

# مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه درسی کنونی دوره ابتدایی ایران

## مهدی سبحانی‌نژاد ■

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس □ □

## هاشم فردانش ■

استادیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس □ □

## چکیده

در پژوهش حاضر تحت عنوان «مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه درسی کنونی دوره ابتدایی ایران» میزان توجه به انواع مسئولیتهای اجتماعی و ابعاد سه‌گانه آن در سه عنصر هدف، محتوا و روش تدریس برنامه درسی کنونی دوره ابتدایی ایران در سال تحصیلی ۷۸-۷۷ مورد بررسی قرار گرفته است. کلی‌ترین یافته‌های پژوهش عبارتند از:

۱. ۱۷/۷ درصد اهداف مصوب دروس دوره ابتدایی به رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی اختصاص داشته، هر چند این توجه عمدتاً به مسئولیتهای دینی - اجتماعی، مدنی و بعد شناختی مسئولیتهای اجتماعی بوده است.

۲. در محتوای دروس پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی بیشترین توجه به مسئولیتهای مدنی بوده است. در عین حال به دو بعد شناختی و عاطفی مسئولیتهای اجتماعی به طور ناقص توجه شده و به بعد عملکردی آن هیچ‌گونه توجهی نشده است.

۳. در حالی که در کتابهای راهنمای معلم ریاضی پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی هیچ‌گونه توجهی به مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه مسئولیتهای اجتماعی نشده، در کتابهای راهنمای معلم علوم تجربی پایه‌های مذکور به این مؤلفه‌ها و بخصوص به مؤلفه‌های تدریس بعد شناختی بیشترین توجه شده است.

۴. معلمان در حد متوسط به مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه مسئولیتهای اجتماعی توجه داشته‌اند. اما عمدتاً توجه آنان به مؤلفه‌های تدریس بعد عاطفی بوده است. بعلاوه، میزان توجه مدارس به مؤلفه‌های مکمل تدریس بعد عملکردی مسئولیتهای اجتماعی نیز در



حد متوسط بوده است. (در هر یک از دو گروه تحلیلهای انجام شده تفاوت‌های معنی داری مشاهده شده است.)

کلید واژگان: برنامه درسی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، دوره ابتدایی.

## ۱. سابقه تحقیق

برخی طرح‌های داده شده، مطالعات صورت گرفته و تجربه‌های به دست آمده پیرامون رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی، از جمله طرح‌های دولنگا [۱۶]، اس‌چاپس و سولومون [۳۲]، بویر [۸] ماینزر و همکاران [۲۵] و برمن [۶] بیانگر دو نکته اساسی قابل توجه برای طراحی برنامه‌های درسی رشددهنده مسئولیت‌پذیری اجتماعی است، نکات مذکور از این قرارند:

۱. پیش‌زمینه طراحی برنامه‌های درسی رشددهنده مسئولیت‌پذیری اجتماعی، شناخت، تفکیک و طبقه‌بندی انواع مسئولیت‌های اجتماعی است. از این رو، با عنایت به خصایص و ویژگی‌های اعتقادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه ایرانی، مسئولیت‌های اجتماعی قابل توجه در برنامه‌های درسی مدارس کشور ممکن است شامل شش دسته مسئولیت‌های دینی-اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، مدنی و زیست‌محیطی باشد.

۲. در طراحی عناصر اساسی برنامه‌های درسی رشددهنده مسئولیت‌پذیری اجتماعی باید به ابعاد سه‌گانه آموزش مسئولیت‌های اجتماعی توجه شود. ابعاد مذکور از این قرارند:

الف) رشد آگاهیها و مهارت‌های عقلانی لازم برای شناخت انواع مسئولیت‌های اجتماعی (بعد شناختی)

ب) رشد عواطف مثبت نسبت به پذیرش انواع مسئولیت‌های اجتماعی (بعد عاطفی)

ج) رشد مهارت‌های اجتماعی لازم برای اقدام به انواع مسئولیت‌های اجتماعی (بعد عملکردی)

بنابراین در کنار شناخت و تفکیک انواع مسئولیت‌های اجتماعی، دومین نکته قابل توجه در طراحی برنامه‌های درسی رشددهنده مسئولیت‌پذیری اجتماعی، شناخت ابعاد سه‌گانه آموزش مسئولیت‌های اجتماعی و چگونگی به کارگیری آنها در طراحی و تدوین عناصر برنامه درسی است. اینک به اختصار ابعاد سه‌گانه مذکور تشریح می‌شود.

## ۲. بعد شناختی آموزش مسئولیت‌های اجتماعی

برنامه‌های درسی رشددهنده مسئولیت‌پذیری اجتماعی باید متناسب با سطح ادراک دانش‌آموزان اطلاعات لازم را پیرامون ماهیت جامعه، عناصر دخیل در آن، نقش انسان در حفظ و تداوم جامعه و انواع مسئولیت‌های اجتماعی در اختیار آنان قرار دهند [۶]. در این ارتباط صاحب‌نظرانی چون پارکر، مک‌دانیل، والنسیا [۲۸]، سیلگر [۳۴]، کمپاگون [۱۴]، کارول [۱۰]، بریکر [۹]، اوربین و کندال [۳۷] تأکید نموده‌اند که بهتر است برنامه‌های درسی به جای ارائه مستقیم مطالب، دانش‌آموزان را با

مسائل و موضوعات مختلف که زمینه بهره‌گیری از تفکر و استدلال آنان را فراهم می‌کند، درگیر ساخته و در این راه به وسیله ترغیب و حمایت‌های روش کاری، آنها را در دستیابی به راه حل مسائل و پاسخ آنها هدایت و راهنمایی کنند.

### ۳. بعد عاطفی آموزش مسئولیتهای اجتماعی

نحوه و چگونگی طراحی و اجرا برنامه درسی رشد‌دهنده مسئولیت‌پذیری اجتماعی باید چنان باشد که در یادگیرنده نسبت به موضوع مورد توجه برنامه، عواطف مثبت ایجاد کند. این عواطف با ایجاد انگیزش در دانش‌آموز، به عنوان عوامل تقویت‌کننده بر نحوه اجرای رفتار اجتماعی وی مؤثر خواهند بود [۱۲]. بنابراین لازم است عوامل دخیل در رشد انگیزش دانش‌آموزان شناخته شده و سپس در طراحی و اجرای عناصر اساسی برنامه درسی اعم از هدف، محتوا و روشهای تدریس مورد توجه و عنایت واقع شوند. کاولی و تایلر [۱۳]، مت‌کالف [۱۴] و رینولدز [۱۵] معتقدند اولین عامل مؤثر در رشد انگیزش دانش‌آموزان، توجه به نیازها، خواسته‌ها، علایق و رغبت‌های آنهاست. همچنین پذیرش و عمل به مسئولیتهای اجتماعی را مستلزم رشد پاره‌ای صفات شخصیتی مطلوب در دانش‌آموزان می‌دانند. در واقع برخورداری دانش‌آموزان از روحیه خود اتکایی، خود رهبری، عزت نفس و خود پنداره مثبت در تمایل وی به پذیرش و ایفای نقش‌های مسئولانه اجتماعی مؤثر خواهند بود.

