

بررسی میزان توجه برنامه درسی اجرا شده به تفکر تأملی از دیدگاه دبیران رشته علوم تجربی و علوم انسانی شهر کرج

محسن طالب زادونوبریان^{۱*} و بهمن قادری آویلا رجودی اصنافی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی میزان توجه برنامه درسی اجرا شده در دوره متوسطه به پرورش تفکر تأملی است. در این پژوهش که از روش توصیفی استفاده شده، جامعه آماری کلیه دبیران مشغول به خدمت در دبیرستان‌های شهر کرج در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ بودند که تعداد ۲۰۱ نفر از دبیران به عنوان حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی - مورگان انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته بود. نتایج پژوهش نشان داد که اهداف برنامه درسی اجرا شده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران در سطح پایینی به پرورش تفکر تأملی توجه داشته و محتوای برنامه درسی اجرا شده، روش‌های تدریس و ارزشیابی به کار گرفته شده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران در سطح پایینی به پرورش تفکر تأملی توجه دارند. علاوه بر این، بین میزان توجه عناصر برنامه درسی اجرا شده به پرورش تفکر تأملی از دیدگاه دبیران تفاوت معناداری وجود دارد و در بین عناصر برنامه درسی به ترتیب ارزشیابی، محتوا، روش تدریس و هدف کم‌ترین میزان توجه را به پرورش تفکر تأملی دارند. در نهایت بین میزان توجه عناصر برنامه درسی اجرا شده به پرورش تفکر تأملی از دیدگاه دبیران از لحاظ رشته (علوم تجربی و علوم انسانی) و سطح تحصیلات (لیسانس و فوق لیسانس) تفاوت معناداری وجود ندارد و نوع رشته و سطح تحصیلات در توجه دبیران به پرورش تفکر تأملی در برنامه درسی تأثیری ندارد.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی، برنامه درسی اجرا شده، تفکر تأملی

۱. نویسنده مسئول: استادیار علوم تربیتی، گرایش فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. mohsen.talebzadehnoorian@gmail.com

۲. دانشجوی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. himan.ghaderi70@gmail.com

۳. کارشناس ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

مقدمه

رشد و ارتقاء توانایی‌های پیچیده تفکر برای پیشرفت انسان در عصر حاضر امری ضروری است. پیچیدگی‌های زندگی معاصر انسان، او را به شدت نیازمند تفکر کرده است. آنچه امروزه مهم به نظر می‌رسد نبود دانش و علوم مختلف و متنوع نیست، بلکه به‌کارگیری روش‌های فکری و آموزش این روش‌ها است. برنامه درسی مدارس باید وسیله‌ای برای رشد تفکر در ابعاد مختلف آن شامل تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تفکر زایشی و تفکر تأملی باشد. امروزه انباشتن ذهن انسان از اطلاعات با توجه به وجود فناوری‌های پیشرفته و اطلاعاتی از قبیل اینترنت چندان ضروری به نظر نمی‌رسد، بلکه نظام آموزشی به‌جای انباشتن ذهن دانش‌آموزان از اطلاعات بایستی به دنبال پرورش تفکر آن‌ها از جمله تفکر تأملی باشد.

با توجه به ضروریات جامعه امروز و نیز تأکید آموزه‌های دینی باید دانست که آیا مدارس به‌عنوان مهم‌ترین مکان تعلیم و تربیت در هر جامعه به افزایش تفکر در دانش‌آموزان منجر می‌شوند؟ و آیا برنامه درسی که در آن‌ها به وقوع می‌پیوندد به این مسأله مهم و حیاتی توجه دارند؟ لذا، با توجه به آنچه بیان شد، این تحقیق درصدد بود که با توجه به مسأله میزان توجه برنامه درسی در مدارس به تفکر تأملی، سعی بر این دارد که پرورش تفکر تأملی را به‌عنوان یکی از ضرورت‌های مهم مدنظر قرار دهد که باید مدارس به آن اقدام کنند. اگر قرار است دانش‌آموزان خوب تربیت شوند و شهروندان مفیدی در آینده باشند باید افرادی خلاق، نقاد، دارای بینش علمی و آزادی اندیشه باشند؛ در برنامه‌های مدارس باید روش‌هایی گنجانده شود که از طریق آن‌ها دانش‌آموزان قابلیت‌های چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند. اهمیت و نقش تفکر تأملی در زندگی انسان به حل مشکلات شخصی یکی از ضرورت‌های توجه به این نوع تفکر است. افرادی که تفکر تأملی در آن‌ها پرورش یابد قادر به حل بهتر مسائل فردی و شخصی در زندگی خواهند شد؛ بنابراین، برنامه‌های درسی و آموزش و پرورش در هر کشور می‌بایست به پرورش تفکر تأملی توجه کافی داشته و دانش‌آموزان متفکر را تربیت کنند تا موجبات رشد و توسعه جوامع فراهم شود. بر این اساس در مقاله حاضر میزان توجه برنامه درسی اجراشده به تفکر تأملی بررسی شده است.

