

# تبیین وضعیت برنامه‌ی درسی اجراشده‌ی مطالعات اجتماعی پایه‌ی ششم

## ابتدایی از بعد تربیت شهروندی

زهره یوسفی نژاد لنگرودی<sup>۱</sup>، پروین احمدی<sup>۲\*</sup>، پروین صدیقی<sup>۳</sup>

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۲	این پژوهش بر آن است تا به تبیین وضعیت برنامه‌ی درسی اجراشده‌ی مطالعات اجتماعی پایه‌ی ششم ابتدایی از بعد تربیت شهروندی بپردازد. روش اجرای این مطالعه آمیخته از نوع مدل «پیگیری تبیین‌ها» است که در مدارس دوره‌ی ابتدایی یکی از مناطق آموزش و پرورش شهر تهران انجام شد. حجم نمونه در مرحله‌ی کمی را ۸۵ معلم و بیست کلاس درس و در مرحله‌ی کیفی ۳۶ اطلاع‌رسان تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری در بخش کمی، تصادفی خوشه‌ای یک مرحله‌ای و دومرحله‌ای و در بخش کیفی نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری معیار است. گردآوری اطلاعات در مرحله‌ی کمی به صورت پیمایشی و با استفاده از دو ابزار پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته و مشاهده و در بخش کیفی نیز با استفاده از مصاحبه‌ی نیمه‌ساختمند انجام شد. برای تعیین اعتبار ابزارهای اندازه‌گیری از روایی محتوایی و صوری، برای تعیین پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ و به منظور افزایش روایی و پایایی ابزار مشاهده از روش پیش‌آزمون استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که برنامه‌ی درسی اجراشده‌ی مطالعات اجتماعی پایه‌ی ششم ابتدایی از بعد تربیت شهروندی با چالش‌های مضاعفی روبه‌روست که می‌توان آنها را در قالب عوامل ساختاری، انگیزشی، نگرشی، مهارتی، عوامل مربوط به شرکای برنامه‌ی درسی و عوامل مربوط به منابع و امکانات دسته‌بندی نمود؛ از این روی می‌باید به منظور کاهش فاصله‌ی میان برنامه‌ی درسی قصدشده و اجراشده تصمیماتی در سطح کلان گرفته شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
برنامه‌ی درسی قصدشده، برنامه‌ی درسی اجراشده، مطالعات اجتماعی، تربیت شهروندی، دوره‌ی ابتدایی	

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. ✉

۳. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

### مقدمه

"در جوامع امروزی بخش مهمی از مسئولیت آموزش افراد جهت پذیرش نقش‌های مختلف و نیز آموزش‌های مدنی، به عهده‌ی آموزش و پرورش است. در هر کشوری نظام آموزش و پرورش یکی از نظام‌های مهم اجتماعی است. رسالت این نظام علاوه بر انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید، ایجاد تغییرات مطلوب در شناخت‌ها، نگرش‌ها و در نهایت رفتار کودکان، نوجوانان و جوانان است. ثمربخشی نهاد آموزش و پرورش تبدیل کردن انسان‌های مستعد به انسان‌های سالم، بالنده، متعادل و رشد یافته است. (صافی، ۱۳۹۰، ص. ۵)."

به گفته فلتاش (۱۳۹۱) در نظام آموزش و پرورش کشورها، برنامه درسی مدارس یکی از اساسی‌ترین منابع و مراجع یادگیری دانش‌آموزان محسوب شده و بیشتر فعالیت‌ها در چارچوب برنامه‌های درسی انجام می‌شود؛ ولی به گفته فتحی و اجارگاه (۱۳۹۳) در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه درسی، آنچه بیش از همه ذهن برنامه‌ریزان درسی را به خود مشغول کرده، پاسخ به این پرسش اساسی است که تا چه اندازه در مراحل مختلف شکل‌گیری و اجرای برنامه درسی و در نهایت آنچه دانش‌آموزان فرامی‌گیرند هماهنگی و همخوانی وجود دارد. دریافت پاسخ مناسب برای این سؤال دست‌اندرکاران فرایند برنامه‌ریزی درسی را بر آن می‌دارد تا با نوعی دقت و وسواس علمی کلیه مراحل طرح‌ریزی، تولید و اجرای برنامه درسی را در صحنه واقعی مدرسه و کلاس درس دنبال نمایند تا از این طریق وجود تفاوت میان این مراحل را به حداقل رسانده و اقدامات لازم را در راستای تصحیح حرکت و ایجاد تعادل و همخوانی در برنامه درسی ایجاد شده به عمل آورند. در این فرایند معمولاً از سه نوع برنامه درسی قصد شده<sup>۱</sup>، اجرا شده<sup>۲</sup> و کسب شده<sup>۳</sup> سخن به میان می‌آید (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳). صفایی موحد (۱۳۹۴) به نقل از شوبرت (۲۰۱۰) ریشه برنامه درسی قصد شده را در آثار و اندیشه‌های تایلر دانسته و از آن به‌عنوان نخستین تلقی رسمی از برنامه درسی یاد می‌کند، به گفته فتحی و اجارگاه (۱۳۹۵) پوزنر<sup>۴</sup> نیز از برنامه درسی قصد شده تحت عنوان برنامه درسی رسمی<sup>۵</sup> یاد کرده و آن را سندی مکتوب می‌داند که چارت‌ها، فهرست رئوس مطالب، راهنمای برنامه درسی و فهرست هدف‌های آن به‌خوبی تعریف شده باشد و باهدف فراهم ساختن مبنایی جهت برنامه‌ریزی طرح درس برای معلمان از یک‌سو و کمک به مدیران برای نظارت بر کار معلمان و پاسخگو نگه‌داشتن ایشان در قبال فعالیت‌ها و نتایج عملکردشان از سوی دیگر طراحی می‌شود. همچنین وی با ارائه تعاریف دیگری از برنامه درسی قصد شده توسط تنی چند از دیگر

1. Intended Curriculum
2. Implemented Curriculum
3. Attained Curriculum
4. Posner, G
5. Official Curriculum



صاحب‌نظران برنامه درسی مانند گلارتون<sup>۱</sup>، کولز<sup>۲</sup> و پورتر<sup>۳</sup> از این نوع برنامه به‌عنوان سندی مکتوب یاد می‌کنند که توسط نظام آموزشی ملی یا محلی و یا حتی منطقه آموزشی، مدرسه و یا معلم تولید شده و تصریح‌کننده آن چیزی است که باید تدریس شود، برنامه‌ای که از آن با عنوان «برنامه درسی روی کاغذ» نیز نام‌برده می‌شود.

فتیحی و اجارگاه (۱۳۹۵) از برنامه درسی اجراشده با واژه «برنامه درسی اجرایی یا عملیاتی» نام‌برده و به نقل از کلاین<sup>۴</sup> و پوزنر این نوع برنامه درسی را آن چیزی می‌داند که معلم بدان امید بسته، برایش ارزش قائل است و می‌خواهد آن را به یادگیرندگان خود بیاموزد. همچنین این نوع برنامه را شامل چیزی قلمداد می‌کند که عملاً توسط معلم در کلاس درس تدریس می‌شود و ممکن است به‌شدت با برنامه درسی رسمی متفاوت باشد زیرا معلمان برنامه درسی رسمی را با توجه به دانش، باورها، اعتقادات و نگرش‌های خود مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌دهند. وی به نقل از شورت<sup>۵</sup> (۱۹۸۲) اجرای برنامه درسی را عموماً فرایند کاربست برنامه‌هایی می‌داند که پیشتر طراحی، ساخته و تدوین گردیده‌اند. کالین مارش (۱۳۹۶) نیز به نقل از فولن (۱۹۹۲) و اسکات (۱۹۹۹) واژه اجرا را منوط به استفاده واقعی از برنامه درسی دانسته و بر این باور است هر چقدر هم که برنامه درسی به‌خوبی طراحی شده باشد، تا به مرحله اجرا درنیاید، نخواهد توانست کوچک‌ترین تغییری در دانش‌آموزان ایجاد کند. وی همچنین به نقل از کوبان (۱۹۹۲) انجام این امر را منوط به پذیرش تغییر از جانب معلمان دانسته و بر این باور است که در موقعیت‌هایی که معلمان هیچ حق انتخابی در به کار بستن یک برنامه درسی جدید ندارند، ممکن است یا با اشتیاق برنامه جدید را پذیرفته و به «کاربران وفادار» تبدیل شوند و یا از ایجاد تغییرات در برنامه درسی اکراه داشته، بنابراین به کاربران «مخالف» (غیر مشتاق) تبدیل شوند. فولن (۱۳۹۰) اجرای برنامه درسی را فرایند انجام یک تغییر در عمل دانسته و آن را متفاوت از فرایند پذیرش یک تغییر می‌داند، زیرا فرایند اجرا بر میزان واقعی تغییر در عمل و همچنین بر آن دسته از عواملی تأکید دارد که میزان تغییر را تحت تأثیر قرار می‌دهند. همچنین اجرای برنامه درسی را از این نظر حائز اهمیت فروان می‌داند که نیازمند ابزارهای لازم برای دستیابی به اهداف مطلوب تربیتی است. ملکی (۱۳۹۴) به نقش بسیار تعیین‌کننده شرکای برنامه درسی در زمینه اجرای برنامه اشاره داشته و بر این باور است که به‌هنگام تغییر برنامه درسی، باید در این زمینه نیز فرهنگ‌سازی لازم صورت پذیرد. فولن (۱۳۹۰) از دو رویکرد متفاوت «برنامه‌ای یا وفادارانه» و «انطباقی» در اجرای برنامه درسی نام‌برده و بر این باور است که رویکرد

- 
1. Glartton
  2. Nelson
  3. Porter
  4. Goodlad & Clyne
  5. Short

وفادارانه مبتنی بر این پیش‌فرض است که میزان تغییرات ایجاد شده در فراگیران دقیقاً مطابق چیزی است که مد نظر طراحان برنامه بوده است؛ لذا می‌توان آن را در هر گروهی از به‌کارگیرندگان اجرا کرده و سپس مورد ارزیابی قرارداد، در حالی که رویکرد انطباقی فرض را بر این قرار داده است که طبیعت اجرا به‌طور دقیق نمی‌تواند (و یا نباید) از قبل مشخص شود، بلکه باید متناسب با شرایط فراگیران بوده و سبب شکوفایی توانمندی‌های ایشان به بهترین نحو ممکن شود. او تغییرات برنامه‌دستی را شامل ایجاد تغییر در زمینه تفکر و عمل معلمان (و دیگران) دانسته و از تغییر باورهای یک فرد، استفاده از مواد برنامه‌دستی و فناوری‌های جدید، به کار بردن راهبردهای جدید تدریس و تشخیص دشواری‌های یادگیری به‌عنوان جنبه‌هایی از مؤلفه‌های اجرا نام می‌برد.

به باور قلتاش (۱۳۹۱) تعلیم و تربیت دارای مبانی مختلفی است که جهت‌گیری‌ها، کیفیت فعالیت‌ها و اقدامات تربیتی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. وی از مبانی اجتماعی و سیاسی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین آنها نام برده و بر این باور است که بر پایه این مبانی، می‌توان اصول و رهنمودهایی برای هدایت فعالیت‌های جمعی و روح جمعی حاکم بر تعلیم و تربیت در نظر گرفت و تدوین کرد. در همین راستا، او تربیت شهروندی را حوزه‌ای مطالعاتی از مبانی اجتماعی و سیاسی تعلیم و تربیت می‌داند که با دربرداشتن طیف وسیعی از دیدگاه‌های فلسفی، ایدئولوژیکی، سیاسی و نیز رویکردهای تعلیم و تربیت، به یکی از پربارترین عرصه‌های پژوهشی در نظام‌های تعلیم و تربیت تبدیل شده است. نقیب‌زاده (۱۳۹۴) بر این باور است که شاید بتوان افلاطون و ارسطو را از جمله نخستین اندیشمندانی دانست که به موضوع تربیت شهروندی پرداخته‌اند. به گفته او در قرون بعد نیز اندیشمندان بزرگی چون روسو<sup>۱</sup>، لاک<sup>۲</sup>، کانت<sup>۳</sup> و دیویی<sup>۴</sup> به اظهار نظر پیرامون تربیت شهروندی پرداخته و آن را برطرف‌کننده نیازهای بشر امروزی و لازمه زندگی در جهان معاصر قلمداد کرده‌اند. به گفته فرمهبینی فراهانی (۱۳۹۰) امروزه هر کشوری در قالب آموزش رسمی و غیررسمی سعی در آماده کردن شهروندان برای ورود به زندگی اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی دارد و این کار را در قالب روش مستقیم تربیت شهروندی از طریق گنجاندن عنوان درسی به همین نام - تربیت شهروندی - و یا در قالب آموزش دروس مختلف به‌صورت میان‌رشته‌ای و یا بین‌رشته‌ای انجام می‌دهد. دیبا و اجاری و عباسی (۱۳۹۵) فلسفه اصلی تربیت شهروندی در شکل‌های رسمی و غیررسمی را دستیابی به مقاصدی چون وفاداری به ملت، افزایش دانش و آگاهی افراد از تاریخ و مؤسسه‌های سیاسی، ایجاد نگرش مثبت نسبت به قدرت و اقتدار سیاسی، اعتقاد به ارزش‌های بنیادین جامعه مانند برابری و تساوی و علاقه‌مندی به مشارکت سیاسی می‌دانند. به گفته فتحی و اجارگاه (۱۳۸۱) تربیت شهروندی در هر جامعه تا حد زیادی تابع فرهنگ، تاریخ، حکومت، شیوه

---

1. Rousseau  
2. Locke  
3. Kant  
4. Dewey

اداره آن کشور و به‌طور کلی تابع فضای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه بوده و به‌شدت با آموزش ارزش‌ها گره خورده است. او داشتن شهروندانی آگاه به حقوق و وظایف خویش و مسئول نسبت به سرنوشت دیگران را ضامن بقای جامعه دانسته و بر این باور است که در سایه حضور شهروندان برخوردار از دانش، توانش و نگرش لازم برای زندگی در یک جامعه مدنی، شرایط برقراری دموکراسی و نظم اجتماعی فراهم آمده و این امر توسعه و پرورش حس وفاداری و وطن‌پرستی در همه افراد جامعه را به دنبال خواهد داشت. همچنین وی بر این باور است که تربیت شهروندی در هر جامعه تا حد زیادی تابع فرهنگ، تاریخ، حکومت، شیوه اداره آن کشور و به‌طور کلی تابع فضای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه بوده و به‌شدت با آموزش ارزش‌ها گره خورده است. مهر محمدی (۱۳۹۱) نیز با استنباط از مباحث دیویی (۱۹۱۶) دموکراسی و تربیت شهروندی را لازم و ملزوم یکدیگر دانسته و دموکراسی را نظمی اجتماعی قلمداد می‌کند که نیروی بیرونی برای حفظ جوامع را با نیروی درونی جایگزین می‌سازد.

با توجه به مبانی نظری مطرح‌شده و جایگاه ویژه تربیت شهروندی در برنامه‌های درسی، این پرسش مطرح می‌شود که با وجود گذشت قریب به یک قرن از شکل‌گیری نهاد رسمی آموزش و پرورش در کشور ما، «چرا هنوز اصول و دیدگاه‌های مبتنی بر شهروندی در افراد نهادینه نشده و جامعه در این زمینه همچنان با مسائل و مشکلات فراوانی دست‌به‌گریبان است؟» چنانکه به گفته حاضری و خلیلی (۱۳۹۳)، اصول مبتنی بر دیدگاه‌های صورت‌بندی شده شهروندی در ایران مشاهده نشده یا دست‌کم به شکلی کم‌اثر دیده می‌شود. بر اساس شواهد مستند علمی در ایران، مردم وظایف و تکالیف شهروندی خود را به‌گونه‌ای ناقص انجام می‌دهند و در مقابل به حقوق آنها نیز توجه چندانی نمی‌شود. به‌عبارت‌دیگر در ایران هم حقوق و هم وظایف شهروندی دچار کاستی و نقصان‌اند. افراد زیاده‌های خود را در سطح شهر و معابر رها می‌کنند تا جایی که برای نمونه، شهرداری در شهری مانند تهران روزانه سه بار از سطح شهر زیاده گردآوری می‌کند! رانندگان حقوق عابران را مراعات نمی‌کنند، شمار تصادفات رانندگی در اثر بی‌توجهی قوانین بالاست، مالیات، عوارض و قبوض مصرفی با تأخیر پرداخت می‌شوند، تنها بخشی از مردم از حق بیمه برخوردارند، صاحبان کارخانه‌ها به آلودگی هوا و محیط‌زیست بی‌توجه‌اند، در ساخت‌وساز شهری به حقوق ساکنان شهرها توجه نمی‌شود، ساکنان شهرها نیز نسبت به پاکیزگی و نگهداری اماکن و فضاهای عمومی کم‌توجه‌اند؛ به‌گونه‌ای که از پایین‌ترین سطوح تا متعالی‌ترین جنبه زندگی امروزی جامعه ایران، بی‌مبالاتی نسبت به حقوق و تکالیف شهروندی مشاهده می‌شود.

بی‌تردید روشن است که تربیت شهروندی، تنها با آموزش افراد به نتیجه نمی‌رسد و همه بخش‌های جامعه اعم از سیاسی، مذهبی، فرهنگی و خانواده باید در این زمینه فعال باشند؛ ولی در این میان آموزش و پرورش هم به لحاظ فلسفه وجودی خویش و هم به دلیل ارتباط مستقیم و بی‌واسطه با کودکان و نوجوانان، نقشی به مراتب پررنگ‌تر از دیگر بخش‌ها داشته و سرمایه‌گذاری‌های عظیم جوامع پیشرفته در این زمینه نیز گواه روشنی بر این مدعاست. بر همین اساس، سیلور، الکساندر و لوئیس (۱۳۹۱) بر این باورند که تمام کوشش برنامه‌ریزان درسی آن است که با نظارت بر فرایند اجرای برنامه‌درسی تا حد امکان بتوانند ارتباط میان برنامه قصدشده، اجراشده و کسب‌شده را تشخیص داده و از این طریق به کاهش فاصله میان این سه مرحله بپردازند. اگرچه مهر محمدی (۱۳۹۱) به نقل از دیویی اذعان می‌دارد که اشتباه بزرگی است اگر این‌گونه تصور کنیم که تنها آنچه ما قصد کرده‌ایم در کلاس درس به وقوع می‌پیوندد، ولی وجود فاصله و ناهماهنگی زیاد میان سه برنامه یادشده به‌عنوان ضعف اساسی در هر برنامه‌درسی تلقی شده و دست‌اندرکاران فرایند برنامه‌ریزی درسی باید در پی به حداقل رساندن آن باشند؛ بنابراین با توجه به اهمیت و نقش بی‌بدیل دوره ابتدایی در شکل‌گیری شخصیت اجتماعی و شهروندی دانش‌آموزان و همچنین نقش کلیدی معلمان در اجرای برنامه‌درسی این مقطع آموزشی، انجام پژوهشی که به بررسی و تبیین برنامه‌درسی قصدشده و اجراشده مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی بپردازد ضروری به نظر می‌رسد.

بررسی پیشینه پژوهش‌ها بیانگر اهمیت تربیت شهروندی در نگاه پژوهشگران است. کشاورز دیزجینی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «سیر تحول مفهوم شهروندی در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی» نشان داد که از دهه شصت تاکنون خرده‌مؤلفه‌های تربیت شهروندی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی مورد بی‌توجهی و غفلت واقع شده است. کلاتر نیستانی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی و تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم از نظر حقوق شهروندی» بیشترین توجه به حقوق اجتماعی، مدنی و سیاسی را به ترتیب در کتاب سوم ابتدایی، چهارم ابتدایی و اول دبیرستان گزارش کرده است. یافته‌های پژوهش سعدی (۱۳۹۵) با عنوان «تحلیل محتوای کتب علوم اجتماعی دوره اول متوسطه بر اساس مؤلفه‌های تربیت شهروندی» بیانگر توجه زیاد نسبت به مؤلفه‌های دانش شهروندی و کم‌توجهی نسبت به مؤلفه‌های مهارت شهروندی در کتب دوره اول دبیرستان بوده است. یافته‌های پژوهش موسوی (۱۳۹۴) با عنوان «بررسی میزان توجه به حقوق شهروندی در کتاب‌های علوم انسانی پایه ششم ابتدایی» بیانگر کم‌توجهی به مقوله شهروندی در کتاب‌های علوم انسانی پایه ششم ابتدایی است. گوران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی از نظر میزان ارتباط آن با مؤلفه‌های شهروندی» توجه زیاد به حیطه «دانش و درک و فهم» و کمترین میزان توجه به حیطه «ارزش‌ها و نگرش‌ها» در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره

ابتدایی را گزارش کرده است. یافته‌های پژوهش نژاد حسن (۱۳۹۳) با عنوان «تحلیل جایگاه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم دوره دبستان» بیانگر آن است که از میان سیزده ویژگی تربیت شهروندی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی، به آن میزان که به مؤلفه رعایت اصول اخلاقی توجه شده به مؤلفه‌های مهم دیگری همچون حساسیت نسبت به رفاه و آسایش دیگران، پرورش مشارکت فعال، اتخاذ تصمیم آگاهانه، بررسی عقاید، آگاهی از جامعه جهانی، دارا بودن حس وطن‌پرستی و احترام به تکثر توجه نشده است. یافته‌های پژوهش مجلل چوبقلو (۱۳۸۷) با عنوان «تحلیل برنامه درسی اجرا شده مقطع ابتدایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران از بعد تربیت شهروندی» بیانگر توزیع نامتعادل و نامتوازن مقوله‌های تربیت شهروندی در پایه چهارم و پنجم ابتدایی و برآورد «پایین‌تر از حد متوسط» برای فعالیت‌های یاددهی-یادگیری انجام شده توسط معلمان در ارتقای تربیت شهروندی است.

یافته‌های طرح پژوهشی احمدی (۱۳۹۲) با عنوان «گزارش ارزشیابی از برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی» بیانگر تبعیت مواد آموزشی از قالب موضوع محور علیرغم تغییر جهت و اتخاذ رویکردهای تلفیقی و کاوشگری در این برنامه درسی، کمبود آگاهی زیر نقطه ۵۰٪ معلمان نسبت به رویکرد، اهداف و محتوای برنامه مطالعات اجتماعی، استفاده معلمان از شیوه‌های رایج و سنتی در اجرای برنامه درسی به دلیل نبود مهارت کافی و در نتیجه، مواجهه با کمبود وقت است. همچنین یافته‌های پژوهش دوستی (۱۳۹۷) با عنوان «واکاوی ادراکات معلمان پیرامون آموزش ضمن خدمت مجازی» بیانگر معایب آموزش مجازی ضمن خدمت معلمان نسبت به آموزش حضوری از جمله کاربردی نبودن و تأکید بر مطالب کلیشه‌ای، سلیقه‌ای بودن محتوا، مبتنی نبودن بر نیازسنجی، نداشتن نظارت صحیح، گواهی‌گرایی به جای تأکید بر یادگیری، بی‌اعتباری نتایج، ایجاد فرصت برای سودجویان، فقدان تعامل در حین آموزش، نداشتن انگیزه علمی، فشار و مشکلات کاری معلمان و نداشتن سواد رسانه‌ای است. یافته‌های پژوهش سجادی (۱۳۹۲) با عنوان «واکاوی پدیده‌ی انتقال یادگیری در آموزش‌های ضمن خدمت سازمان آموزش و پرورش» منجر به شناسایی موانع انتقال یادگیری در آموزش ضمن خدمت معلمان شامل دید منفی و بی‌انگیزگی معلمان، اتلاف وقت، کاهش سطح و کیفیت تدریس شده است. یافته‌های پژوهش محمدی (۱۳۹۵) با عنوان «واکاوی نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه درسی جدید خوان‌داری و نوشتاری پایه چهارم ابتدایی» بیانگر شناسایی عوامل مؤثر بر نگرش معلمان نسبت به تغییر شامل عوامل مربوط به معلم، حمایت نامناسب مسئولان و شرایط مدرسه و توصیه به برگزاری نشست‌ها و کارگاه‌های آموزشی مناسب در مورد تغییر برنامه درسی جدید است. یافته‌های پژوهش سلمانی (۱۳۹۳) با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر اثربخشی برنامه ارزشیابی توصیفی از نظر معلمان دوره ابتدایی شهر تهران» بیانگر تأثیر ارتقای نگرش، دانش، مهارت و توانمندی معلمان و تنوع در شیوه‌های تدریس

بر کارآمدی ارزشیابی توصیفی است. یافته‌های پژوهش بهرامی‌پور (۱۳۹۳) با عنوان «واکاوی ابعاد برنامه‌ریزی مغفول مطالعات اجتماعی پایه هفتم دوره اول متوسطه» منجر به شناسایی موانع اجرای برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی پایه هفتم شامل دشواری محتوا، عوامل مرتبط با معلم، عوامل مرتبط با زمان، عوامل مرتبط با فضا و امکانات و عوامل مرتبط با ارزشیابی و استفاده از روش‌های منسوخ آموزشی و ناکافی بودن زمان تدریس مطالعات اجتماعی شده است. یافته‌های پژوهش آل مراد (۱۳۹۶) با عنوان «ماهیت راهیابانه تدریس و پدیده‌نگاری تدریس راهیابانه.. معلمان ایرانی» نیز بیانگر توانایی مدیریت پیچیدگی‌های کلاس درس در مورد معلمانی است که در تدریس خود از مؤلفه‌های مهم تدریس راهیابانه یعنی موقعیت‌مداری، ادراک کل‌نگر، عمل تأملی، در لحظه بودن، انعطاف‌پذیری و عمل منحصربه‌فرد برخوردارند. یافته‌های پژوهش قربان‌خانی، صالحی و مقدم زاده (۱۳۹۸) با عنوان «شناسایی عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرهنگ ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی» بیانگر این است که کم‌توجهی به اصول ارزشیابی در نظام آموزش ابتدایی، زمینه‌ساز شکل‌گیری و تشدید فرهنگ ارزشیابی کاذب و بروز چالش‌های متعدد شده است.

پیشینه خارجی مورد بررسی در این پژوهش بیشتر پیرامون محور واکاوی نظرات معلمان درباره تربیت شهروندی در جوامع مختلف و با استفاده از روش ترکیبی است. یافته‌های پژوهش سینسر، سورینس و ولمن (۲۰۱۹) با عنوان «آموزش تنوع در تعلیم و تربیت شهروندی: مفاهیم و شیوه‌های مرتبط با معلم» بیانگر ارتباط میان درک و تدریس معلمان درباره تنوع با درک آنها از نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزانشان است. یافته‌های پژوهش نولز و کاسترو (۲۰۱۹) با عنوان «پیامدهای ایدئولوژی بر باورهای معلمان در مورد آموزش شهروندی» بیانگر ترجیح معلمان برای آموزش شهروندی به روش غیرفعال (منفعل) است. یافته‌های پژوهش رایکرت و تورنی پورتا (۲۰۱۹) با عنوان «یک مقایسه بین‌المللی از باورهای معلمان درباره اهداف آموزش (تربیت) مدنی در ۱۲ کشور: یک تحلیل فرد-محور» بیانگر ارتباط باورهای معلمان درباره اهداف تربیت شهروندی با ویژگی‌های معلمان و شاخص‌های ملی توسعه دموکراتیک است. یافته‌های پژوهش سومچ و بوگلر (۲۰۱۹) با عنوان «فشار برای بالاتر رفتن و فراتر از ندای وظیفه: درک پدیده فشار شهروندی در میان معلمان» بیانگر این است مدیران باید معلمان را تشویق کنند تا با وجود فشارها، رفتارهای شهروندی داوطلبانه را نمایش دهند. یافته‌های پژوهش کلین و ویکن (۲۰۱۹) با عنوان «آموزش معلم و برنامه‌های عملی بین‌المللی: تأملی بر یادگیری قابل‌تغییر و شهروندی جهانی» بیانگر افزایش تحمل نسبت به اظهار نظر دیگران بعد از اجرای برنامه آموزشی برای معلمان است. یافته‌های پژوهش نولا (۲۰۱۸) با عنوان «تفکر انتقادی و چالش‌های آموزش برای شهروندی دمکراتیک: یک مطالعه قوم‌نگاری در مدارس ابتدایی یونان» بیانگر خودداری معلمان از شیوه‌های افزایش‌دهنده مهارت‌های تفکر انتقادی و توانمندسازی دانش‌آموزان و تمایل به اجرای شیوه‌های سنتی، همچنین تأثیر انتظارات متداول (آرمان‌های والدین و امتحانات ورودی دانشگاه) مدارس ابتدایی یونان در



ایجاد مانع برای توسعه آموزشی در زمینه ترویج تفکر انتقادی در دستیابی به اهداف برنامه اصلاحی درسی شهروندی دموکراتیک است. یافته‌های پژوهش گورن و یمینی (۲۰۱۷) با عنوان «شکاف آموزش شهروندی جهانی: ادراک معلمان از رابطه بین تربیت شهروندی جهانی و وضعیت اجتماعی - اقتصادی دانش آموزان» بیانگر این است که چگونه ویژگی معلمان و درک ایشان از وضعیت اجتماعی - اقتصادی دانش آموزانشان می‌تواند به روند آموزش شکل دهد. یافته‌های پژوهش کتراس و آسیتونو (۲۰۱۷) با عنوان «فراگیری آموزش صلاحیت‌های شهروندی از طریق یک پروژه اقدام پژوهی مشترک بین مدرسه و دانشگاه» بیانگر فقدان توسعه مهارت و شایستگی شهروندی در بسیاری از کشورهای غربی مخصوصاً آمریکای لاتین و تأثیر آموزش دانشگاه در تغییر رویکرد معلمان نسبت به آموزش شهروندی است. یافته‌های پژوهش کمپل (۲۰۱۶) با عنوان «مطالعات اجتماعی، صلاحیت اجتماعی و شهروندی در تعلیم و تربیت اوان کودکی، راهنمای اصلی توسعه» بیانگر اهمیت رشد شایستگی اجتماعی به عنوان پایه اساسی مطالعات اجتماعی در سال‌های اولیه تحصیل با توجه خاص به تشابهات مشترک بین اهداف و راهبردهای شایستگی اجتماعی و شیوه‌های مدنی است. یافته‌های پژوهش کنکام (۲۰۱۵) با عنوان «تعلیم و تربیت شهروندی در کالج‌های آموزشی در غنا: مدرسان مطالعات اجتماعی چه می‌گویند» بیانگر توافق مدرسان در مورد ویژگی‌های یک شهروند خوب و یک توافق کلی در مورد اهمیت فعالیت‌های مختلف کلاسی برای آموزش کارآمد شهروندی بین مدرسان و توصیه به دولت در مورد آموزش‌های ضمن خدمت منظم درباره شهروندی است. یافته‌های پژوهش محمود (۲۰۱۴) با عنوان «تعلیم و تربیت مدنی و شهروندی در مالزی، صدای سیاست‌گذارهای خرد» بیانگر وجود شباهت‌هایی میان مفاهیم غربی و مالزیایی آموزش شهروندی از نظر فردی، وجود تفاوت میان مفاهیم اجتماعی شهروندی در میان برنامه درسی آموزش شهروندی بین انگلستان و مالزی، وجود شکاف بین برداشت معلمان مدارس مالزی از تربیت شهروندی و شیوه‌های آموزش آن و تأثیر عوامل مختلف بر اجرای سیاست و اعمال آن در سطح خرد است.

بر اساس پیشینه پژوهشی می‌توان گفت خلاً وجود پژوهشی که اولاً به بررسی همخوانی برنامه قصدشده و اجراشده مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی در ایران پرداخته و ثانیاً با استفاده از روش ترکیبی، اقدام به تبیین یافته‌های پژوهشی خود نماید کاملاً مشهود است؛ از این روی، پژوهش حاضر در پی آن است تا اولاً از طریق بررسی همخوانی میان برنامه درسی قصدشده و اجراشده مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی در چهارعنصر هدف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی به چگونگی اجرای این برنامه درسی در پایه ششم تحصیلی - که از سال ۱۳۹۱ به این مقطع تحصیلی افزوده شده - بپردازد و ثانیاً از طریق واکاوی دقیق و عمیق نقطه نظرات و دیدگاه‌های معلمان که خود عنصر کلیدی در موفقیت برنامه درسی اجراشده هستند، به

چالش‌ها و موانع اجرایی برنامه درسی قصدشده وقوف یافته و تصویری واضح، روشن و شفاف از کم‌وکاست و چگونگی اجرای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی در این پایه ارائه دهد. نتایج این پژوهش ضمن کمک به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی می‌تواند مورد استفاده دست‌اندرکاران نظام آموزش ابتدایی نیز قرار گیرد و همچنین مقدمه‌ای باشد برای ورود به برنامه‌های درسی تربیت معلم تا با تجهیز متناسب معلمان به لحاظ دانشی، نگرشی و مهارتی، زمینه لازم برای بالندگی و پویایی آنها در فضای مدرسه و کلاس درس فراهم شود.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش ترکیبی (آمیخته)، تبیینی از نوع مدل «پیگیری تبیین‌ها» است. «طرح تبیینی» که به آن «طرح تبیینی متوالی<sup>۲</sup>» هم گفته می‌شود، یک طرح دومرحله‌ای روش‌های ترکیبی است. به گفته کرسول و کلارک (۱۳۹۰) هدف اصلی این طرح این است که داده‌های کیفی به تبیین یا بسط نتایج اولیه کمی کمک کنند. این طرح با گردآوری و تحلیل داده‌های کمی آغاز و با گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی دنبال می‌شود تا دنباله‌رو (متصل‌کننده) نتایج مرحله کمی باشد.

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان شاغل در پایه ششم ابتدایی مدارس دولتی یکی از مناطق آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به تعداد ۱۰۳ نفر است. روش نمونه‌گیری در بخش کمی (جهت پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه) خوشه‌ای یک مرحله‌ای و حجم نمونه با استفاده از جدول شماره مورگان<sup>۳</sup>، ۸۵ نفر تعیین شد. همچنین برای مشاهده کلاس درس مطالعات اجتماعی نیز از روش طبقه‌بندی خوشه‌ای دومرحله‌ای استفاده شد. بدین منظور ابتدا به کمک مسئولان مقطع ابتدایی از میان نواحی شش‌گانه منطقه مذکور ده مدرسه (۵ مدرسه دخترانه و ۵ مدرسه پسرانه) و سپس از هر مدرسه دو کلاس (در مجموع ۲۰ کلاس درس) به شکل تصادفی انتخاب شد. در بخش کیفی از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری معیار (ملاک محور) استفاده شده است. بدین منظور پس از تعیین معلمان مجرب پایه ششم به کمک مسئولان مقطع ابتدایی منطقه، هماهنگی‌های لازم با مدیران و معلمان در مورد زمان و مکان مصاحبه انجام شد. نمونه‌گیری تا زمان اشباع داده‌ها ادامه یافت و پس از انجام ۱۱ مصاحبه نیمه‌ساختمند، پژوهشگر به اشباع رسید. اشباع، عبارت از این است که داده‌های گردآوری‌شده، تکرار داده‌های قبلی باشد و اطلاعات جدیدی حاصل نشود. همچنین به منظور افزایش پایایی و اعتبار تحقیق و با استفاده از شیوه «مثلث سازی<sup>۴</sup> گردآوری داده‌ها» با تعداد ۱۵ نفر دیگر از

1. Follow-up Explanations model
2. Explanatory Sequential Design
3. Morgan
4. Triangulation

معلمانی که کلاسشان مورد مشاهده قرار گرفته بود و با ۵ نفر از مدیران و ۵ نفر از معاونین آموزشی مدارس نیز مصاحبه نیمه‌ساختمند انجام شد. جمعاً ۳۶ اطلاع‌رسان در بخش کیفی مورد مصاحبه قرار گرفتند. زمان مصاحبه‌ها نیز بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه بوده است.

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل یک پرسشنامه محقق‌ساخته، یک چک‌لیست مشاهده رفتار و یک مصاحبه نیمه‌ساختمند است. سؤالات پرسشنامه با تعداد ۷۲ پرسش بسته پاسخ حول چهار مؤلفه هدف، محتوا، روش و ارزشیابی و در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم تا خیلی زیاد) و چک‌لیست مشاهده نیز در قالب ۴۶ پرسش بسته پاسخ در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی کم تا خیلی زیاد) تنظیم شد. برای تعیین اعتبار ابزارهای اندازه‌گیری در بخش کمی از روش‌های روایی محتوایی<sup>۱</sup> (کفایت) و روایی صوری<sup>۲</sup> (ظاهری) استفاده شد. بدین منظور، ابتدا پژوهشگر با استناد به یافته‌های حاصل از تحلیل توصیفی- اسنادی مربوط به برنامه درسی قصدشده مطالعات اجتماعی، سؤالات پرسشنامه و چک‌لیست مشاهده رفتار معلمان را مشخص کرد. سپس این سؤالات با توجه به نظرات ۴ نفر از استادان محترم رشته برنامه‌ریزی درسی تعدیل و اصلاح شده و در نهایت روایی محتوایی آن مورد تأیید قرار گرفت. همچنین برای افزایش روایی صوری، با ۴ نفر از معلمان پایه ششم نیز مشورت شد. پایایی ابزار اندازه‌گیری نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ<sup>۳</sup> انجام شد. بدین منظور ابتدا به صورت آزمایشی تعداد ۳۰ پرسشنامه به صورت تصادفی بین معلمان توزیع شد و سپس با استفاده از نرم‌افزار SPSS ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴۵ به دست آمد. همچنین به منظور افزایش روایی و پایایی ابزار مشاهده از روش پیش‌آزمون<sup>۴</sup> استفاده شد. بدین منظور، پژوهشگر پس از طراحی ابزار آن را به صورت آزمایشی در سه کلاس درس به اجرا گذاشت. سپس با نظر دو نفر از استادان رشته برنامه‌ریزی درسی اصلاحات لازم انجام شد. برای ارزیابی داده‌های کیفی در سرتاسر فرایند گردآوری داده‌ها از معیار اطمینان‌پذیری<sup>۵</sup> به کمک راهبرد «کنترل عضو» استفاده شد در این روش پژوهشگر فرض‌های خود را با یک یا چند نفر از افراد مطلع تحت بررسی کنترل می‌کند. کنترل در سرتاسر فرایند گردآوری داده‌ها و به‌منظور تأیید ارزش حقیقت و یا صحت مشاهده‌ها و تفسیر پژوهشگر به‌کار می‌رود. در پژوهش حاضر چند تن از معلمان و مدیران با سابقه این نقش را بر عهده داشته‌اند. استفاده از معیار باورپذیری<sup>۶</sup> نیز به کمک راهبرد «مثلث سازی گردآوری داده‌ها» انجام

1. Content validity
2. Face validity
3. Cronbach's Alpha
4. Pre-Test.
5. Dependability
6. Member Check
7. Credibility

شد. بدین منظور با تعداد ۱۵ نفر دیگر از معلمان که کلاسشان مورد مشاهده قرار گرفته بود و همچنین با ۵ نفر از مدیران و ۵ نفر از معاونان آموزشی مدارس ابتدایی که سابقه تدریس در این مقطع را داشتند، مصاحبه نیمه‌ساختمند صورت گرفت. همچنین به منظور افزایش اعتبار و رسیدن به یک فهم مشترک با مصاحبه‌شوندگان از راهبرد آزمون اعتبار اعضا استفاده شد؛ بدین منظور پژوهشگر تحلیل‌های حاصل از مصاحبه را به مصاحبه‌شوندگان بازگردانده و نظر آنها را جویا شد. بررسی دقیق داده‌های کمی با آزمون t تک‌متغیره و مقادیر میانگین و انحراف معیار انجام شد و داده‌های حاصل از مصاحبه به صورت کیفی تحلیل شدند.

### یافته‌های پژوهش

**پرسش ۱.** تا چه اندازه هدف‌های پیش‌بینی شده در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی در بعد تربیت شهروندی به وسیله معلمان پایه ششم ابتدایی مورد توجه قرار می‌گیرد؟

جدول شماره ۱. سؤالات مربوط به اهداف برنامه‌درسی در پرسشنامه معلمان

انحراف معیار	میانگین	گویه
۱/۰۹	۴/۰۰	۱- به چه میزان دانش‌آموزان را با حوادث و عوامل جامعه (سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، طبیعی) آشنا می‌کنید؟
۰/۹۲۷	۴/۲۱	۲- به چه میزان دانش‌آموزان را از نقش و تأثیر انسان‌ها بر محیط‌زیست گذشته و آینده آگاه می‌کنید؟
۱/۰۵	۳/۷۶	۳- به چه میزان دانش‌آموزان را به کسب آگاهی در مورد امنیت ملی ترغیب می‌کنید؟
۱/۱۷	۳/۲۱	۴- به چه میزان به افزایش آگاهی دانش‌آموزان نسبت به ساختار حکومت و نقش دستگاه‌های دولتی می‌پردازید؟
۱/۰۴	۳/۷۹	۵- به چه میزان نسبت به آگاهی دانش‌آموزان در مورد لزوم محترم شمردن تکثر و تنوع (مذهب، نژاد، ملیت، تفکرات سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، سلیقه‌های مختلف) اقدام می‌کنید؟
۱/۲۴	۳/۲۵	۶- به چه میزان نسبت به آگاهی دانش‌آموزان از جامعه جهانی (دفاع از حقوق بشر، رقابت سازنده میان کشورها، تفاهم بین‌المللی) اقدام می‌کنید؟
۱/۱۶	۴/۱۲	۷- به چه میزان به پرورش تفکر منطقی و اندیشمندانه در دانش‌آموزان می‌پردازید؟
۰/۶۵۰	۴/۰۵	۸- به چه میزان مهارت حل مسئله را در دانش‌آموزان را پرورش می‌دهید؟
۰/۸۵۱	۴/۳۳	۹- به چه میزان به پرورش مهارت تصمیم‌گیری آگاهانه (خودآگاهی، آگاهی از ارزش‌ها و قوانین جامعه برای تصمیم‌گیری) در دانش‌آموزان می‌پردازید؟
۰/۸۳۶	۳/۹۴	۱۰- به چه میزان برای مشارکت فرهنگی، اجتماعی و سیاسی دانش‌آموزان، ایجاد انگیزه می‌کنید؟
۰/۸۱۲	۴/۳۵	۱۱- به چه میزان برای افزایش مسئولیت‌پذیری (تعهد و وجدان کاری، انجام تکالیف، وظایف و مسئولیت‌های محول شده) در دانش‌آموزان اقدام می‌کنید؟



- ۱۲- به چه میزان حس همدلی، از خودگذشتگی و تلاش برای رفاه و امنیت جامعه را در دانش‌آموزان تقویت می‌کنید؟ ۴/۴۲ ۰/۹۳۱
- ۱۳- به چه میزان دانش‌آموزان را به پیروی از اعمال و رفتار بزرگان دین و جامعه ترغیب می‌کنید؟ ۴/۳۱ ۰/۸۳۱
- ۱۴- به چه میزان دانش‌آموزان را به پیروی از وحدت ترغیب می‌کنید؟ ۴/۳۳ ۰/۸۹۲
- ۱۵- به چه میزان دانش‌آموزان را با اهمیت و ضرورت عدالت آشنا می‌کنید؟ ۴/۳۵ ۰/۷۹۷
- ۱۶- به چه میزان دانش‌آموزان را به همکاری و همیاری ترغیب می‌کنید؟ ۴/۵۴ ۰/۶۶۵
- ۱۷- به چه میزان دانش‌آموزان را به رعایت نظم تشویق می‌کنید؟ ۴/۳۶ ۱/۱۷
- ۱۸- به چه میزان دانش‌آموزان را با لزوم رعایت بهداشت آشنا می‌کنید؟ ۴/۴۴ ۰/۹۸۱
- ۱۹- به چه میزان نسبت به پرورش حس نوع‌دوستی در دانش‌آموزان اقدام می‌کنید؟ ۴/۳۹ ۰/۷۸۸
- ۲۰- به چه میزان دانش‌آموزان را با لزوم حفظ و انتقال میراث فرهنگی آشنا می‌سازید؟ ۴/۲۴ ۰/۸۴۰
- ۲۱- به چه میزان به افزایش آگاهی دانش‌آموزان در مورد حفظ مصالح جامعه و پرورش حس وفاداری نسبت به کشور می‌پردازید؟ ۴/۲۶ ۰/۷۷۴
- ۲۲- به چه میزان دانش‌آموزان را به احترام و پذیرش نظرات مافوق ترغیب می‌کنید؟ ۴/۲۵ ۰/۸۷۲

**جدول شماره ۲. مقادیر انحراف معیار و آزمون t تک‌متغیره مؤلفه اجرای اهداف برنامه درسی تربیت شهروندی به تفکیک اهداف شناختی، نگرشی و مهارتی در پرسشنامه معلمان**

انواع اهداف	میانگین نظری میانگین تجربی	انحراف معیار	مقدار t	سطح معناداری
شناختی	۱۸	۲۲/۲۲	۵/۳۵	۳۸/۲۶
نگرشی	۳۶	۵۲/۲۴	۷/۵۹	۶۳/۴۳
مهارتی	۱۲	۱۶/۴۴	۳/۱۷	۴۷/۶۶

برای پاسخگویی به پرسش اول پژوهش از آزمون t تک‌نمونه با میانگین نظری (فرضی) ۶۶ استفاده شد. با توجه به جدول شماره (۲) میانگین تجربی به دست آمده برای هر سه نوع هدف شناختی (۲۲/۲۲)، نگرشی (۵۲/۲۴) و مهارتی (۱۶/۴۴) به طور معناداری ( $p < ۰/۰۵$ ) بالاتر از حد متوسط (میانگین نظری) بوده است، بنابراین، از نظر معلمان هر سه حیطه اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی در زمان اجرا کاملاً مورد توجه قرار می‌گیرد؛ ولی داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۴) گویای امر دیگری است:

جدول شماره ۳. مقادیر میانگین و انحراف معیار برای گویه‌های مؤلفه اهداف برنامه درسی در چکلیست مشاهده رفتار

گوویه	میانگین نظری	میانگین تجربی انحراف معیار
۱- تا چه میزان اهداف مربوط به قلمرو دانش در درس، مورد تأکید معلم قرار گرفت؟	۳	۴/۸۵
۲- تا چه میزان اهداف مربوط به قلمرو نگرش در درس، مورد تأکید معلم قرار گرفت؟	۳	۲/۷۵
۳- تا چه میزان اهداف مربوط به قلمرو مهارت در درس، مورد تأکید معلم قرار گرفت؟	۳	۲/۵۴

با توجه به میانگین نظری (۳) به دست آمده برای داده‌های حاصل از چکلیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۴) چنین به نظر می‌رسد که معلمان به هنگام اجرای این برنامه درسی، بیشتر به اهداف شناختی برنامه (۴/۸۵) توجه داشته و اهداف نگرشی و مهارتی هر کدام به ترتیب با میانگین (۲/۷۵) و (۲/۵۴) کمتر از حد متوسط مورد توجه واقع می‌شوند.

پرسش ۲. تا چه اندازه محتوای پیش‌بینی شده در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در بعد تربیت شهروندی به وسیله معلمان پایه ششم ابتدایی مورد توجه قرار می‌گیرد؟

جدول شماره ۴. مقادیر آزمون تک متغیره برای گویه‌های محتوای برنامه درسی در پرسشنامه معلمان

گوویه	میانگین	انحراف معیار
۱- به چه میزان دانش‌آموزان را به کتاب ارجاع می‌دهید؟	۲۴	۰/۹۹۶
۲- به چه میزان درباره فعالیت‌هایی که در متن درس آمده است با دانش‌آموزان بحث و گفت‌وگو می‌کنید؟	۴/۶۶	۰/۶۶۵
۳- به چه میزان درباره سؤالاتی که در متن درس آمده است با دانش‌آموزان گفت‌وگو می‌کنید؟	۴/۶۷	۰/۶۷۹
۴- به چه میزان درباره مفاهیم و تعمیم‌های موجود در کتاب درسی با دانش‌آموزان گفت‌وگو می‌کنید؟	۴/۵۵	۰/۷۳۲
۵- به چه میزان برای تصاویر و جدول‌ها موجود در کتاب اهمیت قائل می‌شوید؟	۴/۵۵	۰/۷۶۴
۶- به چه میزان بر انجام کاربرگ‌ها توسط دانش‌آموزان تأکید می‌کنید؟	۴/۴۷	۰/۸۵۳
۷- به چه میزان در پایان هر فصل کتاب، دانش‌آموزان را به طرح پرسش‌های دیگری از مطالب آن فصل، ترغیب می‌کنید؟	۴/۲۰	۰/۸۵۶

جدول شماره ۵. مقادیر انحراف معیار و آزمون t تک متغیره مؤلفه محتوای برنامه درسی مطالعات

اجتماعی در پرسشنامه معلمان

مؤلفه	تعداد	میانگین تجربی	خطای معیار
محتوا	۸۵	۳۱/۳۴	۳/۹۱
میانگین نظری	T	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
۲۱	۷۳/۸۱	۰/۰۰	۱۰/۳۴

جهت پاسخگویی به پرسش دوم پژوهش (عنصر محتوا) از آزمون t تک متغیره با میانگین نظری ۲۱ استفاده شد. با توجه به جدول شماره (۵) میانگین تجربی در مؤلفه محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی با ۷ پرسش، ۹۰/۸۹ است که این میانگین به طور معناداری ( $p < ۰/۰۵$ ) از میانگین نظری ۲۱ بیشتر است. پس معلمان بیشتر از حد متوسط به محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی توجه داشته و آن را در مرحله اجرا عملی می‌سازند. لیکن داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۶) گویای امر دیگری است:

جدول شماره ۶. مقادیر میانگین و انحراف معیار برای گویه‌های مؤلفه محتوای برنامه درسی

مطالعات اجتماعی در چک‌لیست مشاهده رفتار

گویه	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار
۱- تا چه میزان معلم درباره محتوای درس (متن درس)، سوالات متن و تعمیم آن با دانش‌آموزان به گفت‌وگو پرداخت؟	۳	۴/۸۵	۰/۴۸۹
۲- تا چه میزان معلم برای محتوای نگرشی از جمله کادرهای رنگی، تصاویر و جدول‌ها درس اهمیت قائل بود و بر آنها تأکید کرد؟	۳	۳	۰/۸۵۴
۳- تا چه میزان محتوای مهارتی درس از جمله انجام فعالیت‌ها، کاربرگ‌ها و سوالات باز پاسخ پایان فصل مورد توجه و تأکید معلم قرار گرفت؟	۳	۲/۵۴	۰/۷۵۹

با توجه به میانگین نظری (۳) به دست آمده برای داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۶) چنین به نظر می‌رسد که معلمان به هنگام اجرای این برنامه درسی بیشتر به محتوای شناختی برنامه (۴/۸۵) توجه داشته و محتوای نگرشی با میانگین (۳) در حد متوسط و محتوای مهارتی با میانگین (۲/۵۴) کمتر از حد متوسط مورد توجه واقع می‌شوند.

پرسش ۳. تا چه اندازه روش‌های یاددهی - یادگیری پیش‌بینی شده در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در بعد تربیت شهروندی به وسیله معلمان پایه ششم ابتدایی مورد توجه قرار می‌گیرد؟

جدول شماره ۷. سوالات مربوط به روش‌های یاددهی - یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی در پرسشنامه معلمان

انحراف معیار	میانگین	گویه
۰/۵۲۱	۴/۳۶	۱- به چه میزان برای شروع درس، فضای طرح سؤال ایجاد می‌کنید؟
۰/۶۸۷	۴/۳۱	۲- به چه میزان دانش‌آموزان را به پرسیدن تشویق می‌کنید؟
۰/۷۵۶	۴/۳۴	۳- به چه میزان با پرسیدن پرسش‌های باز پاسخ، دانش‌آموزان را به بیان عقایدشان ترغیب می‌کنید؟
۰/۷۵۴	۴/۳۶	۴- به چه میزان به تفاوت‌های فردی و استعدادها دانش‌آموزان توجه می‌کنید؟
۰/۹۰۲	۴/۰۸	۵- به چه میزان به پرورش «هوش‌های چندگانه» در دانش‌آموزان توجه می‌کنید؟
۰/۷۳۳	۴/۳۴	۶- تا چه میزان به نقش «گروه و فعالیت‌های گروهی» در یادگیری توجه می‌کنید؟
۰/۹۹۸	۴/۱۶	۷- به چه میزان از روش «حل مسئله» استفاده می‌کنید؟
۱/۱۰۱	۳/۷۸	۸- به چه میزان از روش «نمایشی» استفاده می‌کنید؟
۱/۰۳۵	۳/۷۱	۹- به چه میزان از روش «ایفای نقش» استفاده می‌کنید؟
۱/۰۶۲	۳/۸۹	۱۰- به چه میزان از روش «مطالعه موردی» استفاده می‌کنید؟
۰/۷۶۲	۴/۳۳	۱۱- به چه میزان از روش «بحث گروهی» استفاده می‌کنید؟
۰/۷۲۱	۴/۲۹	۱۲- به چه میزان از روش «یادگیری مشارکتی» استفاده می‌کنید؟
۰/۸۴۷	۴/۱۴	۱۳- به چه میزان از روش «یادگیری از طریق همیاری» استفاده می‌کنید؟
۱/۰۱۳	۴/۱۲	۱۴- به چه میزان از روش «بارش مغزی یا بیان ایده‌های آتی» استفاده می‌کنید؟
۰/۹۷۲	۴/۰۷	۱۵- به چه میزان از روش «حل مسئله» استفاده می‌کنید؟
۱/۰۱۸	۳/۷۲	۱۶- به چه میزان از روش «پژوهشگری یا کاوشگری» استفاده می‌کنید؟
۱/۱۹۳	۳/۳۸	۱۷- به چه میزان از روش «بازدید علمی» استفاده می‌کنید؟
۱/۲۱۰	۳/۴۶	۱۸- به چه میزان از روش «پروژه» استفاده می‌کنید؟
۰/۹۹۸	۳/۸۰	۱۹- به چه میزان از روش «تلفیقی» استفاده می‌کنید؟
۱/۰۱۷	۳/۷۸	۲۰- به چه میزان از «رویکرد مبتنی بر رویدادهای جاری» استفاده می‌کنید؟
۱/۰۱۶	۳/۹۸	۲۱- به چه میزان دانش‌آموزان را به بررسی و گردآوری اطلاعات از منابع مختلف و بهره‌گیری از فناوری‌هایی چون رایانه، فیلم و اسلایدهای آموزشی ترغیب می‌کنید؟
۱/۱۸۳	۳/۵۶	۲۲- تا چه میزان به «طراحی فعالیت‌های میدانی» برای دانش‌آموزان می‌پردازید؟
۰/۹۹۰	۴/۱۴	۲۳- تا چه میزان به ایجاد رابطه نزدیک میان فضای آموزشی با فضای واقعی زندگی اجتماعی می‌پردازید؟
۰/۸۹۸	۴/۲۵	۲۴- تا چه میزان از روش «روخوانی» استفاده می‌کنید؟
۱/۰۳۳	۳/۹۴	۲۵- تا چه میزان از روش «توضیحی یا سخنرانی» استفاده می‌کنید؟
۰/۷۴۳	۴/۳۲	۲۶- تا چه میزان از روش «پرسش و پاسخ» استفاده می‌کنید؟



۰/۷۱۶	۳/۳۴	۲۷- تا چه میزان ترکیبی از روش‌های «روخوانی، توضیحی یا سخنرانی، پرسش و پاسخ» استفاده می‌کنید؟
۱/۰۶۱	۳/۸۱	۲۸- تا چه میزان از همکاری و مشارکت نزدیک و مستمر با خانواده‌ها در زمینه مسئولیت‌ها و تکالیف دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟

جدول شماره ۸. مقادیر انحراف معیار و آزمون t تک‌متغیره مؤلفه روش‌های یاددهی-یادگیری  
برنامه درسی تربیت شهروندی در پرسشنامه معلمان

مؤلفه	تعداد	میانگین تجربی	خطای معیار
اهداف	۸۵	۱۱۲/۷۶	۱۵/۱۸
میانگین نظری	T	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
۸۴	۶۸/۴۵	۰/۰۰	۲۸/۷۶

جهت پاسخگویی به پرسش سوم پژوهش (عنصر روش‌های یاددهی-یادگیری) از آزمون t تک‌متغیره با میانگین نظری ۸۴ استفاده شد. با توجه به جدول شماره (۸) میانگین تجربی در مؤلفه محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی با ۲۸ پرسش، ۱۱۲/۷۶ است که این میانگین به‌طور معناداری ( $p < 0/05$ ) از میانگین نظری ۸۴ بیشتر است. پس معلمان بیشتر از حد متوسط به روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی توجه داشته و آن را در مرحله اجرا عملی می‌سازند. لیکن داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۹) گویای امر دیگری است:

جدول شماره ۹. مقادیر میانگین و انحراف معیار برای مؤلفه روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی در چک‌لیست مشاهده رفتار

مؤلفه	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار
روش‌های یاددهی-یادگیری	۶۹	۶۸/۳۵	۱۰/۵۹

با توجه به میانگین نظری (۶۹) به‌دست‌آمده برای داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۹) چنین به نظر می‌رسد که روش‌های یاددهی یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی با میانگین تجربی (۶۸/۳۵) کمتر از حد متوسط مورد توجه معلمان واقع می‌شوند.

پرسش ۴. تا چه اندازه شیوه‌های ارزشیابی پیش‌بینی‌شده در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در بعد تربیت شهروندی به‌وسیله معلمان پایه ششم ابتدایی مورد توجه قرار می‌گیرد؟

جدول شماره ۱۰. سؤالات مربوط به شیوه‌های ارزشیابی برنامه‌درسی در پرسشنامه معلمان

میانگین انحراف معیار	گویه	
۰/۸۶۵	۴/۰۴	۱- تا چه میزان به‌منظور بررسی میزان آمادگی دانش‌آموزان برای درس جدید و سنجش رفتار ورودی از ارزشیابی تشخیصی استفاده می‌کنید؟
۰/۹۸۷	۴/۰۵	۲- تا چه میزان به‌منظور بررسی میزان پیشرفت یادگیری در هر مرحله از تدریس از ارزشیابی تکوینی استفاده می‌کنید؟
۰/۹۱۴	۴/۲۱	۳- تا چه میزان از آزمون‌های کتبی و شفاهی برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۱۶	۳/۴۰	۴- تا چه میزان برای ارزیابی نحوه انجام فعالیت‌های کلاسی و شرکت در بحث و گفتگوی دانش‌آموزان، از فهرست (چک‌لیست) مشاهدات استفاده می‌کنید؟
۱/۳۳	۳/۳۴	۵- تا چه میزان برای ارزشیابی دانش‌آموزان از «خود سنجی» استفاده می‌کنید؟
۱/۴۶	۳/۲۴	۶- تا چه میزان برای ارزشیابی دانش‌آموزان از «سنجش همسالان» استفاده می‌کنید؟
۱/۳۵	۳/۲۵	۷- تا چه میزان از راهبرد «گزارش‌های آنچه من یاد گرفتم» برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۳۴	۳/۴۰	۸- تا چه میزان از راهبرد «مرور هفته» برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۷۶	۲/۱۶	۹- تا چه میزان از راهبرد «پنجره‌های شفاف و مات» برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۶۵	۲/۸۷	۱۰- تا چه میزان از راهبرد «ثبت سوابق توسط خود دانش‌آموز» برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۳۱	۳/۲۶	۱۱- تا چه میزان از راهبرد «تشکیل نمایشگاه» برای ارزشیابی فعالیت‌های دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۱۷	۳/۷۶	۱۲- تا چه میزان از آزمون عملکردی برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۲۶	۳/۱۶	۱۳- تا چه میزان از «برگه اظهار نظر خانواده‌ها» برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۱/۱۱	۳/۹۵	۱۴- تا چه میزان از پوشه کار برای ارزشیابی دانش‌آموزان استفاده می‌کنید؟
۰/۹۸۷	۴/۰۵	۱۵- تا چه میزان نحوه عملکرد دانش‌آموزان در انجام «کاربرگ‌ها» را در ارزشیابی مدنظر قرار می‌دهید؟
۱/۰۵	۴/۱۱	۱۶- تا چه میزان از «فهرست بررسی کارهای تحقیقی دانش‌آموزان» برای ارزشیابی استفاده می‌کنید؟

جدول شماره ۱۱. مقادیر انحراف معیار و آزمون t تک‌متغیره مؤلفه شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی تربیت شهروندی در پرسشنامه معلمان

مؤلفه	تعداد	میانگین تجربی	خطای معیار
اهداف	۸۵	۶۵/۲۵	۱۱/۵۴
میانگین نظری	T	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
۴۸	۴۴/۹۱	۰/۰۰	۸/۲۵

برای پاسخ به پرسش چهارم پژوهش (عنصر شیوه‌های ارزشیابی) از آزمون t تک‌متغیره با میانگین نظری ۴۸ استفاده شد. با توجه به جدول شماره (۱۱) میانگین تجربی در مؤلفه محتوای برنامه درسی با ۱۶ پرسش، ۵۶/۲۵ است که این میانگین به‌طور معناداری ( $p < ۰/۰۵$ ) از میانگین نظری ۴۸ بالاتر است. پس معلمان بیشتر از حد متوسط به محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی توجه داشته و آن را در مرحله اجرا عملی می‌سازند. لیکن داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۱۲) گویای امر دیگری است:

جدول شماره ۱۲. مقادیر میانگین و انحراف معیار برای مؤلفه شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی در چک‌لیست مشاهده رفتار

مؤلفه	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف معیار
شیوه‌های ارزشیابی	۴۲	۳۵/۱۰	۵/۵۷

لیکن با توجه به میانگین نظری (۴۲) به‌دست‌آمده برای داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار (جدول شماره ۱۲) چنین به‌نظر می‌رسد که شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی با میانگین تجربی (۳۵/۱۰) کمتر از حد متوسط مورد توجه و استفاده معلمان قرار می‌گیرد.

پیرو حصول یافته‌های حاصل از مشاهده که بیانگر وجود تفاوت میان این داده‌ها و داده‌های حاصل از پرسشنامه بود، پژوهشگران بر آن شدند تا با استفاده از طرح پژوهش آمیخته از نوع تبیینی به دنبال یافتن چرایی و تفاوت موجود پردازند و بدین جهت مقدمات انجام یک پژوهش کیفی شکل گرفت.

#### یافته‌های بخش کیفی

چه عوامل و دلایلی باعث ایجاد وضعیت موجود در برنامه درسی اجراشده مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی از بعد تربیت شهروندی شده است؟

طبق روش پژوهش کیفی با تعداد ۱۱ نفر از معلمان باتجربه پایه ششم ابتدایی مصاحبه به عمل آمد، همچنین با تعداد ۱۵ نفر از معلمانی که کلاس درس ایشان مورد بازدید قرار گرفته بود،

همچنین، با ۵ مدیر و ۵ معاون آموزشی دوره ابتدایی نیز که سابقه تدریس در این دوره را داشتند مصاحبه انجام شد. در این تحلیل، از کد به جای نام شرکت‌کنندگان استفاده شد. داده‌های حاصل از مصاحبه با استفاده از روش کدگذاری گلیر و استراوس (خواندن خط به خط داده‌ها و استخراج مفاهیم و تشکیل مقولات و مشخص کردن زیرمقوله‌ها) در ۶ مقوله کلی شامل: عوامل ساختاری، عوامل انگیزشی، عوامل مهارتی، عوامل نگرشی، عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی و عوامل مربوط به منابع و امکانات و ۴۷ زیرمقوله طبقه‌بندی شده است:

۱. **عوامل ساختاری** (شامل ۱۴ زیرمقوله): منظور از عوامل ساختاری در این پژوهش، عواملی است که می‌توان آن را به ساختار نظام آموزشی و برنامه درسی قصدشده مطالعات اجتماعی موجود، متناسب نمود.
۲. **عوامل انگیزشی** (شامل ۱۰ زیرمقوله): منظور از عوامل انگیزشی در این پژوهش، مسائل مربوط به انگیزه درونی معلمان و میزان رغبت و علاقه‌مندی ایشان نسبت به پذیرش مسئولیت محوله است که در ۱۰ زیرمقوله دسته‌بندی شده است.
۳. **عوامل مهارتی** (شامل ۹ زیرمقوله): منظور از عوامل مهارتی در این پژوهش، موارد مربوط به دانش تخصصی معلمان و روزآمدی آموزشی ایشان در امر تعلیم و تربیت است.
۴. **عوامل نگرشی** (شامل ۲ زیرمقوله): منظور از عوامل نگرشی در این پژوهش، نوع نگاه و رویکرد معلم و جامعه نسبت به امر تعلیم و تربیت است.
۵. **عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی** (شامل ۸ زیرمقوله): منظور از عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی در این پژوهش، اشاره به برخی از این ذینفعان و شرکا از جمله خانواده و رسانه‌های جمعی است.
۶. **عوامل مربوط به منابع و امکانات** (شامل ۴ زیرمقوله): منظور از عوامل مربوط به منابع و امکانات در این پژوهش، اشاره به یکی از عناصر مهم برنامه درسی بوده که تسهیلگر جریان آموزش و فرایند یاددهی - یادگیری است.



شکل ۱. شبکه مضمونی

## بحث و نتیجه‌گیری

ایران به‌ویژه در یک قرن اخیر، دوران پرفرازونشیبی را گذرانده است. دورانی که در آن مردم خواستار حرمت نهادن به کرامت و حیثیت والای انسانی و دستیابی به حقوق خود بوده‌اند. اگر بر این باوریم که دوام، مشروعیت و قدرت حکومت‌ها در پناه رضایت شهروندان و استیفای حقوق آنان به دست می‌آید، باید بدانیم که استیفای حقوق شهروندی بدون آگاهی، توانمندی و مسئولیت‌پذیری شهروندان نسبت به حقوق، تکالیف و منافع عمومی امکان‌پذیر نبوده و این امری است که در سایه تربیت شهروندی محقق خواهد شد. از آنجا که در جوامع کنونی، نهاد آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین متولیان تعلیم و تربیت محسوب می‌شود، لذا وظیفه

خطیر تربیت شهروندی را نیز می‌توان از جمله وظایف این نهاد تربیتی دانسته و تحقق آن را از این طریق مطالبه نمود.

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده مربوط به پرسش اول پژوهش، میانگین تجربی برای اهداف شناختی، نگرشی و مهارتی بالاتر از حد متوسط بود؛ یعنی از نظر معلمان هر سه حیطه اهداف برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی در زمان اجرا کاملاً مورد توجه قرار می‌گیرد. لیکن داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار بیانگر این است که معلمان به هنگام اجرای این برنامه‌درسی بیشتر به اهداف شناختی برنامه توجه داشته‌اند و اهداف نگرشی و مهارتی کمتر از حد متوسط مورد توجه ایشان واقع می‌شوند. یافته‌های تجمیعی حاصل از مصاحبه با اطلاع‌رسانان در مورد دلایل این امر که در قالب یک پژوهش کیفی شکل گرفت بیانگر مفاهیم متعددی از جمله مفهوم «کم‌توجهی کتاب مطالعات اجتماعی نسبت به اهداف مهارتی و نگرشی تربیت شهروندی» است. این یافته با یافته‌های پژوهش سعدی (۱۳۹۵)، کلانتر نیستانی (۱۳۹۵)، گوران (۱۳۹۳)، نژاد حسن (۱۳۹۳) و قلناش، صالحی و میرزایی (۱۳۹۱) که همگی بیانگر غلبه اهداف شناختی تربیت شهروندی بر اهداف مهارتی و نگرشی برنامه‌درسی قصدشده مطالعات اجتماعی بوده و همچنین با پژوهش احمدی (۱۳۹۲) مبنی بر تبعیت مواد آموزشی (کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی) از قالب موضوع محور هم‌راستا است. لیکن مشاهدات انجام‌شده از کلاس‌های درس مطالعات اجتماعی بیانگر این است که معلمان، خود نیز در راستای انتقال اهداف دانشی موجود در کتاب بیشترین تلاش را مبذول داشته و نسبت به اهداف مهارتی و نگرشی کم‌توجه‌اند تا جایی که حتی به فعالیت‌های مهارتی و نگرشی نیز از منظر شناختی نگریسته و دانش‌آموزان را به حفظ برخی از نکات آن وامی‌دارند؛ لذا این مفهوم را می‌توان با مفهوم «فقدان آشنایی معلمان با اسناد بالادستی آموزش و پرورش» هم‌راستا دانسته و چنین تبیین کرد تا زمانی که معلمان از اهداف نظام آموزشی مطلع نبوده و یا بدان باور نداشته باشند، مطمئناً کتاب درسی را فقط ابزاری جهت انتقال مفاهیم قلمداد نموده و در نتیجه، اهداف کتاب و روح حاکم بر فعالیت‌های آن نیز به محاق خواهد رفت. همخوان با این یافته می‌توان به پژوهش دوستی (۱۳۹۷)، محمدی (۱۳۹۵)، سجادی (۱۳۹۲) اشاره داشت که حاکی از فقدان توجه مناسب معلمان به هنگام تغییر برنامه‌های درسی است.

مفهوم «فقدان استنباط صحیح معلمان از تربیت شهروندی» را می‌توان با نتیجه آل مراد (۱۳۹۶) که ادراک کل‌نگر و عمل تأملی معلمان را در مدیریت پیچیدگی‌های کلاس درس و عمل منحصر به فرد ایشان مؤثر دانسته و همچنین با پژوهش‌های سینسر، سورینس و ولمن (۲۰۱۹)، رایکرت و تورنی‌پورتا (۲۰۱۹) و گورن و یمینی (۲۰۱۷) که تأثیر ادراک و باورهای معلمان بر فعالیت‌های ایشان را تأیید می‌کنند، هم‌راستا دانست. افزون بر این، یافته‌های پژوهش رایکرت و تورنی‌پورتا (۲۰۱۹) مبنی بر ارتباط بین باورها و ویژگی‌های معلمان با شاخص‌های ملی توسعه

دمکراتیک، پژوهش گورن و یمینی (۲۰۱۷) مبنی بر تأثیر ادراک معلمان از آموزش شهروندی بر شکل دادن به روند آموزش دانش‌آموزان و پژوهش محمود (۲۰۱۴) که بیانگر وجود شکاف میان برداشت معلمان از تربیت شهروندی و شیوه‌های آموزش آن بوده را می‌توان در راستای این یافته دانسته و چنین تبیین کرد تا زمانی که معلمان درک درستی از مفهوم تربیت شهروندی نداشته باشند، نمی‌توان انتظار داشت که اهداف کتاب درسی در مرحله اجرا تحقق یابد. مفهوم «عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی» نیز مطابق با نظر ملکی (۱۳۹۴) قابل تبیین است؛ آنجا که وی به نقش بسیار تعیین‌کننده شرکای برنامه درسی در زمینه اجرای برنامه اشاره داشته و بر این باور است که به هنگام تغییر برنامه درسی، باید در این زمینه نیز فرهنگ‌سازی لازم صورت پذیرد. چنان‌که در اغلب مصاحبه‌ها معلمان از فشارهای والدین بر خود و بر مدیران مدارس مبنی بر تدریس «نکته‌ای و تستی» کتاب درسی گلایه‌مند بوده و آن را عاملی برای تأکید معلم بر حفظ تمامی مطالب کتاب حتی فعالیت‌های مهارتی و نگرشی می‌دانستند. مفهوم «مغایرت میان اهداف کتاب و انتظارات نظام آموزشی از معلم» و «فقدان توجیه مناسب معلمان در مورد اجرای طرح‌ها» را می‌توان مطابق با نظر فولن (۱۳۹۶) و کالین مارش (۱۳۹۶) مبنی بر نقش حمایتی و تأثیرگذار مدیران مدارس بر برنامه درسی اجرایی نیز قابل تبیین دانسته و با یافته پژوهش سومچ و بوگلر (۲۰۱۹) که بر نقش مشوقی مدیران در مورد بروز رفتارهای شهروندی از جانب معلمان تأکید می‌ورزند، همسو دانست.

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده مربوط به پرسش دوم پژوهش، میانگین تجربی بالاتر از حد متوسط بود؛ یعنی معلمان بیشتر از حد متوسط به محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی توجه داشته و آن را در مرحله اجرا عملی می‌سازند. از سویی، داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار بیانگر این است که معلمان به هنگام اجرای این برنامه درسی بیشتر به محتوای شناختی برنامه توجه داشته و میزان توجه ایشان به محتوای نگرشی در حد متوسط و به محتوای مهارتی کمتر از حد متوسط بوده است. یافته‌های تجمیعی حاصل از مصاحبه با اطلاع‌رسانان در مورد دلایل این امر بیانگر مفاهیم متعددی از جمله مفهوم «تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس»، «فقدان نرم‌افزارهای آموزشی لازم برای تدریس بهینه» و «نبودن امکانات برای انجام مستمر اردو و بازدیدهای علمی» است که همگی تحت مقوله «عوامل مربوط به منابع و امکانات» دسته‌بندی شده‌اند. این یافته‌ها را می‌توان با یافته پژوهش بهرامی‌پور (۱۳۹۳) مبنی بر وجود عواملی مرتبط با فضا و امکانات به‌عنوان موانع اجرایی برنامه درسی مطالعات اجتماعی هم‌راستا دانست و چنین تبیین نمود که پرداختن به مهارت‌ها و نگرش‌ها به‌گونه‌ای که بتواند در وجود فرد نهادینه‌شده و به باور او تبدیل شود، محتاج داشتن زمان کافی و شرایط مناسب برای تدریس است. شاید به همین دلیل است که کتاب به اقیانوسی با عمق یک میلی‌متر بدل شده و

روح حاکم بر آن به فراموشی سپرده می‌شود؛ زیرا معلمان موظف به اتمام محتوای کتاب و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای امتحانات هماهنگ منطقه‌ای در پایان سال تحصیلی بوده و باید جوابگوی نتایج عملکرد دانش‌آموزان باشند. «فقدان محتوای جذاب و کاربردی» نیز مفهومی است که معلمان در مصاحبه‌ها به کرات از آن یاد کرده و از ناکافی بودن فعالیت‌های مهارتی در کتاب مطالعات اجتماعی بسیار گله‌مند بودند. ایشان پیشنهاد می‌کردند کتاب به‌گونه‌ای طراحی شود که ضمن فراهم ساختن موقعیت‌های عملی برای دانش‌آموزان، دست معلمان برای اجرای مهارت‌ها متناسب با سطح کلاس و نیاز دانش‌آموزان نیز باز باشد. این یافته را می‌توان با یافته‌های پژوهش احمدی (۱۳۹۲) که بر تبعیت مواد آموزشی از قالب موضوع محور تأکید داشته و همچنین با یافته‌های پژوهش کنکام (۲۰۱۵) مبنی بر اهمیت فعالیت‌های کلاسی بر آموزش کارآمد شهروندی هم‌راستا دانست. در تبیین این یافته و هم‌راستا با یافته‌های احمدی (۱۳۹۲) مبنی بر نبود درک مشترک میان برنامه‌ریزان درسی و معلمان، علت این نظر معلمان را توجیه نشدن در مورد تغییر رویکرد انجام‌شده در درس مطالعات اجتماعی دانست. برای نمونه، بر اساس مشاهدات انجام‌شده معلمان تنها به انجام فعالیت‌هایی مانند جشنواره غذا بسنده کرده و در کلاس درس به بحث و بررسی پیرامون آن نمی‌پردازند، لذا دانش‌آموزان نیز به دلیل فراهم نبودن شرایط برای نقد و اظهار نظر، از اهداف چنین فعالیت‌هایی مانند درک ارزش تنوع فرهنگی و نگرش همراه با احترام به فرهنگ‌ها و اقوام آگاه نمی‌شوند.

وجه دیگر این موضوع، مفهوم «فقدان تناسب میان محتوا و نیاز دانش‌آموز»، «فقدان تناسب میان مطالب کتاب راهنمای معلم مطالعات اجتماعی با شرایط و امکانات موجود در مناطق و نواحی مختلف» و «بی‌توجهی نسبت به سیاست فقدان تمرکز» است. یافته‌هایی که می‌توان آن را از یک سو به انجام نیازسنجی‌های مستمر و سازمان‌یافته برای تعیین هدف و محتوای برنامه درسی تربیت شهروندی و از سوی دیگر به موضوع مهم دوری از سیاست تمرکزگرایی و حرکت به سوی اعمال سیاست فقدان تمرکز مرتبط دانسته و از این طریق قابل تبیین دانست. بر اساس نظر کویان (۱۹۹۲) در موقعیت‌هایی که معلمان هیچ حق انتخابی در نحوه به‌کارگیری یک برنامه درسی جدید ندارند، ممکن است یا با اشتیاق برنامه جدید را پذیرفته و به «کاربران وفادار» تبدیل شوند و یا از ایجاد تغییرات در برنامه درسی اکراه داشته و به کاربران «مخالف» (غیر مشتاق) تبدیل شوند. بر اساس مشاهدات انجام‌شده چنین به نظر می‌رسد که معلمان راه سومی را برگزیده و تنها به اجرای وفادارانه جسم کتاب مشغول‌اند و نسبت به روح کتاب یعنی جنبه مهارتی و نگرشی آن غافل‌اند. به همین دلیل نسبت به طرح‌های پیشنهادی آموزش و پرورش که به‌عنوان طرح‌هایی مکمل در زمینه تربیت اجتماعی و شهروندی ارسال می‌شود نیز با دید بخشنامه‌ای و دستوری نگریده و آن را باری مضاعف بر دوش خود قلمداد می‌نمایند و در نهایت با وجود





مخالفت باطنی، به شکلی صوری و ظاهری به انجام آن می‌پردازند؛ مسئله‌ای که فولن (۱۳۹۶) از آن به‌عنوان «اجرای ماکیاولی برنامه درسی» یاد می‌کند.

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده مربوط به پرسش سوم پژوهش، میانگین تجربی بالاتر از حد متوسط بود؛ یعنی معلمان بیشتر از حد متوسط به روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی توجه داشته و آن را در مرحله اجرا عملی می‌سازند. لیکن داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار بیانگر این است که روش‌های یاددهی یادگیری کمتر از حد متوسط مورد توجه معلمان واقع می‌شوند. یافته‌های تجمیعی حاصل از مصاحبه با اطلاع‌رسانان در مورد دلایل این امر بیانگر مفاهیم متعددی از جمله مفهوم «فقدان آشنایی معلمان با روش‌های تدریس جدید» بوده و آن را در راستای یافته پژوهش‌های محمود (۲۰۱۴) مبنی بر وجود شکاف عمیق بین برداشت معلمان مدارس مالزی از تربیت شهروندی و شیوه‌های آموزش آن دانست و هم‌راستا با یافته پژوهش‌های کلین و ویکن (۲۰۱۹) و سلمانی (۱۳۹۳) مبنی بر تأثیر برنامه آموزشی بر عملکرد معلمان چنین تبیین نمود که دوره‌های آموزش ضمن خدمت، دوره‌های آغاز استخدام و دانشگاه فرهنگیان در زمینه ارتقای مهارت، صلاحیت و کارآمدی معلمان عملکرد موفقی نداشته و نتوانسته‌اند رسالت خویش را به نحو احسن به انجام رسانند. در نتیجه، گویی معلمان با استفاده از برداشت‌های شخصی و همچنین تجارب دوران تحصیل خود پا به عرصه تدریس گذاشته و بیشتر از روش سخنرانی و یا پرسش و پاسخ بهره می‌برند. یافته‌های پژوهش سجادی (۱۳۹۲) که بیانگر شناسایی کاهش سطح و کیفیت تدریس دوره‌های آموزش ضمن خدمت به‌عنوان عوامل مخل در میزان تأثیرگذاری این دوره‌ها بوده را نیز می‌توان در راستای این تبیین دانست. مفهوم «دخاله والدین در امر تدریس» را نیز می‌توان هم‌راستا با نظر ملکی (۱۳۹۴) که به نقش مهم والدین در اجرای برنامه درسی تأکید دارد، دانسته و در تبیین آن گفت که ناآگاهی والدین نسبت به برنامه درسی جدید می‌تواند باعث ایجاد مقاومت در اجرای برنامه و ترجیح معلمان به استفاده از شیوه‌های سنتی شود. همچنین مفهوم «نگرش سنتی معلمان نسبت به فرایند یاددهی-یادگیری» را می‌توان با یافته‌های پژوهش چوبقلو (۱۳۸۷) مبنی بر کم‌رنگ بودن فعالیت‌های یاددهی-یادگیری انجام‌شده توسط معلمان در ارتقای تربیت شهروندی، پژوهش نولا (۲۰۱۸) مبنی بر تمایل معلمان مدارس ابتدایی یونان به استفاده از شیوه‌های سنتی در آموزش شهروندی و یافته‌های نولز و کاسترو (۲۰۱۹) مبنی بر ترجیح معلمان مقطع متوسطه و راهنمایی ایالت میسوری بر استفاده از روش غیرفعال (منفعل) در آموزش شهروندی هم‌راستا دانست و در تبیین آن گفت که کاربرد روش‌ها و شیوه‌های نوین یاددهی-یادگیری لازمه نهادینه شدن «تربیت برای شهروندی» است، زیرا با قرار دادن دانش‌آموزان در موقعیت‌های واقعی باعث کسب تجارب جدید، بازسازی تجارب قبلی و ایجاد زمینه برای

یادگیری توانمند و کارآمد شهروندی خواهند شد. این مفهوم به‌ویژه در تبیین مهر محمدی (۱۳۹۱) به نقل از آیزنر (۱۹۹۴)، شوبرت (۱۹۹۶) و دیویی مورد تأکید قرار می‌گیرد، آنجا که به اصل بودن تجربه در تربیت اشاره داشته و مدرسه و کلاس درس را آزمایشگاه مردم‌سالاری می‌دانند که باید شرایط تجربه‌دموکراسی در مقیاس کوچک را برای دانش‌آموزان فراهم سازند. بر این اساس، تربیت تجویزی و تحمیلی نه‌تنها قابلیت پرورش انسان‌هایی با منش دموکراتیک را ندارد، بلکه برعکس چنین برنامه‌درسی با ایجاد تجارب زیسته مغایر یا معارض با دموکراسی، منجر به شکل‌گیری روح و هویت استبدادی در افراد خواهد شد.

مفاهیمی چون «فقدان‌گزینش صحیح معلمان» و «استفاده از معلمان بی‌انگیزه برای تدریس» مطابق با نظر کمپل (۲۰۱۶) که پرورش یافتن هویت فردی و ملی کودکان را در گرو استفاده از ظرفیت نظام آموزشی و توانمندی‌های معلم می‌داند، قابل تبیین است. معلم توانمند می‌تواند زمینه‌ساز تحقق اهداف برنامه‌درسی باشد، اما به شرطی که اولاً توانمندی، خلاقیت و انگیزه افراد از جمله عمده‌ترین ملاک‌ها در گزینش معلم بوده، ثانیاً در روند اجرای برنامه‌درسی به این ارزش‌ها بها داده شده و مورد استفاده قرار گیرد. مفاهیم «نبودن مشوق‌های لازم برای معلمان»، «عوامل اقتصادی و معیشتی»، «فقدان امکانات رفاهی» و «بی‌تفاوتی مسئولان نسبت به نیازهای معلمان»، «فقدان توجه به استفاده از تجارب معلم در امر تعلیم و تربیت»، «دخیل نبودن معلمان در تدوین و نگارش کتب درسی»، «فقدان تفاوت میان کارآمدی و ناکارآمدی معلمان»، «تنزل جایگاه و منزلت اجتماعی معلم»، «به‌کارگیری معلمان در مقاطع مختلف تحصیلی بدون توجه به تخصص ایشان» و «فقدان نظارت بر نحوه فعالیت معلمان و ارائه بازخورد به ایشان از طرف مسئولان» که پژوهشگران از آنها به‌عنوان «عوامل انگیزشی» یاد می‌کنند را می‌توان هم‌راستا با فولن (۱۳۹۶) مبنی بر تأثیر خود کارآمدی معلمان بر بهبود امر آموزش و اجرای بهتر آن قابل تبیین دانسته و چنین اظهار داشت که ایجاد و حفظ انگیزه عامل مهمی در بهبود عملکرد افراد محسوب می‌شود. شاید بتوان گفت که طرح «رتبه‌بندی معلمان» نیز با توجه به این هدف طراحی شده، ولی بعد از گذشت سال‌ها هنوز به مرحله اجرا درنیامده است.

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده مربوط به پرسش چهارم پژوهش، میانگین تجربی بالاتر از حد متوسط بود؛ یعنی معلمان بیشتر از حد متوسط به شیوه‌های ارزشیابی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی توجه داشته و آن را در مرحله اجرا عملی می‌سازند؛ ولی داده‌های حاصل از چک‌لیست مشاهده رفتار بیانگر این است شیوه‌های ارزشیابی کمتر از حد متوسط مورد توجه و استفاده معلمان قرار می‌گیرد. یافته‌های تجمیعی حاصل از مصاحبه گویای دلایل متعددی از جمله مفهوم «فقدان توجه مناسب معلمان در مورد مفهوم و نحوه اجرای ارزشیابی توصیفی» بوده که می‌توان آن را با یافته‌های پژوهش کتراس و اسیتونو (۲۰۱۷) و کلین و ویکن (۲۰۱۹) هم‌راستا دانست؛ آنجا که بر تأثیر آموزش دانشگاهی بر تغییر رویکرد معلمان نسبت به آموزش شهروندی

تأکید دارند و چنین تبیین نمود که معلمان در رابطه با یکی از اصلی‌ترین عناصر برنامه درسی یعنی «ارزشیابی» به درستی توجه نشده و هرکس برداشت خود از این مهم را داشته است. در مصاحبه‌ها، اطلاع‌رسانان بارها به مسئله بی‌کیفیت بودن آموزش‌های ضمن خدمت اشاره داشتند و در این راستا از برگزاری اینترنتی دوره‌های ضمن خدمت نیز به عنوان عامل تشدیدکننده این جریان یاد می‌کردند؛ زیرا به گفته ایشان بیشتر معلمان برای پاسخگویی به پرسش‌های پایان دوره و دریافت گواهینامه از کافی‌نت‌ها کمک می‌گیرند. مفهوم «فقدان توجه مناسب خانواده‌ها در مورد ارزشیابی توصیفی» نیز مفهوم دیگری است که به نقش بسیار تأثیرگذار شرکای برنامه درسی در اجرای برنامه اشاره داشته و بیانگر این مطلب است که معلمان در کنار عوامل ساختاری، انگیزشی و نگرشی با مسائل دیگری همچون عوامل مهارتی، عوامل مربوط به منابع و امکانات و عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی نیز دست‌وپنجه نرم می‌کنند. در تبیین این یافته‌ها و هم‌راستا با یافته‌های پژوهش قربان‌خانی، صالحی و مقدم زاده (۱۳۹۸) مبنی بر وجود فرهنگ ارزشیابی کاذب در نظام آموزش ابتدایی می‌توان گفت که آموزش و پرورش خود یک سیستم است. اگر هریک از اجزا و عناصر آن دچار بی‌نظمی یا اختلال شوند، ناگزیر سیستم با ناکارآمدی مواجه خواهد شد. نگاه جزیره‌ای داشتن به آموزش و پرورش را می‌توان منشأ مشکلاتی دانست که گریبان‌گیر امر تعلیم و تربیت شده است. تا زمانی که معلمان درباره ارزشیابی توصیفی توجه نشده و به اهداف این طرح وقوف نیابند، هرگز نمی‌توان از آنان انتظار داشت که به اهداف مهارتی و نگرشی برنامه درسی توجه داشته، با استفاده از فعالیت‌های یاددهی-یادگیری مناسب در پی نهادینه کردن آن باشند و در ارزشیابی پایانی آنها را در نظر گیرند. چون تدریس عملاً به شیوه سنتی و با استفاده از روش‌هایی مانند سخنرانی انجام می‌پذیرد، در نتیجه، نتایج و پیامدهای فرایند یاددهی-یادگیری محدود و دربرگیرنده حفظ و تکرار دانش بوده و لذا ارزیابی این پیامدها نیز در دایره آزمون‌های مداد-کاغذی محصور می‌شوند و استفاده از روش‌های نوین ارزشیابی نیز توجهی نخواهد داشت.

در جمع‌بندی نتایج بیان‌شده و بر اساس یافته‌های پژوهش، می‌توان گفت که با وجود اهمیت تمامی مقوله‌ها و تأثیر متقابل و انکارناپذیر هر یک بر دیگری، نوع نگرش و باورهای معلمان عاملی بسیار کلیدی در اجرای برنامه درسی تربیت شهروندی بوده و بدون باورمند شدن معلمان به نقش خویش در تربیت شهروندی، در کلاس‌های درس هیچ اتفاقی نخواهد افتاد. کلام پایانی؛ تربیت شهروندی یک روند است نه یک رخداد؛ در روند همه‌چیز آرام‌آرام شکل گرفته و ناگهان به یک رخداد منجر می‌شود. برنامه درسی تربیت شهروندی نیز با دارا بودن ابعادی متفاوت، بخشی از این روند بوده و خواه‌ناخواه نیازمند نگرشی وسیع و همه‌جانبه است؛ مسئله‌ای که در صورت غفلت، به ناگاه جامعه را با رخدادهایی نابهنجار، خطرناک و مهارنشدنی مواجه خواهد

- کرد. به نظر می‌رسد وقت آن رسیده است تا به جای القای ارزش‌ها، شرایطی را فراهم‌سازیم که دانش‌آموزان قادر شوند به روی ارزش‌هایی که دائم به آنان تحمیل نموده‌ایم، تأمل مؤثر نمایند. بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهادها زیر مطرح می‌شوند:
- در سیاست‌های مربوط به گزینش معلم بازنگری شود.
  - نسبت به نیازهای معیشتی، شأن و منزلت و وجهه اجتماعی، میزان کارایی و دانش و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان توجه جدی مبذول شود.
  - یک روز کاری معلمان در طی سال تحصیلی به امر بازآموزی، روزآمدی و افزایش مهارت و دانش حرفه‌ای ایشان اختصاص داده شود.
  - برگزاری دوره‌های آموزشی بر اساس نیازسنجی از معلمان انجام گرفته و کیفیت دوره‌ها به‌طور مستمر ارزیابی شود.
  - زمینه حضور و استفاده از تجارب معلمان در تدوین برنامه درسی دوره ابتدایی فراهم شود.
  - تناسب میان محتوای آموزشی و زمان آموزش درس مطالعات اجتماعی موردبازنگری قرار گیرد.
  - در زمینه تطابق محتوای درس مطالعات اجتماعی با نیازها و علایق دانش‌آموزان بازنگری انجام شود.
  - افزایش آگاهی و توجه والدین در زمینه ارزشیابی توصیفی و با استفاده از ظرفیت فضای مجازی انجام شود.
  - در زمینه ایجاد شرایط و امکانات آموزشی مدارس اقدامات اساسی صورت پذیرد.
- همچنین پیشنهادها زیر عبارت‌اند از:
- واکاوی و شناخت ذهن معلمان نسبت به امر تربیت شهروندی
  - بررسی میزان فعالیت‌های جذاب و کاربردی تربیت شهروندی در کتاب مطالعات اجتماعی
  - بررسی تطبیقی تأثیر محیط فیزیکی و امکانات مدارس بر اجرای برنامه درسی تربیت شهروندی
  - بررسی نقش و تأثیر شرکای درسی بر نحوه اجرای برنامه درسی تربیت شهروندی
  - مطالعه تطبیقی میزان تحقق اهداف برنامه درسی قصدشده و اجراشده تربیت شهروندی با استفاده از ظرفیت دیگر دروس
  - مطالعه تطبیقی چنین پژوهش‌هایی در دیگر مناطق آموزشی و همچنین در مدارس غیردولتی محدودیت پژوهش حاضر انجام آن در یکی از مناطق آموزش و پرورش شهر تهران است.
- از مسئولان، مدیران و معلمان محترم منطقه ۱۶ بای همکاری در اجرای این پژوهش سپاسگزاری می‌شود.



## فهرست منابع

- Ahmadi, A. (2013). *Evaluation report of the sixth grade elementary social studies curriculum*. Tehran: Educational Research and Planning Organization. (Text in Persian).
- Al-Murad, A. (2017). *Analysis of the guiding nature of teaching and the phenomenology of guided teaching of Iranian teachers*. PhD Thesis, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran. (Text in Persian).
- Anani, Z. (2017). *Assessing the consistency of the intended program with the perceived and implemented descriptive evaluation plan by the primary teachers of Darmian district*. Master Thesis, Birjand University. (Text in Persian).
- Bahramipour, M. (2014). *An analysis of the neglected dimensions of social studies planning in the seventh grade of the first year of high school*. Master Thesis, Teacher Training University, Tehran. (Text in Persian).
- Cresswell, J. and Clark, W (2011). *Combined Research Methods*. Translator Sarai, J. and Kiamanesh, A. Tehran: Ayizh. (Text in Persian).
- Chobghelo, M. (2008). Analysis of the curriculum implemented in the primary school of the Islamic Republic of Iran in terms of citizenship education. *Educational Research Journal*, (5)17: 1-33. (Text in Persian).
- Contreras, D. & Aceituno, D. (2017). Learning to teach citizenship competencies through a school- university collaborative action research project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.035>
- Contreras, D., & Aceituno, D. (2017). Learning to teach citizenship competencies through a school- university collaborative action research project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.035>
- Diba Vajari, T. & Abbasi, A. (2016). *Citizenship education (concepts, patterns and methods)*. Tehran: Elm Ostadan. (Text in Persian).
- Doosti, M. (2018). *Analysis of teachers' perceptions about in-service training*. Master Thesis, Shahid Madani University of Azerbaijan. (Text in Persian).
- Fathi Vajargah, K. (2002). Citizenship Education Curricula: A Hidden Priority for the Iranian Education System. *Journal of Isfahan University (Humanities)*, 14(2), 181-206. (Text in Persian).
- Fathi Vajargah, K. (2014). *Basic principles and concepts of curriculum planning*. Tehran: Elm Ostadan. (Text in Persian).
- Fathi Vajargah, K. (2016). *Curriculum towards new identities*. Tehran: Ayizh. (Text in Persian).
- Farmahini Farahani, M. (2011). *Citizenship education*. Tehran: Ayizh. (Text in Persian).
- Fullan, M. (2017). Curriculum implementation. Translator Khojnejad, A. (pp. 315-330). Compiled by Mehrmohammadi, M. and et al. *Curriculum, Perspectives, Approaches and Perspectives*. Tehran: Samt. (Text in Persian).
- Goran, O. (2014). *Content analysis of the social studies curriculum of the primary education in terms of its relationship with the components of citizenship*. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alameh Tabataba'i University, Tehran. (Text in Persian).
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., & Moghadamzadeh, A. (2019). Phenomenological Approach in Identifying the Effective Factors at Formation the Culture of Pseudo-Evaluation in Primary Schools. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 9(26), 29-69. [doi: 10.22034/emes.2019.36114](https://doi.org/10.22034/emes.2019.36114) (Text in Persian).

Persian)

- Goren, H. & Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap : Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students ' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>
- Hazeri, A., & Khalili, A. (2014). A study of citizenship education in the overt curriculum of the formal education institution of Iran. *Journal of Sociology of Social Institutions*, 1(3), 131–149. (Text in Persian).
- Hosseinghlipour, A. (2014). *Analyzing the role of teachers in educating democratic citizens in Iran based on the teacher training program*. Master Thesis, Kharazmi University, Tehran. (Text in Persian).
- Kankam, B. (2015). Citizenship education in the colleges of education in Ghana: What tutors of social studies say. *International Journal of Political Science*, 1(1), 13–23.
- Kemple, K. M. (2016). Social Studies, Social Competence and Citizenship in Early Childhood Education: Developmental Principles Guide Appropriate Practice. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0812-z>
- Keshavarz Dizjini, S. (2018). *The evolution of the concept of citizenship in the social studies curriculum*. Master Thesisi, Al-Zahra Universit, Tehran. (Text in Persian).
- Klein, J. & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes : Re fl ections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- Knowles, R. T. & Castro, A. J. (2019). The implications of ideology on teachers ' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, 77, 226–239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>
- Marsh, Colin (2016). *Key concepts for understanding the curriculum*. Translated by Salimi, Jamal and Maleki, Hassan. Tehran: Roshd. (Text in Persian)
- Maleki Monfared, Z. (2016). *Analysis of teachers' performance - male and female - in the use of descriptive evaluation tools in primary schools in Koohdasht*. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Al-Zahra University. (Text in Persian).
- Mahmood, H. (2014). *Civics and citizenship education in Malaysia: The voice of micro policy enactors* (Doctoral dissertation, Cardiff University).
- Maleki, H. (2015). *Curriculum planning (practice guide)*. Tehran: Madrese Publications. (Text in Persian).
- Mehrmohammadi, M. (2012). Investigating the compatibility of claiming competing theories of the curriculum for educating a democratic citizen based on a Schwab narrative. *Research in Curriculum*. 9(34):18-31. (Text in Persian).
- Mohammadi, R. (2016). *Analyzing teachers' attitudes toward changing the new fourth grade elementary reading and writing curriculum*. Master Thesisi, Faculty of Psychology, Kharazmi University. Tehran. (Text in Persian).
- Mousavi, Seyyed Jannett (2014). *Investigating the amount of attention paid to citizenship rights in humanities books for the sixth grade*. Master's Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Maroodasht Branch. (Text in Persian)
- Naghibzade, M. (2015.). *A look at the philosophy of education*. Tehran: Tahoori. (Text in Persian)
- Nejad Hassan, M. (2014). *Analysis of the position of citizenship education components in the content of the sixth grade social studies curriculum in primary school*. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Payame Noor Center, Tehran. (Text in Persian).



- Nistanki Sheriff, Laiya (2015). *Reviewing and analyzing the content of social studies textbooks for the first and second high school in terms of citizenship rights*. Master's thesis, Payam Noor Center, West Tehran, Payam Noor University, Tehran Province. (Text in Persian).
- Noula, I. (2018). Critical Thinking and Challenges for Education for Democratic Citizenship: an ethnographic study in primary schools in Greece. *Educação & Realidade*, 43, 865-886. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674799>
- Reichert, F. & Torney-purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries : A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>
- Qaltash, A. (2010). Social and Political Foundations of Education: A Comparative Study of Citizenship Education Approaches and Perspectives. *Journal of Fundamentals of Education*, 2(1): 47-64. (Text in Persian).
- Saadi, S. (2016). *Content analysis of books for social science studies in the first year of high school based on the level of attention to the components of citizenship*. Master Thesis, Allameh Tabatabai University, Tehran. (Text in Persian).
- Safi, A. (2011). *Primary, secondary and high school education*. Tehran: Samt. (Text in Persian).
- Safaei Movahed, S. (2015). *Explicit curriculum (intended)*. Persian Encyclopedia Curriculum. (Text in Persian).
- Sajjadi, M. T. (2013). *Analysis of the phenomenon of learning transfer in in-service training of the Education Organization (Case study of Khorasan Razavi province)*. Master Thesis, Teacher Training University - Tehran. (Text in Persian).
- Salmani, S. (2016). *Investigating the effective factors on the effectiveness of a descriptive evaluation program from the perspective of primary school teachers in Tehran in the academic year of 1992-93*. Master Thesis, Islamic Azad University, Central Tehran Branch. (Text in Persian).
- Severiens, S. & Volman, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education : Con-related teacher understandings and practices *Is*, 78, 183-192. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.015>
- Silver, J. Galen, Alexander, William M., Lewis, A. G. (1991). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Translator. Khoinejad, A. Mashhad: Astan Quds Razavi. (Text in Persian).
- Sharejazini, F. (2014). *Challenges of elementary school social studies curriculum in socio-citizenship education*. Master Thesis , Shahid Madani University of Azerbaijan. (Text in Persian).
- Sheriff Nistanki, L. (2016). *Reviewing and analyzing the content of social studies books for elementary and junior high school in terms of citizenship rights*. Master Thesis, Payame Noor Center, West Tehran. (Text in Persian).
- Somech, A. & Bogler, R. (2019). The pressure to go above and beyond the call of duty: Understanding the phenomenon of citizenship pressure among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 83, 178-187.

