

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی اول، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۰
صفحات ۱۳۱-۱۷۶

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی بر مبنای تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و اسناد مرتبط برنامه‌ی درسی^۱

مرضیه دهقانی* دکتر مقصود امین خندقی**

چکیده

طراحی برنامه‌ی درسی که نقشه‌ی مفهومی برای تولیدکنندگان برنامه‌ی درسی است، ناظر به تعیین منابع، شناسایی عناصر تشکیل دهنده‌ی برنامه و نوع تصمیم‌هایی است که در ارتباط با هر یک از آن‌ها گرفته می‌شود. با توجه به این‌که نظام آموزشی در کشورمان متمرکز است، یقیناً یکی از مؤلفه‌های مهم در آموزش مسایل اجتماعی، برنامه‌های درسی رسمی و به تبع آن، کتاب و اسناد برنامه‌ی درسی است. در این مقاله، با استفاده از تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی و تجزیه و تحلیل طرح کلیات نظام آموزش و پرورش، به بررسی موقعیت و شناسایی نقاط ضعف و قوت، چالش‌ها و دشواری‌های برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی موجود پرداخته شده است. مقوله‌های مورد نظر، مفاهیم کلیدی الگوی‌های مبتنی بر موضوعات درسی مدون، دانش‌آموز و جامعه، هم‌چنین، ویژگی‌های عناصر برنامه‌ی درسی (اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی و یادگیری) است که با بررسی در متون تخصصی حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، به دست آمده است. واحد ثبت نیز در تحلیل محتوا، مضمون (پیام اصلی متن) می‌باشد. نتایج تحلیل مشخص کرد مبنای این منابع، حکایت از غلبه‌ی روی‌کرد سنتی مبتنی بر موضوعات درسی بر دو روی‌کرد مبتنی بر دانش‌آموز و جامعه دارد. سپس با توجه به غالب بودن الگوی نظام‌مند، آسیب‌های این نوع طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی از دید اقتضانات کلان و خرد بررسی شد. در نهایت، در بحث و نتیجه‌گیری تأکید گردید جهت طراحی یک الگوی مناسب برنامه‌ی درسی و تعیین روی‌کرد ارزشی مناسب و هم‌چنین ویژگی‌های هر یک از عناصر، باید منشأ اساسی کار از محیط فرهنگی، فکری، اجتماعی، تاریخی و بومی هر کشوری اخذ گردد.

کلیدواژه‌ها: طراحی برنامه‌ی درسی، برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی، دوره‌ی راهنمایی، تحلیل محتوا، طرح کلیات نظام آموزش و پرورش.

۱- این مقاله مستخرج از رساله‌ی دکترای رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی از دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد.
*دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد dehghani_m33@yahoo.com
**دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir
تاریخ دریافت: ۹۰/۵/۳ تاریخ دریافت مقاله‌ی نهایی: ۹۰/۹/۷ تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۰/۶

مقدمه

مدارس در قبال فرهنگ جامعه، نقش‌هایی دارند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها جامعه‌پذیری افراد از طریق برنامه‌های درسی رسمی و غیررسمی است (ادیب، ۸: ۱۳۸۲). هر جامعه‌ای برای حفظ حیات و بقای خود به نظم اجتماعی نیاز دارد و یکی از اساسی‌ترین مکانیزم‌های نظم در هر جامعه‌ای، اجتماعی‌شدن^۱ است. اجتماعی‌شدن، فرآیندی است که در آن افراد یاد می‌گیرند چگونه عضوی از جامعه باشند و این فرآیند را از طریق درونی کردن^۲ هنجارها و ارزش‌های جامعه توسط اعضای جامعه و از طریق یادگیری نحوه‌ی ایفای نقش‌های اجتماعی از سوی افراد جامعه صورت می‌دهند (گوردون^۳، ۱۹۹۸). انسان‌ها غالباً به برنامه‌ریزی برای آینده می‌پردازند. در واقع، هر زندگی نیازمند تصویری کلان و طرحی کلی است که انسان‌ها از طریق تعامل سه‌گانه‌ی فرد، جامعه و تربیت به ترسیم آن می‌پردازند (بروکس^۴، ۲۰۰۲).

از آن‌جا که نظام آموزشی در کشورمان متمرکز است، یقیناً یکی از مؤلفه‌های مهم در آموزش مسایل اجتماعی، برنامه‌های درسی رسمی و به تبع آن، کتاب و اسناد برنامه‌ی درسی است. این‌ها جزو مهم‌ترین منابع و مراجع یادگیری می‌باشند. و معلمان ناگزیرند فعالیت‌های آموزشی خویش را بر اساس آن‌ها متمرکز ساخته، دانش‌آموزان نیز ملزم به خواندن و فهمیدن محتوای کتاب‌های درسی می‌باشند. کتاب‌های درسی در نظام آموزشی متمرکز، با امتحانات هماهنگ، از اهمیت خاصی برخوردارند؛ در این نوع نظام آموزشی، فراگیران باید تمامی مطالب موجود در لابه‌لای کتاب‌های درسی را مطالعه کرده و یاد بگیرند، تا امکان موفقیت آموزشی برای آن‌ها فراهم گردد (فتحی‌آذر، ۱۳۸۰).

آدمی موجودی فی‌نفسه اجتماعی است. با این همه به علت پیچیده شدن سازمان‌های اجتماعی و گسترش فزاینده‌ی نهادها، آموزش‌های ویژه‌ای لازم است تا میزان انطباق وی را با این محیط پیچیده افزایش دهد و درجه‌ی بهره‌وری او را از جامعه و برعکس، مضاعف کند. هم‌چنان که المدرس (۱۳۷۹) و درتون، شری و سرسی^۵ (۱۹۹۷) بیان نموده‌اند، مدرسه و برنامه‌های درسی می‌توانند در اجتماعی کردن دانش‌آموزان تأثیر به‌سزایی داشته باشند. در واقع، مدرسه و برنامه‌های درسی یکی از اساسی‌ترین عناصر تربیت اجتماعی، حصول دانش‌آموزان به تعهد اجتماعی، ایجاد روحیه‌ی مدنی و جامعه‌پذیر ساختن آن‌ها می‌باشند (لیبرمن^۶، ۱۹۸۹؛ فاتحی‌زاده و نصر اصفهانی و فتحی، ۱۳۸۲). در این میان، برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی، نقش مؤثر و مهم‌تری دارند. تأکید عمده‌ی برنامه‌ی

1. socialization

2. internalization

3. Gordon

4. Brooks

5. Derton, Sheri & Searci

6. Liberman

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۳۳

مطالعات اجتماعی، تسلط یافتن بر توده‌ای از مطالب درسی سازمان یافته نیست، بلکه تأکید بر استفاده‌ی کارکردی موضوع درسی و در بسیاری از منابع، افزایش سواد اجتماعی و توسعه‌ی رفتار مطلوب اجتماعی، تربیت شهروندانی عاقل و مسؤول است (ریگان و استندلر، ۲۹۱: ۱۹۶۶). هدف نهایی برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی، بهبود زندگی است، نه صرفاً، در کلاس درس، بلکه در اجتماع، در میان ملت و در دنیا، هدف آن به وجود آوردن شهروندانی عاقل، مسؤول و خود رهبر است (ریگان^۱ و دیگران، ۲۶۳ و ۲۹۳: ۱۹۶۴).

طراحی برنامه‌ی درسی^۲ که نقشه‌ی مفهومی برای تولیدکنندگان برنامه‌ی درسی می‌باشد، یکی از اساسی‌ترین موضوعات برنامه‌ی درسی است که ناظر به تعیین منابع، شناسایی عناصر تشکیل دهنده‌ی برنامه و نوع تصمیم‌هایی است که در ارتباط با هر یک از آن‌ها گرفته می‌شود. این موضوع به‌رغم ارائه‌ی دیدگاه‌های صاحب نظران برنامه‌ی درسی، به آسانی قابل بحث نمی‌باشد، چرا که اجماع و اتفاق نظر کلی میان صاحب‌نظران وجود ندارد (تایلر، ۱۹۴۹؛ تابا، ۱۹۶۲؛ آیزنر، ۱۹۸۵ و کلین، ۱۹۸۵).

شورت، طراحی برنامه‌ی درسی را از اجزای مهم دانش برنامه‌ی درسی تعریف کرده و بیان می‌کند، طراحی برنامه‌ی درسی باید از یک اتصال و چارچوبی روشن و اصولی برخوردار باشد و در شکلی دریافت و فهمیده شود که زاینده باشد (۲: ۱۹۸۶).

بوشامپ (۱۰۱: ۱۹۷۵) قلمرو برنامه‌ی درسی را در دو دسته‌ی طراحی و مهندسی برنامه‌ی درسی تقسیم و معتقد است طراحی برنامه‌ی درسی، کانون اصلی مباحث برنامه‌ی درسی است. از نظر وی، موضوع و تعریف طراحی برنامه‌ی درسی، ریشه در مفهوم آن دارد. ارنشتاین و هانکینز (۱۸۱: ۲۰۰۹) طراحی برنامه‌ی درسی را نقشه خوانده‌اند. آنان ضمن اشاره به نحوه‌ی قرار گرفتن عناصر برنامه‌ی درسی که به صورت یک ماهیت بنیادی آرایش یافته‌اند و نیز روابط این عناصر با هم، آن را یک نوع ترسیم از برنامه‌ی درسی خوانده‌اند.

از نظر کلین، طراحی برنامه‌ی درسی، به موجب دو گونه تصمیم‌گیری در دو سطح مختلف به هنگام تکوین برنامه شکل می‌گیرد: سطح فراگیر یا عام که ناظر به تصمیم‌گیری در خصوص مبانی ارزشی است و سطح خاص و یا جزئی که ناظر بر تصمیم‌گیری‌های تکنیکی و فنی در خصوص عناصر برنامه است.

در سطح عام، طرح یا الگوی برنامه‌ی درسی ناظر به تصمیم‌گیری در خصوص مبانی ارزشی یا الگوی برنامه‌ی درسی از نوع منبع یا منابع اطلاعات است و توسط برنامه‌ریز انتخاب می‌شود، که شناسایی دیدگاه‌های حاکم بر برنامه‌ی درسی است.

به لحاظ تاریخی، سه منبع اصلی اطلاعاتی برای برنامه‌ریزی درسی مورد شناسایی قرار گرفته است که شامل: موضوع‌های مدون، دانش‌آموزان و جامعه است (مهرمحمدی، ۱۹۴:۱۳۸۱).

در این نوشتار، جهت بررسی وضعیت موجود بر اساس دیدگاه کلین، در خصوص طراحی برنامه‌ی درسی، به تحلیل منابع اطلاعاتی سه گانه و تجزیه و تحلیل عناصر پرداخته شده است.

عوامل متعددی در جهت‌گیری برنامه‌ی درسی تأثیرگذارند که یکی از عمده‌ترین آن‌ها منابع اطلاعاتی برنامه‌ی درسی است. منابع، روی ساختار یا الگو و تصمیماتی که روی عناصر برنامه‌ی درسی گرفته می‌شود اثر می‌گذارد.

در الگوی مبتنی بر موضوعات و رشته‌های درسی که رایج‌ترین الگوی برنامه‌ی درسی است، به نقش مهم دانش در برنامه‌های درسی اشاره و رشته‌های علمی به عنوان منابع اولیه محتوای برنامه‌ی درسی فرض گرفته می‌شود. در این الگو، انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، از مهم‌ترین وظایف برنامه‌ریز به‌شمار می‌رود و برنامه‌های درسی از قبل تدوین شده، به دانش‌آموزان ارائه می‌گردد.

در الگوی مبتنی بر دانش‌آموز، تأکید و توجه به نیازها، علایق، توانمندی‌ها و تجارب گذشته‌ی دانش‌آموزان، به عنوان مبنای تصمیم‌گیری در زمینه‌ی عناصر برنامه‌ی درسی می‌باشد. در این الگو، مفهوم اهداف از پیش تعیین شده، خواه صریح و خواه ضمنی، مورد انکار بوده و تعیین اهداف توسط دانش‌آموزان و یا گروهی از آنان سرلوحه‌ی یادگیری قرار می‌گیرد. هم‌چنین، محتوا بر پایه‌ی علایق دانش‌آموزان و توسط خود آن‌ها انتخاب می‌شود، به گونه‌ای که آنان نوعی تمامیت و یگانگی را تجربه می‌کنند. اما در الگوی مبتنی بر جامعه، جهت‌گیری اصلی، فهم و شناخت جامعه و نظم موجود، کاوش و پی‌جویی مسایل و مشکلات اجتماعی و اصلاح، ارتقا و بازسازی جامعه می‌باشد. محتوا برگرفته و متأثر از واقعیات و مشکلات زندگی اجتماعی بوده، از فضاها و منابع و تجهیزات موجود در جامعه نیز حداکثر استفاده به عمل می‌آید.

کتاب‌های درسی انعکاس‌هایی از تغییرات در برنامه‌ی درسی و ارزش‌های جامعه را در بر می‌گیرد. از حدود اواخر قرن ۱۹ و اوایل قرن ۲۰، کتاب‌های درسی در جهت واکنش‌های اجتماعی و موقعیت‌های متغیر اقتصادی تغییر کرده‌اند (آلتبچ^۱، ۱۹۹۵).

کتاب‌های درسی در نظام آموزشی متمرکز با امتحانات هماهنگ، از اهمیت خاصی برخوردارند، زیرا در این نوع نظام آموزشی، فراگیران می‌بایست تمامی مطالب و محتوای

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۳۵

موجود در لابه لای کتاب‌های درسی را مطالعه کرده و یاد بگیرند، تا این که امکان موفقیت آموزشی برای آن‌ها فراهم گردد (فتوحی آذر، ۱۳۸۰).

کتاب‌های درسی از سنتی‌ترین رسانه‌های آموزشی هستند که از طریق آن‌ها برنامه‌های درسی به صورت کتبی ارائه می‌گردد (ادیب، ۱۳۸۲). بنابر این برنامه‌ی درسی و محتوای آن، یکی از بهترین ابزارها جهت تحقق رسیدن دانش‌آموزان به تعهد اجتماعی، ایجاد روحیه‌ی مدنی و اجتماعی‌شدن آن‌ها می‌باشد. در این میان دروس تعلیمات اجتماعی، نقش مؤثر و مهم‌تری را دارند.

به دلیل ضرورت داشتن برنامه‌ی تربیت اجتماعی برای آموزش و پرورش، در نظر است با بررسی موقعیت موجود و شناسایی نقاط ضعف و قوت برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی فعلی، چالش‌ها، دشواری‌ها و نقاط ضعف برنامه‌ی درسی موجود، مشخص شود. در واقع بر مبنای تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و اسناد مرتبط برنامه‌ی درسی، این تحقیق در پی بررسی وضعیت موجود برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی از طریق دو سؤال ذیل است:

۱- دیدگاه‌ها و روی کرد حاکم (مبانی ارزشی و منابع اطلاعاتی) بر برنامه‌ی درسی تربیت

اجتماعی در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی موجود چیست؟

۲- ویژگی‌های عناصر و مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی موجود در دوره‌ی

راهنمایی تحصیلی کدامند؟

سوابق و پیشینه‌ی پژوهش

ملکی (۲: ۱۳۷۳) در پایان‌نامه‌ی دکتری خود با عنوان «ارائه‌ی چارچوب نظری در خصوص سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی با تأکید بر برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی»، به مطالعه‌ی برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی پرداخته است. وی خاطر نشان می‌سازد که با تعیین هدف‌ها، چارچوب کلی یا سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی توالی تجربیات یادگیری، می‌توان موقعیت مطلوبی برای آموزش مطالب اجتماعی به وجود آورد. ولی تحلیل نهایی کیفیت برنامه، به وسیله‌ی روش‌های تدریسی که مطالعات اجتماعی را برای فراگیران معنادار می‌سازد، تعیین می‌شود که وی این ویژگی‌ها را برشمرده است.

ارائه‌ی چارچوبی نظری، در خصوص سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی با تأکید بر برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی، موضوع پژوهش او می‌باشد. در واقع تمرکز اصلی، بر روی محتوا و سازمان‌دهی آن، با تأکید بر برنامه‌ی درسی تعلیمات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی بوده و در سه فصل از پایان‌نامه، دقیقاً به سازمان‌دهی محتوا پرداخته است.

در طرح پژوهشی با عنوان «ماهیت معرفت‌شناختی علوم اجتماعی و تأثیر آن بر برنامه‌ی درسی علوم اجتماعی»، که توسط باقری و کشاورز (۱۳۸۱) انجام شده است، به ویژگی‌های کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پرداخته، پس از بررسی اهداف، محتوا و اصول مربوط به آموزش، یادگیری و ارزشیابی، به بررسی کتاب‌ها پرداخته شده و نتیجه‌گیری شده که اغلب اصول و ویژگی‌های بیان شده برای عناصر برنامه در آن پژوهش، در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی رعایت نشده است. از جمله، عدم توجه به اصل تبیین ضرورت عدالت اجتماعی، عدم توجه به اصل قانون‌گرایی، عدم توجه به اصل تبیین ضرورت و نحوه بهره‌گیری از آرای مختلف و ...

آران (۱۳۸۲)، در پایان‌نامه‌ی خود با عنوان «بررسی میزان انطباق مفاهیم مطرح شده در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی با چالش‌های اساسی جامعه‌ی امروز ایران»، به دو سؤال اساسی پرداخته است: آیا اهداف کلی تعلیم و تربیت دوره‌ی راهنمایی در برگرفته‌ی چالش اساسی جامعه‌ی امروز ایران است؟ و آیا محتوای کتاب‌های علوم اجتماعی دوره‌ی راهنمایی منطبق با چالش‌های اساسی اجتماعی جامعه‌ی امروز ایران است؟

سپس با بررسی اسناد و مدارک و بررسی نظریات متخصصان برنامه‌ی درسی، و تحلیل محتوای کتب تعلیمات اجتماعی، چالش‌های اساسی جامعه‌ی امروز، یازده زمینه‌ی کلی را مطرح کرده و در نهایت، پیشنهاد داده که باید در محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و تألیف کتاب‌ها با محوریت چالش‌ها و مسایل اساسی جامعه‌ی امروز ایران، تجدید نظر صورت گیرد. همچنین نسبت به تدوین محتوای آموزشی، متناسب با نیازها و الزامات دنیای جدید و شرایط متغیر کنونی اقدام گردد. در واقع، بر اساس نتایج به‌دست آمده باید مواردی که در محتوا بیان نشده، به عنوان نقاط ضعف برنامه‌ی درسی موجود، محسوب نمود.

حاتمی (۱۳۸۴)، در پایان‌نامه دکتري خود با عنوان «طراحی الگویی برای آموزش نگرش‌های اجتماعی و ارزیابی برنامه‌ی درسی تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی بر اساس آن»، الگویی را به صورت یک برنامه‌ی کامپیوتری، بر اساس الگوی مطلوب و الگوهای رفتارگرا، شناختی، ساخت‌گرا و موجود طراحی نمود. بررسی‌های اسنادی محقق، نشان داد که برنامه‌ی درسی موجود، عمدتاً بر اساس آموزه‌های رفتارگرایی استوار است. همچنین مشخص شد که برنامه‌ی موجود، ۵۷/۵ درصد از معیارهای الگوی مطلوب را دارا می‌باشد که خود بیان‌گر این است که برنامه‌ی فعلی، فاقد حدود نیمی از معیارهای الگوی مطلوب است. حسینی نسب و دهقانی (۱۳۸۷: ۹۸-۷۹)، در بررسی تحت عنوان «تحلیل محتوای کتب تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی بر اساس مهارت‌های اجتماعی و بررسی

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۳۷

دیدگاه‌های دبیران این دوره»، به این نتایج دست یافتند: میزان مهارت‌های اجتماعی موجود در کتب تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی، در مجموع در حد متوسط و متوسط به پایین بوده، تعداد و درصد مقوله‌های مهارت‌های اجتماعی در کتاب سال اول بیش‌تر از سال دوم و سال دوم بیش‌تر از سال سوم می‌باشد. در خصوص سازمان‌دهی محتوای کتب تعلیمات اجتماعی، ملاک‌های توالی و مداومت در حد مناسب ارزیابی شده است. نتیجه‌ی دیگر این که با توجه به اهمیت موضوع و پرورش دانش‌آموزان در راستای اجتماعی شدن، زمان اختصاص یافته به این درس مناسب نیست. هم‌چنین تأثیر تصاویر در فهم آموزش مهارت‌های اجتماعی برای پایه‌های اول و دوم، در حد متوسط و متوسط به بالا بوده و برای پایه‌ی سوم، در حد متوسط و کم است. نتایج این تحقیق نیز بیان‌گر وضعیت نامناسب کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی نیز می‌باشد.

در فصل ۳ کتاب *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران: روی‌کردهای اساسی برنامه‌ی درسی*، توسط باقری (۱۳۸۹: جلد ۲) مطرح شده است. از نظر وی، دو بعد سنت‌گرایی تحولی و واقع‌گرایی سازه‌گرا، در مورد درس علوم اجتماعی به‌کار گرفته می‌شود. سنت‌گرایی تحولی، از این حیث در مورد علوم اجتماعی کاربرد دارد که در این عرصه‌ی علم، سنت و فرهنگ، جایگاه محوری و اساسی دارد.

از سوی دیگر، واقع‌گرایی سازه‌گرایانه نیز در مورد علوم اجتماعی به‌کارگرفته شده است، زیرا تا جایی که علوم اجتماعی علم محسوب می‌شود، در پی شناختن واقعیت‌های اجتماعی زندگی بشر است. در جریان این شناخت معطوف به واقعیت، هم‌چون سایر شناخت‌های معطوف به واقعیت، نیاز به سازه‌پردازی، اجتناب‌ناپذیر خواهد بود و به این ترتیب، نقش دانشمند در جریان علم نیز آشکار خواهد شد. بنابراین، نگرش فلسفی به ماهیت علوم اجتماعی، بر حسب دو بعد سنت‌گرایی تحولی و واقع‌گرایی سازه‌گرایانه، صورت خواهد پذیرفت. نتایج این بحث نظری نیز بیان‌گر ضرورت تغییرات در روی‌کرد برنامه‌ی درسی تعلیمات اجتماعی می‌باشد.

مک کورمک^۱ (۲۰۰۶) در پایان نامه‌ی دکتری خود در دانشگاه هستون^۲، به بررسی این که تربیت اجتماعی چیست، به‌یک خودپژوهی در مورد آموزش‌های اجتماعی و روش‌های مطالعات اجتماعی قبل از خدمت معلمان و ارتباط بین مطالعات اجتماعی و تربیت اجتماعی پرداخته است. هدف این مطالعه، استفاده از اطلاعات خود دانشجویان تربیت معلم به عنوان ابزاری برای توضیح تغییر پارادایم بین مطالعات اجتماعی و روش‌های آموزش اجتماعی برای دوره‌ی ابتدایی است. این مطالعه، کالبدشکافی روایت‌های

1. McCormack

2. University of Houston

دانشجویان، اظهارات شخصی آن‌ها و همین‌طور ارزیابی‌های دانشگاه در مورد آن‌ها، جهت تجزیه و تحلیل این موضوع که چطور و چگونه به تدریس دیسیپلین‌ها بپردازند، می‌باشد. مؤلف، آموزش اجتماعی را به عنوان اصلاحات آموزشی قابل دوام و ماندنی برای معلمان مطالعات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی، قبل از خدمتشان معرفی نموده است. در این پژوهش، این که چه چیزی و چگونه باید آموزش داد، را بررسی نموده، هم‌چنین تأثیر آموزش اجتماعی را در تربیت آزموده است. وی با روش اقدام پژوهی، به جست‌وجوی پاسخ این سؤال‌ها پرداخته است:

اهداف کلی برای بهبود برنامه‌های درسی آموزش مطالعات اجتماعی در برنامه‌های درسی مدارس چیست؟ چه راه‌کارهایی برای اجرای برنامه‌ی تربیت اجتماعی لازم است؟ کدام یک از راه‌کارهای موجود در تعلیم و تربیت، اجازه‌ی اجرای یک برنامه‌ی آموزش اجتماعی مؤثر را می‌دهد؟

در واقع، این مطالعه به این که چگونه معلمان ابتدایی قبل از خدمت بتوانند آموزش اجتماعی را با فلسفه‌ای که با آن درگیرند، در پژوهش‌هایشان همسان‌سازی کنند، جهت می‌دهد. این تحقیق، به شکل پژوهش عملی است که به وسیله‌ی خود دانشجویان تربیت معلم، که علاقمند بهبود روش‌های تدریستان هستند، انجام می‌شود.

به زعم وی، نتایج این مطالعه در بهبود روش‌های تربیت اجتماعی و رشد دموکراسی در جامعه کمک کرده و در یادگیری‌های انتقادی و اندیشمندانه یاری‌رسان است. نتایج این تحقیق، بسیار گسترده بوده، بخش عمده‌ی آن، در مورد رابطه‌ی تربیت اجتماعی و آموزش روش‌های تدریس مطالعات اجتماعی قبل از خدمت است.

ملاحظات مربوط به روش پژوهش

برای بررسی میزان هم‌خوانی محتوای کتب درسی با مفاهیم کلیدی، سه منبع موضوعاتِ درسی مدون، دانش‌آموز و جامعه، و ویژگی‌های هر یک از عناصر برنامه‌ی درسی (اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی و یادگیری)، بر اساس الگوهای ارزشی برنامه‌ی درسی از روش تحلیل محتوا به دو صورت کیفی و کمی استفاده شده است. در رابطه با تحلیل محتوا، از^۱ در مقاله خود، (حکیم زاده، ۱۳۸۵:۱۱۹)، با ارائه‌ی مثال‌هایی از تحلیل محتوای کتاب‌های درسی در مطالعات سال‌های اخیر، سه گام را در تحلیل محتوا، ارائه می‌دهد:

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۳۹

۱- مشخص کردن دسته بندی‌های موجود برای جست و جو کردن در مورد مضامین (موضوع‌ها یا تم‌ها).

۲- انتخاب نمونه‌ی دسته بندی شده و مشخص کردن واحدهای تحلیلی.

۳- اندازه‌گیری یا ثبت نظام‌مند و تعداد موارد مشاهده شده از طبقه‌بندی موجود.

همان‌طور که از می‌نویسد: «در تحلیل محتوا به نظر می‌رسد محقق می‌داند چه دسته‌بندی‌هایی از قبل برای تحقیق مهم خواهند بود. در تحقیق کیفی، تحلیل محتوا در ترکیب با دیگر فرم‌های تحلیل داده‌ها که بیشتر قیاسی و حسی هستند استفاده می‌شود، تا دسته‌بندی‌ها و تفسیرها پدیدار شوند (همان: ۱۲۰).

بنابراین، در این مطالعه برای تحلیل محتوای کتاب‌ها این مراحل انجام شد:

- تعیین جامعه‌ی پژوهش: شامل کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی سه ساله‌ی راهنمایی تحصیلی (۹۰-۱۳۸۹).

- تعیین نمونه: در راستای هدف پژوهش، تمامی دروس هر یک از سه کتاب درسی

مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی، مورد تحلیل واقع شد.

- واحد تحلیل: واحد تحلیل در این پژوهش شامل واحد ثبت (ضبط) و واحد

زمینه (متن) می‌باشد.

- واحد ثبت: واحد ثبت در این تحلیل مضمون (موضوع یا پیام اصلی متن) می‌باشد.

- واحد زمینه: واحدهای زمینه‌ای، متن دروس انتخاب شده از کتب تعلیمات

اجتماعی دوره‌ی راهنمایی است.

- کدگذاری: در واقع کدگذاری، تخصیص کد به مقوله‌ها بر اساس دستورالعمل و واحد

تحلیل می‌باشد. دستورالعمل شامل تمامی متغیرهای تحقیق و مقوله‌های مربوط به هر

متغیر است که بر اساس آن کدگذاری انجام می‌شود. در واقع دستورالعمل کدگذاری، قلب

تحلیل محتوا است که چگونگی سنجش متغیرهای مورد مطالعه را توضیح می‌دهد

(حکیم زاده، ۱۳۸۵: ۱۲۱).

در این پژوهش، متغیرها، یعنی مقوله‌های مورد نظر، مفاهیم و ویژگی‌های کلیدی

الگوی‌های مبتنی بر موضوعات درسی مدون، دانش‌آموز و جامعه می‌باشند که در

جدول شماره یک مشخص شده است (برای هر یک از سه متغیر، ۱۰ مفهوم کلیدی (مقوله)

تعیین شد). در ضمن مفاهیم کلیدی عناصر برنامه‌ی درسی (اهداف، محتوا، روش‌های

یاددهی و یادگیری)، بر اساس الگوهای ارزشی برنامه‌ی درسی که در جداول ۷، ۸، ۹ و ۱۰

آمده، معیاری برای تحلیل محتوای کتاب‌ها می‌باشد. مقوله‌های مورد نظر، بر اساس بررسی در متون تخصصی مرتبط با حوزه‌ی برنامه‌ی درسی به دست آمد.

- پس از استخراج مؤلفه‌های اصلی و تشکیل جدول مفاهیم (مقوله)، عوامل مربوط به مبانی ارزشی (موضوعات درسی مدون، دانش‌آموزان و جامعه)، جداول تهیه شده به چند متخصص ارسال شد تا نظرات خود را در مورد مناسب و مرتبط بودن مفاهیم و مؤلفه‌های انتخاب شده، اعلام نمایند. پس از دریافت نظرات، جدول مربوط تعدیل و مبنای کار در مرحله‌ی بعدی قرار گرفت.

- سپس جهت تحلیل محتوای کتاب‌های یادشده، بعد از مطالعه‌ی محتوای آن‌ها با استفاده از جمله‌ها، تصاویر، فعالیت‌ها و نقشه‌ها به عنوان واحد تحلیلی، موارد استخراج و ثبت شد. بعد از مطالعه‌ی فهرست هر یک از موارد ثبت شده در هر کتاب و مربوط کردن آن به مفاهیم ده گانه و مؤلفه‌های آن، شمارش فراوانی هر کدام از موضوع‌ها، انجام و نتایج تجزیه و تحلیل شد.

جهت انجام روایی، چون اعتبار در همه‌ی مراحل تحقیق، شامل طرح مسأله، واحدهای تحلیل، نمونه‌گیری و ... مطرح است (فیروزان، ۱۴۰:۱۳۶۰) و از آن جایی که اجرای تحقیق از سوی بیش از یک محقق، به طور طبیعی، نتایج معتبرتری در پی خواهد داشت (ویمر، ۱۳۸۴:۱۱۰)، در این پژوهش، روایی، هم از نظر استادان صاحب‌نظر (روش هم‌فکری محققان یا توافق داوران) و هم با انجام تحلیل از سوی بیش از یک محقق، تأیید شد. به این صورت که روش تحلیل محتوا و مفاهیم کلیدی، و درس‌های تحلیل شده از هر کتاب به چندین متخصص توضیح داده شد و از آنان نیز خواسته شد تا تحلیل نمایند، در مورد تحلیل کتب نیز، هر کتاب به دو متخصص ارسال شد، سپس نظرات و نتایج تحلیل محتوای آن‌ها با نتایج تحلیل محتوای به دست آمده مقایسه، تعدیل و در واقع نتایج اعتباریابی شد. جهت پایایی نیز از توافق درصدی^۱، روش معرفی شده توسط نئوندورف (محمدی مهر، ۱۳۸۷) استفاده شد. برای کتاب‌های پایه‌ی اول، دوم و سوم، درصد توافق مشاهده شده (PAO)، به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۷ و ۰/۸۷ به دست آمد.

برای پاسخ به سؤال‌ها، ضمن تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، به تجزیه و تحلیل اسناد بالادستی نیز پرداخته شده است. به این منظور، برای به دست آوردن متن قابل استناد که به صورت مدون شامل فلسفه و دیدگاه ارزشی غالب فعلی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران و به تبع آن دوره‌ی راهنمایی تحصیلی و برنامه‌های درسی آن باشد، کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران که مصوب شورای عالی آموزش و

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۴۱

پرورش می‌باشد، مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، در بردارنده‌ی مبانی، اهداف و برنامه‌های کلی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است که جهت بررسی وضعیت موجود، بررسی این کلیات بسیار راه‌گشا بود.

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال اول پژوهش: برای بررسی دیدگاه حاکم (مبانی ارزشی) بر برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی موجود، ضمن تحلیل محتوای کتاب‌ها، به تجزیه و تحلیل اسناد بالادستی نیز پرداخته شد. برای بررسی منابع موضوعات درسی مدون، دانش‌آموز و جامعه، ویژگی‌های هر یک از آن‌ها به عنوان معیاری برای تحلیل محتوا و بررسی اسناد (جدول ۱) تعیین گردید.

جدول ۱: مفاهیم و ویژگی‌های کلیدی الگوهای مبتنی بر موضوعات درسی مدون، دانش‌آموز و

جامعه

الگوی مبتنی بر جامعه	الگوی مبتنی بر دانش‌آموز	الگوی مبتنی بر موضوعات درسی مدون
U- تأکید بر چالش‌ها، واقعیت و مشکلات اجتماعی	K- تأکید بر نیازهای دانش‌آموزان	A- مبتنی بر موضوعات درسی
V- هدف کمک به فهم جامعه، ضمناً استفاده از اهداف تصریح شده، البته نه مانند الگوی موضوع درسی	L- اهداف از پیش تعیین نمی‌شود	B- اهداف از پیش تعیین می‌شود
W- محتوا منبعث از واقعیات و مسایل زندگی جوامع	M- محتوا و سایر عوامل برنامه‌ی درسی بر اساس علایق فرد	C- ساختار دانش، مهم‌ترین منبع برای انتخاب محتوا
X- تأکید بر یک‌پارچگی و کاربردی بودن محتوا	N- عدم تعیین محتوا از پیش	D- برنامه‌ی درسی از قبل تدوین می‌شود
Y- زمان دارای تعریف محدود و معین نیست	O- تلفیق و ترکیب جایگزین وسعت و توالی	E- تأکید زیاد بر انتخاب و سازمان‌دهی محتوا
Z- تنوع منابع و ترجیح منابع موجود در جامعه، بر کتاب	P- کتاب‌های درسی چندان ارزش ندارند	F- کتاب درسی نقش فوق‌العاده‌ای دارد.
AA- تأکید بر رویکرد انطباق اجتماعی	Q- الویت بر برنامه‌های فعال یادگیری	G- عدم توجه به نیازها و علایق دانش‌آموزان
BB- تأکید بر رویکرد بازسازی اجتماعی	R- انعطاف پذیری و فرد محوری	H- ارتباط کم موضوعات درسی با دنیای واقعی
CC- فعالیت آموزشی، تدریس و ارزشیابی حاصل معلم و فراگیر	S- ایجاد انگیزه و علاقه در دانش‌آموز	I- تأکید بر آموزش حجم معینی از محتوا
DD- عدم آمادگی معلمان بر تدریس چنین برنامه البته معلم نقش مستقیم‌تری نسبت به الگوی دانش‌آموز دارد.	T- عدم آمادگی معلمان بر اجرای این نوع برنامه	J- استفاده از روش تدریس سخنرانی و مباحثه

مراحل تحلیل ویژگی‌های عناصر کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی

کتاب پایه‌ی اول سال ۱۳۸۹، مشتمل بر ۷۸ صفحه و چهار فصل و ۱۴ درس است که جهت تحلیل محتوای کلیه درس‌ها مورد بررسی قرار گرفت.

بر اساس تحلیل محتوای کتاب پایه‌ی اول، با توجه به این‌که این کتاب در سال ۱۳۸۵ تغییر نموده، لیکن محتوای آن با سال‌های گذشته تغییر اساسی نداشته است. هرچند تلاش بر این بوده که از همکاری بیش‌تر دانش‌آموزان استفاده شود و به نوعی دانش‌آموزان را با انجام کارهای جانبی، وارد به فعالیت و مشارکت نمایند، تا آن‌ها فقط متکی به حفظ مطالب کتاب نشوند؛ لیکن در عمل ملاحظه می‌شود که این تلاش‌ها نتوانسته، این برنامه‌ی درسی و کتاب را، به سوی برنامه‌ی مبتنی بر دانش‌آموز سوق داده و از سلطه‌ی روی‌کرد موضوع محوری، آن‌چنان که مؤلفان کتاب‌های درسی در نظر دارند، برهاند.

در واقع مبنای کتاب، با محتوای معین و از پیش تعیین شده، سازمان‌دهی شده، ارزیابی‌های مشخص و ... همگی بیان‌گر تبعیت این برنامه از روی‌کرد سنتی مبتنی بر موضوعات درسی است.

با وجود این‌که بسیاری از مطالب و محتوای این کتاب، مربوط به مسایل اجتماعی بوده و از مسایل و مشکلات جامعه سخن می‌گوید، به نوعی در جهت برنامه‌های مبتنی بر جامعه نیز حرکت نموده، لیکن در نهایت هنوز باید تغییرات جدی در این برنامه‌ی درسی داده شود.

نتایج تحلیل محتوای آن نیز در جداول (۲) و (۳) و (۴)، بیان‌گر این موضوع می‌باشد. لازم به توضیح است، در شمارش برخی مفاهیم، به تعداد درس‌ها اشاره شده است. مثلاً برای تحلیل محتوای «استفاده از روش تدریس سخنرانی و مباحثه» به تعداد دروس موجود در هر کتاب اشاره شده، یعنی ۱۴، ۱۴ و ۱۲، به این مفهوم که روش سخنرانی برای هر درس یک بار شمارش شده است، یعنی به‌طور مثال برای کتاب پایه‌ی اول راهنمایی ۱۴ در نظر گرفته شده است. در مورد برخی مفاهیم، نتیجه صفر است. یا برای «اهداف از پیش تعیین نمی‌شود» نتیجه ۰، ۰ و ۰ است، یعنی هیچ هدفی در کتاب نبود که از پیش تعیین شده، نباشد.

نتیجه‌ی برخی تحلیل‌ها نیز با خط تیره (-) مشخص شده است. مثل «عدم آمادگی معلمان بر اجرای این نوع برنامه» که چون صریح و روشن نبوده و با استفاده از کتاب قابل شمارش نبود، از خط تیره استفاده شده است. در مورد دیگر هم نتیجه‌ی شمارش، دو برابر تعداد دروس کتاب در نظر گرفته شد. مثلاً در مورد «تأکید بر ارزیابی در فواصل زمانی در

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۴۳

قالب نمره»، ارزیابی تعداد سؤال‌ها و پرسش‌ها در نظر گرفته شد. سؤال‌های آخر هر درس به عنوان یک مضمون و سؤال‌های داخل متن به عنوان مضمون دیگر مد نظر بود. بنابراین در شمارش برای هر درس، دو مورد در نظر گرفته شده است. بدین ترتیب، فراوانی الگوی مبتنی بر موضوعات درسی ۲۷۱ مورد و الگوی مبتنی بر دانش‌آموز و جامعه به ترتیب، ۱۱۴ و ۱۱۸ مورد ثبت شده است.

جدول ۲: ارتباط بین مفاهیم کلیدی الگوی مبتنی بر موضوعات درسی مدون و کتب تعلیمات

اجتماعی دوره‌ی راهنمایی

مفاهیم کتب‌ها (فراوانی)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	جمع
پایه اول	۴۵	۴۲	۳۹	۱۴	۳۸	۱۴	۲۶	۶	۳۳	۱۴	۲۷۱
پایه دوم	۴۱	۳۸	۳۹	۱۴	۳۶	۱۴	۲۷	۸	۳۱	۱۴	۲۶۲
پایه سوم	۳۹	۳۶	۳۸	۱۲	۳۱	۱۲	۲۶	۷	۲۸	۱۲	۲۴۱
مجموع	۱۲۵	۱۱۶	۱۱۶	۴۰	۱۰۵	۴۰	۷۹	۲۱	۹۲	۴۰	۷۷۴

لازم به توضیح است، کتاب پایه‌ی دوم سال ۱۳۸۹، در جمع ۸۵ صفحه و شش فصل و ۱۴ درس دارد که جهت تحلیل محتوا، کلیه‌ی درس‌ها تحلیل گردید.

چنانچه از نتایج برمی‌آید، برای کتاب پایه‌ی دوم راهنمایی تحصیلی، فراوانی الگوی مبتنی بر موضوعات درسی، ۲۶۲ مورد و برای الگوی مبتنی بر دانش‌آموز و جامعه به ترتیب، ۹۴ و ۱۱۷ مورد ثبت شده است.

جدول ۳: ارتباط بین مفاهیم کلیدی الگوی مبتنی بر دانش‌آموز و کتب تعلیمات اجتماعی

دوره‌ی راهنمایی

مفاهیم کتب‌ها (فراوانی)	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	جمع
پایه اول	۳۲	۰	۲۲	۰	۱۲	۰	۱۸	۱۱	۱۹	-	۱۱۴
پایه دوم	۲۸	۰	۲۰	۰	۱۰	۰	۱۲	۹	۱۵	-	۹۴
پایه سوم	۲۲	۰	۱۶	۰	۷	۰	۸	۷	۱۳	-	۷۳
مجموع	۸۲	۰	۵۸	۰	۲۹	۰	۳۸	۲۷	۴۷	-	۲۸۱

کتاب پایه‌ی سوم سال ۱۳۸۹، ۷۲ صفحه و سه فصل و ۱۲ درس دارد که تمامی درس‌ها تحلیل محتوا گردید.

همان‌گونه که از نتایج روشن است، الگوی غالب در این کتاب نیز مبتنی بر موضوع محوری با تأکید بر حفظ دانش می‌باشد. در نتایج تحلیل محتوا، فراوانی الگوی مبتنی بر

موضوعات درسی، دانش‌آموز و جامعه به ترتیب ۲۴۱، ۷۳ و ۱۲۱ مورد ثبت شده است.
جدول ۴: ارتباط بین مفاهیم کلیدی الگوی مبتنی بر جامعه و کتب تعلیمات اجتماعی

دوره‌ی راهنمایی تحصیلی

مفاهیم کتاب‌ها (فراوانی)	U	V	W	X	Y	Z	AA	BB	CC	DD	جمع
پایه اول	۲۱	۲۳	۲۰	۱۷	۰	۰	۱۷	۷	۱۳	-	۱۱۸
پایه دوم	۱۹	۲۵	۱۸	۱۶	۰	۰	۱۹	۸	۱۲	-	۱۱۷
پایه سوم	۲۲	۲۶	۱۵	۱۲	۰	۰	۲۲	۱۰	۱۴	-	۱۲۱
مجموع	۶۲	۷۴	۵۳	۴۵	۰	۰	۵۸	۲۵	۳۹	-	۳۵۶

در کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی هر سه پایه، بر اساس تغییراتی که در این کتاب‌ها در سال‌های اخیر ایجاد شده تلاش نموده‌اند در شکل ظاهری و به نوعی محتوایی آن، بر رویکرد برنامه‌ی درسی مبتنی بر دانش‌آموز تأکید گردد (کتاب تعلیمات اجتماعی پایه‌ی اول، بخش همکار محترم، ۱۳۸۹). که این تغییرات به‌خصوص در نوع پرسش و پاسخی که در متن درس‌ها و در انتهای هر درس آورده شده است، به چشم می‌خورد. در واقع مؤلفان، تلاش نمودند با فعالیت‌هایی که در این بخش‌ها طراحی کرده‌اند، مشارکت بیش‌تر دانش‌آموزان را برانگیزند. مثلاً در پایان هر درس، بخش خلاصه کنید و همچنین بخش بپرسید و پاسخ دهید، که باید دانش‌آموزان به صورت فردی در خارج از کلاس انجام دهند، تلاشی در جهت مشارکت و اظهار نظر دانش‌آموزان است، لیکن بررسی‌ها نشان داد، از آنجایی که تأکید بر خود کتاب، تعیین اهداف از پیش تعیین شده، تأکید زیاد بر محتوا، ساعات درسی مشخص و محدود برای کتاب درسی، تأکید و توجه بر سازمان‌دهی محتوا، تعیین سؤال‌هایی برای ارزش‌یابی و ... همگی جزو ویژگی‌های الگوی مبتنی بر موضوعات درسی با جهت‌گیری‌های خردگرایی و دانش‌مداری بوده و نتایج تحلیل محتوا نیز در تأیید آن، بیان‌گر این است که این تلاش‌ها در عمل نتوانسته است تغییرات محسوسی را در جهت تغییر رویکرد ارزشی به سمت الگوی مبتنی بر دانش‌آموز و جامعه، طبق نظر مؤلفان انجام دهد.

البته در این کتاب‌ها تلاش شده تا این دیدگاه تعدیل و از الگوهای مبتنی بر دانش‌آموز و جامعه نیز تأثیر پذیرد. لیکن نوع نگاه غالب، مبتنی بر موضوعات درسی است؛ هر چند در بخش‌هایی از کتاب‌ها به الگوی مبتنی بر دانش‌آموز و جامعه نیز اشاره شده است.

طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

همان‌گونه که توضیح داده شد، در نظر است جهت بررسی وضعیت موجود برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی، به طور نظری به مطالعه و بررسی اسناد پرداخته شود. در این بررسی، ضمن تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، به تجزیه و تحلیل کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران که مصوب شورای عالی آموزش و پرورش بوده و در بردارنده‌ی مبانی، اهداف و برنامه‌های کلی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است، پرداخته شد.

بخش قابل توجهی از طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران^۱، را مبانی، اهداف و اصول حاکم بر نظام آموزش و پرورش تشکیل داده^۲، که بررسی دقیق آن‌ها، جهت‌گیری‌ها و چارچوب‌های ارزشی موجود را در نظام آموزش و پرورش تا حدودی مشخص می‌کند. مباحث اصلی در سند طرح کلیات، بر تعلیم و تربیت اسلامی بوده که بخش قابل توجهی از آن برگرفته از مجموعه‌ی منابع دینی و مذهبی است (طرح کلیات، ۴۱:۳۶۷).

بخش مبانی تعلیم و تربیت اسلامی

مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، پایه‌ها و ریشه‌هایی هستند که نشان‌گر ابعاد اساسی جهان‌بینی مکتب اسلام هستند. در طرح کلیات نظام آمده است: مبانی تعلیم و تربیت اسلامی یک رشته اصول اساسی است که از جهان‌بینی مکتب اسلام و چگونگی نگرش این مکتب به جهان و انسان، به دست آمده و نظام تعلیم و تربیت اسلامی بر آن‌ها استوار است، بنابراین برای درک و فهم این مبانی، نخست باید دید که انسان از دیدگاه اسلام چگونه موجودی است (کلیات: ۴۴-۳۹). این مبانی، به شوؤن وجودی انسان برمی‌گردد که پایه‌های تعلیم و تربیت اسلامی بر آن استوار بوده و بدین صورت می‌باشد:

۱- فطرت: مبنای «فطرت» این پیام را می‌رساند که در انسان، نوعی گرایش ذاتی نسبت به خداجویی و گرایش‌های اصیل انسانی وجود دارد و بسیاری از تمایلات فطری می‌باشد، از جمله، میل به شناختن، کمال طلبی، حقیقت‌جویی، فضیلت‌طلبی، زیبایی‌خواهی، نظم‌جویی، و گرایش به عدالت، راست‌گویی، وفای به عهد و ... خداوند انسان را بر فطرتی سلیم و سرشتی پاک آفریده است، به گونه‌ای که فطرتاً خداگرای، دارای

۱- جهت اختصار من بعد طرح کلیات ذکر می‌شود.

۲- بخش مبانی در پاسخ سؤال یک و بخش اهداف در پاسخ سؤال دو مورد بررسی قرار می‌گیرد و از بخش اصول، فصول دوم، سوم و پنجم، مربوط به برنامه‌ریزی، محتوا و روش‌ها، معلم و مدیریت و تشکیلات و مشارکت در پاسخ سؤال دو و بقیه در پاسخ سؤال یک مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرند.

استعداد شناخت، حقیقت‌جو و فضیلت‌طلب، عدالت‌جو و به یک سخن کمال طلب است (همان، ۳۹). توجه به این مبنا در آموزش و پرورش، متضمن آن است که در اهداف، اصول، برنامه‌های درسی و محتوای آن‌ها، روش‌ها و ... شناخت واقعیات و تحقق بخشیدن به کمالات فطری انسان در مسیری خدامحور و پویا قرار گیرد.

۲- عقل: مبنای «عقل» این پیام تربیتی را دارد که برنامه‌های آموزشی و تربیتی باید به گونه‌ای باشد که زمینه‌ی رشد و تقویت قوه‌ی تعقل و تدبیر را در همه‌ی افرادی که تحت تعلیم و تربیت قرار می‌گیرند فراهم سازد. و دانش‌آموز را به سمتی هدایت نماید که سراسر آفرینش برای او آیتی از خداوند باشد (همان، ۴۱). توجه به آن، متضمن آن است که در برنامه‌ی درسی زمینه‌هایی برای بررسی تعقلی جهان هستی توسط دانش‌آموزان فراهم نماید تا از این طریق، عقل و قوه‌ی تدبیر آن‌ها به صورت عینی تقویت شود.

۳- اختیار: مبنای «اختیار» این پیام را می‌رساند که چون انسان دارای خصیصه‌ی مختار بودن و اراده داشتن است، باید دانش‌آموزان را به گونه‌ای تربیت کرد که همواره از روی آگاهی و اختیار کامل رفتار کنند و از وابستگی روحی و فکری که غالباً نتیجه‌ی نقصان آگاهی است پرهیز شود. توجه به این مبنا، در دوره‌ی راهنمایی نیز تأکید بر انتخاب آزاد و توجه به قدرت انتخاب دانش‌آموز و وجود انعطاف در برنامه‌های درسی را در خود دارد.

۴- مسؤولیت انسان: این مبنا مکمل اختیار است و از انسان می‌خواهد در برابر تکالیف اختیاری خویش مسؤول و پاسخ‌گو باشد؛ مسؤولیت در برابر خود، خداوند، جامعه و دیگر موجودات. پذیرش این مبنا و رعایت آن در برنامه‌های آموزشی، از برنامه‌ریزان و مجریان تعلیم و تربیت می‌خواهد تا وظایف هر کس را نسبت به خود، خانواده، اجتماع و محیط پیرامون خود در برنامه بگنجانند (کلیات، ۴۲:۱۳۶۷). توجه به این مبنا اصل نظارت را نیز به همراه دارد.

۵- عواطف: مبنای «عواطف» پرورش متعادل عواطف و پیش‌گیری از فقر عاطفی یادگیرنده (فراگیر) را مورد توجه قرار می‌دهد. در اسلام، اساس معاشرت و ارتباط با افراد بر رحمت، محبت، نرم‌خویی، نیکی کردن به دیگران و گذشت و عفو است. در نهاد انسان، عواطف فراوانی از جمله عاطفه، محبت و تنفر، هر دو نهاده شده است (همان، ۴۳).

۶- حیات اجتماعی: مبنای «حیات اجتماعی» این پیام را در خود دارد که در بینش اسلامی، زندگی در اجتماع وسیله‌ی وصول به سعادت انسان است و هر فرد هم‌چنان که خود از دیگران بهره می‌برد، می‌باید در فکر دیگران نیز باشد و به هم‌نوعان خود خدمت کند. انسان موجودی است اجتماعی و مدنی و بالطبع با جامعه داد و ستد و تعاون و تعامل و کنش و واکنش دارد. بنابراین باید در برنامه‌ریزی تربیتی و آموزشی و در تدوین کتب

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۴۷

درسی و اجرای برنامه‌ها این جهت را ملحوظ داشت (همان، ۴۴). بدین طریق دانش‌آموزان افرادی خواهند بود که در راستای بهبود اجتماعی کارکرد مؤثر دارند و برای بهبود روابط اجتماعی قدم برمی‌دارند.

با توجه به اهمیت این مبانی در سند فوق، چند نتیجه‌گیری اساسی در ارتباط با دیدگاه ارزشی برنامه‌ی درسی به دست می‌آید:

در ارتباط با مبانی «فطرت»، «اختیار»، «عواطف» و «مسئولیت انسان» در تعلیم و تربیت اسلامی، بررسی بندهای فوق حاکی از توجه عمیق به مبانی دینی و جهت‌گیری‌های اصیل مذهبی همراه با نگاه به فرد، در رسیدن به انسانی کامل و مختار با القای آموزه‌های مذهبی می‌باشد.

توجه به انسان، بیان‌گر تأکید بر روی‌کرد مبتنی بر فرد داشته و القای آموزه‌های مذهبی نیز، نشان‌گر انتقال ضروریات و دانسته‌های دینی و مذهبی بوده، به نوعی بر موضوع مداری و توجه به جهت‌گیری‌های خردگرایی تمایل دارد.

از بُعد توجه به مبانی «مسئولیت انسان» و «حیات اجتماعی» در تعلیم و تربیت اسلامی، بررسی محتوایی نشان می‌دهد، توجه به جهت‌گیری‌های اجتماعی و داشتن کارکرد مؤثر اجتماعی، ضمن استفاده از الگوی مبتنی بر جامعه، حاکی از انتقال دانسته‌های لازم برای زندگی اجتماعی به دانش‌آموزان بوده و تأکید بر جهت‌گیری‌های خردگرایی و دانش‌مداری در طیف موضوع مداری با توجه به میراث فرهنگی محسوس‌تر بوده و به نوعی بر استفاده از الگوی مبتنی بر موضوع مداری توجه دارد.

از جهت توجه به مبنای «عقل» در تعلیم و تربیت اسلامی، به نظر می‌رسد، تبیینی که در طرح کلیات (۱۳۶۷:۴۱) صورت گرفته، به نوعی بیان‌کننده‌ی تعقل و تدبر و تفکر در آیات و نشانه‌ها با تأکید بر توسعه‌ی فرآیند شناختی است که محمل توجه بر انتقال و آموزش آموزه‌های دینی همراه است؛ در واقع سیاق مطلب مطرح شده نشان می‌دهد به‌طور عمده، تعقل و تفکر در چارچوب انتقال باورهای دینی مدنظر است.

بنابراین با تأکید بر انتقال باورها در کتاب‌های درسی، به ویژه دوره‌ی راهنمایی که موضوع این پژوهش می‌باشد، تأکید بر کتاب محوری و موضوع مداری و انتقال دانش بوده، بر موضوعات درسی تأکید دارد. جدول ذیل چارچوب راهنمای نقاط اصلی مورد تأکید در بخش مبانی را با روی‌کرد ارزشی غالب نشان می‌دهد.

جدول ۶: ارتباط مفاهیم کلیدی بخش مبانی کلیات نظام آموزش و پرورش با سه رویکرد بیان شده

(منابع اطلاعاتی)

منبع استناد	نقطه‌ی تمرکز و توجه غالب	الگوی حاکم
بخش فطرت، اختیار، مسؤولیت، عواطف و ذوق هنری مبانی طرح کلیات نظام آموزش و پرورش...	توجه به فردیت و تربیت انسان کامل همراه با انتقال آموزه‌های دینی	شکوفایی فرد و توجه به فراگیر، و موضوع محوری با تأکید بر الگوی مبتنی بر موضوعات درسی و دانش‌آموز
بخش عقل و مسؤولیت انسان در مبانی طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری ...	توجه به مبنای «عقل» و باورهای دینی در تعلیم و تربیت اسلامی و انتقال باورها و دانش	بیان بعد تربیت دینی در طیف انتقال مفاهیم و باورها و دانش و به تأسی از آن توجه به الگوی مبتنی بر موضوعات درسی
بخش حیات اجتماعی و بعد زیستی در مبانی طرح کلیات نظام آموزش و پرورش ...	داشتن کارکرد مؤثر اجتماعی و حیات زیستی	رشد اجتماعی و جامعه‌گرایی در طیف سازگاری اجتماعی باتوجه به الگوی مبتنی بر جامعه و انتقال دانسته‌های لازم برای زندگی اجتماعی با تأکید بر موضوع مداری

موضوع اساسی در بررسی و تحلیل بخش مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، توجه به جنبه‌های اصیل و عمیق دینی و تربیت انسان کامل متدین، با تأکید بر فطرت پاک انسانی، رسیدن به مقام قرب الهی و انسان کامل را دارد. لیکن، موضوع مهم، انتقال باورها و آموزه‌های دینی و همچنین دانسته‌های لازم برای زندگی اجتماعی و در کل، تمامی این موضوعات با تأکید بر موضوع مداری و اهمیت بر بُعد خردگرایی و دانش محوری در انتقال این مفاهیم به دانش‌آموزان با استفاده از تمامی ابزار، به‌خصوص کتاب درسی مورد نظر است. بنابراین ضمن تأکید و به‌کارگیری عمده از ویژگی‌های الگوی مبتنی بر موضوعات درسی از الگوهای مبتنی بر دانش‌آموز و جامعه نیز تأسی پذیرفته است.

بخش اصول حاکم بر نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی

طبق تعریفی که در کلیات نظام آموزش و پرورش آمده (کلیات، ۵۰-۸۲:۱۳۶۷). اصول در برگیرنده‌ی سیاست‌های مهم، نکات حساس، اولویت‌ها و جهت‌گیری‌ها هستند و راه دستیابی به اهداف را نشان می‌دهند. از این‌رو، به نحوی ناظر بر دیدگاه‌های برنامه‌ی درسی نیز هستند. مجموعه‌ی اصول در پنج فصل و ۷۶ اصل مطرح شده‌اند که چند فصل آن به علت این‌که در رابطه با ویژگی‌های عناصر می‌باشند، به‌طور مفصل در پاسخ‌گویی به سؤال دو، توضیح داده خواهد شد.

فصل اول: در فصل اول، این اصول قابل توجه است: اصل اول، محور قرار دادن قرآن و سنت معصومین؛ اصل دوم، بازشناسی فرهنگ و تمدن مسلمانان؛ اصل سوم، تقدم تزکیه بر تعلیم؛ اصل چهارم، تعمیم تربیت دینی و داشتن جهت دینی؛ اصل پنجم، اولویت تعلیمی و تربیت دینی که مجموعه‌ی این پنج اصل، تأکید قوی بر جنبه‌های مذهبی را نشان می‌دهند. اصل ششم توجه به امر پرورش؛ به همراه اصل سوم، ضمن متمایز کردن پرورش از آموزش، اولویت تزکیه را در تعلیم و تربیت اسلامی طرح می‌کند.

اصل هفتم استفاده از تجارب و دست آوردهای بشری، و اصل دوازدهم تعلیم و تربیت مستمر و ایجاد انگیزه برای تداوم آموزش و خود راهبری به همراه اصل هفدهم توجه به مراحل رشد و بلوغ و توجه به جنسیت، تأکید بیش از همه بر دیدگاه‌های تحولی و شناختی و توجه بر آموزش با محوریت دانش، توجه به مبنای موضوع مداری و صلاحیت مداری در انتقال دانش دارد. اصل نوزدهم رشد همه جانبه و هماهنگ شخصیت، تأکید بر فرد، هویت و شخصیت انسان را در برمی‌گیرد. اصل هشتم توجه به رویکرد اجتماعی، نهم هماهنگی با مراکز و مراجع سیاست‌گذاری جامعه، اصل پانزدهم رعایت مقتضیات محیط و در نظر گرفتن شرایط اقلیمی و نیازها و مقتضیات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی مناطق مختلف به نوعی تأکید بر سازگاری سیاسی و اجتماعی همراه با تأکید بر موضوع مداری دارد.

فصل چهارم: مربوط به «دانش‌آموزان» است، ۹ اصل دارد که از میان آن‌ها، اصل پنجاه و دوم توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان دختر و پسر در آموزش است و از آموزش و پرورش می‌خواهد هر یک را برای بقای نقش خاص خود در جامعه آماده کند.

اصل پنجاه و سوم، توجه به دانش‌آموزان محروم، اصل پنجاه و چهارم توجه به دانش‌آموزان شهید، اصل پنجاه و پنجم توجه به آموزش و پرورش کودکان استثنایی و اصل پنجاه و نهم توجه به اوقات فراغت است که گفته شده آموزش و پرورش باید با بهره‌گیری از کلیه‌ی امکانات خود و سایر بخش‌های جامعه برای ایام تعطیل و اوقات فراغت دانش‌آموزان برنامه‌های متنوع و جذاب اجرا نماید. به همراه دو اصل دیگر، همگی توجه به مسایلی در جهت تأکید بر آموزش و برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی آموزش و پرورش بر اقشار مختلف گروه‌های دانش‌آموزی دارد که در مجموع می‌توان گفت توجه بر رویکرد موضوع مداری با جهت‌گیری‌های خردگرایی و تأکید بر بعد دانش و صلاحیت‌مداری و آموزش افراد مختلف داشته و توجه بر عناصر برنامه‌ی درسی با رویکرد سنتی و مبتنی بر موضوعات درسی مدون است. در مقابل، اصل پنجاه و یکم، توجه به علایق و خصوصیات فردی را مطرح می‌کند که در آن توجه بر دانش‌آموز و تأکید بر دانش‌آموز محوری با رویکرد مبتنی بر دانش‌آموز دارد. اصل پنجاه و هشتم، مرتبط با واگذاری مسؤلیت به دانش‌آموزان است و

می‌خواهد متناسب با توان، علاقه و استعداد دانش‌آموزان مسؤلیت‌هایی به آنان واگذار گردد که بر توجه به علایق دانش‌آموزان، و برقراری روابط انسانی با شاگردان و تجربه‌ی اجتماعی فعال دانش‌آموز تأکید شده است؛ و به جهت‌گیری تجربه‌مداری و دانش‌آموز مداری توجه داشته و توأمان بر روی‌کرد مبتنی بر جامعه و دانش‌آموز تأکید دارد.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش: ویژگی‌های عناصر و مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی موجود در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی کدامند؟ جهت بررسی سؤال ۲ نیز، به طور نظری به مطالعه و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی هر سه پایه، و بررسی اسناد بالادستی پرداخته شد.

اصولاً، بدون تعیین موضع مشخص در مورد نوع نگرش به برنامه‌ی درسی (روی‌کرد ارزشی غالب)، روشن ساختن جایگاه دقیق عناصر برنامه‌ی درسی مقدور نخواهد بود، بنابراین با توجه به دیدگاه‌ها در مورد روی‌کرد ارزشی به برنامه‌ی درسی (الگوی مبتنی بر موضوعات درسی مدون- الگوی مبتنی بر دانش‌آموز- الگوی مبتنی بر جامعه)، به بررسی ویژگی‌های عناصر و مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی موجود در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی پرداخته می‌شود.

بیان این نکته ضروری است که چنان‌چه بخواهیم طرح برنامه، از ویژگی مهم هم‌خوانی درونی برخوردار باشد، باید در خصوص عوامل برنامه، تصمیم‌هایی گرفته شود که همه‌ی عناصر در راستای دیدگاه ارزشی برنامه‌ی درسی بوده و با یک‌دیگر هماهنگ باشند. در ضمن، با توجه به تقسیم‌بندی‌های متفاوت صاحب نظران و متخصصان برنامه‌ی درسی از عناصر برنامه‌ی درسی، در این پژوهش چهار عنصر اهداف^۱، محتوا^۲، روش‌های یاددهی- یادگیری^۳ و روش‌های ارزشیابی^۴ که در اکثر تقسیم‌بندی‌های صاحب نظران، مشترک است؛ به عنوان عناصر برنامه‌ی درسی در نظر گرفته شده است. در این‌جا، ابتدا ویژگی‌های عناصر (اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی- یادگیری و ارزشیابی) به عنوان معیاری برای تحلیل محتوا و بررسی سایر اسناد بالا دستی (جداول شماره ۷ و ۸ و ۹ و ۱۰) تعیین گردید.

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۵۱

جدول ۷: مفاهیم کلیدی عناصر برنامه‌ی درسی (اهداف) بر اساس الگوهای ارزشی برنامه‌ی درسی

(موضوعات درسی مدون، دانش‌آموز و جامعه)

ویژگی‌های عناصر	الگوی مبتنی بر موضوعات درسی مدون	الگوی مبتنی بر دانش‌آموز	الگوی مبتنی بر جامعه
اهداف	A- یادگیری موضوعاتی که در هر رشته محوریت دارد (مجموعه‌ی مشخص از دانش‌ها) در غالب محتوایی با نظم منطقی	K- تعلیم دانش‌آموز بر این‌که چگونه تعیین‌کننده جهت تعلیم و تربیت خویش باشد	U- کمک برای فهم و اصلاح جامعه
	B- اهداف غالباً صریح و از پیش تعیین شده	L- اهداف از پیش تعیین نمی‌شود	V- استفاده از اهداف تصریح شده، لیکن نه دارای جایگاهی مهم مانند الگوی مبتنی بر موضوعات درسی
	C- معمولاً مربوط به حوزه شناختی لیکن غالباً ناظر بر سطوح نازل یادگیری (تأکید بر محفوظات)	M- اهداف توسط دانش‌آموز و یا مشارکت فعال معلم و دانش‌آموز تعیین، لیکن غالباً دسترسی به اهداف مشترک برای کلیه دانش‌آموزان نیست	W- نوعی جهت‌گیری از پیش تعیین شده برای یادگیری وجود دارد، لیکن نتایجی مشخص و یکسان برای کلیه دانش‌آموزان تجویز نشده است.
	D- عدم توجه کافی به توانمندی‌ها، نیازها، علایق و تجربه‌های دانش‌آموزان	N- نیازها، علایق، توانمندی‌ها و تجربه‌های دانش‌آموزان علایمی را به عنوان مبنایی در جهت انتخاب اهداف به برنامه‌ریز می‌دهد	X- غالباً در اهداف تأکید بر رویکرد انطباق اجتماعی است
	E- ارتباط کم موضوعات درسی با دنیای واقعی	O- کم‌توجهی به هدف‌های اجتماعی تعلیم و تربیت و علوم مدون بشری	Y- کم توجهی به هدف‌های علوم مدون بشری (میراث فرهنگی)
	F- غالباً در فرم اهداف رفتاری ارائه می‌شود	P- غالباً با اهداف تعیین شده در مدارس در تضاد است	Z- در اهداف بر رویکرد بازسازی اجتماعی نیز تأکید است

جدول ۸: مفاهیم کلیدی محتوا بر اساس الگوهای ارزشی برنامه‌ی درسی (موضوعات درسی مدون، دانش‌آموز و جامعه)

ویژگی عناصر	الگوی مبتنی بر موضوعات درسی مدون	الگوی مبتنی بر دانش‌آموز	الگوی مبتنی بر جامعه
محتوا	A- ساختار دانش، مهم‌ترین منبع انتخاب محتوا متشکل از مفاهیم، اصول، اندیشه‌ها، فرایندها و مهارت‌ها	K- انتخاب، انتظام و سازمان دادن محتوا بر پایه‌ی علایق، نیازها، تجربه‌ها، توانمندی‌ها و دخالت مؤثر دانش‌آموز نه از پیش تعیین	T- محتوا منبعث از واقعیات و مسایل زندگی جوامع بشری در جهت فهم و اصلاح جامعه
	B- تأکید زیاد بر انتخاب و سازمان‌دهی محتوا از پیش و تأکید بر آموزش حجم معین و مورد نظری از محتوا	L- به جای یادگیری مجموعه‌ای از پیش تعیین شده از محتوا، حل مسأله و سایر جریان‌های فعال یادگیری اولویت مطلق‌اند	U- یادگیری روش‌های حل مسأله، روابط انسانی و مهارت‌های اجتماعی با تأکید فراوان مورد توجه است.
	C- غالباً ارتباط نزدیکی بین محتوای از پیش تعیین شده و فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی برقرار است.	M- با همکاری گسترده دانش‌آموز با معلم محتوا در حد اعلا‌ی انعطاف پذیری و فرد محوری	V- تکیه محتوا بر رسالت‌های جوامع یا فعالیت‌های اصلی یک شهروند در زندگی اجتماعی یا مسایل دامن‌گیر دانش‌آموز و نوع بشر
	D- منابع و ابزار یادگیری (کتاب درسی رایج‌ترین منبع)، بر مبنای ارائه محتوا در غایت سازمان‌یافتگی ارائه می‌شود.	N- کتاب‌های درسی به عنوان مظهر محتوای سازمان داده شده ارزش چندانی ندارد به‌جای آن انواع فراوانی از مواد و منابع آموزشی مورد نیاز است.	W- تنوع منابع و ابزار آموزشی و ترجیح منابع، مدارک و اسناد در جامعه، بر کتاب درسی
	E- تأکید فوق‌العاده در سازمان‌دهی محتوا بر وسعت و توالی	O- مفاهیم تلفیق و ترکیب جایگزین وسعت و توالی بوده و دانش‌آموز یک نوع تمامیت و یگانگی را تجربه می‌کند.	X- تأکید بر یک‌پارچگی (وحدت) و کاربردی بودن (مصادق عملی داشتن) محتوا
	F- ارتباط کم محتوا با دنیای واقعی دانش‌آموز که او را به برخورد انفعالی و سطحی با امر یادگیری ترغیب می‌کند.	P- یادگیری محتوای موضوع‌هایی که دانش‌آموز مهم تشخیص می‌دهد.	Y- محتوای مورد مطالعه برای دانش‌آموز با کاربرد و معنی‌دار است.
	G- تعیین محتوای مناسب با هر یک از چهار نوع مختلف از موضوع‌های درسی مجزا- چند موضوعی- بین‌موضوعی و موضوع‌های عام	Q- الویت بر برنامه‌های فعال یادگیری و محتوا به گونه جریان‌های پر تحرک و فعالیت‌زا و نه انفعالی برای دانش‌آموز مطرح است.	Z- کم توجهی به هدف‌های علوم مدون بشری، البته از موضوع‌های مدون درسی که مربوط به مسأله در دست مطالعه دانش‌آموز باشد استفاده می‌شود.

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۵۳

جدول ۹: مفاهیم کلیدی روش‌های یاددهی و یادگیری بر اساس الگوهای ارزشی برنامه‌ی درسی

ویژگی عناصر	الگوی مبتنی بر موضوعات درسی مدون	الگوی مبتنی بر دانش آموز	الگوی مبتنی بر جامعه
شیوه‌های یاددهی- یادگیری	A- در فعالیتهای یادگیری ارتباطی مستقیم بین آنها، هدفها، محتوا و ارزشیابی برقرار است.	K- فعالیتهای یادگیری توسط دانش‌آموزان برنامه‌ریزی و انتخاب می‌شود یا، معلم آنها را مورد مشورت قرار می‌دهد.	U- فعالیتهای آموزشی بر اساس یک برنامه‌ریزی مشترک بین معلم و دانش‌آموزان شکل می‌گیرد.
	B- هدف روش‌های یاددهی- یادگیری ایجاد تغییرات رفتاری مورد نظر در دانش‌آموزان و سوق دادن توجه آنها به مجموعه‌ی مشخصی از دانش‌ها است.	L- هدف فعالیتهای ایجاد اشتغالی مؤثر و فعال در دانش‌آموز، از قبیل ساختن چیزی، مصاحبه کردن، یافتن مواد مورد نیاز و سازمان دادن به منابع یادگیری.	V- روش‌های یاددهی- یادگیری، شرکت فعال دانش‌آموز در جریان مطالعه و تحقیق را ایجاب نموده- حل مسأله مورد تأکید.
	C- غالباً این فعالیتهای از نوع کلامی بوده و راهبردهای تدریس بخش جدایی ناپذیر از فعالیتهای دانش‌آموز می‌باشد.	M- روش‌های یاددهی- یادگیری، برای رسیدن به هدف- هایی از پیش تعیین شده طراحی نشده، لیکن باید دانش- آموز را در جهت رسیدن به هدفهای آموزشی خود کمک نماید.	W- در این فعالیتهای معلم نقشی فعال‌تر در قیاس با برنامه‌های مبتنی بر دانش‌آموز داشته و در تعیین فعالیتهای دخالت دارد.
	D- معلم با روش‌های مناسب، دانش‌آموز را در جهت کسب رفتار و محتوای منظور شده در هدفهای رفتاری، درگیر کردن در تکالیف آموزشی، منع از بی انضباطی دعوت می‌کند.	N- معلم باید شریک در یادگیری دانش‌آموز ظاهر شده، هم‌راهد تدریس مناسب چنین نقشی را، البته راهبردهای وجود نداشته، در جریان یادگیری به هر نحو و در راستای نیاز دانش‌آموزان به آنان کمک کند.	X- معلم در راهبرد تدریس نقش یک عنصر فراهم کننده تسهیلات را دارد و نباید نقش حاکمانه‌ای داشته باشد.
	E- یکی از مهم‌ترین روش‌های تدریس، سخنرانی و مباحثه - است.	O- پرورش مهارت‌های فرایندی در دانش‌آموزان به منظور برخورد مؤثر دانش‌آموزان با مسایل و مشکلات زندگی	Y- کم توجهی به هدفهای علوم مدون بشری، و استفاده ابزاری از موضوعهای مدون درسی در بررسی مسایل در دست مطالعه دانش‌آموز

جدول ۱۰: مفاهیم کلیدی ارزشیابی بر اساس الگوهای ارزشی برنامه‌ی درسی (موضوعات درسی مدون، دانش‌آموز و جامعه)

ویژگی عناصر	الگوی مبتنی بر موضوعات درسی مدون	الگوی مبتنی بر دانش‌آموز	الگوی مبتنی بر جامعه
ارزشیابی	A- ارزشیابی به منظور تعیین میزان دستیابی دانش‌آموز به هدف‌های رفتاری و یا میزان فراگیری محتوای برنامه است (تدوین سؤال‌هایی از محتوای هر درس)	K- ارزشیابی به عنوان تلاش مشترک بین معلم و دانش‌آموز مطرح است	U- ارزشیابی برحسب مسایل و موضوع‌های مورد مطالعه و یا اقدام‌هایی که برای حل آن‌ها به کار گرفته شده، تأکید دارد.
	B- تأکید بر ارزیابی در فواصل زمانی در قالب نمره (تدوین سؤال‌هایی در انتهای هر درس از محتوای همان درس)	L- فعالیت ارزشیابی، ضمن مشارکت دانش‌آموز و معلم بر شرکت فعال دانش‌آموز تأکید دارد.	V- ارزشیابی به عنوان یک جریان با اهمیت در این الگوی برنامه‌ی درسی مطرح می‌باشد.
	C- باید ارتباط نزدیکی بین محتوای از پیش تعیین شده و ارزشیابی برقرار باشد.	M- ارزیابی فرایند یادگیری که دانش‌آموزان را به خود مشغول می‌سازد دارای اهمیت است	W- ارزشیابی آموزشی بیشتر به سمت شیوه‌هایی که مشارکت و همکاری معلم و دانش‌آموز را با یکدیگر می‌طلبد.
	D- در این نوع ارزیابی تأکید بر اندازه گیری کمی و اندازه‌گیری رفتارهای قابل مشاهده است.	N- دانش‌آموز، تصمیم گیرنده اصلی، ضمن کنترل تمامی عناصر، شرکت فعال دانش‌آموز در جریان ارزشیابی را طلب می‌کند.	X- در این فعالیت‌ها معلم نقشی فعال‌تر در قیاس با برنامه‌های مبتنی بر دانش‌آموز داشته و در تعیین فعالیت‌ها دخالت دارد.

چنانچه در بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی برای بخش ۱/۱ در باره منابع اطلاعاتی یا مبانی ارزشی (موضوعات درسی مدون، دانش‌آموزان و جامعه) توضیح داده شد، برای بخش ۱/۲ نیز همان مراحل دنبال گردید.

بر اساس تحلیل محتوای کتاب‌های دوره‌ی راهنمایی، هر چند تغییراتی در طی این سال‌ها صورت گرفته، لیکن محتوای آن با سال‌های گذشته تغییر اساسی نداشته است، هرچند تلاش شده تا از همکاری بیشتر دانش‌آموزان استفاده شده و به نوعی دانش‌آموزان را با انجام کارهای جانبی، وارد به فعالیت و مشارکت نمایند، تا آن‌ها فقط متکی به حفظ مطالب کتاب نشوند، لیکن در عمل ملاحظه می‌شود که این تلاش‌ها نتوانسته است در این مسیر موفقیت بارزی را کسب کند.

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۵۵

با توجه به اهداف دوره‌ی راهنمایی که در بخش مربوط به تحلیل مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش قید و تجزیه و تحلیل شد، در رسالت و مأموریت آموزش و پرورش و جهت‌دهی به رشد همه‌ی دانش‌آموزان بر پایه‌ی تعالیم و دستورات دین مبین اسلام، اهداف دوره‌ی راهنمایی تحصیلی به آن صورت تعیین شده است که مدیران، برنامه‌ریزان و همه‌ی افرادی که در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان نقشی دارند، مکلفند در برنامه‌ریزی امور، فرماندهی فعالیت‌ها و انجام وظایف مربوط، به گونه‌ای اقدام نمایند که تا پایان دوره‌ی تحصیلی دستیابی دانش‌آموزان به اهداف تعیین شده ممکن باشد. البته با توجه به اهداف تعیین شده توسط شورای عالی آموزش و پرورش دو موضوع قابل بحث و بررسی می‌باشد. اول این‌که، در خود اهداف تعیین شده به برخی از اهداف تأکید نشده یا به صورت واضح بیان نگردیده است که در بخش تحلیل مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش به آن پرداخته خواهد شد.

موضوع دوم مربوط به اهداف موجود در کتاب‌ها می‌باشد که به نظر می‌رسد با توجه به رسالت این کتاب که از عنوان آن مشخص است به بخشی از اهداف تعیین شده به خصوص اهداف اجتماعی، به خوبی پرداخته نشده است.

جدول ۱۱: ارتباط بین مفاهیم کلیدی اهداف برنامه‌ی درسی بر اساس الگوی‌های ارزشی برنامه‌ی درسی در کتب تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی بر اساس تحلیل محتوا

ردیف	ویژگی‌های اهداف در الگوی مبتنی بر دانش‌آموز						مفاهیم کتاب‌ها فراوانی	ویژگی‌های اهداف در الگوی مبتنی بر موضوعات درسی						
	P	O	N	M	L	K		F	E	D	C	B	A	
۵۱	۱۴	۱۴	۲۲	۰	۰	۱۱	۳۴۳	۵۰	۲۲	۲۷	۵۰	۵۱	۲۳	پایه اول
۵۲	۱۴	۱۲	۲۴	۰	۰	۱۲	۳۴۲	۴۷	۱۵	۳۲	۴۷	۴۹	۵۰	پایه دوم
۴۷	۱۲	۱۲	۱۴	۰	۰	۹	۳۴۳	۴۷	۱۷	۳۷	۴۶	۴۷	۴۷	پایه سوم
۱۷۲	۴۰	۴۰	۶۰	۰	۰	۳۲	۷۲۸	۱۴۵	۴۴	۷۸	۱۴۴	۱۴۷	۱۵۰	مجموع

مفاهیم کتاب‌ها	ویژگی‌های اهداف در الگوی مبتنی بر جامعه					
	Z	Y	X	W	V	U
پایه اول	<	<	≤	۴	۳	۲
پایه دوم	<	>	≤	۵	۲	۲
پایه سوم	.	>	۲	۲	۴	<
مجموع	۵	۲	۵	۴	۴	۳

با توجه به آن‌چه در بخش اول کتاب پایه‌ی اول دوره‌ی راهنمایی در توضیحاتی که تحت عنوان «همکار محترم» قید شده، در باره‌ی اهداف این چنین بیان شده است:

«در تدوین این هدف‌ها، توجه شورا به این امر معطوف بود که دوره‌ی راهنمایی، دوره‌ی تکمیلی آموزش عمومی است؛ بنابراین، ویژگی‌ها و نیازهای اساسی یک شهروند جامعه‌ی اسلامی و اجتماعی شدن او، می‌بایست در تعیین هدف‌های این درس، محور اساسی باشد (کتاب تعلیمات اجتماعی، ۱: ۱۳۸۹).» با توجه به تفاوت اجتماعی شدن با اجتماعی کردن (جامعه‌پذیر کردن)، از آن‌جایی که تربیت اجتماعی که به مفهوم تحول درونی در تمامی موضوعات اجتماعی است، در گرو اجتماعی شدن است نه اجتماعی کردن، چرا که در اجتماعی کردن، بدون انتخاب، میل، اراده، فرد را با تقویت‌های بیرونی و اهداف از پیش ساخته، غالباً با روش تحمیل و تلقین تربیت نموده، از مسیر فطری و خودجوش خارج می‌کنند. در حالی که هدف از تربیت اجتماعی، هم‌رنگ و هم‌نوا کردن افراد جامعه با قالب‌ها و هنجارهایی است که از قبل، تعیین شده است. در این صورت، مدرسه و کتاب‌های درسی نیز ابزاری برای انتقال ارزش‌ها و هنجارهای پذیرفته شده‌ی جامعه به نسل جدید گردیده، و تنها محلی برای انتقال حداکثری از دانش و معلومات نسل گذشته به نسل جدید می‌شود (تأکید بر اهداف مبتنی بر موضوعات درسی). در صورتی که بر اساس مطالب گفته شده باید هدف آموزش و پرورش تقویت بر اجتماعی شدن افراد باشد. در «اجتماعی شدن» قدرت انتخاب و مداخله‌گری فعال و خلاق دانش‌آموز در هنجارگزینی و سپس هنجارپذیری مد نظر است (تأکید بر اهداف مبتنی بر دانش‌آموز). بنابراین، بر اساس نوشته‌های کتاب و تحلیل محتوای آن روشن می‌شود که اهداف کتاب با تأکید بر الگوی موضوعات درسی است.

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۵۷

هرچند در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی، بر اساس تغییرات ایجاد شده در طی سال‌ها، فعالیت‌های متنوعی با هدف مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری مفاهیم اساسی و کسب توانایی به‌کارگیری آن‌ها، در بخش‌های مختلفی از کتاب آورده شده است؛ مانند فعالیت‌های، بحث و گفت‌وگو کنید، نمونه بیاورید، دلیل بیاورید، بررسی کنید در داخل خود درس‌ها و بخش خلاصه کنید، در انتهای درس‌ها و فعالیت‌های: بپرسید و پاسخ دهید و فعالیت خارج از کلاس، در پایان هر درس گنجانده شده است. لیکن با بررسی و تحلیل این بخش‌ها در کتاب‌ها، این موضوع استنباط می‌گردد که با تمام تلاش صورت گرفته در جهت تدوین اهدافی بر اساس نیازها و علایق دانش‌آموزان و هم‌چنین مشارکت دانش‌آموزان در انجام دادن این فعالیت‌ها در جهت یادگیری خلاق و عمیق، این تلاش‌ها نتوانسته است در این مسیر موفقیت بارزی را کسب کند و هم‌چنان با تحلیل تک‌تک این فعالیت‌ها، این موضوع به روشنی استنباط می‌گردد که روح حاکم در تدوین اهداف کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی، تبعیت از روی‌کرد سنتی مبتنی بر موضوعات درسی می‌باشد. هم‌چنان‌که در جدول ۱۱ ملاحظه می‌گردد.

نتایج تحلیل محتوا نیز این موضوع را تأیید می‌کند: فراوانی ویژگی‌های اهداف در الگوی مبتنی بر موضوعات درسی در پایه‌ی اول مجموعاً، ۲۴۳ مورد، و در کتاب پایه‌ی دوم ۲۴۲ و در کتاب پایه‌ی سوم، ۲۴۳ مورد می‌باشد، در صورتی‌که فراوانی ویژگی‌های اهداف در الگوی مبتنی بر دانش‌آموز به ترتیب در پایه‌ی اول، ۶۱ مورد و در کتاب پایه‌ی دوم، ۶۳ و در کتاب پایه‌ی سوم، ۴۸ مورد می‌باشد. هم‌چنین فراوانی ویژگی‌های اهداف در الگوی مبتنی بر جامعه در پایه‌ی اول مجموعاً، ۷۳ مورد، و در کتاب پایه‌ی دوم ۸۲ و در کتاب پایه‌ی سوم، ۸۳ مورد می‌باشد.

جدول ۱۲: ارتباط بین مفاهیم کلیدی محتوای برنامه‌ی درسی بر اساس الگوی‌های ارزشی برنامه‌ی

درسی در کتب تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی بر اساس تحلیل محتوا

جمع	ویژگی‌های محتوای در الگوی مبتنی بر دانش‌آموز							جمع	ویژگی‌های محتوای در الگوی مبتنی بر موضوعات درسی							مفاهیم کتاب‌ها فراوانی
	Q	P	O	N	M	L	K		G	F	E	D	C	B	A	
۴	۵	۰	۳	۰	۰	۲	۰	۲۴۳	۴	۲	۴	۴	۵	۳	۳	پایه اول
۲	۵	۰	۰	۰	۰	۳	۰	۲۴۲	۴	۵	۴	۴	۵	۲	۳	پایه دوم
۲۵	۷	۰	۵	۰	۰	۵	۰	۲۲۷	۲	۸	۲۹	۲	۲	۲	۳	پایه سوم
۵۱	۲۵	۰	۳	۰	۰	۴	۰	۲۲۱	۴	۴	۱۱	۴	۱۹	۱۵	۱۹	مجموع

ردیف	ویژگی‌های محتوا در الگوی مبتنی بر موضوعات درسی							مفاهیم کتاب‌ها فراوانی
	Z	Y	X	W	V	U	T	
۷۴	<	۳	۹	۰	۴	۳	۳	پایه اول
۶۹	<	۴	۴	۰	۰	۴	۵	پایه دوم
۵۶	>	۰	۱	۰	<	۱	۵	پایه سوم
۲۰۴	۳	۳	۶	۰	۳	۳	۳	مجموع

در محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی هر سه پایه، بر اساس تغییراتی که در کتاب‌ها در این سال‌ها ایجاد شده است تلاش گردیده در محتوای آن، بر رویکرد برنامه‌ی درسی مبتنی بر دانش‌آموز تأکید گردد. این تغییرات به خصوص در نوع پرسش و پاسخی که در متن درس‌ها و در انتهای هر درس آورده شده است، می‌باشد.

در واقع مؤلفان، تلاش نموده‌اند با فعالیت‌هایی که در این بخش‌ها طراحی شده است، مشارکت و فعالیت بیش‌تر دانش‌آموزان را برانگیزانند. لیکن با تحلیل محتوای دروس، این موضوع به صراحت روشن می‌شود که تأکید کتاب بر الگوی مبتنی بر موضوعات درسی استوار است و این موضوع در جای جای کتاب، روشن و آشکار است. علاوه بر آن در ابتدای کتاب در متنی که جهت معلمان، اولیا و دانش‌آموزان درج شده، آمده است که «منظور از طرح این سؤال‌ها برانگیختن کنجکاوی دانش‌آموزان و فعال کردن آن‌ها در یادگیری مفاهیم و مهارت‌ها در جهت رسیدن به هدف‌های مورد انتظار است (کتاب تعلیمات اجتماعی، ۱۳۸۹:۲)». هم‌چنین در همان صفحه بیان شده است، «در انتخاب تصاویر و عکس‌ها به قابلیت آن‌ها در آموزش مفاهیم، القای ارزش‌ها و نیز فعالیت دانش‌آموزان توجه شده است» (همان). بنابراین بر اساس پیشینه‌ی تحقیق، در طراحی کتاب‌ها از الگوی مبتنی بر موضوعات درسی استفاده شده است، هرچند با تغییراتی که در کتاب‌ها در این سال‌ها ایجاد شده، تلاش گردیده تا از الگوهای مبتنی بر دانش‌آموز و جامعه نیز استفاده یا جایگزین گردد. لیکن در تحلیل و بررسی کتاب‌ها مشخص می‌شود به‌رغم این تلاش‌ها در عمق و لایه‌های زیرین کتاب‌ها، تسلط بسیار قوی الگوی مبتنی بر موضوعات درسی حاکم است. هم‌چنان که نتایج تحلیل محتوا در جدول ۱۲ نیز نشان می‌دهد، فراوانی ویژگی‌های محتوا در الگوی مبتنی بر موضوعات درسی در پایه‌ی اول مجموعاً، ۲۴۷ مورد، و در کتاب پایه‌ی دوم ۲۴۷ و در کتاب پایه‌ی سوم، ۲۲۷ مورد می‌باشد، در صورتی‌که فراوانی ویژگی‌های محتوا در الگوی مبتنی بر دانش‌آموز به ترتیب در پایه‌ی اول، ۳۴ مورد، در کتاب پایه‌ی

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۵۹

دوم، ۳۲ و در کتاب پایه‌ی سوم، ۲۵ مورد می‌باشد. هم‌چنین فراوانی ویژگی‌های محتوا در الگوی مبتنی بر جامعه در پایه‌ی اول در مجموع، ۷۹ مورد، و در کتاب پایه‌ی دوم ۶۹ و در کتاب پایه‌ی سوم، ۵۶ مورد می‌باشد. این خود بیان‌کننده‌ی اختلاف فاحش بین الگوی برنامه‌ی درسی مبتنی بر موضوعات درسی با دو الگوی دیگر می‌باشد. البته در بین الگوی مبتنی بر دانش‌آموز و الگوی مبتنی بر جامعه با اختلاف اندکی الگوی مبتنی بر جامعه فراوانی بیش‌تری دارد، و آن هم به دلیل رسالت کتاب‌های تعلیمات اجتماعی می‌باشد که بیش‌تر به مباحث اجتماعی و جامعه می‌پردازند.

جدول ۱۳: ارتباط بین مفاهیم کلیدی روش‌های یاددهی - یادگیری برنامه‌ی درسی بر اساس الگوهای ارزشی برنامه‌ی درسی در کتب تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی بر اساس

تحلیل محتوا

ردیف	ویژگی‌های روش‌های یاددهی-یادگیری محتوا در الگوی مبتنی بر دانش‌آموز					ردیف	ویژگی‌های روش‌های یاددهی-یادگیری در الگوی مبتنی بر موضوعات درسی					فراوانی محتوا
	O	N	M	L	K		E	D	C	B	A	
۲۰	۱	۱	۰	۲۰	۰	۱۲۴	۴	۱	۶	۴۹	۴۷	پایه اول
۱۹	۱	۱	۰	۱۹	۰	۱۲۷	۴	۱	۶	۴۱	۵۱	پایه دوم
۱۵	۱	۱	۰	۱۵	۰	۱۱۹	۲	۱	۲	۴۷	۴۸	پایه سوم
۵۴	۱	۱	۰	۵۴	۰	۳۷۰	۴۰	۱	۴۰	۱۴۱	۱۴۶	مجموع

ردیف	ویژگی‌های روش‌های یاددهی- یادگیری در الگوی مبتنی بر جامعه					مفاهیم کتاب‌ها فراوانی
	Y	X	W	V	U	
۲۸	۸	۱	۱	۱۹	۴	پایه اول
۳۵	۷	۱	۱	۴	۴	پایه دوم
۲۰	۹	۱	۱	۱۱	۲	پایه سوم
۱۰۴	۲۱	۱	۱	۳۴	۴	مجموع

بررسی کتاب‌های درسی و تحلیل محتوای آن‌ها در خصوص عنصر روش‌های یاددهی-یادگیری، نیز بیان‌گر این موضوع می‌باشد که دیدگاه غالب موجود در باره‌ی روش‌های یاددهی-یادگیری در کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی بر اساس الگوی مبتنی بر موضوعات درسی است. چنان‌چه در جدول ۱۳ نمایان است، فراوانی ویژگی‌های روش‌های یاددهی-یادگیری در الگوی مبتنی بر موضوعات درسی در پایه‌ی اول مجموعاً، ۱۲۴ مورد، در کتاب پایه‌ی دوم ۱۲۷ و در کتاب پایه‌ی سوم، ۱۱۹ مورد می‌باشد، در صورتی‌که فراوانی ویژگی‌های روش‌های یاددهی-یادگیری در الگوی مبتنی بر دانش‌آموز به ترتیب در پایه‌ی اول، ۲۰ مورد، در کتاب پایه‌ی دوم، ۱۹ و در کتاب پایه‌ی سوم، ۱۵ مورد می‌باشد. هم‌چنین فراوانی ویژگی‌های روش‌های یاددهی-یادگیری در الگوی مبتنی بر جامعه در پایه‌ی اول، ۳۸ مورد، در کتاب پایه‌ی دوم ۳۵ و در کتاب پایه‌ی سوم، ۳۰ مورد می‌باشد. جدول ۱۴: ارتباط بین مفاهیم کلیدی ارزشیابی برنامه‌ی درسی بر اساس الگوی‌های ارزشی برنامه‌ی درسی در کتب تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی بر اساس تحلیل محتوا

ش. ر	ویژگی‌های ارزشیابی در الگوی مبتنی بر دانش‌آموز				ش. ر	ویژگی‌های ارزشیابی در الگوی مبتنی بر موضوعات درسی				مفاهیم کتاب‌ها فراوانی
	N	M	L	K		D	C	B	A	
۳۴	۰	۷	۱۵	۱۲	۱۴۹	۴۱	۳۸	۲۸	۴۲	پایه اول
۳۰	۰	۶	۱۴	۱۰	۱۳۹	۳۷	۳۷	۲۸	۳۷	پایه دوم
۳۱	۰	۶	۱۴	۱۱	۱۲۹	۳۸	۲۹	۲۴	۳۸	پایه سوم
۹۵	۰	۱۹	۴۳	۳۳	۴۱۷	۱۱۶	۱۰۴	۸۰	۱۱۷	مجموع

ش. ر	ویژگی‌های ارزشیابی در الگوی مبتنی بر جامعه				مفاهیم کتاب‌ها فراوانی
	X	W	V	U	
۳۶	۱۲	۹	-	۱۵	پایه اول
۳۶	۱۴	۸	-	۱۴	پایه دوم
۳۱	۱۳	۸	-	۱۰	پایه سوم
۱۰۳	۳۹	۲۵	-	۳۹	مجموع

نتایج تحلیل محتوای صورت گرفته در باره‌ی عنصر ارزشیابی هم‌چنان‌که در جدول ۱۴ نشان می‌دهد، دیدگاه ارزشی غالب، مبتنی بر موضوعات درسی مدون است. چنان‌چه فراوانی ویژگی‌های ارزشیابی در الگوی مبتنی بر موضوعات درسی در پایه‌ی اول مجموعاً، ۱۴۹ مورد، در کتاب پایه‌ی دوم ۱۳۹ و در کتاب پایه‌ی سوم، ۱۲۹ مورد می‌باشد، در

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۶۱

صورتی که فراوانی ویژگی‌های ارزشیابی در الگوی مبتنی بر دانش‌آموز در پایه‌ی اول، ۳۴ مورد، در کتاب پایه‌ی دوم، ۳۰ و در کتاب پایه‌ی سوم، ۳۱ مورد می‌باشد. همچنین فراوانی ویژگی‌های محتوا در الگوی مبتنی بر جامعه در پایه‌ی اول در مجموع، ۳۶ مورد، در کتاب پایه‌ی دوم ۳۶ و در کتاب پایه‌ی سوم، ۳۱ مورد می‌باشد. این خود بیان‌کننده‌ی اختلاف فاحش بین الگوی برنامه‌ی درسی مبتنی بر موضوعات درسی با دو الگوی دیگر است. البته در بین الگوی مبتنی بر دانش‌آموز و جامعه، الگوی مبتنی بر جامعه فراوانی بیشتری دارد، که آن نیز همان‌گونه که قبلاً بیان شد، به نظر می‌رسد به دلیل رسالت این کتاب‌ها باشد که بیش‌تر به مباحث اجتماعی و جامعه می‌پردازند.

در مجموع، تحلیل کتاب، در باره‌ی ویژگی‌های عناصر برنامه، بیان‌گر تبعیت این برنامه از روی‌کرد سنتی مبتنی بر موضوعات درسی می‌باشد، البته با وجود این‌که تلاش زیادی در جهت توجه بر روی‌کرد مبتنی بر دانش‌آموز صورت گرفته، لیکن فقط کتاب در ظاهر توانسته نسبت به درگیری و مشارکت دانش‌آموز، با تعدادی سؤال و فعالیت این امر را محقق کند. در ضمن بسیاری از مطالب و محتوای این کتاب مربوط به مسایل اجتماعی بوده، از مسایل و مشکلات جامعه سخن می‌گوید و به نوعی در جهت برنامه‌های مبتنی بر جامعه حرکت نموده است، لیکن در نهایت هنوز این برنامه‌ی درسی نیازمند تغییرات جدی و اساسی در رسیدن به یک برنامه‌ی درسی مطلوب، با توجه به ویژگی‌های عناصر و روی‌کرد ارزشی آن دارد.

چنان‌چه قبلاً مطرح شد، جهت بررسی موقعیت موجود و شناسایی نقاط ضعف و قوت برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی فعلی، طرح کلیات نیز در جهت روشن‌سازی ویژگی‌های موجود عناصر برنامه‌ی درسی مورد بررسی قرار گرفت.

بخش اهداف حاکم بر نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی

مجموعه‌ی اهداف تعلیم و تربیت اسلامی شامل اهداف اعتقادی، اخلاقی، علمی و آموزشی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و نظامی، اقتصادی و زیستی آمده است (طرح کلیات، ۴۵-۴۸: ۱۳۶۷).

اهداف اعتقادی، در باره‌ی جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک سخن گفته، چنین بیان نموده است که تقویت ایمان و اعتقاد به مبانی اسلامی از طریق تبیین و تعلیم اصول و معارف و احکام دین مبین اسلام بر اساس کتاب و سنت پیامبر(ص) و ائمه معصومین(ع) است. و همچنین پرورش روحیه‌ی مبارزه با کفر و نفاق و شرک مطرح گردیده است.

در اهداف اخلاقی، ایجاد زمینه‌ی خودشناسی، به منظور خداشناسی، تزکیه، تهذیب نفس و کسب فضایل و مکارم اخلاقی اسلامی، پرورش روحیه‌ی تعبد آگاهانه‌ی الهی،

روحیه‌ی اعتماد به نفس، تعدیل عواطف، پرورش روحیه‌ی نظم و انضباط و احساس کرامت اخلاقی و عزت نفس بارز است.

در اهداف علمی و آموزشی، تقویت روحیه‌ی حقیقت‌جویی و تعقل و تفکر، استفاده از علوم و فنون و تجارب پیشرفته‌ی بشری با جهت‌گیری‌های خردگرایی و دانش‌محوری در اهداف علمی و آموزشی قید و تأکید شده است.

در اهداف فرهنگی و هنری، پرورش ذوق و استعداد هنری و زیبایی‌شناسی، شناخت فرهنگ، ادب و سنن و تمدن اسلامی و ایرانی با تأکید بر موضوع مداری مورد توجه است. توجه به بُعد اجتماعی، در طیف سازگاری اجتماعی و فعالیت‌های اجتماعی با پرورش روحیه‌ی اجتماعی، تعاون اسلامی، خیرخواهی، احترام به قانون و ... مورد نظر است.

هم‌چنین اهداف سیاسی و نظامی، در جهت توجه و تأکید به حاکمیت مطلق خداوند از طریق ولایت فقیه و اتحاد مسلمین و نفی استکبار از اهداف عمده این بخش می‌باشد. توجه به ابعاد اقتصادی و شناخت و شناساندن کار و معاش حلال، ایجاد آمادگی برای اشتغال و کسب مهارت را در اهداف اقتصادی می‌توان ملاحظه کرد.

بالاخره توجه به جهت‌گیری‌های زیستی در جهت تأمین سلامت جسمانی و روانی فرد در طول عمر، مراعات بهداشت فردی و جمعی از اهداف عمده‌ی این بخش است. در مجموع، توجه به مبانی اسلامی با طیفی از رویکردهای موضوع مداری و اجتماعی و فردی، همراه با نشانه‌هایی از رویکردهای مبتنی بر موضوعات درسی، دانش‌آموز و جامعه را در این اهداف می‌توان مشاهده کرد.

در مورد واژگانی که در اهداف برای بیان اهداف آموزش و پرورش به کار رفته، با وجود ابهامی که دارند، عدم جامعیت مذکور را نشان می‌دهند. دو واژه‌ی کلیدی در بیان اهداف، یکی پرورش یا تقویت روحیه و دیگری شناخت یا بینش است.

به نظر می‌رسد که پرورش یا تقویت روحیه، ناظر به ایجاد نوعی منش^۱ باشد که این وضع نهایی در فرد، می‌تواند تنها از طریق تکرار و عادت بدون فهم و شناخت اساسی از ماهیت آن ایجاد شود، چنان‌که در تعبیر پرورش روحیه‌ی نظم و انضباط، این مراد می‌تواند وجود داشته باشد.

از سوی دیگر، واژه‌ی شناخت یا بینش بیان‌گر فهم و شناخت نسبت به امر مورد نظر است. به هر روی، این دو واژه به هر معنایی که به کار رفته باشند، دو واژه‌ی مختلف و ناظر به دو بعد متفاوتند.

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۶۳

در محور اهداف اجتماعی، تمامی اهداف دوازده‌گانه با واژه‌ی پرورش یا تقویت روحیه بیان شده، چنان‌چه در اهداف اخلاقی و زیستی نیز همین واژه غالب است. از سوی دیگر، در اهداف فرهنگی-هنری، واژه‌ی شناخت غالب است. اکنون این سؤال‌ها قابل طرح است: چرا در اهداف اجتماعی، اخلاقی و زیستی بُعد شناختی در نظر گرفته نشده است؟ آیا رشد اجتماعی، اخلاقی و زیستی، بدون فراهم آوردن پایه‌هایی در بعد شناختی فرد، امکان‌پذیر خواهد بود؟ به عکس چرا در اهداف فرهنگی-هنری، جنبه‌ی شناختی غالب است؟ آیا آن‌چه به منزله‌ی پرورش یا تقویت روحیه مراد شده، در اهداف فرهنگی-هنری، جای گسترده‌تری ندارد؟ با نظر به آن‌چه بیان شد، منظور از عدم جامعیت در هر محور و در مقایسه‌ی محورها با یک‌دیگر مشخص می‌گردد (باقری، ۱۳۸۹:۳۱).

علاوه بر این ناهماهنگی، چنین به نظر می‌رسد که با تأکید بر ابعاد شناختی و یا سایر ابعاد، غالباً سطوح پایین هر یک از ابعاد، بیش‌تر مورد توجه بوده است. جدول ذیل چارچوب راهنمای نقاط اصلی مورد تأکید در بخش اهداف تعلیم و تربیت اسلامی و دیدگاه‌های اساسی هم‌خوان با این نقاط مورد تمرکز و توجه را در سند طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی نشان می‌دهد. دیدگاه‌های هم‌خوان در این جدول با توجه به دیدگاه‌های ارزشی به دست آمده است.

جدول ۱۵: ارتباط بین مفاهیم کلیدی بخش اهداف کلیات نظام آموزش و پرورش با روی‌کردهای

ارزشی

منبع استناد	نقطه تمرکز و توجه غالب	الگوی مبتنی بر روی‌کرد ارزشی
بخش اهداف اعتقادی، اخلاقی از طرح کلیات نظام آموزش-پرورش ایران	پای بندی دینی و اخلاقی و انتقال باورهای دینی	انتقال و القای ایدئولوژیک مذهبی با تأکید بر موضوعات درسی
بخش اهداف علمی و آموزشی، فرهنگی اقتصادی و زیستی از طرح کلیات نظام آموزش و پرورش ایران	توجه به مبنای بعد دانش و موضوع مداری و توجه به صلاحیت مداری در انتقال باورها و دانش	بیان انتقال مفاهیم و باورها و دانش و به تأسی از آن، توجه به الگوی مبتنی بر موضوعات درسی
اهداف اجتماعی، سیاسی و نظامی، اقتصادی و زیستی از طرح کلیات نظام	مشارکت اجتماعی مؤثر و توجه به مسایل اجتماعی و انتقال ملزومات زندگی اجتماعی	رشد اجتماعی و جامعه‌گرایی در طیف کارکرد و مشارکت اجتماعی با تأکید بر الگوی مبتنی بر جامعه و موضوع مداری

فصل دوم: این فصل شامل «برنامه‌ریزی، محتوا و روش‌ها»، دارای ۱۹ اصل بوده، این اصول مرتبط‌تر با مسأله‌اند و می‌توانند معیارهایی برای ویژگی‌های عناصر برنامه‌ی درسی در اختیار بگذارند. که به تحلیل و بررسی آن‌ها پرداخته می‌شود.

اصل بیست و دوم «انعطاف‌پذیری»، که در آن انعطاف‌پذیری به متناسب بودن امکانات و مقتضیات محیط، نوع و سطح آموزش، علاقه و استعداد دانش‌آموزان در شیوه‌های آموزش و استفاده از نیروی انسانی، علوم و تجهیزات مطرح شده، اصل بیست و پنجم پرورش توان تفکر و نقد و ابتکار در جهت تحقق اهداف علمی و شناخت و پرورش قدرت خلاق و حل مسأله است. اصل سی و سوم، توأم ساختن تعلیم و تعلم، منظور اصلی فعال ساختن جریان آموزش و پرورش است و این‌که دانش‌آموزان از طریق مباحثه و کار گروهی آموزشی و پرورشی در تعلیم و تربیت یک‌دیگر شرکت جویند و زمینه را برای هم‌زمانی و توأم شدن تعلیم و تربیت فراهم سازند. این سه اصل در راستای برداشتهای نوین از برنامه‌ی درسی و روی‌کردهای پیشرفته در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، و به نوعی دور شدن از موضوع مداری و سمت‌گیری به طرف کودک‌مداری و روی‌کردهای دانش‌آموز محور حرکت کرده است.

اصل بیست و سوم مبنی بر ارزشمند بودن کلیه رشته‌ها در جامعه و اصل بیست و یکم، هماهنگی بین سطوح و انواع آموزش‌ها، به هماهنگی و پیوستگی و تناسب محتوا و ارتباط مواد درسی در انواع سطوح مختلف آموزشی از عمومی، فنی حرفه‌ای و عالی اشاره نموده است.

اصل بیست و ششم، تقویت روح تعاون و کار جمعی و اصل سی و یکم و سی و هفتم به پرورش روحیه‌ی نظم و انضباط فردی و آداب و رفتار صحیح اجتماعی بر پایه‌ی بینش اسلامی تأکید دارد؛ در راستای تأکید بر دیدگاه‌های اجتماعی، تربیت شهروند مؤثر، سازگاری اجتماعی، روحیه‌ی تعاون و کار جمعی است که عمده‌تاً این اصل تحقق اهداف اجتماعی در طیف جهت‌گیری‌های سازگاری اجتماعی و روی‌کرد مبتنی بر جامعه دارد.

اصول بیست و نهم و سی‌ام توجه به آموزش بهداشت، و آموزش حفظ محیط زیست، اصل سی و یکم، توجه به آموزش‌های دفاعی، اصل سی و هفتم نظم و انضباط و آداب فردی و اجتماعی، و همین‌طور اصول توجه به هنر، توجه به ورزش، همگی تأکید بر این نموده که باید آموزش و پرورش به گونه‌ای برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی شود که این موارد (اصول) به دانش‌آموزان آموزش داده شود. در واقع این نه اصل بیان‌کننده و تأکید بر موضوع مداری و دانش‌محوری داشته و تأکید صرف بر دیدگاه ارزشی مبتنی بر موضوعات درسی مدون از این اصول قابل برداشت است.

اصل سی و ششم، توأم ساختن علم و تجربه است که بر این تأکید می‌کند که آموزش مباحث نظری همراه با آزمایش، تحقیق و تمرینات عملی لازم، به آن‌ها ارائه شود و آموزش

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۶۵

کاربرد علمی آموخته‌ها صورت پذیرد. این اصل نیز تا حدود زیادی تأکید بر دیدگاه تجربه‌گرایی را در خود دارد. در اصل سی و نهم تحکیم روابط خانوادگی مطرح است.

فصل سوم: در فصل سوم مربوط به «معلم»، ۱۱ اصل مطرح شده است. در این اصول به انتخاب معلم در نظام آموزش و پرورش، تمام وقت بودن معلم، مقام معلم، رفاه معلم، معیار ارتقا و هم‌سانی معلم، اولویت گسترش تربیت معلم، و ... همگی تأکید بر نقش معلم با پیروی از اصول تبیین شده و پیروی از قوانین مشخص دارد که به نوعی تأکید بر اهداف به پیروی از دیدگاه مبتنی بر موضوعات درسی دارد. در این میان، اصل سی و هشتم، که مربوط به جایگاه معلم در نظام آموزش و پرورش و نقش هدایت‌گری معلم و در تناسب این مسؤلیت با اختیارات لازم برای نحوه‌ی اجرای برنامه‌های آموزشی و پرورشی تأکید نموده و امکان اظهار نظر در سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی و پرورشی و مشارکت در تهیه‌ی کتب درسی، مواد و وسایل آموزشی را برای معلم تصریح نموده است. اصل چهارم که مرتبط با مسأله‌ی پژوهش است نیز به نقش فعال و تعیین‌کننده‌ی معلم و مردود بودن کتاب محوری و این‌که معلم به‌واقع تسهیل‌کننده‌ی یادگیری است و انتقال‌دهنده‌ی بی‌اراده‌ی مطالب کتاب‌های درسی از پیش تعیین شده، نمی‌باشد.

این دو اصل کاملاً در جهت مخالف سایر اصول دیگر این فصل و در جهت عکس دیدگاه‌های موضوع مدار و انتقال معلومات و برداشت‌های سنتی و محافظه‌کار از برنامه‌ی درسی قرار داشته و عمدتاً مؤید جهت‌گیری‌های فرآیند مدار و به نوعی مبتنی بر جامعه و دانش‌آموز است. اصل چهارم و هشتم مربوط به تعلیم و تربیت مستمر کارکنان و آموزش مستمر، مؤید تعالی معلم در جریان تدریس است.

فصل چهارم: در این فصل، ۱۷ اصل از اصول آموزش و پرورش جمهوری اسلامی، مربوط به «مدیریت و تشکیلات و مشارکت» می‌باشد. در این اصول، بخشی تأکید بر رعایت ویژگی فعالیت‌ها در سازمان‌دهی و تشکیلات، عدم تمرکز، نظام اطلاعات، نظام نظارت، نظام مدیریت، تناسب مسؤلیت و اختیار و ... شده است. در این اصول، به طور عمده تأکید بر سازمان‌دهی فعالیت‌های آموزش و پرورش در جهت برقرار کردن شیوه‌های مناسب در جمع‌آوری و پردازش اطلاعات، شناخت نقاط ضعف و قوت و عملیات و هدایت در جهت وصول به اهداف، شیوه‌ی اجرای مناسب در جهت جذب، تربیت، نگهداری و تثبیت مدیران، و ... همگی بر ویژگی‌های عناصر روی‌کرد سنتی تأکید داشته، به نوعی از روی‌کرد مبتنی بر موضوع‌مداری در ویژگی‌های عناصر برنامه‌ی درسی پیروی دارد. اصل شصت و نهم مربوط به مشارکت افراد، و اصول هفتاد تا هفتاد و سه، مشارکت با سایر نهادهای فرهنگی، مؤسسات و حوزه‌های علمیه را مطرح می‌کند، موضوع اصل هفتاد و چهارم، مسأله‌ی اهمیت

ارتباط خانه و مدرسه است و این‌که میان دو نهاد اجتماعی، مدرسه و خانواده باید ارتباط، هماهنگی و همکاری مستمر برقرار باشد. مجموعه‌ی این اصول در این فصل، تأکید بر جهت‌گیری‌های اجتماعی و مشارکت اجتماعی در تعلیم و تربیت را دارند و تأکید بر تجربه‌ی اجتماعی فعال دانش‌آموز و برقراری ارتباط و بالطبع به‌طور ضمنی شامل موضوع الگوهای برنامه‌های درسی، تأکید بر نقش جامعه، به همراه توجه بر دانش‌آموز و موضوع مداری نیز می‌باشد.

در طراحی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، در بخش‌های مختلف (مبانی، اهداف، اصول، آموزش متوسطه فراگیر- کاربردی علمی)، ترکیبات متفاوتی از دیدگاه‌های ارزشی جامعه و دانش‌آموز نیز به ترتیب مورد تأکید است.

به خصوص در بخش اصول، در فصل‌های کلیات اصول برنامه‌ی درسی، محتوا، روش، معلم و دانش‌آموز، به نوعی بیان‌کننده‌ی این موضوع است که به ویژگی‌های عناصر برنامه‌ی درسی در الگوهای مبتنی بر جامعه و دانش‌آموز نیز دقت شده است، هرچند در مقابل دیدگاه موضوع مداری کم‌رنگ و ضعیف‌تر است. در واقع دیدگاه‌های مطرح در این فصول از بخش اصول، از جهت‌گیری توجه به دانش‌آموز با توجه به چارچوب کل طرح، بارزتر محسوب می‌شود. در مجموع می‌توان گفت:

- جهت‌گیری‌های دینی عمده‌ترین دیدگاه در نظر گرفته شده برای نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران است.

- به نظر می‌رسد، ضمن تأکید بر دیدگاه دینی، محور طرح کلیات بر حافظه مداری، دیسپلینی و انتقال دانش، باورها و ارزش‌ها می‌باشد، بنابراین دیدگاه‌های توجه به فرد، شخصیت و هویت او، کمتر مورد تأکید بوده و به صورت پراکنده و ضمنی در طرح کلیات مطرح شده و در مورد مسایل اجتماعی نیز همین‌گونه است.

- در مجموعه‌ی طرح کلیات، پرداختن به ابعاد ارزشی و دیدگاهی تعلیم و تربیت به صورت علمی، متکی به مبانی نظری برنامه‌ی درسی طرح نشده است، هم‌چنین به مبانی و اصول به صورت جامع نگریسته نشده، به قدر کافی تفصیل نیافته‌اند که بتوانند جنبه‌های مختلف برنامه‌ی درسی را به خوبی در بگیرند (باقری، ۱۳۸۹:۴۲). چنان‌که جهت‌گیری‌های مستتر در قسمت‌های برنامه‌ریزی درسی، محتوا و روش‌ها، معلم و دانش‌آموز در بخش اصول عنوان شد.

- بعضاً دیدگاه‌های مستتر در بخش مبانی و اهداف تعلیم و تربیت اسلامی با دیدگاه‌هایی که در بخش عمده‌ای از اصول تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی مطرح شده، متفاوت بوده و هم‌خوانی کمی دارند.

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۶۷

- یکی از موضوعات این طرح به خصوص در بخش مبانی، بیان نوع تعقل و تفکر طرح شده در آن است که عمدتاً تفکری قیاسی و غیرخلاق بوده که در مبنای «عقل»، این مطالب بسیار مشهود است که به دیدگاه‌های توسعه‌ی فرآیندشناختی و انتقال دانش و موضوع‌مداری توجه زیاد نموده، به موضوع خلاقیت و تفکر انتقادی، مواجهه با مسأله و حل آن، تفکر حین عمل و ... توجه نشده است. به نوعی جهت‌گیری‌ها خردگرایی و دانش‌مداری در طیف موضوع‌مداری و توجه به بعد دانش، میراث فرهنگی و صلاحیت‌مداری است. در ضمن در مواردی که توجه و تأکید بر جامعه و دانش‌آموز نیز شده، این توجه غالباً در بعد انتقال و آموزش‌هایی در باره‌ی ویژگی‌های جامعه و دانش‌آموز و آن چه نیاز به یادگیری آن توسط دانش‌آموز می‌باشد، اشاره دارد.

- به رغم تلاش‌های فراوان در این مجموعه، نظام فکری منسجمی که با توجه به هدف غایی کمال انسان، فلسفه یا روی‌کرد ارزشی، اهداف، روش‌ها و برنامه‌ها از آن استخراج شود، به دست نیامده است.

- توجه به مفاهیم غنی و جدید برنامه‌ی درسی، به خصوص موضوع فهم مطالعات برنامه‌ی درسی و برداشتهای پیشرفته در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، بسیار ضعیف بوده و عملاً فاقد آن است.

بحث و نتیجه‌گیری

با مروری مختصر بر مفاهیم و الگوهای برنامه‌ی درسی، می‌توان استنتاج کرد که برنامه‌ی درسی طراحی برای فراهم آوردن مجموعه فرصت‌های یادگیری جهت افرادی که باید تحت تعلیم و تربیت قرار بگیرند، می‌باشد. این فعالیت‌ها با استفاده از یافته‌هایی در باره‌ی دانش‌آموزان و طبیعت آنان، جامعه و رشته‌های مختلف علمی هدایت می‌شود. به گفته‌ی تافلر، از آنجایی که تمامی هویت تعلیم و تربیت از تصورات مربوط به الگوی برنامه‌ی درسی سرچشمه می‌گیرد، بنابراین هر یک از الگوهای برنامه‌ی درسی ایجادکننده‌ی انواع ویژه‌ای از تعلیم و تربیت است (سیلور و دیگران، ۱۳۷۸).

در مجموع، هرچند تلاش شده تا از همکاری بیش‌تر دانش‌آموزان در تمامی این منابع استفاده شده و به نوعی دانش‌آموزان را با انجام کارهای جانبی، وارد به فعالیت و مشارکت نمایند تا آنان فقط متکی به حفظ مطالب کتاب نشوند، لیکن در عمل ملاحظه شد که این تلاش‌ها نتوانسته است نظر مؤلفان این کتاب‌ها را در کاهش سلطه‌ی روی‌کرد موضوع‌محوری و توجه بر روی‌کرد دانش‌آموز‌محوری تأمین نموده، این برنامه‌ی درسی را، برنامه‌ی مبتنی بر دانش‌آموز نماید. چرا که در روی‌کرد مبتنی بر دانش‌آموز محتوای برنامه‌ی درسی

بر پایه‌ی علایق دانش‌آموزان و توسط خود آن‌ها انتخاب می‌شود، به گونه‌ای که دانش‌آموزان در این الگوی برنامه‌ی درسی یک نوع تمامیت و یگانگی را تجربه کنند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). در صورتی که بررسی و تحلیل و همچنین نتایج تحلیل محتوا بیان‌گر این بود که چنین ویژگی‌هایی در کتاب‌ها بسیار کم‌رنگ و بعضاً اصلاً وجود نداشت.

در واقع مبنای این منابع با تأکید بر خود کتاب، تعیین اهداف از پیش تعیین شده، تأکید زیاد بر محتوا، محتوای از پیش تعیین شده، محتوای معین و سازمان‌دهی شده، ساعات درسی مشخص و محدود برای کتاب درسی، تأکید و توجه بر سازمان‌دهی محتوا، استفاده از روش سخنرانی به عنوان مهم‌ترین روش، ارزیابی‌های مشخص، توجه و تأکید بر تعیین سؤال‌هایی برای ارزش‌یابی با نمره از پیش تعیین شده و...، همگی بیان‌گر غلبه این برنامه از رویکرد سنتی مبتنی بر موضوعات درسی بر دو رویکرد دیگر دارد. البته هرچند طرفداران الگوی برنامه‌ی درسی مبتنی بر موضوعات درسی، شایستگی آموزشی و تربیتی این الگو را مورد توجه قرار داده و بر این نکته تأکید دارند که رشته‌های علمی و به تبع آن موضوعات مدرسه‌ای، دارای یک ساختار درونی هستند که می‌توان به آن دانش‌های جدید را افزوده و دانش‌های منسوخ را از آن حذف کرد. لیکن در این الگو، غالباً محتوا، قطعه قطعه شده و در نتیجه فراموشی سریع آن رخ می‌دهد. در ضمن تأکید این الگو بر آموزش حجم و میزان تعیین شده و مشخصی از محتوا و تحت الشعاع واقع شدن درک و فهم مطالب توسط دانش‌آموز غالباً جریان یادگیری را به یک جریان مکانیکی و خطی بدل می‌کند.

از آنجایی که موضوع این پژوهش مربوط به تربیت اجتماعی و کتاب‌های مطالعات اجتماعی است، بخشی از مطالب و محتوای این منابع مربوط به مسایل اجتماعی بوده و از مسایل و موضوعات جامعه سخن می‌گوید، بنابراین در جهت برنامه‌های مبتنی بر جامعه نیز حرکت نموده است، لیکن غالباً در جهت انتقال یک سری مفاهیم وابسته به موضوعات اجتماع است. در نهایت بررسی و تحلیل‌های صورت گرفته از کتاب‌های درسی هر سه پایه‌ی تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی، و بررسی اسناد بالادستی نشان داد که به طور عمده تعقل و تفکر در چارچوب انتقال باورهای دینی مدنظر بوده و تأکید بر انتقال باورها در کتاب‌های درسی، به ویژه دوره‌ی راهنمایی که موضوع این پژوهش می‌باشد تأکید بر کتاب محوری، موضوع مداری و انتقال دانش بوده و بر موضوعات درسی توجه بیشتری دارد.

توجه به جهت‌گیری‌های اجتماعی و داشتن کارکرد مؤثر اجتماعی، ضمن استفاده از الگوی مبتنی بر جامعه، حاکی از انتقال دانسته‌های لازم برای زندگی اجتماعی به

دانش‌آموزان بوده، در واقع موضوع اساسی، انتقال باورها و آموزه‌های دینی و همچنین دانسته‌های لازم برای زندگی اجتماعی و هر آنچه که به فرد و هویت و نیازهای او مربوط است، می‌باشد. تمامی این موضوعات با تأکید بر موضوع‌مداری و اهمیت بر بعد دانش‌محوری در انتقال این مفاهیم و معلومات کتابی به دانش‌آموزان با استفاده از تمامی ابزار، به خصوص کتاب درسی، مد نظر بوده، هر چند صحبت از تفکر و تعقل، توجه بر فرد و اهمیت جامعه و ... نیز در این منابع مطرح شده، به نوعی تلاش شده تا تأکید بر الگوی مبتنی بر جامعه را در ذهن متبلور سازد. لیکن بررسی دقیق این منابع بیان‌گر این موضوع است که در لایه‌های زیرین این مطالب، روح حاکم بر تمامی این منابع، توجه به موضوع‌مداری، انتقال دانش و معلومات کتابی است. در جهت‌گیری اصلی الگوی مبتنی بر جامعه، فهم و شناخت جامعه و نظم موجود، کاوش و پی‌جویی مسایل و مشکلات اجتماعی و اصلاح، ارتقا و بازسازی جامعه مطرح می‌باشد و یادگیری روش‌های حل مسأله، روابط انسانی و مهارت‌های اجتماعی با تأکید فراوان مورد توجه قرار گرفته می‌شود. در تحلیل کتاب‌ها چنین موضعی دیده نشد. همچنین در الگوی مبتنی بر دانش‌آموز تأکید و توجه به نیازها، علایق، توانمندی‌ها و تجارب گذشته دانش‌آموزان بوده و محتوا بر پایه‌ی علایق دانش‌آموزان و توسط خود آن‌ها انتخاب می‌شود، در صورتی‌که بررسی و تحلیل کتاب‌ها چنین ویژگی‌هایی را تأیید نمی‌کند.

در مجموع، از بررسی طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، که جهت‌گیری‌ها و چارچوب‌های ارزشی موجود در نظام آموزش و پرورش را نیز تا حدودی مشخص می‌کند، روشن شد ضمن تأکید بر جهت‌گیری‌های دینی به عنوان عمده‌ترین دیدگاه، محور طرح کلیات بر حافظه‌مداری، دیسیپلینی و انتقال دانش و ارزش‌ها است، به توسعه فرآیندشناختی و موضوع‌مداری توجه دارد. در مواردی که توجه و تأکید بر جامعه و دانش‌آموز نیز شده، این توجه غالباً در بعد انتقال و آموزش‌هایی درباره‌ی ویژگی‌های جامعه و دانش‌آموز و آنچه نیاز به یادگیری آن توسط دانش‌آموز می‌باشد، است.

روشن است که جهت‌گیری‌ها و چارچوب‌های ارزشی موجود در این سند و همچنین ویژگی‌های عناصر در طرح کلیات آموزش و پرورش، هم‌سو با نتایج تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بوده و در پیروی از رویکرد مبتنی بر دیسیپلینی و موضوع‌مداری است. البته با توجه به غالب بودن الگوی دیسیپلینی، این موضوع قابل بررسی است که آیا طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی بر اساس الگوی مبتنی بر موضوعات درسی مؤثر، توجیه‌پذیر و کارآمد است (بررسی اقتضانات برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی). به سخن دیگر، باید آسیب‌های این نوع طراحی برنامه‌ی درسی را مورد توجه و بررسی قرار داد. به

نظر می‌رسد این آسیب‌ها از دید اقتضانات کلان و خرد قابل تأمل است؛ که در این‌جا ابتدا به اقتضانات کلان و سپس به اقتضانات خرد اشاره می‌شود: اولین اقتضای کلان، از زاویه‌ی خود دانش برنامه‌ی درسی قابل بررسی است، البته متخصصان برنامه‌ی درسی در برنامه‌های مختلف به الگوهای متفاوتی اشاره دارند. لیکن صاحب‌نظران معاصر غالباً از تأکید بر الگوهای مبتنی بر موضوعات درسی انتقاد نموده‌اند. نکته‌ی دیگر بحث اسلامی، فرهنگی و بومی کشور ما می‌باشد، که آیا با توجه به ویژگی اسلامی و دینی در کشور و با عنایت به اهداف کلان و مبانی فلسفی برنامه‌ی درسی کشورمان آیا برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی، در رویکرد دیسیپلینی می‌تواند پاسخ‌گوی مبانی فلسفی و دینی کشورمان باشد. چنین به نظر می‌رسد بر اساس ویژگی‌های الگوی مبتنی بر موضوعات درسی که تأکید بر حافظه‌مداری، دیسیپلینی و انتقال دانش، باورها و ارزش‌ها می‌باشد؛ نمی‌تواند هم‌سو با اهداف دینی باشد چرا که در مبانی اسلامی، از سویی تأکید بسیار بر فضایل منحصر به فرد انسان شده است، از جمله این‌که، روح او منشأ الهی داشته و تنها موجودی است که توان و لیاقت حمل امانت الهی را دارد، هم‌چنین استعداد تقرب به خداوند را داشته و مهم‌تر این‌که به او قدرت اختیار و انتخاب داده شده است و او با انتخاب و اختیار خود به سمت نزدیکی و لقاءالله می‌شتابد. از سویی دیگر در مبانی اسلامی، سعادت واقعی و کامل جز در پرتو همکاری اجتماعی میسر نیست، که اگر چنین باشد و سعادت هم به دست آید، یک سعادت کامل و همه‌جانبه نخواهد بود.

هم‌چنین به این نکته اشاره شده که اجتماعی بودن انسان امری فطری است. بدون شک اسلام تنها دینی است که پایه‌ی بنای دعوت خود را بر اجتماع گذاشته و در هیچ یک از شوئون خود امر اجتماع را به اهمال واگذار نکرده است (طباطبایی، ۵ و ۱۳: ۱۳۵۴). با این اوصاف، برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی با رویکرد مبتنی بر موضوع مداری نمی‌تواند پاسخ‌گوی این مبانی باشد.

موضوع دیگر مربوط به ویژگی‌های این دوره‌ی سنی دانش‌آموزان است. دوره‌ی سنی راهنمایی، که سرشار از ظرافت‌ها و حساسیت‌ها و هم‌چنین به دلیل نقش و هنجارپذیری نوجوانان در این سن، و هم به دلیل این که تلاشی برای هویت‌یابی از سوی نوجوان است از اهمیت خاصی برخوردار می‌باشد، این هدف مهم توسط برنامه‌های درسی در رابطه با مخاطبان دوره‌ی راهنمایی از اهمیتی دوچندان برخوردار است. زیرا نوجوانان این دوره، در حال تجربه‌ی عمیق‌ترین تحولات عقلانی، اجتماعی، معنوی و اخلاقی در درون خود هستند. آن‌ها به سبب وجود مجموعه ارزش‌های گوناگون و متغیر بزرگسالان، به ویژه ارزش‌هایی که با عادات اجتماعی و اصول اخلاقی مرتبط هستند و نیز به سبب کاهش نفوذ

تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی... ۱۷۱

قوانین ارزشی و عدم رعایت آشکار اصول اخلاقی در ابعاد مختلف زندگی اجتماعی، در جست و جوی پایگاهی فکری برای خویش می‌باشند (موسی پور، ۱۳۸۲).

توجه به این اقتضای خرد نیز باید در برنامه‌ی درسی تربیت اجتماعی لحاظ شود، که یقیناً با توجه به ویژگی‌های الگوی مبتنی بر موضوعات درسی، این موضوع محقق نخواهد شد. موضوع دیگر مربوط به ماهیت مقوله‌ی تربیت اجتماعی است. آموزش و پرورش رسمی در انجام رسالت ساختن انسان اجتماعی، باید انسانی تربیت کند که ضمن سازندگی بتواند، در میان انسان‌ها زندگی کند. در این صورت خواسته‌های اجتماعی از نظر اقتصادی، سیاسی و عاطفی از طریق آموزش و پرورش برآورده خواهد شد (عسکریان، ۱۳۶۸: ۵۰).

ابعاد اساسی شخصیت فرد در تعامل با دیگران و از طریق روابط گروهی شکل می‌گیرد (ملکی، ۱۳۷۳). در حقیقت کسانی که برخوردار از تعاملات و مناسبات اجتماعی مطلوب هستند، قادرند طی مراحل رشد خود، با انتخاب خط‌مشی رفتاری مناسب به موفقیت برسند (ماستن و کاستس وورث^۱، ۱۹۹۸: ۵۳).

تربیت اجتماعی که به مفهوم تحول درونی در تمامی موضوعات اجتماعی است، به منظور پرورش انسان‌های رشد یافته، یعنی افرادی که تمدنی شایسته و مناسب را بنیان نهند، مورد نیاز است. به نظر می‌رسد با توجه به ویژگی‌های روی کرد دیسیپلینی، رسیدن به این اهداف در قالب این روی کرد قابل تحقق نخواهد بود. چنان‌چه شواهد و مستندات پژوهشی متعددی در زمینه‌ی عدم تحقق هدف‌های برنامه‌های درسی تربیت اجتماعی، ناکارآمدی برنامه‌های ناظر بر تربیت اجتماعی موجود را نشان می‌دهد (سیحانی‌نژاد، ۱۳۷۹؛ ملکی، ۱۳۷۳؛ حسینی‌نسب و دهقانی، ۱۳۸۷؛ شرف بیانی، ۱۳۷۴؛ کالینسون^۲، ۱۹۹۸؛ اسپایس^۳، ۱۹۹۵؛ راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی، ۱۳۸۶).

شایان یاد است، با توجه به ویژگی‌های طرح شده‌ی هر یک از روی کردها، چنین به نظر می‌رسد که هیچ یک از الگوهای سه گانه به تنهایی برای کلیه‌ی برنامه‌های درسی یک مدرسه کفایت نمی‌کند. زیرا هر یک از الگوهای یاد شده، دارای ویژگی‌هایی هستند که می‌تواند به نحو مؤثری به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان کمک نماید. بنابراین، به منظور دستیابی به اهداف متنوع و مختلف تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزان لازم است به تصمیم‌گیری متفکرانه و آگاهانه در خصوص چگونگی استفاده‌ی مقتضی از انواع الگوهای برنامه‌ریزی درسی بپردازند.

در ضمن هر یک از الگوها، ناظر بر حصول اهداف آموزشی خاص خود می‌باشد، توجه مطلق به یک الگوی خاص نمی‌تواند زمینه‌ی تحقق تمامی هدف‌ها را فراهم نماید. از این منظر، هیچ الگوی برنامه‌ی درسی نمی‌تواند به تنهایی برای طراحی برنامه‌ی درسی یک نهاد آموزشی که می‌خواهد جمعیت متنوعی را با اهداف متعدد هدایت کند، کافی باشد. از سوی دیگر، اقتضانات، باورها، فرهنگ، و امکانات آموزشی هم ایجاب می‌کند که الگوهای طراحی برنامه‌ی درسی با تغییرات یا انطباق‌هایی به اجرا درآید. با توجه به مطالب فوق، دستیابی به یک گونه تعادل در استفاده از الگوهای مختلف برنامه‌ی درسی ضروری به نظر می‌رسد.

با توجه به نتایج به دست آمده در خصوص ویژگی‌های برنامه‌ی درسی فعلی تربیت اجتماعی و تحلیل نقایص و بررسی نقاط ضعف و قوت آن، باید تلاش شود برای تبیین یک دیدگاه ارزشی که ملهم از آموزه‌های دینی، فرهنگی و مسایل اجتماعی کشورمان باشد، اقدام شود. چرا که روشن است که هر کشوری باید با توجه به شرایط دینی، اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و ... به تدوین یک الگوی ارزشی بپردازد.

از همین رو است که جمعی از صاحب‌نظران حوزه برنامه‌ی درسی کانادا تلاش نموده‌اند تا با ترسیم شرایط اقلیمی، بوم شناختی، فرهنگی و تاریخی خود، به تدوین ایدئولوژی برنامه‌ی درسی متناسب با جامعه خودشان دست بزنند (سومارا^۱ و همکاران، ۲۰۰۱). یقیناً این ضرورت برای کشور ما که کشوری است با اعتقادات ناب دینی، بیش‌تر احساس می‌شود.

جهت طراحی یک الگوی مناسب برنامه‌ی درسی و تعیین روی‌کرد ارزشی مناسب و هم‌چنین ویژگی‌های هر یک از عناصر باید منشأ اساسی کار از محیط فرهنگی، فکری، اجتماعی، تاریخی و بومی هر کشوری اخذ گردد. لیکن یکی از پیش‌نیازهای این کار آشنایی با تحولات برنامه‌ی درسی معاصر و نظریات موجود در مورد روی‌کردهای ارزشی برنامه نظیر (سه منبع موضوعات درسی مدون، دانش‌آموز و جامعه) است.

پیشنهاد می‌شود با توجه به وضعیت موجود برنامه‌ی درسی فعلی تربیت اجتماعی دوره‌ی راهنمایی، نسبت به طراحی الگویی مطلوب اقدام شود.

منابع

الف. فارسی

۱. آران، شهریار. (۱۳۸۲). بررسی میزان انطباق مفاهیم مطرح شده در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی با چالش‌های اساسی جامعه امروز ایران. **پایان نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
۲. ادیب، یوسف. (۱۳۸۲). طراحی الگوی مطلوب برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی برای دوره راهنمایی تحصیلی. **پایان نامه دکترا**. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۳. المدرس، زهره. (۱۳۷۹). کارکرد دروس علوم اجتماعی دوره آموزش متوسطه در بهنجار کردن کنش اجتماعی. **پایان نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۴. باقری، خسرو و کشاورز، سوسن. (۱۳۸۱). **ماهیت معرفت شناختی علوم اجتماعی و تأثیر آن بر برنامه‌ی درسی علوم اجتماعی**. در پژوهش مربوط به فلسفه‌ی برنامه‌ی درسی، مجری، دکتر باقری. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی و پژوهشکده نوآوری‌های آموزشی وزارت آموزش و پرورش.
۵. باقری، خسرو. (۱۳۸۹). **درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران**. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی. چاپ دوم.
۶. حاتمی، جواد. (۱۳۸۴). طراحی الگویی برای آموزش نگرش‌های اجتماعی و ارزیابی برنامه‌ی درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی بر اساس آن. **پایان نامه دکترا**. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۷. حسینی نسب، داوود. و دهقانی، مرضیه. (۱۳۸۷). تحلیل محتوای کتب تعلیمات دوره راهنمایی بر اساس مهارت‌های اجتماعی و بررسی دیدگاه‌های دبیران این دوره در باره محتوای کتب فوق الذکر. **فصلنامه تعلیم و تربیت**، ۹۴، (۲): ۷۹-۹۸.
۸. حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۸۵). بررسی مبانی فلسفی برنامه‌ی آموزش جهانی و میزان همخوانی اهداف و محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی با اهداف و مفاهیم کلیدی این برنامه. **پایان نامه دکترا**. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
۹. **راهنمای برنامه‌ی درسی تعلیمات اجتماعی دوره عمومی**. (۱۳۸۶). تهران: وزارت آموزش و پرورش، دفتر برنامه‌ی ریزی و تالیف کتاب‌های درسی. گروه مطالعات اجتماعی، نسخه بازنگری پس از اعتباربخشی: ۱۰۵-۴.
۱۰. سبحانی‌نژاد، مهدی. (۱۳۷۹). **مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه‌ی درسی کنونی دوره‌ی ابتدایی ایران و طرحی برای آینده**. **پایان نامه دکترا**. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

۱۱. سیلور. جی گالن، الکساندر، ویلیام و لوئیس، آتور، جی. (۱۳۷۸). **برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر**. مترجم: غ. خوئی نژاد. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۱۲. شرف بیانی، حمید رضا. (۱۳۷۴). بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی سال اول و دوم راهنمایی از دیدگاه معلمان و مؤلفان. **پایان نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۳. طباطبائی، محمد حسین. (۱۳۵۴). **روابط اجتماعی در اسلام**. مترجم: م. ج. حجتی کرمان. تهران: انتشارات بعثت.
۱۴. عسکریان، مصطفی. (۱۳۶۸). **جامعه‌شناسی آموزش و پرورش**. تهران: انتشارات توس.
۱۵. فاتحی‌زاده، مریم. نصر اصفهانی، احمد رضا. و فتحی، فاطمه. (۱۳۸۲). بررسی کیفی عملکرد دبیرستان در ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی. **مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان**. شماره ۲۴: ۱۸۵-۱۶۵.
۱۶. فتحی آذر. اسکندر. (۱۳۸۰). روش‌های نقد و بررسی کتاب‌های درسی علوم. **فصلنامه پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت**. شماره ۱۵ و ۱۶.
۱۷. کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۶۷). مصوبه شورای بنیادی نظام آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
۱۸. محمدی‌مهر، غلامرضا. (۱۳۸۷). **روش تحقیق محتوا (راهنمای عملی تحقیق)**. تهران: گنجینه‌ی علوم انسانی- دانش نگار.
۱۹. ملکی، حسن. انتظاری، علی. و ناصری، محمد مهدی. (۱۳۸۹). **کتاب درسی تعلیمات اجتماعی (پایه اول، دوم و سوم)**. تهران: انتشارات شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۲۰. ملکی، حسن. (۱۳۷۳). **ارائه چارچوب نظری در خصوص سازماندهی محتوای برنامه‌ی درسی با تأکید بر برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی**. تهران: پایان نامه دکتری، دانشگاه تربیت معلم.
۲۱. موسی پور، نعمت اله. (۱۳۸۲). **مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسط**. کرمان: شهید باهنر و آستان قدس رضوی.
۲۲. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). **برنامه‌ی درسی: نظرگاه‌ها، روی‌کردها و چشم‌اندازها**. مشهد: انتشارات به نشر آستان قدس رضوی.
۲۳. ویمر، راجردی. و دومینک، جوزف آر. (۱۳۸۴). **تحقیق در رسانه‌های جمعی**. مترجم: ک. سید امامی. تهران: انتشارات سروش و مرکز تحقیقات صدا و سیما.

ب. انگلیسی

24. Altbach, P. G. (1995). Textbook, In the **international Encyclopedia of Education**. vol, Editors-in-Chief Torstohusen, T. Neville Postlethwaite.
25. Beaucham, G. (1975). **curriculum theory**. Third edition. Wilmette, Inoise. The Kagg Press.
26. Brooks, J. G. (2002). **Schooling for life relearning the essence of learning**. Virginia: ASCD.
27. Collinson, Virenne, Hoffman, Lynn, M. (1998). High School as a Rite of Passag for Social an Intellectual Development. **paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**. (San Diogo. CA. april, pp: 13-17).
28. Derton, Sh., S. (1997). The Forgotten Intervention: How to design Environment, that foster friendship. **Reaching Todays youth: the Community Cried of Journal**. 2(1): 6 –10.
29. Eisner, Elliot, W. (1985). **The educational Imagination on the design and evaluation of school programs**. New York: Macmillan publishing company.
30. Gordon, M. (1998). **Oxford Dictionary of Sociology**. Oxford University Press. pp: 624- 625.
31. Klein, M. F. (1985). Curriculum Design. **International Encyclopedia of curriculum**. Arieh Levy (ed): Elmsford. NY: 1163-1169.
32. Liberman. (1989). **Social Skill Training**. Pergamin Press.
33. McCormack, S. (2006). **What Is Social Education? A Self- study into the Nature of Social Education in a Pre-Service Social Studies Methods Course: Transitioning Between Social Studies and Social Education**, A Dissertation Presented to the Faculty of the College of Education, University of Houston.
34. Masten, A. S. & Coastsworth, J. D. (1998). **The development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments**. American Psychologist. 53(2): 205-220.
35. Ragan, W. B. and Stendler, C. B. (1966). **Modern Elementary Curricular**. 3rd ed. Hdt/Rimehart and Winston. U.S.A.
36. Ragan, W. B. and Mcaulay. J. D. & Burns. (1964). **Social Studies for today`s Children**. New York: Appleton Centary Crofts.
37. Short, E. C. (1986). A Historical Look at Curriculum Design. **Theory into Practice**. 25(1): 3-9.
38. Spies, P. (1995). Turning The Tables The Growing Need For High Schools to Follow the Lead of Middle Level Reform thra Interdisciplinary Teaming. **Paper presented at the Annul National Middle School Association conference and Exhibit**.

39. Sumara, D., Davis and Laidlaw (2001). Canadian Identity and Curriculum Theory: an Ecological, Postmodern Perspective. **Canadian Journal of Education**. 26(2): 144-163.
40. Taba, H. (1962). **Curriculum Development**. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
41. Tyler, R.W. (1949). **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago, IL: University of Chicago Press.