### ۴. بعد عملکردی آموزش مسئولیتهای اجتماعی

در این بعد، برنامه‌های درسی رشد‌دهنده مسئولیت‌پذیری اجتماعی باید دانش‌آموز را به طور عملی با عملکرد مسئولانه اجتماعی آشنا نموده، مهارتهای اجتماعی لازم برای حضور مطلوب در صحنه‌های اجتماعی را در وی به وجود آورند. در این ارتباط، صاحب‌نظرانی چون کاکان [۲۱]، برمن [۶]، کلویاک [۲۳]، سایمونز [۲۵]، دیشون و اولری [۱۵]، مک پرسون [۲۶]، جانسون و همکاران [۲۰]، پرکینز و میلر [۲۹] بر لزوم خلق فرصتهای عملی به منظور مواجه ساختن کودک با موقعیتهای اجتماعی و به وجود آوردن مهارتهای اجتماعی لازم برای عمل به مسئولیتهای اجتماعی تأکید کرده‌اند.

نتیجه نهایی اینکه در برنامه‌های درسی رشد‌دهنده هر یک از انواع مسئولیتهای اجتماعی لازم است در طراحی هر یک از عناصر اساسی اعم از هدف، محتوا و روشهای تدریس به ابعاد سه‌گانه لازم برای رشد مسئولیتهای اجتماعی، یعنی ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی، توجه شود. به عبارت دیگر، در تدوین اهداف برنامه درسی مذکور باید در سه سطح اهداف کلی دوره، اهداف کلی درس و اهداف جزئی درس در پایه‌های مختلف، اهدافی در سه بعد شناختی، عاطفی و عملکردی برای هر یک از انواع مسئولیتهای اجتماعی براساس روند ادراک دانش‌آموزان تدارک دیده شود.

محتوای برنامه درسی مذکور نباید به ارائه آگاهی‌های صرف و مستقیم از انواع مسئولیتهای اجتماعی محدود شود. از آنجا که در بعد شناختی، یادگیرنده باید مهارتهای شناختی تجزیه و تحلیل



مسئولیت‌های اجتماعی را به دست آورد؛ همچنین در بعد عملکردی، او نیازمند آشنایی با عمل مسئولانه و مهارت‌های اجتماعی لازم برای عمل به مسئولیت‌های اجتماعی است؛ و از سوی دیگر در بعد عاطفی نیز، محتوای تنظیمی باید مشوق، جذاب و برانگیزاننده باشد، بنابراین تنها محتوایی فعال با ارائه غیر مستقیم است که می‌تواند به وسیله طرح مسائل و موقعیت‌های مختلف اجتماعی و تعیین تکالیف عملی و اجتماعی، مقدمه فعالیت ذهنی و عملی یادگیرنده را مهیا نموده و بدین ترتیب، ضمن رشد مهارت‌های ذهنی و اجتماعی به تأمین نیازها، خواسته‌ها و علایق یادگیرنده و همچنین کسب احساس موفقیت و شایستگی اجتماعی وی کمک کند تا بدین وسیله دانش‌آموزان در بعد عاطفی نیز رشد یابند.

شیوه‌های تدریس نیز باید با عنایت به ابعاد سه‌گانه مذکور به گونه‌ای تهیه و اجرا شوند که مؤلفه‌های تدریس مناسبی برای هر یک از ابعاد، مد نظر قرار گرفته شده باشد. در این ارتباط چانس [۱۲]، ویلیس [۳۹]، پراولپروک [۳۰]، مایرز [۳]، اسلاوین [۳۶]، کوهن [۱۳]، برمن [۶]، بسیکث [۷] و لک [۲۴] تأکید نموده‌اند که برای تدریس بعد شناختی مسئولیت‌های اجتماعی، روش‌های تدریس انتخابی باید بتوانند به دانش‌آموزان در رشد قدرت تفکر، تحلیل و بررسی موقعیت‌های اجتماعی کمک کنند تا آنان توانایی فهم و درک مسئولیت‌های اجتماعی خویش را به دست آورند. همچنین در تدریس بعد عاطفی نیز روش‌های تدریس انتخابی باید بتوانند به رشد تصمیم‌گیری شخصی و منطقی دانش‌آموز [۱۹] ایمان به توانایی‌های شخصی و پذیرش امکانات فردی [۱۱، ۲۷، ۳۱] و تأمین رغبت‌ها، تمایلات و نیازهای دانش‌آموز توجه نمایند [۳۱، ۱۱، ۳۲، ۲۲].

در نهایت، در تدریس بعد عملکردی مسئولیت‌های اجتماعی نیز، صاحب‌نظرانی چون گروز نیکل و استفنز [۱۹]، برمن [۵]، اسلاوین [۳۶، ۲۹]، شاران [۳۳] و ویگوتسکی [۳۸] اذعان داشته‌اند که روش‌های تدریس انتخابی باید فرصت‌های عملی و اجتماعی مطلوب را برای مواجهه دانش‌آموزان با صحنه‌های اجتماعی به وجود آورند، البته در این خصوص مدارس نیز می‌توانند با طراحی و اجرای مجموعه وسیعی از فعالیت‌های عملی و مشارکتی به خلق فرصت‌های عملی برای رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان کمک کنند [۱].

### الف) بیان مسأله

اکنون با توجه به ضرورت، حساسیت و لزوم شروع بموقع آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی، این مسأله مطرح می‌شود که اگر رکن اساسی تلاش‌های تربیتی مدرسه‌ای برنامه درسی است، برنامه درسی کنونی دوره ابتدایی کشور چقدر به انواع مسئولیت‌های اجتماعی و ابعاد سه‌گانه آن توجه نموده است؟ اگر مسئولیت‌پذیری اجتماعی نیازمند هدف، محتوا و روش‌های تدریس خاص خود است، آیا طراحان برنامه‌های درسی دوره ابتدایی در تصمیم‌گیری پیرامون عناصر برنامه درسی این دوره به زمینه‌های مذکور توجه داشته‌اند؟ آیا در اهداف و محتوای کتاب‌های درسی به انواع مسئولیت‌های اجتماعی و ابعاد آن توجه شده است؟ آیا روش‌های تدریس پیشنهادی طراحان برنامه‌های درسی،

روشهای تدریس معلمان در کلاس و فعالیتهای تربیتی مدارس ابتدایی، با روشهای تدریس مناسب رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی هماهنگی و انطباق دارد؟ بنابراین، مسأله اساسی این تحقیق بررسی میزان توجه برنامه درسی کنونی دوره ابتدایی کشور به انواع مسئولیتهای اجتماعی و ابعاد سه‌گانه آن در سه عنصر هدف، محتوا و روش تدریس (روشهای توصیه شده در کتابهای راهنمای معلم، روشهای تدریس معلمان در کلاس، و فعالیتهای عملی و مشارکتی مدرسه) است.

### ب) فرضیه‌های تحقیق

با توجه به پیشینه تحقیقاتی مورد بررسی، فرضیه‌های اصلی زیر تدوین شده‌اند:

۱. در اهداف مصوب دوره ابتدایی به رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی توجه شده است.
۲. در محتوای دروس دوره ابتدایی به رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی توجه نشده است.
۳. کتابهای راهنمای معلم حاوی مجموعه کاملی از روشها و فعالیتهای عملی، فعال و مشارکتی (مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه مسئولیتهای اجتماعی) برای رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی نیست.
۴. معلمان و مدارس ابتدایی به منظور رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی از روشها و فعالیتهای عملی، فعال و مشارکتی (مؤلفه‌های اصلی و مکمل تدریس ابعاد سه‌گانه مسئولیتهای اجتماعی) استفاده نمی‌کنند.

