

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی اول، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۰
صفحات ۵۷-۸۰

کاربست اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی تاریخ ایران و جهان در دوره‌ی متوسطه

مهدی خدادادی**

دکتر عباس شکاری*

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در خصوص اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوای کتاب تاریخ ایران و جهان می‌باشد. این پژوهش از نوع کاربردی و با روش تحقیق زمینه‌یابی انجام شده است. جامعه‌ی آماری شامل دو گروه است: گروه اول دبیران تاریخ دوره‌ی متوسطه که تعداد آن‌ها در شهرستان کاشان ۳۰ نفر و گروه دوم شامل دانش‌آموزان سال دوم و سوم علوم انسانی که تعداد آن‌ها در شهرستان کاشان ۲۱۸۹ نفر می‌باشند. جامعه‌ی نمونه‌ی آماری، کل دبیران تاریخ ایران و جهان و تعداد ۳۳۰ نفر از دانش‌آموزان شهرستان کاشان که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه محقق ساخته با ضریب پایایی ۰/۸۹ و ۰/۸۱ برای دو گروه دبیران و دانش‌آموزان بوده است. جهت بررسی یافته‌های پژوهش از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شده است. نتایج نشان داد که بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد انطباق محتوای درس تاریخ با اهداف از قبل تعیین شده تفاوت معناداری وجود دارد. در مورد رعایت اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با تجربیات یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین در مورد انطباق محتوای درس تاریخ با نیازهای واقعی جامعه تفاوت معناداری به دست نیامد. در نهایت بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در زمینه‌ی انطباق محتوای درس تاریخ با توانایی‌ها، نیازها و علایق دانش‌آموزان تفاوت معناداری مشاهده نشد.

کلید واژه‌ها: اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوا، برنامه‌ی درسی تاریخ، برنامه‌ریزی درسی، توانایی‌ها و علایق دانش‌آموزان.

e-mail: abbasshekari45@gmail.com

* استادیار دانشگاه کاشان

e-mail: khodadadihastam@gmail.com

** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه کاشان

تاریخ پذیرش: ۹۰/۵/۲۹

تاریخ دریافت مقاله‌ی نهایی: ۹۰/۵/۱۱

تاریخ دریافت: ۸۹/۱/۲۸

مقدمه

در فرایند برنامه‌ریزی درسی، سازمان و ساختار محتوای دروس و چگونگی سازمان‌دهی و تنظیم علمی مطالب و توالی موضوعات درسی در قالب رشته‌ها و مواد درسی مختلف از اهمیت خاصی برخوردار است و مهم‌ترین نقش را در میزان کارآیی برنامه درسی اجرا شده ایفا می‌کند. بنابراین بررسی وضعیت فعلی شیوه‌های سازمان‌دهی مواد و محتوای درسی در نظام آموزشی ایران نشان دهنده‌ی این واقعیت است که به رغم نقش و اهمیت و کاربرد رشته‌های مختلف در قلمرو وسیع، نحوه‌ی سازمان‌دهی و شیوه‌ی عرضه‌ی مواد و محتوای درسی از موقعیت و جایگاه علمی مناسبی برخوردار نیست. این مسأله به‌طور مستقیم به سازمان برنامه‌ی درسی و شیوه‌ی سازمان‌دهی مواد درسی و روش عرضه‌ی مطالب درسی مربوط است. سازمان برنامه‌ی درسی مجموعه‌ای از عناصر، اجزا و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری است که با یک‌دیگر ارتباط مؤثر و متقابل دارند که این عناصر در نظام برنامه‌ی درسی توالی و استمرار یافته‌اند. استفاده از روش‌های جامع، یک‌پارچه و مؤثر در عناصر سازمانی برنامه‌ی درسی موجب کارآیی محتوای برنامه‌ی درسی اجرا شده در نظام آموزشی می‌گردد و در نتیجه‌ی آن امکان تحقق هدف‌های برنامه درسی را تضمین می‌کند.

در نظام آموزشی ایران، سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی در دوره‌های مختلف تحصیلی معمولاً به شیوه‌ی سنتی و رایج مانند روش موضوعات مجزا یا رشته‌های علمی در چارچوب کتاب‌های درسی مختلف تنظیم می‌شود و محتوای کتاب‌های درسی غالباً با یک‌دیگر ارتباط محتوایی (افقی و عمودی) و هم‌پوشی لازم را ندارند. در نتیجه، کاربرد این شیوه‌ی سازمان‌دهی، سبب ارایه‌ی حجم گسترده‌ای از دانش، معلومات و مهارت‌های علمی به یادگیرندگان می‌شود. دلایل و شواهد بسیاری نشان می‌دهد که این شیوه‌ی سازمان‌دهی علاوه بر کاهش میزان یادگیری و انگیزه‌ی فراگیران در مطالعه‌ی محتوای برنامه‌ی درسی، در مجموع موجب کاهش میزان کارآیی برنامه‌ی درسی خواهد شد که مطالعه‌ی معیارهای تناسب اهداف برنامه‌ی درسی با محتوای کتاب آن، از وظایف برنامه‌ریزان درسی محسوب می‌شود (مؤمنی مهموئی و زارعیان، ۱۳۸۹). بر این اساس در سال‌های اخیر گرایش برنامه‌ریزان درسی به ویژه صاحب‌نظرانی هم‌چون (هیلیارد^۱، ۱۹۹۲، ارنشتاین و هانکینز^۲، ۱۳۸۴، ملکی، ۱۳۸۴، شفلر^۳، ۱۹۷۰، میرزاییگی، ۱۳۸۰، ریگان و مک اولن^۴، ۱۹۶۹، ادی و نیکلس^۵، ۱۳۷۴، فنتون^۶، ۱۹۷۸، ابراهیمی، ۱۳۷۷، لوی^۷، ۱۳۸۲، پرات^۸، ۱۹۸۰ و

1- Hilliard 2. Ornstein and Hankins 3. Scheffier 4. Raygon and McAulay
5 Nicles 6. Fenton 7. Lawy 8. Perat

موسی‌پور، ۱۳۸۲)، کارشناسان و طراحان کتاب‌های درسی به نتیجه رسیده‌اند که از روی‌کردهای جامع یا الگوهای یک‌پارچه و در هم تنیده با عنوان کلی روی‌کردهای «میان رشته‌ای یا چند رشته‌ای» به جای روی‌کردهای سنتی، از جمله روی‌کردهای رایج و سنتی در توسعه و بهبود نظام برنامه‌ریزی درسی کشور به طور عام و در سازمان‌دهی مواد و محتوای دروس مقطع متوسطه به طور خاص استفاده نمایند. مثلاً گل بهار (۲۰۰۸) در تحقیقی نشان می‌دهد که مؤسسات آموزشی به دنبال ایجاد تعامل بین فن‌آوری‌های روز و محتوای دروس هستند. تحقیق حاضر بر آن است که با روی‌کرد جامع یا الگوهای یک‌پارچه و در هم تنیده، وضعیت فعلی روش سازمان‌دهی مواد و محتوای درس تاریخ ایران و جهان را در مقطع متوسطه مورد بررسی قرار دهد.

پیشینه‌ی پژوهش

در این بخش بر اساس مؤلفه‌های بیان‌شده در عنوان تحقیق یعنی میزان رعایت اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوای کتاب تاریخ ایران و جهان، ابتدا پیشینه‌ی نظری مفاهیم فوق بررسی می‌گردد. آن‌گاه به مرور اجمالی تحقیقات انجام شده اشاره می‌شود.

