

رویکرد پژوهش‌محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

آن با اهداف آموزشی کتب موردنظر

Research-Oriented Approach in the First Grade of High School Textbooks and Its Comparison with the Textbooks' Educational Goals

دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۷/۱؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۲/۱

P. Samadi, (Ph.D)

Z. Mehmandoust Ghamsari, (M.A)

Abstract: This research intended to study the objectives and contents of the first grade of high school textbooks in terms of their focus on research-oriented approach and inclusion of essential research skills. Qualitative methods and triangulation were adopted to acquire a deeper understanding of the issue. The sample consisted of general educational objectives of the Islamic Republic of Iran, educational goals of the high school stage and the first grade of high school's textbooks of physics, biology, social studies, Persian literature, "faith and life" [Islamic studies] and the authors of these textbooks. Findings showed that in percentage, research-oriented elements are addressed 8.16%, 6.45%, 48%, 24%, 40%, 4% and 16% by general objectives of education in the IRI, objectives of the high school stage, physics, social studies, biology, Qur'an and Islamic studies and Persian literature respectively. In the next stage, the contents of the textbooks were analyzed with regard to research-oriented approach. In overall, the highest frequency of research-related issues belongs to problem solving, while tolerance has received the least share. Finally, to detect the cause of this composition of elements in the textbooks, to identify the problems and to develop research-oriented approaches in the educational system, interviews with authors of these books were carried out and analyzed.

Keywords: research-oriented approach, general objectives of the Islamic Republic, high school stage and textbooks objectives, content analysis, triangulation

پروین صمدی^۱

زهره مه‌ماندوست قمصری^۲

چکیده: این مقاله به منظور بررسی و تحلیل اهداف و محتوای کتاب‌های درسی سال اول دوره متوسطه از نظر توجه به رویکرد پژوهش‌محور و در داشتن مهارت‌های مورد نیاز پژوهش و تحقیق انجام شد. لذا روش تحقیق کیفی و برای دستیابی به تحلیلی عمیق‌تر از شیوه مثلث‌سازی استفاده شد. جامعه آماری، اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی، اهداف دوره متوسطه، اهداف دروس و محتوای کتاب منتخب سال اول دوره متوسطه شامل فیزیک، علوم زیستی و بهداشت، مطالعات اجتماعی، ادبیات فارسی و دین و زندگی و در نهایت مؤلفان کتب مذکور می‌باشد. نتایج حاکی از آن است که از میان اهداف کلی جمهوری اسلامی ایران ۸/۱۶ درصد، اهداف دوره متوسطه ۶/۴۵ درصد و اهداف دروس مورد نظر به ترتیب کتاب فیزیک ۴۸ درصد، علوم اجتماعی ۳۴ درصد، علوم زیستی و بهداشت ۴۰ درصد، قرآن و تعلیمات دینی ۴ درصد و ادبیات فارسی نیز ۱۶ درصد به مؤلفه‌های پژوهش‌محور اختصاص دارد. سپس محتوای کتاب‌های مذکور با توجه به مؤلفه‌های این رویکرد مورد تحلیل موضوعی قرار گرفت. بیش‌ترین فراوانی در مجموع کتاب‌ها متعلق به گویه‌های مؤلفه حل‌مسأله و کم‌ترین آن متعلق به گویه سعه صدر و تحمل شکست می‌باشد. در نهایت به منظور دستیابی به چرایی ترکیب ظهور این مؤلفه‌ها در کتب مورد نظر و شناسایی مشکلات و راهکارهای اجرای این رویکرد در نظام آموزشی از مصاحبه با مؤلفان کتب مذکور و تحلیل این مصاحبه مدد گرفته شد.

کلید واژه‌ها: رویکرد پژوهش‌محور، اهداف کلی جمهوری اسلامی ایران، اهداف دوره متوسطه و اهداف کتاب‌ها، تحلیل محتوا، مثلث‌سازی

Email:samadi_p600@yahoo.com

Email: zmehmandost@gmail.com

۱. نویسنده مسول: استادیار دانشگاه الزهرا

۲. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

مقدمه

توسعه ملی در جهان امروز به صورت گسترده متشکل از توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی، مهم‌ترین هدف هر کشور اعم از توسعه یافته و در حال توسعه را تشکیل می‌دهد. نیل به اهداف توسعه ملی تنها در سایه توسعه علمی ممکن است. بی‌شک آنچه می‌تواند جامعه ما را به سوی توسعه علمی هدایت کند تحقیق و پژوهش است. تحقیق به منزله خمیرمایه اصلی ابداعات و خلاقیت‌های علمی- فرهنگی جامعه و به مثابه قوه محرکه کشور، توجهات ویژه و برنامه‌ریزی دقیق و اساسی را طلب می‌کند. چنانچه در سند چشم‌انداز ۲۰ ساله جمهوری اسلامی ایران اولویت ویژه‌ای به امر تحقیق و پژوهش و تولید علم داده شده است. متناسب با این هدف نهادهای مختلفی در جامعه به مطالعه و بررسی و برنامه‌ریزی پرداخته‌اند. از جمله این نهادها، آموزش و پرورش می‌باشد. نظام آموزشی کشور با توجه به نقش محوری در تربیت نسل جوان از مسئولیت دوچندانی نسبت به سایر نهادها جهت کسب این مهم برخوردار است. با توجه به متمرکز بودن نظام آموزشی کشور ما، کتاب درسی یا محتوای مطالب آموزشی، محور مکتوب و مدون تعلیم و تربیت محسوب شده و فعالیت‌ها و تجربه‌های تربیتی دانش‌آموزان توسط معلم و حول محور آن سازماندهی می‌شود لذا جایگاه تحقیق و رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های درسی هدف اصلی این نوشتار می‌باشد.

بیان مسأله

در عصر انفجار دانش و اطلاعات و رشد فزاینده یافته‌های علمی، نظام تعلیم و تربیت نه قادر است تمامی دانش و اطلاعات موجود را به مخاطبان خود عرضه کند و نه در صورت برخوردار از چنین توانایی می‌تواند آنان را از دست زدن به کشف مجهول و یافتن اطلاعات تازه در بزرگسالی مستغنی سازد، زیرا بسیاری از آموخته‌های امروز دانش‌آموزان در بزرگسالی آن‌ها دیگر به کار نخواهد آمد. بنابراین تنها توانایی که با تجهیز دانش‌آموزان به آن می‌توان از رشد روز افزون قابلیت‌های نیروی انسانی در آینده، اطمینان حاصل کرد، ایجاد توانایی پژوهشگری و مهارت‌های مربوط به آن در ایشان است. به عبارتی مدارس باید توانایی‌های

پژوهشگری از جمله تفکر انتقادی، حل مسأله و آفرینندگی دانش‌آموزان را در آنچه می‌بینند، آنچه می‌شنوند و می‌خوانند پرورش دهند. مدارس باید بتوانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا عقاید را از حقایق، سفسطه را از استدلال منطقی، شایستگی را از عدم شایستگی به ویژه در فرهنگ‌هایی که از هر سو تحت بمباران اطلاعات مختلف قرار دارند تشخیص دهند و در افزایش حقایق و بنا کردن عقاید خویش فعالانه مشارکت نمایند (ایسنر، ۱۹۹۸). چنین نظام تربیتی در پیشینه تاریخی تعلیم و تربیت به عنوان تعلیم و تربیت پژوهش محور مشهور گردیده است. هدف این نوع از تعلیم و تربیت پرورش انسان‌هایی با انگیزه و مهارت در جست و جوی حقیقت، شناخت شیوه‌های به دست آوردن اطلاعات، فهم و تحلیل این اطلاعات و ارزیابی و کاربرد نتایج به دست آمده می‌باشد. این رویکرد از اوایل دهه ۱۹۶۰ از محدوده نظریه خارج و سرانجام از دهه ۱۹۸۰ به عنوان رویکرد غالب در کشورهای پیشرفته وارد عرصه‌های علمی و آموزشی گردیده است (لیپمن، ۱۹۹۹). چنانچه اسناد بین‌المللی نشان می‌دهد، این رویکرد و مهارت‌های وابسته به آن به عنوان عناصری کلیدی برای پرورش سواد علمی یادگیرندگان در بسیاری از کشورها از جمله آمریکا، کانادا، انگلستان، چین و غیره مطرح است (استفجانی، زمانی، بختیار نصرآبادی، ۱۳۸۷).

در ایران نیز طی ده سال گذشته متخصصان تعلیم و تربیت پس از ارزیابی برنامه درسی به عنوان برنامه‌ای موضوع محور (مهر محمدی، ۱۳۷۹)، راه چاره برون رفت از شرایط عدم رشد و توسعه کنونی را ارزش نهادن به عناصر پژوهش محور و ارج نهادن به کنجکاوی دانش‌آموزان در برنامه درسی دانسته‌اند (سلسبیلی و حسینی، ۱۳۸۵). البته متخصصان و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت به انتقاد بسنده نکرده و اقداماتی نیز در این راستا انجام داده‌اند، از جمله در برنامه چهارم توسعه (۱۳۸۴) تغییر رویکرد نظام آموزشی از حافظه‌گرایی به پژوهش محور به عنوان هدفی مهم بیان شده و در مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش نیز برنامه درسی متناسب با رویکرد دانش‌آموز پژوهنده و توجه به پژوهش، نوآوری و تولید علم توسط دانش‌آموزان از جمله راهبردها و سیاست‌های لازم برای دستیابی به هدف مذکور بیان شده است (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۵). با توجه به این امر که کتاب درسی یکی از مهم‌ترین مراجع و منابع یادگیری دانش‌آموزان در نظام کنونی آموزشی محسوب می‌شود، به منظور تعیین میزان مناسب بودن محتوای درسی مصوب برای دانش‌آموزان باید محتوا مورد

رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

تحلیل قرار بگیرد. تحلیل صحیح محتوای کتاب درسی با توجه به سایر عوامل مؤثر در کارایی آموزشی، امکان قضاوت و تصمیم‌گیری در مورد مطلوب بودن محتوا را فراهم می‌سازد. بنابراین ضرورت توجه به ارزشیابی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی در نظام آموزشی فعلی کشور اجتناب‌ناپذیر بوده و افزایش کیفیت مطالب، محتوا و ارتقاء سطح یادگیری فراگیران ارتباط مستقیمی به چنین بررسی‌هایی دارد. از این رو پژوهش حاضر سعی بر این دارد ضمن شناسایی مؤلفه‌های پژوهش محور، میزان توجه به مؤلفه‌های مذکور را در کتاب‌های درسی سال اول دوره متوسطه بررسی کند.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

ریشه‌های فلسفی-روان‌شناختی رویکرد پژوهش‌محوری را می‌توان در نظریه سازنده‌گرایی^۱ جستجو کرد (انیستین، ۲۰۰۷). دیدگاه‌های سازنده‌گرایی از پژوهش‌های پیازه، ویگوتسکی، روان‌شناسان گشتالت، برونر و تافلر و نیز فلسفه پرورشی جان دیویی سرچشمه می‌گیرند (سیف، ۱۳۸۰).

سازنده‌گرایی به گونه‌های مختلفی تعریف شده است، اما همه آن‌ها بر نقش فعال یادگیرنده در درک و فهم و ساختن دانش تأکید دارند. از جمله ارمرود، سازنده‌گرایی را کسب دانش شامل استفاده از اطلاعات پراکنده به عنوان سنگ بناهای دانش و استخراج تازه از میان آن‌ها می‌داند (گودرزی، ۱۳۸۷). و یا در واژه‌نامه روان‌شناسی آکسفورد آمده است که سازنده‌گرایی "اندیشه‌ای است که طبق آن ادراکات، یادها و سایر ساخت‌های ذهنی پیچیده و به طور فعال توسط فرد و در ذهن او ساخته می‌شوند، نه این‌که از بیرون از ذهن می‌آیند" (سیف، ۱۳۸۷:۹۹).

به طور کلی می‌توان گفت این رویکرد در اعتراض به رویکردهای موجود در یادگیری چون رفتارگرایی و خبرپردازی به وجود آمده، رویکردهایی که به زعم تافلر^۲ به رغم تمام خطابه‌های زیبا و فریبنده درباره آینده، به جای آن‌که به جامعه جدید که در حال پیدایش است چشم داشته باشند به یک سیستم و چارچوب علمی در حال مرگ واپس می‌نگرند و همه توان‌هایشان در این

1. Constructivism

2. Tofler

جهت به کار گرفته می‌شود تا انسان‌هایی شبیه ابزار (غیرخلاق و ناکارآمد) درست کنند و تحویل بدهند (شعاری نژاد، ۱۳۸۱)، حال آن‌که آموزش و پرورش جدید باید به فرد بیاموزد که اطلاعات را چگونه طبقه‌بندی و طبقه‌بندی مجدد کنند، صحت آن‌ها را بسنجند، چگونه هرگاه لازم شد مقولات خویش را تغییر بدهد، چگونه از امر عینی به امر مجرد و از مجرد به عینی رجعت کند، چگونه مسائل را از جهت تازه‌ای بنگرد. در آینده بی‌سواد کسی نیست که نمی‌تواند بخواند، بلکه کسی است که یاد نگرفته که چگونه یاد بگیرد (کوستاو، ۲۰۰۷).

از لحاظ برنامه درسی نیز پشتوانه اصلی برنامه درسی پژوهش محور را دیدگاه رشدگرا تشکیل می‌دهد هرچند که این نوع برنامه درسی از دیدگاه‌های موضوعی، فرایند شناختی و انسان‌گرا نیز بهره‌هایی برده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). به‌طور کلی در این دیدگاه، برنامه درسی به عنوان پدیده‌ای در خدمت رشد و توسعه فرایندهای ذهنی نگریسته می‌شود و مهم‌ترین کارکرد مدارس عبارت از کمک به دانش‌آموزان در یادگیری چگونه یادگرفتن و فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان به منظور تقویت انواع مهارت‌ها و توانایی‌های ذهنی است.

اما مجموعه معیارهایی که برای انتخاب اهداف برنامه درسی پژوهش محور در نظر گرفته می‌شود به این ترتیب است:

- هدف‌های تربیت با توجه به ویژگی‌های فراگیران بیان می‌شود.
- هدف‌های تربیت از صافی عقلانیت مشارکتی و ارتباطی عبور می‌کند.
- هدف‌های تربیت از تلاش مستمر پژوهش انسان در قلمروهای مختلف دانش بشری استخراج می‌گردد.
- اجرای هدف‌های تربیت با چالش فراوان همراه است.
- هدف‌های تربیت با جنبه‌های مختلف تربیت انسان هماهنگ است (لیپمن به نقل از جهانی، ۱۳۸۱).

از نظر محتوا نیز در این رویکرد محتوایی مناسب تشخیص داده می‌شود که شکل‌های مختلف تفکر را تقویت نماید؛ از جمله مهارت‌هایی که باید کانون انحصاری محتوای آموزشی را تشکیل بدهد، استدلال کردن، تولید اندیشه، پژوهش و حل مسأله است. از نظر ایشان این خود محتوا نیست که اهمیت دارد بلکه تقویت مهارت‌ها و روحیه پژوهشی است که از محتوای

رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

آموزشی انتظار می‌رود حال آن‌که در تعلیم و تربیت سنتی محتوا به خودی خود نیز دارای اهمیت است و مورد تأکید قرار می‌گیرد.

از نظر روش‌های یاددهی و یادگیری نیز پیروان دیدگاه تربیت پژوهش محور به روش‌هایی تأکید دارند که پرورش روحیه پژوهشگری و مواجه شدن فراگیران با زمینه‌ها و موقعیت‌های مبهم و مسأله‌دار را مورد توجه قرار می‌دهد. در این دسته از روش‌های یادگیری به فرایند بیش از نتیجه تأکید شده و نهادینه‌سازی روش‌شناسی پژوهش، دعوت از فراگیران برای ورود به عرصه‌های جذاب و چالش‌برانگیز پژوهش، همکاری و دقت و مهارت‌هایی چون فرضیه‌سازی و انتقاد عقلانی، مدارا و تحمل در بررسی صحت و سقم فرضیه‌ها را مورد نظر قرار می‌دهند. از آثار و پیامدهای مورد انتظار یادگیری در این نوع از برنامه درسی علاوه بر دانش علمی، مهارت در روند تحقیق و تعهد نسبت به پژوهش، وسعت دید و روحیه همکاری است. با توجه به این تأکیدات تلقی این برنامه از یادگیرنده، شخصی فعال است که دائماً از طریق پژوهش به ساخت تفکر می‌پردازد و معلم نیز با نظم و سازمان دادن محیط یادگیری به منزله راهنما عمل می‌کند که به‌طور فعال از مراحل یادگیری، یادگیرنده را همراهی می‌نماید (بارو، ۲۰۰۶).

همان‌طور که بیان شد اندیشمندان تربیتی همچون دیویی، شواب، برونر، ساچمن، لیپمن و گاردنر هر کدام به زعم خود به تشکیل شاکله رویکرد پژوهش محور در نظام آموزشی کمک کرده‌اند و هر کدام از یک یا چند جهت به چگونگی اجرای این رویکرد در سیستم یاددهی و یادگیری پرداخته‌اند. به‌طور مثال دیویی به حل مسأله و مهارت‌های مربوط به آن می‌پردازد. شواب با مطرح کردن روش دعوت به پژوهش در آموزش علوم نکاتی از جمله عدم قطعیت در بیان یافته‌های علمی، تاریخچه رسیدن به نظریه‌های علمی، مشارکت در فعالیت‌های تحقیقی اشاره دارد. جروم برونر شیوه یادگیری اکتشافی را معرفی می‌نماید. در این روش دانش‌آموز متفکری خودمختار است که مهم‌ترین انگیزه وی کنجکاوی می‌باشد، وی به فراشناخت و یادگیری چگونه یادگرفتن می‌پردازد. آموزش به شیوه پژوهشگری نیز شیوه یاددهی است که توسط ساچمن مطرح شد و در بردارنده نکاتی چون برانگیختن کنجکاوی، تأکید بر موقتی بودن یافته‌های علمی، یادگیری مشارکتی است. با این‌که نظریه طبقه‌بندی اهداف آموزشی که توسط بلوم مطرح شد، بیشتر مورد استقبال متخصصان آموزشی رفتارگرا قرار گرفت اما به دلیل تأکید

بر مهارت‌های سطوح شناختی بالا (تحلیل، ترکیب و ارزشیابی)، که از جمله مهارت‌های اساسی در فرایند تحقیق می‌باشد، در رویکرد پژوهش محور نیز مورد توجه می‌باشد. لیپمن نیز به طرح اصول آموزشی چون عقلانیت به عنوان عامل سازمان‌دهنده فعالیت‌های یادگیری، تفکر خودآگاهانه، تعلیم و تربیت چون فرایند پژوهش و کلاس درس، اجتماع پژوهشی می‌پردازد. گاردنر نیز با برهم زدن مفهوم هوش (IQ) و مطرح کردن انواع دیگری از هوش به کاربرد شیوه مشارکتی در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، برنامه درسی میان رشته‌ای، اهمیت تفکر انتقادی در فرایند یادگیری و همچنین کنجکاوی می‌پردازد و در نهایت دانشگاه شفیلد انگلستان نیز پس از مطالعات زیادی در سال ۲۰۰۵ چارچوبی برای فعالیت‌های پژوهش محور ارائه کرد که بر روی سه فعالیت زیر تأکید دارد:

۱- مهارت‌های پژوهش مشترک؛ شامل برنامه‌ریزی، خودمدیریتی، تشریک مساعی، تحمل و مدارا، همکاری است.

۲- سواد اطلاعاتی؛ صرفیت و توانایی پیدا کردن و استفاده از اطلاعات است که لازمه آن ارزیابی انتقادی، تشخیص ارتباط و ترکیب اطلاعات، آگاهی از منابع اطلاعاتی و مهارت در جستجو منابع موجود می‌باشد.

۳- یادگیری شبکه‌ای (ICT)؛ به دلیل گستردگی منابع اطلاعاتی اینترنتی، دانشجویان باید توانایی استفاده درست و اخلاقی از این منبعن اطلاعاتی را داشته باشند.

پس از تحلیل مبانی نظری این رویکرد و نظریه‌های این اندیشمندان، مؤلفه‌های مشترک بین نظریات ایشان به عنوان مؤلفه‌های رویکرد پژوهش محور در نظر گرفته شد که عبارتند از حل مسأله، تفکر انتقادی، کنجکاوی، تشریک مساعی و همکاری و یادگیری مشارکتی در فرایند پژوهش، تأکید بر موقتی بودن و عدم قطعیت در بیان یافته‌های پژوهشی و دانش، سعه صدر و تحمل شکست، ارتباط محتوای آموزشی با تجربه دانش‌آموز، خلاقیت و آفرینندگی، مهارت‌های شناختی سطوح بالا و ارتباط عمودی و افقی بین محتوای دروس، که در جدول شماره ۱ به نمایش درآمده است.

جدول ۱: مؤلفه‌های رویکرد پژوهش محور

شواب	برونر	ساجمن	بلوم	لیپمن	گاردنر	مدل دانشگاه شفیلد	
✓		✓		✓	✓		حل مساله
✓	✓	✓			✓		کنجکاوی
				✓	✓	✓	تفکر انتقادی
✓	✓	✓		✓	✓	✓	تشریک مساعی
		✓		✓			موضوعات درسی میان رشته ای و ارتباط عمودی و افقی میان دروس
	✓		✓				عدم قطعیت در بیان یافته های علمی
	✓	✓	✓				ارتباط محتوا با تجربه دانش آموزان
✓		✓	✓	✓	✓		مهارت های شناختی سطوح بالا
						✓	سواد اطلاعاتی
✓				✓	✓	✓	سعه صدر و تحمل شکست

در زمینه رویکرد پژوهش محور، پژوهشی در تحلیل کتاب‌های درسی دوره متوسطه انجام نگرفته است، اما تعدادی از تحقیقات داخلی و خارجی به رویکرد و مؤلفه‌های آن از جنبه‌های گوناگون نگرینته‌اند که در این پیوستار به اختصار توضیح داده می‌شوند.

اکسلاین^۱ (۲۰۰۸)، در مقاله‌ای با عنوان "یادگیری پژوهش محور چیست؟"، به اهمیت آن در نظام اجتماعی امروزی تاکید دارد و اذعان می‌دارد که دانش‌آموزان برای یادگیری پژوهش محور باید در سه زمینه عادات ذهنی، مهارت‌های پژوهشی و دیدگاه (نگرش) پژوهشی متبحر شوند. ایشان باید توانایی فراتر بردن دانش از مرزهای مدرسه به خانه و جامعه را بیاموزند. اکسلاین برای یادگیری پژوهش محور، فعالیت‌های حل مسأله را پیشنهاد می‌کند.

اینستین (۲۰۰۷)، نیز در مقاله‌ای با عنوان "رویکرد پژوهش محور برای آموزش علوم: تئوری و عمل" برنامه درسی پژوهش محور را به عنوان ترکیبی از نظریه‌های سازنده‌گرایی، طبقه‌بندی

بلوم، هوش چندگانه، زبان- تمام معرفی می‌کند. اهداف این نوع برنامه درسی را ۱- افزایش یادگیری دانش آموزان ۲- یادگیری از طریق راه‌های چندگانه ۳- شناخت رو به پیشرفت و دائمی بیان می‌کند. او در جدولی خصوصیات رویکرد پژوهش محور را با سنتی مقایسه می‌کند.

جدول ۲: مقایسه رویکرد پژوهش محور با سنتی

سنتی	پژوهش - محور	رویکرد یادگیری عناصر آموزشی
رفتار گرایی	سازنده گرایی	تئوری یادگیری
منفعل	فعال	مشارکت دانش آموزان
مسئولیت کاهش یافته	مسئولیت افزایش یافته	میزان درگیری دانش آموزان جهت پرونداد
پیرو رهبر (معلم)	حل کننده مسائل	نقش دانش آموزان
محصول جهت داده شده	فرایند جهت داده شده	اهداف برنامه درسی
اداره کننده، سوق دهنده به سوی اهداف از قبل تعریف شده	راهنما- تسهیل گر	نقش معلم

"مقایسه کتاب‌های درسی علوم ابتدائی ایران از نظر میزان توجه به مهارت‌های گوناگون در فرایند پژوهش با آمریکا و انگلستان" (۱۳۸۷)، عنوان مقاله‌ای است که اسفنجانی، زمانی و بختیار نصرآبادی تهیه کرده‌اند. مقوله‌های موردنظر در این مقاله بدین قرار است: تحریک حس کنجکاو و مسأله‌یابی، برنامه‌ریزی برای پژوهش، جمع‌آوری اطلاعات از طریق مشاهده و سایر منابع، سازمان‌دهی و تفسیر داده‌ها، پیش بینی و فرضیه‌سازی، طراحی تحقیق و آزمون فرضیه، نتیجه‌گیری و انتقال داده‌ها. یافته‌های این پژوهش بدین قرار است:

- بیش‌ترین فراوانی مربوط به تحریک حس کنجکاو و مسأله‌یابی و کم‌ترین فراوانی مربوط به طراحی تحقیق و آزمون آن می‌باشد. در کشور انگلستان ابتدا کتاب سال دوم بعد چهارم و در نهایت پنجم به مقوله‌های پژوهشی توجه کرده‌اند و در آمریکا نیز پایه‌های اول و دوم بیش‌ترین تأکید را به مقوله‌های پژوهشی داشته‌اند.

رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

- بیش‌ترین میانگین ضریب پژوهشی به کتاب‌های علوم انگلستان تعلق دارد اما آمریکا و ایران در یک سطح می‌باشند.

- در ایران بیش‌ترین تأکید در واحدهای جملات و پرسش‌ها مشاهده شده است و کتاب‌های ایران از نظر گرافیک (عکس، نمودار، چارت) در سطح پایین‌تری نسبت به انگلستان قرار دارند. به طور کلی این مقاله به مقوله‌های پژوهش محور که در قالب حل مسئله رخ می‌نماید، به خوبی توجه شده است اما به مقوله‌هایی چون تفکر انتقادی، خلاقیت و هم‌چنین ارزیابی فرایند پژوهش و دادن بازخورد که از مؤلفه‌های مورد تأکید نظریات پژوهش محور می‌باشند توجه چندانی نشده است.

مهری نژاد (۱۳۸۴)، نیز در تحقیقی با عنوان "بررسی راهبردهای ایجاد روحیه پژوهشی در دانش‌آموزان از طریق برنامه درسی" پس از تبیین اهمیت و ضرورت روحیه پرسش‌گری، پژوهش‌گری و هم‌چنین مهارت‌های پژوهشی برای انسان امروز و نقش نظام آموزشی در تربیت چنین افرادی به اهمیت نقش محتوای کتاب‌ها، روش تدریس و نحوه ارزشیابی از بین عناصر برنامه درسی به عنوان سه شاخصه تأثیرگذار و اصلی در تربیت یادگیرندگان اشاره می‌کند و با این پیش‌فرض که کتاب‌های درسی تا حدی با توجه به شاخصه‌های پژوهشی تدوین یافته‌اند، سؤال اصلی خود را این‌گونه مطرح کرده است "آیا می‌توانیم با تغییر در شیوه تدریس و ارزشیابی، دانش‌آموزان را به سمت پژوهشگری هدایت نماییم و از نظر شناختی و عاطفی آن‌ها را طوری پرورش دهیم که به جای به خاطر سپاری اطلاعات و محتوای کتاب درسی، اندیشیدن، آفرینندگی، جستجوگری، کنجکاوی و نقادی را در زندگی بیاموزند؟" وی از قول تورنس، بودو و پارانز (۱۹۸۴)، عناصر شناختی اصلی پژوهشگری را آفرینندگی یا خلاقیت، تفکر انتقادی و حل مسئله معرفی می‌کند و بدین ترتیب مبنای کار خود را براساس این سه مؤلفه بنا می‌نهد. وی سه شیوه تدریس به شیوه سنتی، تدریس به شیوه حل مسئله با ارزشیابی براساس شاخص‌های پژوهشگرانه و تدریس به شیوه حل مسئله با ارزشیابی بدون شاخص‌های پژوهشگرانه را به شیوه تجربی اجرا و با هم مقایسه کرده است و تدریس به شیوه حل مسئله با ارزشیابی براساس شاخص‌های پژوهشگرانه را موثرترین شیوه در ایجاد روحیه پژوهشگری معرفی می‌نماید.

همان‌طور که ملاحظه شد، در پیشینه پژوهشی رویکرد پژوهش محور و پژوهش در سطح

دانش‌آموزان هریک از محققان بیش‌تر به اهمیت تحقیق و پژوهش دانش‌آموزی، سنجش‌علاقه دانش‌آموزان به فعالیت‌های آموزشی، جایگاه روش‌های حل مسأله در بهبود مهارت‌های پژوهشی پرداخته‌اند. در تحلیل کتاب‌ها نیز بیش‌تر به مهارت‌های حل مسأله و هم‌چنین به پژوهش بیش‌تر از نظر روش‌شناختی توجه داشتند. حال آن‌که سعی پژوهش حاضر بر آن است که با بررسی نظریه‌های تعیین‌کننده در این پیشینه به تعریف جدیدی از مؤلفه‌های رویکرد پژوهش‌محور رسیده و جایگاه این مؤلفه‌ها را در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه بسنجد. هم‌چنین به بررسی جایگاه هریک از این مؤلفه‌ها در اهداف کلی جمهوری اسلامی ایران، اهداف دوره متوسطه و اهداف دروس انتخابی بپردازد.

اهداف پژوهش

هدف کلی تحقیق، ارزیابی اهداف کلی جمهوری اسلامی ایران، اهداف دوره متوسطه و اهداف محتوای کتاب‌های سال اول دوره متوسطه از منظر پرداختن به مؤلفه‌های رویکرد پژوهش‌محور می‌باشد.

اهداف ویژه پژوهش عبارتند از:

- ۱- بررسی و تعیین مؤلفه‌های رویکرد پژوهش‌محور در نظام آموزشی.
- ۲- تحلیل اهداف کلی جمهوری اسلامی ایران، اهداف دوره متوسطه و اهداف و محتوای کتاب‌های سال اول دوره متوسطه براساس مؤلفه‌های مذکور.
- ۳- بررسی نظریات مؤلفان کتب منتخب از منظر موانع و راهکارهای اجرای رویکرد پژوهش‌محور.

سؤالات پژوهش

- مؤلفه‌های رویکرد پژوهش‌محور چیستند؟
- به چه میزان محتوای کتاب‌های درسی سال اول متوسطه مؤلفه‌های پژوهش‌محور را دربر گرفته‌اند؟
- به چه میزان در اهداف کلی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به مؤلفه‌های

رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

پژوهش محور اشاره شده است؟

- به چه میزان در اهداف کلی دوره متوسطه به مؤلفه‌های پژوهش محور توجه شده است؟
- به چه میزان در اهداف دروس انتخابی به مؤلفه‌های پژوهش محور توجه شده است؟
- میزان آگاهی مؤلفان کتاب‌های مذکور از این رویکرد به چه میزان می‌باشد؟
- از نظر مؤلفان کتاب‌های مذکور آیا توجه به رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های درسی ضرورت دارد؟
- از نظر مؤلفان در تألیف کتاب کنونی به مؤلفه‌های پژوهش محور توجه شده است؟ در صورت توجه، دلیل چنین توجهی چه بوده است؟
- از نظر مؤلفان کتاب‌های درسی موانع موجود برای اجرای این رویکرد در نظام آموزشی ایران چه می‌باشد؟

روش تحقیق، جامعه و نمونه پژوهش

مطالعه انجام شده از نوع تحقیق توصیفی و در گروه پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد. روش مورد استفاده در این تحقیق، روش پژوهش کیفی و از نوع تحلیل محتواست که از طرح برآورد پدیده در متن داده‌ها با استفاده از فهرست و آرسی انجام شد. برای تهیه فهرست و آرسی، ابتدا با بررسی اسناد کتابخانه‌ای و اینترنتی مؤلفه‌های رویکرد پژوهش محور مشخص شد. بررسی نظریه‌های اندیشمندان قائل بر این نظریه و محتوای آموزشی بخش پژوهش محور دانشگاه شفیلد به تعیین مؤلفه‌ها کمک کرد. واحد تحلیل محتوا در این پژوهش جملات و تصاویر می‌باشد. روش جمع‌آوری اطلاعات مثلث‌سازی^۱ می‌باشد. این فرایند شامل به‌کارگیری شیوه‌های مختلف گردآوری داده‌ها و استفاده از منابع متعدد داده‌ها است که به منظور تحلیل عمیق یافته‌ها و بررسی اعتبار یافته‌های پژوهش کیفی به کار برده می‌شود (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۱). در پژوهش حاضر ۳ منبع اطلاعاتی مورد استفاده قرار گرفت که به ترتیب ذیل می‌باشد:

1. Triangulation

۱. کتاب‌های درسی سال اول متوسطه ۲. اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، اهداف آموزشی دوره متوسطه و اهداف آموزشی دروس دوره متوسطه ۳. مؤلفان کتاب‌های مذکور.

از میان جامعه آماری ذکر شده در بالا کتاب‌های ادبیات فارسی، مطالعات اجتماعی، دین و زندگی، فیزیک و زیست‌شناسی سال اول دوره متوسطه (وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۸۸) به صورت تصادفی انتخاب شد و کلیه اهداف کلی آموزش و پرورش، اهداف دوره متوسطه و اهداف هر کتاب (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۶) همچنین مصاحبه با مؤلفان کتب موردنظر به منظور آشنایی و درک عمیق موضوع مورد تحلیل قرار گرفت.

ارائه یافته‌ها

سوال ۱- مؤلفه‌های پژوهش محور چه می‌باشند؟

جهت پاسخ‌گویی به این سؤال به مطالعات داخلی و خارجی در ادبیات و پیشینه رویکرد پژوهش‌محور در نظام آموزشی کشورهای مدعی اجرای این رویکرد پرداخته شد. همان‌طور بیان شد نظریه پردازانی که به تدوین شاکله رویکرد پژوهش‌محور در آموزش و پرورش اهتمام داشتند شامل جان دیویی، شواب، برونر، ساچمن، بلوم، لیپمن و گاردنر می‌باشند (جهانی، ۱۳۸۴، مهری‌نژاد، ۱۳۸۴، مهرمحمدی، ۱۳۸۵، بارو، ۲۰۰۶، گوستس و اینستین، ۲۰۰۷). محقق پس از بررسی و تحلیل نظریه‌های ایشان و همچنین چگونگی رویکرد پژوهش‌محور در نظام آموزشی کشورهای قائل به این رویکرد نقاط مشترک این نظریه‌پردازان را به عنوان مؤلفه‌های رویکرد پژوهش‌محور در نظر گرفت. این مؤلفه‌ها به قرار زیر می‌باشند.

مؤلفه حل مسأله: حل مسأله از جمله فرایندهایی است که اکثر نظریه‌پردازان مطرح در رویکرد پژوهش‌محور در سیستم‌های آموزشی در اهمیت آن متفق هستند، دیویی به عنوان اولین دانشمند امر تعلیم و تربیت که به فعالیت‌ها و تجربه دانش‌آموز در فرایند یادگیری تأکید داشت، یادگیری را مساوی با حل مسأله می‌داند. پس از وی شواب، ساچمن، لیپمن و گاردنر نیز به اهمیت و جایگاه حل مسأله در فعالیت‌های پژوهشی تأکید داشته‌اند. ضرورت این مؤلفه زمانی رخ می‌نماید که بعضی از محققان رویکرد پژوهش‌محور، پژوهش در سطح یادگیرندگان را

رویگرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

محدود به فعالیت‌های حل مسأله در ایشان می‌دانند (لویی و همکاران، ۲۰۰۸ و بارو، ۲۰۰۶). شاید دلیل تأکید ایشان به حل مسأله چنانچه بلوم بیان می‌دارد، پتانسیل به کارگیری اهداف دانشی، مهارتی و نگرشی در فعالیت‌های حل مسأله می‌باشد (سیف، ۱۳۸۱). با وجود اختلاف نظرهایی که در مورد مراحل و گویه‌های حل مسأله وجود دارد، گویه‌های برخورد با موقعیت نامعین، جمع‌آوری اطلاعات، تدوین فرضیه، آزمون آن و ارزیابی فرایند و عمومیت دادن به یافته‌ها به دلیل کامل‌تر بودن و دربرگیرنده بودن اغلب مراحل مورد تأکید اندیشمندان این حوزه انتخاب شدند.

مؤلفه تفکر انتقادی: تفکر نقادانه نیز مورد تأکید دانشمندانی چون دیویی، شواب، ساچمن و گاردنر می‌باشد. اهمیت این مؤلفه در فعالیت‌های پژوهشی بدان دلیل است که با رشد و تقویت این نوع از تفکر، دانش‌آموز قادر می‌شود در فرایند پژوهش به تجزیه و تحلیل یافته‌ها بپردازد، آن‌ها را با هم مقایسه کند، به بحث و استدلال پرداخته و استدلال‌ها را ارزیابی کند و از قضاوت مستدل بهره‌مند شود و در نهایت نه تنها به ارزیابی رویدادها پرداخته بلکه به ارزیابی و اصلاح خویش نیز بپردازد (پرادو، ۲۰۰۸ و بارو، ۲۰۰۶)، که این خود از اهداف پژوهش، تحقیق و یادگیری پژوهش‌محورانه می‌باشد. به اعتبار نظریه انجمن فلاسفه آمریکا گویه‌های در نظر گرفته شد برای این مؤلفه تجزیه و تحلیل، ارزشیابی، استنباط، تبیین و خودتنظیمی می‌باشد (کرمخانی، ۱۳۸۷).

مؤلفه خلاقیت: لیپمن و ساچمن به این ویژگی صریحاً اشاره کرده‌اند و اندیشمندانی چون گاردنر و شواب نیز تلویحاً در آثار خود به این ویژگی متفقند. خلاقیت می‌تواند به عنوان توانایی‌هایی برای تشکیل ترکیب جدید از اندیشه، جهت برآوردن نیاز تصور شود و متضمن یک مناظره پی در پی هماهنگی و ناهماهنگی، بین همگرایی و واگرایی و بین تز و آنتی تز است. به عقیده بعضی خلاقیت و آفرینندگی شباهت زیادی به حل مسأله دارد با این تفاوت که بیش‌تر جنبه شخصی و ذهنی داشته و به شهود و تخیل وابسته است و به نتایج تازه‌ای منجر می‌شود که قبلاً کسی آن‌ها دست نیافته است (جهانی، ۱۳۸۴ و اینستین، ۲۰۰۷).

مؤلفه کنجکاوی: منظور از کنجکاوی اشتیاق برای دانستن، پرسش کردن، پیشقدم شدن برای

حل مسأله و تحقیق کردن است و به عنوان جرقه اولیه فرایند پژوهش و انگیزه‌ای قوی جهت پیشبرد تحقیق که باعث فعالیت و شوق و حرارت یادگیرنده می‌شود، در رویکرد پژوهش‌محور مؤلفه‌ای مسلم می‌باشد. این ویژگی مورد تأکید دانشمندانی چون دیویی، شواب، ساچمن و گاردنر می‌باشد (جهانی، ۱۳۸۴، مهری نژاد، ۱۳۸۴، بارو، ۲۰۰۶).

سعه صدر و تحمل شکست: شخص در فرایند پژوهش بارها به موانع برخورد می‌کند و با عقاید متعارض روبرو می‌شود. اصولاً پژوهش و تحقیق فعالیتی زمان بر است که به سرمایه فکری زیادی نیازمند می‌باشد و تصمیم‌گیری پژوهشگرانه در این فرایند مستلزم برخورداری از سعه صدر و تحمل شکست می‌باشد. این مؤلفه مورد تأکید دیویی، لیپمن، گاردنر و هم‌چنین از تأکیدات مدل پژوهش‌محور دانشگاه شفیلد می‌باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۵ و کوستاو، ۲۰۰۶).

ارتباط محتوا با تجربه دانش‌آموز: به‌زعم اندیشمندان این حوزه محتوای آموزشی باید برخاسته از تجربه دانش‌آموز و واقعی باشد، نه مسائل تحمیلی از جانب معلم و نهادهای تأثیرگذار در امر تعلیم و تربیت، تنها در این صورت است که دانش‌آموز قادر به تعمیم و استفاده از مطالب آموزشی در زندگی روزمره بوده و دارای نگاهی علمی به تجارب زندگی می‌شود (سیف، ۱۳۸۱ و اینستین، ۲۰۰۷).

مؤلفه ارتباط محتوای آموزشی با دروس دیگر: همان‌طور که لیپمن اشاره دارد، زمانی که موضوعات درسی مجزا در اختیار شاگردان قرار می‌گیرد، فرصت پژوهش از آن‌ها سلب می‌شود، به عبارتی در زندگی روزمره علوم مختلف به جنبه‌های مجزایی از تجارب شخص نمی‌پردازد بلکه زندگی جریانی پیچیده است که حل مسائل آن مستلزم استفاده از علوم مختلف در یک موقعیت است. در این راستا رسالت تربیت پژوهش‌محور این است که با توجه به اهداف پژوهشی موضوعات درسی را از حالت مجزا خارج کرده و به صورت مجموعه‌ای میان رشته‌ای در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد. البته این امر را نباید از نظر دور داشت که با توجه به رویکرد موضوع محور سیستم آموزشی کشور، در شرایط کنونی زمینه امکان استقرار یک نظام آموزشی میان رشته‌ای وجود ندارد، لیکن برقراری ارتباط دروس مختلف می‌تواند ما را به این هدف نزدیک کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷ و جهانی، ۱۳۸۴).

مؤلفه تشریح مساعی و همکاری: از این طریق مشارکت در فرایند تحقیق دانش‌آموزان با شناخت هم زمان راه حل‌های مختلف یک مسأله از یک طرف و راه حل‌های بدیل دیگران از

رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

طرف دیگر، در فرایند اجتماعی پژوهش درگیر می‌شود و این امر دانش‌آموزان را از اندیشیدن به شیوه تک منطقی و خودمحوری مصون می‌دارد. اهمیت این مؤلفه تا آنجاست که اندیشمندانی چون دیویی، شواب، برونر، ساچمن، لیپمن و گاردنر در این مؤلفه متفق هستند و دستاوردهای تشریح مساعی در فرایند پژوهش را چشمگیر می‌خوانند مهرمحمدی، ۱۳۸۵، اینستین، ۲۰۰۷ و کوستاو، ۲۰۰۶).

سوال ۲- به چه میزان محتوای کتاب فیزیک و آزمایشگاه، مطالعات اجتماعی، علوم زیستی و بهداشت، قرآن و تعلیمات دینی (دین و زندگی) و ادبیات فارسی به مؤلفه‌های پژوهش محور پرداخته‌اند؟

جدول ۳: تجزیه و تحلیل یافته‌های مربوط به کتاب فیزیک و آزمایشگاه سال اول متوسطه

مؤلفه	حل مساله										تفکر انتقادی	خلاقیت		تشریح مساعی
	تجزیه و تحلیل	تجزیه و تحلیل	تجزیه و تحلیل	تجزیه و تحلیل	تجزیه و تحلیل	تجزیه و تحلیل	تجزیه و تحلیل	تجزیه و تحلیل	تجزیه و تحلیل	تجزیه و تحلیل		تفکر واگرا	تفکر همگرا	
فراوانی	۴۲	۹۵	۱۲۸	۴۱	۴۰	۴۶	۸۵	۶	۲۷	۲۲	۰	۱۲	۶۸	
درصد	۱۱,۳۵	۲۵,۶۷	۳۴,۵۹	۱۱,۰۸	۱۰,۸۱	۹,۷۲	۶۰,۷۱	۴,۲۸	۱۹,۲۸	۱۵,۷۱	۰	۱۵	۸۵	
فراوانی کل	۳۹۲										۱۴۰		۳	
درصد کل	۵۷,۹۶										۳۰,۵۰		۰,۴۴	

در این پژوهش کتاب فیزیک و آزمایشگاه با توجه به هشت مؤلفه رویکرد پژوهش محور مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل این کتاب با توجه به مؤلفه‌های رویکرد پژوهش محور بیانگر یافته‌های ذیل است: گویه‌های مؤلفه حل مسأله با درصد فراوانی ۵۷,۹۷ نسبت با سایر مؤلفه‌ها پررنگ‌تر می‌باشند. از میان گویه‌های این مؤلفه تأکید محتوای کتاب به گویه‌های برخورد با

موقعیت نامعین، تحلیل موقعیت و جمع‌آوری اطلاعات بیش از گویه‌های فرضیه‌سازی، آزمون فرضیه و ارزیابی فرایند و عمومیت دادن به یافته‌ها می‌باشد. بعد از مؤلفه حل مسأله، مؤلفه تفکر انتقادی با ۲۰,۵۰ درصد قرار دارد. از بین گویه‌های این مؤلفه نیز، گویه‌های تجزیه و تحلیل، تبیین مورد تأکید محتوا بوده و گویه خودتنظیمی در محتوا مغفول مانده است. مؤلفه‌های ارتباط محتوا با تجربه دانش‌آموز با ۶,۵۸ بعد از تفکر انتقادی قرار می‌گیرد. در محتوای این کتاب توجه اندکی به مؤلفه‌های تشریح مساعی، کنجکاوی، خلاقیت و ارتباط محتوا با سایر دروس در کتاب فیزیک و آزمایشگاه شده است همچنین به مؤلفه سعه صدر و تحمل شکست نیز توجهی نشده است.

جدول ۴. تجزیه و تحلیل یافته‌های مربوط به محتوای کتاب مطالعات اجتماعی سال اول متوسطه

مؤلفه	حل مساله										مؤلفه				
	برخورد با موقعیت	تحلیل موقعیت	جمع‌آوری اطلاعات	تأمین فرضیه	آزمون فرضیه	ارزیابی فرایند	تجزیه و تحلیل	ارزیابی	استنباط	تبیین		خود تنظیمی			
گویه‌ها	۳۶	۳۹	۷۲	۷	۶	۹	۸۰	۶	۲۲	۱۶	۱	۵	۱۸	۱	۱۸
فراوانی	۳۶	۳۹	۷۲	۷	۶	۹	۸۰	۶	۲۲	۱۶	۱	۵	۱۸	۱	۱۸
درصد	۰.۲۱	۰.۲۲	۰.۴۲	۰.۰۴	۰.۰۳	۰.۰۵	۰.۵۲	۰.۰۴	۰.۱۷	۰.۱۲	۰.۰۱	۰.۰۳	۰.۱۲	۰.۰۱	۰.۱۲
فراوانی کل	۱۷۰										۱۲۵	۵	۹	۲۰	۹
درصد کل	۴۴,۸۵										۳۲,۹۸	۱,۳۲	۵,۲۷	۲,۳۷	۲,۳۷

کتاب مطالعات اجتماعی بر اساس هشت مؤلفه رویکرد پژوهش‌محور مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. اطلاعات مربوط به تجزیه و تحلیل این کتاب بدین قرار می‌باشد: در کتاب مطالعات اجتماعی مؤلفه حل مسأله با ۴۴,۸۵ درصد فراوانی نسبت به سایر مؤلفه‌ها پررنگ‌تر می‌باشد. از میان گویه‌های این مؤلفه تأکید محتوای کتاب به گویه‌های برخورد با موقعیت نامعین، تحلیل موقعیت و جمع‌آوری اطلاعات بیش از سایر گویه‌هاست. براساس نظر محققان و نظریه‌پردازان

رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

رویکرد پژوهش محور تأکید صرف به مهارت‌های اولیه حل مسأله منجر به انباشت اطلاعات شده و راه به سوی حل مسأله نمی‌برد. به عبارتی محتوای این کتاب مهارت‌های مسأله‌یابی دانش‌آموز در مسائل اجتماعی، تحلیل این مسائل و جمع‌آوری اطلاعات در این زمینه را مورد تأکید قرار داده است اما جهت فرضیه‌سازی، آزمون فرضیه، ارزیابی فرایند و رسیدن به راه حل مسأله، توانایی لازم را در دانش‌آموز ایجاد نمی‌کند. در این زمینه پژوهش خشکیان در سال ۱۳۸۵ نیز در تأیید این مطلب می‌باشد. بعد از مؤلفه حل مسأله در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی، مؤلفه تفکر انتقادی با ۳۲٫۹۸ درصد در رتبه دوم قرار دارد. از بین گویه‌های تفکر انتقادی بیش‌ترین توجه محتوای کتاب به گویه تجزیه و تحلیل می‌باشد. این بدان معنا می‌باشد که پس از آموزش محتوای این کتاب انتظار می‌رود دانش‌آموز قادر به تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی پیرامون خود باشد. به دنبال گویه تجزیه و تحلیل، گویه‌های تبیین و استنباط مورد توجه محتوا قرار گرفته و گویه ارزشیابی نیز با ۴٫۸ درصد در محتوای کتاب نقش کم‌رنگی را ایفا می‌کند. گویه خود تنظیمی نیز به طور کلی نادیده گرفته شده است. باید توجه داشت که تجزیه و تحلیل و استنباط مسائل اجتماعی بخشی از فرایند نقادی این مسائل را دربرمی‌گیرد. داشتن تفکر انتقادی نسبت به امور اجتماعی مستلزم ارزشیابی تحلیلی‌ها و استنباط‌ها و تبیین‌ها و در نهایت تنظیم اعمال و رفتار براساس آن می‌باشد. مؤلفه ارتباط محتوا کتاب با تجربه با ۱۰٫۸۱ درصد پس از تفکر انتقادی قرار دارد. حال آن‌که با توجه به محتوا و ماهیت کتاب که به مسائل فردی، خانوادگی، سیاسی و اقتصادی زندگی می‌پردازد، از پتانسیل لازم جهت ارتباط محتوا با تجربه دانش‌آموز برخوردار است. چنان‌چه در روش "دعوت به پژوهش شواب در طرح آموزش علوم اجتماعی میشیگان" فرایند تدریس با مسائل اجتماعی آشنا برای یادگیرندگان آغاز شده و با راهنمایی و هدایت معلم، به پژوهش‌های عمیق در مسائل اجتماعی منجر می‌شد. به دنبال مؤلفه ارتباط محتوا با تجربه، مؤلفه تشریح مساعی و همکاری با ۵٫۲۸ درصد قرار دارد در حالی‌که ماهیت درس مطالعات اجتماعی جایگاه پررنگ‌تری از این مؤلفه را طلب می‌کند. مؤلفه‌های کنجکاوی، ارتباط محتوا با سایر دروس و خلاقیت نیز با متوسط ۲ درصد در محتوای این کتاب جایگاه بسیار ضعیفی دارند. در مجموع محتوای این کتاب نتوانسته در قالب دروس، اشکال و یا فعالیت‌ها ارتباط علوم اجتماعی با سایر دروس را روشن نماید، کنجکاوی دانش‌آموزان را

برانگیزد و منجر به ظهور خلاقیت دانش‌آموزان شود. مؤلفه سعه‌صدر و تحمل شکست نیز در محتوای کتاب جایگاهی ندارد. در حالی که با توجه به اهمیت این مؤلفه و ماهیت درس مطالعات اجتماعی به خصوص این که محتوای کتاب بخش‌هایی را به مسائل فردی و خانوادگی اختصاص داده است لزوم و امکان پرداختن به مؤلفه سعه صدر و تحمل شکست وجود دارد.

جدول ۵. تجزیه و تحلیل یافته‌های مربوط به کتاب علوم زیستی و بهداشت سال اول متوسطه

مؤلفه	حل مسأله						تفکر انتقادی	خلاقیت	کنجکاوی	سعه صدر	ارتباط محتوا تجربه	ارتباط محتوا با دروس	تشریح مساعی
	برخورد با موقعیت	تحلیل موقعیت	ارزیابی	استنباط	تفسیر	خرد تفکر							
گویه	۶	۳۴	۶	۷	۳۰	۰	تفکر آرا	تفکر همگرا	-	-	-	-	-
فراوانی	۶	۳۴	۶	۷	۳۰	۰	۶	۱۹					
درصد	۳,۹۲	۲۲,۲۲	۵,۶۱	۶,۶۶	۲۸,۵۷	۰	۲۴	۷۶					
فراوانی کل	۱۵۳						۱۰۵	۶	۶	۵	۰	۱۵	۱
درصد کل	۵۲,۵۷						۳۶,۰۸	۲,۰۶	۲,۰۶	۱,۶۱	۰	۵,۱۵	۰,۳۴

مؤلفه حل مسأله با فراوانی ۵۲,۵۷ درصد نسبت به سایر مؤلفه‌ها از وضعیت مطلوب‌تری برخوردار می‌باشد. از بین گویه‌های این مؤلفه تأکید محتوای کتاب به گویه‌های تحلیل موقعیت مسأله‌ای، جمع‌آوری اطلاعات است. در حالی که گویه برخورد با موقعیت نامعین و مسأله‌یابی با ۳,۹۲ درصد نقش کمرنگی را در بین مهارت‌های حل مسأله در این کتاب ایفا می‌کند، توجه ضعیف به گویه کنجکاوی با ۲,۶ درصد نیز موید این مطلب می‌باشد زیرا زمانی مسأله برای دانش‌آموز مطرح می‌شود که کنجکاوی و پرسش‌گری در وی تقویت شود و این امری است که در محتوای کتاب زیست شناسی مغفول مانده است. سایر مهارت‌های حل مسأله مبنی بر فرضیه‌سازی، آزمون فرضیه و ارزیابی فرایند و عمومیت دادن به یافته‌ها نیز با متوسط ۹

رویگرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

درصد جایگاه ضعیفی در بین مهارت‌های حل مسأله دارند. همچنین بعد از مؤلفه حل مسأله، مؤلفه تفکر انتقادی با ۳۶,۰۸ درصد در رتبه بعد قرار دارد. از بین گویه‌ها نیز بیش‌ترین تأکید به گویه تجزیه و تحلیل با ۵۹,۰۴ درصد می‌باشد و پس از آن گویه تبیین با ۲۸,۵۷ درصد در رتبه بعدی قرار دارد. در حالی‌که یک انتقاد سازنده علاوه بر بحث و استدلال و مقایسه و تجزیه و تحلیل استدلال‌ها، در برگزیده استنباط، ارزشیابی استدلال و در نهایت خودتنظیمی نیز می‌باشد. ارتباط محتوای کتاب علوم زیستی و بهداشت با تجربه دانش‌آموزان برابر با ۵,۱۵ درصد است. مؤلفه‌های تشریح مساعی و ارتباط محتوا با سایر دروس نیز جایگاه ناچیزی در محتوای کتاب دارد و مؤلفه سعه صدر و تحمل شکست نیز در محتوای کتاب علوم زیستی و بهداشت کاملاً نادیده گرفته شده است.

جدول ۶: تجزیه و تحلیل یافته‌های مربوط به کتاب قرآن و تعلیمات دینی سال اول متوسطه

مؤلفه	حل مسأله										تفکر انتقادی	خلاصیت	کنجکاوی	سعه صدر	ارتباط محتوا با دروس	تشریح مساعی
	گویه	بروزرسانی و تغییر موقیعت	تحلیل موقیعت	جمع‌آوری اطلاعات	تادین فرضیه	آزمون فرضیه	ارزیابی فرایند	تجزیه و تحلیل ارزشیابی	استنباط	تبیین						
فراوانی	۴	۳۷	۸۰	۶	۵	۸	۳۷	۱	۶	۱۴	۲	۱۸	۱۳			
درصد	۲,۸۵	۲۶	۵۷	۴,۲	۳,۵	۵,۷	۶۱	۱,۶	۱۰	۳۳	۳,۳۳	۵۸,۰۶	۴۱,۹			
فراوانی کل	۱۴۰										۶۰	۱۸	۲۳	۶	۴	۴۱
درصد کل	۴۷,۹۴										۲۰,۵۴	۶,۱۶	۷,۸۷	۲,۰۵	۱,۳۶	۱۴,۰۴

تجزیه و تحلیل کتاب قرآن و تعلیمات دینی براساس مؤلفه‌های رویگرد پژوهش محور نشان دهنده آن بود که مطرح‌ترین مؤلفه در این کتاب حل مسأله با ۴۷,۹۴ درصد می‌باشد. از بین گویه‌های این مؤلفه نیز تحلیل موقیعت مسأله‌ای و جمع‌آوری اطلاعات پررنگ می‌باشد. به عبارتی کتاب قرآن و تعلیمات دینی جهت پرورش مهارت حل مسأله به تربیت دانش‌آموزی

توجه دارد که خود توانایی طرح مسأله ندارد لیکن مسائل مطرح شده از جانب دیگران را به خوبی تحلیل کرده و به جمع‌آوری اطلاعات در آن زمینه می‌پردازد و با توجه به این‌که گویه‌های تدوین فرضیه، آزمون فرضیه و ارزیابی فرایند و عمومیت دادن به یافته‌ها در محتوای این کتاب ضعیف می‌باشد در محتوای کتاب به تربیت دانش‌آموزی واجد این مهارت‌های فوق باشد، توجه نشده است. پس از مؤلفه حل مسأله مؤلفه تفکر انتقادی با ۲۰,۵۴ درصد قرار دارد و از بین گویه‌های این مؤلفه نیز به ترتیب گویه‌های تجزیه و تحلیل، تبیین و استنباط نقش پرننگی را ایفا می‌کنند. در حالی که گویه‌های ارزشیابی و خودتنظیمی در محتوای این کتاب مغفول مانده است. این امر در شرایطی است که تصمیم‌گیری براساس تدبر و تفکر از اهداف درس تعلیمات دینی می‌باشد که این تصمیم‌گیری مستلزم ارزیابی منابع اطلاعاتی و در نهایت خودتنظیمی می‌باشد. بنابراین محتوا این کتاب نتوانسته بر این هدف خود جامه عمل بپوشاند. پس از مؤلفه تفکر انتقادی، مؤلفه ارتباط محتوا با سایر دروس با ۱۴,۰۴ درصد قرار دارد، به عبارتی محتوا کتاب سعی بر ترسیم ارتباط مفاهیم دین با سایر علوم داشته تا بدین وسیله دانش‌آموزان را در درک ارتباط مفاهیم دین با سایر دروس یاریگر باشد و اما مؤلفه کنجکاوی، خلاقیت، تشریح مسامعی و ارتباط محتوا با تجربه دانش‌آموز در محتوای کتاب قرآن و تعلیمات دینی کم‌رنگ می‌باشد. در مجموع محتوای این کتاب نتوانسته در بروز کنجکاوی دانش‌آموز در مسائل دینی، خلاقیت در این زمینه و ترغیب دانش‌آموزان به همکاری در فرایند پژوهش و تحقیق و در نهایت ترسیم ارتباط محتوای کتاب با تجربه آنان، نقش قوی ایفا کند و در نهایت مؤلفه سعه صدر و تحمل شکست نیز در سرتاسر محتوای کتاب قرآن و تعلیمات دینی از جایگاه مطلوبی برخوردار نیست.

جدول ۷. تجزیه و تحلیل یافته‌های مربوط به کتاب ادبیات فارسی سال اول متوسطه

مؤلفه	حل مسأله							تفکر انتقادی					خلافت	کنجکاوی	سعه صدر	ارتباط محتوا تجربه	ارتباط محتوا با درس دیگر	تشریح مساعی	
	برخورد با موقعیت	تحلیل موقعیت	جمع آوری اطلاعات	تدوین فرضیه	آزمون فرضیه	ارزیابی فرایند	تجزیه و تحلیل	ارزشیابی	استنباط	تبیین	خود تنظیمی	تفکر واگرا							تفکر همگرا
فراوانی	۲	۲۲	۳۳	۰	۰	۰	۴۳	۰	۰	۷	۲۹	۰	۵	۷	-	-	-	-	
درصد	۲	۲۲	۷۵	۰	۰	۰	۵۳	۰	۰	۸,۷۵	۳۶	۰	۴۱,۶۶	۵۸,۳۳	-	-	-	-	
فراوانی کل	۴							۶					۶		۳	۲	۵	۸۰	۹۷
درصد	۱,۹۷							۲,۹۵					۲,۹۵		۱,۴۷	۰,۹۸	۲,۴۶	۳۹,۴	۴۷,۷۸

در محتوای کتاب مؤلفه حل مسأله با ۴۷,۷۸ درصد نسبت به سایر مؤلفه‌ها نقش پررنگ‌تری را ایفا کرده است. از بین گویه‌های این مؤلفه گویه‌های تحلیل موقعیت مسأله‌ای و جمع‌آوری اطلاعات مورد توجه وافر قرار گرفته است. به عبارتی محتوای کتاب ادبیات فارسی به تربیت فردی که قادر به تحلیل مسائل مطرح شده در حوزه ادبیات فارسی بوده و به جمع‌آوری اطلاعات می‌پردازد، تأکید دارد. با توجه به این‌که به گویه‌های تدوین فرضیه، آزمون فرضیه و ارزیابی فرایند و عمومیت دادن به یافته‌ها هیچ اشاره‌ای نشده است، پرورش این مهارت‌ها در دانش‌آموزان مورد بی‌توجهی قرار گرفته است. شاید عدم تأکید بر این دسته از مهارت‌ها ماهیت درس ادبیات فارسی می‌باشد. پس از مؤلفه حل مسأله، مؤلفه تفکر انتقادی با ۳۹,۴۰ درصد در رتبه بعدی قرار دارد. از میان گویه‌های این مؤلفه، گویه تجزیه و تحلیل و تبیین مورد توجه محتوای کتاب می‌باشد. محتوای کتاب در جهت پرورش تفکر انتقادی تنها به مهارت‌های قضاوت، استدلال که از نشانگرهای گویه تبیین می‌باشند و مقایسه و تجزیه و تحلیل تأکید دارد. اما چنانچه بلوم و همکاران اشاره دارند استنباط، ارزشیابی و خودتنظیمی از فرایندهای عالی ذهنی است که جایگاه اساسی در تفکر انتقادی دارند و بدون توجه به آن‌ها نمی‌توان انتظار یک تفکر نقادانه واقعی را داشت. پس از مؤلفه‌های حل مسأله و تفکر انتقادی، تحلیل انجام شده

بیانگر توجه به مؤلفه سعه صدر و تحمل شکست با فراوانی ۶ و درصد فراوانی ۲,۵۹ درصد می‌باشد. هرچند این مقدار در مقایسه با دو مؤلفه قبلی ناچیز می‌باشد اما با توجه به عدم تأکید سایر کتاب‌های انتخاب شده در این تحقیق به مؤلفه سعه صدر این مقدار نیز درخور توجه می‌باشد. سایر مؤلفه‌های رویکرد پژوهش محور شامل ارتباط محتوا با تجربه، خلاقیت، ارتباط محتوا با سایر دروس، تشریک مساعی و کنجکاوی در محتوای این کتاب جایگاه درخور توجهی ندارد.

با توجه به مطالب بالا کتاب ادبیات فارسی در جهت تربیت فردی با مهارت‌های و روحیه پژوهشی لازم به موارد زیر تأکید دارد:

فردی که از میان مهارت‌های حل مسأله توانایی تحلیل موقعیت مسأله‌ای و جمع‌آوری اطلاعات در وی مطلوب بوده اما در سایر مهارت‌ها دارای عملکرد ضعیفی می‌باشد و نیز توانایی تجزیه و تحلیل و تبیین جهت نقد و بررسی مسائل ادبی در وی درخور توجه می‌باشد.

سوال ۵- به چه میزان اهداف کلی نظام جمهوری اسلامی ایران، اهداف دوره متوسطه و

اهداف کتب منتخب به مؤلفه‌های پژوهش محور توجه کرده‌اند؟

در این پژوهش اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، اهداف دوره متوسطه و اهداف دروس موردنظر با توجه به مؤلفه‌های رویکرد پژوهش محور مورد تحلیل قرار گرفت. در میان اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران که به طبقات اخلاقی، علمی و آموزشی، فرهنگی و هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی و اقتصادی تقسیم شده‌اند. در این طبقات به رویکرد پژوهش محور و مؤلفه‌های آن اشاره شده است: در طبقه اهداف اخلاقی "ایجاد زمینه لازم برای خودشناسی و خداشناسی و تقویت روحیه حقیقت‌جویی"، در طبقه اهداف علمی و آموزشی "تقویت روحیه تحقیق، تعقل و تفکر، بررسی و تعمق، نقد و ابتکار"، "مشارکت و همکاری در فعالیت‌های گروهی"، در طبقه اهداف اجتماعی "پرورش سعه صدر و تحمل آرای دیگران در برخورد اندیشه‌ها" چنانچه ملاحظه می‌شود، در طبقه اهداف اخلاقی تقویت روحیه حقیقت‌جویی، تقویت روحیه تحقیق و بررسی و نقد و ابتکار و همچنین مشارکت و همکاری و در طبقه اهداف اجتماعی به پرورش سعه صدر اشاره شده است. به عبارتی از میان ۴۹ هدف عنوان شده در این سطح، ۴ هدف (۸/۱۶٪) به رویکرد پژوهش محور و مؤلفه‌های آن اشاره دارد. اهداف آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سطح غایت‌های

رویگرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

پرورشی می‌باشد و اهداف غایی، عموماً بیاناتی هستند کلی که قصد و منظور نهادهای آموزشی یک جامعه را نشان می‌دهند. لذا در این دسته از اهداف لزومی بر اشاره به تک تک مؤلفه‌های پژوهش محور وجود ندارد و تنها توجه به روحیه و مهارت پژوهشی و تحقیقی در طبقات اخلاقی، عملی و آموزشی، فرهنگی و هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی و اقتصادی لازم می‌باشد که در اهداف کلی جمهوری اسلامی ایران تنها در طبقات اخلاقی، علمی و آموزشی و اجتماعی به پرورش روحیه پژوهشی و تحقیق اشاره شده است و از این حیث سطوح اهداف جمهوری اسلامی ایران با هم هماهنگ نمی‌باشند.

اهداف دوره متوسطه نیز به طبقات ششگانه اخلاقی، علمی و آموزشی، فرهنگی و هنری، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی تقسیم شده است. در میان این اهداف، در طبقه اخلاقی، هدف "از اصول اعتقادی خود با استدلال دفاع کند"، در طبقه عملی و آموزشی، هدف "در استفاده از ریاضیات برای حل مسائل خود و جامعه مهارت داشته باشد"، در طبقه اجتماعی، هدف "به تفکر و مباحثه علاقه‌مند است و با روش تحقیق علمی آشنایی دارد"، در طبقه اجتماعی "در ارتباط با نظرات و عقاید دیگران با سعه صدر برخورد می‌کند"، در طبقه سیاسی "به شناخت و نقد نظام‌های حکومتی جهان علاقه‌مند است"، در طبقه اقتصادی "مشارکت در فعالیت‌های اقتصادی را وظیفه الهی، انسانی و ملی می‌داند". چنانچه که ملاحظه می‌شود تنها در اهداف علمی و آموزشی و اجتماعی به تحقیق و پژوهش به صورت کلی اشاره شده است. در هر یک از طبقات اهداف دوره متوسطه نیز به برخی از مؤلفه‌ها اشاره شده است و از این حیث با هم هماهنگ نیستند، به عبارتی از ۹۳ هدف عنوان شده در این سطح تنها ۶ هدف (۶/۴۵٪) به رویگرد پژوهش محور اختصاص دارد. از آنجا که اهداف دوره متوسطه نیز جزء اهداف غایی به‌شمار می‌رود، اشاره کلی به پرورش روحیه و تقویت مهارت‌های پژوهشی در سطوح مختلف اخلاقی، علمی و آموزشی، فرهنگی و هنری، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی مناسب تر به نظر می‌رسد و اشاره خاص به یک مؤلفه و آن هم در یک درس در این اهداف جایگاهی ندارد به طور مثال جایگاه هدف حل مسأله در درس ریاضی در اهداف دوره متوسطه نبوده و اختصاص به اهداف خاص درس ریاضی دارد.

در تحلیل اهداف کتب مورد نظر نیز نتایج ذیل حاصل شد.

درس فیزیک؛ در طبقه نگرشی و ارزشی، اهداف به مؤلفه‌های کنجکاوی، تفکر انتقادی، ارتباط محتوا با تجربه دانش‌آموز و همکاری و مشارکت و همچنین توجه به روحیه پژوهشگری به طور کلی اشاره شده است. در طبقه اهداف مهارتی نیز به مؤلفه‌های حل مسأله، تفکر انتقادی، همکاری و تشریک مساعی توجه شده است. در طبقه اهداف دانشی نیز مؤلفه‌های کنجکاوی، حل مسأله، ارتباط محتوا با تجربه دانش‌آموز اشاره شده است. بنابراین از میان ۳۳ هدف عنوان شده در درس فیزیک ۱۶ مورد به رویکرد پژوهش‌محور و مؤلفه‌های آن اختصاص دارد لیکن هماهنگی لازم بین طبقات دانشی، نگرشی و مهارتی این اهداف مشاهده نمی‌شود. به عنوان مثال در سه طبقه این اهداف به مهارت‌های حل مسأله اشاره شده و در دو طبقه گرایش و دانشی به مؤلفه تفکر انتقادی و تشریک مساعی اشاره شده است حال آن‌که این دو مؤلفه در اهداف دانشی جایگاهی ندارد. در حالی که دانش لازمه تفکر انتقادی می‌باشد. توجه به تفکر انتقادی بدون تأکید بر دانش به انتقادی سازنده منجر نشده و در بسیاری از مواقع به تخریب عقاید و افکار ختم می‌شود (سیف، ۱۳۸۱) و در زمینه مؤلفه تشریک مساعی نیز آگاهی و دانش لازمه یک همکاری مناسب می‌باشد. مؤلفه کنجکاوی نیز در دو طبقه در دو طبقه اهداف نگرشی و دانشی مورد توجه قرار گرفته در حالی که مهارت در زمینه هدایت کردن کنجکاوی نیز از تأکیدات رویکرد پژوهش‌محور می‌باشد. بنابراین تأکید بر این مؤلفه‌ها در اهداف مهارتی نیز لازم می‌باشد. مؤلفه ارتباط محتوا با تجربه نیز در اهداف نگرشی و دانشی مورد توجه قرار گرفته است. مؤلفه سعه صدر نیز تنها در اهداف نگرشی مورد تأکید واقع شده است. بنابراین با توجه به طبقه‌بندی بلوم و تحلیل‌ها و تفاسیری که بعد از نظریه وی بر سه دسته از اهداف شناختی یا دانشی، نگرشی و مهارتی در حوزه تعلیم و تربیت مطرح شد، هماهنگی و همپوشی این سه قسم از اهداف لازم می‌باشد، که البته در میان اهداف مصوب درس فیزیک این هماهنگی به طور کامل مشاهده نشد.

اهداف درس مطالعات اجتماعی نیز به سه طبقه دانشی، نگرشی و مهارتی تقسیم شده اند. در طبقه دانشی به مؤلفه ارتباط محتوا با تجربه اشاره شده است. در طبقه نگرشی، به مؤلفه‌های تشریک مساعی، سعه صدر و انتقادپذیری و همچنین گویه جمع‌آوری اطلاعات از مؤلفه حل مسأله و گویه تجزیه و تحلیل از مؤلفه تفکر انتقادی اشاره شده و در طبقه مهارتی اهداف درس مطالعات اجتماعی نیز به مهارت‌های تحقیق و پژوهش به صورت کلی، همچنین به مؤلفه‌های

رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

تشریک مساعی، سعه صدر، تحمل شکست و انتقادپذیری و گویه‌های تجزیه و تحلیل از مؤلفه تفکر انتقادی اشاره شده است. بنابراین از بین ۲۹ هدف عنوان شده در این درس تنها ۱۰ هدف به رویکرد پژوهش محور و مؤلفه‌های آن اشاره دارد لیکن هماهنگی لازم بین این سه طبقه مشاهده نمی‌شود. این امر مخصوصاً در طبقه اهداف دانشی به وضوح قابل مشاهده است، زیرا در این طبقه تنها به صورت ضمنی به مؤلفه ارتباط محتوا با تجربه اشاره شده است. اما در طبقه اهداف نگرشی و مهارتی به مؤلفه تشریک مساعی، سعه صدر و تحمل شکست نیز اشاره شده، شاید توافق این دو طبقه از اهداف بر سر این مؤلفه‌ها ماهیت این مؤلفه‌ها می‌باشد. چنانچه تشریک مساعی و سعه صدر نیز بیش‌تر در حیطه نگرش و مهارت مطرح می‌باشند تا دانش لیکن دانش نیز لازمه این دو مؤلفه می‌باشد. در این اهداف به روحیه انتقادپذیری نیز اشاره شده است در حالی که به پرورش تفکر انتقادی در دانش آموز اشاره‌ای نشده و از میان مهارت‌های تفکر انتقادی تنها به مهارت تجزیه و تحلیل توجه شده است. در زمینه مؤلفه حل مسأله آن هم تنها در طبقه اهداف نگرشی اشاره شده است، در حالی که حل مسأله در نظریه اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت بیش از همه به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌ها مطرح است هر چند روحیه حل مسأله و همچنین دانش در زمینه چگونگی مراحل آن نیز لازم می‌باشد. در طبقه اهداف مهارتی به توانایی پژوهش و تحقیق به صورت کلی نیز اشاره شده است. جایگاه این هدف در طبقات دانشی و نگرشی خالی می‌باشد.

اهداف درس علوم زیستی و بهداشت شامل سه دسته از اهداف دانشی، مهارتی و نگرشی می‌باشد. در طبقه دانشی، به مؤلفه‌های ارتباط محتوا با تجربه و ارتباط محتوا با سایر دروس اشاره شده است. در طبقه نگرشی، به مؤلفه‌های کنجکاوی، حل مسأله و ارتباط محتوای آموزشی با تجربه دانش آموز اشاره شده و در طبقه مهارتی، به مؤلفه‌های حل مسأله به خصوص گویه جمع‌آوری اطلاعات و آزمون فرضیه و همچنین گویه استدلال از مؤلفه تفکر انتقادی اشاره شده است. به عبارتی از ۲۵ هدف عنوان شده در اهداف درس زیست شناسی ۱۰ هدف به رویکرد پژوهش محوری و مؤلفه‌های آن اختصاص دارد، لیکن این توجه کامل نبوده و همچنین بین سطوح مختلف اهداف هماهنگ نمی‌باشد. چنانچه ملاحظه می‌شود، در اهداف دانشی صرفاً به ارتباط مطالب آموزشی به تجربه دانش آموز و ارتباط زیست‌شناسی با سایر علوم پرداخته شده،

در اهداف نگرشی به مؤلفه‌های کنجکاوی، ارتباط مطالب آموزشی با تجربه دانش‌آموز اشاره شده و در اهداف مهارتی به مؤلفه‌های حل مسأله، استدلال، تشریح مسأله اشاره شده است. در میان اهداف قرآن و تعلیمات دینی هدفی که به طور صریح اشاره به مؤلفه‌های رویکرد پژوهش‌محور باشد، یافت نشد. تنها در یک مورد هدف تفکر در مورد مسائل و تصمیم‌گیری براساس آن به طور ضمنی به این رویکرد اشاره دارد.

اهداف درس ادبیات فارسی نیز به سه طبقه دانشی، نگرشی و مهارتی تقسیم شده است. در طبقه اهداف دانشی به ارتباط محتوا با تجربه دانش‌آموز، در طبقه اهداف گرایشی، به مؤلفه خلاقیت و اهداف مهارتی، به گویه‌های مقایسه و استدلال از مؤلفه تفکر انتقادی و همچنین مؤلفه تشریح مسأله و ارتباط جمعی اشاره شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود از میان ۳۵ هدف عنوان شده در اهداف درس ادبیات فارسی، ۶ هدف به رویکرد پژوهش‌محور و مؤلفه‌های آن اختصاص دارد و از این لحاظ ضعیف عمل کرده و ناهماهنگ می‌باشد.

سوال ۴- به چه میزان مؤلفان کتاب‌های موردنظر نسبت به رویکرد پژوهش‌محور، مؤلفه‌های آن و چگونگی ظهور این رویکرد در کتاب‌های درسی آگاهی دارند؟ پژوهشگر پس از پرسش این سؤال دریافت که به جزء مولف کتاب فیزیک که از این رویکرد تاریخچه آن آگاهی مناسبی داشت، سایر گروه‌ها اطلاعات دقیقی از آن نداشتند. چنانچه مولف کتاب فیزیک در پاسخ به این سؤال گفتند: "رویکرد پژوهش‌محور رویکردی است که در چند دهه اخیر مخصوصاً در آموزش علوم تجربی چون فیزیک و زیست‌شناسی مطرح شده است و جزء رویکردهای دانش‌آموز محور می‌باشد" اما سایر مؤلفان خود نیز در این زمینه ابهام داشتند، چنان‌که مشتاق‌آشنایی بیشتر با این رویکرد بودند. اما مولفان کتب علوم اجتماعی، دین و زندگی و علوم زیستی و بهداشت با مؤلفه‌های رویکرد پژوهش‌محور آشنایی داشته و به اهمیت و ضرورت این مولفه‌ها واقف بودند. در این راستا مؤلف کتاب علوم اجتماعی عنوان کرد: "امروز اهمیت هریک از مؤلفه‌هایی که شما ذکر کردید برای هیچ‌یک از اعضای جامعه بزرگ آموزش و پرورش پوشیده نیست. مؤلفه‌هایی چون تفکر انتقادی، حل مسأله، تشریح مسأله و غیره از نیازهای مهم دانش‌آموزان است که این خود برخواسته از نیازهای جامعه می‌باشد و ما سعی کرده‌ایم که در راستای اهداف مصوب به این مؤلفه‌ها در تألیف کتاب درسی مطالعات اجتماعی بپردازیم". لازم به ذکر است مولفان کتب فوق به نقش کتاب درسی در پرورش این مولفه‌ها و

رویگرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

چگونگی ظهور مؤلفه‌های مذکور در برنامه درسی دانش‌آموزان آشنایی نداشتند و منحصرأ پرورش مؤلفه‌هایی چون حل مسأله، تفکر انتقادی، سعه صدر را وابسته به شیوه تدریس و مهارت معلم می‌دانستند. در مجموع از ۵ مؤلف کتب درسی بررسی شده، می‌توان بیان نمود که تنها مؤلف کتاب فیزیک در هر دو حوزه آشنایی به رویکرد و ظهور و بسط آن در کتاب‌های درسی واقف بود.

سوال ۵- از نظر مؤلفان کتاب‌های منتخب به چه میزان در تألیف کتاب‌های کنونی به مؤلفه‌های رویگرد پژوهش محور توجه شده است؟

مؤلفان کتاب‌های فیزیک، مطالعات اجتماعی و دین و زندگی در پاسخ به این سؤال ابراز داشتند که به طور کلی (و نه به طور خاص و تک تک مؤلفه‌ها) مؤلفه‌های این رویکرد را در تألیف مدنظر قرار دادند. در پاسخ به این سؤال مؤلف کتاب فیزیک بیان داشت "از دهه ۷۰، زمانی که تصمیم بر آن شد تا کتاب جدیدی تألیف شود، گروه مؤلفان پس از مطالعات زیادی در زمینه محتوای آموزشی کشورهای پیشرفته و استفاده از تجارب تدریس کتاب‌های قبلی، تصمیم گرفتند کتابی تألیف کنند که بیش‌تر گرایش به دانش‌آموز محوری داشته و فعال کردن دانش‌آموز در جریان یاددهی-یادگیری را مدنظر قرار دهد. البته محتوای آموزشی تنها یک جزء برنامه درسی است و قسمت اجرای آن نیز بسیار مهم است. در حال حاضر کتاب ما با اکثر کشورهای پیشرفته فاصله زیادی ندارد اما اجرای این محتوا باعث عقب ماندن ما شده است.... البته اگر در حال حاضر دست به تألیف کتاب جدیدی بزنیم مطمئناً از کتاب کنونی بهتر خواهد بود. مثلاً اگر نمره رویگرد پژوهش محور در کتاب کنونی ۱۲ باشد، با توجه به تجاربی که کسب کرده‌ایم می‌توانیم کتابی با نمره ۱۷ تألیف کنیم". در همین راستا مؤلف کتاب علوم اجتماعی نیز عنوان کرد "تألیف کتاب کنونی از سال ۷۲ شروع شد. پس از انتقاداتی که به کتاب قبلی وارد شد، مؤلفان تصمیم گرفتند کتاب جدیدی تألیف کنند که مؤلفه‌های موردنظر شما را نیز در آن مدنظر قرار دهند. البته رویگرد پژوهش محور تنها رویکرد موردنظر ما در تألیف نبوده، در حال حاضر نیز کتابی در دست تألیف است که توجه بیشتر به مقوله دانش‌آموز محوری در برنامه درسی دارد". همچنین مؤلف کتاب قرآن و تعلیمات دینی بیان کرد "ما در تألیف این کتاب تلاش داشته‌ایم که مؤلفه‌هایی چون حل مسأله، کنجکاوی، تشریک مساعی و غیره را مدنظر قرار

دهیم اگر شما کتاب را ملاحظه کرده باشید، بخش‌های چون بررسی کنید، بحث کنید و تفکر کنید عمدتاً جنبه پژوهشی دارد" و اما مولف کتاب زیست‌شناسی در پاسخ به این سؤال بیان کرد "شاید بتوان کتاب کنونی را به شیوه‌ای تدریس کرد که دانش‌آموز در آن فعال باشد و به پژوهش بپردازد، اما اگر منظور شما این است که در تألیف کتاب کنونی به مؤلفه‌های پژوهش محور تأکید داشته‌ایم و آن را در ادبیات کتاب لحاظ کرده‌ایم، پاسخ من منفی است، اصلاً امکان تألیف یک کتاب کاملاً پژوهشی وجود ندارد. کتاب کنونی تنها با توجه به اهداف کلی آموزش و پرورش تألیف شده حتی اهدافی که الآن تحت عنوان اهداف مصوب درس زیست‌شناسی وجود دارد، پس از تألیف کتاب تدوین شده است و البته کتاب جدیدی تألیف کرده‌ایم که هنوز به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش نرسیده اما تألیف آن به اتمام رسیده است". به طور کلی به نظر می‌رسد که مؤلفان محترم در تألیف کتاب کنونی بیش از همه به به ویژگی‌های تعلیم و تربیت دانش‌آموز محور توجه داشته‌اند نه به طور خاص به رویکرد پژوهش‌محور و مؤلفه‌های آن، البته رویکرد پژوهش‌محور نیز از رویکردهای نظام‌های آموزشی دانش‌آموز محور می‌باشد. لیکن انجام مطالعاتی در زمینه این رویکرد جهت آشنایی بیشتر مؤلفان و واقف شدن به چگونگی این رویکرد در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف ضروری به نظر می‌رسد.

سوال ۶- از نظر مؤلفان کتاب‌های منتخب علت و ضرورت پرداختن به مؤلفه‌های رویکرد

پژوهش‌محور در چیست؟

در پاسخ به این سؤال مؤلف کتاب فیزیک ابراز کرد "بخشی از اهمیت این مساله به دلیل نتایج نامطلوبی بود که دانش‌آموزان ما در آزمون‌های بین‌المللی مثل TIMSS دست می‌آوردند که عموماً ضعف ما در سؤالاتی بود که نیاز به تحلیل، ترکیب، ارزیابی و مهارت‌های سطوح بالای شناختی داشتند،... البته نباید دنیای در حال تغییر و سرعت تغییر را نظر دور داشت، نیم عمر اطلاعات در بعضی از داشته‌ها کمتر از ۱۰۰ روز است و این یعنی دانش‌آموز ما باید پژوهش و چگونگی یادگیری را یاد بگیرد"، پاسخ تأکید بر اهمیت شرکت در برنامه‌های ارزشیابی و سایر برنامه‌ها اعم از همایش‌های بین‌المللی را نشان می‌دهد، چرا که این برنامه‌ها دستاوردهای عینی‌تری از چگونگی سیستم‌های آموزشی و عملکرد آن‌ها در کشورهای مختلف به ما می‌دهد تا از تجارب این کشورها بهره‌مند شده و تصمیمات بهتری اتخاذ کنیم. مؤلفان کتب علوم اجتماعی، دین و زندگی، زیست‌شناسی نیز دلایل ضرورت توجه به مؤلفه‌های رویکرد

رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

پژوهش محور را تغییرات جامعه و نیازهای در حال رشد دانش‌آموزان دانسته، همچنین تحولاتی که در علم آموزش و پرورش به وجود آمده را مهم دانستند. این بیانات نشان‌دهنده واقف بودن مؤلفان کتاب‌ها به ویژگی‌های دنیای روز و مسئول بودن سیستم آموزشی در قبال نیازهای برخاسته از این تغییرات می‌باشند. بنابراین لازم است این شناخت کلی با برنامه‌ریزی، مطالعات و پژوهش‌های سیستماتیک تبدیل به دانایی در زمینه تأثیر و تأثرات جامعه و آموزش و پرورش شده تا به نقش و کارکرد هریک از عناصر آموزشی در دنیای در حال تغییر پی برند و براساس دانایی به وجود آمده به تصمیم‌گیری و عمل پردازند.

سؤال ۷- از نظر مؤلفان کتاب‌های منتخب موانع موجود جهت عملیاتی کردن رویکرد

پژوهش محور در نظام آموزشی چه بوده و راه کارها کدامند؟

پاسخ مؤلفان کتاب‌های به ترتیب نکته‌های زیر را شامل می‌شد:

۱- عدم اهمیت دادن مسئولان کشور به آموزش و پرورش و به حاشیه رانده شدن هرچه بیشتر آموزش و پرورش در سال‌های کنونی، مؤلف کتاب فیزیک در این باره عنوان کرد؛ "کیفیت توسعه یک کشور به کیفیت آموزش آن بستگی دارد، این در حالی است که در سال‌های اخیر سهم آموزش و پرورش ما از بودجه ناخالص داخلی از ۳,۳ درصد در سال ۸۴ به ۲,۲ درصد در سال ۸۷ نزول کرده و در اکثر کشورهای دنیا این سهم حدود ۵,۵ درصد است و یا مثالی دیگر این که در ایران همایشی جهت تجلیل از کسانی که در توسعه کشور نقش داشته‌اند برگزار شد و حتی یک نفر از افراد از اصحاب نظام آموزشی کشور نیستند و این اهمیت آموزش و پرورش را از نظر مسئولان نشان می‌دهد و مؤلفان گروه زیست بیان کرد "مدیران ارشد کشور باید به شفاف‌سازی پردازند که چه چیز از آموزش و پرورش می‌خواهند، آیا واقعاً به دنبال دانش‌آموز پژوهشگر و نقاد هستند و اگر این گونه است باید تمام تلاششان را در این جهت مصروف بدارند."

۲- عدم آموزش صحیح معلمان و نظارت بر اجرای برنامه درسی و کلاس درس؛ تمام مؤلفان مورد مصاحبه، به این مورد تأکید داشتند و بیان می‌کردند که محتوای آموزشی ما تا حدی جهت پژوهش محور تغییر یافته اما معلمان هم‌چنان به روش‌های سخنرانی و قدیمی تأکید دارند و در اکثر مواقع به جای درگیر کردن دانش‌آموزان پاسخ را در اختیار ایشان می‌گذارند و این در

حالی است که ما دیگر برنامه‌هایی جهت تربیت معلم و تربیت دبیر نداریم و زمانی هم که داشتیم در واقع مهارت‌های مورد نیاز به معلمان آموزش داده نمی‌شد.

۳- فرهنگ غلط آموزش، تصور و برداشت غلط از مفهوم یادگیری و کنجکاوی در ذهن والدین و معلمان نیز از موانع رشد رویکرد پژوهش محوری است که مورد تأکید گروه مؤلفان کتب درسی هستند. مؤلفان کتاب مطالعات اجتماعی بیان کردند "والدین از سیستم آموزشی نظم و انضباط سخت و نمره ۲۰ می‌خواهند، هنوز برداشت صحیحی ندارند که دانش‌آموز را در فعالیت‌های آموزشی همراه کنند و تنها توقع آن‌ها از دانش‌آموز منفعل بودن، نمره ۲۰ و قبولی در کنکور است".

۴- ناآگاهی مدیریت مدارس از رویکرد پژوهش محور و عدم همکاری آن‌ها؛ در این زمینه مؤلف گروه مطالعات اجتماعی بیان کرد "مدیریت مدرسه همیشه با کلاس‌های فعال و دانش‌آموزان پر جنب و جوش مشکل دارد، آرام بودن کلاس و نظم شدید آن در نگاه مدیران برای معلمان امتیاز محسوب می‌شود" مؤلف کتاب زیست شناسی نیز مطرح کرد که "زیست یعنی زندگی، یعنی درگیری مستقیم با شرایط زیستی در حالی که معلمان ما حق ندارد بچه‌ها را برای دیدن درخت از نزدیک به حیاط مدرسه ببرند چه رسد به فراتر از چارچوب مدرسه، برای یک گردش علمی مراحل اداری آن قدر سخت و زیاد هستند که معلم را منصرف می‌کنند".

۵- عدم وجود سیستم ارزشیابی صحیح، کنکور و وجود کتاب‌های کمک آموزشی غیراستاندارد در بازار. در این زمینه مولف کتاب فیزیک بیان داشت: "کتاب‌هایی با عناوین شبیه به کمک درسی وجود دارد که جواب را در اختیار دانش‌آموزان می‌گذارد و این برای آینده دانش‌آموز فاجعه ایجاد می‌کند. متأسفانه سیستم نظارتی وجود ندارد". در زمینه ارزشیابی مولفان بیان نمودند که ارزشیابی به صورت سنتی و قلم کاغذی صورت می‌گیرد و منحصر محفوضات دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کند. و در مورد سیستم کنکور بیان نمودند که کنکور مانند دو ماراتونی شده و همه بدون توجه به اهداف تربیتی در جهت رسیدن به خط پایان آن می‌باشند و این باعث کم‌توجهی به فرایند آموزشی شده است.

در مجموع پیشنهاد مولفان در جهت رفع مشکلات فوق تغییر در سیاست‌های کلان آموزشی، اجرای برنامه تربیت معلم، ارتباط بیشتر نظام آموزشی و دست‌اندرکاران امر آموزش با والدین و تغییر سیستم ارزیابی و کنکور و انعطاف‌پذیری بیش‌تر در ساختار مدرسه و حرکت به سمت

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش کتاب‌های فیزیک، مطالعات اجتماعی، علوم زیستی و بهداشت، قرآن و تعلیمات دینی و ادبیات فارسی سال اول متوسطه با توجه به مؤلفه‌های رویکرد پژوهش محور مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اولویت‌بندی ظهور مؤلفه‌های این رویکرد در کتاب‌های درسی نزدیک به هم می‌باشند و محتوای کتاب‌های درسی موردنظر بصورت ناقص و گذرا به آموزش مؤلفه‌های پژوهش محور پرداخته‌اند. در این کتاب‌ها به آموزش مؤلفه‌های ارتباط محتوا با سایر دروس، کنجکاوی، خلاقیت، تشریک مساعی، ارتباط محتوا با تجربه، سعه صدر و تحمل شکست به طور کافی و موثر پرداخته نشده است و مؤلفه سعه صدر و تحمل شکست نقطه اوج چنین رویدادی است چرا که با وجود توجه سلسه مراتب اهداف آموزشی به این مؤلفه، جایگاه ۲/۵۶ درصدی آن تنها در کتاب ادبیات فارسی نتیجه‌ای تأمل برانگیز است. مؤلفه‌های حل مسئله و تفکر انتقادی که تاحدی پررنگ جلوه داده شده‌اند نیز به صورت ناقص بوده و به تمام گویه‌های مطرح در این مؤلفه‌ها پرداخته نشده است. چنانچه در بین گویه‌های مؤلفه حل مسئله تأکید محتوای کتاب به گویه‌های برخورد با موقعیت نامعین"، "تحلیل موقعیت" و "جمع‌آوری اطلاعات" بوده و جایگاه "تدوین فرضیه"، "آزمون آن" و "ارزیابی فرایند و عمومیت دادن به یافته‌ها" کم‌رنگ می‌باشد. همچنین از بین گویه‌های مؤلفه تفکر انتقادی تأکید به "تجزیه و تحلیل" و "استنباط" و "تبیین" مشاهده شده و گویه‌های "ارزشیابی" و "خود تنظیمی" مورد کم توجهی قرار گرفته‌اند.

صالحی و لشگری (۱۳۸۷)، پس از تحلیل کتاب‌های علوم انسانی براساس توجه به روحیه تحقیق به نتایج مشابهی رسیده‌اند، یافته‌های این پژوهش بیانگر این بود که کتب علوم انسانی از جهات مختلف با یکدیگر همسو، هماهنگ، هموزن، همراه و موافق نبوده و به‌ویژه در ارتباط با نقش انتقالی معانی، مفاهیم و آموزش روش‌های شناخت و پرورش شخصیت‌های فعال و خلاق و بالاخره تحریک و تقویت روحیه و به تبع آن در دانش‌آموزان براساس استاندارد هماهنگ و مبتنی بر یک رویه مشخص و معین عمل نکرده‌اند و یافته‌های اسفنجانی، زمانی و بختیار

نصرآبادی (۱۳۸۷) در تحلیل کتاب‌های علوم ابتدائی با پژوهش حاضر همسو می‌باشد. یافته‌های پژوهش آنان بیانگر آن بود که بیش‌ترین تاکید مربوط به تحریک حس کنجکاوی و مسأله‌یابی و کم‌ترین آن مربوط به طراحی تحقیق و آزمون آن می‌باشد.

با کنکاش در مصاحبه عمیق با مولفان روشن شد که غالب مولفان به اهمیت مولفه‌های رویکرد پژوهش‌محور واقف و متفوق‌القول بر ناکارآمدی محتوای تجویری کتاب‌های هستند و این باور را حاصل سرعت تغییر دانش جهانی، شرایط جامعه و نیازهای برخاسته از این تغییرات در دانش‌آموزان و نتایج ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌های بین‌المللی می‌دانستند. گفته‌های مولفان علاوه بر این که نمایانگر هوشیاری ایشان نسبت به تغییرات محیطی است، نشان دهنده بازخورد شرکت دانش‌آموزان در آزمون‌های بین‌المللی در تصمیم‌گیری‌ها می‌باشد چرا که این آزمون‌ها سنگ محکی جهت ارزیابی واقع‌بینانه جایگاه دانش‌آموز ایرانی نسبت به هم‌رده‌های خود در جهان می‌باشد. اکثر مولفان نسبت به رویکرد پژوهش‌محور در سیستم آموزشی آگاهی چندانی نداشتند (هر چند به اهمیت مولفه‌هایی چون حل مسأله، تفکر انتقادی و خلاقیت واقف بودند) حال آن‌که قریب بر ۵ سال از تصویب این رویکرد در قانون برنامه توسعه آموزش و پرورش (۱۳۸۴) می‌گذرد. با دقیق‌تر شدن در این موضوع درمی‌یابیم که تنها مولفان کتب درسی نبودند که از این تصویب ناآگاه بودند بلکه در اهداف کلی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی نیز پس از تصویب این رویکرد در قانون برنامه توسعه تغییری به وجود نیامده است و از ۵۶ هدف موجود در اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران تنها ۴ مورد (۸/۱۶) به رویکرد پژوهش‌محور و مولفه‌های آن اختصاص دارد. هم‌چنین اهداف دوره متوسطه ۶/۴۵ درصد به مؤلفه‌های مذکور اشاره کرده و اهداف کتب منتخب نیز به ترتیب فیزیک ۴۸ درصد، علوم اجتماعی ۳۴ درصد، علوم زیستی و بهداشت ۴۰ درصد، قرآن و تعلیمات دینی ۴ درصد و ادبیات فارسی نیز ۱۶ درصد به این مؤلفه‌ها توجه داشتند. لازم به ذکر است که سطوح مختلف اهداف (کلی، دوره متوسطه و کتب منتخب) در راستای توجه به رویکرد پژوهش‌محور با هم هماهنگ نمی‌باشد. حال آن‌که تعلیم و تربیت نظام آموزشی فرایندی است متکی به هدف که می‌تواند منجر به رشد، ترقی و تعالی انسان‌ها و اجتماع یا برعکس انحطاط و عقب ماندگی ایشان شود. لذا هدف‌های آموزش و پرورش باید با وسعت و عمق بینش و البته با مشارکت اعضای جامعه آموزشی تعیین شود. و این در شرایطی است که اهداف آموزشی کنونی مصوب

رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

سال ۱۳۷۷ یعنی درست ۷ سال قبل از تصویب قانون بر نام توسعه آموزش و پرورش می‌باشد و این یافته‌ها منتج به این نتیجه می‌شود که استفاده از اصطلاح رویکرد پژوهش محور در برنامه توسعه صرفاً خطابه‌ای زیبا در سطح مدیریت کلان کشور می‌باشد. با تمام این تفاسیر، توجه به این رویکرد در قانون برنامه توسعه نقطه امیدیه جهت حرکت نظام آموزشی کشور به سوی استقرار نظام تعلیماتی پژوهش محور می‌باشد. لیکن رسیدن به این هدف غایی مستلزم آن است که در درجه اول مسئولان ارشد آموزش و پرورش وجهه همت خود را در افزایش سواد عمیق از این رویکرد و شناخت بنیادهای فلسفی و روان‌شناختی، پایه‌های نظری و تجارب عملی و همچنین بسترهای فرهنگی مورد نیاز آن قرار دهند و بر مبنای این آگاهی همه جانبه، اقدام به تصمیم‌گیری و عمل فکورانه کنند و با دخالت دادن برنامه‌ریزان، مولفان، مدیران و سایر افراد دخیل در فرایند آموزش در این تصمیم‌گیری به ایجاد مسئولیتی مشترک جهت عملیاتی کردن این تصمیمات بپردازند.

با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه می‌شود:

۱- تجدیدنظر در تألیف کتاب‌های درسی با تأکید بر رویکرد پژوهش محور در مؤلفه‌های ارتباط محتوا با تجربه دانش‌آموز، ارتباط محتوای دروس مختلف با یکدیگر، کنجکاوی و پرسشگری، سعه صدر، تحمل شکست و تشریک مساعی.

۲- با توجه به نتایج برآمده در این پژوهش مبنی بر عدم هماهنگی و توجه به مؤلفه‌های مطرح شده در رویکرد پژوهش محوری، بازبینی اهداف کلی نظام جمهوری اسلامی ایران، اهداف دوره متوسطه و اهداف دروس دبیرستان به منظور هماهنگ کردن این اهداف و توجه همه جانبه به رویکرد پژوهش محور و مؤلفه‌های آن.

۳- انجام کارگاه‌های آموزشی جهت آشنایی بیش‌تر مؤلفان با رویکرد پژوهش محور و انجام مطالعات بین‌المللی توسط ایشان با محوریت رویکرد پژوهش محور و همچنین حضور متخصص برنامه درسی در گروه تألیف کتب درسی.

۴- با استناد به صحبت‌های مؤلفان، تغییر در شیوه ارزشیابی دانش‌آموزان و توجه بیشتر به فعالیت‌های پژوهشی آنان.

۵- برقراری ارتباط بیش‌تر اولیا و مربیان جهت آشنا شدن والدین با فعالیت‌های پژوهشی دانش‌آموزان و واقف شدن ایشان به اهمیت رویکرد پژوهش‌محور.

منابع

اسفنجانی، اعظم. زمانی، بی‌بی عشرت و حسنعلی بختیار نصرآبادی. (۱۳۸۷). "مقایسه کتاب‌های درسی علوم ابتدائی از نظر میزان توجه به مهارت‌های گوناگون در فرایند پژوهش با آمریکا و انگلستان". فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، سال سوم شماره ۸.

جهانی، جعفر. (۱۳۸۴). "چالش‌های نظری تعلیم و تربیت رایج تعلیم و تربیت (پژوهش محور)". مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ویژه نامه علوم تربیتی، شماره ۴.

جهانی، جعفر. (۱۳۸۱). "نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتیو لیمین". مجله علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال دوازدهم، شماره ۴۲.

سلسبیلی، نادر و محمد حسینی. (۱۳۸۵). "بررسی نقادانه روش شناسی پژوهش در حوزه برنامه درسی در ایران"، تهران نشر سیم‌غ.

سیف، علی اکبر، (۱۳۸۰). "نظریه سازنده‌گرایی و کاربردهای آموزشی آن". فصل‌نامه تعلیم و تربیت. شماره ۶۵، بهار ۱۳۸۰.

سند چشم‌انداز بیست ساله، ایران ۱۴۰۴، (۱۳۸۲) در دسترس: www.iran1404.com

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران، نشر دوران.

فردانش، هاشم و شیخی فینی، علی اکبر. (۱۳۸۱). "درآمدی بر سازنده‌گرایی در روان‌شناسی و علوم تربیتی". فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال دوازدهم، شماره ۴۲. تابستان ۱۳۸۱.

گال، مردیت، بورگ ولتر و گال جویس. (۱۳۸۱). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران، انتشارات سمت.

کرمانجی، زینب. (۱۳۸۷). "تحلیل محتوای کتاب درسی دوره ابتدائی بر مبنای آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی به عنوان یکی از ضرورت‌های عصر جهانی شدن". مجموعه مقالات هشتمین همایش انجمن برنامه درسی ایران (جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی، چالش‌ها و فرصت‌ها). دانشگاه بابلسر.

گودرزی، خسرو. (۱۳۸۷). "نظریه سازنده‌گرایی و تعلیم و تربیت". مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. ۱۳۸۵. انتشارات مدرسه.

رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه

- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). "هوش چندگانه و دلالت‌های آن برای برنامه درسی و آموزش". فصل‌نامه تعلیم و تربیت. سال بیستم و دوم، شماره ۸۸، زمستان ۱۳۸۵.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۸۸). برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. ویراست دوم. مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی، شرکت به نشر.
- مهری نژاد، مریم. (۱۳۸۴). بررسی راهبردهای ایجاد روحیه پژوهشی در دانش‌آموزان از طریق برنامه درسی. طرح سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزش و پرورش.

Anderson, Rosemaie. (2007). "Thematic Content Analysis (TCA), Descriptive Presentation of Qualitative Data". Honoring Human Experience. p.69-96. Thousand Oaks, CA: Sage Publication

Barrow, H. Loyd. (2006). "A Brief History Of Inquiry: From Dewey to Standards". Available at: www. Springer.com.

Costa, L. (2007). "What Is Inquiry-Based Learning". available at: www. Springer.com.

Eisner, W. Elliot. (1998). The Kind Of Schools We Need. Offices and Agent, Throughout the World. available at: www. Amazon.com.

Einstein, Albert. (2007). "Inquiry-Based Approaches to Science Education, Theory and Practice". Journal of Research in Science Teaching. Nov 68.

Exline, Joe. (2008). What Is Inquiry-Based Learning. available at: www. Sagepublic .ac.ir.

Levy, Ph & et.al. (2008). Designing and Sharing Inquiry-Based Learning Activities: A LAMS Educational Case Study.

Lipman, M. (1991). Thinking in education. Clombia, univ press.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی