

میزان رعایت اصول روانشناختی در تدوین کتاب علوم دوم ابتدایی از نظر معلمان زن شهرهای اصفهان و تهران^۱

فاطمه احمدی دهرشید^۲، احمدرضا نصر اصفهانی^۳، احمد عابدی^۴

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی میزان رعایت اصول روانشناختی در کتاب علوم دوم ابتدایی از نظر معلمان زن بود. توجه به جنبه روانشناختی، در شناخت تفاوت‌های فردی، تنظیم اهداف آموزشی، یادگیری موضوعات درسی و روش‌های تدریس بسیار موثرست. این پژوهش، با استفاده از روش توصیفی-پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن پایه دوم ابتدایی در دو شهر اصفهان و تهران بودند که مجموع آن ۶۵۰ نفر بوده که ۲۶۰ نفر در نواحی ۵ گانه اصفهان و ۳۹۰ نفر در مناطق ۲۲ گانه تهران بودند و براساس نمونه‌گیری خوشه‌ای چند طبقه، در شهر اصفهان نواحی ۲ و ۳ و در شهر تهران مناطق ۶، ۷، ۱۰ و ۱۱ برای انجام پژوهش انتخاب شدند. حجم نمونه براساس نواحی، در شهر اصفهان ۸۶ نفر و در شهر تهران ۹۷ نفر بوده است. داده‌های مورد نیاز از طریق پرسشنامه محقق ساخته جمع‌آوری شده است. روایی این پرسشنامه با استفاده از روایی محتوایی و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ ۰/۸۸۸ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل یافته‌ها، از آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم افزار Spss20 استفاده شده است. براساس یافته‌ها، بیشترین مقدار میانگین، مربوط به انطباق محتوا با شرایط سنی دانش‌آموزان با میانگین ۲/۳۲ و کمترین مقدار میانگین مربوط به بیان پیش سازماندهنده در ابتدای هر فصل با میانگین ۲/۰۷ و استفاده از مثال برای توضیح مطالب با میانگین ۲/۰۹ می‌باشد. همچنین میانگین کل جامعه آماری، ۲/۱۹ به دست آمده است و سطوح معناداری، از سطح خطای ۰/۰۵ کوچکتر بوده است بنابراین، با توجه به پایین بودن میانگین‌های نمونه از میانگین فرضی ۲/۲۵ و معنادار بودن آزمون‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که معیارهای روانشناختی در کتاب علوم دوم ابتدایی کمتر رعایت شده است.

واژه‌های کلیدی: اصول روانشناختی، کتاب علوم، دوم ابتدایی.

۱ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۸/۳۰ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۱۰/۱۹

۲ دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه اصفهان fahmadi689@gmail.com

۳ استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

۴ استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

مقدمه

دوره ابتدایی به عنوان یکی از زیر مجموعه‌های نظام آموزش و پرورش، در جایگاه خود از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. مهمترین عواملی که در مطالعات دوره ابتدایی باید مورد توجه قرار گیرد، در نظر گرفتن اهداف آن دوره و توانمندی‌ها و خصوصیات دانش‌آموزان و میزان انطباق آن خصوصیات با عناصر تعلیم و تربیتی مدرسه از قبیل معلم، پایه درسی، محتوای کتاب درسی و اهداف درسی می‌باشد (فتحی و اجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۶). کتاب‌های درسی، مهم‌ترین منابعی هستند که در اختیار عناصر برنامه درسی و معلمان مدارس قرار می‌گیرند و تمامی فعالیت‌های معلم نیز در قالب محتوای کتاب، با انگیزه ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار فراگیران وحدت می‌یابند. از طریق کتاب درسی مجموعه گسترده‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌هایی که در آرمان‌ها و اهداف یک نظام آموزشی تعقیب می‌شود، در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد (فیاض، ۱۳۸۷: ۱۴).

نظام آموزشی فعلی کشور، یک نظام متمرکز و برنامه درسی آن تا حد زیادی وابسته به کتاب درسی است که در کل کشور استفاده می‌شود. در حال حاضر، تنظیم محتوای دروس توسط دفتر برنامه‌ریزی و تالیف وزارت آموزش و پرورش انجام می‌گیرد. در بیشتر مراکز آموزشی به ویژه در آموزش ابتدایی مطالب کتاب درسی، محور آموزش و یادگیری رسمی و مدرسه‌ای را تشکیل می‌دهد (میرزاییگی، ۱۳۸۲: ۱۶۰). یکی از فعالیت‌های مهم نظام آموزشی، بازنگری و روزآمد کردن محتوای کتاب‌های درسی است. بازنگری، اصلاح و تجدیدنظر اصولی و علمی در محتوای کتاب‌های درسی، مستلزم توجه به نقش دانش‌آموزان در اجتماع، و فرهنگ جامعه است. در تهیه کتاب درسی موثر و مفید، فعالیت‌های آموزشی و تجارب یادگیری باید به گونه‌ای تنظیم شوند که یکدیگر را تقویت کنند و فعالیت‌های یادگیری با توانایی‌هایی دانش‌آموزان منطبق باشند، تا بتوانند الگوی رفتاری موثر را در یادگیرنده به وجود بیاورند (معاونت پژوهشی، ۱۳۸۲).

فراگیری علوم تجربی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا روش‌های شناخت دنیای اطراف خود را بهبود بخشند. برای این منظور باید مفاهیمی کسب کنند که به آن‌ها کمک کند تا تجارب خود را با یکدیگر مرتبط سازند. کودکان باید روش‌های کسب اطلاعات، سازماندهی، کاربرد

و آزمایش کردن را بیاموزند. این فعالیت‌ها توانایی آن‌ها را در درک دنیای اطراف تقویت می‌کند و برای تصمیم‌گیری‌های هوشمندانه و حل مسایل زندگیشان یاری می‌دهد (گروه درسی علوم تجربی، ۱۳۹۱). درس علوم تجربی در دوران ابتدایی شامل مطالبی در ارتباط با دانش زمین‌شناسی، زیست‌شناسی، فیزیک، شیمی و بهداشت است. بررسی روند تکاملی چگونگی تدوین محتوا و روش‌های آموزش علوم تجربی نشان می‌دهد که این فرایند سه دوره تاریخی متمایز اما به هم پیوسته را پشت سر گذاشته شده است. آموزش علوم به محتوا (امور واقع، مفاهیم و تعمیم‌ها) و به فرایند (مشاهده، اندازه‌گیری، طبقه‌بندی، مقایسه، استنتاج، تعمیم و نظریه‌سازی) مربوط می‌شود (طالب زاده، ۱۳۸۶: ۹۱).

جنبه روانشناختی: ویژگی روانشناختی^۱؛ به نظرات روانشناسی رشد، روانشناسی یادگیری، روانشناسی کودک و روانشناسی تربیتی و کاربرد آن‌ها در برنامه‌ریزی درسی اشاره دارد. در واقع نظریات روانشناسی، در شناخت ویژگی دانش‌آموزان، تفاوت‌های فردی، تنظیم اهداف آموزشی، تناسب محتوا براساس تحولات رشد و نیازهای آن‌ها، چگونگی یادگیری موضوعات درسی و روش‌های تدریس بسیار راهگشاست (معافی و رون، ۱۳۹۲: ۳۳).

برخی از جنبه‌های روانشناختی کتاب درسی: (۱) تعیین ویژگی‌های دانش‌آموزان: یکی از ضروری‌ترین اقدامات در تالیف کتاب درسی تعیین ویژگی‌ها، مشخصات، سطح دانش در حوزه موضوع کتاب درسی و نیازهای آموزشی دانش‌آموزان است. مولف دقیقاً باید بداند که کتاب را برای چه کسانی می‌نویسد؟ آنان چه سطحی از مطالب را قبلاً آموخته‌اند و چه نیازهایی دارند؟ آیا رفتارهای ورودی و پایه برای یادگیری مطالب جدید را دارند؟ سایر دروسی که به طور همزمان با این ماده درسی به فراگیران عرضه می‌شود کدامند؟

(۲) توجه به تفاوت‌های فردی در زمینه دریافت، سازماندهی، تحلیل، یادآوری اطلاعات و تجربه‌ها، مبنای اساسی یادگیری است. امروزه این نوع فرایند یادگیری را، از طریق ارتباط با یادگیرندگان به دست می‌آورند. این ارتباط شناختی در قلمرو آموزش و پرورش هنگامی ایجاد می‌شود که بین عوامل ارتباطی آن، انتقال آموزش میسر شود، در همین راستا، کتاب

¹ psychological features

درسی مهمترین و پرکاربردترین رسانه آموزشی است که در نظام‌های آموزش و پرورش کشورها مورد استفاده قرار می‌گیرد (نوریان، ۱۳۸۹).

۳) تناسب محتوا با سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان: علم چگونگی یادگیری انسان در طول قرن بیستم، افزایش قابل ملاحظه‌ای یافته است. پیچیدگی‌های یادگیری و تفاوت‌های فردی که میان یادگیرندگان وجود دارد، منجر به تدوین تئوری‌های یادگیری شده است. امروزه، طراحان و برنامه‌ریزان درسی و مولفان کتاب‌های درسی این اصول را مبنای کار خود قرار داده و از تئوری‌ها در برنامه‌ریزی درسی و تدوین محتوا استفاده می‌کنند (اولسون و هرگنهان، ۱۳۹۰).

۴) پرورش مهارت‌های شناختی: کتاب درسی باید طیف وسیعی از مهارت‌های سطح بالا مانند تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی را شامل شود. کتاب درسی باید ذهن فراگیر را به چالش کشیده و مجبور کند، اطلاعات را تجزیه و تحلیل و ارزشیابی کند (گارننج^۱، ۲۰۰۲ :۲).

۵) ایجاد انگیزه یادگیری: میک^۲ (۲۰۰۰ : ۱۷)، اعتقاد دارد که مهم‌ترین عملکرد کتاب درسی ایجاد انگیزه برای یادگیری است. برای دستیابی به این مقصود، در نظر گرفتن اصول روانشناسی و قوانین یادگیری در تدوین کتاب‌های درسی، ایجاد انگیزه و در نتیجه یادگیری را در فراگیران تضمین می‌کند. بنابراین، قبل از اینکه کتاب درسی تالیف شود، مولفان باید به اصول روانشناسی تربیتی و روانشناسی یادگیری آگاه باشند.

۶) تقویت مهارت‌های فراشناختی: فراشناخت، دانش یا آگاهی فرد از نظام شناختی خود او یا دانستن درباره دانستن است. دانش فراشناختی فراگیر را یاری می‌دهد تا به هنگام یادگیری و دانستن امور، پیشرفت خود را در نظر بگیرد. همچنین این دانش به فراگیر کمک می‌کند که تا نتایج تلاش‌هایشان را ارزیابی و میزان تسلط خود را بر مطالبی که خوانده بسنجد (سیف، ۱۳۸۵: ۴۹۹). کتاب درسی باید بتواند برای یادگیرنده امکان نظارت و ارزیابی فرایند یادگیری خودش را فراهم کند (ملکی، ۱۳۹۰: ۱۸).

^۱ Garing

^۲ Miik

محقق براساس بررسی دوره تحصیلی مربوطه و نظریه‌های روانشناسی و پژوهش‌های مطالعاتی، از میان موارد مطرح شده در حیطه روانشناختی مطالبی را گزینش کرده و آن‌ها را طبقه بندی نموده و براساس آن پرسشنامه را تنظیم نموده است به عنوان مثال، سوال سوم پرسشنامه، برگرفته از توضیحات مربوط به تناسب محتوا با سبک‌های یادگیری دانش-آموزان می‌باشد و به همین منوال سوالات طراحی شده‌اند.

در این پژوهش، مسئله اصلی این است که بازنگری و روزآمد کردن کتاب‌های درسی را از نظر روانشناختی_ در زمینه روانشناسی یادگیری و روانشناسی تربیتی_ در کتاب علوم دوم ابتدایی بررسی شود که تا چه اندازه این زمینه‌ها رعایت شده است و راهکارهایی در جهت ارتقای بهتر مطالب کتاب ارائه شود. هدف اصلی پژوهش، بررسی میزان رعایت اصول روانشناختی در کتاب علوم دوم ابتدایی از نظر معلمان زن شهرهای اصفهان و تهران به منظور بهبود محتوای این کتاب می‌باشد.

بحث:

روش پژوهش: این پژوهش، با توجه به طرح تحقیق از نوع توصیفی- پیمایشی و با توجه به اهدافی که دنبال می‌کند، از نوع تحقیق‌های کاربردی می‌باشد. داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز در این پژوهش، با استفاده از پرسشنامه گردآوری شده‌اند. جامعه آماری بخش پرسشنامه، مشتمل بر کلیه معلمان زن پایه دوم ابتدایی در شهرهای اصفهان و تهران بودند که شامل ۶۵۰ نفر است که ۲۶۰ نفر در نواحی پنج‌گانه اصفهان و ۳۹۰ نفر در مناطق بیست و دو گانه تهران بودند. براساس نمونه‌گیری خوشه‌ای چند طبقه، از میان نواحی پنج‌گانه اصفهان، ناحیه‌های دو و سه اصفهان و در تهران از میان مناطق بیست و دو گانه، منطقه‌های شش، هفت، ده و یازده جهت پوشش دهی به سطح‌های درآمدی متفاوت شهر انتخاب شده‌اند. براساس آمار، ۱۱۰ نفر معلم از نواحی ۲ و ۳ اصفهان و ۱۲۰ نفر معلم از مناطق ۱۰، ۶، ۷، ۱۱ در شهر تهران بودند، سپس بر مبنای فرمول تعیین حجم نمونه کرجسی مورگان، ۸۶ نفر در شهر اصفهان و ۹۷ نفر در شهر تهران، نمونه‌گیری شدند. بنابراین به میزان ۱۸۳ پرسشنامه در میان معلمان زن دوم ابتدایی در شهر اصفهان و تهران توزیع گردید. پرسشنامه کامل شده و برگشتی ۱۷۱ بود، که تجزیه و تحلیل آماری بر داده‌های

