

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی تخصصی
پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی
دوره پنجم، شماره اول، بهار ۱۴۰۲

تحلیل محتوای کتب جامعه‌شناسی متوسطه دوم بر اساس الگوی ویلیام رومی

محمد رضا رزاقی^۱

ارسال: ۱۴۰۲/۰۱/۰۹

زینب کوچکیان^۲

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۱۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تحلیل محتوای متن، تصاویر و خودآزمایی‌های کتب جامعه‌شناسی متوسطه دوم جهت تعیین میزان مسئله محوری و درگیری ذهنی این متون بر اساس الگوی ویلیام رومی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش، کتب جامعه‌شناسی (۱)، جامعه‌شناسی (۲) و جامعه‌شناسی (۳) چاپ سال ۱۴۰۰ می‌باشد. ابزار گردآوری داده‌های این پژوهش شامل فرم تحلیل محتوای محقق ساخته می‌باشد که بر مبنای الگوی ویلیام رومی تهیه شده‌است. در تحلیل متن، سوالات و تصاویر کتاب جامعه‌شناسی (۱) به ترتیب ۱۲۲۲، ۱۵۴ و ۱۹۴ عبارت مورد بررسی قرار گرفت که ضریب درگیری متن ۰.۱۲۲، پرسش‌ها ۰.۶۱۹ و تصاویر ۰.۵۹۰ محاسبه گردید. در تحلیل متن، پرسش‌ها و تصاویر کتاب جامعه‌شناسی (۲) به ترتیب ۱۰۵۷، ۷۷ و ۲۱۲ عبارت مورد بررسی قرار گرفت که ضریب درگیری در هر بخش به ترتیب ۰.۰۳۶، ۲.۲۷ و ۰.۳۴۱ مشخص گردید. در تحلیل متن، پرسش‌ها و تصاویر کتاب جامعه‌شناسی (۳)، به ترتیب ۱۰۴۸، ۱۳۶ و ۲۰۱ عبارت مورد ارزیابی قرار گرفت که میزان درگیری ذهنی در هر بخش به ترتیب ۰.۰۸۵، ۰.۲۵۰ و ۰.۴۷۷ محاسبه گردید. این نتایج بیانگر غیرفعال بودن، متن کتاب جامعه‌شناسی (۱)، متن و تصاویر کتاب جامعه‌شناسی (۲) و متن و پرسش‌های کتاب جامعه‌شناسی (۳) می‌باشد. در ارزیابی کلی از سه کتاب با بررسی ۴۳۰۱ عبارت میزان درگیری ذهنی کل محتوای مورد بررسی ۰.۱۲۲ محاسبه گردید. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که متون کتب جامعه‌شناسی متوسطه دوم غیرفعال تنظیم شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: تحلیل محتوا، کتب جامعه‌شناسی متوسطه دوم، ضریب درگیری، ویلیام رومی

۱- دانشجوی کارشناسی آموزش علوم اجتماعی دانشگاه فرهنگیان البرز، ایران

kouchakian@yahoo.com

۲- دکترای جامعه‌شناسی فرهنگی (نویسنده مسئول)

مقدمه

زمانی که اندیشمندان، صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران تربیتی در جستجوی بهترین هدف برای آموزش هستند، تفکر، به‌عنوان هدف، عمدتاً یکی از اولویت‌ها به شمار می‌رود. برخی تفکر را غایت آموزش، برخی آن را جزء حیاتی فرایند آموزش و برخی معتقدند که تفکر دارای اهمیت است. با این همه وجه اشتراک عمده رویکردهای موجود در تعلیم و تربیت این است که ثمره نهایی تعلیم و تربیت تفکر است (ولینگتون و ولینگتون^۱، ۱۹۶۰). اگر آموزش و پرورش بخواهد در جامعه تکثرگرا و جهانی امروز موفقیت داشته باشد، فراگیران بیش از هر چیز نیازمند کسب توانایی تفکر در سطح بالا هستند. آن‌ها نیازمند تفکیک واقعیت از تفسیر واقعیت، ارزیابی صحت گرایش‌های فکری خود و داشتن قضاوت درستی از شواهد و مدارک می‌باشند. برای افراد جامعه‌ای که بدون بحث، استدلال و انتقاد امور را می‌پذیرند و بدون تفکر منعکس می‌نمایند خطری در کمین است و آن خطر انحصار فکری و پرورش ذهن‌های بسته و قرائت تنگ از امور است. پل^۲ (۱۹۹۳) معتقد است که منطق تفکر سازمان یافته و استدلال بایستی بخش سازنده‌ای از نظام آموزشی باشد. در هزاره جدید، الزام تربیتی برای تبدیل فراگیران به متفکران، خوانندگان و نویسندگانی نقاد ضرورت گفتمان جامع مبتنی بر تفکر انتقادی در موسسات آموزشی را مطرح می‌سازد. در حوزه مطالعات اجتماعی نیز دیویی در سال ۱۹۱۶ در میان اولین کسانی بود که بهبود تفکر را به عنوان یک هدف اساسی در تدریس مطالعات اجتماعی مورد توجه قرار داد. وست‌وود^۳ (۱۹۹۳) مطرح کرد هدف عمده اکثر مربیان، یاد دادن مهارت‌های استدلال به دانش‌آموزان و توسعه آن است و این که در بافت موضوعاتی که درس می‌دهند دانش‌آموزان آن‌را استفاده کنند. این هدف مشترک مربیان مطالعات اجتماعی، ناشی از نگرانی آن‌ها برای آماده کردن دانش‌آموزان‌شان به عنوان شهروندانی فعال است و نیز این که کارکردی موثر در جامعه داشته باشند، در نتیجه مربیان یاد دادن استدلال کردن را به‌عنوان بعدی اساسی در تدریس تقویت می‌کنند. ون سیکل^۴ (۱۹۹۰) می‌گوید معلمان می‌خواهند دانش‌آموزان‌شان از دانش تاریخی، علمی و اجتماعی برای دلیل آوردن و تصمیم‌گیری در مورد مسائل عمومی و اشارت‌های آن مسائل برای زندگی شخصی‌شان، استفاده کنند (سلسبیلی، ۱۳۸۵: ۶۸). این در حالی است که نتایج مطالعات

1- Wellington & Wellington

2- Paul

3- Westwood

4 Van Sickle

ادواری تیمز، از ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۷ نشان دهنده عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در تولید نظریه، تحلیل و حل مسئله و عدم پرورش قوه تفکر و استدلال علمی و منطقی می‌باشد (karimi, 2008). هرچند که در ریشه‌یابی این نتایج ضعیف، باید عوامل زیادی را مورد بررسی قرار داد اما نقش ساختار و محتوای کتاب‌های درسی مربوطه را نباید نادیده گرفت. تهیه برنامه‌ها و کتاب‌های درسی مناسب برای هر دوره آموزشی و برای هر درس مستلزم ارزیابی برنامه‌ها و کتاب‌های درسی موجود است. لذا برنامه‌ها و کتاب‌های درسی که از مهمترین اجزاء نظام آموزشی هستند، باید پیوسته از نظر تناسب و کفایت، ایجاد قدرت تفکر و تعقل و میزان درگیری دانش‌آموزان با متون کتاب مورد ارزیابی قرار گرفته و متناسب با یافته‌های تحقیق در آن‌ها تجدید نظر صورت گیرد (دهقانی، ۱۳۹۶: ۱۲۷). از این رو پژوهش حاضر در نظر دارد محتوای کتب جامعه‌شناسی متوسطه دوم را با استفاده از رویکرد ویلیام رومی مورد بررسی قرار دهد تا میزان درگیری ذهنی این محتواها را بدست آورد و نشان دهد که این محتواها به چه میزان توانسته است ذهن فراگیران را به فعالیت وا دارند.