انتخاب و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی

بررسی وضعیت فعلی شیوه‌های سازمان‌دهی مواد و محتوای درسی رشته‌های علوم انسانی نشان می‌دهد که به رغم نقش و اهمیت و کاربرد رشته‌های مختلف علمی در قلمرو وسیع انسانی، نحوه‌ی سازمان‌دهی و شیوه‌های عرضه‌ی مواد و محتوای درسی در رشته‌ی مزبور از موقعیت و جایگاه علمی مناسبی برخوردار نیست. بر اساس دیدگاه‌های فلسفی، اجتماعی، روان‌شناختی و نظر متخصصان و صاحب‌نظران برنامه‌ی درسی از جمله (شعبانی، ۱۳۸۵، موریسون^۱، ۱۹۹۳، پرات، ۱۹۸۰، رایینسون^۲، ۱۹۷۲، نعیمی، ۱۳۸۵، جعفری‌هرندی و همکاران، ۱۳۸۷، حکیم‌زاده و همکاران، ۱۳۸۶)، در انتخاب محتوا باید به معیارهای اهمیت، سودمندی، اعتبار، امکان‌پذیری، قابلیت یادگیری، نیاز و علائق دانش‌آموزان، انعطاف‌پذیری، توجه به ساختار دانش، خودکفایی و پایه بودن برای یادگیری مستمر و آموزش‌های بعدی توجه شود و نیز به ارتباط با زندگی و تجربیات روزمره و مسایل روز، ایجاد فرصت برای فعالیت و مهارت‌های چندگانه، تناسب با نیازها و موضوعات مهم

جامعه، تناسب با پیشرفت‌های علمی و فن‌آوری و کمک به رشد همه جانبه‌ی فرد به عنوان معیارهای مهم در انتخاب محتوا دقت کافی مبذول داشت.

پس از انتخاب محتوا، سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی مطرح می‌شود که در جریان آن برنامه‌ریزان درسی تلاش می‌نمایند تا از اصول سازمان‌دهی محتوا (توالی، مداومت، یک‌پارچگی، تعادل و وسعت) شیوه‌ای را برگزینند که به مؤثرترین شکل ممکن، مواد و موضوعات درسی در سطح عمودی و افقی با یک‌دیگر ارتباط برقرار کرده، نیل به اهداف برنامه میسر گردد. در فرایند برنامه‌ریزی درسی، سازمان و ساختار محتوای دروس و چگونگی سازمان‌دهی و تنظیم و توالی علمی مطالب و نیز موضوعات درسی در قالب رشته‌ها و مواد درسی مختلف از اهمیت خاصی برخوردارند و به نظر صاحب‌نظران از جمله (فتحی و اجارگاہ، ۱۳۸۱، تقی‌پور، ۱۳۸۰، موسی‌پور، ۱۳۸۲، ملکی، ۱۳۸۴، تیواری^۱، ۲۰۰۸، ارنشتاین و هانکینز، ۱۳۸۴، احمدی، ۱۳۸۰، سیلور^۲ و الکساندر^۳، ۱۳۸۰، ملکی، ۱۳۷۹، مهر محمدی، ۱۳۶۹، لوی، ۱۳۸۲، دال^۴، ۱۹۹۲، واشقانی فراهانی، ۱۳۸۲) ساختار محتوای دروس و چگونگی سازمان‌دهی و تنظیم و توالی علمی مطالب، مهم‌ترین نقش را در میزان کارایی برنامه‌ی درسی اجرا شده ایفا می‌کند و نیز در این راستا سازمان‌دهی محتوا می‌تواند پیشرفت تحصیلی را به همراه داشته باشد (چن، مینگ، هی^۵، ۲۰۰۹). یا این‌که سازمان‌دهی، محتوای برنامه‌ی درسی را به عنوان عنصر ساختارمند یا تا حدی ساختارمند، برای تعریف، جمع‌بندی، عمومیت بخشیدن و به‌کارگیری محتوا درگیر می‌کند (پیورنتا^۶، ۲۰۰۵:۹۷).

یکی دیگر از معضلات نظام آموزشی ایران «مسأله‌ی برنامه‌ریزی درسی است که عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در دوره‌ها و موضوع‌های مختلف تحصیلی در مقایسه با کشورهای دیگر مؤید این مطلب است» (محسن‌پور، ۱۳۸۴:۸۲). در نظام آموزشی ایران، مواد و محتوای برنامه‌ی درسی در دوره‌های مختلف تحصیلی معمولاً به شیوه‌ی سنتی و رایج مانند شیوه‌ی موضوعات مجزا یا رشته‌های علمی، در چارچوب کتاب‌های درسی مختلف، سازمان‌دهی می‌شود و محتوای این رشته‌های علمی و کتاب‌های درسی غالباً با یک‌دیگر ارتباط محتوایی و هم‌پوششی لازم را ندارند. گرچه اخیراً معلمان از به‌کارگیری فیلم‌های آموزشی تولید شده‌ی تاریخی در درس تاریخ اعلام رضایت کرده‌اند (پوشنه، ۱۳۸۹). اما این روش سازمان‌دهی غالباً برای آرایه‌ی مفاهیم و موضوعات علمی در هر رشته

1. Tiwari

2. Saylor

3. Alexander

4. Dale

5. Chen, Ming, Hui

6. Paivarnta

یا ماده‌ی درسی تأکید دارد و مواد و محتوای برنامه‌ی درسی از مجموعه رشته‌های علمی مجزا و مستقل از یک‌دیگر تشکیل می‌شود و معمولاً ارتباط، پیوستگی و هم‌پوشی میان این رشته‌ها بسیار ضعیف است. نتیجه‌ی کاربرد این شیوه‌ی سازمان‌دهی به ویژه در رشته‌های مختلف علوم انسانی، آرایه‌ی حجم گسترده‌ای از دانش، معلومات و مهارت‌های علمی به یادگیرندگان است. دلایل و شواهد بسیاری نشان می‌دهد که این شیوه‌ی سازمان‌دهی علاوه بر کاهش میزان یادگیری، کاهش انگیزه‌ی فراگیران به مطالعه‌ی محتوای برنامه‌ی درسی، در مجموع موجب کاهش میزان کارایی برنامه‌ی درسی در رشته‌های زیرمجموعه‌ی علوم انسانی، از جمله درس تاریخ نیز خواهد شد.

در سال‌های اخیر گرایش برنامه‌ریزان درسی، کارشناسان و طراحان کتاب‌های درسی به استفاده از روی‌کردها یا الگوهای جامع، یک‌پارچه و درهم‌تنیده با عنوان کلی روی‌کردهای میان رشته‌ای یا چند رشته‌ای افزایش یافته است. از این‌رو استفاده از روی‌کردهای تلفیقی یا درهم‌تنیده به جای روی‌کردهای رایج و سنتی، توجه پژوهش‌گران و علاقمندان به توسعه و بهبود نظام برنامه‌ریزی درسی کشور را به خود جلب کرده است (پیغامی، ۱۳۸۷؛ ملکی، ۱۳۸۴؛ احمدی، ۱۳۸۰؛ سلیمان‌پور، ۱۳۸۳؛ احمدی، ۱۳۸۸؛ خاکباز، ۱۳۸۸؛ اعتمادی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸؛ علوی‌پور و همکاران، ۱۳۸۷). در سازمان‌دهی تلفیقی محتوای برنامه‌ی درسی، مفاهیم و موضوعات درسی در قالب موضوعی یا مضمونی، با یک‌دیگر تلفیق می‌شوند. برای حصول این امر با انتخاب راهبردهای موضوعی مناسب و استفاده از آن‌ها، مفاهیم کلیدی این راهبردها در هم می‌آمیزند (راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی آموزش عمومی، ۱۳۸۵:۲۵). صاحب‌نظران حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، روی‌کردهای مختلفی را در سازمان‌دهی محتوا به صورت تلفیقی آرایه کرده‌اند که هر کدام از آن‌ها با توجه به ابعاد تلفیق، دارای مدل‌هایی به عنوان راهبردهای آن روی‌کرد هستند که کاربرد آن‌ها را در شرایط و موقعیت‌های خاص خود توجیه می‌نماید (هانتر^۱، ۱۹۹۸، بی‌ین^۲، ۱۹۹۷، اریکسون^۳، ۱۹۹۵، مارتین نیپ^۴، ۱۹۹۵، فوگارتی^۵، ۱۹۹۱، فیلی فال^۶، ۱۹۹۱، وارس^۷، ۱۹۹۷، ماتیس^۸، ۲۰۰۳، ال. پی. او^۹، ۲۰۰۶). در نهایت می‌توان روی‌کردهای تلفیقی را به سه دسته تقسیم نمود: «میان رشته‌ای، چند رشته‌ای و فرا رشته‌ای» (احمدی، ۷۰-۶۲: ۱۳۸۰). از تحقیقاتی که در باره‌ی اصول و معیارهای محتوا صورت گرفته است می‌توان به نمونه‌های زیر توجه کرد: یوسفی (۱۳۸۷) در پژوهشی اثبات

- | | | | |
|------------|-------------|-------------|------------------|
| 1. Hunter | 2. Bean | 3. Erickson | 4. Martin- Kniep |
| 5. Fogarty | 6. Phliphal | 7. Vars | 8. Metais |
| 9. LPO94 | | | |

کرد که بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد محتوای کتاب جامعه‌شناسی سال سوم با معیارهای علاقه، اهمیت، اعتبار، سودمندی، قابلیت یادگیری، وحدت، توالی، استمرار، وسعت، تعادل هیچ‌گونه تفاوت معناداری وجود ندارد. هر دو گروه نظرات تقریباً مشابهی در این باره داشتند.