پرسشنامه انجام شد و ۹۳/۴۴ درصد نرخ برگشتی پرسشنامه‌ها بوده است. به منظور تسهیل در پاسخ‌دهی و حصول نتیجه مطلوب، سوال‌ها به سبک مقیاس سه درجه‌ای لیکرت طراحی شده‌است. در این طیف، عدد ۳ بیان‌کننده بالاترین میزان و عدد ۱ بیان‌کننده حداقل میزان رعایت اصول روانشناختی در کتاب علوم دوم ابتدایی است. برای تعیین میانگین فرضی در آزمون تی تک نمونه‌ای از میانگین ۲/۲۵ استفاده شده است زیرا بیانگر بالاتر از حد متوسط می‌باشد و همچنین اگر بر مبنای عدد بیست در نظر بگیریم میانگین ۲/۲۵ معادل با نمره ۱۴ می‌باشد که از حد متوسط بالاتر است. همچنین در کارهای پژوهشی دیگر، براساس ۵ گزینه‌ای بودن سوالات، میانگین فرضی را ۳ در نظر می‌گیرند که معادل با نمره ۱۵ است. به منظور تعیین روایی پرسشنامه از روایی محتوایی استفاده شد که روایی پرسشنامه توسط ۷ نفر از اساتید علوم تربیتی و ۵ نفر از معلمان دوره ابتدایی سنجیده شد و برای بررسی پایایی، از ضریب آلفای کرانباخ از طریق نرم افزار Spss20 استفاده شده است که آلفای کرانباخ ۰/۸۸۸ به دست آمده است. داده‌های جمع‌آوری شده از طریق پرسشنامه، در دو بخش توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌است. برای تجزیه و تحلیل یافته‌های حاصل از پرسشنامه، در بخش توصیفی از مشخصه‌های آماری نظیر فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در بخش استنباطی از آزمون‌هایی نظیر تی تک نمونه‌ای، تی مستقل، تحلیل واریانس یک راهه استفاده شده است. همچنین سوالات جمعیت شناختی در پایان پرسشنامه آورده شده که نمونه‌های پژوهشی به آن پاسخ داده‌اند، متغیرهای سابقه کار، سطح تحصیلات و محل خدمت به صورت گزینه‌ای طراحی شده‌اند که تمام نمونه پژوهشی به آن پاسخ داده‌اند ولی متغیر رشته تحصیلی به صورت سوال باز پاسخ طرح شد که پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها پاسخ‌ها بررسی شده و در دو دسته رشته آموزش ابتدایی و سایر رشته‌ها تنظیم شد، که برخی از پاسخ‌دهندگان به آن پاسخ نداده‌اند به همین دلیل تعداد آن از کل نمونه پژوهشی کمتر است و ۱۵۶ نفر به این سوال پاسخ داده‌اند و نتایج آن در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: فراوانی و درصد نمونه‌های پژوهشی در خصوص سوالات جمعیت شناختی

| متغیرها | ابعاد متغیر | فراوانی | درصد |
|-------------|-----------------|---------|-------|
| سابقه کار | کمتر از ۵ سال | ۸ | ۴۰/۹۴ |
| | ۶ تا ۱۰ سال | ۱۲ | ۳۲/۱۶ |
| | ۱۱ تا ۱۶ سال | ۲۶ | ۱۵/۲۰ |
| | ۱۶ تا ۲۰ سال | ۵۵ | ۷/۰۲ |
| | بیشتر از ۲۰ سال | ۷۰ | ۴/۶۸ |
| سطح تحصیلات | دیپلم | ۵ | ۲/۹۸ |
| | فوق دیپلم | ۷۷ | ۴۵/۸۳ |
| | کارشناسی | ۸۰ | ۴۷/۶۲ |
| | کارشناسی ارشد | ۶ | ۳/۵۷ |
| محل خدمت | اصفهان | ۸۱ | ۴۷/۳۷ |
| | تهران | ۹۰ | ۵۲/۶۳ |
| رشته تحصیلی | آموزش ابتدایی | ۱۰۱ | ۶۴/۷۴ |
| | سایر رشته‌ها | ۵۵ | ۳۵/۲۶ |

یافته‌های پژوهش

الف) نتایج توصیفی داده‌ها: جدول ۲، توزیع فراوانی و درصد پاسخ به جنبه روانشناختی را نشان می‌دهد.