### اول) فرضیات فرعی تحقیق

به منظور تحلیل دقیقتر فرضیه‌های اصلی، فرضیه‌های فرعی دیگری تدوین شده است که از این قرارند:

#### - فرضیه اول

- ۱-۱. در اهداف مصوب دروس دوره ابتدایی به همه انواع مسئولیتهای اجتماعی توجه شده است.
- ۱-۲. در اهداف مصوب دروس دوره ابتدایی به همه ابعاد مسئولیتهای اجتماعی توجه شده است.

#### - فرضیه دوم

- ۲-۱. در محتوای دروس دوره ابتدایی به همه انواع مسئولیتهای اجتماعی توجه نشده است.
- ۲-۲. در محتوای دروس دوره ابتدایی به همه ابعاد مسئولیتهای اجتماعی توجه نشده است.

#### - فرضیه سوم

- ۳-۱. در کتابهای راهنمای معلم به همه مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه مسئولیتهای اجتماعی توجه نشده است.

#### - فرضیه چهارم

- ۴-۱. معلمان در تدریس خود از همه مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه مسئولیتهای اجتماعی استفاده نمی‌کنند.



۲-۲. بین متغیرهای، رشته تحصیلی، سطح تحصیلات، سابقه و جنس معلمان با میزان استفاده آنها از مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه مسئولیتهای اجتماعی تفاوت معنی داری وجود دارد.

۳-۲. مدارس در فعالیتهای عملی و مشارکتی خود از مؤلفه‌های مکمل تدریس بعد عملکردی مسئولیتهای اجتماعی استفاده نمی‌کنند.

۴-۲. بین متغیرهای رشته تحصیلی، سطح تحصیلات، سابقه اجرایی، نوع مدرسه و ناحیه آن با میزان استفاده مدرسه از مؤلفه‌های مکمل تدریس بعد عملکردی مسئولیتهای اجتماعی تفاوت معنی داری وجود دارد.

### ج) اصطلاحات تحقیق

#### اول) مسئولیت‌پذیری اجتماعی<sup>۱</sup>

نوعی احساس عملی در به کارگیری تواناییها و کوشش کردن برای تطابق و سازگاری با مردم است که عدم آن قانون‌شکنی و نپذیرفتن مسئولیتهای اجتماعی است [۱۸] یا هماهنگی با قوانین اجتماعی و برآورده ساختن انتظاراتی است که جامعه از فرد دارد [۱۷]، پس نوعی احساس التزام به عمل در موقعیتهای گوناگون به دلیل تقید نسبت به سایرین است.

#### دوم) تدریس فعال مشارکتی<sup>۲</sup>

تدریس فعال و مشارکتی روشی است متکی بر پرسیدن سؤال از دانش‌آموزان، پذیرش احساسات آنها، تأیید تصورات و ایده‌های دانش‌آموزان و تمجید و تشویق آنها [۲].

#### سوم) فعالیتهای تربیتی<sup>۳</sup>

آن دسته از فعالیتهای و تجاربی است که برای درگیر ساخته هر چه بیشتر دانش‌آموزان با جنبه‌های عملی موضوعات درسی، معلم و مدرسه در خارج از کلاس، تحت نظارت، هدایت و سرپرستی مدرسه مهیا می‌کنند.

#### د) روش تحقیق

##### اول) جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

به منظور بررسی فرضیه‌های تحقیق، جامعه آماری پژوهش شامل چهار بخش مختلف است که عبارتند از: برنامه درسی کلیه دروس پایه‌های چهارم و پنجم دبستان در سال تحصیلی ۷۷-۷۸، کلیه معلمان پایه‌های چهارم و پنجم دوره ابتدایی شهر اصفهان، کادر اجرایی کلیه مدارس ابتدایی شهر



اصفهان و کلیه دانش آموزان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی شهر اصفهان طی همان سال. جامعه برنامه درسی مشتمل بر کلیه دروس پایه‌های چهارم و پنجم دبستان بطور کامل مورد بررسی قرار گرفت و نیازی به انجام نمونه‌گیری نداشت. برای نمونه‌گیری سه جامعه دیگر، ابتدا با استفاده از داده‌های حاصل از اجرای آزمایشی ابزارهای تحقیق، تعداد نمونه برای هر یک از سه گروه محاسبه شد. سپس از هر یک از ۳۰ مدرسه نمونه تحقیق، دو معلم براساس درصد سهم معلمان زن و مرد در آن ناحیه به طور تصادفی از بین معلمان پایه‌های چهارم و پنجم انتخاب شدند. برای نمونه‌گیری کادر اجرایی، از هر مدرسه نمونه، ۳ نفر شامل مدیر، معاون و مربی پرورشی و برای نمونه‌گیری دانش آموزان نیز، از هر مدرسه انتخابی، ۱۰ نفر دانش آموز به طور تصادفی از پایه‌های چهارم و پنجم انتخاب شدند. پس نمونه تحقیق شامل برنامه درسی کلیه دروس پایه‌های چهارم و پنجم دبستان، ۶۰ معلم از پایه‌های چهارم و پنجم، ۹۰ نفر از کادر اجرایی مدارس نمونه تحقیق (مدیر، معاون و مربی پرورشی ۳۰ مدرسه انتخابی) و ۳۰۰ نفر دانش آموز از پایه‌های چهارم و پنجم مدارس نمونه تحقیق در سال تحصیلی ۷۸-۷۷ است که با استفاده از روش طبقه‌ای متناسب با حجم و تصادفی ساده انتخاب شده‌اند.

#### دوم) ابزار گردآوری داده‌ها

در تحقیق حاضر از شش ابزار که عبارتند از: سیاهه تحلیل محتوای اهداف مصوب دوره ابتدایی، سیاهه تحلیل محتوای کتابهای درسی پایه‌های چهارم و پنجم، سیاهه تحلیل محتوای کتابهای راهنمای معلم پایه‌های چهارم و پنجم، فرم مشاهده روش تدریس معلم، فرم مصاحبه با کادر اجرایی مدرسه در مورد فعالیتهای عملی و مشارکتی مدرسه و فرم پرسشنامه دانش آموزان درباره فعالیتهای عملی و مشارکتی مدرسه استفاده شده است. در تمامی ابزارها روایی لازم با بهره‌گیری از نظرات صاحب نظران حوزه علوم تربیتی تأمین شده است و همچنین پایایی سه ابزار نهایی نیز به ترتیب شامل ۰/۷۳۱۱، ۰/۸۷۲۲ و ۰/۷۷۳۲ بوده است.

#### سوم) روش گردآوری داده‌ها

بررسی و تحلیل محتوای اهداف، محتوای کتابهای درسی و کتابهای راهنمای معلم توسط محقق با عنایت به سیاهه‌های مذکور و معیارهای قضاوتی از پیش تهیه شده انجام شده است. برای پر کردن فرمهای مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه نیز تعدادی از دانشجویان سال آخر رشته آموزش ابتدایی برای این منظور طی چند جلسه آموزش داده شدند. همچنین مجموعه‌ای از ملاحظات اجرایی فرمهای مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه نیز در اختیار ایشان قرار داده شد. هر معلم دو مرتبه و با فاصله دو هفته مشاهده شد و هر جلسه مشاهده نیز تقریباً یک نوبت کاری معلم بود. در این ارتباط مشاهده‌گران پس از مشاهده روش تدریس معلم، در موقعیتی مناسب فرم مشاهده را تکمیل می‌کردند. در مصاحبه با



۹۰ نفر کادر اجرایی مدارس نیز مدیر، معاون و مربی پرورشی ۳۰ مدرسه نمونه تحقیق هر یک به طور مجزا به مؤلفه‌های مرتبط با فعالیتهای عملی و مشارکتی مدرسه در حیطه کاری خود پاسخ دادند به این ترتیب ۳۰ فرم مصاحبه براساس نظرات آنان برای مدارس نمونه تحقیق تکمیل شد. همچنین ۳۰۰ دانش‌آموز پاسخ دهنده به فرم فعالیتهای عملی و مشارکتی مدرسه نیز با حضور همکار پژوهشگر و پس از توضیحات وی، در حالی که امکان پرسش مجدد نیز داشتند به سؤالات پرسشنامه فعالیتهای عملی و مشارکتی مدرسه پاسخ دادند.