تفکر اساس یادگیری است. تاکنون معلمان همواره به این نکته توجه داشته‌اند که دانش‌آموزانشان چه موقع، به چه چیز و چگونه فکر می‌کنند. امروزه در سراسر جهان به

آموزش دانش‌آموز محور توجه روزافزونی می‌شود، پس طبیعی است که آموزش «فکر کردن» هم بیشتر از گذشته مورد تأکید است. معلمان بیشتری از خود می‌پرسند چگونه می‌توانیم به دانش‌آموزان یاد بدهیم که مستقل، خلاق، کنجکاو و ژرف‌اندیش باشند؟ اگر بخواهیم دانش‌آموزان ما مبدل به فراگیران موفق و مادام‌العمری شوند که بتوانند با موفقیت مشکلات خود را در محیط مدرسه و خارج از آن حل کنند، باید مهارت‌های گوناگون اندیشیدن را یاد بگیرند (شعبانی، ۱۳۹۴).

دیویی، درباره فرآیند تفکر تحقیق کرده و بین تفکر و تفکر تأملی تفاوت قائل می‌شود. فرآیند تفکر وقتی شروع می‌شود که فرد نسبت به یک موقعیت نامعین آگاه می‌شود یا احساسی از پیچیدگی امور در او ایجاد می‌شود. اما در تفکر تأملی، توالی از تفکر وجود دارد و نیز یک اثر زنجیره‌ای که به سمت یک نتیجه‌گیری جریان پیدا می‌کند و تحقیقی درباره باور است. تفاوت بین تفکر و تفکر تأملی توانایی فرد در جهت حفظ و نگهداشت عمل است. در حالی که او به دنبال پیدا کردن راه حل است و نسبت به شواهدی که در طی این فرآیند بر ملا می‌شوند، برخوردی انتقادی دارد (طالب زاده، ۱۳۸۶).

فردی که دارای تفکر تأملی است، باورها و شواهد را در معرض دلیل و برهان قرار می‌دهد. ماهیت مسأله تعیین‌کننده هدفی است که بایستی در پی آن باشیم و آن هدف تعیین‌کننده فرآیند است. دیویی پنج گام را برای تفکر تأملی در نظر می‌گیرد و این گام‌ها به عنوان اساسی برای تمامی پژوهش‌های بعدی درباره عمل حل مسأله قرار می‌گیرد. این پنج گام عبارتند از:

۱. پیشنهاد که در این مرحله ذهن فرد به سمت پیدا کردن راه حل ممکن جهش می‌کند.
۲. ذهنی‌سازی مشکل یا پیچیدگی که احساس شده است (یعنی مستقیماً تجربه شده است) و تبدیل آن به یک مسأله‌ای که بایستی حل شود، سؤالی که برای آن بایستی پاسخی را پیدا کرد.
۳. به‌کارگیری یک پیشنهاد بعد از دیگری به صورت یک اندیشه هدایت‌گر یا یک فرضیه در جهت آغاز و هدایت مشاهده و دیگر عملیات برای جمع‌آوری شواهد واقعی.
۴. روشن‌سازی ذهنی آن اندیشه یا فرض (به معنای استدلال و تعقل).
۵. آزمودن فرضیه از طریق عمل آشکار یا تخیلی.

امروزه تفکر تأملی یکی از شیوه‌های مهم یادگیری محسوب می‌شود و صاحب‌نظران، آن را یک عنصر کلیدی در فرآیند یادگیری قلمداد می‌کنند (یعقوبی، ۱۳۸۸). مزبرو (۱۹۹۱) تفکر تأملی را به این صورت تعریف می‌کند: تفکر تأملی نقد فرض‌های مربوط به محتوا با فرایند حل مسأله را شامل می‌شود. نقد زمینه‌ها با پیش‌فرض‌ها با توجه به وضع و ارائه یک مسأله متمایز از حل مسأله است. ارائه مسأله شامل ایجاد موقعیت‌های معماگونه بالا بردن پرسش‌های مربوط به اعتبار آن است (مزبرو، ۱۹۹۱). کمپر، لونگ، جونز و لوک (۲۰۰۰) تفکر تأملی را شامل چهار مؤلفه می‌دانند. عمل بر طبق عادت، درک و فهم، تأمل و تأمل انتقادی عمل طبق عادت: عمل طبق عادت عملی است که قبلاً آموخته‌شده است و از طریق کاربرد مکرر به فعالیتی تبدیل می‌شود که به‌طور خودکار با تفکر آگاهانه‌ای اندکی انجام می‌شود.

نقش تفکر تأملی در فرایند یادگیری

دانش‌آموزان برخی مواقع نوشتن توأم با تفکر تأملی را به‌عنوان یک کار آزاردهنده در مسیر شکل‌دادن به دانش محتوای در حیطه موضوعی خودشان قلمداد می‌کنند. باوجود این دلایل منطقی وجود دارد که چرا بایستی نوشتن توأم با تفکر تأملی را در ارزشیابی دانش‌آموز گنجانند. تفکر تأملی نشان‌دهنده یادگیری عمیق است و درجایی که فعالیت‌های یاددهی - یادگیری از قبیل تفکر تأملی وجود ندارد، فقط یادگیری سطحی می‌تواند حاصل شود (ویست، ۱۹۹۶). نوشتن توأم با تفکر تأملی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که از طریق تأمل بیاموزند. دقیقاً پیوند ایجادشده بین تفکر تأملی و یادگیری عمیق و همچنین تفکر تأملی باعث تسهیل یادگیری و نظارت بر یادگیری می‌شود. هدف تولید فارغ‌التحصیلانی است که عادت تفکر تأملی را به‌عنوان ابزاری برای ادامه‌دادن یادگیری و رشد در حرفه خود کسب کنند. تفکر تأملی می‌تواند منجر به (۱) رشد شخصی، (۲) رشد حرفه‌ای، (۳) تغییر معنادار شود. تفکر تأملی می‌تواند به فرد کمک کند:

- بهتر نقاط ضعف و قوت خود را درک کند.
- ارزش‌ها و باورهای خود را تشخیص داده و زیر سؤال برد.
- مفروضات ممکن را که بر اساس آن‌ها ایده‌ها، احساسات و اعمالش را قرار داده است تأیید کرده و مورد چالش قرار دهد.

- حیطه‌های سوگیری و تبعیض بالقوه را تشخیص دهد.
- ترس‌های خود را تأیید کند.
- بی‌کفایتی‌ها یا حیطه‌هایی را تشخیص دهند که نیاز به بهتر شدن دارند.

تفکر تأملی به خودآگاهی بیشتر منجر می‌شود که به نوبه خود اولین گام برای دگرگونی مثبت است. تفکر تأملی گام لازم در تشخیص حیطه‌هایی برای بهتر شدن و رشد هم در زمینه‌های شخصی و هم در زمینه‌های حرفه‌ای است. صرف زمان برای تفکر تأملی می‌تواند به فرد کمک کند که رویکردهایی را تشخیص دهد که قبلاً بهتر جواب داده‌اند و از این طریق فعالیت‌های بهتر را تقویت کنند.

جدول ۱: یافته‌های مطالعات گوناگون بر اساس مطالعه پیشینه پژوهش

پژوهشگران	سال	یافته‌ها
کدیور، تنها و فرزاد	۱۳۹۱	این پژوهش باهدف شناخت رابطه باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی انجام شد. نتایج نشان داد که دانش ساده بر یادگیری سطحی، توانایی ثابت بر تأمل انتقادی، یادگیری عمیق بر عمل عادی، تأمل و پیشرفت تحصیلی و فهمیدن بر تأمل اثر مستقیم دارند.
راوری، عرب زاده، کدیور	۱۳۹۴	هدف این پژوهش بررسی رابطه میان ادراک از محیط کلاس، اهداف پیشرفت، تفکر تأملی با عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی بود. نتایج نشان داد که رابطه بین محیط کلاس، اهداف تسلطی، تفکر تأملی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان مثبت و معنادار است.
فونگ، نور و نولان	۲۰۱۸	در پژوهشی بر روی تأثیر سبک‌های تسهیل‌کننده در تفکر تأملی دانشجو-معلمان این نتیجه حاصل شد که این سبک‌ها در تفکر تأملی دانشجو - معلمان به‌منظور بازتاب گفتمان گروهی تأثیر می‌گذارند.
گنج‌سل و ساراجال اوغلو	۲۰۱۸	هدف این پژوهش که بررسی تأثیر برنامه‌های درسی لایه‌بندی شده بر سطح تفکر تأملی معلمان قبل از آموزش و همچنین آمادگی برای یادگیری خود راهبر بود به این نتیجه رسید که این برنامه می‌تواند راهی جایگزین برای بهبود آمادگی معلمان پیش از آموزش برای یادگیری خود راهبر و سطوح تفکر تأملی باشد.