جدول ۲: توزیع فراوانی و درصد پاسخ معلمان به حیطة روانشناختی کتاب علوم دوم ابتدایی

| ردیف | گویه‌ها | زیاد | متوسط | کم | تعداد کل | میانگین | انحراف معیار |
|------|--|------|-------|------|----------|---------|--------------|
| ۱ | انطباق محتوا با شرایط سنی دانش‌آموزان | ۷۱ | ۸۴ | ۱۶ | ۱۷۱ | ۲/۳۲ | ۰/۶۳ |
| | | ۴۱/۵ | ۴۹/۱ | ۹/۴ | ۱۰۰ | | |
| ۲ | توجه به بهره‌گیری از شیوه‌های متنوع یادگیری در دانش‌آموزان | ۵۳ | ۱۰۲ | ۱۵ | ۱۷۰ | ۲/۲۲ | ۰/۵۹ |
| | | ۳۱/۲ | ۶۰/۰ | ۸/۸ | ۱۰۰ | | |
| ۳ | تناسب مطالب با علایق دانش‌آموزان | ۴۹ | ۱۰۵ | ۱۷ | ۱۷۱ | ۲/۱۸ | ۰/۵۹ |
| | | ۲۸/۷ | ۶۱/۴ | ۹/۹ | ۱۰۰ | | |
| ۴ | تناسب مطالب برای تقویت خلاقیت و نوآوری در دانش‌آموزان | ۵۱ | ۹۷ | ۲۳ | ۱۷۱ | ۲/۱۶ | ۰/۶۳ |
| | | ۲۹/۸ | ۵۶/۷ | ۱۳/۵ | ۱۰۰ | | |
| ۵ | قابلیت مطالب برای رشد و گسترش مهارت‌های تفکر در دانش‌آموزان | ۵۷ | ۹۲ | ۱۹ | ۱۶۸ | ۲/۲۲ | ۰/۶۳ |
| | | ۳۳/۹ | ۵۴/۸ | ۱۱/۳ | ۱۰۰ | | |
| ۶ | بیان پیش‌سازماندهنده (مقدمه کلی درباره مطالب) در ابتدای هر فصل | ۴۳ | ۹۷ | ۳۰ | ۱۷۰ | ۲/۰۷ | ۰/۶۵ |
| | | ۲۵/۳ | ۵۷/۱ | ۱۷/۶ | ۱۰۰ | | |
| ۷ | استفاده از مثال و نمونه برای توضیح مطالب | ۴۶ | ۹۳ | ۳۰ | ۱۶۹ | ۲/۰۹ | ۰/۶۶ |
| | | ۲۷/۲ | ۵۵/۰ | ۱۷/۸ | ۱۰۰ | | |
| ۸ | مفید بودن مطالب برای رشد و توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان | ۶۱ | ۸۹ | ۲۰ | ۱۷۰ | ۲/۲۴ | ۰/۶۴ |
| | | ۳۵/۹ | ۵۲/۳ | ۱۱/۸ | ۱۰۰ | | |
| کل: | | | | | | | |
| ۰/۴۲ | ۲/۱۹ | | | | | | |

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بیشترین مقدار میانگین، مربوط به سوال یکم با میانگین ۲/۳۲ و کمترین مقدار میانگین مربوط به سوال ششم با میانگین ۲/۰۷ و سوال هفتم با میانگین ۲/۰۹ می‌باشد. میانگین کل حیطة روانشناختی کتاب علوم ۲/۱۹ و انحراف معیار کل ۰/۴۲ می‌باشد. همچنین بیشترین درصد فراوانی، سوال سوم، در گزینه متوسط با ۶۱/۴ درصد و کمترین درصد فراوانی، سوال دوم، در گزینه کم با ۸/۸ درصد می‌باشد.

ب) نتایج استنباطی داده‌ها: (۱) مقایسه میانگین حیطة روانشناختی کتاب علوم دوم با میانگین فرضی (۲/۲۵).

جدول ۳: مقایسه میانگین حیطة روانشناختی با میانگین فرضی

| تعداد کل | سطح معناداری | درجه آزادی | مقدار t | تفاوت میانگین | انحراف معیار | میانگین | جامعه آماری |
|----------|--------------|------------|---------|---------------|--------------|---------|----------------|
| ۱۷۱ | ۰/۰۷۷ | ۱۷۰ | -۱/۷۷۸ | -۰/۰۵ | ۰/۴۲۷ | ۲/۱۹ | کل جامعه آماری |
| ۸۱ | ۰/۷۹۸ | ۸۰ | -۰/۲۵۶ | -۰/۰۱ | ۰/۵۰۳ | ۲/۲۳ | شهر اصفهان |
| ۹۱ | ۰/۱۲۴ | ۸۹ | -۱/۵۵۱ | -۰/۰۶ | ۰/۴۲۳ | ۲/۱۸ | شهر تهران |

برای معیارهای روانشناختی در کتاب علوم میانگین محاسبه شده از نظر معلمان شهر اصفهان ۲/۲۳، شهر تهران ۲/۱۸ و در نهایت کل جامعه آماری ۲/۱۹ می‌باشد، که میانگین-های نمونه در هر سه بخش، پایین‌تر از میانگین فرضی است. همچنین، سطوح معناداری مشاهده شده در جدول، از سطح خطای ۰/۰۵ کوچکتر بوده است. بنابراین، با توجه به پایین بودن میانگین‌های نمونه از میانگین فرضی و معنادار بودن آزمون‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که معیارهای بعد روانشناختی در کتاب علوم دوم کمتر رعایت شده است.

۲) مقایسه پاسخ‌های افراد در خصوص حیطة روانشناختی بر مبنای شهر محل خدمت.

جدول ۴: تفاوت دیدگاه افراد با محل خدمت و رشته تحصیلی متفاوت در حیطه روانشناختی

| تعداد کل | سطح معناداری | درجه آزادی | مقدار t | تفاوت میانگین | انحراف معیار | میانگین | گروه | |
|----------|--------------|------------|---------|---------------|--------------|---------|---------------|-------------|
| ۱۷۱ | ۰/۷۱۸ | ۱۶۹ | ۰/۳۶۱ | ۰/۰۲ | ۰/۴۳۵ | ۲/۲۰ | شهر اصفهان | محل خدمت |
| | | | | | | ۲/۱۸ | شهر تهران | |
| ۱۵۶ | ۰/۱۸۵ | ۱۵۴ | ۱/۳۳۱ | ۰/۰۹ | ۰/۴۱۱ | ۲/۲۱ | آموزش ابتدایی | رشته تحصیلی |
| | | | | | | ۲/۱۲ | سایر رشته‌ها | |

براساس نتایج جدول ۴، سطح معناداری مشاهده شده در کتاب علوم از سطح خطا ۰/۰۵ بزرگتر می‌باشد. بنابراین، آزمون معنادار نیست؛ یعنی بین نظرات افراد از نظر شهر محل خدمت و رشته تحصیلی، در خصوص حیطه روانشناختی در کتاب علوم تفاوت معناداری وجود ندارد و نظرات یکسان هستند. در نتیجه، محل خدمت و رشته تحصیلی در نوع پاسخ دهی افراد تاثیر نداشته است.

۳) پاسخ‌های افراد با سابقه کار متفاوت، در خصوص حیطه روانشناختی کتاب علوم دوم ابتدایی.

جدول ۵: بررسی تفاوت دیدگاه افراد با سابقه کار متفاوت در حیطه روانشناختی

| سطح معناداری | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | میانگین | گروه |
|--------------|-------|-----------------|------------|---------------|---------|------------------|
| ۰/۹۹۸ | ۰/۰۳۰ | ۰/۰۰۶ | ۴ | ۰/۰۲۳ | ۲/۲۵ | کمتر از ۵ سال |
| | | | | | ۲/۱۹ | ۵ تا ۱۰ سال |
| | | | | | ۲/۲۰ | ۱۱ تا ۱۵ سال |
| | | | | | ۲/۲۱ | ۱۶ تا ۲۰ سال |
| | | | | | ۲/۱۸ | بالاتر از ۲۰ سال |

براساس نتایج جدول ۵، سطح معناداری مشاهده شده در کتاب علوم از سطح خطای ۰/۰۵ بزرگتر می‌باشد. بنابراین، آزمون معنادار نیست؛ بین نظرات افراد از نظر سابقه کار، در حیطه روانشناختی در کتاب علوم تفاوت معناداری وجود ندارد و نظرات یکسان هستند. در نتیجه، سابقه کار در نوع پاسخدهی افراد تاثیر نداشته است.

۴) مقایسه پاسخ‌های افراد با سطح تحصیلات متفاوت، در خصوص حیطه روانشناختی کتاب علوم دوم ابتدایی.

جدول ۶: بررسی تفاوت دیدگاه افراد با سطح تحصیلات متفاوت در حیطه روانشناختی

| سطح معناداری | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | میانگین | گروه |
|--------------|-------|-----------------|------------|---------------|---------|-----------|
| ۰/۸۸۵ | ۰/۲۱۶ | ۰/۰۴۰ | ۳ | ۰/۱۲۰ | ۲/۲۵ | دیپلم |
| | | | | | ۲/۲۱ | فوق دیپلم |
| | | | | | ۲/۱۶ | کارشناسی |
| | | | | | ۲/۱۵ | ک. ارشد |

براساس نتایج جدول ۶، سطح معناداری مشاهده شده از سطح خطا ۰/۰۵ بزرگتر می‌باشد. بنابراین، آزمون معنادار نیست؛ بین نظرات افراد از نظر سطح تحصیلات، در حیطه روانشناختی در کتاب علوم تفاوت معناداری وجود ندارد و نظرات یکسان هستند. در نتیجه، سطح تحصیلات در نوع پاسخدهی تاثیر نداشته است.

نتیجه گیری

نتایج حاصل از پرسشنامه در جدول ۲، نشان می‌دهد که میزان رعایت جنبه روانشناختی کتاب درسی علوم از دیدگاه معلمان زن پایه دوم ابتدایی در شهرهای اصفهان و تهران، برابر با ۲/۱۹ می‌باشد که پایین‌تر از میانگین فرضی است و در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار می‌باشد و به این معناست که میزان رعایت معیارهای جنبه روانشناختی در کتاب علوم در سطح پایین قرار دارد.

با توجه به جدول ۲، بیشترین گویه‌ای را که پاسخ دهندگان ضعیف ارزیابی کرده‌اند، گویه ششم بیان پیش سازمان دهنده در ابتدای هر فصل است، به نظر می‌رسد علت ضعیف بودن این گویه، ارائه مستقیم مطالب در کتاب علوم است، در واقع برای فهم مطالب از روش‌های غیرمستقیم که ذهن را درگیر کند و آمادگی برای یادگیری ایجاد کند، استفاده نشده است، بیان پیش سازماندهنده در ابتدای هر فصل توانایی فهم مطالب را ارتقا می‌دهد و شناخت بهتری از موضوع را مطرح می‌سازد. بنابراین با توجه به نتایج حاصل از پرسشنامه، می‌توان نتیجه گرفت که جنبه روانشناختی در کتاب علوم در سطح پایینی رعایت شده است. نتایج آزمون تحلیل واریانس، در جدول ۳ تا ۶ نشان می‌دهد که از میان عوامل جمعیت شناختی، در نوع پاسخدهی معلمان به جنبه روانشناختی کتاب علوم تفاوت معناداری نبوده است و نظرات یکسان هستند.

نظر به اینکه در دوره ابتدایی توجه به یادگیری و میزان درک و فهم دانش آموزان مورد نظر است بنابراین جنبه روانشناختی کتاب‌ها به طور کلی مدنظر بوده است. نتایج پژوهش حاضر، با پژوهش‌های عابدینی (۱۳۸۲)، کافوری (۱۳۸۹)، عابدینی و نیلی احمد آبادی (۱۳۹۳) همخوانی دارد.

یافته‌های پژوهشی عابدینی (۱۳۸۲)، با عنوان نظریه‌ای شناختی درباره یادگیری از کتاب‌های درسی و کاربرد آن منظور یادگیری بهتر، نشان می‌دهد که نظریه یاد شده، ادعان می‌دارد که فراگیران با اطلاعات حاصل از متن درسی، برای خود بازنمودی ذهنی می‌سازند، و در این راه از عواملی چون اطلاعات پیشین و شناخت روشی خود، به اضافه عناصر محتوایی و دستورهای موجود در ساخت متن درسی، بهره می‌گیرند.

یافته‌های پژوهشی کافوری (۱۳۸۹)، با عنوان تدوین و اعتبار سنجی الگویی برای ارزشیابی کتاب‌های درسی براساس رویکرد روانشناسی یادگیری و تربیتی نشان می‌دهد که نتیجه حاصل از این بررسی یک الگوی ارزشیابی است که به دو صورت مفهومی و شمایی ارائه شده است که شامل مبانی نظری، رویکرد مدل، اهداف مدل و معیارها و مولفه‌ها، اصول روانشناختی، مراحل اجرایی و بازخورد است. همه اجزا مدل به صورت تعاملی با هم ارتباط دارند و از آن به عنوان یک راهنما و نقشه کار می‌توان استفاده کرد.

یافته‌های پژوهشی عابدینی و نیلی احمد آبادی (۱۳۹۳)، با عنوان تحلیل جایگاه سازنده‌گرایی به عنوان رویکرد نوین یادگیری در کتاب‌های دوره ابتدایی نشان می‌دهد که در نتایج به مؤلفه تعامل گروهی بیش از سایر مؤلفه‌ها توجه شده و کمترین میزان توجه و اهمیت مربوط به مؤلفه‌های توجه به محیط فیزیکی یادگیری و توجه به ارزشیابی به عنوان ابزاری جهت بهبود فرآیند یادگیری است.

پیشنهادهای کاربردی: ۱. کتاب باید در راستای رشد و تقویت مهارت‌های تفکر ارائه گردد تا ذهن دانش‌آموزان را درگیر سازد و منجر به خلاقیت شود، برای دست یافتن به این امر بهتر است در کتاب نمونه‌ها و فعالیت‌های کاربردی و عملی بیشتر طراحی شود و دانش‌آموزان ملزم به انجام آن باشند.

۲. کتاب‌ها متناسب با نیازهای فردی (شرایط سنی و علاقه و انگیزه) و اجتماعی (شناخت محیط پیرامونی) طراحی شوند برای توجه به این نیازها بهتر است که از دانش‌آموزان و والدین نظر خواهی شود که نقاط قوت و ضعف کتاب را مطرح سازند و پس از بررسی توسط کارشناسان آموزشی در صورت مفید بودن نظرات اعمال شود.

۳. کتاب‌ها با شرایط فکری و ذهنی دانش‌آموزان تناسب داشته باشد یعنی مطالب برای دانش‌آموز ساده و قابل فهم باشند برای این منظور باید از نظرات روانشناسان و کارشناسان آموزشی در تدوین کتاب درسی بهره مند شد زیرا آنان در این زمینه تخصص و تجربه موثری دارند.

۴. در تنظیم مطالب به ارائه مقدمه کلی درباره موضوع اقدام شود تا یادگیری بهتر و موثرتر صورت گیرد و در این رابطه نظر خواهی از معلمان که بیشترین ارتباط را با کتاب درسی دارند مطلوب است.

منابع و ماخذ

- ابراهیم کافوری، اکرم. (۱۳۸۹). تدوین و اعتبار سنجی الگویی برای ارزشیابی کتاب‌های درسی براساس رویکرد روانشناسی یادگیری و تربیتی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴، ۹۲-۶۱.

- اولسون، متیو و هرگنهان، بی. آر. (۱۳۹۰). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. ترجمه: سیف، علی اکبر. تهران: انتشارات دوران.
- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم. تهران: انتشارات آگاه.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). روانشناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.
- فتحی واجارگاه، کورش و آقازاده، محرم. (۱۳۸۶). راهنمای تالیف کتاب درسی. تهران: انتشارات آبیژ.
- فیاض، ایراندخت. (۱۳۸۷). بررسی فرا تحلیلی محتوای کتاب‌های درسی در رابطه با ارزش‌های اسلامی-ایرانی. مجله فرهنگ و علم، ۱، ۴۰-۱۱.
- طالب زاده نوریان، محمد. (۱۳۸۹). تحلیل برنامه‌های درسی دوره ابتدایی ایران. تهران: انتشارات گویش نو.
- عابدینی، آفاق. (۱۳۸۲). نظریه شناختی درباره یادگیری از کتاب‌های درسی و کاربرد آن: بازنویسی کتاب‌های درسی به منظور یادگیری بهتر، سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاه-ها، ۷۵، ۲۰-۹۴.
- عابدینی بلترک، میمنت و نیلی احمدآبادی، محمدرضا. (۱۳۹۳). تحلیل جایگاه سازنده-گرایی به عنوان رویکرد نوین یادگیری در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳، ۱۷-۶.
- گروه درسی علوم تجربی دفتر تالیف کتاب‌های درسی ابتدایی و نظری. (۱۳۹۱). کتاب معلم (راهنمای تدریس) علوم تجربی دوم دبستان. تهران، اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی. ۵-۶.
- معافی، محمود و رون، سید امیر. (۱۳۹۲). مبانی، اصول و روش علمی تالیف کتاب‌های درسی (با تاکید بر دوره ابتدایی). تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- معاونت پژوهشی. (۱۳۸۲). در جستجوی راهکارهای تدوین متون درسی. تهران: مرکز انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۰). مقدمات برنامه ریزی درسی، تهران: انتشارات سمت.

- میرزا بیگی، علی. (۱۳۸۲). برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی. تهران: انتشارات یسطرون.
- نوریان، محمد. (۱۳۸۹). تحلیل برنامه‌های درسی دوره ابتدایی ایران. تهران: انتشارات گویش نو.
- Garing, D. (2002). *Textbook selection for ESL classroom*. Eric. Edu.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing Frankfurt am main: prter long*.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی