



Analysis of the Content of Sociology Textbooks for Second Grade of High School Based on Guilford's Model of Creativity

Omid Mayeli¹, Zeinab Kouchakian^{2*}

1. BA Student of Social Science Education, Farhangian University, Alborz, Karaj, Iran.

2. Ph.D in Cultural Sociology, Tehran, Iran.

Corresponding author: Omid Mayeli

Received:2030/05/30

Accepted:2023/11/23

Published:2023/12/18

Objective:The present study aims at analyzing the content of the text, exercises, and self-tests of the sociology textbooks of second grade of high school based on Guilford's creativity factors, including cognitive memory, convergent thinking, divergent thinking, and evaluation thinking.

Method: The method of the present research is content analysis,The study population comprised Sociology Textbook(I), Sociology Textbook(II), and Sociology Textbook(III) published in 2020. Regarding the data collection, the study employed a researcher-made content analysis form based on Guilford's creativity index.

Findings: Investigating the degree of the text's content matching with Guilford's creativity factors showed that the level of cognitive memory is the most important factor, explaining 83.8 percent of the content of the textbooks, followed by convergent thinking with 8.33 percent, divergent thinking with 4.51 percent, and evaluation thinking with 0.13 percent. Regarding the conformity of the exercises and self-tests with the model, cognitive memory enjoyed the highest conformity with 56.98%, followed by divergent thinking with 24.30%, convergent thinking with 52.7%, and finally evaluation thinking with 0.86%.

Conclusion: Thus, it can be concluded that in all the three areas, namely text, exercises, and self-tests of sociology textbooks, cognitive memory has received more attention and creativity levels has received less attention.

Keywords: Content Analysis, Sociology textbooks, Creativity, Guilford.

مقاله پژوهشی

تحلیل محتوای کتب جامعه‌شناسی متوسطه دوم بر اساس الگوی خلاقیت گیلفورد

امید مایلی^۱، زینب کوچکیان^{۲*}

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

۲- دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی.

*نویسنده مسئول: زینب کوچکیان | دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۳۰ | پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۰۲۱ | انتشار: ۱۴۰۲/۰۹/۲۷

چکیده

مقدمه: هدف پژوهش حاضر، تحلیل محتوای کمی متن، تمرین و خودآزمایی‌های کتب جامعه‌شناسی متوسطه دوم بر اساس عوامل خلاقیت گیلفورد (حافظه شناختی، تفکر همگرا، تفکر واگرا و تفکر ارزشیاب) می‌باشد.

روش: روش پژوهش حاضر تحلیل محتوای می‌باشد و جامعه آماری آن کتب جامعه‌شناسی (۱)، جامعه‌شناسی (۲) و جامعه‌شناسی (۳) چاپ سال ۱۴۰۰ می‌باشد. ابزار گردآوری داده‌های این تحقیق شامل فرم تحلیل محتوای محقق ساخته می‌باشد که بر مبنای شاخص خلاقیت گیلفورد تهیه شده است.

یافته‌ها: بررسی زمینه‌ی میزان تطبیق محتوا در متن با عوامل خلاقیت گیلفورد نشان داد که سطح حافظه شناختی با تبیین ۸۳.۸ درصد از محتوای کتب مورد بررسی بیشترین اهمیت را داراست و بعد از آن تفکر همگرا با ۸.۳۳ و تفکر واگرا با ۴.۵۱ و تفکر ارزشیاب با ۰.۱۳ درصد کمترین میزان را به خود اختصاص داده‌اند. در زمینه تطبیق تمرین‌ها و خودآزمایی‌ها، حافظه شناختی با ۵۶.۹۸ بیشترین میزان و پس از آن تفکر واگرا با ۲۴.۳۰ درصد و سپس تفکر همگرا با ۷/۵۲ درصد و در آخر تفکر ارزشیاب با ۰.۸۶ درصد کمترین عبارات را به خود اختصاص داده‌اند.

نتیجه‌گیری: بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که هم در متن و هم تمرین و خودآزمایی‌های کتب جامعه‌شناسی به حافظه شناختی توجه بیشتر و به سطوح خلاقیت توجه کمتری شده است.

کلمات کلیدی: تحلیل محتوا، کتب جامعه‌شناسی، خلاقیت، گیلفورد.

مقدمه

مسئله توسعه‌ی خلاقیت در نظام آموزش رسمی بیشتر از این جهت مورد توجه است که بر اساس پژوهش‌ها، دریافته‌ایم که در ابتدا، ابتکار و خلاقیت در اغلب کودکان مشاهده می‌شود ولی منحنی تحول آن در حدود ۱۰ سالگی افت می‌کند و سیر نزولی می‌یابد که نتیجه‌ی آن فقدان علاقه به یادگیری و افزایش مشکلات رفتاری و انگیزشی است. به قول تورنس، عدم بروز بیشتر این توانایی‌های عمومی به نامناسب بودن روش‌های تعلیم و تربیت مربوط می‌شود (کریمی‌نیا، ۱۳۸۲). از این‌رو امروزه در کشورهای توسعه‌یافته، شکوفایی خلاقیت دانش‌آموزان از مهمترین اهداف آموزش و پرورش به‌شمار می‌رود. در این کشورها، اهمیت پرورش خلاقیت به‌حدی است که مواد درسی ویژه‌ای در تمامی مقاطع تحصیلی در نظر گرفته شده‌است. این برنامه‌ریزی به‌علت نقش زیربنایی خلاقیت در توسعه و پیشرفت و غلبه بر تغییر و تحولات اجتناب‌ناپذیر زندگی است (فرج‌اللهی و همکاران، ۱۳۸۹). اینکه چرا باید حس خلاقیت را در فراگیران تحریک نمود و مریبان به مهارت‌های تحریک این توانایی تسلط داشته باشند، به این مسئله بر می‌گردد که امروزه جامعه‌ی ما بیش از هر زمان دیگری به افراد هوشمند و خلاق نیاز دارد و مظاهر خلاقیت انسان را در دستاوردهای بشر مانند ابداع صنایع، مضامین بکر ادبی، موسیقی‌های دلنواز و نقاشی‌های چشم‌نواز می‌توان جستجو کرد. البته این موضوع به آن معنی نیست که خلاقیت را فقط محدود به هنر، صنعت و ادبیات بدانیم، بلکه هر فکری که در ذهن جرقه‌ای از خلاقیت ایجاد کند و منجر به عملی جدید شود، می‌تواند نمونه‌ای از خلاقیت باشد (حمیدی و همکاران، ۱۳۹۱: ۲۰۸). فیلسوف مشهور لهستان تاتارکیویکز (۱۹۸۸) نیز مطرح می‌کند که خلاقیت اجتناب‌ناپذیر است، زیرا همه جنبه‌های زندگی از تجربه‌های وابسته به زیبایی و هنرها، پیشرفت‌ها و اکتشافات فناورانه تا اهداف فردی و جمعی ما به آن وابسته است. بنابراین لازم است متصدیان آموزش و پرورش به این نکته حساس باشند که چگونه می‌توانند خلاقیت را در معلمان و دانش‌آموزان پرورش دهند (مالدانا و کریستوف، ۲۰۱۳: ۱۸). در این بین برخی از محققین همچون گلکاری و همکاران (۱۳۹۲)، چراغ‌چشم (۱۳۸۶)، گنجی و همکاران (۱۳۸۴)، میهمی و همکاران (۱۳۹۷)، افشار-کهن و عصاره (۱۳۸۹)، احمدی و همکاران (۱۳۹۷)، کوینگ‌گاو و همکاران (۲۰۱۹) و پترو آنجیل^۳ و همکاران (۲۰۲۱) به بررسی روش‌های خاص، جهت پرورش خلاقیت و یا افزایش خلاقیت در بین دانش‌آموزان پرداخته‌اند اما به نظر می‌رسد اگر مدرسه بخواهد به نقش واقعی خود در زمینه رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان اعم از رشد جسمی، شناختی، هیجانی و اجتماعی بپردازد، باید همه‌ی ارکان و اجزای خود را درگیر این مسئله کند که متون و کتاب‌های درسی یکی از مهم‌ترین آن‌ها است (نصراصفهانی و همکاران، ۱۳۸۳). همچنانکه کانرلی (۲۰۰۶) مطرح می‌کند که بسیاری از ساختارها، اصول، مفاهیم و توانایی‌ها از طریق برنامه‌های درسی در جهت تفکر با کیفیت شکل می‌گیرند.

در نظام آموزشی ایران نیز فراگیران باید تمامی مطالب و محتوای موجود در لابه‌لای کتاب‌های درسی را مطالعه کنند و یاد بگیرند تا بتوانند به موفقیت آموزشی دست یابند (فتحی‌آذر، ۱۳۸۰). از این‌رو بیشترین تاکید و تمرکز معلمین و دانش‌آموزان بر روی محتوای کتاب‌های درسی است. با این اوصاف، این سؤال مطرح می‌شود که کتاب‌های درسی به چه میزان امکان خلاقیت و درگیری ذهنی را برای فراگیران فراهم کرده‌است؟ از سوی دیگر با توجه به نقش علوم اجتماعی در تربیت افرادی آگاه از مسائل اجتماعی و برخوردار از روحیه پرسشگری و خلاقیت و نقادی، به‌نظر می‌رسد این مهم باید جزو اهداف آموزش علوم اجتماعی قرار داشته باشد. رویکردی که باید در تدوین اهداف و سازمان دهی محتوا و تجربیات یادگیری فرد در تدوین کتاب‌های رشته‌ی علوم اجتماعی مدنظر مولفان و مترجمان آن‌ها قرار

1. Magdalena & Krzysztof

2. Qiyang Gao & et al

3. Pedro Ángel Latorre-Román & et al

داشته باشد. مهمترین اهداف این رویکرد عبارت‌اند از؛ مشارکت فراگیر در امر یادگیری، تاکید بر مفاهیم اساسی و روش‌ها به جای انتقال انبوه واقعیت‌های علمی، پرورش معیارها و نگرش‌های مطلوب انسانی، ارتباط محتوای کتاب با زندگی روزمره و محیط اجتماعی، نگرش سیستمی فرد به جامعه و مسائل آن، توسعه تدریجی محیط اجتماعی، توجه به نیازهای فرد و جامعه باشد.

با توجه به این اهداف، گرچه نوع، نحوه و محتوای دروس علوم اجتماعی باید براساس سه قلمرو؛ شناختی که صرفاً با فعالیت‌های ذهنی فراگیران در ارتباط است، قلمرو مهارتی که با مهارت‌ها و توانایی‌های علمی مرتبط است و قلمرو ارزشی که جنبه‌ی عاطفی دارد و نگرش‌ها و طرز تلقی‌های اجتماعی افراد را نشان می‌دهد، تدوین شود (فونتانو ۱۳۸۵، به نقل از زارع، ۱۳۹۷: ۱۳۶). اما در نظام آموزشی شاهد غلبه‌ی حفظ و انتقال اطلاعات می‌باشیم و بر همین اساس، محتوا و شیوه‌های تدریس و ارزشیابی شکل می‌گیرد و مشکلات اساسی در زمینه آموزش و پرورش تفکر نقاد و خلاقانه دیده می‌شود (عباسی، ۱۳۸۰). از این‌رو توجه نظام آموزش و پرورش و برنامه درسی به عنوان یکی از حلقه‌های اساسی نظام کلان تربیتی و آموزشی به مهارت تفکر به ویژه تفکر انتقادی و خلاقانه، نقطه قوتی است که می‌تواند آموزش و پرورش بالنده را به همراه داشته باشد و ضرورتی اجتناب‌ناپذیر به شمار آید (علی‌پور و همکاران، ۱۳۹۲: ۵).

در این بین باید اضافه نمود که سال‌هاست مراکز تعلیم و تربیت به‌طور ذاتی بر مهارت‌های ذهنی تمرکز دارند و فقدان تفکر و درگیری عمیق در چالش‌ها و تجاربی که دانش‌آموزان در کلاس‌های درس دارند، کاملاً نگران‌کننده است (کانرلی^۱، ۲۰۰۶). با توجه به مسائل مطرح شده به‌نظر می‌رسد که توجه ویژه به کتب درسی و محتوای کتاب‌ها باید در صدر تصمیمات سیاست‌گذاران در این حوزه باشد.

از این‌رو پژوهش حاضر در نظر دارد به تحلیل محتوای کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه بپردازد تا میزان درگیری ذهنی دانش‌آموزان به مطالب مطرح شده را مورد بررسی قرار دهد؛ چرا که به‌زعم محقق، آنچه که می‌تواند نقش اصلی هدایت‌گری را برای معلمین بر عهده داشته باشد، مهمترین منبع یادگیری یعنی کتاب‌های درسی است. که این امر مورد توجه بسیاری از محققین قرار گرفته همچنانکه بررسی‌های محقق نشان می‌دهد در حوزه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی در مقاطع مختلف، با پژوهش‌های متعددی روبه‌رو بوده‌ایم که اساس و مبنای برخی از این پژوهش‌ها، شناسایی و تحلیل این متون با تاکید بر مفاهیم خاص می‌باشد. پژوهش‌های عینی و همکاران (۱۳۹۷) که درصدد شناسایی ابعاد نظری آموزش چند فرهنگی از منظر جنسیت، معلولیت، قومیت، فرهنگ، عدالت اجتماعی و صلح در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی بوده‌اند و یا پژوهش‌های ذهبیون و همکاران (۱۳۹۵) که به بررسی توجه به مفاهیم شهروندی در کتاب‌های جامعه‌شناسی متوسطه دوم پرداخته و همچنین کار پژوهشی ظهیری‌نیا و همکاران (۱۳۹۳) که مولفه‌های مهارت اجتماعی را در کتاب‌های جامعه‌شناسی متوسطه دوم مورد بررسی قرار داده‌اند و یا اسدپور (۱۳۸۷) و درخواه (۱۳۹۱) نیز کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه و ابتدایی را در خصوص پرداختن به مولفه‌های دموکراسی مورد بررسی قرار داده‌اند و در پژوهش‌های دیگر نیز جمالی‌زاده‌تازه‌کند و همکاران (۱۳۹۲) و هاشمی (۱۳۸۸) به بررسی جایگاه مولفه‌های شهروندی در محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه پرداخته‌اند، از این دست می‌باشند.

از سوی دیگر برخی از پژوهش‌ها به بررسی روش‌های تدریس متفاوت و اثرگذاری آن بر درونی کردن مفاهیم و یا افزایش یادگیری پرداخته‌اند که به برخی از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود؛ پژوهش ادیب‌نیا و همکاران (۱۳۹۲) به بررسی مقایسه روش تدریس حل مساله با روش تدریس کاوشگری بر مهارت‌های حل مساله اجتماعی دانش‌آموزان دختر در

درس علوم اجتماعی پایه پنجم ابتدایی پرداخته است و نشان داده که تفاوت معناداری بین توانایی حل مساله اجتماعی در بعد حل منطقی مساله و بعد شیوه اجتنابی در دانش‌آموزانی که با روش تدریس حل مساله و کاوشگری آموزش می‌بینند، به نفع روش حل مساله تایید می‌گردد. پژوهش رضایی و همکاران (۱۳۹۷) به تحلیل محتوای کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس رویکرد زمینه محور پرداخته است و نشان داد در هر دو کتاب، به مؤلفه‌های یادگیری معنادار، کسب شایستگی علمی، ایجاد موقعیت‌های حل مسئله، بیشتر از سایر مؤلفه‌ها توجه شده و به مؤلفه‌های درگیر شدن دانش‌آموزان در کارهای گروهی و فراهم ساختن زمینه پرورش استدلال علمی، بسیار کم توجه شده است. همچنین شناسایی و تایید مؤلفه‌های حرفه‌ای تدریس علوم اجتماعی در آموزش و پرورش مقطع متوسطه (۱۳۹۵) توسط مشهدی‌جعفرلو و حسین‌زاده که نشان می‌دهند مؤلفه‌های تلفیقی بودن، ارزش محور بودن، درگیر بودن، معنا دار بودن و چالش برانگیز بودن به ترتیب مؤلفه‌های مهم و اساسی در تدریس علوم اجتماعی می‌باشند. همچنان که مشاهده می‌شود در این پژوهش‌ها به عوامل و روش‌هایی برای آموزش و یا پرورش خلاقیت در بین دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند که اثربخشی نتایج این تحقیقات را صرفاً می‌توان در تعداد محدودی از معلمان یا سیستم‌های آموزشی احساس کرد.

به‌زعم نویسندگان همچنان که در مقدمه اشاره شد مهمترین ابزار، که قابل دسترس و تا حدودی الزام آور می‌باشد، متون کتاب‌های درسی است. اگر متون کتاب‌های درسی بر پایه یادگیری و یا افزایش خلاقیت باشد، آثاری به مراتب قوی‌تر و بنیادی‌تر جهت پرورش خلاقیت در بین دانش‌آموزان خواهند داشت؛ از این‌رو این پژوهش در نظر دارد به بررسی متون کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی با هدف میزان تطبیق محتوای این کتاب‌ها با عوامل ذهنی و شاخص خلاقیت گیلفورد بپردازد.

علت انتخاب این نظریه از این رو است که گیلفورد در شناسایی عناصر هوش انسان، صد و پنجاه عامل را شناسایی کرده است و آن‌را در سه بعد اعمال ذهنی، محتوای ذهنی و ثمره ذهنی قرار داده است. او اعمال ذهنی را شامل چهار دسته فعالیت حافظه شناختی، تفکر همگرا، تفکر واگرا و تفکر ارزشیاب می‌داند. حافظه شناختی، آن قسمت از موضوعات است که تنها به ارائه مطالب و وقایعی که اتفاق افتاده است می‌پردازد؛ بدون آنکه به دلایل وقوع آن اشاره‌ای نماید. مجموعه عناصر کتاب درسی اعم از متن، سوالات، تکالیف، اشکال و تصاویر که مجموعه‌ای از تعاریف، حقایق و اصول را معرفی می‌نمایند، در محدوده‌ی حافظه شناختی قرار می‌گیرد (حسن‌مرادی، ۱۳۹۵: ۱۴۳). در واقع حافظه شناختی، عبارت است از آنچه درک و بازیابی از محل اندوزش شده است، می‌باشد (سلیمی و عصاره، ۱۳۹۲). تفکر همگرا تفکر قالبی، غیر قابل انعطاف و از قبل تعیین شده است که در آن یک جواب و یک نتیجه‌گیری مشخص وجود دارد (حسن‌مرادی، ۱۳۹۵). تفکر واگرا نیز عبارت است از خلق مطالب و مفاهیم و پاسخ‌های متعدد و به خاطر آوردن راه‌حل‌های ممکن یا ابداع راه‌حل‌های جدید (موسی‌پورعسگری، ۱۳۹۶). در تفکر ارزشیاب، فراگیر به ارزش‌گذاری و داوری در خصوص دانسته‌های خود می‌پردازد و صحت و سقم آن‌را ارزیابی می‌کند که تا چه اندازه آنچه را، در مرحله تفکر واگرا خلق کرده است، مفید، صحیح و مناسب است؟ (حسن‌مردای، ۱۳۹۵، ۱۴۴). گیلفورد خلاقیت را تفکر واگرا دانسته و معتقد است که خلاقیت شامل عوامل یا مؤلفه‌های روانی، انعطاف‌پذیری، تازگی، گسترش و ترکیب، تحلیل، سازمان دهی و پیچیدگی است (سیف، ۱۳۸۷).

در پژوهش حاضر محقق با استفاده از شاخص‌های الگوی خلاقیت گیلفورد تلاش می‌کند سهم هر یک از اعمال ذهنی شامل حافظه شناختی، تفکر همگرا، تفکر واگرا و تفکر ارزشیاب را تعیین نماید. به عبارتی این پژوهش در صدد پاسخگویی به این سوالات است؛

- میزان تطابق متن کتب جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه با سطوح حافظه شناختی، تفکر همگرا، تفکر واگرا و تفکر ارزشیاب چقدر است؟

- میزان تطابق فعالیت‌ها و خودآزمایی‌های کتب جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه با سطوح حافظه شناختی، تفکر همگرا، تفکر واگرا و تفکر ارزشیاب چقدر است؟

روش پژوهش

در این تحقیق از روش تحلیل محتوا که از مجموعه مطالعات توصیفی است، استفاده شده است. واحد تحلیل در این مطالعه، محتوای کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه بصورت عرضی می‌باشد. واحد ثبت در این پژوهش، جمله انتخاب شده است. در این پژوهش، کلیه واحدها با عوامل خلاقیت گیلفورد مطابقت داده شده و در جدول‌های مربوطه ثبت شدند. در نهایت واحدها شمارش و شناسایی و سپس با تطبیق جمله به جمله متن دروس با عوامل خلاقیت گیلفورد توسط محقق، فراوانی مربوط به آن‌ها به صورت جدول و درصد ثبت گردید تا مشخص شود که متن دروس و بخش تمرین‌ها و خودآزمایی‌های کتاب با عامل خلاقیت گیلفورد چه مقدار مطابقت دارد. جامعه آماری شامل کل محتوای کتاب‌های جامعه‌شناسی (۱)، جامعه‌شناسی (۲) و جامعه‌شناسی (۳) چاپ سال ۱۴۰۰ ویژه رشته علوم انسانی متوسطه دوم می‌باشد. در پژوهش حاضر جامعه و نمونه یکی است. ابزار گردآوری در پژوهش حاضر فرم محقق ساخته بر اساس عوامل خلاقیت گیلفورد می‌باشد که در زیر به تشریح مراحل کار خواهیم پرداخت. در این پژوهش، واحد تحلیل در بخش گیلفورد کل متن و خودآزمایی‌های کتاب در نظر گرفته شده است که به توضیح روش کدگذاری هریک از این بخش‌ها بر اساس مدل ارائه شده گیلفورد خواهیم پرداخت:

- حافظه شناختی: آنچه به حفظ و یادآوری مربوط می‌شود.
- تفکر همگرا: مفاهیمی که درک آن‌ها مستلزم این است که دانش‌آموزان اطلاعات موجود را براساس دانسته‌های از قبل سازمان یافته، تنظیم کنند.
- تفکر واگرا: مفاهیمی که جواب آن‌ها مستلزم ایجاد پاسخ‌های متعدد یا ابداع راه حل‌های جدید باشد.
- تفکر ارزشیاب: تفکر دانش‌آموز در مورد مناسب بودن اطلاعات است. (حسن‌مرادی، ۱۳۹۵: ۱۴۳)

روایی و پایایی:

به منظور تعیین روایی محتوای الگوی گیلفورد، تعاریف عملیاتی هر مقوله و دستورالعمل کدگذاری در الگوی گیلفورد همراه با اهداف و سوالات پژوهش به چند نفر از اساتید رشته تحقیقات آموزشی و برنامه‌ریزی درسی که به محتوای کتب درسی و همچنین روش تحلیل محتوای گیلفورد تسلط داشتند، جهت قضاوت و داوری داده شد. اساتید شایستگی قرار گرفتن مقوله‌ها دستورالعمل کدگذاری معیارهای تحلیل و تفسیر و هماهنگی آن‌ها با اهداف و سوالات پژوهش را مورد تایید قرار دادند. در این پژوهش به منظور سنجش پایایی، ۳۰ درصد از متن و خودآزمایی‌های تحلیل شده قبلی در هر کتاب، دوباره مورد تحلیل قرار گرفت و درصد توافق بین دو کدگذار مشخص شد. درصد توافق بین دو کدگذار در بخش تحلیل متن جامعه‌شناسی (۱)، ۹۲ درصد، متن جامعه‌شناسی (۲) ۸۸ درصد، متن جامعه‌شناسی (۳) ۹۷ درصد محاسبه شد. در بخش تحلیل خودآزمایی‌ها درصد توافق در کتب جامعه‌شناسی (۱)، جامعه‌شناسی (۲)، جامعه‌شناسی (۳) به ترتیب؛ ۸۵، ۹۶ و ۹۳ درصد محاسبه شد.

یافته‌ها

یافته‌های به‌دست آمده از این پژوهش از تحلیل سه کتاب جامعه‌شناسی دوره متوسطه دوم می‌باشد. بدین صورت که تمامی دروس هر کتاب به‌طور جداگانه و در دو بخش متن و تمرین و خودآزمایی‌های کتاب مورد بررسی قرار گرفته و داده‌های آن در جداولی جداگانه ارائه شده‌است.

کتاب جامعه‌شناسی (۱) مشتمل بر ۱۵۱۹ عبارت می‌باشد که از این تعداد ۱۳۴۴ عبارت مربوط به متن و ۱۷۵ عبارت مربوط به تمرین‌ها و خودآزمایی‌های کتاب می‌باشد که در ذیل به تشریح ارزیابی هر یک از این قسمت‌ها بطور جداگانه خواهیم پرداخت.

جدول ۱: میزان تطبیق متن، تمرین و خودآزمایی کتاب جامعه‌شناسی (۱) با اعمال ذهنی گیلفورد به تفکیک دروس

دروس	اعمال ذهنی گیلفورد	متن کتاب		تمرین و خودآزمایی کتاب	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱	حافظه شناختی	۶۲	۷۵.۶۰	۳	۳۳.۳۳
	تفکر همگرا	۹	۱۰.۹۷	۴	۴۴.۴۴
	تفکر واگرا	۱۱	۱۳.۴۱	۲	۲۲.۲۲
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۲	حافظه شناختی	۴۱	۷۴.۵۴	۱۰	۷۶.۹۲
	تفکر همگرا	۸	۱۴.۵۴	۱	۷.۶۹
	تفکر واگرا	۶	۱۰.۹۰	۲	۱۵.۳۸
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۳	حافظه شناختی	۵۹	۷۵.۶۴	۲	۵۰
	تفکر همگرا	۱۲	۱۵.۳۸	۰	۰
	تفکر واگرا	۷	۸.۹۷	۲	۵۰
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۴	حافظه شناختی	۴۴	۶۶.۶۶	۱۴	۸۷.۵۰
	تفکر همگرا	۱۲	۱۸.۱۸	۲	۱۲.۵۰
	تفکر واگرا	۹	۱۳.۶۳	۰	۰
	تفکر ارزشیاب	۱	۱.۵۱	۰	۰
۵	حافظه شناختی	۵۱	۷۵	۵	۶۲.۵
	تفکر همگرا	۱۵	۲۲.۰۵	۲	۲۵
	تفکر واگرا	۲	۲.۹۴	۱	۱۲.۵
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۶	حافظه شناختی	۷۹	۷۹.۷۹	۱۱	۷۳.۳۳
	تفکر همگرا	۱۲	۱۲.۱۲	۰	۰
	تفکر واگرا	۸	۸.۰۸	۴	۲۶.۶۶
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۷	حافظه شناختی	۷۶	۸۳.۵۱	۲	۴۰
	تفکر همگرا	۱۳	۱۴.۲۸	۰	۰
	تفکر واگرا	۱	۱.۰۱	۳	۶۰
	تفکر ارزشیاب	۱	۱.۰۱	۰	۰
	حافظه شناختی	۷۲	۸۱.۸۱	۳۱	۸۳.۷۸

۰	۰	۱۲.۵۰	۱۱	تفکر همگرا	۸
۱۶.۲۱	۶	۵.۶۸	۵	تفکر واگرا	
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	
۵۰	۲	۷۷.۷۷	۶۳	حافظه شناختی	
۰	۰	۱۲.۳۴	۱۰	تفکر همگرا	۹
۵۰	۲	۹.۸۷	۸	تفکر واگرا	
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	
۴۰	۲	۸۳.۳۳	۶۵	حافظه شناختی	
۰	۰	۶.۴۱	۵	تفکر همگرا	۱۰
۶۰	۳	۱۰.۲۵	۸	تفکر واگرا	
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	
۵۳.۸۴	۷	۷۸.۳۳	۴۷	حافظه شناختی	
۳۸.۴۶	۵	۲۰	۱۲	تفکر همگرا	۱۱
۷.۶۹	۱	۱.۶۶	۱	تفکر واگرا	
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	
۳۳.۳۳	۴	۸۶.۱۱	۶۲	حافظه شناختی	
۸.۳۳	۱	۶.۹۴	۵	تفکر همگرا	۱۲
۵۸.۳۳	۷	۵.۵۵	۴	تفکر واگرا	
۰	۰	۱.۳۸	۱	تفکر ارزشیاب	
۸۰	۴	۸۷.۸۳	۶۵	حافظه شناختی	
۰	۰	۱۲.۱۶	۹	تفکر همگرا	۱۳
۲۰	۱	۰	۰	تفکر واگرا	
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	
۰	۰	۷۵	۳	حافظه شناختی	
۰	۰	۰	۰	تفکر همگرا	۱۴
۰	۰	۲۵	۱	تفکر واگرا	
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	
۳۳.۳۳	۱	۸۵.۸۴	۹۷	حافظه شناختی	
۳۳.۳۳	۱	۶.۱۹	۷	تفکر همگرا	۱۵
۳۳.۳۳	۱	۷.۹۶	۹	تفکر واگرا	
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	
۲۵	۱	۸۴.۵۶	۱۲۶	حافظه شناختی	
۲۵	۱	۱۴.۰۹	۲۱	تفکر همگرا	۱۶
۵۰	۲	۱.۳۴	۲	تفکر واگرا	
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	

طبق داده‌های استخراج شده از مجموع ۱۵۱۹ عبارت کتاب جامعه‌شناسی (۱)، ۱۱۱۱ عبارت معادل ۷۳.۱۴ درصد مربوط به حافظه شناختی، ۱۷۸ عبارت معادل ۱۱.۷۱ درصد تفکر همگرا، ۱۱۹ عبارت معادل ۷.۸۳ درصد مربوط به تفکر واگرا، ۳ عبارت معادل ۰.۱۹ درصد تفکر ارزشیاب و ۱۰۸ عبارت معادل ۷.۱۰ درصد نیز در دسته جملات خنثی قرار دارند.

در این بخش به ارزیابی دومین کتاب یعنی کتاب جامعه‌شناسی (۲) بر اساس اعمال ذهنی گیلفورد خواهیم پرداخت که مجدداً این ارزیابی‌ها در دو بخش مجزای متن کتاب شامل ۱۱۱۳ عبارت و تمرین و خودآزمایی‌های کتاب شامل ۸۹ عبارت صورت می‌گیرد.

جدول ۲: میزان تطبیق متن، تمرین و خودآزمایی کتاب جامعه‌شناسی (۲) با اعمال ذهنی گیلفورد به تفکیک دروس

دروس	اعمال ذهنی گیلفورد	متن کتاب		تمرین و خودآزمایی کتاب	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱	حافظه شناختی	۶۶	۷۹.۵۱	۲	۲۰
	تفکر همگرا	۱۱	۱۳.۲۵	۵	۵۰
	تفکر واگرا	۶	۷.۲۲	۳	۳۰
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۲	حافظه شناختی	۶۱	۸۰.۲۶	۳	۵۰
	تفکر همگرا	۱۱	۱۴.۴۷	۰	۰
	تفکر واگرا	۴	۵.۲۶	۳	۵۰
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۳	حافظه شناختی	۶۵	۸۹.۰۴	۱	۲۰
	تفکر همگرا	۸	۱۰.۹۵	۱	۲۰
	تفکر واگرا	۰	۰	۳	۶۰
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۴	حافظه شناختی	۵۳	۹۱.۳۷	۱	۵۰
	تفکر همگرا	۴	۶.۸۹	۱	۵۰
	تفکر واگرا	۱	۱.۷۲	۰	۰
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۵	حافظه شناختی	۸۲	۸۹.۱۳	۲	۴۰
	تفکر همگرا	۷	۷.۶۰	۲	۴۰
	تفکر واگرا	۳	۳.۲۶	۱	۲۰
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۶	حافظه شناختی	۸۱	۹۳.۱۰	۳	۵۰
	تفکر همگرا	۵	۵.۷۴	۰	۰
	تفکر واگرا	۱	۱.۱۴	۳	۵۰
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۷	حافظه شناختی	۷۱	۹۴.۶۶	۱	۳۳.۳۳
	تفکر همگرا	۲	۲.۶۶	۱	۳۳.۳۳
	تفکر واگرا	۲	۲.۶۶	۱	۳۳.۳۳
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۸	حافظه شناختی	۶۸	۸۷.۱۷	۶	۵۴.۵۴
	تفکر همگرا	۸	۱۰.۲۵	۰	۰
	تفکر واگرا	۲	۲.۵۶	۴	۳۶.۳۶
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۱	۹.۰۹
	حافظه شناختی	۵۵	۹۴.۸۲	۲	۵۰

۰	۰	۵.۱۷	۳	تفکر همگرا	۹
۵۰	۲	۰	۰	تفکر واگرا	
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	
۲۰	۱	۸۹.۰۴	۶۵	حافظه شناختی	
۰	۰	۹.۵۸	۷	تفکر همگرا	۱۰
۸۰	۴	۱.۳۶	۱	تفکر واگرا	
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	
۵۰	۱	۸۹.۰۹	۴۹	حافظه شناختی	
۰	۰	۱۰.۹۱	۶	تفکر همگرا	
۵۰	۱	۰	۰	تفکر واگرا	۱۱
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	
۵۰	۲	۸۹.۵۸	۴۳	حافظه شناختی	
۰	۰	۹.۰۹	۵	تفکر همگرا	
۵۰	۲	۰	۰	تفکر واگرا	۱۲
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	
۶۰	۳	۹۲.۵۳	۶۲	حافظه شناختی	
۰	۰	۷.۴۶	۵	تفکر همگرا	۱۳
۴۰	۲	۰	۰	تفکر واگرا	
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	
۲۵	۱	۹۲.۳۰	۶۰	حافظه شناختی	
۲۵	۱	۶.۶۹	۵	تفکر همگرا	۱۴
۵۰	۲	۰	۰	تفکر واگرا	
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	
۳۳.۳۳	۲	۹۰.۲۱	۸۳	حافظه شناختی	
۰	۰	۹.۷۸	۹	تفکر همگرا	۱۵
۶۶.۶۶	۴	۰	۰	تفکر واگرا	
۰	۰	۰	۰	تفکر ارزشیاب	

همچنانکه مشاهده می‌شود از مجموع ۱۲۰۲ عبارت، ۹۹۵ عبارت معادل ۸۸.۷۷ درصد مربوط به حافظه شناختی، ۱۰۷ عبارت معادل ۸.۹۰ درصد تفکر همگرا، ۵۵ عبارت معادل ۴.۵ درصد مربوط به تفکر واگرا، ۱ عبارت معادل ۰.۰۸ درصد مربوط به تفکر ارزشیاب و ۴۴ عبارت معادل ۳.۶۶ درصد مربوط به عبارات خنثی می‌باشد. سومین کتاب مورد بررسی کتاب جامعه‌شناسی (۳) می‌باشد که به سیاق قبل این بررسی در دو قسمت مجزای متن کتاب شامل ۱۲۶۱ عبارت و تمرین و خودآزمایی‌ها شامل ۲۰۱ عبارت مورد ارزیابی قرار خواهد گرفت.

جدول ۳: میزان تطبیق متن، تمرین و خودآزمایی کتاب جامعه‌شناسی (۳) با اعمال ذهنی گیلفورد به تفکیک درس

درس	اعمال ذهنی گیلفورد	متن کتاب		تمرین و خودآزمایی	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱	حافظه شناختی	۸۶	۹۰.۵۲	۱۸	۸۵.۷۱
	تفکر همگرا	۳	۳.۱۵	۱	۴.۷۶
	تفکر واگرا	۶	۶.۳۱	۲	۹.۵۲
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۲	حافظه شناختی	۷۲	۹۰	۸	۶۶.۶۶
	تفکر همگرا	۴	۵	۱	۸.۳۳
	تفکر واگرا	۴	۵	۳	۲۵
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۳	حافظه شناختی	۱۲۰	۹۱.۰۶	۹	۵۲.۹۴
	تفکر همگرا	۷	۵.۳۴	۰	۰
	تفکر واگرا	۴	۳.۰۵	۷	۴۱.۱۷
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۱	۵.۸۸
۴	حافظه شناختی	۱۰۹	۹۰.۸۳	۲	۶۶.۶۶
	تفکر همگرا	۹	۷.۵	۰	۰
	تفکر واگرا	۲	۱.۶۶	۱	۳۳.۳۳
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۵	حافظه شناختی	۱۰۰	۸۶.۲۰	۹	۷۵
	تفکر همگرا	۳	۲.۵۸	۰	۰
	تفکر واگرا	۱۳	۱۱.۲۰	۳	۲۵
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۶	حافظه شناختی	۱۸۳	۸۸.۸۳	۴۱	۷۰.۶۸
	تفکر همگرا	۱۴	۶.۷۹	۲	۳.۴۴
	تفکر واگرا	۸	۳.۸۸	۱۵	۲۵.۸۶
	تفکر ارزشیاب	۱	۰.۴۸	۰	۰
۷	حافظه شناختی	۱۳۶	۸۳.۹۵	۶	۶۰
	تفکر همگرا	۸	۴.۹۳	۱	۱۰
	تفکر واگرا	۱۷	۱۰.۴۹	۲	۲۰
	تفکر ارزشیاب	۱	۰.۶۱	۱	۱۰
۸	حافظه شناختی	۱۰۳	۸۹.۵۶	۴	۵۰
	تفکر همگرا	۱	۰.۸۶	۲	۲۵
	تفکر واگرا	۱۱	۹.۵۶	۱	۱۲.۵۰
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۱	۱۲.۵۰
۹	حافظه شناختی	۱۱۰	۹۶.۴۹	۱۶	۸۴.۲۱
	تفکر همگرا	۴	۳.۵۰	۰	۰
	تفکر واگرا	۰	۰	۳	۱۵.۷۸
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰
۱۰	حافظه شناختی	۹۴	۹۸.۹۴	۲۲	۸۴.۶۱
	تفکر همگرا	۰	۰	۰	۰
	تفکر واگرا	۱	۱.۰۵	۴	۱۵.۳۸
	تفکر ارزشیاب	۰	۰	۰	۰

طبق ارزیابی انجام شده از مجموع ۱۴۶۲ عبارت کتاب جامعه‌شناسی (۳)، ۱۲۴۸ عبارت معادل ۸۵.۳۶ درصد مربوط به حافظه شناختی، ۶۰ عبارت معادل ۴.۱۰ درصد تفکر همگرا، ۱۰۷ عبارت معادل ۷.۳۱ درصد مربوط به تفکر واگرا و ۵ عبارت معادل ۰.۳۴ درصد مربوط به تفکر ارزشیاب می‌باشد و ۴۲ عبارت معادل ۲.۸۷ درصد مربوط به عبارات خنثی می‌باشد.

در نگاه کلی اگر بخواهیم نتایج بررسی‌های هر سه کتاب را به طور خلاصه تشریح نماییم، دو جدول ذیل می‌تواند داده‌ها را به‌طور منسجم‌تر در اختیار ما قرار دهد. جدول شماره (۴) نتایج بررسی در بخش متن کتاب‌ها و جدول شماره (۵) نتایج بررسی در بخش تمرین و خودآزمایی‌ها را به نمایش می‌گذارد.

جدول ۴: میزان تطبیق متن کتاب‌های جامعه‌شناسی با اعمال ذهنی گیلفورد به تفکیک کتاب‌ها

متن کتاب‌ها				
	جامعه‌شناسی (۱)	جامعه‌شناسی (۲)	جامعه‌شناسی (۳)	جمع
حافظه شناختی	۱۰۱۲	۹۶۴	۱۱۱۳	۳۰۸۹
تفکر همگرا	۱۶۱	۹۶	۵۳	۳۱۰
تفکر واگرا	۸۲	۲۰	۶۶	۱۶۸
تفکر ارزشیاب	۳	۰	۲	۵
خنثی	۸۶	۳۳	۲۷	۱۴۶

جدول ۵: میزان تطبیق تمرین و خودآزمایی کتاب‌های جامعه‌شناسی با اعمال ذهنی گیلفورد به تفکیک کتاب‌ها

تمرین‌ها و خودآزمایی‌های کتاب‌ها				
	جامعه‌شناسی (۱)	جامعه‌شناسی (۲)	جامعه‌شناسی (۳)	جمع
حافظه شناختی	۹۹	۳۱	۱۳۵	۲۶۵
تفکر همگرا	۱۷	۱۱	۷	۳۵
تفکر واگرا	۳۷	۳۵	۴۱	۱۱۳
تفکر ارزشیاب	۰	۱	۳	۴
خنثی	۲۲	۱۱	۱۵	۴۸

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر که بررسی کتاب‌های جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه بر اساس اعمال ذهنی گیلفورد می‌باشد، ۴۱۸۳ عبارت مورد ارزیابی قرار گرفت که از این تعداد ۳۷۱۸ عبارت مختص متن و ۴۶۵ عبارت مختص تمرین‌ها و خودآزمایی‌های کتاب‌ها است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که سهم محتوای شناختی در این کتاب‌ها ۳۳۵۴ عبارت می‌باشد که ۳۰۸۹ عبارت آن در متن و ۲۶۵ عبارت آن در تمرین‌ها و خودآزمایی‌ها به‌کار برده شده‌است. از مجموع ۳۱۰ عبارت همگرا در متن کتاب‌ها و ۳۵ عبارت همگرا در تمرین و خودآزمایی، در مجموع ۳۴۵ عبارت همگرا استخراج شد. عبارت واگرا در متن کتاب ۱۶۶۸ مورد و در تمرین و خودآزمایی‌ها ۱۱۳ مورد یعنی در مجموع ۲۸۱ مورد مشاهده شد. جملاتی با محتوای تفکر ارزشیاب، ۹ مورد شناسایی شد که ۵ مورد آن در متن کتاب‌ها و ۴ مورد آن در تمرین‌ها و خودآزمایی‌ها به‌کار برده شده‌است. باید اشاره کرد که تعداد ۱۹۴ عبارت خنثی که ۱۴۶ مورد آن در متن و ۴۸ مورد آن در تمرین‌ها و خودآزمایی‌های این کتاب‌ها استفاده شده بود استخراج شد.

همچنانکه مشاهده می‌شود، بیشترین عبارات کتاب‌های جامعه‌شناسی متوسطه دوم در حوزه حافظه شناختی با ۸۰.۱۸ درصد و پس از آن عبارات همگرا با ۸.۲۴ درصد و سپس عبارات واگرا ۶.۷۱ درصد و در نهایت تفکر ارزشیاب

۰.۰۲ درصد قرار دارند. آنچه در این پژوهش کاملاً مشهود است، غلبه انتقال اطلاعات در کتاب‌های مورد بررسی است. قطعاً چنین متون، تمرین و خودآزمایی‌هایی نمی‌توانند فضای فکری معلم و دانش‌آموزان را به سمت خلاقیت سوق دهند. زمانی که سهم اعمال ذهنی خلاقانه‌ی کتاب مطابق با روش گیلفورد تنها ۶.۷۱ درصد از کل کتاب است، باید پذیرفت که همین مقدار هم، تحت تاثیر نحوه‌ی تدریس و مدیریت کلاس توسط معلمین به‌طور ناخواسته کاهش پیدا خواهد کرد. همچنان که بیشتر معلمان بیان کرده‌اند که بر خلاف اعتقادشان مبنی بر اهمیت خلاقیت در کلاس‌های قرن بیست و یکم، نمی‌دانیم چگونه به بهترین شکل ممکن از خلاقیت در کلاس‌های درسی پشتیبانی کنیم و زمان کافی برای اضافه کردن فعالیت‌های خلاق در کلاس‌های روزانه نداریم (شاهعلی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۱۵).

با توجه به مسائل مطرح شده به‌نظر می‌رسد که توجه ویژه به کتب درسی و محتوای کتاب‌ها باید در صدر تصمیمات سیاست‌گذاران در این حوزه باشد؛ چراکه بدون اغراق می‌توان مطرح نمود تنها منبع مورد استناد برای یادگیری در سیستم آموزشی کشور ما متون کتاب‌های درسی است؛ متونی که تنها منبع الزام‌آور برای آموزش از سوی معلمین مدارس است. از سوی دیگر نتایج پژوهش‌های زارع، پیرخانفی و مینعی (۱۳۸۹)، تورنس (۱۹۸۷)، ریکاردز (۱۹۸۸)، فریر (۱۹۹۶)، پترووسکی (۲۰۰۰)، میدو و سیدنی پارانز (۲۰۰۷)، باسادور (۲۰۰۴)، کاندمیر و گیور (۲۰۰۹)، پاتامای (۲۰۰۶)، تورنبول، آلیسون و مالکولم (۲۰۱۰)، سانز دی آسدو لیزارگا، الیور (۲۰۱۰)، شریفی و داوری (۱۳۸۸)، اسلاوین، چیونگ، گروف و لکی (۲۰۰۸)، فینگلد، کوب، جیونیس، ارنولد، جوسلین و کیل لیر (۲۰۰۸)، عسگری (۱۳۸۶)، گنجی و همکاران (۱۳۸۴)، پراکتر (۲۰۰۲)، استرنبرگ (۲۰۰۱) مورگان، پونتی سل و گوردون (۲۰۰۰)، پیرخانفی و همکاران (۱۳۸۸) درباره‌ی آموزش خلاقیت نشان می‌دهد که خلاقیت در سطح مؤلفه‌های فراشناختی (سیالی، انعطاف پذیری و ابتکار) قابل آموزش است (برون و همکاران، ۱۳۹۲: ۶۸).

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت آموزش خلاقیت از طریق متون کتاب درسی مدارس امری امکان پذیر است. از این‌رو ما نیازمند تغییر و اصلاح اساسی در برنامه‌ی درسی و کتب درسی خود هستیم. همچنان که، استارک^۱ (۱۹۹۷) مطرح می‌کند؛ تغییر و اصلاح در برنامه‌ی درسی و کتب درسی در کشورها و دانشگاه‌های پیشرفته و تراز اول جهان مطابق با تحولات صورت می‌گیرد و چنین تغییراتی به نظام آموزش عالی کمک می‌کند تا نیازهای مبتلابه جامعه را مورد توجه قرار دهد.

در نهایت پیشنهاد می‌شود با توجه به رویکرد علوم اجتماعی جهت تربیت افراد آگاه از مسائل اجتماعی و برخوردار از روحیه پرسشگری، خلاقیت و نقادی علاوه بر آموزش معلمین در خصوص استفاده از ظرفیت‌های کتب درسی در جهت افزایش و پرورش خلاقیت، تغییراتی اساسی همچون؛ گنجاندن تکنیک‌های خلاقیت در محتوای دروس با اختصاص محتوایی بر مبنای سطح تفکر واگر و همچنین محتوایی که دانش‌آموزان با در نظر گرفتن جوانب مختلف موضوع بتوانند درباره‌ی کفایت و شایستگی مباحث به داوری بپردازند جهت پرورش تفکر ارزشیاب صورت گیرد، تا زمینه اصلی توجه به خلاقیت به مرور در نظام آموزشی کشور فراهم گردد. موضوعی که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به آن توجه چندانی نشده است (شکوهی‌امیرآبادی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۶۶).

منابع

- احمدی، پروین؛ صمدی، پروین و مینایی، مهناز (۱۳۹۷). تاثیر یادگیری مشارکتی بر پرورش خلاقیت دانش آموزان در درس جغرافیا، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، شماره ۱: ۱-۲۲.
- ادیب‌نیا، اسد؛ مهاجر، یحیی و شیخ‌پور، سکینه (۱۳۹۲). مقایسه روش تدریس حل مسئله با روش تدریس کاوشگری بر مهارت های حل مسئله اجتماعی دانش آموزان دختر در درس علوم اجتماعی پایه پنجم ابتدایی، پژوهش در برنامه ریزی درسی، شماره ۹: ۶۷-۸۸.
- اسدپور، کبری (۱۳۸۷). تحلیل محتوای کتاب های جامعه شناسی دوره راهنمایی بر اساس مولفه های دموکراسی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
- افشارکهن، زهرا و عصاره، علیرضا (۱۳۹۰). بررسی تاثیر آموزش خلاقیت به معلمان بر خلاقیت دانش آموزان، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، سال اول، شماره ۲: ۲۹-۵۵.
- برون، سارا؛ حیدری، علیرضا؛ بختیارپور، سعید و برون، سیما (۱۳۹۲). تاثیر آموزش حل خلاق بر مولفه های خلاقیت دانش آموزان، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، شماره ۴: ۵۵-۷۰.
- جمالی زاده تازه‌کند، محمد؛ طالب‌زاده‌نوبریان، محسن و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۲). تحلیل جایگاه مولفه های تربیت شهروندی در محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه، فصلنامه پژوهش در برنامه درسی، دوره دوم، شماره ۱۰: ۳۷-۱۹.
- چراغ‌چشم، عباس (۱۳۸۶). بررسی تاثیر شیوه های مبتنی بر تکنیک های خلاقیت در آموزش و یادگیری دانش آموزان، دوفصلنامه تربیت اسلامی، شماره ۵: ۷-۲۶.
- حمیدی، فریده؛ شه میر، سامیه؛ محمدی، ندا و دهنوی، الهام (۱۳۹۱). مقایسه رویکرد خلاقیت بین دانش آموزان مدارس عادی و هنرستان ها بر اساس آزمون خلاقیت تورنس. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره دوم، شماره ۳: ۲۰۵-۲۱۸.
- حسن‌مرادی، نرگس (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب درسی، انتشارات: آبیژ.
- درخواه، فریده؛ مزیدی، محمد و مفیدی، فرخنده (۱۳۹۱). بررسی مؤلفه های دموکراسی در کتاب های تعلیمات اجتماعی ابتدایی، مجله پژوهش های برنامه درسی، شماره ۱: ۱۲۱-۱۵۲.
- ذهبیون، شهلا؛ یوسفی، علیرضا و یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب های درسی جامعه‌شناسی متوسطه دوره دوم به لحاظ توجه به مفاهیم تربیت شهروندی، فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال سیزدهم، دوره دوم، شماره ۲۳: ۱۳۶-۱۴۷.
- رضایی، مریم؛ بلمانه، پرستو و احمدی، غلامعلی (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتاب های علوم اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس رویکرد زمینه محور، پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال پانزدهم، دوره دوم، شماره ۳۱: ۱۲۳-۱۳۵.
- زارع، بیژن (۱۳۹۷). بررسی نقادانه کتاب جامعه‌شناسی و آموزش و پرورش، پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی ماهنامه علمی پژوهشی، سال هجدهم، شماره ۱۲: ۱۳۳-۱۵۶.
- سلیمی، لیلا و عصاره، علیرضا (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب درسی علوم تجربی سال دوم راهنمایی بر اساس عوامل خلاقیت گیلفورد، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره ۲، شماره ۴: ۷۳-۱۰۲.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). روانشناسی پرورشی، تهران: انتشارات آگاه.
- شاهعلی‌زاده، محمد؛ دهقانی، سجاد و دهقان‌زاده، حجت (۱۳۹۲). پرورش خلاقیت و افزایش میزان یادگیری با بهره‌گیری از الگوی پرورش خلاقیت ویلیامز در درس علوم اجتماعی، فصلنامه علمی پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره چهارم، شماره ۲: ۱۱۱-۱۳۳.
- شکوهی‌امیرآبادی، لیلا؛ دلاور، علی؛ عباسی سروک، لطف اله و کوشکی، شیرین (۱۳۹۷). تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس خلاقیت و شادکامی، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره هشتم، شماره ۳: ۱۶۵-۱۹۲.
- ظهیری‌نیا، مصطفی؛ بهروزیان، بهروز و عبدی‌الوار، علی‌رضا (۱۳۹۳). تحلیل محتوای مولفه های مهارت اجتماعی در کتاب های جامعه شناس دوره دوم متوسطه، پژوهش های آموزش و یادگیری، دانشگاه شاهد، سال بیست و دوم، دوره جدید، شماره ۶: ۱۸۳-۱۹۴.
- عباسی، عفت (۱۳۸۰). بررسی مهارت های موثر بر پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی جامعه شناسی در دوره متوسطه در سال ۸۰-۱۳۷۹، پایان نامه دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- علی‌پور، وحیده؛ سیف‌نراقی، مریم؛ نادری، عزت‌الله و شریعتمداری، علی (۱۳۹۲). تاملی بر موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه، فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۹: ۱-۱۵.
- عینی، اکرم؛ یزدانی، حمید و صادقی، علیرضا (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتاب های درسی مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی بر اساس مولفه های آموزش چند فرهنگی، پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال پانزدهم، دوره دوم، شماره ۳۱: ۱۳۶-۱۵۱.
- فتحی‌آذر، اسکندر (۱۳۸۰). روش های نقد و بررسی کتاب های درسی علوم، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۱: ۱۵-۱۶.

فرج‌اللهی، مهران؛ موسوی، سیدعلی محمد و تاجی، پروانه (۱۳۸۹). شناسایی عوامل موثر در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان مقطع راهنمایی از دیدگاه دبیران، مدیران و کارشناسان آموزش اداره منطقه شش آموزش و پرورش استان تهران، تفکر و کودک، دوره ۱، شماره ۲: ۸۳-۱۰۰.

کریمی نیا، رامین (۱۳۸۲). بررسی نگرش مدیران دبیرستان‌های دولتی و غیرانتفاعی شهر تهران درباره‌ی راه‌های پرورش خلاقیت دانش‌آموزان، پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز. گلکاری، سمیه؛ آیتی، محسن و راستگومقدم، میترا (۱۳۹۲). تاثیر برنامه درسی مبتنی بر وبلاگ بر خلاقیت دانش‌آموزان متوسطه، نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، جلد ۷، شماره ۴: ۳۲۵-۳۳۳. گنجی، حمزه؛ شریفی، حسن و میرهاشمی، مالک (۱۳۸۴). اثر روش بارش مغزی در افزایش خلاقیت دانش‌آموزان، نشریه تعلیم و تربیت، دوره ۲۱: ۸۹-۱۱۲.

مشهدی جعفرلو، زهرا و حسین‌زاده، امیدعلی (۱۳۹۵). شناسایی و تایید مولفه‌های حرفه‌ای تدریس در علوم اجتماعی در آموزش و پرورش مقطع متوسطه، مطالعات جامعه‌شناسی، سال هشتم، شماره سی و دوم: ۹۷-۱۰۶. موسی‌پورعسکری، بتول (۱۳۹۶). میزان توجه به عوامل خلاقیت گیلفورد در کتاب ریاضی (۱) پایه دهم (رشته ریاضی و تجربی)، پویا در آموزش علوم پایه، دوره ۳، شماره ۹: ۲۵-۳۲.

میهمی، حسین؛ داسمه، پوریا و باستان، محمدرامین (۱۳۹۷). تاثیر آموزش خلاقیت بر عوامل شناختی مرتبط با خلاقیت، گزارشی از طرح مدارس فصلی خلاقیت و ایده‌پردازی در فارس، مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)، دوره ۱: ۲۰۶-۲۲۹. نصرافهانی، احمد رضا؛ فاتحی‌زاده، مریم و فتحی، فاطمه (۱۳۸۳). جایگاه مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان در کتاب‌های درسی عمومی دوره متوسطه، دانشور رفتار، شماره ۹: ۴۹-۶۴.

Connerly, D. (2006). teaching critical thinking skills to fourth grade students identified as gifted and talented, graceland university cedar rapids, Iowa.

Magdalena, G.G, & Krzysztof, J.S. (2013). Teaching for Creativity: How to Shape Creative Attitudes in Teachers and in Students. In M. B Gregerson, H. T Snyder, & J. C Kaufman (Eds), Teaching Creatively and teaching Creativity. Springer Press, PP 15-36.

Stark, J. S. et al. (1997). Program and Level Curriculum Development Research in Higher Education, Journal of Research in higher Education, vol. 38.