

ارائه الگوی مناسب تدوین و تألیف کتب فارسی دوره اول متوسطه بر اساس مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی

هایده عاشوری*
مریم سیف نراقی**
عزت الله نادری***
مجید علی عسگری****

چکیده

هدف تحقیق حاضر ارائه الگوی مناسب تدوین و تألیف کتب فارسی دوره اول متوسطه بر اساس مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی از منظر متخصصان برنامه درسی و معلمان ذیربط است. جامعه آماری شامل متخصصان برنامه درسی (۱۱۸ نفر) و معلمان ادبیات فارسی دوره اول متوسطه استان مازندران (۹۴۰ نفر) می‌باشند. نمونه‌گیری به روش تصادفی طبقه‌ای است که براساس فرمول کوکران ۲۷۲ نفر از معلمان و ۹۲ نفر متخصص برنامه درسی انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات برگرفته از الگوی مفهومی پژوهش براساس نظریه خبرگی آموزشی و انتقادی بوده لذا به صورت پرسشنامه محقق ساخته با مقیاس اسمی و طیف لیکرت تدوین گردید. پایایی ابزار براساس ضریب آلفای کراباخ به میزان ۰/۹۲۴ تأیید شده است. در روش تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و برای بررسی آزمون فرض‌ها از آزمون خی دو (X²) استفاده شده است. نتایج تحقیق حاضر دل بر آن است که متخصصان برنامه ریزی درسی و معلمان ذیربط در حد مطلوبی بکارگیری مؤلفه‌های برنامه درسی خبرگی آموزشی و انتقادی ارائه شده، در الگوی پیشنهادی را تأیید می‌کنند. با توجه به یافته‌های این تحقیق و بر اساس اینکه نظام آموزشی متمرکز ایران، که در آن کتاب‌های درسی از اساسی‌ترین منابع آموزشی در اختیار معلمان و دانش‌آموزان محسوب می‌شوند، به منظور تحقق اهداف برنامه درسی مبتنی بر مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی (قوام ساختاری و کفایت ارجاعی) محتوای این کتب درسی بر اساس الگوی پیشنهادی تدوین گردد.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، دوره متوسطه، نظریه خبرگی آموزشی و انتقادی

* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.
** استاد علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
m.seyf.n@yahoo.com
*** استاد علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.
**** دانشیار برنامه ریزی درسی، گروه آموزشی برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

مقدمه

"تعلیم یا آموزش" تأکید بر انتقال، تحویل، ارائه و تثبیت ارزش‌ها، باورها، رفتارها، گرایش‌ها، نگرش‌ها، دانش‌ها، مهارت‌ها و مانند آن در زمینه و گستره‌های گوناگون و متنوعی می‌باشند. این موارد ممکن است بنا بر مقتضیات محلی و منطقه‌ای و حسب شرایط فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و... متغیر و متفاوت باشند. اما، "تربیت یا پرورش" توجه و تأکید بر تقویت، استقرار، برجسته و بارزسازی ویژگی‌ها یا صفاتی از انسان دارد که جهان شمول‌اند و با فطرت و نهاد انسان هماهنگ می‌باشند و بدون توجه به شرایط و مقتضیات زود گذر فرهنگی، اجتماعی... نزد همه‌ی انسانها و در همه زمانها و مکانها مقبول و پسندیده است. در واقع "تربیت" یا "پرورش" مراد اصلی است و باید از طریق "تعلیم" یا "آموزش" ظاهر شود (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۵). محیط‌های آموزشی برای تحقق چنین اهدافی نقش اساسی دارند و باید آنچنان سازماندهی شوند که دانش‌آموزان را به‌جای ذخیره‌سازی حقایق علمی درگیر مسئله سازند. مسایلی که با زندگی واقعی آنها ارتباط داشته باشد، زیرا روش‌های ابتکاری منطبق با زندگی موقعیت آموزشی را جذاب‌تر و رغبت و تلاش دانش‌آموزان را در امر یادگیری فزون‌تر خواهد ساخت (حایری، ۱۳۹۵). تمدن بشر امروزی مرهون تفکر خلاق آدمی بوده و دوام آن نیز بدون بهره‌گیری از تفکر خلاق، که عالی‌ترین عملکرد ذهن انسان محسوب می‌شود، غیرممکن خواهد بود. تحولات عمیق و پردامنه قرن بیست و یکم با ارائه الگوهای فکری، روش‌های تولید علم و خلق فناوری نوین همراه است (قاسمی‌فر، ۱۳۹۳).

رخداد توجه به تفکر انتقادی در زندگی با توجه ویژه به نظر اندیشمند بزرگ، سقراط با این شیوه از تفکر همراه است. زمانی که سقراط اظهار می‌دارد که «حیات ارزیابی نشده، ارزش زیستن ندارد» و لزوم تفکر انتقادی در کل زندگی را ارزش منحصر به فرد زندگی افراد بشر می‌داند. این اندیشه اگرچه سرآغاز سرلوحه قرار گرفتن این شیوه از تفکر در فلسفه و حوزه تعلیم و تربیت است اما توسعه تعلیم و تربیت انتقادی^۱ به‌عنوان نظریه نسبتاً جدید با نام متفکران تربیتی چون فریره^۲، ژیرو^۳، مک‌لارن^۴

-
1. Critical Pedagogy
 2. Freire
 3. Giroux
 4. McLaren

و اپل^۱ و کلنر^۲ گره خورده است (جاکبز^۳، ۲۰۱۱، به نقل از طالب‌زاده و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۷۸). نحوه تربیتی تعلیم و تربیت انتقادی که براساس دیدگاه نظریه‌پردازان فلاسفه و جامعه‌شناسان عضو مکتب فرانکفورت، به‌ویژه مارکوزه^۴ بود بر نقش خرد و آگاهی تأکید زیادی داشته و بیشترین تأکید خود را بر بررسی نقد سلطه فرهنگی دارد (فکری، ۱۳۸۹: ۶۷). فریره، متفکر برزیلی، که از مارکوزه تأثیر پذیرفته بود بر نقش شناخت انتقادی در تعلیم و تربیت انتقادی برای رهایی از نابرابری، ستم و بی‌عدالتی تأکید زیادی داشت و بر این اساس الگوی آموزشی به‌نام تعلیم و تربیت رهایی‌بخش^۵ (یا تعلیم و تربیت رادیکال^۶، تعلیم و تربیت دگرگونی^۷، تعلیم و تربیت توانمندسازی^۸، تعلیم و تربیت صدای دانش‌آموز^۹، تعلیم و تربیت احتمال^{۱۰} یا تعلیم و تربیت انتقادی^{۱۱}) را ایجاد کرد (سلیمانپور، ۱۳۹۲: ۳۹).