مروری بر مطالعات انجام‌شده در جدول (۱) نشان می‌دهد در حوزه تفکر تأملی در داخل کشور چندان مطالعات مفیدی انجام نشده است؛ اما مطالعات گسترده‌ای در خارج از کشور بر روی تفکر تأملی و نقش آن در برنامه‌درسی اجرا شده است و می‌تواند پایه‌ای بنیادی و نظری برای انجام تحقیقات داخلی در این زمینه باشد. بر این اساس، اجرای پژوهش‌هایی به‌منظور

- بررسی میزان توجه به تفکر تأملی در برنامه‌های درسی مدارس ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به این عوامل، پاسخگویی به سؤال‌های زیر در این پژوهش مدنظر بوده است:
- آیا اهداف برنامه درسی اجرا شده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی توجه دارد؟
 - آیا محتوای برنامه درسی اجرا شده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی توجه دارد؟
 - آیا روش‌های تدریس به کار گرفته شده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی توجه دارد؟
 - آیا ارزشیابی به کار گرفته شده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی توجه دارد؟
 - آیا بین میزان توجه عناصر برنامه درسی اجرا شده از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی تفاوت معناداری وجود دارد؟
 - آیا بین میزان توجه برنامه درسی اجرا شده به پرورش تفکر تأملی از دیدگاه دبیران رشته‌های علوم تجربی و علوم انسانی تفاوت معناداری وجود دارد؟
 - آیا بین میزان توجه برنامه درسی اجرا شده به پرورش تفکر تأملی از دیدگاه دبیران و سطح تحصیلات آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش

انتخاب روش تحقیق بستگی به هدف‌ها، ماهیت پژوهش و امکانات اجرایی آن دارد؛ بنابراین، هنگامی می‌توان درباره نوع روش تحقیق تصمیم‌گیری کرد که ماهیت موضوع پژوهش، هدف‌ها و نیز وسعت دامنه تحقیق مشخص باشد (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۱). روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دبیران مرد و زن رشته‌های علوم تجربی و علوم انسانی که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در نواحی یک و دو شهر کرج مشغول به تدریس بوده‌اند (۴۲۰) شکل می‌دهند. از این تعداد حوزه فعالیت ۲۶۴ نفر رشته علوم انسانی و حوزه فعالیت ۱۵۶ نفر رشته علوم تجربی بوده‌اند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود و برای تعیین حجم نمونه آماری

از جدول کرجسی- مورگان استفاده شد که حجم نمونه ۲۰۱ نفر به دست آمد. سپس پرسشنامه محقق ساخته به تمامی افراد نمونه ارائه و پس از جمع‌آوری کامل تجزیه و تحلیل شد. پایایی آزمون بر اساس آلفای کرونباخ (۰/۹۲) و روایی آن نیز از طریق نظر اساتید صاحب‌نظر و متخصص در حوزه برنامه‌ریزی درسی محاسبه شد که مورد تأیید و رضایت آن‌ها قرار گرفت. در نهایت بعد از جمع‌آوری کلیه پرسشنامه‌ها، داده‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS۲۲ تجزیه و تحلیل شد. برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون T (تک نمونه‌ای) و آزمون T استودنت استفاده شد.

یافته‌ها

بررسی نرمال بودن توزیع نمرات تفکر تأملی:
برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از روش کلموگروف- اسمیرنوف استفاده شد.

جدول ۲: آزمون نرمال بودن داده‌ها با استفاده از روش کلموگروف- اسمیرنوف

گویه‌ها	آماره	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
تفکر تأملی	۰/۶۰۸	۰/۱۸۷	۰/۸۵۴

یافته‌های جدول (۲) نشان می‌دهد که داده‌های پرسشنامه تفکر تأملی توزیع نرمال دارد؛ ادعای مورد بحث را آماره سطح معناداری نشان می‌دهند که برابر با ۰/۸۵۴ و بزرگ‌تر از مقدار ($p < ۰/۰۱$) است؛ بنابراین، می‌توان برای پاسخگویی به پرسش‌های این تحقیق، از آزمون‌های پارامتریک بهره گرفت.

سؤال اول: آیا بین اهداف برنامه‌درسی اجراشده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی با میانگین این متغیر در جامعه تفاوت معناداری وجود دارد؟
برای پاسخگویی به این سؤال از آزمون تی تک گروهی استفاده شده است.

جدول ۳: آزمون تی تک گروهی برای بررسی وضعیت اهداف برنامه‌درسی اجراشده

آماره	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T
اهداف برنامه‌درسی	۲,۳۲	۰/۴۵	۱۹۹	-۲۱,۴

با توجه به نتایج جدول (۳) می‌توان نتیجه گرفت که چون T مشاهده‌شده از مقدار بحرانی در سطح خطای ($p < 0/01$) بزرگ‌تر است. می‌توان گفت که بین میانگین اهداف برنامه درسی از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی (۲,۳۲) با میانگین این متغیر در جامعه (۳) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر اهداف برنامه درسی اجراشده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران در سطح پایینی به پرورش تفکر تأملی توجه دارد.

سؤال دوم: آیا بین محتوای برنامه درسی اجراشده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی با میانگین این متغیر در جامعه تفاوت معناداری وجود دارد؟
برای پاسخگویی به این سؤال از آزمون تی تک گروهی استفاده شده است.

جدول ۴: آزمون تی تک گروهی برای بررسی وضعیت محتوای برنامه درسی اجراشده

آماره	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T
محتوای برنامه درسی	۲,۲۷	۰/۴۵	۱۹۹	-۲۳

با توجه به نتایج جدول (۴) می‌توان نتیجه گرفت که چون T مشاهده‌شده از مقدار بحرانی در سطح خطای ($p < 0/01$) بزرگ‌تر است. می‌توان گفت که بین میانگین محتوای برنامه درسی از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی (۲,۲۷) با میانگین این متغیر در جامعه (۳) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر محتوای برنامه درسی اجراشده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران در سطح پایینی به پرورش تفکر تأملی توجه دارد.

سؤال سوم: آیا بین روش‌های تدریس به کار گرفته‌شده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی با میانگین این متغیر در جامعه تفاوت معناداری وجود دارد؟
برای پاسخگویی به این سؤال از آزمون تی تک گروهی استفاده شده است.

جدول ۵: آزمون تی تک گروهی برای بررسی وضعیت روش‌های تدریس

آماره	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T
روش‌های تدریس	۲,۲۹	۰/۴۰	۱۹۹	-۲۵

با توجه به نتایج جدول (۵) می‌توان نتیجه گرفت که چون T مشاهده‌شده از مقدار بحرانی در سطح خطای ($p < 0/01$) بزرگ‌تر است. می‌توان گفت که بین میانگین روش‌های تدریس از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی (۲,۲۹) با میانگین این متغیر در جامعه (۳) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر روش‌های تدریس اجراشده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران در سطح پایینی به پرورش تفکر تأملی توجه دارد.

سؤال چهارم: آیا بین ارزشیابی به کار گرفته‌شده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی با میانگین این متغیر در جامعه تفاوت معناداری وجود دارد؟ برای پاسخگویی به این سؤال از آزمون تی تک گروهی استفاده‌شده است.

جدول ۶: آزمون تی تک گروهی برای بررسی وضعیت ارزشیابی

آماره	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T
ارزشیابی	۲,۵۲	۰/۴۹	۱۹۹	-۱۳,۷

با توجه به نتایج جدول (۶) می‌توان نتیجه گرفت که چون T مشاهده‌شده از مقدار بحرانی در سطح خطای ($p < 0/01$) بزرگ‌تر است. می‌توان گفت که بین میانگین ارزشیابی از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی (۲,۵۲) با میانگین این متغیر در جامعه (۳) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر ارزشیابی‌های انجام‌شده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران در سطح پایینی به پرورش تفکر تأملی توجه ندارد.