پیشینه تحقیق

در حوزه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی در مقاطع مختلف با پژوهش‌های متعددی رو به رو هستیم که اساس و مبنای برخی از این پژوهش‌ها شناسایی و تحلیل این متون با تاکید بر مفاهیم خاص می‌باشد. تحلیل محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران از منظر توجه به ویژگی‌های شهروند جهانی توسط قلتاش و همکاران (۱۳۹۱)، بررسی جایگاه شهروند جهانی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی توسط محمدجانی (۱۳۹۵)، تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از منظر تربیت اخلاقی توسط حسنی و وجدانی (۱۳۹۶)، تحلیل برنامه درسی کتاب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس رویکردهای آموزش ترافیک به کودکان توسط علی‌پور و ابراهیمی‌قوام (۱۳۹۷)، بررسی مولفه‌های تربیت سیاسی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی توسط طباطبایی (۱۳۹۷)، تحلیل محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از نظر میزان توجه به آموزش حقوق کودک در برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم توسط پاریاد و همکاران (۱۳۹۷)، پژوهش محمدجانی (2016) تحت عنوان جایگاه شهروند جهانی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه

ششم ابتدایی، پژوهش کپنکسی^۱ (2010) با عنوان میزان توجه به مولفه‌های حقوق اجتماعی کودکان در کتاب درسی تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی در ترکیه، تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره اول دبیرستان بر اساس شاخص‌های محتوایی برنامه درسی ملی توسط صلواتی و همکاران (۱۳۹۹) و ارزشیابی محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی بر پایه رویکرد تربیت منش در تربیت اخلاقی توسط عطارد و همکاران (۱۴۰۰) از این دست پژوهش‌ها می‌باشد. از سوی دیگر برخی پژوهش‌ها به بررسی متون کتب مطالعات اجتماعی بر اساس میزان درگیری دانش‌آموزان با متن کتاب‌ها پرداخته‌اند که می‌توان به پژوهش‌های؛ ولی‌پور^۲ (1995) با عنوان بررسی کتب تعلیمات اجتماعی سال اول، دوم و سوم بر اساس الگوی ویلیام رومی، حیدری و همکاران (۱۴۰۰) با تحلیل محتوای تاریخی کتاب مطالعات اجتماعی پایه نهم بر اساس تکنیک ویلیام رومی و حیطه شناختی بلوم و در نهایت تحلیل محتوای مطالعات اجتماعی پایه چهارم به روش ویلیام رومی توسط رضایی (۱۴۰۰) اشاره کرد. همچنان‌که ملاحظه می‌شود با وجود انجام پژوهش‌های متعدد در خصوص تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی در مقاطع متفاوت تحصیلی، تا کنون تحلیل کتب جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه با محوریت میزان درگیری ذهنی دانش‌آموزان با محتوای این کتب بر اساس تکنیک ویلیام رومی صورت نگرفته‌است از این رو محقق سعی دارد در پژوهش حاضر با بررسی پرسش‌های ذیل به ارزیابی محتوای کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه بر اساس تکنیک ویلیام رومی بپردازد.

سوالات:

- ضریب درگیری دانش‌آموزان با متن کتب جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه بر اساس تکنیک رومی چقدر است؟
- ضریب درگیری دانش‌آموزان با تصاویر کتب جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه بر اساس تکنیک رومی چقدر است؟
- ضریب درگیری دانش‌آموزان با خودآزمایی‌های کتب جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه بر اساس تکنیک رومی چقدر است؟

1- Kepenekci

2- Vadipoor

- آیا متن کتب جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه بر اساس تکنیک رومی به شیوه فعالی نوشته شده‌است؟

مبانی نظری:

ویلیام رومی یکی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت کتاب خود را به نام تکنیک‌های پژوهشی در آموزش علوم را در سال ۱۳۳۱ ارائه کرد. روش او یک روش تحلیل کمی است که به توصیف عینی و منظم محتوای آشکار مطالب درسی و آزمایشگاهی می‌پردازد. هدف روش تحلیل محتوای ویلیام رومی بررسی این موضوع است که آیا کتاب و یا محتوای مورد نظر، دانش‌آموزان را به طور فعال با آموزش یادگیری، درگیر می‌نماید؟ به عبارت دیگر هدف این است که بسنجیم آیا کتاب به شیوه فعالی ارائه و تدوین و تنظیم شده‌است یا خیر؟

رومی معتقد است که محتوای کتاب‌های درسی باید موضوعات را به شیوه اکتشافی مطرح نمایند. چنانچه محتوا به گونه‌ای ارائه شود که روحیه کشف را در فراگیر به وجود آورد تا او خود به دنبال پاسخ سوالاتش باشد، نتایجی را که به دست می‌آورد، فعالیت او را برای یادگیری بیشتر تقویت می‌کند. وی چنین محتوایی را «فعال» می‌نامد و در مقابل محتوایی که صرفاً با ارائه دانش و اطلاعات، حقایق و مفاهیم را معرفی و سپس نتایج و اصول کلی را مطرح می‌سازد، «محتوای غیرفعال» معرفی می‌کند (حسن‌مرادی، ۱۳۹۶).

رومی در تحلیل محتوای یک کتاب درسی میزان درگیر کردن فراگیر با موضوع و متن درس (محتوای فعال در مقابل غیرفعال) را مورد بررسی و تحلیل قرار داده است. وی در این شیوه بر جمله‌های متن و پرسش‌های کتاب تأکید دارد و جمله‌ها را به دو نوع «درکی» و «لفظی» تفکیک می‌نماید. مقصود از «جمله‌های لفظی» آن دسته از دانش و اطلاعاتی است که به صورت مستقیم و بی‌واسطه، معلوماتی را در اختیار فراگیر قرار می‌دهد. در مقابل «جمله‌های درکی» به آن دسته از جمله‌هایی گفته می‌شود که با درگیر و فعال کردن ذهن، فراگیر به یافته‌ها و دانسته‌های تازه دست پیدا می‌کند که خود در آن نقش پویایی داشته است. در این گونه جمله‌ها فراگیر به اهمیت و کاربرد دانسته‌های خود واقف است و دانسته‌های تازه‌اش را با مجموعه دانسته‌ها و تجارب قبلی‌اش درهم می‌آمیزد تا مجموعه یکپارچه برای او ایجاد شود. چنین شیوه‌ای موجب یادگیری باثبات خواهد شد. (رضایی، ۱۴۰۰: ۱۳۱)

روش

این پژوهش با روش تحلیل محتوا و با استفاده از تکنیک ویلیام رومی انجام شده است. ویلیام رومی محتوای درس را به سه قسمت متن درس، تصاویر کتاب، پرسش‌ها و سوالات تقسیم می‌کند. در این روش، محقق باید ضمن تعریف متغیرها، شاخص‌هایی که اطلاعات محتوا بر اساس آن در مقوله قرار می‌گیرند را نیز تعریف کند. در این تحلیل، مقوله‌ها به سه قسمت فعال، غیرفعال و خنثی تقسیم می‌شوند. در طبقات غیرفعال دانش‌آموزان مشغول فعالیت‌های علمی واقعی نمی‌باشند. در مقوله‌های فعال، دانش‌آموزان با فعالیت‌های یادگیری و آموزش درگیر هستند و مقوله‌های خنثی، مقوله‌هایی هستند که نقش مهمی در ارزشیابی و تحلیل محتوا ایفا نمی‌کنند و می‌توان در ارزشیابی از آن‌ها صرف‌نظر کرد (yarmohammadian, 2002). در این پژوهش واحد تحلیل متن، تصاویر و پرسش‌های کتب جامعه‌شناسی در نظر گرفته شده است که به توضیح هر یک از این واحدها خواهیم پرداخت.