#### چهارم) روشهای تحلیل داده‌ها

برای تحلیل اهداف مصوب کتابهای درسی و کتابهای راهنمای معلم از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. واحد تحلیل، عباراتند. برای این کار پس از مطالعه هر صفحه اعم از اهداف، متن کتاب درسی یا راهنمای معلم مطالب موافق با سیاهه مربوط، مشخص و دسته بندی شده سپس با ذکر صفحه و پاراگراف، در سیاهه مربوط درج گردیده و در نهایت فراوانی، درصد و میانگین آنها محاسبه شده است. در تحلیل داده‌های دیگر نیز، از آزمون T، تحلیل واریانس یک طرفه و در صورت برقراری فرض عدم همگنی واریانس داده‌ها از تحلیل واریانس رتبه‌ای (کروسکال-والیس) استفاده شده است. بعلاوه، برای تعیین تفاوت بین گروهها از آزمون توکی و برای محاسبه همگنی واریانس داده‌ها نیز از آزمون لون<sup>۴</sup> استفاده شده است.

#### ه) ارائه نتایج تحقیق

##### اول) تحلیل محتوای اهداف دروس پایه‌های چهارم و پنجم

از مجموع ۶۱۰ مورد اهداف مصوب دروس پایه‌های چهارم و پنجم و در سطوح کلی و جزئی این دو پایه (۱۳۰ مورد در اهداف کلی، ۲۲۹ مورد در اهداف جزئی پایه چهارم و ۲۵۱ مورد در اهداف جزئی پایه پنجم) فقط ۱۰۸ مورد هدف در ارتباط با رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی بوده است. تعداد مذکور ۱۷/۷٪ کل اهداف مصوب دروس این دو پایه است. در توزیع ۱۰۸ مورد اهداف مذکور سهم اهداف کلی با ۴۰ مورد ۳۷/۰۲٪، اهداف جزئی پایه چهارم با ۲۷ مورد ۲۵٪ و اهداف جزئی پایه پنجم با ۴۱ مورد ۳۷/۹۶٪ بوده است. همچنین در هر یک از سطوح کلی، جزئی چهارم و جزئی پنجم به ترتیب اهداف مرتبط با مسئولیتهای فرهنگی، اقتصادی و زیست‌محیطی بیشترین اهداف مطرح در سطوح سه‌گانه تدوین اهداف بوده‌اند. بعلاوه، در هر یک از سطوح سه‌گانه تدوین اهداف نیز به ترتیب بیشترین توجه به ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی آموزش انواع مسئولیتهای اجتماعی بوده، به عبارت دیگر به استثنای ۲۷ مورد اهداف جزئی پایه چهارم که در آن اهداف مرتبط با بعد عاطفی یک مورد از اهداف مرتبط با بعد شناختی بیشتر است در دو سطح دیگر تدوین اهداف، برتری مشهود با اهداف مرتبط با بعد شناختی



آموزش مسئولیتهای اجتماعی است.

بنابراین در مجموع اهداف مطرح در دروس مختلف پایه‌های چهارم و پنجم دبستان، بیشترین توجه به اهداف مرتبط با مسئولیتهای دینی - اجتماعی با ۲۵/۹٪ و کمترین توجه به اهداف مرتبط با مسئولیتهای فرهنگی با ۱۱/۱٪ بوده است. در این میان درصد سهم توجه به سایر انواع مسئولیتهای اجتماعی شامل ۱۲٪ مسئولیتهای سیاسی، ۱۲٪ مسئولیتهای اقتصادی، ۲۰/۳٪ مسئولیتهای مدنی و ۱۸/۵٪ مسئولیتهای زیست‌محیطی است. همچنین در مجموع اهداف مطرح در دروس مختلف سهم اهداف مرتبط با بعد شناختی ۵۰٪، بعد عاطفی ۳۶/۱٪ و بعد عملکردی ۱۳/۸٪ است که نشان می‌دهد برتری با اهداف مرتبط با بعد شناختی آموزش مسئولیتهای اجتماعی است. پس در مجموع اهداف مصوب دروس پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی ۱۷/۷٪ اهداف تدوین شده در خصوص رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. البته بیشترین توجه در اهداف مذکور به مسئولیتهای دینی - اجتماعی و بعد شناختی آموزش مسئولیتهای اجتماعی است. بعلاوه، بیشترین اهداف بیان شده نیز در سطح اهداف کلی و جزئی پایه پنجم است، بنابراین توجه یکسانی به انواع مسئولیتهای اجتماعی و ابعاد سه‌گانه آموزش آنها نشده است (جدول ۱).

دوم) تحلیل محتوای کتابهای درسی پایه‌های چهارم و پنجم

از سیاهه تحلیل محتوای کتابهای درسی برای تحلیل میزان توجه به انواع آموزش مسئولیتهای اجتماعی و ابعاد سه‌گانه آنها در هفت درس قرآن کریم، تعلیمات اجتماعی، ادبیات فارسی، تعلیمات دینی، علوم تجربی، ریاضی و هنر در پایه‌های چهارم و پنجم استفاده گردید. در دو درس قرآن و هنر به هیچ یک از انواع مسئولیتهای اجتماعی و ابعاد سه‌گانه آنها توجه نشده، بنابراین در جمع بندی، نتایج تحلیل پنج کتاب دیگر، مورد بحث قرار گرفته است.

جدول ۲ جمع بندی نتایج حاصل از تحلیل محتوای کتابهای درسی مختلف در پایه‌های چهارم و پنجم است. چنانکه ملاحظه می‌شود از مجموع ۴۵۹۴ مورد عبارات مندرج در پنج کتاب تعلیمات اجتماعی، ادبیات فارسی، تعلیمات دینی، علوم تجربی و ریاضی در پایه‌های چهارم و پنجم (۲۰۴۲ مورد در کتابهای چهارم و ۲۵۵۲ مورد در کتابهای پایه پنجم) در ۸۰۷ مورد به انواع مسئولیتهای اجتماعی توجه شده است. نسبت تعداد مذکور به کل عبارات کتابهای پایه چهارم با ۳۹۷ مورد ۱۹/۴٪، کتابهای پایه پنجم با ۴۱۰ مورد ۱۶٪ و در کل کتابهای دو پایه چهارم و پنجم نیز ۱۷/۵٪ بوده است.

در کتابهای پایه چهارم از بین کل موارد توجه به انواع مسئولیتهای اجتماعی، آگاهیهای مرتبط با مسئولیتهای مدنی با ۳۶/۵٪ بیشترین میزان آگاهیها و آگاهیهای مرتبط با مسئولیتهای فرهنگی با ۴/۲٪ کمترین میزان آگاهیهای ارائه شده درباره انواع مسئولیتهای اجتماعی است. همچنین از کل ۳۹۷ مورد توجه به انواع مسئولیتهای اجتماعی فقط در ۱۱۲ مورد یعنی ۲۸/۷٪ آگاهیهای ارائه شده همراه با مهارتهای عقلانی لازم برای درک مسئولیتهای اجتماعی بوده است (از ارائه مستقیم مطلب استفاده



جدول ۱. سطح بندی توزیع انواع مسئولیتهای اجتماعی و ایجاد سه گانه آنها در سطوح مختلف اهداف دروس پایه های چهارم و پنجم ابتدایی

انواع مسئولیتهای اجتماعی	توزیع ایجاد سه گانه هر یک از انواع مسئولیتهای اجتماعی در سطوح مختلف تدریس اهداف					
	اهداف کلی		اهداف جزئی چهارم		اهداف جزئی پنجم	
	بهد	بهد	بهد	بهد	بهد	بهد
	شناختی	عاطفی	عملکردی	شناختی	عاطفی	عملکردی
مسئولیت های دینی - اجتماعی	۲	۲	۳	۵	۲	۲۸
مسئولیت های فرهنگی	۲	۲	۲	۲	۲	۱۲
مسئولیت های سیاسی	۲	۲	۲	۲	۱	۱۲
مسئولیت های اقتصادی	۲	۲	۲	۲	۲	۱۲
مسئولیت های مدنی	۵	۲	۲	۲	۱	۲۲
مسئولیت های زیست محیطی	۲	۱	۵	۵	۷	۲۰
مجموع	۳۰	۲۷	۲۷	۴۱	۴۱	۱۰۸
درصد	۲۷/۰۳٪	۲۵٪	۲۵٪	۳۷/۶٪	۳۷/۶٪	۱۰۸٪
مجموع کل اهداف مصوب تدریس پایه های چهارم و پنجم در استان	۱۲۰	۲۳۹	۲۳۹	۲۵۱	۲۵۱	۶۱۰
درصد اهداف مسئولیت های اجتماعی از کل اهداف مصوب	۲۰/۸٪	۱۹/۸٪	۱۹/۸٪	۲۶/۳٪	۲۶/۳٪	۱۰۰٪
درصد	۲۱	۲۱	۲۱	۲۰	۲۰	۵۳
شناختی	۱۱	۱۱	۱۱	۱۲	۱۲	۲۹
عاطفی	۸	۸	۸	۷	۷	۱۵
عملکردی	۲۰٪	۲۷/۵٪	۲۷/۵٪	۲۸/۱٪	۲۸/۱٪	۲۸/۱٪
درصد	۲۰٪	۲۷/۵٪	۲۷/۵٪	۲۸/۱٪	۲۸/۱٪	۲۸/۱٪
درصد	۲۰٪	۲۷/۵٪	۲۷/۵٪	۲۸/۱٪	۲۸/۱٪	۲۸/۱٪
درصد	۲۰٪	۲۷/۵٪	۲۷/۵٪	۲۸/۱٪	۲۸/۱٪	۲۸/۱٪

مهدی

جدول ۲ جمع بندی توزیع انواع مسئولیت های اجتماعی و ابعاد آنها در مجموع کتاب های درسی پایه های چهارم و پنجم

فصل دسته	پایه پنجم						پایه چهارم						
	بند عملکردی		بند عاطفی		بند شناختی		بند عملکردی		بند عاطفی		بند شناختی		
	درصد فراوانی	درصد فراوانی	نوعه تاحدی	تفصیله	درصد فراوانی	آکادمی	بند عملکردی	نوعه تاحدی	تفصیله	درصد فراوانی	آکادمی		
مسئولیت های اجتماعی	Z/۱۷/۱	۱۷۸	۵	Z/۵/۲	۵	Z/۲۰	۸۲		۱	Z/۱۸	۱	Z/۱۷/۱	۵۶
	Z/۲۴	۷۸	۲	Z/۲۳	۳	Z/۲/۶	۱۱		۲	Z/۱۷	۲	Z/۲۴	۱۷
مسئولیت های اجتماعی	Z/۲/۹	۷۲	۱۱	Z/۲/۵	۱۱	Z/۲/۴	۵۱		۳	Z/۲/۵	۳	Z/۵/۲	۲۱
	Z/۱۷/۳	۱۲۹	۱۰	Z/۱۷/۳	۱۰	Z/۱۷/۳	۳۷		۳۲	Z/۲۸	۳۲	Z/۲۲/۱	۹۲
مسئولیت های مدنی	Z/۴۰	۳۲۹	۲۶	Z/۳۰/۱	۲۶	Z/۳۲/۸	۱۸۳		۵۷	Z/۵۰	۵۷	Z/۲۴/۵	۱۲۵
	Z/۱۷/۵	۱۰۰۱	۳۳	Z/۱۷/۳	۲۳	Z/۱۸/۵	۲۵		۱۸	Z/۱۶/۲	۱۸	Z/۱۶/۲	۶۶
مسئولیت های زیست محیطی	Z/۱۰۰	۸۰۷	۸۱	Z/۱۷/۳	۸۱	Z/۱۰۰	۲۱۰		۱۱۳	Z/۲۸/۷	۱۱۳	Z/۱۰۰	۲۹۷
	Z/۱۰۰	۲۵۹۳	۲۵۵۲						۲۰۴۲				۲۹۷
مجموع کل عبارات مندرج بر کتاب درسی	Z/۱۷/۵	۸۰۷	Z/۲						Z/۱۷/۳				۲۹۷
	Z/۱۰۰	۸۰۷	Z/۱۰۰	۳۱۰					Z/۱۰۰				۳۹۷
مجموع عبارات مرتبط با رشد مهارت های کل عبارات	Z/۲۵	۲۰۲	Z/۲۷/۳						Z/۲۸/۷				۱۱۳
	Z/۲۵	۲۰۲	Z/۲۷/۳						Z/۲۸/۷				۱۱۳
بند عاطفی	Z/۲۵	۲۰۲	Z/۲۷/۳						Z/۲۸/۷				۱۱۳
بند عملکردی	Z/۲۵	۲۰۲	Z/۲۷/۳						Z/۲۸/۷				۱۱۳



نشده است). بعلاوه، در ۲۸/۷٪ موارد مذکور کتابها در ایجاد شوق و تمایل نسبت به انواع مسئولیتهای اجتماعی موفق هستند. در نهایت، در کل موارد توجه به انواع مسئولیتهای اجتماعی هیچ گونه توجهی به رشد مهارتهای اجتماعی لازم برای عمل به مسئولیتهای اجتماعی نشده است (بعد عملکردی). در مجموع کتابهای پایه پنجم ۴۱۰ مورد به انواع مسئولیتهای اجتماعی توجه شده است که بیشترین میزان آگاهیها به آگاهیهای مرتبط با مسئولیتهای مدنی با ۱۸۴ مورد یعنی ۴۴/۸٪ تعلق دارد. در همین رابطه میزان آگاهیهای عرضه شده درباره مسئولیتهای فرهنگی کمترین میزان آگاهیهاست با ۱۱ مورد یعنی ۲/۶٪ از کل. همچنین از کل ۴۱۰ مورد توجه به انواع مسئولیتهای اجتماعی فقط در ۸۸ مورد یعنی ۲۱/۴٪ موارد، آگاهیهای عرضه شده همراه با مهارتهای عقلانی لازم برای درک مسئولیتهای اجتماعی بوده است. بعلاوه فقط در ۲۱/۴٪ از کل موارد توجه به انواع مسئولیتهای اجتماعی، کتابها می توانند تا حدی در دانش آموزان نسبت به انواع مسئولیتهای اجتماعی ایجاد شوق و تمایل کنند (بعد عاطفی). همچنین در کل موارد توجه به انواع مسئولیتهای اجتماعی در این پایه، به رشد مهارتهای اجتماعی لازم برای عمل به انواع مسئولیتهای اجتماعی هیچ گونه توجهی نشده است.

بدین ترتیب باید اذعان داشت که در مجموع کتابهای درسی پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی به رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی توجه شده و این توجه به میزان ۱۷/۵٪ کل عبارات کتابهای مذکور بوده است. البته این توجه برای همه انواع مسئولیتهای اجتماعی و ابعاد آموزش به طور یکسان نبوده، بلکه عمدتاً به مسئولیتهای مدنی و بعد شناختی آموزش مسئولیتهای اجتماعی توجه شده است. همچنین کمترین میزان توجه، به مسئولیتهای سیاسی و فرهنگی بوده و به بعد عملکردی آموزش مسئولیتهای اجتماعی نیز، هیچ گونه توجهی نشده است. در مجموع توجه اعمال شده به بعد شناختی، فقط در ۲۵٪ موارد با مهارتهای عقلانی لازم برای درک مسئولیتهای اجتماعی همراه بوده است، بدین معنی که حتی توجه کتابها به بعد شناختی مسئولیتهای اجتماعی نیز توجهی ناقص و نارسا می‌باشد.

#### سوم) تحلیل محتوای کتابهای راهنمای معلم پایه‌های چهارم و پنجم

در پایه‌های چهارم و پنجم فقط برای دو درس ریاضی و علوم تجربی کتاب راهنمای معلم تهیه شده است. پس از مطالعه دقیق دو کتاب راهنمای معلم ریاضی می‌توان گفت برنامه ریزان درسی در طراحی و تولید این دو کتاب به هیچ یک از مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه مسئولیتهای اجتماعی توجه نداشته‌اند. در واقع، در دو کتاب مذکور صرفاً به بحث آموزش ریاضی، نحوه و چگونگی تدریس هر یک از مباحث و مفاهیم مندرج در آن توسط معلم توجه داشته و این دو کتاب به ارائه مجموعه‌ای از مراحل تدریس گام به گام و مفاهیم مطرح منحصر شده است. پس جمع‌بندی تهیه شده صرفاً مربوط به یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای دو کتاب راهنمای معلم علوم تجربی پایه‌های چهارم و پنجم است. در مجموع، در دو کتاب راهنمای معلم علوم تجربی پایه‌های چهارم و پنجم، ۱۶۹ مورد به انواع مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه مسئولیتهای اجتماعی توجه شده است که سهم کتاب راهنمای معلم

پایه چهارم با ۸۱ مورد ۴۷/۹ درصد و کتاب راهنمای معلم پایه پنجم با ۸۸ مورد ۵۲/۷ درصد است. توزیع سهم مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه شناختی، عاطفی و عملکردی در مجموع دو کتاب به ترتیب شامل ۵/۷۲، ۱/۲۳ و ۴/۶۱ است. به عبارت دیگر، میانگینهای حاصل از میزان توجه به مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه در دو کتاب مذکور، حکایت از آن دارد که دو کتاب راهنمای معلم علوم تجربی پایه‌های چهارم و پنجم عمدتاً به مؤلفه‌های تدریس بعد شناختی توجه داشته و پس از آن مؤلفه‌های تدریس بعد عملکردی و عاطفی قرار دارند.

زوند مذکور در دو کتاب راهنمای معلم پایه‌های چهارم و پنجم نیز برقرار است، به طوری که در کتاب راهنمای معلم پایه چهارم سهم مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه شناختی، عاطفی و عملکردی به ترتیب شامل ۲/۶۳، ۰/۷۵ و ۲/۲۲ است. این روند در کتاب راهنمای معلم پایه پنجم نیز شامل ۳/۰۹، ۰/۶۸ و ۲/۳۸ است. چنانکه ملاحظه می‌شود در کتابهای دو پایه مذکور نیز بیشترین توجه به مؤلفه‌های تدریس بعد شناختی مسئولیتهای اجتماعی بوده و پس از آن مؤلفه‌های تدریس بعد عملکردی و عاطفی قرار می‌گیرند. پس در مجموع باید اذعان داشت که بیشترین توجه به مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه آموزش مسئولیتهای اجتماعی در کتاب پایه پنجم بوده است، بعلاوه، در هر یک از دو کتاب راهنمای معلم مذکور نیز عمدتاً برنامه ریزان درسی به مؤلفه‌های تدریس بعد شناختی بیشترین توجه را داشته و پس از آن نیز مؤلفه‌های تدریس بعد عملکردی و عاطفی مورد توجه واقع شده‌اند (جدول ۳)

#### چهارم) تحلیل روشهای تدریس معلمان و فعالیتهای عملی و مشارکتی مدارس

جمع بندی نتایج تحلیلهای انجام شده در دو بخش ارائه شده که شامل میزان توجه معلمان به مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه و میزان رعایت مؤلفه‌های مکمل تدریس بعد عملکردی توسط مدارس است.

- جمع بندی میزان توجه معلمان به مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه. جمع بندی میزان توجه معلمان به مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه شناختی، عاطفی و عملکردی، حکایت از آن داشت که معلمان در رعایت مؤلفه‌های بعد شناختی، عمدتاً به مؤلفه‌های جزئی‌تر با اثرگذاری کمتر توجه داشته‌اند و مؤلفه‌های

جدول ۳. مقایسه میانگین سهم مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه مسئولیتهای اجتماعی در کتابهای راهنمای معلم علوم تجربی پایه‌های چهارم و پنجم

مؤلفه‌های تدریس		پایه چهارم		پایه پنجم		مجموع	
	میانگین	فراوانی	میانگین	فراوانی	میانگین	فراوانی	میانگین
بعد شناختی	۲۹	۲/۶۳	۳۲	۳/۰۹	۶۳	۵/۷۲	
بعد عاطفی	۱۲	۰/۷۵	۱۱	۰/۶۸	۲۳	۱/۲۳	
بعد عملکردی	۴۰	۲/۲۲	۴۳	۲/۳۸	۸۳	۴/۶۱	
مجموع درصدی	۸۱	۴۷/۹%	۸۸	۵۲/۷%	۱۶۹	۱۰۰%	



اساسی و قابل توجه در این بعد کمتر مورد توجه بوده‌اند. همچنین در مؤلفه‌های بعد عاطفی نیز این امر نمایان است، به طوری که در رعایت مؤلفه‌های این بعد نیز مؤلفه‌های اساسی‌تر کمتر مورد توجه واقع شده بودند. در رعایت مؤلفه‌های تدریس بعد عملکردی نیز به رغم علاقه‌مندی معلمان به رعایت مؤلفه‌های این بعد، عملکرد آنان حکایت از آن داشت که مؤلفه‌هایی که به نحوه و چگونگی طراحی و اجرای وظایف و تکالیف اجتماعی، یا به عبارتی، خلق فرصت‌های عملی مطلوب اجتماعی مرتبط می‌شوند، کمتر مورد توجه معلمان بوده‌اند.

همچنین مشاهده‌گران عملکرد معلمان را در رعایت مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه در حد متوسط ارزیابی نموده‌اند، به طوری که میانگین‌های حاصله در ابعاد سه‌گانه به ترتیب شامل ۲/۵۸، ۲/۵۶ و ۲/۵۶ است (جدول ۴).

