوره راهنمایی بر مؤلفه‌های عمقی نگری، کاوشگری و جامع اندیشی به میزان متوسط تأکید داشته است و با عنایت به این که نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف جهان بر آموزه‌هایی چون یادگیری معنی‌دار، ژرف‌نگر، آموزش‌های پژوهش محور، اندیشه‌ورزی، پرورش هوش و هویت‌های چندگانه، تأکید دارند، پیشنهاد می‌شود که طراحان برنامه درسی در انتخاب و سازماندهی محتوی برنامه درسی به مؤلفه‌های رویکرد انتقادی بیش از پیش توجه نمایند.

منابع فارسی

- تفنگدار، ملیحه. (۱۳۸۶). نقش روش‌های آموزش در پرورش تفکر انتقادی، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه تربیت معلم.
- رضایی، علی اصغر. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر روش تدریس کاوشگری بر پرورش مهارت‌های تفکر فلسفی دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه بوعلی سینا همدان.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۸). *روان‌شناسی تربیتی*، تهران، امیر کبیر.
- عباسی، غفت. (۱۳۸۰). بررسی مهارت‌های مؤثر بر پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی جامعه‌شناسی دوره متوسطه، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه تربیت معلم.
- عباسی یادکوری، مروارید. (۱۳۸۱). بررسی کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره متوسطه از لحاظ پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مبنای دیدگاه اجتماعی، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبائی.
- علیپور، وحیده. (۱۳۸۳). بررسی تناسب محتوی کتاب‌های علوم اجتماعی دوره راهنمایی با پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه تربیت معلم.
- علیوندی وفا، مرضیه. (۱۳۸۴). بررسی رابطه نظریه انتقادی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه الزهراء(س).
- فرمهینی فراهانی، محسن. (۱۳۸۳). *پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت*. تهران. آبیژ.
- قادری، مصطفی. (۱۳۸۳). *بسترهای فهم برنامه درسی*، تهران، یادواره کتاب.
- موسوی، امیر. (۱۳۸۶). *بررسی محتوی کتاب مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی*، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکز.
- هابر ماس. (۱۳۷۹). *نقدی بر پیش فرض‌های فروگذار معرفت‌شناسانه در تحقیقات تربیتی*، ترجمه: هاشم فر دانش.
- هاشمی، محمد. (۱۳۸۵). بررسی جایگاه تفکر انتقادی در محتوی کتاب‌های درسی پایه پنجم دوره ابتدایی، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه شیراز.

منابع انگلیسی

- Beyer ,B.K,(1983)teaching critical thinking :A direct approach for social education, 49(4),297-303.
- Guntir,M.A(2003)instruction models and approaches Boston, Allyn and bacon.
- Lipman,M(1988)philosophy goes to school, philadelphia, temple university.press.
- Lipman,M(1996)Growing up with philosophy, an encyclopedia, newyork,
- Mcilli,S and Dona(1992) critical thinking and innovations, ACCD, Macmillan.
- Neal ,D,C(1990) the construction of subject matter ,teaching and teacher education, 5(1)1-20.
- Rusbult ,C(2001)effect of problem-based learning on critical thinking ability and content knowledge of secondary agriculture students, missori colombia.
- Rushton,a and etal (1991)teaching the child development from primary to diploma in social works, London house.
- Scott,D(2008)Critical essays on major curriculum theorists, london and newyork, routledge.
- Sirotnik ,K.A(1983)elementary and secondary classrooms, study of schooling in USA, Los angels school of education.
- Stoner,smit(1999)critical thinking activities for nursing, philadelphia Lippincott williams and working press.
- Thomas,F,N(1999)about the california critical thinking disposition inventory,indiana university center for post secondary research. available from: <http://liberals.wasbash.edu/cli/home.cfm>.
- Watson,G and Glaser, E.M(2000) measure the ability to think critically and problem solving, Harvard, university press.