در پژوهشی دیگر حاجی‌زاده (۱۳۸۶) نشان داد که از نظر صاحب‌نظران، معیارهای اهمیت به اندازه‌ی $۰/۶۴/۳$ ، اعتبار $۰/۶۴/۳$ ، سودمندی $۰/۵۷/۱$ ، قابلیت یادگیری $۰/۵۷/۱$ ، انعطاف‌پذیری $۰/۵۰$ ، توجه به ساختار دانش $۰/۶۴/۳$ ، علاقه $۰/۵۷/۱$ در حد خیلی زیاد، محتوای کتاب آموزش مهارت‌هایی برای زندگی، با اصول و معیارهای انتخاب محتوا مطابقت دارد.

عباسی (۱۳۸۶)، در پژوهشی نشان داد که در کمی‌سازی و جمع‌بندی سؤالات در مورد انتخاب محتوای کتاب دین و زندگی، سال اول متوسطه، بر اساس اهداف، نیاز و علائق یادگیرنده، ارزش و اهمیت، مفید و سودمند بودن، تجربیات قبلی یادگیرنده، وحدت و انسجام و نظام ارزشی و میراث فرهنگی جامعه، بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان رابطه‌ی یکسانی وجود دارد.

واحدی (۱۳۸۵)، در تحقیقی اثبات کرد که بین دیدگاه مؤلفان و معلمان در مورد معیارها و اصول سازمان‌دهی محتوا، اهمیت، علاقه، قابلیت یادگیری، استمرار و تعادل هیچ‌گونه تفاوت معناداری وجود ندارد. ولی در معیارهای اعتبار، وحدت و توالی تفاوت معناداری وجود دارد.

نجاری (۱۳۷۸-۷۹)، نیز نشان داد که بین نظرات دبیران و دانش‌آموزان در خصوص تناسب محتوای مجموعه‌ی کتاب‌های زیست‌شناسی نظام جدید آموزش متوسطه با نیازهای جامعه، پیشرفت‌های علمی و فن‌آوری، توانایی و استعداد‌های یادگیرنده، تجربیات دانش‌آموزان، انسجام، و تعادل محتوا رابطه‌ی معناداری وجود ندارد. بنابراین ملاحظه می‌شود که نتایج و مطالعات انجام شده در زمینه‌ی اصول و معیارهای محتوا، تا حدودی با یکدیگر هم‌خوانی دارند.

بیان مسأله

یکی از مسایل مهم و اساسی نظام آموزشی، برنامه‌ی درسی است که در واقع هسته‌ی مرکزی فعالیت آموزشی را تشکیل می‌دهد. یکی از اجزای عمده‌ی برنامه‌ی درسی، کتاب درسی است. در نظام برنامه‌ریزی آموزشی متمرکز، کتاب درسی تنها به عنوان یکی از ابزارهای مهم در فرآیند یاددهی-یادگیری و تنها مرجع ارزشیابی از آموخته‌های

دانش‌آموزان به شمار می‌رود. و این تنها بودن معیار ارزیابی، خود به عنوان یکی از مسایل جدی نظام برنامه‌ریزی آموزشی متمرکز، قابل توجه است. و مسأله‌ی تنظیم محتوای کتاب‌های درسی در نظام برنامه‌ریزی آموزشی متمرکز، نیز قابل تأمل می‌باشد. مثلاً مسایل و موضوعات مختلفی در تنظیم محتوای کتاب درسی وجود دارد که یکی از آن‌ها توجه به ساخت محتوا و همچنین شرایط یادگیرندگان محتوا است. تألیف محتوای درسی فعال یعنی محتوایی که یادگیرنده را با فعالیت‌های یادگیری درگیر کند و جنبه‌ی خودآموزی داشته باشد، نه محتوایی که جنبه‌ی دگرآموزی داشته، یادگیرنده را با فعالیت‌های یادگیری درگیر نکند، به عنوان یکی دیگر از مسایل جدی نظام برنامه‌ریزی آموزشی متمرکز مطرح است (شکاری، ۱۳۸۷). بنابراین نقش کتاب درسی به عنوان یک ابزار مهم آموزشی، از گذشته تا به حال، مورد توجه بوده، همواره از سوی مربیان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، فعالیت‌های مستمری برای بهبود کمی و کیفی و استفاده هر چه بیش‌تر از آن به عنوان وسیله‌ی آموزشی انجام شده است. در این راستا، پیدایش و گسترش برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک رشته‌ی علمی دانشگاهی و نیز «به‌کارگیری ابزار آموزشی جدید (فأوای آموزشی یا ICTE) برای آموزش و تفهیم کامل‌تر و عمیق‌تر موضوعات درسی، توسط دبیران و مدرسان در فرایند یاددهی- یادگیری از ضروریات هزاره‌ی سوم در تعلیم و تربیت جهانی شده، محسوب می‌شود» (شکاری، ۱۳۸۹:۷۲). هم‌چنین در سالیان اخیر، برنامه‌ریزان درسی توانسته‌اند به میزان قابل توجه‌ای امر تدوین، تنظیم و تألیف محتوای کتاب‌های درسی را از طریق آرایه‌ی مجموعه‌ای از ملاک‌ها و معیارهای سازمان‌دهی مواد آموزشی و شیوه‌ی عرضه‌ی محتوای درسی، به صورت یک کار علمی و تحقیقی درآورند. در این مقاله از این ملاک‌های سازمان‌دهی مواد آموزشی و معیارهای شیوه‌ی عرضه‌ی محتوای درسی استفاده شده است.

با توجه به این که یکی از مراحل مهم در طراحی و تنظیم برنامه‌ی درسی، انتخاب محتواست و «نخستین گام برای تحقق اهداف، انتخاب محتوای آموزشی مناسب و مطلوب است» (ملکی، ۱۳۸۴:۸۲) به گونه‌ای که چگونگی روش تدریس نیز متأثر از این محتوا است؛ بنابراین باید نسبت به ملاک‌های گزینش محتوای آموزشی بسیار حساس و آگاه بود. چرا که در چنین شرایطی با اندک غفلتی ممکن است فعالیت‌ها از مسیر منحرف شود و نیروهای موجود صرف فراگیری مطالبی شود که مفید نیست و یا اگر هم مفید باشد، آموزش آن‌ها از اولویت برخوردار نمی‌باشد (بای، ۱۳۷۷:۱۲). درس تاریخ در نظام آموزشی از کاستی و نارسایی‌های بسیار در رنج است. به‌طوری که می‌توان گفت درس تاریخ در نظام آموزشی به هیچ وجه متناسب با شأن این ملت بزرگ و تاریخ طولانی آن نیست. از آنجایی

که تاریخ، علم مطالعه زندگی گذشتگان است، این علم به بررسی زندگی اجتماعی انسان‌ها و ادوار و اعصار مختلف می‌پردازد. آن‌چه در طول زمان‌های گذشته اتفاق افتاده، بر روند زندگی اجتماعی انسان‌ها اثرگذار بوده است. با توجه به این‌که انسان به عنوان اشرف مخلوقات و موجودی متفکر و صاحب اراده شناخته شده است، همواره ذهن خود را به این موضوع معطوف داشته که هدف از وقایع زندگی چیست؟ جایگاه انسان در زمان حال و گذشته چگونه بوده است؟ انسان در صحنه‌ی تاریخ تا چه حد در شکل‌گیری وقایع مؤثر بوده است؟ چه ارتباطی میان وقایع هستی، در حال و گذشته وجود دارد؟ چگونه می‌توان بر مبنای وقایع و تجارب گذشته برای آینده برنامه‌ریزی کرد (خیراندیش، ۱۳۸۴: ۱۲). نکته‌ی مهم در این‌جا، تصمیم‌گیری در مورد آن است که اولاً: چه مطالبی در کتاب‌های درسی از جمله تاریخ باید گنجانده شود؟ ثانیاً: این مطالب تحت چه ضوابط و اصولی انتخاب و سازمان‌دهی شوند که در نهایت بتوانند تغییرات مطلوب ایجاد کنند و تحولات مناسب با اهداف از پیش تعیین شده را در رفتار دانش‌آموزان به وجود آورند؟ هم‌چنین در برنامه‌ی درسی ملی آمده است که محتوا باید به گونه‌ای انتخاب شود که علاوه بر استفاده از زبان رسمی، امکان بهره‌گیری از زبان غیر رسمی را مبتنی بر علایق مربیان فراهم کند (دانشور، ۱۳۸۸). تحقیقات انجام گرفته‌ی داخلی در این راستا، ضرورت تغییر برنامه‌ی درسی را ناشی از عوامل زیر می‌دانند:

«عدم رعایت اصول و استانداردهای بین‌المللی در طراحی و مهندسی برنامه‌ی درسی، عدم رعایت تناسب، انسجام و توالی عمودی و افقی بین مفاهیم موجود در یک ماده‌ی درسی، در یک دوره و یا دوره‌های تحصیلی از پیش دبستانی تا فرادانشگاهی در کتاب‌های درسی ایران» (قورچیان، ۴: ۱۳۷۴).

«عدم توجه به قلمروهای نگرشی و مهارتی و تأکید زیاد بر رشد شناختی» (لطف‌آبادی، ۱۳۸۶؛ فتاح، ۱۳۸۵).

«عدم دانش نظری و تجارب علمی از سوی برنامه‌ریزان، مدیران، معلمان و سایر مسؤولان در امر برنامه‌ریزی درسی، عدم اطلاع از شیوه‌های جدید و تحقیقات صورت گرفته در خصوص برنامه‌ی درسی به ویژه شیوه‌های انتخاب و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی و برخورد سلیقه‌ای با آن (ملکی، ۵-۶: ۱۳۷۳).

«استفاده‌ی ناکافی از روش‌ها و شیوه‌های فعال و مشارکت‌جویانه و تکیه بر کتاب و جزوه محوری (برخورداری، ۱۳۸۱؛ غلامی‌فرد، ۱۳۸۱).

با توجه به مسایل تنها بودن معیار ارزیابی و تنظیم محتوای کتاب‌های درسی در نظام برنامه‌ریزی آموزشی متمرکز و عوامل مختلف هم‌چون عدم رعایت اصول و استانداردهای

بین‌المللی در طراحی و مهندسی برنامه‌ی درسی (شکاری، خدادادی، ۱۳۸۸)، عدم رعایت تناسب، انسجام و توالی عمودی و افقی بین مفاهیم موجود در یک ماده‌ی درسی و ... که در این تحقیق به آن‌ها اشاره شد، موجب گردید تا نگارندگان به بررسی میزان رعایت اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوای کتاب تاریخ ایران و جهان در دوره‌ی متوسطه بپردازند.

اهداف پژوهش

۱. بررسی دیدگاه دبیران تاریخ و دانش‌آموزان در مورد میزان انطباق محتوای آموزش تاریخ با اهداف از قبل تعیین شده.
۲. مطالعه‌ی دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد میزان رعایت اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با تجربیات یادگیری.
۳. تحلیل دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد میزان انطباق محتوای درس تاریخ با نیازهای واقعی جامعه.
۴. بررسی دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد میزان انطباق محتوای درس تاریخ با توانایی‌ها، نیازها و علایق دانش‌آموزان.
۵. ارزیابی راه‌کارهای پیشنهادی جهت به‌کارگیری اصول و بسط معیارهای سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ ایران و جهان دوره‌ی متوسطه در سایر دوره‌های تحصیلی.

سؤال‌های پژوهش

۱. آیا بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد میزان انطباق محتوای درس تاریخ با اهداف از قبل تعیین شده تفاوت وجود دارد؟
۲. آیا بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد میزان رعایت اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با تجربیات یادگیری تفاوت وجود دارد؟
۳. آیا دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد میزان انطباق محتوای درس تاریخ با نیازهای واقعی جامعه هم‌سان است؟
۴. آیا دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد میزان انطباق محتوای درس تاریخ با توانایی‌ها، نیازها و علایق دانش‌آموزان هم‌سان است؟

روش پژوهش

تحقیق حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی و از نظر روش از نوع کمی است. روش تحقیق مورد استفاده زمینه‌یابی^۱ می‌باشد. از آن‌جا که این پژوهش در صدد کشف عقاید، ادراکات و ترجیح‌های افرادی است که موافق یا مخالف یک عقیده‌ی مشخص هستند، از روش زمینه‌یابی استفاده کرده است تا بتواند دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد میزان رعایت اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با اهداف از قبل تعیین شده، تجربیات یادگیری، نیازهای واقعی جامعه و توانایی‌ها، نیازها و علایق دانش‌آموزان را مشخص کند.

جامعه‌ی آماری: تعیین حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری شامل گروهی از افراد است که دارای یک یا چند صفت مشترک هستند و ممکن است همه‌ی افراد یک نوع خاص و یا عده محدودتری از همان گروه را دربرگیرد (بست، ۱۳۸۱: ۲۴). بر اساس این پژوهش، کلیه‌ی دبیران درس تاریخ ایران و جهان دوره‌ی متوسطه و هم‌چنین دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم دوره‌ی متوسطه شهرستان کاشان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ که تعداد آن‌ها به ترتیب ۳۰ و ۲۱۸۹ نفر می‌باشند، را شامل می‌شود. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای است. تعیین حجم نمونه‌ی مورد مطالعه یکی از مسائلی است که محقق با آن مواجه شد. پژوهش‌گر برای این کار به نمونه‌ی افرادی نیاز داشت که به‌طور عملی در پژوهش شرکت داشته، معرف جمعیت بزرگ‌تر باشند. با توجه به حجم جامعه‌ی آماری، برای تعیین نمونه‌ی آماری، برای دبیران از روش سرشماری استفاده شد و ۳۰ نفر و برای دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم دوره‌ی متوسطه به علت زیاد بودن تعداد آن‌ها از جدول مورگان و جرسی استفاده شد و در نهایت ۳۳۰ نفر از کل نمونه انتخاب شدند.

ابزار تحقیق

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش، پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته می‌باشد که سؤالات آن بر اساس مطالعات نظری، پیشینه‌ی تحقیق، سؤالات تحقیق، نظر سنجی از دبیران دوره‌ی متوسطه و با استفاده از نظر استادان محترم دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه کاشان و تهران تهیه و بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم گردیده است. در ابتدای

پرسش‌نامه، اطلاعاتی در زمینه‌ی سابقه، مدرک تحصیلی، جنسیت پاسخ دهنده خواسته شده است.

پایایی و روایی ابزار اندازه‌گیری

الف) پایایی پرسش‌نامه:

جهت سنجش پایایی پرسش‌نامه، از ضریب اعتبار آلفای کرونباخ و از روش آزمون روی یک نمونه‌ی تصادفی استفاده شد. تعدادی از پرسش‌نامه‌ها (۱۵ پرسش‌نامه بین دبیران و ۶۰ پرسش‌نامه بین دانش‌آموزان) به عنوان نمونه پخش و اجرا گردید. بعد از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، میزان ضریب اعتبار آلفای کرونباخ پرسش‌نامه دبیران ۰/۸۹ و دانش‌آموزان ۰/۸۱ برآورد شد.

ب) روایی پرسش‌نامه:

برای تعیین روایی از دو روش روایی صوری و سازه استفاده شده است. روایی سازه دلالت دارد که نتایج به دست آمده از کاربرد سنج‌ها تا چه حدی با نظریه‌هایی که آزمون بر اساس آن‌ها طراحی شده، سازگاری دارد. در این قسمت از تحلیل عاملی و به‌طور مشخص از شاخص اعتبار عاملی پرسش‌نامه استفاده شده است. اعتبار عاملی صورتی از اعتبار سازه است که از طریق تحلیل عاملی به دست می‌آید. برای احراز اطمینان از روایی صوری و سازه‌ی پرسش‌نامه اقدامات زیر صورت گرفت.

ابتدا، محتوای سؤال‌های اولیه‌ی پرسش‌نامه با مراجعه به منابع موجود دانشگاهی و علمی معتبر، اساس‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌های آموزش و پرورش، نتایج و یافته‌های سایر تحقیقات و همچنین مطالعه‌ی پرسش‌نامه‌های تحقیقات مشابه تهیه گردید. سپس این پرسش‌نامه در اختیار استادان راهنما و مشاور به‌عنوان متخصص و داوران علمی قرار گرفت. نظرات آن‌ها در پرسش‌نامه اعمال گردید. پس از آن پرسش‌نامه در اختیار بعضی از استادان محترم گروه علوم تربیتی قرار گرفت و پیشنهادات ایشان در تدوین نهایی پرسش‌نامه استفاده شد و در نهایت روایی درونی آن ۰/۸۵ برآورد گردید.

روش جمع‌آوری داده‌ها و روش اجرا

جهت اجرای پرسش‌نامه و جمع‌آوری اطلاعات، پس از دریافت معرفی‌نامه از دانشگاه کاشان به آموزش و پرورش شهرستان کاشان مراجعه و نسبت به اخذ مجوز اقدام گردید. در ادامه، مجوزهای لازم برای حضور در مدارس صادر گردید. سپس با حضور و هماهنگی با مدیران محترم مدارس، پرسش‌نامه‌ها به صورت حضوری بین افراد نمونه توزیع گردید. پس

از توجیه دبیران و دانش‌آموزان به چگونگی تکمیل پرسش‌نامه و اهداف تحقیق از آن‌ها خواسته شد که نسبت به تکمیل دقیق پرسش‌نامه اقدام نمایند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

جهت بررسی یافته‌های این پژوهش از آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شده است. در حد توصیفی صرفاً از محاسبه‌ی فراوانی‌ها، درصد فراوانی‌ها و میانگین استفاده شده است. در سطح تجزیه و تحلیل استنباطی یافته‌ها از آزمون t (تی) جهت مقایسه‌ی فراوانی‌های دو گروه (دبیران و دانش‌آموزان) استفاده گردید و محاسبه‌ی توزیع فراوانی‌ها در سطح خطاپذیری ۵ درصد ($\alpha=0.05$) و درجه‌ی آزادی دو ($df=2$) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول: آیا بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد میزان انطباق اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با اهداف از قبل تعیین شده، تفاوت وجود دارد؟
جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و نتایج آزمون تی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد انطباق اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درسی تاریخ با اهداف از قبل تعیین شده

شاخص‌های آماری گروه‌ها	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت مشاهده‌شده	مقدار t	درجه‌ی آزادی	سطح معناداری P
دبیران	۳۰	۲۴/۱۳	۵/۳۷	۳/۰۳	۲/۴۸	۳۵۸	۰/۰۵
دانش‌آموزان	۳۳۰	۲۱/۱۰	۶/۴۶				

$$P < 0.05$$

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۱، میانگین نمرات دیدگاه دبیران در مورد انطباق اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با اهداف از قبل تعیین شده برابر با ۲۴/۱۳ و انحراف استاندارد آن ۵/۳۷ است و میانگین نمرات دیدگاه دانش‌آموزان در این رابطه برابر با ۲۱/۱۰ و انحراف استاندارد آن ۶/۴۹ می‌باشد. در حد توصیفی می‌توان گفت که میانگین نمرات دیدگاه دبیران بزرگ‌تر از میانگین نمرات دیدگاه دانش‌آموزان است. با توجه به مقدار $t=2/48$ با درجه آزادی ۳۵۸ میزان تفاوت موجود معنادار می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد انطباق اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با اهداف از قبل تعیین شده‌ی آن تفاوت معناداری وجود دارد.

سؤال دوم: آیا بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد میزان رعایت اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوا در درس تاریخ با تجربیات یادگیری، تفاوت وجود دارد؟
جدول ۲: میانگین، انحراف استاندارد و نتایج آزمون تی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد رعایت اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با تجربیات یادگیری

شاخص‌های آماری گروه‌ها	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت مشاهده‌شده	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
دبیران	۳۰	۳۹/۸۳	۸/۲۷	۱۱/۲۳	۹/۹۳	۳۵۸	۰/۰۰۱
دانش‌آموزان	۳۳۰	۲۸/۶۰	۵/۶۷				

جدول شماره ۲ بیانگر این مطلب است که میانگین نمرات دیدگاه دبیران در مورد رعایت اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوا در درس تاریخ، با تجربیات یادگیری برابر با ۳۹/۸۳ و انحراف استاندارد آن برابر با ۸/۲۷ و میانگین نمرات دیدگاه دانش‌آموزان در این رابطه برابر با ۲۸/۶۰ و انحراف استاندارد آن برابر با ۵/۶۷ است. در حد توصیفی می‌توان نتیجه گرفت که میانگین نمرات دیدگاه دبیران در مورد این سؤال بزرگ‌تر از نمرات دیدگاه دانش‌آموزان می‌باشد. همان‌طور که جدول نشان می‌دهد مقدار t محاسبه شده با درجه آزادی ۳۵۸ برابر $t=9/93$ است. بنابراین در سطح معناداری $P \leq 0/01$ می‌باشد. می‌توان گفت که بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد این گزینه تفاوت معناداری وجود دارد.

سؤال سوم: آیا دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد میزان انطباق اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با نیازهای واقعی جامعه هم‌سان است؟
جدول ۳: میانگین، انحراف استاندارد و نتایج آزمون تی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد انطباق اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با نیازهای واقعی جامعه

شاخص‌های آماری گروه‌ها	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت مشاهده‌شده	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
دبیران	۳۰	۱۶/۹۰	۳/۶۷	۰/۹۰	۱/۳۶	۳۵۸	۰/۱۷
دانش‌آموزان	۳۳۰	۱۶/۰۰	۳/۴۱				

طبق اطلاعات درج شده در جدول شماره ۳، میانگین نمرات دیدگاه دبیران در مورد انطباق اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با نیازهای واقعی جامعه برابر با ۱۶/۹۰ و انحراف استاندارد آن ۳/۵۸ و میانگین نمرات دیدگاه دانش‌آموزان در این رابطه برابر با ۱۶/۰۰ و انحراف استاندارد آن برابر با ۳/۴۱ است. با توجه به این که مقدار t محاسبه شده با درجه آزادی ۳۵۸ برابر $t=1/36$ است، بنابراین می‌توان گفت که بین دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران در مورد این گزینه تفاوت معناداری وجود ندارد.

سؤال چهارم: آیا دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد میزان انطباق اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با توانایی‌ها، نیازها و علایق دانش‌آموزان هم‌سان است؟

جدول ۴: میانگین، انحراف استاندارد و نتایج آزمون تی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در زمینه‌ی انطباق اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با توانایی‌ها، نیازها و

علایق دانش‌آموزان

شاخص‌های آماری گروه‌ها	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت مشاهده‌شده	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
دبیران	۳۰	۱۴/۶۳	۴/۱۲	۰/۲۷	۰/۸۶	۳۵۸	۰/۳۸
دانش‌آموزان	۳۳۰	۱۹/۹۰	۴/۳۹				

$P < 0/05$

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول ۴، میانگین نمرات دیدگاه دبیران در زمینه‌ی انطباق اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با توانایی‌ها، نیازها و علایق دانش‌آموزان برابر با ۱۷/۶۳ و انحراف استاندارد آن برابر با ۴/۱۲ و میانگین نمرات دیدگاه دانش‌آموزان در این رابطه برابر با ۱۶/۹۰ و انحراف استاندارد آن برابر با ۴/۳۹ است. می‌توان گفت بین نمرات دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد این پرسش، تفاوت اندکی وجود دارد. با توجه به این که مقدار t محاسبه شده با درجه‌ی آزادی ۳۵۸ برابر ۰/۸۶ به دست آمده است، بنابراین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در زمینه‌ی این گزینه هم‌سان است.

بحث و نتیجه‌گیری

در نیم سده‌ی گذشته، رشد عظیم دانستنی‌ها، سبب افزایش روز افزون حجم برنامه‌ها و کتاب‌های درسی شد و بیش از پیش مسؤولان آموزشی، معلمان و دانش‌آموزان را تحت فشار قرار داد. تلاش زیاد دانشمندان، پژوهش‌گران، روان‌شناسان و معلمان به این نتیجه رسید که تنها راه حل این مسایل، باز شناختن نیازها، هدف‌ها، روش‌ها و کاربرد مفاهیم تازه یادگیری است. با کنار گذاشتن مفهوم یادگیری قدیم که بیش‌تر به منفعل کردن انبوه معلومات به مغز دانش‌آموزان به‌ویژه در درس تاریخ تأکید می‌کرد و با توجه به مفاهیم جدید یادگیری شناختی و فراشناختی، گام‌های بلندی در راه حل مسایل فردی و اجتماعی آموزش و پرورش برداشته شد.

هم اکنون میزان یادگیری هر فرد را در توانایی و مهارت او در به‌کار بستن دانستنی‌ها و اصول علمی، هنگام قرار گرفتن در موقعیت‌های تازه و برخورد با شرایط متغیر زندگی

علمی و اجتماعی می‌دانند. از جمله، باید درس تاریخ توانایی تحلیل را در برخورد فراگیران با مسایل جدید، بیش از پیش افزایش دهد.

در این راستا، یافته‌های حاصل از پژوهش نشان می‌دهد: کاهش انگیزه‌ی فراگیران به مطالعه‌ی محتوای برنامه‌ی درسی، در مجموع موجب کاهش میزان کارآیی برنامه‌ی درسی در رشته‌های زیرمجموعه‌ی علوم انسانی نیز خواهد شد.

در تنظیم و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با اهداف از قبل تعیین شده، باید سعی شود تا محتوا با اهداف آموزش متوسطه متناسب باشد. حفظ ارتباط بین هدف‌های آموزشی و درسی ضرورتی است که برنامه‌ریزان، مسؤولان و مجریان برنامه‌های آموزشی و درسی نباید از آن غافل بمانند. با برقرار نمودن ارتباط و هماهنگی لازم بین هدف‌ها، می‌توان از پراکندگی، دوباره کاری، اتلاف نیروی انسانی، اتلاف وقت و منابع مادی و فعالیت‌های آموزشی در قالب محتوای ارائه شده در کتاب‌های درسی جلوگیری کرد. محتوای کتاب تاریخ ایران و جهان باید به گونه‌ای طراحی، تدوین و تدریس شود که دانش‌آموزان را با شخصیت‌های بزرگ تاریخی مانند پیامبران، امامان و مفاخر دینی- ملی و الهام‌پذیری از آنان تشویق کند و آن‌ها را با تحولات سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و تمدنی جهان و ایران در طول تاریخ آشنا سازد.

در خصوص رعایت اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ ایران و جهان با تجربیات یادگیری، نتایج حاصل بیانگر آن بوده است که در گزینش محتوای جدید کتاب تاریخ ایران و جهان، باید به حد درک و فهم دانش‌آموزان توجه ویژه شود و تجربه‌های آموزشی متنوعی را برای دانش‌آموزان فراهم آورد. به اندازه‌ی کافی از تصاویر، جداول و نمودارها در کتاب تاریخ برای درک و فهم دانش‌آموزان استفاده شود. باید به هماهنگی محتوای کتاب و تجربیاتی که دانش‌آموز در راستای یادگیری محتوا کسب می‌کند توجه کرد. آنچه که مربیان باید در نظر داشته باشند، این است که در واقعیت، محتوا و تجارب، نمی‌توانند جدا از هم وجود داشته باشند. دانش‌آموزان اگر کتابی را می‌خوانند تجربه و محتوا را با هم ترکیب می‌کنند. محتوا و تجربیات آموزشی همیشه وحدت و یک‌پارچگی برنامه‌ی درسی را تشکیل می‌دهند. دانش‌آموزان نمی‌توانند صرفاً به یادگیری و مطالعه بپردازند، بدون این‌که یک فعالیت و محتوا را تجربه کنند. معلمان نیز نمی‌توانند با محتوا سروکار داشته باشند، بدون این‌که به یک تجربه یا فعالیت بپردازند.

در خصوص رعایت اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ ایران و جهان با نیازها، علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان، باید در گزینش محتوای کتاب تاریخ ایران و جهان به علایق و نیازمندی‌های فراگیران توجه بیش‌تری مبذول گردد.

شناخت نیاز فراگیران در سنین و دوره‌های مختلف، از مهم‌ترین کارهای طراحی آموزشی است. همان‌طوری‌که روان‌شناسان تربیتی، کودک و نیازهای او را محور تعیین محتوای آموزشی می‌دانند و هر گونه فعالیت آموزشی که خارج از نیاز، علاقه، رغبت، گرایش و توانمندی کودک باشد را بی‌ثمر می‌دانند، بنابراین محتوای کتاب‌های درسی نیز باید متناسب با گروه سنی و توانمندی‌های ذهنی دانش‌آموزان باشد تا باعث فعال شدن آنان در فرایند تدریس شود و دانش‌آموزان را به بررسی و تحقیق و انجام فعالیت‌های متنوع علمی تشویق کند و فرصت‌هایی را برای فعالیت‌های آنان در خارج از کلاس فراهم کند.

در مورد سؤال اول، دوم و چهارم مشخص شد که میان دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد انطباق اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با اهداف از قبل تعیین شده و با تجربیات یادگیری، تفاوت معناداری وجود دارد. هم‌چنین در خصوص رعایت اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ ایران و جهان با نیازها، علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان، تفاوت معناداری وجود دارد. در تبیین این یافته، می‌توان گفت که به احتمال زیاد، طبق نظر تمامی دبیران و دانش‌آموزان، اهداف از قبل تعیین شده در سازمان‌دهی کتاب تاریخ مقطع متوسطه لحاظ شده و نیز اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ ایران و جهان با نیازها، علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد. این مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که مهارت‌های سازمان‌دهی کتب درسی در درس تاریخ مدنظر قرار گرفته است. اما برعکس، نتایج مطالعاتی از سؤال سوم نشان داد که بین دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران در مورد انطباق اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ با نیازهای واقعی جامعه تفاوت معناداری وجود ندارد. به گونه‌ای که در ارتباط با رعایت اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ ایران و جهان با نیازهای جامعه باید گفت که با توجه به این‌که دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان درباره‌ی این سؤال یکسان بود، ولی ضرورت دارد در تنظیم محتوای کتاب تاریخ ایران و جهان در نظام متوسطه هر چه بیش‌تر به نیازهای اجتماعی، شرایط و موقعیت جامعه توجه شود و محتوای کتاب، زمینه‌هایی را برای پرورش نگرش‌های انسانی (دقت، همکاری، پشتکار) در دانش‌آموزان ایجاد کند.

محتوای کتاب تاریخ، دانش‌آموزان را برای برخورد با مسایل واقعی در زندگی و با آثار سودمند مطالعات تاریخی آشنا می‌سازد و به استفاده و نگهداری اسناد و ابنیه‌ی تاریخی تشویق می‌کند. با توجه به این‌که جامعه‌شناسان معتقدند، اطلاعاتی که در نتیجه‌ی تجزیه و تحلیل مسایل جامعه حاصل می‌شود، باید به عنوان منبع اصلی تعیین اهداف و محتوای آموزشی مورد استفاده قرار گیرد؛ هم‌چنین فیلسوفان تربیتی عقیده دارند که ارزش‌های

اساسی جامعه به‌وسیله‌ی آموزش و پرورش از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شوند، بنابراین محتوای آموزشی و تربیتی باید با توجه به احتیاجات و مشکلات اجتماعی تعیین شوند.

پیشنهادها

۱. با توجه به اظهارات دبیران و دانش‌آموزان مبنی بر عدم تحقق اهداف آموزش متوسطه از محتوای کتاب تاریخ ایران و جهان، پیشنهاد می‌گردد از طریق مقتضی دبیران نسبت به اهداف دوره‌ی متوسطه آشنا گردند و این اهداف را به دانش‌آموزان القا کنند.
۲. محتوای کتاب باید به گونه‌ای طراحی و تدوین شود که به آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان توجه کند و باعث تحریک حس کنجکاوی و انگیزش در یادگیری و پرورش قدرت تفکر و تحلیل مسایل اجتماعی در دانش‌آموزان گردد و فرایند یادگیری مداوم و مستمر را در دانش‌آموزان به وجود آورد.
۳. پیشنهاد می‌شود که در طراحی، پایه‌ی آموخته‌های آتی هم، پایه‌ریزی شود و نیز سعی شود تا ارتباط افقی بین کتاب تاریخ ایران و جهان با دیگر کتاب‌های تاریخ دوره‌های تحصیلی رعایت شود.
۴. از آن‌جا که تاریخ، درس عبرت است، بنابراین کتاب تاریخ باید به گونه‌ای طراحی و تدوین شود که به نیازهای اجتماعی و شرایط و موقعیت جامعه، توجه بیش‌تری داشته باشد.
۵. توصیه می‌شود از منابع تصویری کتاب درسی، اعم از نقشه، نمودار، عکس و نقاشی، تا حد امکان در تدریس استفاده شود و نیز سعی گردد با استفاده از گرایش‌های گروهی دانش‌آموزان، توسط خود آنان نمایش‌نامه‌های تاریخی در مبحث مورد تدریس اجرا شود.
۶. پیشنهاد می‌شود که با هماهنگی ادارات کل آموزش و پرورش موجود در استان‌ها، امکان بازدید علمی دانش‌آموزان از آثار و اماکن تاریخی فراهم شود تا میزان آگاهی دانش‌آموزان در درس تاریخ افزایش یابد.
۷. بهتر است محتوای کتاب تاریخ ایران و جهان به گونه‌ای باشد که باعث ارتباط منطقی بیش‌تر از نظر توالی، فزاینده‌گی، وحدت و ... بین فصول مختلف کتاب تاریخ شود و در پایان هر درس مسایل و پرسش‌هایی مطرح گردد که دانش‌آموزان را به تفکر و مطالعه‌ی بیش‌تر تشویق نماید.
۸. توصیه می‌شود که برای افزایش کارایی، دبیران از روش‌های مختلف تدریس برای آموزش تاریخ استفاده کنند.

منابع

الف. فارسی

۱. ابراهیمی، علی. (۱۳۷۷). **برنامه‌ریزی درسی: راهبردهای نوین**. تهران: فکر نو.
۲. احمدی، پروین. (۱۳۸۰). طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی و مقایسه آن با برنامه‌های درسی موجود دوره‌ی ابتدایی در نظام آموزشی ایران. **پایان نامه دکترا**. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۳. احمدی، پروین. (۱۳۸۸). **برنامه درسی میان رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی**. دوره‌ی اول، شماره سوم.
۴. ادری، م و نیکلس، هاوارد. (۱۳۷۴). **راهنمایی عملی برنامه‌ریزی درسی**. مترجم: د. دهقان. تهران: قدیانی.
۵. ارشتاین، الن سی و هانکینز، فرانسیس پی. (۱۳۸۴). **مبانی، اصول و مسایل برنامه درسی**. مترجم: ق. احقر. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
۶. اعتمادی‌زاده، هدایت‌اله؛ نصر، احمدرضا. و لیاقت دار، محمدجواد. (۱۳۸۸). **نگاهی کلی به برنامه درسی میان رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی**. دوره‌ی اول، شماره سوم.
۷. بای، ولی‌اله. (۱۳۷۷). **بررسی میزان تطابق تصاویر کتاب فارسی دانشجویان تکنولوژی آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
۸. برخوردار، مهین. (۱۳۸۱). **تبیین و ارزیابی چالش‌های تربیت مدنی در نظام آموزش و پرورش ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۹. پوشنه، کامبیز. (۱۳۸۹). **تحلیل محتوای فیلم‌های آموزشی تولید شده در دفتر تکنولوژی آموزشی وزارت آموزش و پرورش در درس تاریخ، عربی، علوم و ریاضی بر اساس نظرسنجی از کارشناسان موضوعی تعلیم و تربیت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه تهران.
۱۰. پیغامی، عادل. (۱۳۸۴). **درآمدی بر طراحی برنامه‌های درسی با تأکید بر روی‌کردهای تلفیقی**. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
۱۱. تقی پور، ظهیر. (۱۳۸۰). **مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی**. تهران: آگاه.

کاربست اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی ... ۷۵

۱۲. جعفری هرندی، رضا؛ نصر، احمدرضا. و میرشاه جعفری، سید ابراهیم. (۱۳۸۷). تحلیل محتوا روشی پر کاربرد در مطالعات علوم اجتماعی، رفتاری و انسانی، با تأکید بر تحلیل محتوای کتاب درسی. **فصلنامه حوزه و دانشگاه روش‌شناسی علوم انسانی**. سال ۱۴، شماره ۵۵.

۱۳. حاجی زاده، فرشته. (۱۳۸۶). ارزیابی محتوایی کتاب آموزش مهارت‌هایی برای زندگی، پایه پنجم ابتدایی بر اساس اصول انتخاب محتوا در برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه صاحب‌نظران شهر تهران. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

۱۴. حکیم زاده، رضوان؛ کیامنش، علیرضا. و عطاران، محمد. (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی راهنمایی با توجه به مسایل و مباحث روز جهانی در حوزه برنامه‌های درسی. **فصلنامه‌ی علمی- پژوهشی مطالعات برنامه درسی**. شماره ۵، سال دوم.

۱۵. خاکباز سادات، عظیمه. و موسی پور، نعمت اله. (۱۳۸۸). تجربه اجرای برنامه درسی میان رشته‌ای در ایران: بررسی موردی دوره‌ی کارشناسی ارشد آموزش ریاضی. **فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی**. دوره اول، شماره ۴.

۱۶. خیر اندیش، عبدالرسول. (۱۳۸۴). آموزش رسمی تاریخ؛ ضرورت‌ها و تنگناها. **مجله‌ی رشد آموزش تاریخ**. دوره ششم، شماره ۳.

۱۷. راهنمایی برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی آموزش عمومی. (۱۳۸۵). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.

۱۸. دانشور، میترا. (۱۳۸۸). طرح تولید برنامه درسی ملی. **ماهنامه معلمان راهبرد**. ویژه‌نامه قسمت چهارم. شماره ۲۴.

۱۹. سلیمان‌پور، جواد. (۱۳۸۳). **برنامه‌ریزی درسی (با تأکید بر تدوین محتوای درسی فعال و کاربرد تحلیل محتوا)**. تهران: انتشارات احسن.

۲۰. سیلور، جی کالن؛ الکساندر، ویلیام ام. و لوئیس، آرتور. (۱۳۸۰). **برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر**. مترجم: غ. خوی‌نژاد. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

۲۱. شعبانی، حسن. (۱۳۸۵). **مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)**. تهران: سمت.

۲۲. شکاری، عباس. (۱۳۸۷). **روش‌های تدریس پشرفته**. جزوه‌ی درسی کارشناسی ارشد. دانشگاه کاشان.
۲۳. شکاری، عباس. و مزدایی، خداداد. (۱۳۸۸). گونه‌شناسی تئوری‌های چندگانه در جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی. **فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات برنامه درسی**. سال چهارم، شماره ۱۵، زمستان، صص: ۱۰۵-۱۳۵.
۲۴. شکاری، عباس. (۱۳۸۹). فآوای آموزشی (ICTE) و میزان کاربست آن در فرایند یاددهی - یادگیری توسط اعضای هیأت علمی: مطالعه موردی دانشگاه‌های کاشان. **فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**. سال اول، شماره ۱، صص: ۵۷-۸۹.
۲۵. عباسی، زکّیا. (۱۳۸۶). بررسی تناسب محتوای کتاب درس دین و زندگی سال اول متوسطه بر اساس اصول انتخاب محتوا از نظر دبیران و دانش‌آموزان شهر تهران. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۲۶. علوی پور، محمد. (۱۳۸۷). **چالش‌ها و چشم اندازهای مطالعات میان رشته‌ای**. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۲۷. غلامی‌فرد، اسرافیل. (۱۳۸۱). بررسی کمی و کیفی برنامه‌های درسی جامعه‌شناسی دوره‌ی متوسطه گروه علوم انسانی بر اساس دیدگاه اجتماعی در برنامه‌ریزی درسی. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۲۸. فتاح، مبینا. (۱۳۸۵). تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی از نظر میزان ارتباط آن با مهارت‌های زندگی در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۲۹. فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۱). **اصول برنامه‌ریزی درسی**. تهران: ایران زمین.
۳۰. قورچیان، نادر قلی. و تن ساز، فروغ. (۱۳۷۴). **سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز**. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی عالی.
۳۱. لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۶). روی‌کردی نو به فلسفه تعلیم و تربیت. **فصلنامه‌ی علمی-پژوهشی نوآوری آموزشی: ویژه‌نامه‌ی نوآوری در فلسفه تربیت**. شماره ۲۰، سال ششم.

کاربست اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی ... ۷۷

۳۲. لوی، الف. (۱۳۸۴). **مبانی برنامه‌ریزی آموزشی/برنامه‌ریزی درسی مدارس**. ترجمه فریده مشایخ، تهران: مدرسه.
۳۳. محسن پور، بهرام. (۱۳۸۴). **نقش سازمان جهانی در توسعه آموزش و پرورش**. جزوه درسی. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
۳۴. ملکی، حسن. (۱۳۷۳). **ارایه چهارچوب نظری در خصوص سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی**. پایان‌نامه دکترا. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
۳۵. ملکی، حسن. (۱۳۸۴). **برنامه‌ریزی درسی (راهنمایی عمل)**. مشهد: پیام اندیشه.
۳۶. ملکی، حسن. (۱۳۷۹). **مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه**. تهران: سمت.
۳۷. موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۸۲). **مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه**. مشهد: آستان قدس رضوی.
۳۸. مؤمنی مهموئی، و زارعیان، غلامرضا. (۱۳۸۹). **نقش و کارکرد ارزشیابی در مراحل تدوین برنامه درسی**. **مجله راهبردهای آموزش**. دوره ۳، شماره ۲. تابستان، صص: ۶۷-۷۲.
۳۹. مهر محمدی، محمود. (۱۳۶۹). **استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرآیند برنامه‌ریزی درسی**. **فصلنامه تعلیم و تربیت**. شماره ۲۱.
۴۰. میرزابیگی، علی. (۱۳۸۰). **برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی**. تهران: یسپرون.
۴۱. نجاری، نعمت‌اله. (۱۳۷۹). **بررسی نظرات دبیران و دانش‌آموزان سال سوم رشته علوم تجربی در خصوص انتخاب و سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی کتب زیست شناسی نظام جدید در شهر تهران**. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه تهران.
۴۲. نعیمی، مریم. (۱۳۸۵). **بررسی اصول و معیارهای انتخاب محتوا و تجارب یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از دیدگاه صاحب‌نظران و متخصصان برنامه‌ریزی درسی و معلمان شهر تهران**. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۴۳. واحدی، مهدی. (۱۳۸۵). **بررسی و تحلیل محتوای کتاب جدید التالیف دین و زندگی ۲ با معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوا از نظر صاحب‌نظران و دبیران مربوطه شهر تهران**. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

۴۴. واشقانی فراهانی، ماشاله. و علی پور، احمد. (۱۳۸۲). تحلیل محتوای کتاب درسی علوم پایه اول کودکان کم توان ذهنی و مقایسه آن با کتاب درسی علوم پایه اول کودکان عادی. فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. سال سوم، شماره ۲.

۴۵. وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۸۵). راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی آموزش عمومی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

۴۶. یوسفی، مقدس. (۱۳۸۷). بررسی و ارزشیابی محتوای کتاب جامعه‌شناسی (۲) سال سوم متوسطه نظری بر اساس اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوا با توجه به دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان شهر کرمانشاه. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

ب. انگلیسی

47. Bean, J. (1997). **Integrated curriculum in the middle school education**. Eric Digest: Integrated Carr: hemp. P. 2.
48. Dale, R. (1992). **Curriculum improvement, Decision making and process**, 8th ed. Boston: Allyn and Bacon.
49. Erickson, H. L. (1995). **String the heart and soul: Redefining curriculum and instruction**. Corwin Press. P. 96.
50. Fenton, F. (1967). **The new social studies**. USA: Hoit Rine Hart and Winston.
51. Fogarty, R. (1991). The ways to integrated curriculum. **Educational Leadership**. 49(2): 61-65.
52. Gulbahar, Y. (2008). ICT usage in higher education: a case study on perspective teacher & instructors: **The Turkish Onlin Journal of Educational Technology**. [Online] vol 7, Issue 1. Article Available at: <http://www.tojet.net/> [accessed 12 January 2011].
53. Hilliard, Ase G. (1992). Why we must pluralize the curriculum. **Journal of Educational Leadership**. pp. 12-16. Available at: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199112_hilliard.pdf [accessed 19 January 2011].
54. Hui-Chuan, Ming-Yen Chen, Yuh-Min Chen. (2009). **A semantic-based approach to content abstraction and annotation for content organization**. University of Taiwan 701.

55. Hunter, R. and Scherer E. A. (1998). **The organic curriculum**. ND. The Farmers Press.
56. Lpo94. (2006). **The National Agency for Education: Curriculum for the compulsory school system, the pre- school class and the leisure-time center**. Sweden: AB Danagards, Odeeshog.
57. Martin – Kniep, G. O. Feige, D. and Soodak, L. (1995). Curriculum integration: An expanded view of an abused idea. **Journal of Curriculum and Supervising**. pp: 227-249.
58. Metais, S, J. (2003). **International review of curriculum and assessment**. framework: INCA. Thematic Study NO.9: International trends in primary education. London: Qualification and curriculum Authority (QCA).
59. Morrison, G. (1993). **Contemporary Curriculum**. K.S.A llyn Bacon.
60. Paivarinta, T., & Munkvold, B. E. (2005). **Enterprise content management: an integrated perspective on information management**. In proceeding of the 38th Hawaii international conference on system sciences. Hawaii.
61. Pliphal, Jane et al. (1992). Integration of vocational and academic education. **Journal of Theory and Practice**. Publishing Corporation Berkeley. Available at: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED348491.pdf> [accessed 30 January 1992].
62. Pratt, D. (1980). **Curriculum: design and development**. New York: Macmillan.
63. Raygon, W. and Mc Auly, T. (1969). **Social studies for today's children**. New York: Centraascrofts.
64. Robinsohn, Saul B. (1972). **Bildungsreform als Revision des Curriculum**. German, Berlin: Darmstadt.
65. Scheffier, I. (1970). Justifying curriculum divisions, in j. martin, ed. **Readings in the philosophy of education: a study of curriculum**. Boston: ally and bacon.
66. Tiwari, D. (2008). **Encyclopedic Dictionary of Education**. London: Crescent publishing Corporation. uk.

67. Vars, G. F. (1997). Integrated curriculum in historical perspective. **Educational Leadership**, 49(2): 14-15.