تحلیل متن:

به منظور تجزیه و تحلیل مطالعات در تکنیک ویلیام رومی از فرمول ارائه شده ویلیام رومی، استفاده و به روش زیر کدگذاری شد: کدگذاری متن درس: جملات بیان حقیقت، کد (A)؛ بیان نتایج یا اصول کلی، کد (B)؛ تعاریف، کد (C)؛ سؤالاتی که بلافاصله به آنها پاسخ داده شده، کد (D)؛ سؤالات تحلیلی که یادگیرنده باید مفروضات داده شده را تجزیه و تحلیل کند، کد (E)؛ نتایج فعالیت‌های انجام شده توسط دانش‌آموز تجزیه و تحلیل شود، کد (F)؛ انجام آزمایش، فعالیت یا حل مسائل خاص و تجزیه و تحلیل آن، کد (G)؛ سؤالاتی برای جلب توجه یادگیرنده بوده و جواب در متن کتاب نیامده، کد (H)؛ جملاتی که به خواننده در بررسی شکل و آموزش روش انجام یک فعالیت کمک می‌کند، کد (I)؛ جملاتی که ظاهراً پارادوکس دارند اما در واقع دارای معنی هستند، کد (J) از مقوله‌های فوق، مقوله‌های A، B، C و D جزو مقوله‌های غیرفعال به حساب می‌آیند، مقوله‌های E، F، G و H جزو مقوله‌های فعال و I و J جزو مقوله‌های خنثی قلمداد می‌شوند. به منظور محاسبه ضریب درگیری با متن، می‌توان مجموع مقوله‌های فعال را بر مجموع مقوله‌های غیرفعال تقسیم نمود (معروفی و یوسف‌زاده، ۱۳۸۹: ۲۱۲-۲۱۱).

کدگذاری پرسش‌ها: هر پرسش در یک مقوله خاص قرار می‌گیرد، A: سؤالاتی که پاسخ آن‌ها را می‌توان در متن پیدا کرد. B: سؤالاتی که مربوط به نقل تعاریف است. C: سؤالاتی که برای جواب دادن آن‌ها دانش‌آموز باید آنچه را در درس آموخته است برای نتیجه‌گیری درباره مسائل جدیدی بکار برد. D: سؤالاتی که از دانش‌آموز خواسته می‌شود تا مسئله بخصوصی را

حل کند. سپس برای تحلیل پرسش‌ها آن‌ها را به مقوله‌های فعال (C+D) و غیرفعال (A+B) گروه‌بندی شده که از تقسیم مقوله‌های فعال بر مقوله‌های غیرفعال، ضریب درگیری دانش‌آموزان با سوالات و پرسش‌های کتاب به دست می‌آید.

کدگذاری تصاویر و نمودار: در تکنیک رومی، واحد تحلیل می‌تواند تصاویر باشد که به صورت نقشه، تصویر و نقاشی در کتاب‌های درسی آمده و تحلیل آن مبتنی بر میزان استفاده دانش‌آموزان از تصاویر است. این تحلیل خود به چهار مقوله تقسیم می‌شود که هر کدام از مقوله‌ها به بررسی جوانبی از فعال یا غیرفعال بودن تصاویر می‌پردازد. A: تصاویری که برای بیان و تشریح موضوع خاصی در کتاب آمده‌است. B: تصاویری که از یادگیرنده می‌خواهد تا با استفاده از مفروضات داده شده در درس فعالیت یا آزمایش خاصی را انجام دهد. C: تصاویری که روش جمع‌آوری وسایل لازم را برای آزمایش تشریح می‌کند. D: تصاویری که در هیچ‌یک از مقوله‌های فوق نمی‌گنجد که از تقسیم مقوله‌های فعال (D+C) بر مقوله‌های غیرفعال (A+B) شاخص درگیری دانش‌آموزان با تصاویر کتاب به دست می‌آید (معروفی و یوسف‌زاده، ۱۳۸۹: ۲۱۳).

تفسیر نتایج در خصوص داده‌ها و نتایج در روش ویلیام رومی به این گونه است که؛ ضریب درگیری دانش‌آموز با محتوا عددی است که نشان دهنده میزان فعال بودن محتوا است. دامنه این عدد به دست آمده ممکن است از صفر تا بینهایت باشد، اما به نظر ویلیام رومی زمانی یک کتاب درسی، فعال است که ضریب درگیری (شاخص درگیری) آن بین ۰/۴ تا ۱/۵ باشد. ضریب درگیری کمتر ۰/۴ بیانگر این است که کتاب فقط به ارائه اطلاعات علمی می‌پردازد و از فراگیران می‌خواهد تا در پی حفظ کردن مطالب علمی ارائه شده باشند. چنین کتابی در زمره کتاب‌های غیر پژوهشی به حساب می‌آید که در آن دانش‌آموز هیچگونه نقش فعالی را در امر یادگیری به عهده ندارد و به او و ذهنش به عنوان یک سیستم بانکی نگریسته می‌شود که همیشه در پی حفظ و نگهداری و بایگانی مطالب است. از طرف دیگر ضریب درگیری بزرگتر از ۱/۵ نمایانگر کتابی است که در مورد هر جمله، تصویر، یا سؤال آن، از دانش‌آموز می‌خواهد تا به نوعی تجزیه و تحلیل انجام دهد و به فعالیت بپردازد. از نظر ویلیام رومی این کتاب‌ها نیز به عنوان غیرفعال ارائه شده‌است زیرا فعالیت زیادی می‌طلبد در حالیکه به اطلاعات کافی و شرایط فراگیر توجه نمی‌شود. بنابراین به عقیده ویلیام رومی کتابی مناسب است و به صورت فعال ارائه شده‌است که شاخص درگیری دانش‌آموز با محتوای آن کتاب بزرگتر از ۰/۴ و کوچکتر از ۱/۵ باشد به عبارت دیگر هر کتاب که به صورت فعال ارائه می‌شود

باید حداقل ۳۰٪ و حداکثر ۷۰٪ مطالب و موضوعات علمی را ارائه دهد. در غیر این صورت محتوای کتاب غیرفعال خواهد بود (محرمی و دیگران، ۱۳۹۶).

جامعه آماری پژوهش حاضر، کتب جامعه‌شناسی دوره متوسطه دوم شامل کتاب‌های جامعه‌شناسی (۱)، جامعه‌شناسی (۲)، و جامعه‌شناسی (۳)، چاپ سال ۱۴۰۰ می‌باشد. لازم به ذکر است که در تحقیق حاضر از نمونه‌گیری استفاده نشده‌است، بلکه از شیوه تمام شمارش، تمام محتوا کتاب‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. لذا کلیه متون، خودآزمایی و پرسش‌ها و تصاویر سه کتاب بر اساس الگوی ویلیام رومی مورد بررسی قرار گرفته‌است.

روایی و پایایی: به منظور تعیین روایی پژوهش حاضر، تعاریف عملیاتی هر مقوله و دستورالعمل کدگذاری در الگوی ویلیام رومی، در اختیار چند نفر از اساتید حوزه آموزشی و برنامه‌ریزی درسی جهت قضاوت و داوری قرار داده شد و اساتید شایستگی قرار گرفتن مقوله‌ها و دستورالعمل کدگذاری را مورد تایید قرار دادند. جهت محاسبه پایایی، رمزگذار باید یک متن را دوبار و با یک فاصله زمانی مشخص، رمزگذاری کند تا تحلیل‌گر بتواند توافق بین دو بار رمزگذاری را اندازه‌گیری نماید (نوریان، ۱۳۸۸: ۹۶). از این رو محقق به منظور سنجش پایایی، ۳۰ درصد از متن، تصاویر و خودآزمایی‌های تحلیل شده قبلی در هر کتاب را دوباره مورد تحلیل قرار داد و با توجه به درصد بالای توافق که ۹۵ درصد گزارش شد توافق دو کدگذار مشخص گردید.

یافته‌ها

کتاب جامعه‌شناسی (۱) که دارای ۱۶ درس است مشتمل بر ۱۵۷۰ عبارت می‌باشد که از این تعداد ۱۲۲۲ عبارت مربوط به متن کتاب، ۱۵۴ عبارت مربوط به تمرین‌ها و خودآزمایی‌ها و ۱۹۴ عبارت مربوط به تصاویر کتاب می‌باشد که در ذیل به تشریح ارزیابی هر یک از این قسمت‌ها بطور جداگانه خواهیم پرداخت.

جدول شماره ۱: تحلیل متن کتاب جامعه‌شناسی ۱ بر اساس الگوی ویلیام رومی به تفکیک دروس

متن کتاب جامعه‌شناسی (۱)										
سطوح دروس	A	B	C	D	E	F	G	H	I&J	ضریب درگیری
۱	۳۰	۷	۱۶	۴	۱۵	۰	۱	۰	۱۲	۰.۲۸۰
۲	۳۱	۱	۷	۴	۸	۰	۱	۰	۴	۰.۲۰۹
۳	۴۴	۳	۱۰	۹	۶	۲	۰	۰	۵	۰.۱۲۱

۰.۲۲۲	۳۳	۱	۱۱	۹	۱۱	۰	۱	۰	۳	۴
۰.۰۷۴	۳۷	۱	۴	۱۲	۴	۰	۰	۰	۰	۵
۰.۰۷۸	۶۲	۳	۱۲	۱۲	۵	۰	۲	۰	۱۳	۶
۰.۰۲۲	۶۳	۴	۸	۱۴	۲	۰	۰	۰	۲	۷
۰.۱۲۵	۵۶	۲	۵	۹	۳	۳	۲	۱	۲	۸
۰.۱۶۶	۴۰	۱	۱۲	۷	۸	۱	۰	۱	۰	۹
۰.۱۵۱	۴۹	۱	۱۲	۴	۱۰	۰	۰	۰	۰	۱۰
۰.۱۴۲	۳۵	۱	۶	۷	۷	۰	۰	۰	۳	۱۱
۰.۰۸۷	۴۵	۰	۷	۵	۲	۰	۰	۳	۱	۱۲
۰.۰۵۵	۶۰	۱	۶	۵	۳	۰	۱	۰	۲	۱۳
۵	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۵	۰	۳	۱۴
۰.۱۰۵	۴۷	۲	۲۱	۶	۶	۲	۰	۰	۰	۱۵
۰.۰۸۸	۱۰۶	۷	۱۱	۱۲	۱۱	۰	۰	۱	۳	۱۶
۰.۱۲۲	۷۳۹	۳۵	۱۴۸	۱۱۹	۱۰۱	۸	۱۳	۶	۵۳	کل کتاب

۰.۳۸۴	۱۳	۰	۰	۵	۰	۰	۰	۰	۲	۰	۱۵
۱.۶۶۶	۶	۰	۰	۱۰	۰	۰	۰	۰	۴	۰	۱۶
۰.۵۹۰	۱۲۱	۱	۰	۷۲	۰.۶۱۹	۲	۹۰	۲۲	۳۵	۵	جمع

پرسش‌ها و خودآزمایی‌های کتاب جامعه‌شناسی (۱) شامل ۱۵۴ عبارت می‌باشد که از این تعداد ۹۲ عبارت لفظی، ۵۷ عبارت درکی و ۵ عبارت خنثی می‌باشد. تحلیل و بررسی پرسش‌ها و خودآزمایی‌های کتاب جامعه‌شناسی (۱) نشان می‌دهد که میزان درگیری ذهنی ۰.۶۱۹ می‌باشد که طبق الگوی ویلیام رومی این میزان از درگیری قابل قبول می‌باشد. در بخش تصاویر کتاب جامعه‌شناسی (۱) از مجموع ۱۹۴ تصویر، ۱۲۲ تصویر در بخش تصاویر لفظی و ۷۲ تصویر جزو تصاویر درکی قرار گرفته‌اند که ضریب درگیری این تصاویر ۰.۵۹۰ بدست آمده‌است که این میزان از ضریب درگیری طبق الگوی ویلیام رومی میزان قابل قبولی می‌باشد.

در نهایت در کتاب جامعه‌شناسی (۱)، ۱۲۵۵ عبارت لفظی و ۲۵۷ عبارت درکی و ۵۸ عبارت خنثی استخراج شد و با بررسی رابطه عبارات درکی و لفظی میزان درگیری ذهنی این کتاب ۰.۲۰۴ بدست آمد که نشان دهنده میزان پایین درگیری ذهنی متن و غیرپویا و فعال بودن آن می‌باشد.

در این بخش به بررسی و تحلیل کتاب جامعه‌شناسی (۲) با مجموع ۱۳۴۶ عبارت در ۱۵ درس است که ۱۰۵۷ عبارت آن به متن کتاب، ۷۷ عبارت آن به پرسش‌ها و خودآزمایی‌ها و ۲۱۲ عبارت آن به تصاویر کتاب اختصاص دارد خواهیم پرداخت.

جدول شماره ۳: تحلیل متن کتاب جامعه‌شناسی (۲) بر اساس الگوی ویلیام رومی به تفکیک دروس

متن کتاب جامعه‌شناسی (۲)

سطوح دروس	I&J	H	G	F	E	D	C	B	A	تعداد لفظی	تعداد درکی	ضریب درگیری
۱	۱۶	۰	۱	۰	۳	۱۲	۸	۱	۴۶	۶۷	۴	۰.۰۵۹
۲	۰	۰	۰	۰	۶	۹	۴	۳	۴۰	۵۶	۶	۰.۱۰۷
۳	۰	۰	۰	۰	۴	۶	۲۱	۱	۳۵	۶۳	۴	۰.۰۶۳
۴	۲	۰	۰	۰	۱	۴	۴	۰	۴۶	۵۴	۱	۰.۰۱۸

۰	۰	۸۸	۵۵	۴	۲۱	۸	۰	۰	۰	۴	۵
۰۰۳۸	۳	۷۸	۶۳	۳	۱۰	۲	۳	۰	۰	۲	۶
۰۰۲۸	۲	۶۹	۶۱	۳	۳	۲	۲	۰	۰	۰	۷
۰۰۷۸	۵	۶۴	۴۹	۶	۳	۶	۴	۰	۱	۱	۸
۰۰۲۷	۲	۷۲	۴۳	۲۲	۶	۱	۲	۰	۰	۲	۹
۰۰۳۱	۲	۶۴	۴۹	۲	۶	۷	۱	۰	۱	۲	۱۰
۰	۰	۵۲	۳۸	۲	۸	۴	۰	۰	۰	۰	۱۱
۰۰۰۴	۲	۵۰	۳۶	۴	۴	۶	۲	۰	۰	۲	۱۲
۰	۰	۶۲	۴۶	۴	۷	۵	۰	۰	۰	۲	۱۳
۰۰۳۳	۲	۵۹	۴۱	۳	۱۲	۳	۲	۰	۰	۱	۱۴
۰۰۶۸	۴	۸۵	۷۴	۲	۳	۶	۴	۰	۰	۳	۱۵
۰۰۳۷	۳۷	۹۸۳	۷۲۲	۶۰	۱۲	۸۱	۳۴	۰	۱	۲	جمع ۳۷

همچنان که نتیجه بررسی‌ها نشان می‌دهد از ۱۰۵۷ عبارت این کتاب سهم عبارات لفظی ۹۸۳، عبارات درکی ۳۷ و عبارات خنثی ۳۷ عبارت می‌باشد که در مجموع ضریب درگیری برای این بخش از کتاب جامعه‌شناسی (۲)، ۰۰۳۷ استخراجه شده‌است که این میزان از ضریب درگیری، غلبه عبارات لفظی بر درکی را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴: تحلیل پرسش‌ها و تصاویر کتاب جامعه‌شناسی (۲) بر اساس الگوی

ویلیام رومی به تفکیک دروس

تصاویر کتاب جامعه‌شناسی (۲)					پرسش‌های کتاب جامعه‌شناسی (۲)						
ضریب درگیری	A	B	C	D	ضریب درگیری	A	B	C	D	E	سطوح دروس
۰.۵۴۵	۱۱	۰	۰	۶	۱.۵	۱	۱	۱	۲	۰	۱
۰.۲۵	۱۲	۰	۰	۳	۲.۵	۰	۲	۲	۳	۱	۲
۰	۱۸	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲	۲	۰	۳
۱.۱۶۶	۶	۰	۰	۷	۳	۱	۰	۰	۳	۱	۴

۲.۵	۲	۰	۰	۵	۵	۱	۰	۳	۲	۱	۵
۱.۳۷	۸	۰	۰	۱۱	۱	۱	۱	۰	۲	۱	۶
۰.۸۵	۷	۰	۰	۶	۲	۱	۰	۲	۰	۰	۷
۰.۱۱۷	۱۷	۰	۰	۲	۲	۱	۲	۰	۶	۰	۸
۰.۲	۱۰	۰	۰	۲	۱	۱	۱	۰	۲	۰	۹
۰.۰۷۱	۱۴	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۱	۴	۰	۱۰
۰.۲۲۲	۹	۰	۰	۲	۳	۱	۰	۰	۳	۰	۱۱
۰.۱۶۶	۶	۰	۰	۱	۱.۵	۱	۱	۰	۲	۰	۱۲
۰.۲۲۲	۹	۰	۰	۲	۱.۵	۱	۱	۰	۲	۱	۱۳
۰.۲۷۲	۱۱	۰	۰	۳	۰.۶۶۶	۳	۰	۰	۲	۰	۱۴
۰.۱۶۶	۱۸	۰	۰	۳	۴	۰	۰	۰	۴	۰	۱۵
۰.۳۴۱	۱۵۸	۰	۰	۵۴	۲.۲۷	۱۳	۹	۱۱	۳۹	۵	جمع

داده‌های این بخش نشان می‌دهد تعداد عبارات‌های مربوط به پرسش‌ها و خودآزمایی‌های کتاب جامعه‌شناسی (۲)، ۷۷ عبارت می‌باشد که از این تعداد عبارات لفظی ۲۲ عبارت، عبارات درکی ۵۰ عبارت و عبارات خنثی ۵ عبارت را به خود اختصاص داده‌اند که نتایج این بررسی نشان از ضریب درگیری ۲.۲۷ دارد که طبق الگوی ویلیام رومی این میزان از ضریب درگیری نشان دهنده حجم بالای عبارات درکی و غیر استاندارد بودن متن می‌باشد.

در خصوص بررسی تصاویر کتاب درسی جامعه‌شناسی (۲)، داده‌ها نشان می‌دهد از مجموع ۲۱۲ تصویر، ۵۴ تصویر در گروه تصاویر درکی و ۱۵۸ تصویر در گروه تصاویر لفظی قرار دارد که با این اوصاف میزان درگیری تصاویر در کتاب جامعه‌شناسی (۲) بر اساس الگوی ویلیام رومی ۰.۳۴۱ برآورد می‌شود که این میزان از درگیری از سوی ویلیام رومی کمتر از حد استاندارد می‌باشد.

در نهایت در بررسی کلی کتاب جامعه‌شناسی (۲) از ۱۳۴۷ عبارت، ۱۱۶۳ عبارت لفظی، ۱۴۱ عبارت درکی و ۴۲ عبارت خنثی استخراج شد که طبق الگوی ویلیام رومی میزان درگیری کل کتاب ۰.۱۲۱ محاسبه شد که این میزان به وضوح بیانگر عدم استاندارد بودن متن بر اساس پویایی و درگیری ذهنی می‌باشد.

در این بخش به سومین کتاب جامعه‌شناسی در دوره متوسطه دوم خواهیم پرداخت که دارای ۱۳۸۵ عبارت می‌باشد که از این تعداد ۱۰۴۸ عبارت آن مربوط به متن، ۱۳۶ عبارت آن

مربوط به پرسش‌ها و خودآزمایی‌ها و ۲۰۱ عبارت آن مربوط به تصاویر می‌باشد. که در ذیل به بررسی هر کدام از این بخش‌ها به تفکیک خواهیم پرداخت.

جدول شماره ۵: تحلیل متن کتاب جامعه‌شناسی (۳) بر اساس الگوی ویلیام رومی به تفکیک دروس

متن کتاب جامعه‌شناسی (۳)												
سطوح دروس	I&J	H	G	F	E	D	C	B	A	تعداد لفظی	تعداد درکی	ضریب درگیری
۱	۴	۰	۰	۰	۷	۱	۱۰	۶	۵۴	۷۱	۷	۰.۰۹۸
۲	۱	۰	۰	۰	۵	۳	۹	۴	۵۸	۷۴	۵	۰.۰۶۷
۳	۸	۰	۰	۰	۷	۴	۱۴	۶	۷۰	۹۴	۷	۰.۰۷۴
۴	۰	۱	۰	۰	۵	۵	۶	۱۰	۷۱	۹۲	۶	۰.۰۶۵
۵	۱۵	۱	۰	۵	۱	۳	۹	۵	۷۶	۹۳	۷	۰.۰۷۵
۶	۱۱	۰	۰	۰	۱۴	۶	۱۳	۷	۷۴	۱۰۰	۱۴	۰.۰۱۴
۷	۴	۰	۰	۱	۲۰	۵	۱۶	۸	۸۹	۱۱۸	۲۱	۰.۱۷۷
۸	۴	۰	۰	۰	۹	۱	۶	۵	۷۵	۸۷	۹	۰.۱۰۳
۹	۰	۰	۰	۰	۱	۴	۲۰	۱	۸۰	۱۰۵	۱	۰.۰۰۹
۱۰	۲	۰	۰	۰	۲	۰	۶	۱	۷۹	۸۶	۲	۰.۰۲۳
جمع	۴۹	۱	۱	۶	۷۱	۳۲	۱۰۹	۵۳	۷۲۶	۹۲۰	۷۹	۰.۰۸۵

همچنان‌که مشاهده می‌شود از مجموع ۱۰۴۸ عبارت متن کتاب جامعه‌شناسی (۳)، ۹۲۰ عبارت به عبارات لفظی، ۷۹ عبارت به عبارات درکی و ۴۹ عبارت به عبارات خنثی اختصاص دارد در این بررسی میزان درگیری ذهنی محتوا ۰.۰۸۵ برآورد شده‌است که این میزان نشان از وجود درصد پایین جملات درکی و درگیری ذهنی پایین فراگیران این متن دارد.

جدول شماره ۶: تحلیل پرسش‌ها و تصاویر کتاب جامعه‌شناسی (۳) بر اساس الگوی ویلیام رومی به تفکیک دروس

پرسش‌های کتاب جامعه‌شناسی (۳)						تصاویر کتاب جامعه‌شناسی (۳)					
سطوح دروس	E	D	C	B	A	ضریب درگیری	D	C	B	A	ضریب درگیری

۰.۲۷۲	۱۱	۰	۰	۳	۰.۲۱	۰	۱۴	۱	۲	۱	۱
۰.۰۶۶	۱۵	۰	۰	۱	۲.۳۳	۰	۳	۱	۶	۰	۲
۰.۰۳۲	۳۱	۰	۰	۱	۱	۰	۸	۰	۸	۰	۳
۰	۲۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۴
۰.۰۵	۲۰	۰	۰	۱	۰.۲۸۵	۰	۱۴	۰	۴	۰	۵
۰.۸۶	۲۳	۰	۰	۲	۱	۰	۲	۰	۲	۰	۶
۰.۴۷۶	۲۱	۰	۰	۱	۰.۵	۰	۸	۰	۴	۰	۷
۰.۱۸۷	۱۶	۰	۰	۳	۰.۷۵	۱	۳	۰	۳	۱	۸
۰.۲۶۶	۱۵	۰	۰	۴	۰.۳۵۲	۰	۱۷	۰	۶	۱	۹
۰.۳	۱۰	۰	۰	۳	۰.۰۵	۰	۲۰	۳	۱	۰	۱۰
۰.۲۵۰	۱۸۲	۰	۰	۱۹	۰.۴۷۷	۱	۸۹	۶	۳۷	۳	جمع

پرسش‌ها و خودآزمایی‌های کتاب جامعه‌شناسی (۳) مشتمل بر ۱۳۶ عبارت می‌باشد که ۴۳ عبارت آن در دسته عبارات درکی و ۹۰ عبارت آن در دسته عبارات لفظی و ۳ عبارت در دسته عبارات خنثی قرار دارند که با این اوصاف میزان درگیری ذهنی ۰.۴۷۷ بدست خواهد آمد و این میزان درگیری طبق الگوی ویلیام رومی میزان قابل قبولی می‌باشد.

بخش تصاویر کتاب جامعه‌شناسی (۳) شامل ۲۰۱ تصویر می‌باشد که بر اساس بررسی‌ها تعداد ۱۸۲ تصویر در بخش تصاویر لفظی و ۱۹ تصویر در بخش تصاویر درکی قرار دارند که نهایت با توجه به محاسبات انجام شده میزان درگیری ذهنی در این بخش از کتاب ۰.۱۰۴ را نشان می‌دهد که این میزان طبق الگوی ویلیام رومی درصد پایینی تشخیص داده می‌شود.

در خصوص تحلیل عبارات کتاب جامعه‌شناسی (۳) از مجموع ۱۳۸۵ عبارت، ۱۱۹۲ عبارت لفظی، ۱۴۱ عبارت درکی و ۵۲ عبارت خنثی استخراج شد که بر اساس الگوی ویلیام رومی میزان درگیری ذهنی این کتاب ۰.۱۱۸ مشخص شد که این میزان کمتر از میزان قابل قبول از دیدگاه رومی ارزیابی می‌شود.

نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر که به بررسی کل کتب جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه بر اساس الگوی ویلیام رومی می‌پردازد، ۴۳۰۱ عبارت مورد ارزیابی قرار گرفت که از این تعداد ۳۰۲۷ عبارت مختص متن، ۳۶۷ عبارت مختص تمرین‌ها و خودآزمایی‌های کتاب‌ها و ۶۰۷ عبارت مختص

تصاویر می‌باشد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که سهم عبارات لفظی در این کتاب‌ها ۳۶۱۰، سهم عبارات ادراکی ۵۳۹ و سهم عبارات خنثی ۱۵۲ عبارت می‌باشد. حال اگر این عبارات را در الگوی درگیری ذهنی ویلیام رومی جای‌گذاری کنیم میزان درگیری ذهنی عدد ۰.۱۴۹ به دست خواهد آمد که این میزان در طیف مورد تایید ویلیام رومی که از ۰.۴ تا ۱.۵ بیان شده‌است قرار نخواهد گرفت و این میزان بیان‌کننده غلبه بسیار زیاد عبارات‌های لفظی بر درکی در این متون می‌باشد. در برخی از تحقیقات همچون بهرنگی و آقایی (۱۳۸۳) اشاره شده‌است که نظام‌های آموزشی و معلمان بیش از آنکه عمل کنند حرف می‌زنند. آنان با روش‌های خشک قالبی، دیکته کردن کتاب‌های درسی و برنامه‌های فشرده خود، قدرت اندیشیدن را از شاگردان گرفته‌اند و مدارس به جای انتقال و انباشتن حقایق علمی به ذهن شاگردان، بایستی به روش‌های فعال که باعث افزایش قدرت تفکر انتقادی و اندیشیدن در دانش‌آموزان می‌شود تأکید کنند (بهرنگی و آقایی، ۱۳۸۳: ۳۶) و یا در پژوهش مشابه دیگر مطرح می‌شود که معلمان مطالعات اجتماعی هنوز توانایی پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی و استدلال در دانش‌آموزان را ندارند (محمودی‌بردزدی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۱۴). حال با وجود داده‌های این پژوهش و پژوهش‌هایی همچون افتخاری (۱۳۹۴)، دال‌خال و محدث (۱۳۹۴)، کرمی (۱۳۹۶)، (Ka'idi and Ahmadi 2013) که نشان از محتوای غیرفعال کتب درسی و همچنین پژوهش‌های رضایی (۱۴۰۰)، حیدری و همکاران (۱۴۰۰) و Javadipoor (1995) بیانگر غیرفعال بودن کتب مطالعات اجتماعی دارد، باید این مسئله را مطرح نمود که نظام آموزشی کشور به چه میزان ابزار و امکان و محتوای فعال و پویا را برای پرورش تفکر انتقادی و اندیشیدن و درگیری ذهنی دانش‌آموزان در اختیار معلمان قرار داده‌است.

برنامه‌های درسی به عنوان مهمترین ابزار تحقق اهداف اجتماعی در سطح محلی، ملی و جهانی، محسوب می‌شود، اما گفتنی است جهت منطبق کردن برنامه درسی با مطالبات فرهنگی، اقتصادی و سیاسی جامعه کنونی، انتخاب درست، منطقی و روزآمد عناصر برنامه درسی و اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی آموزشی الزامی و ضروری است (تمجیدتاش و مجلل‌چوبقلو، ۱۳۹۲: ۱۹). زیرا محتوا به عنوان مقوله محوری نقش تأثیرگذاری بر شیوه‌های یاددهی و ارزشیابی معلمان و میزان یادگیری و فهم دانش‌آموزان دارد (پورسلیم و همکاران، ۱۳۹۸: ۴۰) و از سویی پژوهش اردکانی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که بر اساس مولفه‌های استخراجی، اکثر قریب به اتفاق صاحب‌نظران اذعان داشتند که اهداف و محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی بر اساس رویکرد پژوهش محوری

باید ویژگی‌هایی همچون حل مساله، تفکر انتقادی، کنجکاوی، فعالیت محور بودن، خودرهبری و خلاقیت داشته باشند (قاضی‌اردکانی و همکاران، ۱۳۹۶: ۶۴). چرا که هدف رشته مطالعات اجتماعی باید جست‌وجوی حقیقت و درک مفاهیم باشد نه یادسپاری مفاهیم و مطالب، حقیقت و مفاهیم نیز بایستی به طور نقادانه به آزمون گذاشته شوند. از این رو مطالعات اجتماعی به عنوان ترویج دهنده روحیه انتقادی عمل می‌کند تا تفکر را جایگزین تلقین نماید (McKutcheon, 1995). مطالعات اجتماعی همواره در جست‌وجوی معنا است، همواره جرات «پرسیدن‌های بی‌شمار» را در دانش‌آموزان رشد می‌دهد (محمودی‌بردزردی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۱۴). این در حالی است که روش‌های فعلی ما بیشتر برای انباشتن ذهن دانش‌آموزان به مطالب تکراری و همچنین تقویت "حافظه" تلاش می‌کنند و از هدف اصلی خود که «تفکر» می‌باشد دور افتاده‌است. ممکن است فراگیران به آزمون‌ها پاسخ صحیح بدهند ولی استعداد‌های ذاتی آن‌ها شکوفا نشود. راجرز می‌گوید: آن نوع یادگیری تسهیل می‌شود که خودانگیخته باشد و شاگرد در فرایند یادگیری مشارکت مسئولانه داشته باشد، زیرا در این راستا خودانگیختگی کل شخصیت شاگرد، یعنی عقل و احساس او را شامل می‌شود و فراگیرترین و پایدارترین نوع یادگیری را به وجود می‌آورد (پارسا، ۱۳۸۷؛ به نقل از بدری‌گرگری، ۱۳۹۰: ۱۰۸).

پیشنهادها:

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود:

- آموزش معلمین در خصوص استفاده از ظرفیت‌های موجود در کتاب‌های درسی در صدر تصمیمات قرار گیرد چراکه به‌نظر می‌رسد اختصاص زمانی ویژه به بخش‌هایی همچون اشعار و حکایت‌ها و تجزیه و تحلیل این مطالب بتواند منبعی ارزنده جهت تفکر در یادگیرندگان باشد. همچنین به معلمان توصیه می‌شود که در روند یادگیری تاکید بیشتری بر بخش‌های خودآزمایی کتاب‌ها داشته باشند، چراکه نتایج این پژوهش نیز نشان داد که سهم بیشتر محتوای فعال «جملات ادراکی» به این بخش اختصاص یافته و این درحالی است که معلمان در روند تدریس یا در طرح پرسش‌های امتحانی کمترین توجه را به این بخش دارند و علاقه‌مندند که سوالات امتحانی را بر اساس الگوهای متداول و پرتکرار طراحی کنند و همین امر منجر به عدم توجه و دقت نظر ویژه یادگیرندگان به این بخش شده‌است.

- با توجه به رویکرد علوم اجتماعی جهت تربیت افراد آگاه از مسائل اجتماعی و برخورد از روحیه پرسشگری، خلاقیت و نقادی علاوه بر آموزش معلمین در خصوص استفاده از ظرفیت‌های کتاب‌های درسی در جهت افزایش و پرورش روحیه کاوشگری، تغییراتی اساسی در متن کتاب‌های درسی ایجاد شود تا زمینه اصلی یادگیری محتوای علوم در بافت کاوشگری صورت گیرد. همچنانکه نتایج پژوهش چیکرینگ و گامسون^۱ (۱۹۸۷) (به نقل از بدری‌گرگری و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۱۰)، بایبی^۲ (۲۰۰۰) بایرد^۳ (۱۹۹۰)، وایت^۴ (۱۹۹۶) (به نقل از کرمی، ۱۳۹۶: ۳۶) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان، زمانی بیشتر یاد می‌گیرند که بطور فعال با موادی که مطالعه می‌کنند، درگیر باشند و بررسی تاریخی کشورهای پیشرفته و شکوفایی اقتصادی و صنعتی آن‌ها، نشان دهنده توجه جدی مدیران و برنامه‌ریزان این کشورها به استانداردهای آموزش علوم بوده‌است. استاندارد سازی آموزش علوم در بخش محتوای علوم تاکید می‌کند که بهتر است روی حقایق و اطلاعات علوم، تاکید کمتری شود و بیشتر روی درک مفاهیم علوم و کسب مهارت انجام کار تاکید شود. حجم مطالب کمتری تدریس شود و در عوض تاکید بیشتری روی مطالعه چند مفهوم زیربنایی شود (صدرالاشرفی، ۱۳۸۶: ۱۹۲).
- در نهایت توجه ویژه به کتب درسی و محتوای کتاب‌ها باید در اولویت تصمیمات سیاست‌گذاران در این حوزه باشد چرا که بدون اغراق می‌توان مطرح نمود تنها منبع مورد استناد برای یادگیری در سیستم آموزشی کشور متون کتاب‌های درسی است. متونی که تنها منبع الزام آور برای آموزش از سوی معلمین مدارس است.

منابع

- افتخاری، شیما. (۱۳۹۴) تحلیل و ارزشیابی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم ابتدایی بر اساس روش ویلیام رومی، www.elmnet.ir
- بدری‌گرگری، رحیم؛ رضایی، اکبر؛ جدی‌گرگری، جواد. (۱۳۹۰) مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال (روش مشارکتی) و روش تدریس سنتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پسر، فصلنامه علوم تربیتی، دوره ۴ شماره ۱۶ ص ۱۰۷-۱۲۰.

1- chkering & Gamson

2- Bybee

3- Baird

4- White

بهرنگی، محمدرضا؛ آقاپاری، طیبه. (۱۳۸۳) تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ ساو در وضعیت سنتی تدریس دانش‌آموزان پایه پنجم، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، دوره ۳ شماره ۱۰ ص ۳۵-۵۳.

پاریاد، رحمان؛ سلحشوری، احمد؛ یوسف‌زاده‌چوسری، محمدرضا. (۱۳۹۷) تحلیل محتوای درسی برنامه مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از نظر میزان توجه به آموزش حقوق کودک، فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره ۲ شماره ۳۲ ص ۱۵۱-۱۶۵.

پورسلیم، عباس؛ عارفی، محبوبه و فتحی‌واجارگاه، کاورش. (۱۳۹۸) مدل ادراک و نگرش معلمان، متخصصان و اساتید دانشگاه نسبت به برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران، فصلنامه تدریس پژوهی، دوره ۷ شماره ۱ ص ۲۱-۴۳.

تمجیدتاش، الهام؛ مجلل‌چوبلو، محمدعلی. (۱۳۹۲) بررسی تطبیقی فرایند تربیت شهروندی در مقطع ابتدایی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران با کشور ژاپن، مطالعات علوم اجتماعی ایران، دوره ۱۱ شماره ۱ ص ۱۸-۴۲.

حسن‌مرادی، نرگس. (۱۳۹۶) تحلیل محتوای کتب درسی، تهران: انتشارات آبیژ. حسنی، محمد؛ وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۶) تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از منظر تربیت اخلاقی، دوفصلنامه علمی- پژوهشی تربیت اسلامی، دوره ۱۲ شماره ۲۵ ص ۲۹-۵۴.

حیدری، فریده؛ حیدری، سعدیه؛ اسدی، مهتاب. (۱۴۰۰). تحلیل محتوای تاریخی کتاب مطالعات اجتماعی پایه نهم بر اساس تکنیک ویلیام رومی و حیطة شناختی بلوم، فصلنامه علمی- تخصصی پژوهش در آموزش تاریخ، دوره ۲ شماره ۵ ص ۲۴-۴۲.

دال‌خال، فاطمه؛ محدث، مهدیه. (۱۳۹۷) تحلیل محتوای کتاب مطالعات چهارم دبستان (۱۳۹۴) بر اساس تکنیک ویلیام رومی، <https://civilica.com/doc/778818/>

دهقانی، مرضیه. (۱۳۹۶) تحلیل محتوای کتاب کار و فناوری، مطالعات اجتماعی، فارسی و قرآن پایه ششم ابتدایی از نظر میزان درگیری فعال فراگیران بر اساس تکنیک ویلیام رومی، فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره ۲ شماره ۲۸ ص ۱۲۴-۱۴۶.

رضایی، معصومه. (۱۴۰۰) تحلیل محتوای مطالعات اجتماعی پایه چهارم به روش ویلیام رومی، فصلنامه علمی تخصصی پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، دوره ۳ شماره ۲ ص ۱۲۳-۱۴۶.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۵) کاربرد رویکرد حل مسئله در طراحی و تدوین برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره راهنمایی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، دوره ۱ شماره ۳ ص ۶۷-۱۰۴. صدرالاشراقی، مسعود. (۱۳۸۶) کاربرد استانداردهای آموزش علوم برای ایران، مجله فناوری و آموزش، دوره ۱ شماره ۳ ص ۱۸۰-۱۹۸.

صلواتی، پرستو؛ ملکی، حسن؛ سهرابی، فاطمه. (۱۳۹۹) تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره اول دبیرستان بر اساس شاخص‌های محتوایی برنامه درسی ملی، پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره ۱۷ شماره ۳۷ ص ۱۷۸-۱۸۷.

طباطبایی، مینو. (۱۳۹۷) بررسی مؤلفه‌های تربیت سیاسی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، دوره ۲۶ شماره ۴۰ ص ۱۱۹-۱۳۶.

عطارد، شیماء؛ ناطقی، فائزه، عرفانی، نصراله. (۱۴۰۰) ارزشیابی محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی بر پایه رویکرد تربیت‌منش در تربیت اخلاقی، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، دوره ۱۶ شماره ۱ ص ۴۳-۵۰.

علی‌پور مقدم، خدیجه؛ ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۷) تحلیل برنامه درسی کتاب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس رویکردهای آموزشی ترافیک به کودکان، فصلنامه علمی مطالعات پژوهشی راهور، دوره ۸ شماره ۲۸ ص ۱۱۱-۱۳۶.

قاضی‌اردکانی، راحله؛ ملکی، حسن؛ صادقی، علیرضا؛ درتاج، فریبرز. (۱۳۹۶) طراحی الگوی برنامه درسی پژوهش محوری در مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای پرورش تفکر و خلاقیت در دانش‌آموزان، فصلنامه علمی پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره ۷ شماره ۳ ص ۶۳-۱۰۶.

قلتاش، عباس؛ صالحی، مسلم؛ میرزایی، حسن. (۱۳۹۱) تحلیل محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران از منظر توجه به ویژگی‌های شهروند جهانی. فصلنامه پژوهش در برنامه درسی، دوره ۹ شماره ۸ ص ۱۱۷-۱۳۱.

کرمی، زهره. (۱۳۹۶) تحلیل محتوا با الگوی ویلیام رومی، رویکردی جهت‌سنجش ضریب درگیری ذهنی کتاب‌های درسی توسط معلمان، فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم، دوره ۲ شماره ۲ ص ۳۳-۵۳.

محرمی، مجید؛ شهرکی، جواد؛ پورمقدم، وحید. (۱۳۹۶) تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی سوم مقطع ابتدایی بر اساس فرمول ویلیام رومی، <https://civilica.com/doc/702182/> محمدجانی، ابراهیم. (۱۳۹۵) جایگاه شهروند جهانی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره ۳ شماره ۱۲ ص ۸۲-۹۲.

محمودی‌بردزردی، سعید؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ محمودی، فیروز؛ بدری‌گرگری، رحیم. (۱۳۹۷) بررسی اثربخشی الگوی آموزشی پرسش و پاسخ در درس مطالعات اجتماعی پایه پنجم بر درک مفاهیم و تفکر انتقادی دانش‌آموزان، فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، دوره ۹ شماره ۳۱ ص ۱۱۱-۱۳۰.

معروفی، یحیی؛ یوسفزاده، محمدرضا. (۱۳۸۹). تحلیل محتوا در علوم انسانی (راهنمای عملی تحلیل کتاب‌های درسی، ویراست دوم)، همدان: انتشارات سپهر دانش.

نوریان، محمد. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای رسانه‌های آموزشی با تاکید بر کتاب‌های درسی، تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.

Chickening. Arthur. W..and Gam son. (1987). Seven principles for Good practice . AAHE Bulletin 39:3-7ED 282491. 6ppMf-0-1

Dehghani & Pakmehr, (2015). Determination of Active Involvement Learners with Science and Math sixth Grade Books. Journal of Reasearch in ciurriculum Planning. Vol 2, No 20, 74-89.

Dewey, J.(1933).How We Think .Buffalo, NY: Prometheus Books

Gholtash A, salehi M, farrokhinezhad P.(2010). Evaluation according to the human rights components in middle school civics books. Quarterly Journal of Educational Psychology, Islamic Azad University of tonekabon Branch. Vol [1], No 3, pp 50-61. [Persian]

Javadipour, M. (1995). Evaluation of social book writing guidance school with techniques William Roman. MA thesis. Allameh Tabatabai University.

Ka'idi, A. & Ahmadi, A. (2013). Sixth grade science book content analysis by William Roman technique. Fifth National Conference on Education, Tehran. University of Teacher Training Tehran.

Karimi, A. (2008). Look at the position of the Iranian students' performance on the TIMSS & PIRLS studies. Research studies Education, National Center for TIMSS & PIRLS studies.

Kepenekci, Y. K. (2010). Children's social rights in social studies textbooks in Turkish elementary education. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol [2], No 2, pp 576- 581.

McKutcheon, G. (1995). Development the Curriculum White Plains, NY: Longman.

Mohammad Jani E. (2016). The position of Global citizen in "social studies" curriculum of the sixth grade of elementary school. Research in curriculum planning. Vol [13], No 21, pp 82-92. [Persian]

Nowshadi, Naser & Khademi, Mohsen. (2011). Evaluation of social studies course curriculum for Iranian teacher training centers in terms of critical thinking. Educational Innovations, 38 (9), 107-134.

Paul, R. (1993). Discovery standard for thinking. In, Jane Willsen & A.J.A.Binker (eds). Critical Thinking (pp. 43-62) Santa Rose :Foundation for Critical Thinking

-
- Van Sickle Ronald L. And Hoge John D.(1989). Problem Solving in Social Studies: Concepts and Critiques. Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. University of Georgia. St. Louis, Miss.
- Wellington, B., & Wellington, J .(1960). Teaching for Critical Thinking. New York, NY: Mc Graw-Hill.
- Yarmohammadiyan, MH. (2002). The principles of lesson planning. Tehran: Memorial book.