«خبرگی آموزشی^{۱۱}» و «انتقاد تربیتی^{۱۲}» واژه‌هایی هستند که توسط آیزنر^{۱۳} مطرح شده است. و اساساً مبتنی بر استفاده از دیدگاه‌های هنری در تعلیم و تربیت است. از نقطه نظر آیزنر تدریس یک هنر است، در قلمرو هنرهای زیبا به کسی خبره گفته می‌شود که در یک موضوع خاص هنری بتواند ویژگی‌ها، مسائل و تفاوت‌های اساسی را درک کند و بوسیله آن بتواند آنچه را که می‌بیند و درک می‌کند، در قالب یک طرح و متن قابل فهم و درک قرار دهد. آنچه را که فرد خبره در زمینه مسائل تربیتی انجام می‌دهد عموماً فردی و شخصی است. که برای دیگران قابل فهم نیست، هنر بیان کردن آنچه را که یک فرد خبره در مسائل تعلیم تربیت درک می‌کند را انتقاد تربیتی گویند (فتحی وارجارگاه، ۱۳۸۸: ۲۲۹-۲۲۷). با توجه به مؤلفه‌های موجود در قوام ساختاری

-
1. Apple
 2. Kellner
 3. Jacobs
 4. Marcozi
 5. Emancipator Education
 6. Radical Pedagogy
 7. Transformative
 8. Pedagogy of Empowerment
 9. Pedagogy of Student Voice
 10. Pedagogy of Possibility
 11. Educational connoisseurship
 12. Educational criticism
 13. Eisner

از دیدگاه انیس^۱ (۱۹۸۷) کاربست این مؤلفه‌ها در سازماندهی مفاهیم درسی اعم از متون، تکالیف و تصاویر منجر به ساختار منطقی و علمی محتوا بر اساس ویژگی‌های انتقادی خواهد شد (انیس ۱۹۸۷، به نقل از سیف ۱۳۹۰: ۵۵۳). برنامه‌های درسی بر پایه‌ی رویکرد رشد فرایند شناختی و انتقادی و خبرگی آموزشی یک برنامه درسی مسئله محور است. به عبارت دیگر، شناخت مسئله و حل آن توسط فراگیر یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین فعالیت‌ها در توسعه و تقویت قابلیت‌های ذهنی فرد به‌ویژه، نیروی تفکر می‌باشد. تدریس و یادگیری بر پایه‌های این رویکرد مستلزم رشد توانایی‌های ذهنی معلم و شاگردان در ایجاد موقعیت‌های پیچیده و مبهم با استفاده از نیروی تفکر برای حل این موقعیت‌هاست. آیزنر (۱۹۸۷) دو فرایند را برای اینکه یک انتقاد از «اعتبار اجتماعی»^۲ برخوردار باشد مهم می‌داند. که عبارتند از: الف) قوام ساختاری ب) کفایت ارجاعی

قوام ساختاری مرتبط است با انسجام شواهد و استدلال‌های ارائه شده توسط منتقد. و پاسخگویی این سؤالات است: آیا اظهارات و عقاید منتقد توسط شواهد حمایت می‌شود؟ آیا منجر به ارائه یک تصویر متقاعدکننده (عینی، واحد و منسجم) می‌شود؟ آیا مفاهیم آموزشی و شواهد به‌طور مؤثر جفت و جور شده‌اند تا تشکیل انگاره‌ای ساختمانند (یک کل جامع از اطلاعات) را بدهند؟ کفایت ارجاعی، به معنای این است که بینش‌های نوین که از طریق خبرگی تربیتی حاصل می‌شوند باید مبتنی بر پدیده‌های تجربی، که قابل مشاهده به‌وسیله دیگران هستند، باشند این موقعیت را می‌توان در چگونگی تفسیر برای ارجاع و تعمیم شناسایی کرد (آیزنر، ۱۹۸۷، به نقل از طالب زاده نوبریان و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۸۱). کتاب درسی مهم‌ترین تجلی برنامه درسی است که از طریق آن تعلیم و تربیت شکل اجرایی می‌گیرد. بنابراین با توجه به آنچه گفته شد پژوهش حاضر با بررسی دیدگاه معلمان و متخصصان، ادبیات فارسی دلالت‌ها و شواهد موجود در الگوی نظری تحقیق را مطالعه نموده تا الگویی مطلوب در تدوین تألیف کتاب درسی ادبیات فارسی ارائه نماید.

1. Ennis
2. Social credit

روش

در تحقیق حاضر از آنجا که محقق بر آن است تا به طراحی الگوی مناسب جهت تألیف کتب ادبیات فارسی دوره اول متوسطه بر اساس مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی بپردازد، لذا روش پژوهش از نظر هدف کاربردی؛ از نظر روش جمعه آوری داده‌ها روش تحقیق زمینه‌ای است. چرا که در این روش، موضوعی ویژه به صورت عمیق و گسترده مورد مطالعه و پژوهش قرار می‌گیرد، بطوری که از نتایج حاصل از آن، ارائه دهنده یک تصویر کامل و سازمان یافته‌ای از آن موضوع خواهد داشت (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۵). جامعه آماری تحقیق شامل کلیه متخصصان برنامه درسی و معلمان ادبیات فارسی آموزش و پرورش استان مازندران در دوره اول متوسطه است، که تعداد متخصصان برنامه درسی بر اساس برآورد واحد آمار استان مازندران ۱۱۸ نفر و تعداد معلمان شاغل در آموزش و پرورش استان مازندران ۹۴۰ نفر است. نمونه آماری شامل متخصصان برنامه درسی و نیز معلمان شاغل در درس ادبیات فارسی دوره اول متوسطه استان مازندران است. با توجه به اینکه پژوهش دارای دو جامعه آماری بوده، ابتدا با استفاده از روش نمونه گیری طبقه‌ای، حجم نمونه به همان نسبتی که حجم هر جامعه را تشکیل داده، تعیین شده است. از جامعه آماری متخصصان برنامه درسی ۹۰ نفر به عنوان نمونه از طریق فرمول کوکران انتخاب شدند. در جامعه آماری معلمان ادبیات فارسی دوره اول متوسطه نیز حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران به تعداد ۲۷۲ نفر انتخاب شدند.

برای بدست آوردن داده‌های لازم در مورد هر یک از متغیرهای تحقیق، ابزارها و روش‌های خاصی مورد نیاز است. در این تحقیق جهت گردآوری داده‌ها به منظور تدوین فصل دوم یا پیشینه تحقیق و همینطور به منظور طراحی الگوی مناسب جهت تدوین کتب ادبیات فارسی دوره اول متوسطه براساس مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی **الف:** از روش کتابخانه‌ای مانند کتابها، مقاله‌ها، مجله‌ها، سایت‌ها و روزنامه‌ها، سند ملی برنامه درسی ملی و سایر اسناد و مدارک موجود و بررسی منابع چاپی و الکترونیکی بر اساس فیش برداری، در خصوص موضوع تحقیق استفاده گردید. **ب:** روش میدانی: برای مطالعه و بررسی مؤلفه‌های برنامه درسی خبرگی آموزشی و انتقادی، از پرسشنامه محقق ساخته به عنوان ابزار اصلی استفاده شده است. با توجه به

مؤلفه‌های برنامه درسی خبرگی آموزشی و انتقادی (قوام ساختاری و کفایت ارجاعی) پرسشنامه توسط محقق با ۲۹ گویه طراحی، که ۱۳ گویه مربوط به قوام ساختاری و ۱۶ گویه مربوط به کفایت ارجاعی است. پرسشنامه مورد نظر بر پایه و اساس مبانی نظری و راهنمایی استادان راهنما و مشاور در سه بخش (متون، تصاویر و تکالیف) و در سه پایه هفتم، هشتم و نهم طراحی گردید. (پرسشنامه به ضمیمه پیوست است). برای پاسخگویی به هر گویه از مقیاس اسمی و در طیف لیکرت با پنج درجه: خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم استفاده و برای کمی سازی داده‌ها نمره گذاری به صورت زیر است^۱.

جدول ۱. مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی

مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه	گویه‌ها
قوام ساختاری	جستجوی	جستجوی بیان روشن از موضوع یا سؤال یا پیام‌ها جستجوی دلایل در طرح موضوعات جستجوی شقوق (راه‌ها) مختلف در مسئله‌های موجود
	سندیت	استفاده و ذکر منابع معتبر
	قضایوت گری	قضایوت توأم با استدلال عقلانی از اطلاعات حاصل از مشاهدات داشتن تعریف روشن از موضوع و استدلال‌ها و پرهیز از تناقض استنتاج استدلالی مرتبط با موضوع اصلی انعطاف‌پذیر و بدون تعصب بودن
	جامعیت	در نظر گرفتن موقعیت کلی در طرح هر پیام جزئی در نظر گرفتن نکات اصلی در کل ساختار متن از یاد نبردن مسئله اصلی مورد علاقه کوشش برای کسب اطلاعات جامع در هر موضوع
کفایت ارجاعی	کنجکاوی اندیشمندانه	طرح پرسش جالب نیاز به دانستن راضی از کسب تجربیات جدید علاقه‌مند در خواندن چیزهای جدید
	عینیت‌گرایی	نگاه به مدارک

۱. برای ارزش گذاری پاسخ‌های شرکت کنندگان در پژوهش از طیف پنج درجه‌ای لیکرت استفاده گردید که حد پایین خیلی کم و حد بالای آن خیلی زیاد در نظر گرفته شد و به ترتیب ۱ تا ۵ نمره گذاری گردید.

مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه	گویه‌ها
	گسترده‌گی فکر (ذهن باز)	توجه به هر دو طرف قضیه توجه به همه جنبه‌ها طرفداری متعصبانه از یک دیدگاه خاص
	انعطاف‌پذیری	دوری از یک موضوع جدی و متعصبانه پذیرفتن مصالحه امتحان رویکردهای متفاوت موجود برای یک مسئله
	شک‌گرایی معقول	خودداری از پذیرفتن چیزهای واضح پرسش و تردید در دیدگاه‌هایی که دلیل و مدرک کمی دارند.
	روشمند بودن	اجتناب از مسائل نامربوط سازماندهی بحث به صورت منطقی جستجوی نتیجه که مستقیماً از شواهد، حاصل می‌شود.
	ایستادگی	ایستادگی فرد (جستجوی پاسخ زمانی که دیگران از یافتن پاسخ دست می‌کشند)
	مصمم بودن	رسیدن به نتیجه‌گیری عمل کردن براساس مدرک ادامه کار براساس یک تصمیم
	احترام قائل شدن به سایر دیدگاه‌ها	احترام برای عقاید دیگران پذیرفتن مباحث و راه‌حل‌های مناسب پیشنهادی دیگران شناختن دیدگاه خود با یکی از دیدگاه‌های ممکن.

(انیس، ۱۹۸۷ نقل از سیف، ۱۳۹۰). (چمستر و جانسون، ۲۰۰۵ نقل از ملکی، ۱۳۸۶).

یافته‌ها

محقق پس از جمع آوری داده‌های آماری باید آن را تجزیه و تحلیل کند تا بتواند یافته‌های خود مشخص کند. لذا در این فصل به تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه پرداخته شده و با استفاده از آزمون‌ها آماری توصیفی و استنباطی (خی دو) فرض پژوهش مورد آزمون قرار گرفته است.

جدول ۲. فراوانی و درصد فراوانی پاسخ‌های داده شده به سؤال‌های قوام ساختاری متون

در کتاب پایه هفتم^۱

شاخص‌های آماری گروه‌ها	خیلی کم		متوسط		زیاد		خیلی زیاد	
	فراوانی درصد							
معلمان	-	۱۷۶	۶۳٪	۵۵	۲۰٪	۴۶	۱۷٪	-
متخصصان	-	۴۹	۵۳٪	۲۴	۲۱٪	۱۴	۱۵٪	-

مقدار آماره $\chi^2 = ۳.۰۹۱$ درجه آزادی = ۲ سطح احتمال خطاپذیری = $۰.۲۱۳ (P \square ۰.۰۵)$

با توجه به این که مقدار χ محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۵٪ و با درجه آزادی ۲ ($\chi = 3.091$) از مقدار χ جدول^۲ کوچکتر است؛ لذا فرض صفر تأیید می‌شود و فرض تحقیق یعنی متفاوت بودن دو توزیع با احتمال ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود؛ یعنی نتیجه می‌شود که از لحاظ آماری بین توزیع دیدگاه دو گروه یعنی متخصصان برنامه درسی و معلمان ذریبط در خصوص متون ادبیات فارسی پایه هفتم بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی خبرگی آموزشی و انتقادی (قوام ساختاری) تفاوت معنی داری وجود ندارد. به عبارتی دیگر، با عنایت به محتوای جدول ۲ نتیجه می‌شود که حدود بیش از ۷۰ درصد متخصصان و معلمان، گزینه کم و متوسط را انتخاب نموده‌اند. لذا اکثر نمونه‌های تحقیق در هر گروه در رابطه با قوام ساختاری متن ادبیات فارسی پایه هفتم، آن را نامناسب ارزیابی کرده‌اند و بنابراین کتاب فعلی از منظر فوق کمال لازم را ندارد.

جدول ۳. فراوانی و درصد فراوانی پاسخ‌های داده شده به سؤال‌های قوام ساختاری متون

در کتاب پایه هشتم

شاخص‌های آماری گروه‌ها	خیلی کم		متوسط		زیاد		خیلی زیاد	
	فراوانی درصد							
معلمان	-	۱۷۸	۶۴٪	۶۴	۲۳٪	۳۵	۱۳٪	-
متخصصان	-	۵۱	۵۵٪	۲۴	۲۶٪	۱۷	۱۸٪	-

مقدار آماره $\chi^2 = ۲.۷۹۷$ درجه آزادی = ۲ سطح احتمال خطاپذیری = $۰.۲۴۷ (P \square ۰.۰۵)$

۱. برای تأمین شرایط استفاده از χ^2 ستون‌های مجاور ادغام شده است و لذا درجه آزادی مورد محاسبه در جدول ۲ برابر است با ۲.
۲. در سطح خطاپذیری ۵٪ مقدار χ دو مساوی ۵.۹۹ است و درجه آزادی ۲ است.

با توجه به این که مقدار χ^2 محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۰.۰۵ و با درجه آزادی ۲ ($\chi^2 = 2.797$) از مقدار χ^2 جدول^۱ کوچکتر است؛ لذا فرض صفر تأیید و فرض تحقیق یعنی متفاوت بودن دو توزیع با احتمال ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود؛ یعنی نتیجه می‌شود که از لحاظ آماری بین توزیع دیدگاه دو گروه یعنی متخصصان برنامه درسی و معلمان ذیربط در خصوص متون ادبیات فارسی پایه هشتم بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی خبرگی آموزشی و انتقادی (قوام ساختاری) تفاوت معنی داری وجود ندارد. به عبارتی دیگر، با عنایت به محتوای جدول ۳ نتیجه می‌شود که حدود بیش از ۸۰ درصد متخصصان و معلمان، گزینه کم و متوسط را انتخاب نموده‌اند. لذا اکثر نمونه‌های تحقیق در هر گروه در رابطه با قوام ساختاری متن ادبیات فارسی پایه هشتم، آن را نامناسب ارزیابی کرده‌اند و بنابراین کتاب فعلی از منظر فوق کمال لازم را ندارد.

جدول ۴. فراوانی و درصد فراوانی پاسخ‌های داده شده به سؤال‌های قوام ساختاری متون

در کتاب پایه نهم^۲

شاخص‌های آماری گروه‌ها	خیلی کم		کم		متوسط		زیاد		خیلی زیاد	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
معلمان	-	-	۱۵۱	۵۵٪	۸۱	۲۹٪	۴۵	۱۶٪	-	-
متخصصان	-	-	۴۵	۴۹٪	۳۰	۳۳٪	۱۷	۱۸٪	-	-

مقدار آماره $\chi^2 = 0.873 =$ درجه آزادی = ۲ سطح احتمال خطاپذیری $= 0.646 (P \square 0.05)$

با توجه به این که مقدار χ^2 محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۰.۰۵ و با درجه آزادی ۲ ($\chi^2 = 0.873$) از مقدار χ^2 جدول^۳ کوچکتر است؛ لذا فرض صفر تأیید و فرض تحقیق یعنی متفاوت بودن دو توزیع با احتمال ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود؛ یعنی نتیجه می‌شود که از لحاظ آماری بین توزیع دیدگاه دو گروه یعنی متخصصان برنامه درسی و معلمان ذیربط در خصوص متون ادبیات فارسی پایه نهم بر اساس مؤلفه‌های

۱. در سطح خطاپذیری ۰.۰۵ مقدار χ^2 دو مساوی ۵.۹۹ است و درجه آزادی ۲ است.

۲. برای تأمین شرایط استفاده از χ^2 ستون‌های مجاور ادغام شده است و لذا درجه آزادی مورد محاسبه در جدول ۴ برابر است با ۲.

۳. در سطح خطاپذیری ۰.۰۵ مقدار χ^2 دو مساوی ۵.۹۹ است و درجه آزادی ۲ است.

برنامه درسی خبرگی آموزشی و انتقادی (قوام ساختاری) تفاوت معنی داری وجود ندارد. به عبارتی دیگر، با عنایت به محتوای جدول ۴ نتیجه می‌شود که حدود بیش از ۸۰ درصد متخصصان و معلمان، گزینه کم و متوسط را انتخاب نموده‌اند. لذا اکثر نمونه‌های تحقیق در هر گروه در رابطه با قوام ساختاری متن ادبیات فارسی پایه نهم، آن را نامناسب ارزیابی کرده‌اند و بنابراین کتاب فعلی از منظر فوق کمال لازم را ندارد.

جدول ۵. فراوانی و درصد فراوانی پاسخ‌های داده شده به سؤال‌های کفایت ارجاعی متون در

کتاب پایه هفتم^۱

شاخص‌های آماري گروه‌ها	خیلی کم		کم		متوسط		زیاد		خیلی زیاد	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
معلمان	-	-	۱۷۹	۶۵٪	۵۸	۲۱٪	۴۰	۱۴٪	-	-
متخصصان	-	-	۵۱	۵۵٪	۲۳	۲۵٪	۱۸	۲۰٪	-	-

مقدار آماره $\chi^2 = ۲.۶۰۸$ درجه آزادی = ۲ سطح احتمال خطاپذیری = $۰.۲۷۱ (P \square ۰.۰۵)$

با توجه به این که مقدار χ^2 محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۰.۵٪ و با درجه آزادی ۲ ($\chi^2 = ۲.۶۰۸$) از مقدار χ^2 جدول^۲ کوچکتر است؛ لذا فرض صفر تأیید و فرض تحقیق یعنی متفاوت بودن دو توزیع با احتمال ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود؛ یعنی نتیجه می‌شود که از لحاظ آماری بین توزیع دیدگاه دو گروه یعنی متخصصان برنامه درسی و معلمان ذریبند در خصوص متون ادبیات فارسی پایه هفتم بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی خبرگی آموزشی و انتقادی (کفایت ارجاعی) تفاوت معنی داری وجود ندارد. به عبارتی دیگر، با عنایت به محتوای جدول ۶ نتیجه می‌شود که حدود بیش از ۸۰ درصد متخصصان و معلمان، گزینه کم و متوسط را انتخاب نموده‌اند. لذا اکثر نمونه‌های تحقیق در هر گروه در رابطه با کفایت ارجاعی متن ادبیات فارسی پایه هفتم، آن را نامناسب ارزیابی کرده‌اند و بنابراین کتاب فعلی از منظر فوق کمال لازم را ندارد.

۱. برای تأمین شرایط استفاده از χ^2 ستون‌های مجاور ادغام شده است و لذا درجه آزادی مورد محاسبه در جدول ۵

برابر است با ۲.

۲. در سطح خطاپذیری ۰.۵٪ مقدار χ^2 دو مساوی ۵.۹۹ است و درجه آزادی ۲ است.

جدول ۶. فراوانی و درصد فراوانی پاسخ‌های داده شده به سؤال‌های کفایت ارجاعی متون در کتاب پایه هشتم^۱

شاخص‌های آماری گروه‌ها	خیلی کم		کم		متوسط		زیاد		خیلی زیاد	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
معلمان	-	-	۱۷۸	۶۴٪	۶۰	۲۳٪	۳۹	۱۴٪	-	-
متخصصان	-	-	۵۲	۵۶٪	۲۲	۲۴٪	۱۸	۲۰٪	-	-

مقدار آماره $\chi^2 = ۲.۷۹۷$ درجه آزادی = ۲ سطح احتمال خطاپذیری $= ۰.۰۵$ (P □ ۰.۰۵)

با توجه به این که χ^2 محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۰.۰۵٪ و با درجه آزادی ۲ ($\chi^2 = ۲.۷۹۷$) از مقدار χ^2 جدول^۲ کوچکتر است؛ لذا فرض صفر تأیید و فرض تحقیق یعنی متفاوت بودن دو توزیع با احتمال ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود؛ یعنی نتیجه می‌شود که از لحاظ آماری بین توزیع دیدگاه دو گروه یعنی متخصصان برنامه درسی و معلمان ذیربط در خصوص متون ادبیات فارسی پایه هشتم بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی خبرگی آموزشی و انتقادی (کفایت ارجاعی) تفاوت معنی داری وجود ندارد. به عبارتی دیگر، با عنایت به محتوای جدول ۶ نتیجه می‌شود که حدود بیش از ۸۰ درصد متخصصان و معلمان، گزینه کم و متوسط را انتخاب نموده‌اند. لذا اکثر نمونه‌های تحقیق در هر گروه در رابطه با کفایت ارجاعی متن ادبیات فارسی پایه هشتم، آن را نامناسب ارزیابی کرده‌اند و بنابراین کتاب فعلی از منظر فوق کمال لازم را ندارد.

۱. برای تأمین شرایط استفاده از χ^2 ستون‌های مجاور ادغام شده است و لذا درجه آزادی مورد محاسبه در جدول ۷ برابر است با ۲.
 ۲. در سطح خطاپذیری ۰.۰۵ مقدار χ^2 دو مساوی ۵.۹۹ است و درجه آزادی ۲ است.

جدول ۷. فراوانی و درصد فراوانی پاسخ‌های داده شده به سؤال‌های کفایت ارجاعی متون در

کتاب پایه نهم^۱

شاخص‌های آماری گروه‌ها	خیلی کم		کم		متوسط		زیاد		خیلی زیاد	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
معلمان	۶	۲٪	۱۷۰	۶۲٪	۷۰	۲۵٪	۳۱	۳۱٪	-	-
متخصصان	۲	۲٪	۵۴	۵۹٪	۱۹	۲۱٪	۱۷	۱۸٪	-	-

مقدار آماره $\chi^2 = ۳.۵۱۱$ درجه آزادی = ۳ سطح احتمال خطاپذیری $= ۰.۰۵$ (P □ ۰.۰۵)

با توجه به این که مقدار χ^2 محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۰.۰۵٪ و با درجه آزادی ۲ ($\chi^2 = ۳.۵۱۱$) از مقدار χ^2 جدول^۲ کوچکتر است؛ لذا فرض صفر تأیید و فرض تحقیق یعنی متفاوت بودن دو توزیع با احتمال ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود؛ یعنی نتیجه می‌شود که از لحاظ آماری بین توزیع دیدگاه دو گروه یعنی متخصصان برنامه درسی و معلمان ذیربط در خصوص متون ادبیات فارسی پایه نهم بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی خبرگی آموزشی و انتقادی (کفایت ارجاعی) تفاوت معنی داری وجود ندارد. به عبارتی دیگر، با عنایت به محتوای جدول ۷ نتیجه می‌شود که حدود بیش از ۸۰ درصد متخصصان و معلمان، گزینه خیلی کم، کم و متوسط را انتخاب نموده‌اند. لذا اکثر نمونه‌های تحقیق در هر گروه در رابطه با کفایت ارجاعی متن ادبیات فارسی پایه نهم، آن را نامناسب ارزیابی کرده‌اند و بنابراین کتاب فعلی از منظر فوق کمال لازم را ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی مناسب تدوین و تألیف کتب فارسی دوره اول متوسطه بر اساس مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی از منظر متخصصان برنامه درسی و معلمان ذیربط انجام شده است. این تحقیق جزء تحقیقات کاربردی محسوب

۱. برای تأمین شرایط استفاده از χ^2 ستون خیلی کم در ستون مجاور ادغام شده است و لذا درجه آزادی مورد محاسبه در جدول ۷ برابر است با ۳.
 ۲. در سطح خطاپذیری ۰.۰۵ مقدار χ^2 دو مساوی ۷.۸۱۵ است و درجه آزادی ۳ است.

می‌شود که با روش تحقیق زمینه‌ای انجام شده است. در نخستین گام، مبانی نظری و پیشینه تحقیق‌های مرتبط با موضوع تحقیق در داخل و خارج کشور مورد مطالعه و بررسی دقیق قرار گرفته‌اند. قوام ساختاری مرتبط است با انسجام شواهد و استدلال‌های ارائه شده توسط منتقد. و پاسخگوی این سؤالات است: آیا اظهارات و عقاید منتقد توسط شواهد حمایت می‌شود؟ آیا منجر به ارائه یک تصویر متقاعدکننده (عینی، واحد و منسجم) می‌شود؟ آیا مفاهیم آموزشی و شواهد به‌طور مؤثر جفت و جور شده‌اند تا تشکیل انگاره‌ای ساختمان (یک کل جامع از اطلاعات) را بدهند؟

کفایت ارجاعی، به معنای این است که بینش‌های نوین که از طریق خبرگی تربیتی حاصل می‌شوند باید مبتنی بر پدیده‌های تجربی، که قابل مشاهده به‌وسیله دیگران هستند، باشند این موقعیت را می‌توان در چگونگی تفسیر برای ارجاع و تعمیم شناسایی کرد (آیزنر، ۱۹۸۷، به نقل از طالب زاده نوبریان و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۸۱). کتاب درسی مهم‌ترین تجلی برنامه درسی است که از طریق آن تعلیم و تربیت شکل اجرایی می‌گیرد. موفقیت دانش‌آموزان در جامعه‌ی امروز منوط به در نظر گرفتن تفکر انتقادی و آموزشی ادبیات فارسی و تهیه و تدوین برنامه‌های درسی مناسب با آن است. جامعه نیازمند پرورش روحیه‌ی نقادانه در فراگیران بوده تا توانایی تحلیل، قضاوت سلیم و بینش درست و حل مسئله، ارزیابی و نقد ارزش‌ها و فرهنگ‌های مختلف را در خود توسعه داده و در عین حال استقلال فرهنگی خود را حفظ نماید و در نتیجه براساس تفکر و نقادی امور را پذیرفته و یا رد کند. از این‌رو مدارس باید طوری تفکر دانش‌آموزان را پرورش دهند که بتوانند سفسطه را از استدلال منطقی، عقاید را از حقایق و سره را از ناسره به‌ویژه در وضعیت فعلی کشور که ارتباط متقابل با سایر کشورها به‌عنوان شعارهای فرهنگی ما مطرح می‌شود، پرورش دهد. با توجه به این در فاصله‌ی بین وضع موجود با وضع مطلوب، نخستین سؤالی که به ذهن می‌رسد این است که جهت رفع مشکل چه باید کرد؟

محقق با بررسی دیدگاه معلمان و متخصصان، ادبیات فارسی و تحلیل شواهد و دلالت‌های خبرگی آموزشی و انتقادی در دو فرآیند قوام ساختاری و کفایت ارجاعی و مطالعه و بررسی دلالت‌ها و شواهد موجود در الگوی نظری تحقیق درصدد برآمده است تا الگویی مطلوب در تدوین تألیف کتاب درسی ادبیات فارسی ارائه نماید. این

الگو از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ادبیات فارسی دوره اول متوسطه استان مازندران مورد ارزشیابی قرار گرفت. برای تلخیص داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی نظیر فراوانی و درصد و نیز برای بررسی فرض تحقیق از آمار استنباطی آزمون (x2) بهره گرفته شده است. لازم به ذکر است که در تحقیق حاضر میزان ریسک خطا (α) برابر با ۰/۰۵ برآورد شده است. نتیجه تحقیق حاضر دال بر آن است که مؤلفه‌های برنامه درسی خبرگی آموزشی و انتقادی (قوام ساختاری و کیفیت ارجاعی) در کتب ادبیات فارسی دوره اول متوسطه کمال لازم را ندارد و متخصصان برنامه ریزی درسی و معلمان ذیربط در حد مطلوبی بکارگیری مؤلفه‌های برنامه درسی خبرگی آموزشی و انتقادی ارائه شد، در الگوی پیشنهادی را تأیید می‌کند. اینک بر اساس یافته‌های حاصل از تحقیق، به بحث و نتیجه‌گیری در مورد فرض تحقیق پرداخته می‌شود و سپس پیشنهادهایی مبتنی بر یافته‌ها و نیز پیشنهادهایی مبتنی بر تجارب محقق ارائه می‌گردد.

توزیع نظر متخصصان برنامه درسی و معلمان ذیربط در خصوص متون کتب ادبیات فارسی دوره اول متوسطه براساس مؤلفه‌های برنامه درسی خبرگی و انتقادی (قوام ساختاری و کفایت ارجاعی) متفاوت است. با در نظر گرفتن نتایج حاصله از مؤلفه قوام ساختاری از آنجایی که مقدار χ^2 محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۵ درصد و با درجه آزادی ۲، از مقدار χ^2 جدول کوچک‌تر است. لذا فرض صفر رد می‌شود و فرض تحقیق یعنی یکسان بودن دو توزیع با احتمال ۹۵ درصد اطمینان تأیید می‌شود، یعنی نتیجه می‌شود که از لحاظ آماری توزیع نظر متخصصان برنامه درسی و معلمان ذیربط در خصوص متون ادبیات فارسی دوره اول متوسطه بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی خبرگی و انتقادی (قوام ساختاری) مشابه است. به عبارت دیگر، با عنایت به محتوای جداول ۳، ۴ و ۵ می‌توان بیان کرد که حدود ۷۰ درصد معلمان و متخصصان، گزینه کم و متوسط را انتخاب نموده‌اند. لذا اکثر نمونه‌های تحقیق در هر دو گروه در رابطه با قوام ساختاری متون ادبیات فارسی دوره اول متوسطه، آن را نامناسب ارزیابی کرده‌اند و بنابراین کتاب فعلی از منظر فوق کمال لازم را ندارد.

نتایج حاصله از کفایت ارجاعی نشان می‌دهد که مقدار χ^2 محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۵ درصد و با درجه آزادی ۲ و ۳، از مقدار χ^2 جدول کوچک‌تر است. لذا فرض صفر رد می‌شود و فرض تحقیق یعنی مشابه بودن دو توزیع با احتمال ۹۵ درصد

اطمینان تأیید می‌شود، یعنی نتیجه می‌شود که از لحاظ آماری توزیع نظر متخصصان برنامه درسی و معلمان ذیربط در خصوص متون ادبیات فارسی دوره اول متوسطه بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی خبرگی و انتقادی (کفایت ارجاعی) مشابه است. به عبارت دیگر، با عنایت به محتوای جداول ۶، ۷ و ۸ می‌توان بیان کرد که حدود ۸۰ درصد معلمان و متخصصان، گزینه کم و خیلی کم را انتخاب نموده‌اند. لذا اکثر نمونه‌های تحقیق در هر دو گروه در رابطه با کفایت ارجاعی متون ادبیات فارسی دوره اول متوسطه، آن را نامطلوب ارزیابی کرده‌اند، از این کتاب مذکور در خصوص کفایت ارجاعی متون مطلوبیت لازم را ندارد.

تبیین نتیجه حاصله این است، که بخش عمده‌ای از موفقیت هر اثر، مدیون شفافیت، سادگی و سلامت متن است که برای انتقال مفاهیم آن انتخاب شده است. متن یک کتاب کارآمد و اثربخش باید خواننده را به مطالعه ترغیب کند و با کمترین واژگان ممکن بیشترین آگاهی را به او برساند، نه اینکه با پیچیدگیهای غیر ضروری مخاطب را از خواندن پشیمان سازد، و ذهنش را در ابهام و سردرگمی فرو برد. در دیدگاه آیزنر (۱۹۹۴) با الهام از مفهوم «اعتبار»^۱ در پژوهش‌های کیفی، معیارهای سه‌گانه اعتبار اجتماعی،^۲ استحکام ساختاری^۳ و کفایت ارجاعی^۴ را به‌عنوان ملاک‌های تعیین میزان اعتبار یک مطالعه با روش انتقاد تربیتی معرفی می‌کند. آیزنر (۱۹۹۴) با اشاره به مفهوم عینیت^۵ در پژوهش‌های کمی به‌عنوان معیاری برای تعیین میزان دقت گزارش یافته‌های پژوهش، عینیت در بافت پژوهش کیفی را به‌عنوان کارکرد توافق بین ذهنی میان جامعه-ای متخصص در یک حیطه خاص تعریف می‌کند و فرایند دستیابی به این توافق را با مفهوم اعتبار اجتماعی شرح می‌دهد. آیزنر (۱۹۹۴) در این ارتباط می‌گوید: «ما از طریق پیوستگی یا هم‌آمیزی شواهد در جستجوی حصول شکلی از اعتماد هستیم که بتوانیم نسبت به مشاهدات، تفسیرها و نتایج مطالعه اطمینان حاصل کنیم.» به این ترتیب، استحکام ساختاری زمانی حاصل می‌شود که داده‌ها از منابع چندگانه (مشاهده، مصاحبه، اسناد و ...) گردآوری و این قطعات اطلاعات مبتنی بر شواهد به طریقی کنار

-
1. Credibility
 2. Consensual Validation
 3. Structural Corroboration
 4. Referential Adequacy
 5. Objectivity

هم چیده شوند که همدیگر را حمایت کنند و یک فهم کل‌گرایانه از پدیده مورد مطالعه خلق کنند.

مفهوم کفایت ارجاعی نیز بیانگر آن است که مفاهیم گزارش شده در انتقاد برای خوانندگان قابل درک باشد، چرا که کارکرد عمده انتقاد تربیتی مانند هر انتقادی دیگر بسط ادراک و ارتقای فهم جامعه تربیتی درباره محتوای درسی است. معیار کفایت ارجاعی زمانی حاصل می‌شود که شخص دیگر (معلم) بتواند حضور نشانه‌ها یا ویژگی‌های گزارش شده در انتقاد را در رخداد یا موقعیت واقعی درک کند. علاوه بر این، گزارش انتقاد باید ادراکات و بینش‌هایی در اختیار آن شخص قرار دهد که بدون ارزیابی دست یافتن به آنها میسر نمی‌شود. همانگونه که در شاخص‌ها و مؤلفه‌های مورد مطالعه محتوای درسی براساس الگوی نظری پژوهشی معلوم است. تمایز اساسی میان دو مفهوم قوام ساختاری و کفایت ارجاعی در این است که قوام ساختاری معیار درونی است و تمرکز آن بر میزان انسجام، یکپارچگی و متقاعدکنندگی مفاهیم ارائه شده در انتقاد است. درحالی که کفایت ارجاعی بیرونی است و تمرکز آن بر میزان همخوانی، اطلاع‌بخشی و آشکارسازی کیفیت‌های ظرفی و پپچیده مرتبط با پدیده مردم‌ارزشیابی در موقعیت‌های مشابه است (طالب‌زاده، نوبریان و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۱: ۱۸۹-۱۸۲). آنچه حائز اهمیت است ترکیب این چارچوب به سوی رویکرد حل مسئله نیز است.

براساس موارد مذکور، هدف‌های زیر، راهبردهای تفکر انتقادی را در محتوای آموزشی روشن نموده و گسترش می‌دهد. این هدف‌ها عبارتند از: - نسبت به ارزیابی عقاید خود توسط دیگران و همچنین نسبت به عقاید دیگران نظر مثبت پیدا کرده و در نتیجه، انگیزه‌ی مفاهمه و گفتگو به‌عنوان زمینه‌ی تفکر انتقادی فراهم شود. - توجیه دلایل یک عقیده، احساس مسئولیت و داشتن تفکری صحیح و منطقی که بتوانند مفروضات هر مسئله و نتایجی که از آن ظهور می‌رسد را شناسایی کند. - تأکید بر رشد عقلانی جهت مواجهه با تعارض‌های جامع کثرت‌گرایی آینده. - جمع‌آوری و سازماندهی اطلاعات حاصل از منابع متعدد و انتخاب، تحقیق و شرح اطلاعات - شناسایی و بیان مسئله و سازماندهی اطلاعات مربوط به موضوع و در نظر گرفتن شقوق مختلف برای حل مسئله - انتقال و تعمیم دادن و استخراج قوانین و اصولی که

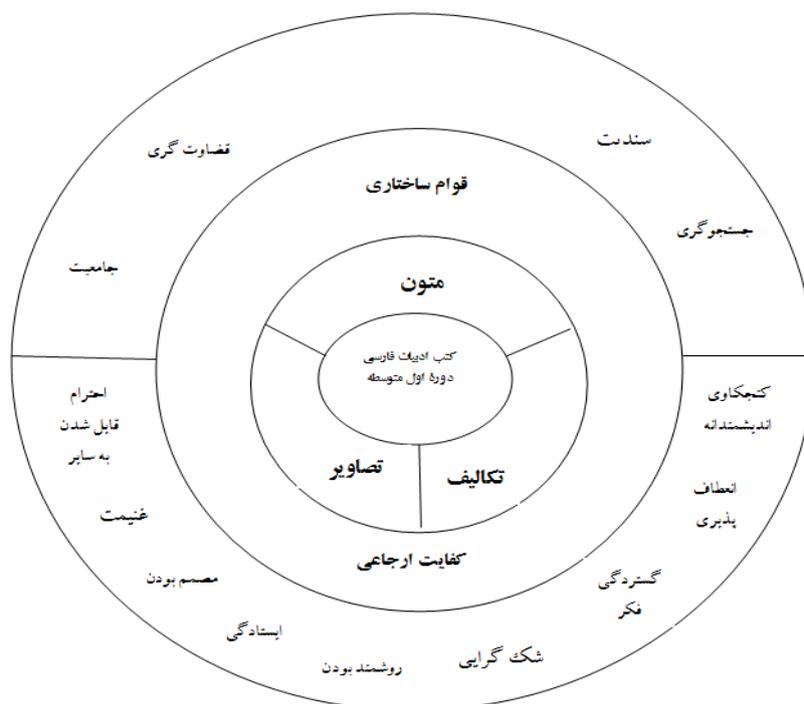
برای حل مشکلی کاربرد داشته باشد. لذا می‌توان تحقیقاتی که با نتایج حاصله از این پژوهش همسو و هماهنگ است اشاره نمود:

نوری (۱۳۹۳)، مطالعه‌ای تحت عنوان «الگوی خبرگی و انتقاد تربیتی» پرداخت. در این مطالعه به معرفی و توصیف الگوی خبرگی و انتقاد (نقادی) تربیتی پرداخته شد که برای نخستین بار الیون آیزنر (۱۹۶۷) در مجله تربیت زیبایی‌شناختی به معرفی آن اهتمام ورزید و با فاصله اندکی توسط دانشجویان او برای مطالعه پدیده‌های برنامه درسی به کار گرفته شد (به‌عنوان مثال مک کاجین^۱، ۱۹۷۶)، آیزنر در نوشته‌های خود (۱۹۷۶، ۱۹۹۴، ۲۰۰۴) و به ویژه در کتاب چشم بصیرت (۱۹۹۱) تلاش بر آن داشته تا مبانی و مفروضه‌ها، فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها و معیارهای مؤید اعتبار و اعتماد یافته‌های یک مطالعه انتقاد تربیتی را هم به عنوان الگویی برای ارزشیابی و هم به‌عنوان شکلی از پژوهش تربیتی روشن سازد. پژوهش احمدی‌نیا (۱۳۹۳) در مورد ویژگی‌های کتاب ادبیات فارسی و انطباق آن با هدف‌های شناختی، نشان داده است که تأکید مفاهیم و مضامین محتوایی کتاب ادبیات فارسی دوره متوسطه بیشتر بر بعد شناختی و حفظ کردن و درک و فهم دارد. در تحقیق براتیز^۲ (۲۰۰۲) عمده‌ترین تفاوت مدارس را در میزان پرداخت معلمان و کتاب‌های درسی به پرورش قوای عقلانی و شکل‌گیری شخصیت کودکان را تحت تأثیر مهارت تفکر و خردورزی و یادگیری آن اعلام نموده است (ملکی، ۱۳۸۱).

مطالعه رابرت انیس (۱۹۸۷) اشاره‌ای است به اینکه فقر تربیتی و انتقادی ضرورتاً مستدل و منطقی است و بر تصمیم‌گیری عقابید و پیام‌ها و اعمال متمرکز است (شریعتمداری، ۱۳۸۲). پژوهش لیپمن (۱۹۹۱)، اشاره‌ای است به اینکه تفکر انتقادی شامل بازسازی و تجدیدنظر و بررسی دقیق افکار است. برایتز^۳ نیز از آموزش مهارت-های تفکر حمایت کرده است و بیان می‌دارد که باید مهارت‌های استدلال کردن، تولید اندیشه، فرضیه‌سازی و تفکر نقاد در کانون اصلی توجه آموزش و پرورش قرار گیرد (به نقل از میلر،^۴ ۱۳۷۹). با توجه به یافته‌های این تحقیق و بر اساس اینکه نظام آموزشی متمرکز ایران، که در آن کتاب‌های درسی از اساسی‌ترین منابع آموزشی در اختیار

1. Kachin
2. Britze
3. Bereiter
4. Miller

معلم‌ان و دانش‌آموزان محسوب می‌شوند، تا جایی که معمولاً منظور از محتوا همان کتاب درسی در نظر گرفته می‌شود، به متخصصان و مؤلفان کتب درسی ادبیات فارسی دوره اول متوسطه پیشنهاد می‌شود به منظور تحقق اهداف برنامه درسی مبتنی بر مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی (قوام ساختاری و کفایت ارجاعی) محتوای این کتب درسی بر اساس الگوی پیشنهادی تدوین گردد.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی مبتنی بر مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی

برای درس ادبیات فارسی دوره اول متوسطه

بر اساس تجربه تحقیق به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که به منظور آشنا شدن با الگوی برنامه درسی مبتنی بر مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی در درس ادبیات فارسی به بررسی و شناسایی راهکارهای مناسب در این زمینه پردازند، و با نیازسنجی در مورد چگونگی به اجرا در آوردن برنامه درسی مبتنی بر مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی در درس ادبیات فارسی دوره اول متوسطه، از دیدگاه معلم‌ان دوره اول

متوسطه که مجریان اصلی برنامه‌های درسی می‌باشند، بپردازند. و همچنین با ارائه و طراحی الگوی مناسب برنامه درسی مبتنی بر مؤلفه‌های خبرگی آموزشی و انتقادی برای سایر برنامه‌های دوره اول متوسطه نیز بپردازند.

منابع

- حایری‌زاده، خیریه بیگم (۱۳۹۵). *تفکر خلاق و حل خلاقانه مسئله*، تهران، نشر نی.
- سلیمانپور، جواد. (۱۳۹۲). *مهارت‌های تدریس نوین*، چ چهارم، تهران: نشر احسن.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). *روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)*، چاپ ۱۱، تهران: نشر آگاه.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۸۲). *نقد و خلاقیت در تفکر*، تهران: انتشارات مؤسسه فرهنگی دانش و اندیشه معاصر.
- طالب‌زاده نوبریان، محسن؛ فتاحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۱). *مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی*، تهران: نشر آبیژ.
- فتاحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی*، تهران: نشر دانشگاهی بال.
- فکری، فرحناز. (۱۳۸۹). *بررسی رابطه سبک‌های تفکر با تفکر انتقادی کارشناسان اداره آموزش و پرورش شهر تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- قاسمی‌فر، نصرت‌اله. (۱۳۹۳). *مکانیسم تفکر*، تهران: انتشارات قصیده‌سرا.
- ملکی، حسن و حبیبی‌پور، مجید. (۱۳۸۶). *پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۱۹، صص ۹۳-۱۰۸.
- میلر، جی. پی. (۱۳۸۲). *نظریه‌های برنامه درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: سمت. دومین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی.
- نادری، عزت‌الله و سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۹۵). *روش‌های تحقیق و ارزشیابی آن در علوم انسانی*، تهران، نشر بدر.
- نوری، علی. (۱۳۹۳). *الگوی خبرگی و نقد تربیتی*، محور ۷، ارزشیابی برنامه درسی، الگوی خبرگی و نقادی تربیتی.

Eisner, E. W. (1976). Educational connoisseurship and criticism: Their form and function in educational evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10, 135-150.

- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Macmillan Publishing Company: New York and Toronto.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school Programs*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-12.
- McCutcheon, G. (1976). *The disclosure of classroom life*. Doctoral dissertation, Stanford University.