سؤال پنجم: آیا بین میزان توجه عناصر برنامه‌درسی اجراشده از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی با میانگین این متغیر در جامعه تفاوت معناداری وجود دارد؟ برای پاسخگویی به این سؤال از آزمون تی تک گروهی استفاده‌شده است.

جدول ۷: آزمون تی تک گروهی برای بررسی وضعیت توجه

آماره	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T
توجه	۲,۴۶	۱,۰۸	۱۹۹	-۷,۱

با توجه به نتایج جدول (۷) می‌توان نتیجه گرفت که چون T مشاهده شده از مقدار بحرانی در سطح خطای ($p < 0/01$) بزرگ‌تر است. بنابراین، بین میانگین توجه از دیدگاه دبیران به پرورش تفکر تأملی (۲,۴۶) با میانگین این متغیر در جامعه (۳) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر عناصر، اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی کم‌ترین میزان توجه را به پرورش تفکر تأملی دارند.

سؤال ششم: آیا بین میزان توجه برنامه درسی اجرا شده به پرورش تفکر تأملی از دیدگاه دبیران رشته‌های علوم تجربی و علوم انسانی تفاوت معناداری وجود دارد؟
برای پاسخگویی به این سؤال از آزمون T استودنت استفاده شده است.

جدول ۸: نتایج آزمون T استودنت درباره مقایسه رشته‌های دبیران از جهت میزان توجه به عناصر برنامه درسی اجرا شده به پرورش تفکر تأملی

شاخص‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	درجه آزادی	سطح معناداری
اهداف	علوم تجربی	۸۵	۹۸/۷۱	۳۹/۲۱	۱/۱۷	۰/۲۴۲
	علوم انسانی	۱۱۵	۹۲/۸۴	۳۴/۸۰		
محتوا	علوم تجربی	۸۳	۹۱/۱۹	۳۶/۴۱	۰/۵۴۷	۰/۵۸۵
	علوم انسانی	۱۱۷	۸۸/۶۹	۳۱/۴۹		
تدریس	علوم تجربی	۸۶	۹۴/۷۴	۴۱/۵۲	۰/۷۰۱	۰/۴۸۴
	علوم انسانی	۱۱۴	۹۱/۱۹	۳۴/۰۱		
ارزشیابی	علوم تجربی	۸۷	۸۲/۹۳	۴۱/۹۴	۰/۳۲۴	۰/۷۴۶
	علوم انسانی	۱۱۳	۸۱/۲۱	۳۶/۳۱		

بر اساس داده‌های جدول (۸) می‌توان نتیجه گرفت که چون (T)های به دست آمده در سطح $p < 0/05$ معنادار نیستند؛ بنابراین، بین رشته‌های دبیران (علوم تجربی و علوم انسانی) از جهت میزان توجه به عناصر برنامه درسی اجرا شده به پرورش تفکر تأملی تفاوت معناداری وجود

ندارد؛ بنابراین، تفاوت رشته‌های دبیران در نظر آن‌ها نسبت به میزان توجه به هر یک از عناصر برنامه‌درسی اجراشده به پرورش تفکر تأملیتأثیری نداشته است.

سؤال هفتم: آیا بین میزان توجه برنامه‌درسی اجراشده به پرورش تفکر تأملی از دیدگاه دبیران و سطح تحصیلات آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد؟
برای پاسخگویی به این سؤال از آزمون T استودنت استفاده شده است.

جدول ۹: نتایج آزمون T استودنت درباره‌ میزان توجه برنامه‌درسی اجراشده به پرورش تفکر تأملی و سطح تحصیلات دبیران

شاخص‌ها متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	درجه آزادی	سطح معناداری
لیسانس	۱۲۸	۳۵۷/۶۸	۱۳۶/۷۸			
فوق‌لیسانس	۷۲	۳۲۶/۵۹	۱۰۰/۵۵	۱/۰۳۴	۲۱۶	۰/۳۰۲

با توجه به داده‌های جدول (۹) می‌توان نتیجه گرفت که چون T به‌دست آمده $1/0.34$ در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست؛ بنابراین، بین میزان توجه به برنامه‌درسی اجراشده به پرورش تفکر تأملی از دیدگاه دبیران و سطح تحصیلات آن‌ها (لیسانس و فوق‌لیسانس) تفاوت معناداری وجود ندارد؛ بنابراین، سطح تحصیلات دبیران تأثیری در نظر آن‌ها نسبت به میزان توجه به هر یک از عناصر برنامه‌درسی اجراشده به پرورش تفکر تأملی نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از ویژگی‌های منحصربه‌فرد انسان در میان تمامی موجودات خاکی، بهره‌مندی از نیروی تفکر و مسئولیت ناشی از آن است؛ زیرا بر اساس قدرت تفکر و بهره‌مندی از نیروی اراده و تصمیم‌گیری، مسئولیت انتخاب و عمل بر عهده‌ انسان گذاشته‌شده است. همچنین به هر میزان بتوان از قدرت تفکر استفاده کرد، به همان نسبت احتمال موفقیت و پیشرفت افزایش می‌یابد؛ ازاین‌رو بحث و بررسی درباره‌ تفکر یکی از مباحث بنیادی و تأثیرگذار در روند توسعه واقعی و همه‌جانبه است. علاقه به توسعه توانایی‌های فکری پدیده‌ای نیست که در عصر حاضر به آن توجه شده باشد. چنین علاقه‌ای در تاریخ تعلیم و تربیت ریشه دارد، اما متأسفانه مدارس امروز، توجه خود را به انتقال اطلاعات و حقایق علمی معطوف کرده و از تربیت انسان‌های

متفکر و خلاق فاصله گرفته‌اند (شعبانی، ۱۳۹۴). در همین زمینه، پژوهش حاضر باهدف بررسی میزان توجه برنامه درسی اجرا شده به تفکر تأملی انجام شده است که نتایج بیان‌کننده آن است که اهداف برنامه درسی اجرا شده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران در سطح پایینی به پرورش تفکر تأملی توجه دارد. همچنین محتوای برنامه درسی اجرا شده، روش‌های تدریس و ارزشیابی به کار گرفته شده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران در سطح پایینی به پرورش تفکر تأملی توجه دارند. علاوه بر این، بین میزان توجه عناصر برنامه درسی اجرا شده به پرورش تفکر تأملی از دیدگاه دبیران تفاوت معناداری وجود دارد و بین عناصر برنامه درسی به ترتیب ارزشیابی، محتوا، روش تدریس و هدف کمترین میزان توجه را به پرورش تفکر تأملی دارند. دلیل این امر که ارزشیابی کمترین میزان توجه را در بین عناصر برنامه درسی به پرورش تفکر تأملی دارد می‌تواند ناشی از توجه معلمان به شیوه‌های سنتی ارزشیابی، توجه زیاد بر محفوظات و مطالب خاص و ارزشیابی در سطوح پایین شناختی باشد. در نهایت بین میزان توجه عناصر برنامه درسی اجرا شده به پرورش تفکر تأملی از دیدگاه دبیران از لحاظ رشته (علوم تجربی و علوم انسانی) و سطح تحصیلات (لیسانس و فوق لیسانس) تفاوت معناداری وجود ندارد و نوع رشته و سطح تحصیلات در میزان توجه دبیران به پرورش تفکر تأملی در برنامه درسی تأثیری ندارد.

بر اساس نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود: به علت نقش کلیدی و اساسی معلم در برنامه درسی اجرا شده، لازم است کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی گذاشته شود؛ همچنین از طریق ارسال مواد آموزشی، راه‌اندازی سایت و ایجاد گروه‌های بحث، درباره تفکر تأملی و مهارت‌های مورد نیاز آن آموزش‌های لازم به آن‌ها داده شود؛ در آموزش‌های قبیل از خدمت دبیران، به اهمیت و ضرورت تفکر تأملی توجه شود، به معلمان در زمینه دروسی که تدریس می‌کنند و رابطه آن با سایر دروس اطلاعات و آگاهی‌های لازم داده شود تا معلمان بتوانند از دادن اطلاعات در سطح دانش و فهمیدن محتوا در کلاس‌های درس خود فراتر رفته و به تجزیه و تحلیل، استنباط و ارزشیابی از مطالب بیان‌شده اقدام کنند؛ به بررسی حجم مطالب با میزان زمان اختصاصی به آن توجه شود تا در صورت لزوم از حجم مطالب کاسته شده و معلمان وقت کافی برای پرورش مهارت‌های تفکر آن دانش‌آموزان داشته باشند؛ وسایل کمک‌آموزشی برای اجرای این روش‌ها فراهم شود و دبیران به اموری از قبیل تحقیق، حل

مسائل، مشارکت در بحث‌های گروهی سمینار و... در ارزشیابی از دانش‌آموزان توجه داشته باشند.

منابع

راوری، فاطمه، عرب زاده، مهدی و کدیور، پروین (۱۳۹۴). رابطه محیط کلاس، اهداف پیشرفت و تفکر تأملی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۱): ۵۲-۶۹.

سیف نراقی، مریم و نادری، عزت‌الله (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی (با تأکید بر علوم تربیتی)*. تهران: ارسباران.
شعبانی، حسن (۱۳۹۴). *روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر)*. تهران: سمت.

طالب‌زاده، محسن (۱۳۸۶). *برنامه‌ریزی آموزش در دوره ابتدایی*. تهران: پیام مؤلف.
کدیور، پروین، تنها، زهرا و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت‌شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۶(۳): ۲۶۵-۲۵۲.

یعقوبی، الله نظر (۱۳۸۸). *تقویت روحیه پرسشگری در دانش‌آموزان*. *مجله رشد تکنولوژی*، ۳۸، ۴۱-۱.

- Foong, L. Y. Y., Nor, M. B. M., and Nolan, A. (2018). The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*, 19(2): 225-242.
- Gencil, I. E. and Saracaloglu, A. S. (2018). The Effect of Layered Curriculum on Reflective Thinking and on Self-Directed Learning Readiness of Prospective Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1): 8-20.
- Kadivar, P. Tanha, Z. and Farzad, V. (2012). The Relationship between Epistemological Beliefs, Learning Approaches and Reflective Thinking with Academic Achievement. *Journal of Psychology*, 16 (3): 265-252.
- Kamber, D., Leung, D., Jones, A. & Loke, A.Y. (2000). Development of a Questionnaire to measure the level of Reflective Thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25:380-395.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bss.
- Ravari, F. Arabzadeh, M. and Kadivar, P. (2015). The relationship between classroom environment, achievement goals and reflection thinking with students'

- mathematical performance. *Journal of School Psychology*, 4 (1): 69-52.
- Saif Naraghi, M. and Naderi, E. (2012). *Research methods and how to evaluate it in the humanities (with emphasis on education)*. Tehran: Arasbaran Publications.
- Sha'bani, H. (2015). *Advanced Teaching (Skills Training and Thinking Strategies)*. Tehran: Samt Publications.
- Talebzadeh, M. (2007). *Education Curriculum in primary school*. Tehran: Payame Moalef Publications.
- Weast, D. (1996). Alternative teaching strategies: The case for critical thinking. *Teaching Sociology*, 24(2): 189-194.
- Yaqubee, A. (2009). Strengthening the students' questioning spirit. *Journal of Technology Growth*, 38: 41-1.



New Thoughts on Education
Faculty of Education and Psychology,
Al-Zahrā University
Submit Date: 2018-08-25

Vol.15, No.3
Autumn 2019
Accept Date: 2019-01-12

**The amount of considering reflective thinking in the
implemented curriculum from the perspective of
teachers of Experimental Science and Humanities
fields of study in the city of Karaj**

Mohsen Talebzadeh Nnobarian*¹, Himan Ghaderi² and Ailar Jodi Isfahanhaq³

Abstract

The purpose of this study is to investigate the amount to which the curriculum implemented in high schools attend to the development of reflective thinking. The statistical population of this descriptive study included all the teachers who served in high schools in the city of Karaj during the academic year 2014-2015, the sample of 201 teachers was selected as the sample size using the Krejsi-Morgan table. The measurement tool in this research was a researcher made questionnaire. The results of the study showed that the teachers thought the curricula implemented in the high schools do not account much for reflective thinking in terms of goal, content, the teaching methods and assessment. In addition, there is a significant difference between the amount of attention paid to reflective thinking among the elements of evaluation, content, teaching method and goal. Finally, no significant difference was found among teachers in terms of their major and education level with regard to the amount of attention given to reflective thinking. Therefore, the teachers' level of education and their major does not affect their attention to reflective thinking.

Keywords:

Curriculum, Implemented curriculum, Reflective thinking

1.* Corresponding Author: Assistant Professor of Educational Sciences, Philosophy of Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: mohsen.talebzadehnoorian@gmail.com

2. MSc. Students in Curriculum Planning, The Department of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran, Email: himan.ghaderi70@gmail.com

3. MSc in Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

DOI: 10.22051/JONTOE.2019.26862.2725

<https://jontoe.alzahra.ac.ir>