در کنار داده‌های توصیفی درباره میزان رعایت مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه، به منظور اطمینان از امکان وجود تفاوت معنی دار بین میزان رعایت مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه از آزمون فریدمن استفاده شده است. نتایج حاکی از وجود تفاوت معنی دار بین میزان رعایت مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه بوده است. به عبارت دیگر میانگین رتبه‌ای محاسبه شده برای میزان رعایت مؤلفه‌های تدریس بعد عاطفی، از دو دسته مؤلفه‌های تدریس دیگر بیشتر است. تفاوت مذکور معنی دار بوده و بدین ترتیب می‌توان ادعان داشت که بنابر ارزیابی مشاهده‌گران معلمان عمدتاً به مؤلفه‌های تدریس بعد عاطفی توجه داشته‌اند و مؤلفه‌های تدریس ابعاد شناختی و عملکردی در مراتب بعدی توجه آنان قرار داشته است (جدول ۵).

جدول ۴. مقایسه میانگین‌های حاصل در رعایت مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه

میانگین‌های حاصل	مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه
۲/۵۶۲۲	بعد شناختی
۲/۵۸۷۴	بعد عاطفی
۲/۵۴۸۶	بعد عملکردی
۲/۵۶۶۰	میانگین کل

جدول ۵. آزمون فریدمن برای مقایسه میزان توجه معلمان به مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه

مؤلفه‌های تدریس	گزینه	میانگین رتبه‌ای	تعداد	نتیجه آزمون	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
بعد شناختی	۲/۰۵	۱۲۰	۶/۴۶۶۷	۲	۰/۰۳۹۲	
بعد عاطفی	۲/۱۳					
بعد عملکردی	۱/۸۲					

همچنین در مجموع بررسیهای به عمل آمده در مورد تأثیر متغیرهای مختلف بر میزان رعایت مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه توسط معلمان می‌توان اظهار داشت، بنابر گزارش مشاهده‌گران در هر سه دسته مؤلفه‌های تدریس متغیر رشته تحصیلی و در یک دسته از مؤلفه‌ها نیز (بعد عاطفی) تمام متغیرها، متغیرهای اثرگذاری بر میزان رعایت مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه بوده‌اند. بنابراین قوی‌ترین متغیر مورد توجه در این خصوص رشته تحصیلی معلمان (بخصوص رشته‌های تحصیلی گروه سه یا به عبارتی خانه داری، خیاطی، اقتصاد، بازرگانی، فنی و غیره) بوده است (جدول ۶).

- تحلیل فعالیت‌های عملی و مشارکتی مدارس (مؤلفه‌های مکمل تدریس بعد عملکردی). میانگین میزان رعایت مؤلفه‌های مکمل تدریس بعد عملکردی، بنابر اظهارات کادر اجرایی ۲/۶۴۱۶ و براساس اظهارات دانش‌آموزان ۲/۶۳۲۰ است که هر دو در حد متوسط قرار دارند، بعلاوه، میانگین کل محاسبه شده میزان رعایت مؤلفه‌های مکمل تدریس بعد عملکردی نیز ۲/۶۳۶۸ است که در حد متوسط قرار دارد. بنابراین، بر مبنای یافته‌های توصیفی مذکور می‌توان گفت، بین دو دسته اظهارات کادر اجرایی و دانش‌آموزان پیرامون میزان توجه مدارس به مؤلفه‌های مکمل تدریس بعد عملکردی تفاوتی وجود نداشته، هر دو گروه به طور یکسان، میزان رعایت مؤلفه‌های مذکور توسط مدارس را در حد متوسط ارزیابی نموده‌اند.

داده‌های حاصل از دو ابزار مصاحبه با کادر اجرایی و پرسشنامه دانش‌آموزان درباره میزان توجه مدارس به مؤلفه‌های مکمل تدریس بعد عملکردی (فعالیت‌های عملی و مشارکتی) با عنایت به متغیرهای رشته تحصیلی، سطح تحصیلات، سابقه کادر اجرایی، نوع مدرسه و ناحیه آن مورد تحلیل و

جدول ۶ مقایسه تأثیر متغیرهای مختلف بر میزان رعایت مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه و مجموع مؤلفه‌های تدریس (از دیدگاه مشاهده‌گران)

ابعاد سه‌گانه متغیرها	بعد شناختی	بعد عاطفی	بعد عملکردی	مجموع مؤلفه‌های ابعاد سه‌گانه
رشته تحصیلی	* گروه سه	* گروه سه	* گروه دو	* گروه سه
	خانه‌داری، خیاطی، اقتصاد، فنی، بازرگانی و...	خانه‌داری، خیاطی، اقتصاد، فنی، بازرگانی و...	دیپلم‌های نظام قدیم ادبی، ریاضی، طبیعی	خانه‌داری، خیاطی، اقتصاد، فنی، بازرگانی و...
سطح تحصیلات	—	* لیسانس و بالاتر	—	—
سابقه	—	* ۵ تا ۱۵ سال	—	—
جنس	—	* زن	—	* زن



بررسی قرار گرفته است. براساس اظهارات کادر اجرایی سه متغیر رشته تحصیلی، سطح تحصیلات و سابقه کادر اجرایی مدارس بر میزان و چگونگی توجه به مدارس به مؤلفه‌های مکمل تدریس بعد عملکردی مؤثر است. تحلیل‌های انجام شده در خصوص تأثیر سایر متغیرهای مورد بررسی از جمله نوع مدرسه و ناحیه آن از دید هیچ یک از دو گروه کادر اجرایی و دانش‌آموزان نشانگر روابط معنی دار بین متغیرهای مذکور و میزان رعایت مؤلفه‌های این بعد نبوده‌اند (جدول ۷).

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

### فرضیه اول

در مجموع بررسی فرضیه اول و فرضیه‌های فرعی باید اذعان داشت که ۱۷/۷٪ اهداف مصوب پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی در مورد رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی اند. همچنین بیشترین اهداف مطرح در مورد انواع مسئولیت‌های اجتماعی، مربوط به مسئولیت‌های دینی - اجتماعی و بعد شناختی آموزش مسئولیت‌های اجتماعی است. بعلاوه، عمده‌ترین اهداف نیز در دو سطح اهداف کلی و جزئی پایه پنجم بیان شده است.

### فرضیه دوم

در مجموع بررسی فرضیه دوم و فرضیه‌های فرعی باید اذعان داشت که از مجموع هفت درس پایه‌های چهارم و پنجم فقط در پنج درس به رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی توجه شده است. این توجه به میزان ۱۷/۵٪ کل عبارات آنها بوده است. بیشترین توجه محتوای کتاب‌های مسئولیت‌های مدنی و بعد شناختی آموزش مسئولیت‌های اجتماعی بوده و البته این توجه در سطح عالی مهارت‌های شناختی نیز نبوده است.

جدول ۷. تأثیر متغیرهای مختلف بر میزان رعایت مؤلفه‌های مکمل تدریس بعد عملکردی از دید کادر اجرایی و دانش‌آموزان

متغیرها					پاسخگویان
ناحیه	نوع مدرسه	سابقه	سطح تحصیلات	رشته تحصیلی	
—	—	* ۱۵ سال و بالاتر ۵ تا ۱۵ سال	* بالاتر از فوق دیپلم	* گروه یک دانشسرای مقدماتی آموزش ابتدایی علوم تربیتی	کادر اجرایی
متغیرها					دانش‌آموزان
ناحیه		نوع مدرسه			
—		—			



بعلاوه به بعد عاطفی آموزش مسئولیتهای اجتماعی به صورت کم رنگ توجه شده و به بعد عملکردی آن هیچ گونه توجهی نشده است.

### فرضیه سوم

در مجموع بررسی فرضیه سوم و فرضیه فرعی آن باید اذعان داشت که در کل برنامه درسی دوره ابتدایی فقط برای دو درس (ریاضی و علوم تجربی) کتاب راهنمای معلم تهیه شده است که یکی از آنها نیز فاقد هر گونه توجه به مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه مسئولیتهای اجتماعی است. در تنها کتاب باقیمانده (علوم تجربی) نیز عمدتاً توجه به مؤلفه‌های تدریس بعدشناختی آموزش مسئولیتهای اجتماعی بوده و به مؤلفه‌های تدریس ابعاد دیگر توجه شایسته‌ای نشده است. بعلاوه، در هر سه دسته مؤلفه‌های تدریس به مؤلفه‌های عملیاتی و دقیقتر کمتر توجه شده است.

### فرضیه چهارم

در مجموع بررسی فرضیه چهارم و فرضیه‌های فرعی آن می‌توان اذعان داشت که، بنابر گزارش مشاهده‌گران، معلمان در حد متوسط به مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه مسئولیتهای اجتماعی توجه دارند، ولی این توجه عمدتاً معطوف مؤلفه‌های بعد عاطفی مسئولیتهای اجتماعی و پس از آن مؤلفه‌های ابعاد شناختی و عملکردی است. بعلاوه، در هر سه دسته مؤلفه‌های تدریس متغیر رشته تحصیلی (بخصوص رشته‌های گروه سه) و در یک دسته از مؤلفه‌ها (بعد عاطفی) نیز تمام متغیرها، متغیرهای اثرگذاری بر میزان رعایت مؤلفه‌های تدریس ابعاد سه‌گانه بوده‌اند.

مدارس ابتدایی نیز بنا بر اظهارات کادر اجرایی و دانش‌آموزان در حد متوسط به مؤلفه‌های مکمل تدریس بعد عملکردی مسئولیتهای اجتماعی توجه داشته‌اند. بعلاوه، براساس اظهارات کادر اجرایی سه متغیر رشته تحصیلی (بخصوص گروه یک) سطح تحصیلات و سابقه کادر اجرایی مدارس بر میزان و چگونگی توجه مدارس به مؤلفه‌های مکمل تدریس بعد عملکردی مؤثر بوده‌اند.

### ۶ منابع

[۱] احمدوند، محمدعلی، سیامک‌رضا، مهجور، آشنائی با فعالیت‌های تربیتی و اجتماعی، تهران، دانشگاه پیام نور، ۱۳۷۴.

[۲] پرات، الیزابت، بی.ام. فلمینگ، فرایند تدریس، ترجمه سیدمهدی سجادی، تهران، تربیت، ۱۳۷۳.

[۳] مایرن، چت، آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ابیلی، تهران، سمت، ۱۳۷۴.

[4] Bandura, A., "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change",

*Psychological Review*, 84, 1977.



- [5] Berman, S., *Perspectives: A Teaching Guide to Concepts of Peace*, Cambridge, Mass, ESR, 1983.
- [6] "The Real Ropes Course: The Development of Social consciousness", *ESR Journal*, 1990.
- [7] Bissex, G., *GNYS at WRK: A Child Learns to Write and Read*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1980.
- [8] Boyer, E.L., "Civic Education for Responsible Citizens", *Educational Leadership*, V. 48, 1990.
- [9] Bricker, D.C., "Classroom Life as Civic Education", New York, Teachers College Press, 1989.
- [10] Carroll, J.D., "We the People: A Review of U.S. Government and civics TextBooks", *People for the American Way*, Washington, D.C., 1987.
- [11] Cauley, K. & Tyler. B., "The Relationship of Self-Concept to Prosocial Behavior in Children", *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 1989.
- [12] Chance, P., *Thinking in the Classroom, A Survey of Programs*, Columbia University, Teachers College, Inc, 1986.
- [13] Cohen, E.G., *Classroom Management and Complex Instruction*, A Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Chicago, 1991.
- [14] Compaghone, N., "Teaching Responsibility to Rural Elementary Youth", *Going Beyond the Urban: A-Risk Boundaris*, 1995.
- [15] Dishon, D. & W. O'Leary, *A Guide Book for Cooperative Learning: A Technique for Creating More Effective Schools*, Holmes Beach, Fla: Learning Publications Inc., 1984.
- [16] Dolenga, J. "The Civic Achievement Award Program", *Educational Leadership*, V. 48, 1990.
- [17] Ford, M.E., "Social Cognition and Social Competence in Adolescence", *Developmental Psychology*, 18, 1985.
- [18] Glenn, H.S. & J. Nelson, "Raising Self-Reliant Children in a Self-Indulgent world: Seven Building Blocks for Developing Capable Young People. Rocklin, CA, Prima and Communications, 1988.

- [19] Grossnickle, D.R. and R.D. Stephens, *Developing Personal and Social Responsibility*, National School Safety Center. Peperdine University. Malibu California, 1992.
- [20] Johnson, D.W, R.T. Johnson, E.J. Holubec and P. Roy, "Circles of Learning", Alexandria, va: Ascd.
- [21] Kagan, S., "Cooperative Learning Resource for Teachers", Riverside, cal University of California, Riverside. 1989.
- [22] Katz, L.G. & S. Chard, *Meeting at the Child Study Center, University of British Columbia*, 1991.
- [23] Kluboak, D., *Taking Part: An Elementry Curriculum in the Participation Series Educator for Social Responcibility*", 1991.
- [24] Lemeke, J.L., *Using Language in the Classroom*, Don Mills, Ont, Oxford University Press, 1989.
- [25] Mainzer, K.L, P. Baltzley, K. Heslin, "Everybody Can Be Great Everybody Can Service", *Educational Leadership*, V. 48, 1990.
- [26] McPerson, K.L., "Enriching Learning Through Service", *A Practical Planning and Guide for Classroom Teacgers*, MT. vernon, WA, 1989.
- [27] Metcalfe, B., "Self-Concept and Attitude Toward School", *British Journal of Educational Psychology*, 52, 1981.
- [28] Parker, W.J.E. McDaniel, S.W. Valencia, "Helping Students Think about Public lssues: Instruction Versus Prompting", *Social Education*, January 1991.
- [29] Perkins, D.F. & J. Miller, "Why Community Service and Service Learning Providing Rationale and Reasearch", *Democracy and Education*, Fall 1994.
- [30] Pravalpruk, K., "The Reflective Teacher", *Partnership in Teacher Development for a New Asia and Passific*, Thailand, 1996.
- [31] Reynolds, W.M., "Self-Esteem and Claddroom Behavior in Elementary School Children", *Psycology in Schools*, 17, 1980.
- [32] Schaps, V., D. Solomon, "Cooperative Learning as Part of a Comperhensive Classroom Program Designed to Prosocial Promote Development", *Cooperative Learning: Theory and Rsesarch*, New York, Preager, 1990.



- [33] Sharan, S., "Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes and Ethnic Relations, *Review of Educational Research*, 50, 1980.
- [34] Siegler, R.S. and D. Klahr, "When do Children Learn? The Relationship between Existing Knowledge and the Acquisition of New Knowledge in R.", *Advance in Instructional Psychology*, V. 2, 1982.
- [35] Simons, P., "Building Community: Service Learning the Academic Discipline", Chap. 25, 1994.
- [36] Slavin, R.E., "Cooperative Learning", *Review of Educational Research*, 50.2 1980.
- [37] Urbain, E.S. & P.C. Kendall, "Review of Social - Cognitive Problem - Solving Interventions with Children", *Psychological Bulletin*, 88, 1980.
- [38] Vygotsky, L.S., "Mind in Society", Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.
- [39] Wells, G., "The Meaning Makers", Ports mouth. NH, Heinemann.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی