

گذر از رویکرد دیسیپلینی به اجتماعی در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی (تحلیل وضعیت موجود و مطلوب از دید دبیران)

نویسندگان: مرضیه دهقانی* و مقصود امین خندقی^۲

۱. استادیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی دانشگاه تهران
۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

Dehghani_m33@ut.ac.ir

* نویسنده مسئول: مرضیه دهقانی

چکیده

هدف مقاله حاضر بررسی و تحلیل وضعیت موجود و مطلوب برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی است. روش پژوهش توصیفی پیمایشی و جامعه آماری، کلیه معلمان دوره راهنمایی شهرستان ارومیه بود. بررسی به شیوه سرشماری انجام گرفت. به منظور بررسی نظر دبیران، از پرسش‌نامه محقق ساخته ویژگی‌های کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی استفاده گردید. علاوه بر پرسش‌نامه (ابزار اصلی تحقیق) از ابزار تکمیلی تحلیل سند راهنمای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی نیز به منظور بسط و تبیین یافته‌ها استفاده گردید. یافته‌ها نشان دادند که همه دبیران معتقدند رویکرد غالب بر برنامه درسی تعلیمات اجتماعی، رویکرد مبتنی بر دیسیپلین محوری بوده و این موضوع در تکتک عناصر یعنی اهداف، محتوا، روش تدریس و همچنین ارزشیابی نمودار دارد. آنان رویکرد مبتنی بر جامعه را برای وضعیت مطلوب، پیشنهاد نمودند. بررسی مقایسه‌ای بین وضعیت موجود و مطلوب، بیان داشت که در هر سه رویکرد ارزشی مقایسه بین میانگین‌ها معنی‌دار است البته با توجه به مقدار t ، دبیران؛ موافق رویکرد دیسیپلین محوری نبوده و رویکرد دانش‌آموز محور و جامعه محور را با غلبه رویکرد جامعه محور، تأیید نموده و پیشنهاد دادند. آنان معتقدند که در مقایسه بین دو رویکرد توجه به دانش‌آموز و جامعه، باید با توجه به ماهیت این برنامه درسی، به رویکرد جامعه توجه بیشتری گردد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی تعلیمات اجتماعی، دیسیپلین محور، دانش‌آموز محور، جامعه محور، دبیران دوره راهنمایی.

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور و هشاور)

• دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۰۸/۰۵

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۷/۱۷

Scientific-Research
Journal of Shahed
University

Twenty-first Year, No.5
Autumn & Winter
2014-2015

Training & Learning
Researches

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال بیست و یکم - دوره

جدید

شماره ۵

پاییز و زمستان ۱۳۹۳

مقدمه

از اساس، نهاد آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای، کارکردهایی مختلف دارد؛ یکی از این کارکردها که مبین بخشی مهم از اهداف این نهاد است، تلاش در جهت رشد و شکوفایی قابلیت‌ها، مناسبات و مهارت‌های اجتماعی و هنر رفتار با دیگران یا آنچه تربیت اجتماعی^۱ نامیده می‌شود، است. تربیت اجتماعی و آماده‌ساختن فرد برای زندگی، یکی از اساسی‌ترین ابعاد تربیت و به مفهوم تحول درونی در تمامی موضوع‌های اجتماعی است که به منظور پرورش انسان‌های رشدیافته، یعنی افرادی که تمدنی شایسته و مناسب را بنیان‌نهند، مورد نیاز است. اجتماعی‌شدن (جامعه‌پذیری) و فرهنگ‌پذیری، از جنبه‌های اصلی تربیت اجتماعی هستند. بی‌تردید، مدارس در این عرصه، نقش حیاتی دارند و ضروری است که عاملان و دست‌اندرکاران، برنامه‌های درسی را به گونه‌ای طراحی کنند که دانش‌آموزان به این سمت هدایت شوند.

برنامه‌های درسی، جزء مهم و حساس آموزش و پرورش هستند. در ماده ۱ آیین‌نامه نحوه تدریس و تصویب برنامه‌های درسی، برنامه درسی به مجموعه‌ای هماهنگ از اهداف، سرفصل‌ها، محتوای دروس، روش‌های تدریس و ارزشیابی تحصیلی اطلاق شده است [۱]. از آنجاکه نظام آموزشی در کشورمان متمرکز است، به یقین، یکی از مؤلفه‌های مهم در آموزش مسائل اجتماعی، برنامه‌های درسی رسمی و به تبع آن، کتاب و اسناد برنامه درسی است که جزو مهم‌ترین منابع و مراجع یادگیری هستند و معلمان ناگزیرند فعالیت‌های آموزشی خویش را براساس آنها متمرکز ساخته، دانش‌آموزان نیز ملزم به خواندن و فهمیدن محتوی کتاب درسی هستند.

زندگی انسان از نظر اجتماعی، یک کل واحد است و مسائل اجتماعی، دارای تمامیت هستند؛ بنابراین، ضروری است برنامه درسی بتواند فرد را به گونه‌ای

پرورش دهد که او قادر باشد ۱. مسائل را به خوبی بشناسد و ۲. برای حل آنها اقدام کند، چراکه انسان با مسائل زندگی به تمامی و به صورت یک کل یکپارچه برخورد می‌کند [۲].

آدمی، موجودی فی‌نفسه اجتماعی است؛ با این همه به دلیل پیچیده‌شدن سازمان‌های اجتماعی و گسترش فزاینده نهادها، آموزش‌هایی ویژه لازم‌اند تا میزان انطباق وی را با این محیط پیچیده افزایش دهند و درجه بهره‌وری او را از جامعه و برعکس مضاعف کنند؛ همچنان‌که المدرس [۳] و درتون، شری و سرسی [۴] بیان کرده‌اند، مدرسه و برنامه‌های درسی می‌توانند در اجتماعی‌کردن دانش‌آموزان، تأثیری بسزا داشته باشند؛ در واقع، مدرسه و برنامه‌های درسی، از اساسی‌ترین عناصر تربیت اجتماعی، حصول دانش‌آموزان به تعهد اجتماعی، ایجاد روحیه مدنی و جامعه‌پذیر ساختن آنها به‌شمار می‌آیند [۵ و ۶]؛ در این میان، برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی، نقشی مؤثر و مهم‌تر دارند. مطالعات اجتماعی، مطالعه در هم-تنیده علوم اجتماعی و انسانی به قصد ارتقای قابلیت مدنی است.

ملکی [۷] در مطالعه برنامه درسی مطالعات اجتماعی خاطر نشان ساخته که با تعیین هدف‌ها، چهارچوب کلی یا سازماندهی و برنامه‌ریزی توالی تجربیات یادگیری، می‌توان موقعیتی مطلوب برای آموزش مطالب اجتماعی به وجود آورد؛ خضولو [۸]. نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسید که گرچه کتاب تعلیمات اجتماعی سال اول متوسطه در راستای اهداف آموزش و پرورش و تأکید بر ویژگی‌های دانش‌آموز بوده است، با مسائل و پدیده‌های اجتماعی و نیازهای روز جامعه مطابقت ندارد و محتوای کتاب نتوانسته هماهنگی لازم را با مسائل و نیازهای اجتماع برقرار کند و دلیل این مشکل، ضعف پیش‌دانسته‌های دانش‌آموز از مقاطع پیشین است.

حسینی‌نسب و دهقانی [۹] در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که میزان مهارت‌های اجتماعی موجود در کتب تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی، در مجموع، در حد متوسط و متوسط به پایین بوده و با توجه به

1. social education

چراکه اجماع و اتفاق نظر کلی، میان صاحب نظران وجود ندارد [۱۵ تا ۲۰]. شورت، طراحی برنامه درسی را از اجزای مهم دانش برنامه درسی تعریف کرده، بیان می کند که طراحی برنامه درسی باید دارای اتصال و چهارچوبی روشن و اصولی باشد و در شکلی دریافت و فهمیده شود که زاینده باشد [۲۱].

بوشامپ [۲۲]، قلمرو برنامه درسی را در دو دسته طراحی و مهندسی برنامه درسی تقسیم کرده، معتقد است طراحی برنامه درسی، کانون اصلی مباحث برنامه درسی است. از نظر وی، موضوع و تعریف طراحی برنامه درسی در مفهوم برنامه درسی ریشه دارد. ارنشتاین و هانکینز [۲۳]، طراحی برنامه درسی را نقشه خوانده اند؛ آنها ضمن اشاره به نحوه قرارگرفتن عناصر کلیدی برنامه درسی که به صورت ماهیتی بنیادی آرایش یافته اند و نیز روابط این عناصر با هم، آن را نوعی ترسیم از برنامه درسی دانسته اند.

از نظر کلاین، طراحی برنامه درسی، به موجب دو گونه تصمیم گیری در دو سطح مختلف به هنگام تکوین برنامه شکل می گیرد: سطح فراگیر یا عام که ناظر به تصمیم گیری درخصوص مبانی ارزشی است و سطح خاص که ناظر بر تصمیم گیری های فنی درخصوص عناصر برنامه است. سطح عام، ناظر به تصمیم گیری درباره نوع منابع اطلاعات است و برنامه ریز، آن را انتخاب می کند که شناسایی دیدگاه های حاکم بر برنامه درسی است.

از لحاظ تاریخی، سه منبع اصلی اطلاعاتی برای برنامه ریزی درسی مورد شناسایی قرار گرفته اند که شامل موضوع های مدون، دانش آموزان و جامعه است [۲۴]. عوامل متعددی در جهت گیری برنامه درسی تأثیر گذارند که یکی از عمده ترین آنها منابع اطلاعاتی برنامه درسی است. منابع، روی ساختار یا الگو و تصمیم هایی که درخصوص عناصر برنامه درسی گرفته می شوند، اثر می گذارند.

در الگوی مبتنی بر موضوع ها و رشته های درسی که رایج ترین الگوی برنامه درسی بوده، از منبع اطلاعاتی

اهمیت موضوع و پرورش دانش آموزان در راستای اجتماعی شدن، زمان اختصاص یافته به این درس، مناسب نیست. مسئله موضوع مداری، امتحان مداری و سنجش سطحی معلومات و عدم توجه به یادگیری معنی دار، در برنامه های درسی را صافی [۱۰]، سلسبیلی [۱۱]، سند ملی [۱۲] و سند راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی [۱۳] نیز مطرح و تأیید می کنند.

در چهارچوب برنامه مدارس، مطالعات اجتماعی، جستاری نظام دار و هماهنگی را بر پایه رشته هایی نظیر انسان شناسی، دیرینه شناسی، اقتصاد، جغرافیا، تاریخ، قانون، فلسفه، علوم سیاسی، ریاضیات و علوم طبیعی پی می افکند. هدف بنیادین مطالعات اجتماعی از نظر بلک^۱ (۱۹۶۸)، کمک به دانش آموزان به منظور کسب توانایی برای اتخاذ تصمیم های آگاهانه و مستدل در راستای خیر عمومی و زندگی در جامعه ای دموکراتیک در جهانی به هم پیوسته است [۱۴]. برنامه مطالعات اجتماعی، تأکید عمده اش بر تسلط یافتن روی توده ای از مطالب درسی سازمان یافته نیست، بلکه تاکید آن بر استفاده کارکردی از موضوع درسی و در بسیاری از منابع به منظور افزایش سواد اجتماعی و توسعه رفتار مطلوب اجتماعی، تربیت شهروندانی عاقل و مسئول است [۱۵].

هدف نهایی برنامه درسی مطالعات اجتماعی، بهبود زندگی است، نه فقط، در کلاس درس، بلکه در اجتماع، در میان ملت و در دنیا، هدف آن به وجود آوردن شهروندانی عاقل، مسئول و خود رهبر است [۱۶].

طراحی برنامه درسی^۲ که نقشه مفهومی برای تولید کنندگان برنامه درسی است، یکی از اساسی ترین موضوع های برنامه درسی به شمار می آید که ناظر به تعیین منابع، شناسایی عناصر تشکیل دهنده برنامه و نوع تصمیم هایی است که درخصوص هریک از آنها گرفته می شود؛ این موضوع به رغم ارائه دیدگاه های صاحب نظران برنامه درسی به آسانی قابل بحث نیست،

1. Bellack
2. Curriculum Design

امتحان‌های هماهنگ، اهمیتی خاص دارند، زیرا در این نوع نظام آموزشی، فراگیران می‌بایست تمامی مطالب و محتوای موجود در لابه‌لای کتاب‌های درسی را مطالعه کرده، یادگیرند، تا اینکه امکان موفقیت آموزشی برای آنها فراهم شود [۲۶]. کتب درسی از سستی‌ترین رسانه‌های آموزشی است که از طریق آن، برنامه‌های درسی به صورت کتبی ارائه می‌شود [۲۷]؛ بنابراین برنامه درسی و محتوای آن، یکی از ابزار برای تحقق رسیدن دانش‌آموزان به تعهد اجتماعی، ایجاد روحیه مدنی و جامعه‌پذیر ساختن اینهاست؛ در این میان، دروس تعلیمات اجتماعی، نقشی مؤثر و مهم‌تر دارند؛ علاوه بر آن، دوره راهنمایی تحصیلی نیز، با توجه به ظرافت‌ها و حساسیت‌ها، اهمیتی خاص دارد؛ هم به دلیل اینکه دوره گذار از کودکی به نوجوانی است و هم از نظر روان‌شناسی، دوران بحران هویت و تلاشی برای هویت‌یابی از سوی نوجوان است و همچنین به دلیل اهمیت تربیت اجتماعی در این دوره که به سبب نقش و هنجارپذیری نوجوانان در این دوره سنی است، تأثیری بسزا در تربیت جامعه دارد؛ چنان‌که در سند ملی نیز این دوره زمینه‌ساز برای انتخاب متنوع و گسترده به‌منظور وحدت‌بخشی میان نقش‌های وجودی و اجتماعی مرتبی در نظر گرفته شده است [۱۲] و اهداف کتاب‌ها باید بر اساس اهداف مندرج در اسناد ملی کشور باشند [۲۸]. البته با توجه به اینکه از این سال تحصیلی (۱۳۹۱-۱۳۹۰) دوره تحصیلی راهنمایی در نظام آموزشی کشورمان به دوره آموزش متوسطه اول تغییر یافته، این نوشتار بر گروه سنی ۱۱ تا ۱۴ سال، یعنی دوره گذار از کودکی به نوجوانی تمرکز دارد؛ البته برای پی‌بردن به نقاط ضعف و قوت وضعیت فعلی، بر برنامه درسی راهنمایی تحصیلی موجود تمرکز شده است.

با توجه به اهمیت طراحی برنامه درسی که نقشه مفهومی برای تدوینگران و برنامه‌ریزان است و با عنایت به اهمیت رویکرد برنامه در نوع طراحی برنامه، در راهنمای برنامه درسی، به رویکرد تربیتی و فرهنگی اشاره و بیان شده که باید این رویکرد بر تمامی

موضوع‌های تخصصی تأثیری گیرد، به نقش مهم دانش در برنامه‌های درسی اشاره می‌شود و رشته‌های علمی به‌عنوان منابع اولیه محتوای برنامه درسی فرض گرفته می‌شوند؛ در این الگو، انتخاب و سازماندهی محتوا از مهم‌ترین وظایف برنامه‌ریز به‌شمار می‌رود و برنامه‌های درسی از پیش تدوین شده، به دانش‌آموزان ارائه می‌شوند. در الگوی مبتنی بر دانش آموز، تأکید و توجه به نیازها، علایق، توانمندی‌ها و تجارب گذشته دانش‌آموزان، مبنای تصمیم‌گیری در زمینه عناصر برنامه درسی است؛ در این الگو، مفهوم اهداف از پیش تعیین شده، خواه صریح و خواه ضمنی، مورد انکار بوده، تعیین اهداف توسط دانش‌آموزان یا گروهی از آنان، سرلوحه یادگیری قرار می‌گیرد. محتوا بر پایه 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 مسائل و مشکلات اجتماعی و اصلاح، ارتقا و بازسازی جامعه است. محتوا منبعث و متأثر از واقعیات و مشکلات زندگی اجتماعی بوده، از فضاها و منابع و تجهیزات موجود در جامعه، نهایت استفاده به عمل می‌آید.

برنامه‌های درسی از جمله ابزارهای تربیت اجتماعی دانش‌آموزان است؛ بنابراین چگونگی تدوین آنها (انتخاب اهداف، محتوا، سازماندهی، ارزشیابی و ...)، تأثیری مستقیم بر میزان دست‌یابی به هدف‌های بالا دارد [۹]؛ در واقع برای آنکه برنامه‌های درسی بتوانند به‌طور مؤثرتر به وظایف خود عمل کنند، برنامه‌ریزان درسی، ناگزیر از بررسی‌های مداوم‌اند؛ این نوع بررسی به‌منظور تناسب مؤلفه‌های برنامه‌های درسی با نیازهای دانش‌آموزان و نیز همخوانی درونی آنها صورت می‌گیرد [۲۵] لذا، نوع قرارگرفتن این دروس، در برنامه درسی و چگونگی ارتباط آنها در تربیت اجتماعی دانش‌آموزان، نقش مستقیم دارد [۷].

کتاب‌های درسی در نظام آموزشی متمرکز با

مطلوب آن، از منظر معلمان پرداخته شود؛ البته علاوه بر موارد یادشده، در این پژوهش به بررسی و تجزیه و تحلیل راهنمای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی به عنوان ابزار تکمیلی برای بسط و تبیین یافته‌ها استفاده شده است.

پرسش‌های پژوهش

۱. وضعیت موجود رویکردهای ارزشی سه‌گانه برنامه درسی (موضوع‌محوری، دانش‌آموز‌محوری و جامعه‌محوری) در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی با در نظر گرفتن ویژگی‌های عناصر (هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی) از منظر معلمان آن دوره چگونه است؟
۲. وضعیت مطلوب رویکردهای ارزشی سه‌گانه برنامه درسی (موضوع‌محوری، دانش‌آموز‌محوری و جامعه‌محوری) در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی با در نظر گرفتن ویژگی‌های عناصر (هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی) از منظر معلمان آن دوره چگونه باید باشد؟
۳. مقایسه میان وضعیت موجود با مطلوب، با در نظر گرفتن رویکردهای ارزشی، از منظر معلمان، بیان‌کننده چیست؟

روش پژوهش

در این تحقیق، نظام برنامه درسی تربیت اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی کشور به عنوان محور اصلی بوده است. جامعه آماری پژوهش، تمامی معلمان تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی شهرستان ارومیه به تعداد ۱۴۲ نفرند که در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ کتاب تعلیمات اجتماعی را تدریس کرده و به صورت سرشماری (تمامی جامعه آماری معلمان)، مورد بررسی و تعداد ۲۶ نفر در جمع‌آوری نهایی مورد ریزش قرار گرفته و ۱۱۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. دلیل انتخاب نمونه به صورت سرشماری، به علت وجود حجم معینی از جامعه (معلمان) بوده و همچنین از آنجاکه در

برنامه‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره عمومی حاکمیت داشته باشد؛ سپس با اشاره به سه مؤلفه آن، یعنی «هویت ملی، اخلاق‌محوری در نظام اجتماعی و مهارت‌های زندگی اجتماعی»، در بخش رویکرد خاص به سازماندهی محتوا اشاره شده است؛ البته به رویکرد تلفیقی نیز تأکید شده است [۱۳] و به نظر می‌رسد، این رویکرد، رویکرد تلفیق در مقام طراحی و تدوین برنامه‌های درسی از پیش تنظیم شده است چراکه اغلب شکل‌های سازماندهی تلفیقی، با این فرض که برنامه درسی، سندی از پیش تدوین شده است، ناسازگار نیستند؛ تنها معدودی از اشکال مطرح شده، تلفیق به شکل بنیادی را در نفی این فرض و تبلور آن را در برنامه‌های درسی کودک‌محور یا رویدنی می‌دانند [۲۴].

لازم به توضیح است که هدف درس مطالعات اجتماعی، به طور صرف، تربیت اجتماعی نیست لیکن ضروری است آموزش و پرورش برای تربیت اجتماعی برنامه داشته باشد. مسائل و حوزه‌هایی مختلف در مدرسه بر تربیت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارند و حوزه تربیت اجتماعی، دامنه‌ای بسیار گسترده دارد لیکن مسلم است که دروس مطالعات اجتماعی بر تربیت اجتماعی دانش‌آموزان، بیشتر تأثیر دارند لذا در این مقاله، منظور از تربیت اجتماعی، تعالی و تحول در تمام مسائل اجتماعی است که از طریق برنامه درسی رسمی (قصده شده) مطالعات اجتماعی صورت می‌گیرد.

البته با توجه به نقش معلمانی که این کتاب‌ها را تدریس می‌کنند، به طور قطع، پاسخگویی به آنها دارای اولویت است، زیرا کمیت و کیفیت مطلوب یک کتاب درسی، در جریان تدریس مشخص می‌شود. معلمان در عرصه نظام آموزشی، درگیری مستقیم با برنامه‌های درسی دارند و باید تدابیری اتخاذ شوند که از نظریات آنان در جهت اطلاع از وضع موجود برنامه‌های درسی و همچنین بهبود برنامه‌ها استفاده شود؛ لذا در نظر است با شناسایی و بررسی نظریات معلمان دوره راهنمایی، ابتدا به بررسی و تحلیل موقعیت موجود برنامه درسی تربیت اجتماعی پرداخته و سپس نسبت به چگونگی وضعیت

t همبسته، تحلیل و تفسیر شدند. برای مقایسه میانگین گرایش به هریک از رویکردهای ارزشی (مبتنی بر دیسپلین محوری، دانش آموز و جامعه) با در نظر گرفتن هریک از عناصر (اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی) و مجموع آنها، دو سطح محافظه کارانه (۵۰ درصدی) و سخت گیرانه (۷۰ درصدی) در نظر گرفته شد؛ برای سطح محافظه کارانه، با ارزش ۳/۵ و برای سطح سخت گیرانه با ارزش ۴/۵ مقایسه شد.

یافته‌ها

• **پرسش اول:** وضعیت موجود رویکردهای ارزشی سه گانه برنامه درسی (موضوع محوری، دانش آموز محوری و جامعه محوری) در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی با در نظر گرفتن ویژگی‌های عناصر (هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی) از منظر معلمان آن دوره چگونه است؟

در پاسخ به این پرسش، به منظور بررسی وضعیت موجود رویکردهای سه گانه برنامه درسی به ترتیب به رویکرد دیسپلین محوری، دانش آموز محوری و جامعه محوری با در نظر گرفتن ویژگی‌های عناصر (هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی)، در دو سطح محافظه کارانه و سخت گیرانه پرداخته می‌شود.

در رویکرد ارزشی دیسپلین محوری در برنامه درسی تربیت اجتماعی با در نظر گرفتن ویژگی‌های عناصر (هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی)، در دو سطح محافظه کارانه (نقطه ۵۰ درصدی) و سخت گیرانه (۷۰ درصدی) مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت؛ همچنان که مطرح شد، میانگین پاسخ‌ها در وضع موجود، با نمره میانی (ارزش) ۳/۵ در سطح محافظه کارانه و ۴/۵ در سطح سخت گیرانه مقایسه شد.

نتایج بررسی نظریات معلمان، مندرج در جدول ۱ از آن حکایت دارند که معلمان در سطح محافظه کارانه با غلبه رویکرد مبتنی بر دیسپلین محوری بر برنامه درسی موجود تعلیمات اجتماعی، موافق بوده‌اند (۱۳/۱۰ = t، $p < ۰/۰۰۱$) اما در سطح سخت گیرانه به آن شدت

پاسخ به پرسش‌های پرسش‌نامه‌ها گاه، برخی از پرسش‌ها ناقص تکمیل شده‌اند یا برخی افراد به تکمیل پرسش‌نامه تمایل نداشته و پس از تحویل، پرسش‌نامه‌ها عودت داده نمی‌شد، لذا به تمامی معلمان، پرسش‌نامه داده شد تا در صورت ریزش حد معقولی از جامعه به عنوان نمونه انتخاب شده باشد. به معلمان علوم اجتماعی آن مدارس، پرسش‌نامه محقق ساخته ویژگی‌های کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی داده شد؛ این پرسش‌نامه شامل ۲۹ پرسش شش گزینه‌ای، است. حداکثر و حداقل نمره کسب شده در این آزمون به ترتیب: ۱۷۴ و ۲۹ امتیاز است؛ این پرسش‌نامه دارای چهار مؤلفه «اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی» است که پرسش‌های آنها ویژگی‌های مبتنی بر موضوع‌های درسی، دانش آموز و جامعه کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی را می‌سنجند.

پس از تهیه پرسش‌نامه، چهار تن از استادان متخصص برنامه درسی، روایی آن را تأیید کردند. برای سنجش پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ^۱ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای مجموع مؤلفه‌های اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی، در سنجش وضع موجود برای الگوی مبتنی بر دیسپلین محوری، ۰/۸۷؛ مبتنی بر دانش آموز، ۰/۶۲ و برای رویکرد ارزشی مبتنی بر جامعه، ۰/۷۴ به دست آمد؛ همچنین ارزش پایایی برای مجموع مؤلفه‌های (اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی)، در سنجش وضع مطلوب برای الگوی مبتنی بر دیسپلین محوری، ۰/۸۲؛ مبتنی بر دانش آموز، ۰/۷۱ و برای رویکرد ارزشی مبتنی بر جامعه، ۰/۷۸ مشاهده شد که در کل، پایایی قابل قبولی را نمایان می‌سازد.

در پژوهش حاضر از ابزار پرسش‌نامه، به عنوان ابزار اصلی و بررسی و تحلیل محتوای کتاب راهنمای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی به عنوان ابزار تکمیلی استفاده شد. داده‌های حاصل با استفاده از آمار استنباطی؛ آزمون t تک نمونه‌ای و آزمون

1. Cronbach's alpha

اینکه تمامی معلمان، رویکرد ارزشی مبتنی بر دانش آموز را پذیرفته‌اند ($p < 0/000$)، با توجه به مقدار منفی t ($t = -6/90$ ، $t = -22/80$) در هر دو سطح، بیانگر آن است که معلمان معتقدند که به این رویکرد در برنامه درسی تربیت اجتماعی موجود هیچ گونه توجهی نشده‌است؛ همچنین چنانچه روشن است، این موضوع در تک تک مؤلفه‌ها یعنی اهداف ($t = 0/96$ ، $p < 0/33$)، محتوا ($t = -5/30$ ، $p < 0/000$)، روش تدریس ($t = -5/09$)، و همچنین ارزشیابی ($t = -2/94$ ، $p < 0/004$) نیز نمود دارد.

نبوده‌است ($t = -0/61$ ، $p < 0/540$)؛ این موضوع در تک تک مؤلفه‌ها: اهداف ($t = 8/56$ ، $p < 0/001$)، محتوا ($t = 12/09$ ، $p < 0/001$)، روش تدریس ($t = 13/11$)، و ارزشیابی ($t = 8/20$ ، $p < 0/001$) نیز نمود دارد.

برای بررسی گرایش به رویکرد ارزشی مبتنی بر دانش آموز با در نظر گرفتن هریک از عناصر اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی و مجموع آنها، یافته‌های مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهند که در سطح محافظه کارانه ($t = -6/90$ ، $p < 0/000$) و همچنین در سطح سخت گیرانه ($t = -22/80$ ، $p < 0/000$)، ضمن

جدول ۱. آزمون t تک‌نمونه‌ای «گرایش به رویکرد ارزشی مبتنی بر دیسیپلین محوری و مؤلفه‌های آن» در وضعیت موجود

مؤلفه	سطح	میانگین	t	df	p
گرایش کلی	محافظه کارانه	۴/۴۵	۱۳/۱۰	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت گیرانه		-۰/۶۱	۱۱۵	۰/۵۴۰
اهداف	محافظه کارانه	۴/۱۵	۸/۵۶	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت گیرانه		-۴/۴۴	۱۱۵	۰/۰۰۰***
محتوا	محافظه کارانه	۴/۶۷	۱۲/۰۹	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت گیرانه		۱/۷۷	۱۱۵	۰/۰۷۸
روش تدریس	محافظه کارانه	۴/۷۳	۱۳/۱۱	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت گیرانه		۲/۴۷	۱۱۵	۰/۰۱۵*
ارزشیابی	محافظه کارانه	۴/۴۵	۸/۲۰	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت گیرانه		-۰/۳۸	۱۱۵	۰/۶۹۸

* در سطح ۰/۰۵

** در سطح ۰/۰۰۱

جدول ۲. آزمون t تک‌نمونه‌ای «گرایش به رویکرد ارزشی مبتنی بر دانش آموز و مؤلفه‌های آن» در وضعیت موجود

مؤلفه	سطح	میانگین	t	df	p
گرایش کلی	محافظه کارانه	۳/۰۵	-۶/۹۰	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت گیرانه		-۲۲/۸۰	۱۱۵	۰/۰۰۰***
اهداف	محافظه کارانه	۳/۳۵	۰/۹۶	۱۱۵	۰/۳۳*
	سخت گیرانه		-۷/۵۱	۱۱۵	۰/۰۰۰***
محتوا	محافظه کارانه	۳/۰۵	-۵/۳۰	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت گیرانه		-۱۷/۱۴	۱۱۵	۰/۰۰۰***
روش تدریس	محافظه کارانه	۳/۰۶	-۵/۰۹	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت گیرانه		-۱۶/۸۱	۱۱۵	۰/۰۱۵*
ارزشیابی	محافظه کارانه	۳/۱۶	-۲/۹۴	۱۱۵	۰/۰۰۴*
	سخت گیرانه		-۱۱/۷۹	۱۱۵	۰/۰۰۰***

* در سطح ۰/۰۵

** در سطح ۰/۰۰۱

جدول ۳. آزمون t تک‌نمونه‌ای «گرایش به رویکرد ارزشی مبتنی بر جامعه و مؤلفه‌های آن» در وضعیت موجود

مؤلفه	سطح	میانگین	t	Df	p
گرایش کلی	محافظه کارانه	۳/۳۰	-۳/۴۴	۱۱۵	۰/۰۰۱***
	سخت گیرانه		-۲۱/۳۸		
اهداف	محافظه کارانه	۳/۳۷	-۸/۵۳	۱۱۵	۰/۳۹*
	سخت گیرانه		-۷/۹۱		
محتوا	محافظه کارانه	۳/۱۹	-۳/۷۳	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت گیرانه		-۱۵/۸۳		
روش تدریس	محافظه کارانه	۳/۵۸	۰/۹۲	۱۱۵	۰/۳۵*
	سخت گیرانه		-۹/۸۱		
ارزشیابی	محافظه کارانه	۲/۸۱	-۷/۴۰	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت گیرانه		-۱۸/۱۳		

*** در سطح ۰/۰۰۱ * در سطح ۰/۰۵

به نظرمی‌رسد این موضوع به این دلیل است که با توجه به رسالت کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و با عنایت به نام و عنوان این کتاب‌ها انتظاری‌رود که کتاب به مسائل و موضوع‌های اجتماعی، بیشتر توجه داشته باشد.

• پرسش دوم: وضعیت مطلوب رویکردهای ارزشی سه‌گانه برنامه درسی (موضوع‌محوری، دانش‌آموز‌محوری و جامعه‌محوری) در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی با در نظر گرفتن ویژگی‌های عناصر (هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی) از منظر معلمان آن دوره چگونه باید باشد؟

برای پاسخگویی به این پرسش به بررسی وضعیت رویکردهای ارزشی منابع اطلاعاتی سه‌گانه، در وضعیت مطلوب پرداخته شده است لذا به منظور بررسی وضعیت مطلوب رویکرد ارزشی دیسپلین‌محوری، دانش‌آموز‌محوری و جامعه‌محوری در برنامه درسی تربیت اجتماعی با در نظر گرفتن ویژگی‌های عناصر (هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی)، در دو سطح محافظه‌کارانه و سخت‌گیرانه، به ترتیب مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت.

در ابتدا، وضعیت مطلوب رویکرد ارزشی دیسپلین‌محوری در برنامه درسی تربیت اجتماعی با در نظر گرفتن ویژگی‌های عناصر (هدف، محتوا،

در بررسی گرایش به رویکرد ارزشی مبتنی بر جامعه، با در نظر گرفتن عناصر (اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی) و مجموع آنها، میانگین پاسخ‌ها با ارزش ۳/۵ در سطح محافظه‌کارانه و ۴/۵ در سطح سخت‌گیرانه مقایسه شد.

یافته‌های مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهند که در سطح محافظه‌کارانه ($t = -3/44, p < 0/001$) و سخت‌گیرانه ($t = -21/38, p < 0/000$)، ضمن اینکه تمامی معلمان، رویکرد ارزشی مبتنی بر جامعه را پذیرفته‌اند ($p < 0/001$)، مقدار منفی t ($t = -3/44$) در هر دو سطح، بیانگر آن است که معلمان معتقدند، به این رویکرد در برنامه درسی تربیت اجتماعی موجود توجهی نشده و چنانچه روشن است، این موضوع در تک‌تک مؤلفه‌ها یعنی: هدف ($t = -8/53, p < 0/39$)، محتوا ($t = -3/73, p < 0/000$)، روش تدریس ($t = 0/92, p < 0/35$) و همچنین ارزشیابی ($t = -7/40$)، نمود دارد. ($p < 0/001$)

البته در مقایسه با مقدار t در رویکرد مبتنی بر دانش‌آموز، این موضوع روشن شد که معلمان تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی، در مقایسه میان دو رویکرد توجه به دانش‌آموز و جامعه، به رویکرد جامعه نسبت به رویکرد دانش‌آموز، بیشتر توجه دارند که البته

را در مرحله طراحی، جزء ضروریات می‌دانند. برای بررسی وضعیت مطلوب رویکرد ارزشی مبتنی بر دانش آموز در برنامه درسی تربیت اجتماعی با در نظر گرفتن ویژگی‌های عناصر (هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی)، نیز در دو سطح محافظه‌کارانه و سخت‌گیرانه مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. نتایج بررسی نظریات معلمان، مندرج در جدول ۵، بیانگر آن‌اند که تمامی معلمان برای وضعیت مطلوب، در سطح محافظه‌کارانه، رویکرد مبتنی بر دانش‌آموزمحوری بر برنامه درسی تعلیمات اجتماعی را مناسب دانسته، تأییدی کنند ($t = 10/98$, $p < 0/000$): در سطح سخت‌گیرانه، همین نظر را دارند، لیکن به دلیل منفی بودن t به نظرمی‌رسد، به نوعی آنان فقط بر رویکرد محض دانش‌آموزمحوری صحنه‌نمی‌گذارند ($t = -0/81$, $p < 0/001$). با توجه به بررسی نمرات هریک از عناصر، روشن شد که در سطح محافظه‌کارانه، تمایل به رویکرد دانش‌آموزمحوری در تک‌تک مؤلفه‌ها یعنی: اهداف ($t = 9/91$, $p < 0/000$)، محتوا ($t = 4/18$, $p < 0/000$)، روش تدریس ($t = 5/28$, $p < 0/000$) و همچنین ارزشیابی ($t = 12/10$, $p < 0/000$) نیز نمودار دارد؛ البته همچنان که در جدول ۶ روشن است.

روش‌های تدریس و ارزشیابی)، در دو سطح محافظه‌کارانه (نقطه ۵۰ درصدی) و سخت‌گیرانه (۷۰ درصدی) مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت؛ همچنان‌که مطرح شد، میانگین پاسخ‌ها در وضع موجود، با نمره میانی (ارزش) $3/5$ در سطح محافظه‌کارانه و $4/5$ در سطح سخت‌گیرانه مقایسه شد.

نتایج بررسی نظریات معلمان، مندرج در جدول ۴ از آن حکایت دارند که تمامی معلمان برای وضعیت مطلوب، در سطح محافظه‌کارانه رویکرد مبتنی بر دیسیپلین‌محوری بر برنامه درسی تعلیمات اجتماعی را مناسب نمی‌دانند ($t = -0/39$, $p < 0/691$): همچنین در سطح سخت‌گیرانه هم، همین نظر را دارند ($t = -14/84$, $p < 0/001$): این موضوع در تک‌تک مؤلفه‌ها یعنی: اهداف ($t = 4/38$, $p < 0/000$)، محتوا ($t = -4/44$, $p < 0/000$)، روش تدریس ($t = -1/97$, $p < 0/051$) و همچنین ارزشیابی ($t = -1/03$, $p < 0/318$) نیز نمودار دارد؛ البته فقط در بخش اهداف، در سطح محافظه‌کارانه، معلمان به اهداف از پیش تعیین شده اعتقاد دارند که چنین به نظرمی‌رسد، با توجه به اینکه همه معلمان، مخالف رویکرد دیسیپلینی برای برنامه درسی تربیت اجتماعی در وضعیت مطلوب هستند، لیکن اغلب آنان تعیین اهداف

جدول ۴. آزمون t تک‌نمونه‌ای «گرایش به رویکرد ارزشی مبتنی بر دیسیپلین‌محوری و مؤلفه‌های آن» در وضعیت مطلوب

مؤلفه	سطح	میانگین	t	df	p
گرایش کلی	محافظه‌کارانه	۳/۴۷	-۰/۳۹۸	۱۱۵	۰/۶۹۱
	سخت‌گیرانه		-۱۴/۸۴	۱۱۵	۰/۰۰۱***
اهداف	محافظه‌کارانه	۳/۸۵	۴/۳۸	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت‌گیرانه		-۱۵/۸۲	۱۱۵	۰/۰۰۰***
محتوا	محافظه‌کارانه	۳/۱۰	-۴/۴۴	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت‌گیرانه		-۱۵/۸۳	۱۱۵	۰/۰۰۰***
روش تدریس	محافظه‌کارانه	۳/۳۱	-۱/۹۷	۱۱۵	۰/۰۵۱*
	سخت‌گیرانه		-۱۲/۷۲	۱۱۵	۰/۰۰۰***
ارزشیابی	محافظه‌کارانه	۳/۳۸	-۱/۰۳	۱۱۵	۰/۳۱۸**
	سخت‌گیرانه		-۹/۶۲	۱۱۵	۰/۰۰۰***

* در سطح ۰/۰۵

** در سطح ۰/۰۰۱

جدول ۵. آزمون t تک‌نمونه‌ای «گرایش به رویکرد ارزشی مبتنی بر دانش‌آموزمحوری و مؤلفه‌های آن» در وضعیت مطلوب

مؤلفه	سطح	میانگین	t	df	p
گرایش کلی	محافظة کارانه	۴/۰۸	۱۰/۹۸	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت‌گیرانه		-۰/۸۱	۱۱۵	۰/۰۰۰***
اهداف	محافظة کارانه	۴/۴۸	۹/۹۱	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت‌گیرانه		-۲/۱۷	۱۱۵	۰/۴۶**
محتوا	محافظة کارانه	۳/۸۵	۴/۱۸	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت‌گیرانه		۰/۵۱	۱۱۵	۰/۰۰۰***
روش تدریس	محافظة کارانه	۳/۹۱	۵/۲۸	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت‌گیرانه		۳/۳۵	۱۱۵	۰/۰۰۰***
ارزشیابی	محافظة کارانه	۴/۶۲	۱۲/۱۰	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت‌گیرانه		-۱/۳۰	۱۱۵	۰/۰۰۶

*** در سطح ۰/۰۰۱ * در سطح ۰/۰۵

در وضعیت مطلوب رویکرد ارزشی مبتنی بر جامعه در برنامه درسی تربیت اجتماعی نیز با در نظر گرفتن ویژگی‌های عناصر (هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی)، در دو سطح محافظه‌کارانه و سخت‌گیرانه مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. نتایج بررسی نظریات معلمان، مندرج در جدول ۶، بیانگر آن‌اند که تمامی معلمان برای وضعیت مطلوب، در سطح محافظه‌کارانه رویکرد مبتنی بر جامعه را برای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی، مناسب دانسته، پیشنهاد می‌دهند ($t=15/36$ ، $p<0/000$)؛ همچنین در سطح سخت‌گیرانه هم، رویکرد مبتنی بر جامعه را برای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی تأیید می‌کنند ($t=1/81$ ، $p<0/04$).

در رویکرد سخت‌گیرانه، معلمان به‌طور کامل با ویژگی اهداف و ارزشیابی به سبک دانش‌آموزمحوری توافق ندارند؛ این موضوع، بر این نکته تأکید دارد که معلمان، ضمن استقبال از برنامه درسی دانش‌آموزمحور، بر اهداف از پیش تعیین شده نیز تأکید دارند؛ همچنین در حالت سخت‌گیرانه، پذیرش ارزشیابی را که فقط به نظر دانش‌آموز باشد قبول ندارند؛ چنین به نظر می‌رسد، با توجه به اینکه همه معلمان با رویکرد دیسیپلینی برای برنامه درسی تربیت اجتماعی در وضعیت مطلوب مخالف‌اند، لیکن اغلب آنان تعیین اهداف و برنامه‌ریزی برای ارزشیابی را در مرحله طراحی، جزء ضروریات می‌دانند.

جدول ۶. آزمون t تک‌نمونه‌ای «گرایش به رویکرد ارزشی مبتنی بر جامعه و مؤلفه‌های آن» در وضعیت مطلوب

مؤلفه	سطح	میانگین	t	df	p
گرایش کلی	محافظة کارانه	۴/۶۳	۱۵/۳۶	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت‌گیرانه		۱/۸۱	۱۱۵	۰/۰۴**
اهداف	محافظة کارانه	۴/۳۴	۷/۳۰	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت‌گیرانه		۱/۳۴	۱۱۵	۰/۰۰۰***
محتوا	محافظة کارانه	۴/۶۷	۱۳/۰۳	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت‌گیرانه		۴/۵۱	۱۱۵	۰/۰۰۰***
روش تدریس	محافظة کارانه	۴/۸۳	۱۱/۲۰	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت‌گیرانه		۲/۸۱	۱۱۵	۰/۰۰۱***
ارزشیابی	محافظة کارانه	۴/۱۸	۷/۹۵	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	سخت‌گیرانه		-۳/۲۷	۱۱۵	۰/۰۰۰***

*** در سطح ۰/۰۰۱ * در سطح ۰/۰۵

جدول ۷. مقایسه میان وضعیت موجود با وضعیت مطلوب در رویکردهای ارزشی مبتنی بر دیسیپلین محوری، دانش آموز و جامعه

مؤلفه	وضعیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	T	df	p
مقایسه میان موجود و مطلوب در دیسیپلین محوری	موجود	۱۱۶	۴/۴۵۵۲	۰/۷۸۵۲۴	۰/۰۷۲۹۱	۸/۸۲۹	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	مطلوب	۱۱۶	۳/۴۷۲۴	۰/۷۴۵۶۷	۰/۰۶۹۲۳			
مقایسه میان موجود و مطلوب در دانش آموز محوری	موجود	۱۱۶	۳/۸۲۲۲	۰/۶۲۲۳۱	۰/۰۵۷۷۸	-۴/۶۸۲	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	مطلوب	۱۱۶	۴/۰۸۴۳	۰/۵۷۳۰۸	۰/۰۵۳۲۱			
مقایسه میان موجود و مطلوب در جامعه محوری	موجود	۱۱۶	۳/۵۷۶۴	۰/۷۱۳۶۵	۰/۰۶۶۲۶	-۱۱/۶۱۳	۱۱۵	۰/۰۰۰***
	مطلوب	۱۱۶	۴/۶۳۴۲	۰/۷۹۵۱۲	۰/۰۷۳۸۳			

** در سطح ۰/۰۰۱

جامعه محوری تمایل داشته باشد تا رویکرد دانش آموز محوری.

همان طور که مطرح شد، علاوه بر موارد یادشده، به منظور بسط و تبیین یافته‌ها، کتاب راهنمای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی، دوره راهنمایی تحصیلی (۱۳۸۰) نیز مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت، راهنمای برنامه درسی، سندی است مشتمل بر اهداف و اصول دوره تحصیلی، رویکرد و منطق حاکم بر برنامه درسی، اهداف ماده درسی، محتوا و سازماندهی آن، روش‌های یاددهی - یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی که راهنمای عمل تولیدکنندگان مواد آموزشی است (مصوبه شورای هماهنگی علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی که به تاریخ ۷۹/۱۱/۳۰ به گروه‌های درسی ابلاغ شده است). اهم مواردی که ضروری است در کتاب راهنمای معلم درج شود به شرح زیرند:

- تبیین رویکردهای برنامه و ضرورت و اهمیت این حوزه؛
 - جداول وسعت و توالی اهداف (نتایج یا پروندادهای یادگیری) به تفکیک دوره و پایه؛
 - جداول وسعت و توالی محتوا و مفاهیم کلیدی (به منظور آگاه کردن معلم از آنچه پیش و پس رخ داده و می‌دهد)؛
 - تبیین واحدهای یادگیری (تم‌ها) [۱۳].
- بر اساس تحلیل محتوای کتاب راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای دوره عمومی، این کتاب در

• پرسش سوم: مقایسه میان وضعیت موجود با مطلوب، با در نظر گرفتن رویکردهای ارزشی، از منظر معلمان، بیان‌کننده چیست؟

به منظور بررسی مقایسه میان وضعیت موجود با وضعیت مطلوب، با در نظر گرفتن هر سه رویکرد ارزشی، از منظر معلمان آن دوره، مشخص شد که در هر سه رویکرد ارزشی مقایسه میان میانگین‌ها در وضعیت مطلوب با وضعیت موجود معنی‌دار است؛ البته همچنان‌که در جدول ۷ روشن است، در رویکرد مبتنی بر دیسیپلین محور، با توجه به اینکه مقدار میانگین در وضعیت موجود، بیشتر از وضعیت مطلوب است، باید برنامه درسی تعلیمات اجتماعی مطلوب به سمت کاهش دیسیپلین محوری حرکت کند؛ در صورتی که در رویکرد مبتنی بر دانش آموز و جامعه، از آنجاکه مقدار میانگین در وضعیت موجود، کمتر از وضعیت مطلوب است، باید برنامه درسی مطلوب تعلیمات اجتماعی مطلوب به سمت افزایش رویکرد دانش آموز محوری و جامعه محوری حرکت کند؛ یعنی توجه بیشتر بر این دو رویکرد؛ همچنین از آنجاکه مقدار t در رویکرد دیسیپلین محوری، مثبت بوده ($t = ۸/۸۲۹$ ، $p < ۰/۰۰۰$)، لیکن در رویکرد مبتنی بر دانش آموز ($t = -۴/۶۸۲$)، $p < ۰/۰۰۰$ و همچنین در رویکرد مبتنی بر جامعه ($t = -۱۱/۶۱۳$)، $p < ۰/۰۰۰$ ، منفی است؛ مقدار بیشتر t برای رویکرد جامعه محور، بیانگر این است که به نظر دبیران برنامه درسی دوره راهنمایی، برنامه درسی مطلوب تعلیمات اجتماعی باید بیشتر نسبت به رویکرد

تعریف شده است؛ در بخش بعدی، در بیان اصول و معیارهای حاکم بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی، به اصول و معیارهای خاص و اصول و معیارهای عام اشاره شده، در بخش معیارهای خاص به اهداف آموزش مطالعات اجتماعی و همچنین منبع تعیین این اهداف، یعنی اسناد و مدارک معتبر ملی و انعطاف پذیر کردن آن اشاره شده است؛ سپس ضمن اشاره به محتوا، به آموزش موضوع‌های لازم تأکید شده که در این بخش‌ها هرچند به برنامه درسی خلاق، میل به سازندگی و ... اشاره و تأکید شده است، با دقت در لایه‌های زیرین آن، به‌طور کامل، روشن است که روح مسلط بر آن براساس رویکرد ارزشی مبتنی بر موضوع‌های درسی است چراکه تأکید بر اهداف از پیش تعیین شده و تأکید زیاد بر محتوا، سازماندهی آن و ... همگی بر این موضوع تکیه دارند؛ در بیان معیارهای عام نیز، ضمن اشاره به تبعیت اهداف و محتوا بر دین اسلام و براساس اهداف آموزشی مصوب و ... هرچند به علایق دانش‌آموزان نیز توجه شده است، همچنان روح حاکم بر رویکرد ارزشی، مبتنی بر موضوع‌های درسی است و این موارد در اصول ۴، ۶، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۴ و ۱۵ از پانزده اصل اشاره شده، بسیار مشخص‌اند؛ برای نمونه در اصل ۴ اشاره شده که محتوا و فعالیت‌های پیشنهادی باید براساس اهداف آموزشی مصوب انتخاب شوند؛ همچنین در اصل ۱۲ گفته شده، محتوای دروس به گونه‌ای تنظیم شوند که توالی مطالب در یک خط سیر مشخص حفظ شده و با آموخته‌های پیشین دانش‌آموزان متناسب باشد؛ در ضمن، از پانزده اصل آن، نه اصل بر محتوا و سازماندهی آن تأکید دارند [۱۳] که بیانگر ویژگی بارز برنامه‌های درسی دیسپلین محور است لذا یافته‌های حاصل از بررسی و تحلیل راهنمای برنامه درسی، از تأیید کلی یافته‌های بالا حکایت دارند به نحوی که رویکرد ارزشی مبتنی بر موضوع‌های درسی، بر دو رویکرد دیگر در وضعیت فعلی غلبه دارد.

در بخش بعدی، در قسمت رویکردهای برنامه درسی مطالعات اجتماعی، ضمن اشاره به رویکرد تربیتی و فرهنگی برنامه که باید بر تمامی برنامه‌های درسی

۱۰۹ صفحه شامل سه بخش «مبانی و کلیات، عناصر و مؤلفه‌های برنامه و در نهایت توصیه‌های اجرایی برنامه» است. همان‌گونه که در این کتاب مطرح شده است: برنامه درسی تعلیمات اجتماعی و کتاب‌های مربوط به آن، طی سال‌های طولانی و نزدیک به چهار دهه، از نظر ساختاری هیچ‌گونه تغییری را پذیرا نشده‌اند و اصلاح‌های مقطعی نیز با توجه به ساختار و رویکرد سنتی کتاب نتوانسته‌اند؛ تغییرهایی قابل توجه را در روش‌های یاددهی - یادگیری و برون‌دادهای نهایی نشان‌دهند؛ در نتیجه، این برنامه درسی نه تنها همچنان در زمینه پرورش مهارت‌های اجتماعی و صلاحیت‌های شهروندی و به‌کارگیری روش‌های فعال و نوین یادگیری، ضعیف عمل می‌کند بلکه مشکلاتی را نیز به‌ویژه در دوره راهنمایی - از جهت عدم تناسب حجم موضوع‌ها و مفاهیم با زمان تدریس، برای معلم و دانش‌آموز پدید آورده است [۱۳]. به‌طور خلاصه، در ادامه، نتایج تحلیل محتوا و بررسی بخش‌های مختلف راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی گزارش می‌شوند:

مبانی و کلیات؛ هر برنامه درسی بر سه محور نیازها و ویژگی‌های جامعه، فراگیرنده و ساختار و ماهیت دانش دروس مورد نظر، استوار است [۱۳]. راهنمای برنامه درسی در ابتدا ضمن بیان مقدمه‌ای به تغییرهای دائمی جوامع، و به تبع آن نیاز به تغییر در برنامه‌های درسی اشاره کرده، نتیجه گرفته که برنامه درسی تعلیمات اجتماعی به تغییرهای اساسی نیاز داشته و در پی آن اشاره کرده که این راهنمای برنامه درسی، جایگزین درس فعلی تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی و دروس تاریخ، جغرافیا و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی می‌شود؛ البته از زمان تدوین این کتاب، در زمان فعلی، فقط کتاب سوم دبستان تدوین شده که امسال به صورت آزمایشی اجرامی شود و قرار است کتاب ششم ابتدایی نیز از سال آتی در مدارس استفاده شود.

در ادامه، ضمن اشاره به مخاطبان برنامه درسی و همچنین راهنمای آن، به دلایل ضرورت تغییر برنامه درسی به‌طور مبسوط اشاره شده، مطالعات اجتماعی

حوزه‌های مرتبط دانش، از راهبردهای موضوعی^۱ استفاده شده‌است و براساس نیازهای برنامه، در کتاب راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی، پنج راهبرد موضوعی و برای هر کدام، چهار مفهوم کلیدی به شرح زیر انتخاب شده‌است: زمان، تداوم و تغییر- مکان و فضا- فرهنگ و هویت- نظام اجتماعی- منابع و فعالیت‌های اقتصادی که به‌طور نمونه، مفاهیم کلیدی زمان، تداوم و تغییر به این صورت بیان شده‌اند: تحول، پیشرفت و تداوم- مدارک و شواهد- علت‌ها و معلول‌ها [۱۳]؛ سپس اشاره شده که یاددهی و یادگیری، حول پنج راهبرد موضوعی یادشده قرار دارند؛ البته از طریق دو فرایند کاوشگری و توسعه و درونی‌سازی ارزش‌ها، سازمان‌دهی و محقق می‌شوند [۱۳].

با تحلیل صورت گرفته از این بخش به‌نظر می‌رسد، تلاش شده از حوزه‌های مختلف مرتبط دانش، نهایت استفاده در جهت غنی کردن محتوا، مشارکت دانش‌آموز و به‌کارگیری منابع موجود در جامعه صورت پذیرد لیکن درخصوص کاربردی کردن و چگونگی نحوه استفاده از این حوزه‌های دانش، اطلاعاتی روشن ارائه نشده و همچنین، مواردی هم که هرچند ناچیز درزمینه توجه به الگوهای دانش‌آموز و جامعه کوشیده‌اند، تاکنون در کتاب‌های درسی به‌کارگرفته نشده‌اند.

در بخش دوم راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی به بررسی عناصر و مؤلفه‌های آن پرداخته، در ابتدا ضمن بیان اهداف پایه‌های مختلف، به ارتباط میان اهداف یادشده با اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش پرداخته‌است؛ سپس در بخش محتوا، در ابتدا توضیح داده شده که محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی براساس اهداف کلی و جزئی، با توجه به راهبردهای موضوعی و مفاهیم کلیدی منتخب برنامه انتخاب شده‌است؛ سپس جدول‌های وسعت و توالی محتوای برنامه که آنها نیز در قالب پنج راهبرد موضوعی و مفاهیم کلیدی آن، طراحی شده، ترسیم و در پی آن، به عناوین زمینه‌ها و موضوع‌های اساسی

حاکمیت داشته‌باشد و اشاره به سه مؤلفه آن، یعنی «هویت ملی، اخلاق‌محوری در نظام اجتماعی و مهارت‌های زندگی اجتماعی»، توضیحی روشن درخصوص آن و نحوه عملش ارائه نشده‌است [۱۳]؛ در بخش رویکرد خاص نیز به‌طور مجدد به سازماندهی محتوا اشاره شده‌است، هرچند به رویکرد تلفیقی نیز اشاره شده، لیکن روشن است که این رویکرد تلفیقی، رویکرد تلفیق در مقام طراحی و تدوین برنامه‌های درسی از پیش تنظیم شده است؛ چراکه اغلب شکل‌های سازماندهی تلفیقی، با این فرض که برنامه درسی، سندی از پیش تدوین شده است، ناسازگار نیستند؛ تنها معدودی از اشکال مطرح شده، تلفیق به شکل بنیادی را در نفسی این فرض، و تبلور آن در برنامه‌های درسی کودک‌محور یا رویدنی می‌دانند [۲۴].

در بخش مبانی و محورهای برنامه درسی مطالعات اجتماعی به مبانی اعتقادی و فلسفی، اجتماعی، روان‌شناختی و علمی اشاره شده‌است. منظور از مبانی اعتقادی، نگرش برنامه درسی به ماهیت دانش‌آموز و جامعه و نظام ارزش‌هاست که با توجه به حاکمیت نظام اعتقادی اسلام در کشور ما و پیروی برنامه‌ها و قوانین کشور از اصول و مبانی دین اسلام، مطرح شده‌است؛ منظور از محورها و جهت‌گیری‌های اجتماعی برنامه، توجه به مهم‌ترین تغییر و تحول‌های اجتماعی، کمبودها و صلاحیت‌های مورد نیاز اجتماعی است؛ منظور از جهت‌گیری‌های روان‌شناختی نیز آن است که در تنظیم اهداف، مهارت‌ها و راهبردهای تدوین و برنامه‌ریزی و سازماندهی محتوای دروس مطالعات اجتماعی برای هر دوره و پایه، ویژگی‌های روانی، علایق و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود؛ منظور از مبانی علمی، توجه به مفاهیم اساسی علوم مورد استفاده در درس مطالعات اجتماعی مانند «جامعه‌شناسی، تاریخ، جغرافیا و نظایر آن» است که عنصر علمی برنامه را تشکیل می‌دهد [۱۳].

در برنامه درسی مطالعات اجتماعی به‌منظور تعیین

درواقع در جای جای کتاب راهنمای برنامه درسی، تلقین اهداف و محتوای معین و ازپیش تعیین شده، سازماندهی شده، ارزیابی‌های مشخص از کتب تعلیمات اجتماعی، همگی بیانگر تبعیت این برنامه از رویکرد سنتی مبتنی بر دیسپلین محوری هستند؛ البته در راهنمای برنامه درسی سعی شده تأکید شود که در مطالب و محتوای کتب تعلیمات اجتماعی از موضوع‌های مربوط به مسائل اجتماعی و مسائل و مشکلات جامعه سخن گفته شود و به نوعی در جهت برنامه‌های مبتنی بر جامعه نیز حرکت صورت گیرد؛ لیکن در نهایت، هنوز باید تغییرهایی جدی در این برنامه درسی اعمال شوند.

بحث و نتیجه گیری

معلمان در عرصه نظام آموزشی، به طور مستقیم با برنامه‌های درسی درگیری دارند لذا اتخاذ تدابیری در راستای اطلاع از وضع موجود برنامه‌های درسی و همچنین استفاده از نظریات آنان در جهت بهبود برنامه‌ها ضروری می‌نماید و به طور قطع، پاسخگویی به آنها دارای اولویت است. نتایج حاصل از این پژوهش، در خصوص بررسی نظریات معلمان در زمینه وضعیت موجود و مطلوب کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی از آن حاکی‌اند که تمامی معلمان با غلبه رویکرد مبتنی بر دیسپلین محوری بر برنامه درسی موجود تعلیمات اجتماعی موافق‌اند؛ این موضوع در تک تک مؤلفه‌ها یعنی: اهداف، محتوا، روش تدریس و همچنین ارزشیابی نیز نمود دارد؛ در ضمن، نتایج تحلیل راهنمای برنامه درسی نیز، بیانگر غلبه رویکرد دیسپلین محوری بر برنامه درسی تربیت اجتماعی در جهت تأیید نتایج حاصل از یافته‌های پرسش‌نامه‌هاست.

ضمن اینکه معلمان معتقدند در وضعیت فعلی به رویکرد ارزشی مبتنی بر دانش‌آموز در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی توجهی نشده است؛ همچنین آنان بیان کردند که به رویکرد ارزشی مبتنی بر جامعه نیز در برنامه درسی تربیت اجتماعی موجود توجه نشده است که این موضوع را تحلیل و بررسی راهنمای برنامه درسی نیز تأیید کرد؛ همچنین در تک تک

(تم‌ها) در هریک از پایه‌ها اشاره و گفته شده که محتوا در قالب مضامین، سازماندهی و آموزش داده می‌شود؛ در انتها نیز توصیه‌هایی برای روش‌های مناسب یاددهی - یادگیری و همچنین برای روش‌های مناسب ارزشیابی ارائه شده‌اند.

البته به رغم تمام تلاش کتاب راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی، در جهت تغییر نوع نگاه ارزشی از موضوع‌های درسی مدون، «بررسی اهداف و تأکید آن بر پنج راهبرد موضوعی، که از مبانی و ویژگی‌های رشته‌های علمی اخذ شده و همچنین چگونگی تبعیت محتوا از اهداف و تأکید بر سازماندهی وسعت و توالی»، خود بیانگر غالب بودن الگوی مبتنی بر دیسپلین محوری است. بررسی و تحلیل ویژگی‌های اهداف و محتوا، بیان کننده این است که استفاده از الگوی مبتنی بر دیسپلین محوری در کتاب راهنمای برنامه درسی به مراتب، بیشتر از دو الگوی دیگر است.

همچنین بررسی و تحلیل روش‌های یاددهی - یادگیری و ویژگی‌های ارزشیابی برنامه درسی بر اساس الگوی‌های ارزشی برنامه در کتاب راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی است نیز، فراوانی ویژگی‌های - روش‌های یاددهی - یادگیری در الگوی مبتنی بر دیسپلین محوری برای کتاب راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی، بیان کننده این نکته است که استفاده از الگوی مبتنی بر دیسپلین محوری در این کتاب راهنما به مراتب، بیشتر از سایر الگوهاست که در جهت تأیید یافته‌های نظریات معلمان است.

بر اساس بررسی راهنمای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره عمومی، با توجه به اینکه این کتاب در سال ۱۳۸۵، تغییر و در سال ۱۳۸۶ اعتباریابی شده، لیکن محتوای آن، تغییرهایی اساسی نسبت به گذشته نداشته است. هر چند تلاش شده تا به نوعی به استفاده بیشتر از همکاری دانش‌آموزان توجه شود، لیکن در عمل ملاحظه می‌شود که این تلاش‌ها نتوانسته، این برنامه درسی و کتاب را به سوی برنامه مبتنی بر دانش‌آموز سوق داده، از سلطه رویکرد دیسپلین محوری، آنچنان که مؤلفان در نظر دارند، برهاند.

مؤلفه‌ها یعنی: اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی نیز، روشن و مشخص است.

البته به‌رغم تمام تلاش کتاب راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی، در جهت تغییر نوع نگاه ارزشی از موضوع‌های درسی مدون، بررسی اهداف و تأکید آن بر پنج راهبرد موضوعی، که از مبانی و ویژگی‌های رشته‌های علمی اخذ شده و همچنین، چگونگی تبعیت محتوا از اهداف و تأکید بر سازماندهی وسعت و توالی، خود بیانگر غالب بودن الگوی مبتنی بر موضوع‌های درسی است. بررسی و تحلیل ویژگی‌های اهداف و محتوا، بیان‌کننده این نکته است که استفاده از الگوی مبتنی بر موضوع‌های درسی در کتاب راهنمای برنامه درسی به‌مراتب، بیشتر از دو الگوی دیگر است.

براساس بررسی راهنمای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره عمومی، با توجه به اینکه این کتاب در سال ۱۳۸۵، تغییر و در سال ۱۳۸۶ اعتباریابی شده، لیکن محتوای آن، تغییرهایی اساسی نسبت به گذشته نداشته است؛ هرچند تلاش شده تا به‌نوعی به استفاده بیشتر از همکاری دانش‌آموزان توجه شود، لیکن در عمل ملاحظه می‌شود که این تلاش‌ها نتوانسته، این برنامه درسی و کتاب را، به‌سوی برنامه مبتنی بر دانش‌آموز سوق داده، از سلطه رویکرد دیسپلین محوری، آنچنان‌که مؤلفان در نظر دارند، برهاند.

درواقع در جای‌جای کتاب راهنمای برنامه درسی، تلقین اهداف و محتوای معین و ازپیش‌تعیین‌شده، سازماندهی‌شده، ارزیابی‌های مشخص از کتب تعلیمات اجتماعی، همگی بیانگر تبعیت این برنامه از رویکرد سنتی مبتنی بر دیسپلین محوری هستند؛ البته در راهنمای برنامه درسی سعی شده تأکید شود که در مطالب و محتوای کتب تعلیمات اجتماعی از موضوع‌های مربوط به مسائل اجتماعی و مسائل و مشکلات جامعه سخن گفته شود و به‌نوعی در جهت برنامه‌های مبتنی بر جامعه نیز حرکت صورت گیرد؛ لیکن درنهایت، هنوز باید تغییرهایی جدی در این برنامه درسی اعمال شوند.

نتایج بررسی نظریات معلمان، برای وضعیت مطلوب از آن حکایت دارد که معلمان، رویکرد مبتنی بر

دیسپلین محوری را برای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی مناسب نمی‌دانند؛ این موضوع در تک‌تک مؤلفه‌ها یعنی: اهداف، محتوا، روش تدریس و همچنین ارزشیابی نیز نمود دارد؛ همسو با این پژوهش، صافی [۱۱] و سلسیلی [۱۰]، مسئله موضوع‌مداری، سنجش سطحی معلومات و عدم توجه به یادگیری معنی‌دار را در برنامه‌های درسی تأیید می‌کنند.

البته همان‌گونه که مشخص است، فقط در بخش اهداف، در سطح محافظه‌کارانه، معلمان به اهداف ازپیش‌تعیین‌شده اعتقاد دارند که چنین به‌نظر می‌رسد، هرچند معلمان با رویکرد دیسپلینی برای برنامه درسی تربیت اجتماعی در وضعیت مطلوب، مخالف‌اند، اغلب آنان، تعیین اهداف را جزء ضروریات می‌دانند.

تمامی معلمان برای وضعیت مطلوب، رویکرد ارزشی مبتنی بر دانش‌آموز (دانش‌آموز) را در برنامه درسی تربیت اجتماعی با در نظر گرفتن ویژگی‌های عناصر (هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی)، در هر دو سطح محافظه‌کارانه و سخت‌گیرانه، مناسب می‌دانند؛ لیکن در سطح سخت‌گیرانه، به دلیل منفی بودن t به‌نظر می‌رسد، آنان تنها بر رویکرد دانش‌آموز محوری صحنه‌نگذشته و تأیید نمی‌کنند. در رویکرد سخت‌گیرانه، معلمان با ویژگی اهداف و ارزشیابی به سبک دانش‌آموز محوری توافق ندارند؛ این موضوع، بر این نکته تأکید دارد که معلمان، پذیرش ویژگی‌های اهداف و ارزشیابی را براساس ویژگی‌های دانش‌آموز محور نپذیرفته‌اند.

نتایج بررسی نظریات معلمان، برای رویکرد ارزشی مبتنی بر جامعه در برنامه درسی تربیت اجتماعی نیز بیانگر آن است که تمامی معلمان برای وضعیت مطلوب، در هر دو سطح محافظه‌کارانه و سخت‌گیرانه، رویکرد مبتنی بر جامعه را برای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی مناسب دانسته، پیشنهاد می‌کنند؛ این موضوع در بیشتر مؤلفه‌ها نیز نمود دارد و چنانچه روشن شد، معلمان برای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی، رویکرد ارزشی مبتنی بر جامعه را بیشتر تأیید کرده، نظریات آنان در پرسش‌نامه‌ها تأییدکننده این موضوع بوده است.

الگوی برنامه درسی، نوعی تمامیت و یگانگی را تجربه می‌کنند؛ در رویکرد مبتنی بر جامعه نیز، جهت‌گیری اصلی، «فهم و شناخت جامعه و نظم موجود، کاوش و پی‌جویی مسائل و مشکلات اجتماعی و اصلاح، ارتقا و بازسازی جامعه» است [۲۴]. در صورتی که بررسی و تحلیل نظریات معلمان، پیانگر این بود که چنین ویژگی‌هایی در کتاب‌ها بسیار کم‌رنگ و گاه، به‌هیچ‌وجه وجود نداشت که همسو با این پژوهش، مندرجات سند راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی [۱۳] نیز این موضوع را مطرح و تأیید می‌کند. بررسی و تحلیل‌های صورت گرفته از راهنمای برنامه درسی و بررسی نظریات معلمان نشان داد که به‌طور عمده، تعقل و تفکر در چهارچوب انتقال باورها مدنظر بوده، این تأکید با کتاب‌محوری، دیسپلین‌مداری و انتقال دانش، استوار بوده و بر موضوع‌های درسی، بیشتر توجه دارد؛ همچنین، توجه به جهت‌گیری‌های اجتماعی و داشتن کارکرد مؤثر اجتماعی، نیز با استفاده از الگوی مبتنی بر جامعه، از انتقال دانسته‌های لازم برای زندگی اجتماعی به دانش‌آموزان حکایت داشته، در واقع، موضوع اساسی انتقال باورها و آموزه‌های دینی و همچنین دانسته‌های لازم برای زندگی اجتماعی و هرآنچه به فرد، هویت و نیازهای او مربوط است و تمامی این موضوع‌ها با تأکید بر دیسپلین‌مداری و اهمیت بر بعد دانش‌محوری در انتقال این مفاهیم و معلومات کتابی به دانش‌آموزان با استفاده از تمامی ابزار به‌خصوص، کتاب درسی مدنظر بوده و هرچند صحبت از تفکر و تعقل، توجه بر فرد و اهمیت جامعه، نیز در این منابع مطرح شده، لیکن در لایه‌های زیرین این مطالب، روح حاکم، توجه به دیسپلین‌مداری، انتقال دانش و معلومات کتابی است. در صورتی که بررسی نظریات معلمان در الگوی مطلوب، توجه بر فهم و شناخت جامعه و نظم موجود، کاوش و پی‌جویی مسائل و مشکلات اجتماعی و اصلاح، ارتقا و بازسازی جامعه را مطرح می‌کند و یادگیری روش‌های حل مسئله، روابط انسانی و مهارت‌های اجتماعی با تأکید فراوان مورد توجه آنان است؛ همچنین، آنان در وضعیت مطلوب، خواستار توجه

از منظر معلمان دوره راهنمایی تحصیلی، بررسی مقایسه میان وضعیت موجود با وضعیت مطلوب، در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی، با در نظر گرفتن هر سه رویکرد ارزشی، بیان‌کننده آن است که در هر سه رویکرد ارزشی، مقایسه میان میانگین‌ها در وضعیت مطلوب با وضعیت موجود معنی‌دار است؛ البته، در رویکرد مبتنی بر دیسپلین‌محوری، مقدار t مثبت بوده، لیکن در رویکرد مبتنی بر دانش‌آموز و همچنین در رویکرد مبتنی بر جامعه، مقدار t منفی است که بیان‌کننده این نکته است که دبیران، موافق رویکرد دیسپلین‌محوری نبوده، رویکرد دانش‌آموز‌محور و جامعه‌محور را با غلبه رویکرد جامعه‌محور، با توجه به ماهیت برنامه درسی تعلیمات اجتماعی تأیید کرده، پیشنهاد می‌دهند؛ یعنی معتقدند که در مقایسه میان دو رویکرد توجه به دانش‌آموز و جامعه، باید به رویکرد جامعه، توجهی بیشتر صورت بگیرد؛ به نظر می‌رسد این موضوع به این دلیل باشد که با توجه به رسالت کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و با عنایت به نام و عنوان این کتاب‌ها، این انتظاری رود که کتاب به مسائل و موضوع‌های اجتماعی، بیشتر توجه داشته باشد.

خضرلو [۸]، نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسید که محتوای کتاب‌ها با مسائل و پدیده‌های اجتماعی و نیازهای جامعه مطابقت ندارد و هماهنگی لازم را با مسائل و نیازهای اجتماعی برقرار نکرده است.

در مجموع، بررسی نظریات دبیران و تحلیل و بررسی کتاب راهنمای برنامه درسی تربیت اجتماعی نشان داد، هرچند مؤلفان این کتاب‌ها تلاش کرده‌اند تا از همکاری بیشتر دانش‌آموزان، استفاده شده، به‌نوعی، دانش‌آموزان را با انجام کارهای جانبی، به فعالیت و مشارکت وارد کنند تا آنان فقط متکی به حفظ مطالب کتاب نشوند، لیکن نتایج بررسی نشان دادند که این تلاش‌ها نتوانسته‌اند این موضوع را در کاهش سلطه رویکرد دیسپلین‌محوری و توجه بر رویکرد دانش‌آموز‌محور و جامعه‌محور تأمین کنند چراکه در رویکرد مبتنی بر دانش‌آموز، محتوای برنامه درسی بر پایه علایق دانش‌آموزان و توسط خود آنها انتخاب می‌شود، به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان در این

منابع

۱. دبیرخانه شورا (۱۳۸۱)؛ مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش؛ تهران: انتشارات مدرسه.
۲. آرمنند، محمد (۱۳۸۷)؛ طراحی الگوی مطلوب تربیت اخلاقی در دوره متوسطه براساس نقد الگوی تربیت منش، پایان نامه دکتری؛ 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.
4. Derton, Sh., Searcy (1997). The Forgotten Intervention: How to design Environment, that foster friendship, Reaching Today's youth: the Community cried of Journal; v2 no1 p6-10.
5. Liberman, (1989). Social Skill Training, press pergaman.
۶. فاتحی زاده، مریم؛ احمدرضا نصر اصفهانی و فاطمه فتحی (۱۳۸۲)؛ «بررسی کیفی عملکرد دبیرستان در ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان؛ ش ۲۴، صص ۱۶۵ تا ۱۸۵.
۷. ملکی، حسن (۱۳۷۳)؛ ارائه چهارچوب نظری درخصوص سازماندهی محتوای برنامه درسی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی، پایان نامه دکتری؛ تهران: دانشگاه تربیت معلم.
۸. خضرلو، غلامرضا (۱۳۷۴)؛ بررسی نحوه تألیف کتاب دانش اجتماعی سال اول متوسطه نظام جدید، پایان نامه کارشناسی ارشد؛ تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۹. حسینی نسب، داوود و مرضیه دهقانی (۱۳۸۷)؛ «تحلیل محتوای کتب تعلیمات دوره راهنمایی براساس مهارت‌های اجتماعی و بررسی دیدگاه‌های دبیران این دوره درباره محتوای کتب فوق‌الذکر»، فصلنامه تعلیم و تربیت؛ ش ۹۴ (۲)، صص ۷۹ تا ۹۸.

به نیازها و علایق دانش‌آموزان نیز هستند.

لذا چنین به نظر می‌رسد، با توجه به نظر معلمان، آنان خواستار تغییر رویکرد برنامه درسی تربیت اجتماعی از الگوی مبتنی بر موضوع‌های درسی به سوی الگوی مبتنی بر جامعه بوده، چنانچه نتایج مشخص کردند، این توجه با امعان نظر و توجه بر رویکرد مبتنی بر دانش‌آموز، همراه است؛ البته لازم به یادآوری است، با توجه به ویژگی‌های طرح شده هریک از رویکردها، چنین به نظر می‌رسد که هیچ‌یک از الگوهای سه‌گانه به‌تنهایی برای همه برنامه‌های درسی یک مدرسه کفایت نمی‌کنند؛ زیرا هریک از الگوهای یادشده، دارای ویژگی‌هایی هستند که می‌توانند به نحو مؤثری به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان کمک کنند؛ بنابراین، به‌منظور دستیابی به اهداف متنوع و مختلف تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزان لازم است به تصمیم‌گیری متفکرانه و آگاهانه درخصوص چگونگی استفاده مقتضی از انواع الگوهای برنامه‌ریزی درسی بپردازند. درضمن، هریک از الگوها، ناظر بر حصول اهداف آموزشی خاص خود هستند لذا توجه مطلق به یک الگوی خاص نمی‌تواند زمینه تحقق تمامی هدف‌ها را فراهم سازد؛ از این منظر، هیچ الگوی برنامه درسی نمی‌تواند به‌تنهایی برای طراحی برنامه درسی یک نهاد آموزشی که می‌خواهد جمعیتی متنوع را با اهداف متعدد هدایت کند، کافی باشد.

به‌یقین برای طراحی یک الگوی مناسب برنامه درسی، باید منشأ اساسی کار از محیط فرهنگی، فکری، اجتماعی، تاریخی و بومی هر کشوری اخذ شود؛ ضمن اینکه باید توجه شود که تغییر در یک ماده درسی به تغییر در برنامه‌های دیگر نیز، نیازمند است؛ لذا پیشنهاد می‌شود با توجه به وضعیت موجود برنامه درسی فعلی تربیت اجتماعی دوره راهنمایی و نظریات معلمان این دوره، برای وضعیت مطلوب رویکردهای ارزشی سه‌گانه برنامه درسی (موضوع‌محوری، دانش‌آموز‌محوری و جامعه‌محوری) و ویژگی‌های عناصر (هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی) برنامه درسی تعلیمات اجتماعی، نسبت به طراحی برنامه درسی تربیت اجتماعی برای دوره راهنمایی تحصیلی کشورمان اقدام شود.

19. Eisner, Elliot, W. (1985). The educational Imagination on the design and evaluation of school programs. Macmillan publishing company. New York.
20. Klein, M. F. (1985). Curriculum Design. International Encyclopedia of curriculum, Arie H. Levy (ed): 1163-1169.
21. Short, E. C. (1986). A Historical Look at Curriculum Design. Theory into Practice, 25(1), 3-9.
22. Beauchamp, George (1975) curriculum theory. Third edition. The Kaggs press, Wilmette, Iinoise.
23. Ornstein, Allan, Hunkinks. Farncis (2009) curriculum foundation, principles and issues university of Chicago.
۲۴. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱): برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌انداز؛ ج ۱، مشهد: انتشارات به‌نشر آستان قدس رضوی.
۲۵. میرعارفین، فاطمه سادات (۱۳۸۹): «نقد و ارزیابی محتوای کتاب درسی معارف اسلامی (دین و زندگی) دوره پیش‌دانشگاهی از دید صاحب‌نظران و دبیران»، فصلنامه دانشور رفتار (تربیت و اجتماع): دوره اول، ش ۴۲، صص ۱۴۹ تا ۱۷۲.
۲۶. فتحی آذر. اسکندر (۱۳۸۰): «روش‌های نقد و بررسی کتاب‌های درسی علوم»، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت؛ ش ۱۶ و ۱۵.
۲۷. ادیب، یوسف (۱۳۸۲): طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دوره راهنمایی تحصیلی، پایان‌نامه دکتری؛ تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۲۸. فلاح نودهی، معصومه (۱۳۸۸): «بررسی مؤلفه‌های آموزش صلح یونسکو در اسناد و مدارک جمهوری اسلامی ایران (۸۵-۱۳۸۳): سند چشم‌انداز ۲۰ ساله نظام جمهوری اسلامی ایران، اهداف کلی آموزش و پرورش ایران، اهداف دوره متوسطه»، فصلنامه دانشور رفتار؛ سال شانزدهم، ش ۳۶، صص ۵۵ تا ۶۸. علوم تربیتی.
۱۰. سلسبیلی، نادر (۱۳۷۹): ارائه یک الگوی راهنما د خصوص کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور (دوره متوسطه نظام جدید)، پایان‌نامه دکتری؛ تهران: دانشگاه تربیت معلم.
۱۱. صافی، احمد (۱۳۷۳): «سیر تحول در برنامه درسی دوره‌های راهنمایی تحصیلی ایران»، فصلنامه تعلیم و تربیت؛ ش ۳۷، صص ۱۱ تا ۲۹.
۱۲. رهنما نظام تربیت رسمی و عمومی در تدوین سند ملی تربیت رسمی و عمومی (۱۳۸۸): ویرایش ششم، گرفته‌شده از دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش؛ ص ۴۱.
۱۳. راهنمای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره عمومی (۱۳۸۶): وزارت آموزش و پرورش، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، گروه مطالعات اجتماعی، نسخه بازنگری پس از اعتباربخشی؛ صص ۴ تا ۱۰۵.
۱۴. باقری، خسرو و سوسن کشاورز (۱۳۸۱): ماهیت معرفت‌شناختی علوم اجتماعی و تأثیر آن بر برنامه درسی علوم اجتماعی، در پژوهش مربوط فلسفه برنامه درسی؛ مجری دکتر خسرو باقری؛ تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی و پژوهشکده نوآوری‌های آموزشی وزارت آموزش و پرورش.
15. Ragan, William. B. and Stendler, C. B. (1966). Modern Elementary Curricular, 3rd ed. Hdt/Rimehart and Winston. U.S.A.
16. Ragan, William. B. and Mcaulay. John. D. (1964). Social Studies for today's Children, Appleton Centary Crofts New York.
17. Tyler, R.W. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago, IL: University of Chicago Press.
18. Taba, H. (1962). Curriculum Development. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.