

عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی دوره متوسطه دوم مبتنی بر الگوی تایلر: ویژگی‌های

و الزامات

فریده گودرزی^{۱*}، حسن ملکی^۲، محبوبه خسروی^۳ و عباس عباسپور^۴F. Godarzi^{1*}, H. Maleki², M. Khosravi³ & A. Abaspour³

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۱/۰۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۲/۱۷

Received Date: 2021/03/25

Accepted Date: 2021/06/29

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین ویژگی‌های و الزامات عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی دوره متوسطه دوم براساس الگوی تایلر بود

روش: رویکرد پژوهش کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری بود. جامعه آماری پژوهش متخصصین حوزه تربیت اجتماعی، مطالعات برنامه درسی، فلسفه تعلیم و تربیت و روانشناسی تربیتی بودند که شیوه انتخاب آن‌ها هدفمند از نوع گلوله برفی بود. در مجموع با ۱۵ نفر مصاحبه شد. برای جمع‌آوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون تحلیل شد. با استفاده از تطابق همگونی یافته‌ها و روش بازخورد مشارکت‌کنندگان و خبرگان غیر مشارکت‌کننده از اعتبار تحلیل‌ها اطمینان حاصل شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی مشتمل بر مقولاتی مانند هدف (شناختی، عاطفی و روانی حرکتی)، محتوی (انتخاب و سازمان‌دهی)، روش‌های یاددهی و یادگیری (گزینش و روش‌ها) و ارزشیابی (اصول و روش‌ها) شکل می‌گیرد؛ و یافته‌ها نشان‌دهنده آن بود که؛ شناسایی ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی می‌تواند چارچوب و خطوط راهنمایی برای تعیین مسیر و استراتژی در زمینه تدوین اهداف، تولید محتوی، روش‌های آموزش و شیوه ارزشیابی فعالیت‌های یادگیری در نظام آموزش متوسطه باشد و مبتنی بر آن طراحان برنامه درسی برای توسعه ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی و ارتقای کیفیت آموزشی تدابیر شایسته اتخاذ کنند.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی، تربیت اجتماعی، دوره دوم متوسطه

۱. دانشجوی دکتری دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه، تهران، ایران

۲. استاد رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبایی تهران، ایران

۳. استادیار رشته برنامه‌ریزی درسی گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی تهران، ایران

۴. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

مقدمه و بیان مسئله

انسان بدون تربیت نمی‌تواند به کمال برسد و به دلیل چندبعدی بودن نیازمند تربیت‌های متفاوت است که از آن جمله می‌توان به تربیت اجتماعی^۱، اخلاقی^۲، سیاسی^۳، فرهنگی^۴، اقتصادی^۵ و... اشاره کرد در این میان به جرأت می‌توان تربیت اجتماعی را یکی از مهم‌ترین تربیت‌ها دانست؛ زیرا نه تنها خود فرد بلکه همه کسانی که به‌نوعی با او در ارتباط هستند، از این ارتباط متأثر می‌شوند؛ به بیان روشن‌تر، حیات جامعه بسته به تربیت اجتماعی است (Yazdani, 2018). تربیت اجتماعی، آشنایی با مفاهیم مختلف زندگی گروهی و مزایا و محدودیت‌های زندگی اجتماعی و شناخت گروه‌های اجتماعی (خانواده، امت اسلامی و جامعه بشری) و ارزش‌ها و معیارها و قوانین حاکم بر آن‌هاست. (Shokohi, 2015) تربیت اجتماعی تنها به آشنا کردن افراد با مفاهیم گوناگون و ارزش‌ها ختم نمی‌شود؛ بلکه با توجه به ابعاد مختلف وجودی انسان‌ها (بعد عاطفی، عقلانی، اخلاقی و اجتماعی و...) علاوه بر شناخت، به بعد انگیزشی و عملی (دانش، مهارت، گرایش) نیز توجه دارد. همچنین می‌توان گفت: تربیت اجتماعی عبارت است از آماده کردن تدریجی همه افراد جوامع برای زندگی مبتنی بر دوستی و همکاری به‌منظور رفع نیازهای مادی و رسیدن به سعادت معنوی در جامعه جهانی سرشار از صلح و عدالت از طریق توجه همه‌جانبه و واقع‌بینانه به ویژگی‌های نوع بشر و تعدیل، اصلاح و هدایت غرایز درونی او و سپردن کنترل اعمال و رفتارش به دست مراقبان درونی (Alishahi, 2015).

تربیت اجتماعی زمینه‌ساز ایجاد شناخت نسبت به جامعه، قوانین، هنجارها و ارزش‌های مربوط به آن، روش‌های مناسب دسترسی به این ارزش‌ها و شیوه‌های درونی ساختن آن‌ها و در انتها رسیدن به کمال مطلوب که هدف نهایی تعلیم و تربیت است هست. برای رسمی کردن این تربیت باید برنامه‌ریزی انجام گیرد و این برنامه‌ریزی به عهده آموزش‌وپرورش و نهادهای آموزشی و تربیتی است. نظام‌های آموزشی در دوران مدرن به‌عنوان نهادهای تربیتی و فرهنگ‌ساز فقط به انتقال بعد دانشی به دانش‌آموزان محدود نبوده و وجه هنجارین و ارزش بنیان آن‌ها نیز مطرح بوده (Berkowitz and Bier, 2015). در همین رابطه Derton and Shersi (1997) بیان کرده‌اند مدرسه و برنامه‌های درسی در اجتماعی کردن دانش‌آموزان تأثیر بسزایی دارند. در واقع، مدرسه و برنامه‌های درسی یکی از اساسی‌ترین عناصر تربیت اجتماعی در دستیابی دانش‌آموزان به تعهد اجتماعی، ایجاد روحیه مدنی و جامعه‌پذیر ساختن آن‌ها می‌باشند.

1. Social education
2. Moral Education
3. Policy Education
4. Cultural Education
5. Economy Education

(Ghaziardakani, Maleki, Sadeghi and Dortaj, 2003) بنابراین می‌توان گفت، آموزش و پرورش مهم‌ترین نهادی است که بار مسئولیت تعلیم و تربیت رسمی افراد هر کشوری را به دوش می‌کشد و یکی از اهداف خود را اهداف اجتماعی برشمرده که این نشان از اهمیت موضوع تربیت اجتماعی دارد. اهمیت تربیت اجتماعی تا آنجاست که همواره و در طول تاریخ بسیاری از دیدگاه‌ها و نظریه‌های برنامه درسی و جامعه‌شناسی را به خود اختصاص داده است؛ به‌طور مثال در دیدگاه تغییر اجتماعی آموزش و پرورش می‌تواند در تجدید ساختار جامعه نقش ایفا کند. این دیدگاه به‌عنوان یکی از دیدگاه‌های مطرح بر بهبود و اصلاح جامعه تأکید کرده و به مدرسه به‌عنوان وسیله‌ای برای بهبود اجتماعی توجه دارد. سه رویکرد فرعی بازسازی، آموزش سواد اجتماعی و کنش اجتماعی بنای نظرات خود را بر دیدگاه تغییر اجتماعی نهاده‌اند. دیدگاه تغییر اجتماعی حدود مرزهای کلامی را درنور دیده، بر درگیر شدن عملی دانش‌آموزان در مدرسه و جامعه محلی تأکید می‌کند. هر چند که فعالیت‌های کلاسی ناظر به تجزیه و تحلیل سیاست‌های اجتماعی نیز وجود دارد. جهت‌گیری اصلی دیدگاه تغییر اجتماعی تأثیرگذاری مستقیم در جریان تغییر است، خواه تغییر در محیط پیرامونی مدرسه (سوادآموزی اجتماعی) باشد خواه در جامعه‌ی محلی (اقدام اجتماعی). در مقابل و در تضاد با این دیدگاه، دیدگاه انتقال فرهنگی است در این دیدگاه مدرسه براساس ضوابط از پیش تعیین‌شده‌ای عمل می‌کند که تحت فشار قرار می‌گیرد. این فشارها مقرراتی را باعث می‌شود که مدارس از گرایش به سمت برنامه‌های آموزشی همسو با دیدگاه تغییر اجتماعی باز می‌دارد. شهروندی دموکراتیک معرف دیدگاه متعادل در میان دیدگاه‌های انتقال فرهنگی و تغییر اجتماعی است که کانون توجه خود را بر رشد آگاهی‌های مربوط به فرایند دموکراتیک و برخی مهارت‌های شناختی از قبیل تفکر انتقادی، تحلیل ارزش‌ها و مهارت‌های فرایند گروهی قرار می‌گیرد تا امکان مشارکت در دموکراسی فراهم شود (Miller, 1983, translated by Mehr Mohammadi, 2004).

با توجه به جهت‌گیری‌هایی که در خصوص تعریف تربیت اجتماعی و تعیین ابعاد، حدود و ثغور آن وجود دارد رویکردهای مختلفی برای برنامه درسی نیز وجود دارد با توجه به بررسی منابع گوناگون می‌توان گفت جهت‌گیری‌های برنامه درسی شامل: موضوع محور، فراگیر محور و جامعه‌محور بودن برنامه درسی است (Fathi Vajargah, 2015). در همین ارتباط رویکرد (جهت‌گیری) تربیت اجتماعی با عنایت به منابع و اسناد بالادستی جهت‌گیری برای عضویت فضیلت مدارانه در خانواده صالح و جامعه صالح است، که بیانگر توجه اسناد به بعد فردی و اجتماعی جهت‌گیری‌هاست. همچنین با مشاهده حدود قلمرو ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی سند تحول بنیادین که کسب دانش و اخلاق اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی را مدنظر قرار داده می‌توان نتیجه گرفت که در کل جهت‌گیری تربیت اجتماعی و سیاسی سند تحول بنیادین جهت‌گیری جامع بوده و تلفیقی از موضوع، فراگیر و جامعه مورد پذیرش واقع شده است؛ بنابراین تربیت اجتماعی براساس محیط و پارادایم غالب در جامعه می‌تواند حالت‌های متفاوت داشته باشد (Yu, 2017). و در ذیل آن می‌توان رویکردها،

تعاریف، اصول، اهداف و روش‌های مختلفی را متصور شد. (Kristjansson, 2015) اما با وجود این تفاوت در جهت‌گیری‌ها، همه نظام‌های آموزشی برای عینیت بخشیدن به رویکرد خود در تربیت اجتماعی نیازمندند که از چارچوب مشخصی پیروی نموده و نقشه راه صریحی را تعقیب نمایند. این نقشه راه و برنامه عمل در امر تربیت اجتماعی به‌عنوان برنامه درسی تربیت اجتماعی شناخته می‌شود که به اشکال مختلف توسط متخصصین تعریف شده است. برنامه درسی تربیت اجتماعی، منظومه درهم تنیده‌ای از تعاملات انسانی، اجتماعی و تربیتی است که براساس نظریه‌های جامعه‌شناختی به قصد تغییر و تحول در نظام‌های آموزشی و تربیتی طراحی و تدوین شده است. در درون این حوزه، ابعاد اخلاقی، فرهنگی و سیاسی درهم‌تنیده است که می‌تواند افق‌های تازه‌ای برای هویت‌یابی، تعاملات پیچیده انسانی و اجتماعی و رشد فردی و اجتماعی دانش‌آموزان فراهم نماید. (Malki and mazbohi 2019) دستیابی دانش‌آموزان به خود رهبری، تعهد اجتماعی، ایجاد روحیه مدنی، جامعه‌پذیری، پذیرش فرهنگ‌های گوناگون (Darton, Sherry and Cersei (1997) (2003) Fatehizadeh et al (2000) Almodaresi (2000) Gay (1980) ایجاد روحیه تفکر مستقل، پرورش تفکر انتقادی (Sun (2014) حل مشکلات اجتماعی (Chao (2017) بحث درباره امور اجتماعی (Dan (2016) نقد و تجزیه و تحلیل وضعیت موجود و مشارکت در فرایندهای گروهی (Qian (2017) از مهم‌ترین اهداف برنامه‌های درسی تربیت اجتماعی است. برنامه درسی تربیت اجتماعی با پیش‌بینی سازوکارهای لازم و انسجام بخشیدن به ساختارها، رویه‌ها و عناصر برنامه درسی منجر به شکل‌گیری هویت اجتماعی می‌شود (Olson, Fejes, Dahlstedt and Nicoll (2014) برنامه درسی تربیت اجتماعی ضمن اینکه سطح آگاهی سیاسی و ایدئولوژیکی، ابعاد مختلف تفکر و کیفیت فعالیت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد، با مجهز ساختن دانش‌آموزان با مؤلفه‌های بسیار مهمی همچون استقلال و تمامیت ارضی، تفکر انتقادی، آزادی، عزت، مسئولیت‌پذیری، آن‌ها را به شهروندانی فعال و آگاه تبدیل می‌کند که این مسائل به پویایی و بهبود اوضاع اجتماعی جامعه کمک می‌کند. در زمینه تربیت اجتماعی و برنامه درسی تربیت اجتماعی پژوهش‌های مختلفی صورت گرفته است (McCormack, 2006). به این نتیجه رسید که بهبود روش‌های تربیت اجتماعی به رشد دموکراسی در جامعه کمک کرده و در یادگیری‌های انتقادی و اندیشمندانه یاری‌رسان است (Aran et al., 2003) به این نتیجه رسیدند که باید در محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و تألیف کتاب‌ها با محوریت چالش‌ها و مسائل اساسی جامعه‌ی امروز ایران، تجدیدنظر صورت گیرد. هم‌چنین نسبت به تدوین محتوای آموزشی، متناسب با نیازها و الزامات دنیای جدید و شرایط متغیر کنونی اقدام گردد. (Hosseini Nasab and Dehghani (2008) به این نتایج دست یافتند: میزان مهارت‌های اجتماعی موجود در کتب تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی، در مجموع در حد متوسط و متوسط به پایین بوده، در خصوص سازمان‌دهی محتوای کتب تعلیمات اجتماعی، ملاک‌های توالی و مداومت در حد مناسب ارزیابی شده است. (Hatami (2005) به این نتیجه دست یافت که برنامه‌ی درسی

موجود، عمدتاً براساس آموزه‌های رفتارگرایی استوار است؛ و برنامه‌ی موجود ۵۷,۵ درصد از معیارهای الگوی مطلوب را دارا هست که خود بیان‌گر این است که برنامه‌ی فعلی، فاقد حدود نیمی از معیارهای الگوی مطلوب است یافته‌های (Yavari et al (2013) نشان‌دهنده جایگاه بسیار کم‌رنگ توجه اصولی و همه‌جانبه به آموزش و تربیت شهروندی دانش‌آموزان دوره متوسطه است Jamali (2013) Tazeh Kand et al بیان می‌نمایند که کمتر از 8 درصد محتوای کتاب‌های درسی علوم اجتماعی مؤلفه‌های تربیت شهروندی را موردتوجه قرار داده است Mazboohi and Salehizadeh (2016) به این نتیجه رسیده‌اند که طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اجتماعی مبتنی بر قرآن نیازمند طراحی چهار عنصر اساسی برنامه درسی یعنی: اهداف، محتوا و روش‌های سازمان‌دهی، راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی در تربیت اجتماعی هست که ضمن توجه به ویژگی‌های مخاطبان این دوره از مهم‌ترین مؤلفه یعنی گنجینه ارزشمند مکتب تربیت، قرآن بهره‌مند باشد.

همچنین نتایج پژوهش (Bagheri and Keshavarz (2002) نشان داد که اغلب اصول و ویژگی‌های بیان‌شده برای عناصر برنامه در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی رعایت نشده است. از جمله، عدم توجه به اصل تبیین ضرورت عدالت اجتماعی، عدم توجه به اصل قانون‌گرایی، عدم توجه به اصل تبیین ضرورت و نحوه بهره‌گیری از آرای مختلف. نتایج تحقیقات (Dehghani (2011 نیز بیانگر این واقعیت است که مؤلفان کتاب‌های درسی اجتماعی علیرغم تلاش فراوان نتوانسته‌اند در کاهش رویکرد موضوع محوری و توجه به رویکرد دانش‌آموز محوری موفق باشند. (Ahmadi (2011 معتقد است برنامه درسی دوره دوم متوسطه برخلاف تأکید اسناد بالادستی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درس ملی مطابق با نیازهای دانش‌آموزان نبوده و یکسری حفظیات در آن‌ها گنجانده شده که ارزش علمی چندانی ندارند. نتایج مطالعات (Hosseini (1994) (Sobhani Nejad (Maleki, 2000) (Nasab and Dehghani (2008) (Sharaf Bayani (1995) (Collinson (1995) (Spice (1995) (General Education Curriculum Guide (2007) نشان‌دهنده عدم تحقق هدف‌های برنامه‌های درسی تربیت اجتماعی و ناکارآمدی برنامه‌های ناظر بر تربیت اجتماعی موجود است.

دوره متوسطه دوم نقش به‌سزایی در تربیت دانش‌آموزان دارد، زیرا که نیاز به درک ارزش وجودی خویشتن، خودآگاهی، انتخاب هدف‌های واقعی در زندگی، استقلال، برقراری روابط سالم با دیگران و کسب مهارت‌های اجتماعی لازم، از مهم‌ترین نیازهای نوجوان در این دوره به شمار می‌رود؛ و به دلیل حضور نوجوان در محیط‌های بیشتر و وسیع‌تر، شروع فعالیت‌های تازه‌تر و کارآموزی اجتماعی (Nadimi, Bruges, 2006) و افزایش بینش اجتماعی (Shaari Nejad (2002) و نیاز نوجوانان به تقویت و تعمیق باورهای اجتماعی (Aghazadeh (2006) فراهم کردن زمینه‌های رشد مناسب و مطلوب، به‌خصوص در بعد اجتماعی برای آن‌ها و جامعه ضروری است بر این اساس و در راستای این نیازها باید برنامه‌هایی که با نیازهای خاص رشد اجتماعی نوجوانان و جامعه منطبق باشد تدارک

دیده شود. (Nadimi & Bruges (2006) و ضمن بررسی همه‌جانبه مسائل اجتماعی، ارزش‌های اجتماعی، ویژگی‌ها و نیازهای اجتماعی نوجوانان با مرور عمیق اسناد بالادستی و سایر منابع معتبر موجود تلاش شود تا برنامه‌ها علاوه بر داشتن محتوایی غنی، از روش‌های مناسب برای درونی سازی ارزش‌ها در نوجوانان برخوردار باشند؛ بنابراین در این میان وجود نقشه راه و برنامه عمل که بتواند منعکس‌کننده برنامه درسی چنین تربیتی باشد؛ ضروری به نظر می‌رسد؛ و بر همین مبناست که طرح موضوعی با عنوان «عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی دوره متوسطه دوم مبتنی بر الگوی تایلر: ویژگی‌های و الزامات» موضوعیت پیدا می‌کند؛ چرا که تدوین برنامه درسی تربیت اجتماعی براساس عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش‌ها، ارزشیابی و...) تأثیری مستقیم بر میزان دستیابی دانش‌آموزان به اهداف تربیت اجتماعی دارد (Hosseini Nasab and Dehghani (2008) و می‌تواند در تربیت نسلی پویا و آگاه در عرصه‌های گوناگون اجتماع به تعالی و رشد جامعه کمک نماید. (Mir Arefin (2010) لذا نوع قرار گرفتن این عناصر، در برنامه درسی و چگونگی ارتباط آن‌ها در تربیت اجتماعی دانش‌آموزان، نقش مستقیم دارد (Maleki (1994) و محقق در واقع در جهت سازمان‌دهی آن‌ها در قالب یک الگوی مطلوب تربیتی گام بر می‌دارد؛ و به سبب اینکه چنین الگویی در دوره دوم متوسطه موجود نبود و نتایج تحقیقات مختلف در حوزه تربیت اجتماعی نیز بیانگر این واقعیت مهم بودند که رضایت کافی در این باره حاصل نشده است و کمبودها و ضعف‌هایی مشاهده می‌شود؛ که نشان‌دهنده مهجور ماندن بعد تربیت اجتماعی است. محقق بر آن شد تا چنین موضوعی را مدنظر قرار دهد؛ از این رو پر کردن این خلأ پژوهشی و کمرنگ کردن این خصلت منفی در برنامه درسی تربیت اجتماعی در پژوهش حاضر می‌تواند در توسعه و پیشبرد برنامه درسی تربیت اجتماعی، علی‌الخصوص در مقطع متوسطه دوم نظام آموزشی نقش مهمی داشته باشد؛ بنابراین با علم به اینکه یکی از عوامل مؤثر در موفقیت هر نظام آموزشی منوط به بومی بودن برنامه‌ها و تناسب الگوهای آن با ویژگی‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است محقق درصدد است ضمن بهره‌گیری از منابع معتبر گوناگون و به‌ویژه اسناد بالادستی ابتدا عناصر برنامه که شامل هدف، روش، محتوا و ارزشیابی (بر مبنای نظریه تایلر و متناسب با ویژگی‌های تربیت اجتماعی در دوره متوسطه دوم) را تعیین کرده و در این راستا مشخص کند که این عناصر در دوره متوسطه دوم چه ویژگی‌هایی باید داشته باشند؟ در جهت تحقق این هدف سؤال زیر مطرح گردید:

سؤال پژوهش

۱- ویژگی‌های عناصر اساسی برنامه درسی تربیت اجتماعی دوره متوسطه دوم براساس الگوی تایلر کدامند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. پدیدارشناسی به توصیف معانی یک مفهوم یا پدیده از دیدگاه عده‌ای از افراد براساس تجارب آنان در مورد آن پدیده می‌پردازد؛ بنابراین در پی فهم تجارب مشترک عده‌ای از افراد است. معمولاً از دیدگاه گروهی از خبرگان استفاده می‌شود. ملاک انتخاب مشارکت‌کنندگان در این روش، متأثر از طرح و هدف پژوهش بود. از آنجایی که هدف پژوهش حاضر کاوش و کشف عناصر اصلی برنامه درسی تربیت اجتماعی بود، پژوهشگر به دنبال افرادی بود که تجربه مشترکی با موضوع پژوهش داشته باشند، به نحوی که بتوانند مشارکت اثربخش و اعتمادپذیری را برای پژوهش ایجاد کنند. از این نظر شیوه انتخاب آن‌ها هدفمند از نوع گلوله برفی بود تا بتوان از طریق افراد انتخاب‌شده درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه به دست آورد. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان دو ملاک، به شرح زیر اتخاذ شد که داشتن یکی از این دو شرط الزامی بود: الف: تخصص علمی: افرادی که دانش کافی در زمینه مباحث تربیت اجتماعی را دارا هستند؛ یعنی در ارتباط با موضوع تربیت اجتماعی به تألیف کتاب، مقاله و طرح پژوهشی پرداخته‌اند. ب: تجربه عملی: افرادی که تجربه کافی در حوزه برنامه‌ریزی درسی دارند. بر این اساس مشارکت‌کنندگان در مصاحبه اعضای هیات علمی متخصص در حوزه برنامه درسی، تربیت اجتماعی، فلسفه تعلیم و تربیت و روانشناسی تربیتی از دانشگاه‌های علامه طباطبایی، تهران، تربیت مدرس و شهید بهشتی بودند. فرایند گزینش افراد تا زمانی ادامه پیدا کرد که در جریان کسب اطلاعات هیچ داده جدیدی پدیدار نشد. لذا جمع‌آوری داده‌ها تا حصول اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت تعداد مشارکت‌کنندگان به ۱۵ نفر رسید. جمع‌آوری داده‌ها، از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام گرفت. به این صورت که ابتدا سؤالات کلی برای شروع مصاحبه مطرح و براساس پاسخ نمونه‌ها، روند مصاحبه هدایت می‌شد. مصاحبه‌ها با تعیین وقت قبلی و انتخاب محل با نظر شرکت‌کنندگان انجام گردید. بدین ترتیب پس از هماهنگی‌های انجام شده، مصاحبه‌ها در محل کار مشارکت‌کنندگان انجام شد. مدت زمان هر مصاحبه بر حسب شرایط و تمایل شرکت‌کنندگان از ۴۵ تا ۹۰ دقیقه به طول می‌انجامید. در (جدول ۱) مشخصات و ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش ارائه شده است.

جدول (۱) ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان

تعداد	محل برگزاری	رتبه علمی	مشارکت‌کنندگان
۴	دانشگاه علامه طباطبایی	استاد، دانشیار، استادیار	متخصصین حوزه تربیت اجتماعی، برنامه‌ریزی
۴	دانشگاه تهران	استادیار، دانشیار	درسی، روان‌شناسی تربیتی و فلسفه تعلیم و
۳	دانشگاه تربیت مدرس	دانشیار	تربیت
۴	شهید بهشتی	استاد، دانشیار، استادیار	

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد. (Maarofi and Yosafzadah, 2009) مضمون را پرارزش‌ترین واحدهایی که در تجزیه و تحلیل محتوا باید مدنظر قرار گیرند تعریف کرده‌اند. منظور از مضمون معنای خاصی است که از یک کلمه یا جمله یا پاراگراف مستفاد می‌شود. این مضامین فضای خاص و مشخصی را اشغال نمی‌کنند، چون یک جمله ممکن است چند مضمون داشته باشد و یا چند پاراگراف متن، ممکن است فقط یک مضمون داشته باشد؛ بنابراین بلافاصله بعد از انجام مصاحبه، مطالب پیاده‌سازی می‌شود. سپس با خواندن دقیق و مکرر مصاحبه‌ها و توصیف شرکت‌کنندگان سعی در درک بهتر و هم‌احساس شدن با آن‌ها می‌شود. در مرحله دوم سطر به سطر داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت و جملات معنی‌دار مرتبط با موضوع اصلی پژوهش علامت‌گذاری شد. سپس معانی استخراج شده، کدگذاری شدند. در مرحله بعد دسته‌بندی کدها آغاز و پس از بازخوانی مکرر کدها مفاهیم احصاء شده درون دسته‌ها و خوشه‌های موضوعی قرار داده شد و تم‌های اصلی به دست آمد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها، با رویکرد استقرایی ابتدا پاسخ‌های به دست آمده به‌طور مکرر جهت استخراج کدها بازخوانی شدند که این فرایند پیوسته تا استخراج کدها و نام‌گذاری تداوم یافت و در مرحله بعد کدها براساس شباهت‌ها و یا تفاوت‌هایشان به طبقاتی دسته‌بندی شدند و سپس نمونه نقل‌قول‌های مربوط به هر دسته از مصاحبه‌کنندگان بیان شد. روایی و پایایی پژوهش با در نظر گرفتن چهار معیار: باورپذیری^۱، انتقال‌پذیری^۲، وابستگی^۳ و اعتمادپذیری^۴ مورد ارزیابی قرار گرفت. باورپذیری به بازنمایی کافی سازه اجتماعی که محقق در پی بررسی آن است، اشاره می‌کند و برای باورپذیر کردن اقداماتی نظیر بررسی و درگیری طولانی‌مدت با داده‌ها، مشاهده مستمر، تطابق همگونی یافته‌ها، تحلیل داده‌های متضاد، بررسی تفسیر داده‌های خام و گفتگو با همکاران صورت گرفت. انتقال‌پذیری؛ مشابه تعمیم‌پذیری نتایج در رویکرد کمی به پژوهش است. وابستگی؛ به ثبات نتایج در طول زمان اشاره می‌کند و تأیید پذیر بودن این مؤلفه به میزان تأیید ویژگی داده‌های مورد بررسی پژوهشگر توسط خوانندگان اشاره می‌کند. (Momeni Rad, Ali Abadi, Fardanash, and Mazini, 2013) به این منظور برای بررسی اعتبار فرایند کدگذاری، از شیوه کدگذاری مجدد برای حداقل بیست درصد از مصاحبه‌ها استفاده شد. در فرایند اعتبار سنجی یافته‌ها، با قرار دادن متن مصاحبه‌ها در اختیار مشارکت‌کنندگان، پژوهشگران سعی کردند به این نتیجه برسند که آیا ادراکات آن‌ها از مصاحبه درست است یا خیر؟ همچنین در طی فرایند تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های تطابق همگونی یافته‌ها، بازخورد مشارکت‌کنندگان و خبرگان غیر مشارکت‌کننده، از اعتبار تحلیل‌ها اطمینان حاصل شد.

1. Credibility
2. Transferability
3. Dependability
4. Conformability

یافته‌ها

پس از تحلیل داده‌ها، ۱۰ مقوله اصلی و ۸۱ مقوله فرعی استخراج شد که می‌تواند نشان دهنده شناخت خبرگان از ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی باشد. استخراج این ویژگی‌های به دو طریق انجام شد: از بیانات عینی و صریح و دیگری استنتاج از بیانات مدرسان که ماهیتاً ملازم با ادبیات نظری پژوهش بود؛ که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود.

عنصر هدف:

در مورد عنصر اهداف برنامه‌ریزی درسی تربیت اجتماعی مهم‌ترین زیر مؤلفه‌های شناسایی شده در ارتباط با عنصر هدف طبق نتایج این پژوهش عبارتند از **الف**: اصول تدوین اهداف شامل توجه متعادل به سه سطح شناخت، نگرش و رفتار، توسعه و شناسایی ارزش‌های اجتماعی اساسی و پایه، تناسب اهداف با سطح نیازهای رشدی دوره، تأکید بر اهداف تکامل یافته‌تر، هم‌گرا بودن اهداف. **ب**: اهداف شناختی شامل توسعه هویت اجتماعی، توسعه هویت بومی و اسلامی، توسعه ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی، تعمیق شناخت نیازهای دانش‌آموزان دوره، توجه به قوی‌تر کردن تفکر در بالاترین سطح، آموزش شناخت آسیب‌های اجتماعی. **ج**: اهداف عاطفی شامل تقویت توجه به حقوق خود و دیگران، ایجاد علاقه برای تحقق شایستگی‌ها، ایجاد و تقویت نگرش نسبت به تجزیه و تحلیل آسیب‌های اجتماعی، ایجاد علاقه و انگیزش به مفاهیم دین و معنویت و خودشناسی، ایجاد علاقه به ارزش‌های مطلوب مانند هویت، آزادی، عدالت، عدم تبعیض نژادی، صلح، دوستی... **د**: اهداف مهارتی شامل تقویت مهارت‌های جهت‌یادگیری‌های مادال عمر (تفکر انتقادی، مهارت حل مسئله، تفکر انتزاعی...)، مهارت و نگرش لازم برای داشتن نقش مؤثر در جامعه محلی و ملی، ایجاد مهارت تحلیل‌گری اجتماعی. مدرس حوزه مطالعات برنامه درسی عقیده دارد: "از اهداف این دوره آموزش توسعه و شناسایی ارزش‌های اجتماعی است مثلاً ارزشی مانند آموزش مسئولیت‌پذیری باعث تقویت روحیه تحلیل‌گری اجتماعی و انتقادگری و خلاقیت در دانش‌آموزان این دوره می‌شود."

مدرس حوزه فلسفه تعلیم و تربیت اذعان می‌دارد: "توجه متعادل به سه سطح شناختی، نگرشی و مهارتی و همگرا بودن در این سه سطح باید مدنظر متخصصان باشد زیرا که مهم‌ترین دلایلی که باعث می‌شود اهداف تربیت اجتماعی محقق نشود و دانش‌آموزان به سطح بالایی از تفکر نرسند عدم همگرایی و هم‌پوشانی اهداف در این سه حوزه است..."

عنصر محتوا

- چه محتوا و فعالیت‌های یادگیری برای نیل به اهداف موردنظر تربیت اجتماعی در دوره دوم متوسطه باید تعیین شود.

از آنجائی که محل بروز اهداف برنامه درسی تربیت اجتماعی در محتوا و در سه بخش شناختی، نگرشی و مهارتی هست. طبق نتایج این پژوهش توجه به مؤلفه‌های الف: اصول انتخاب محتوا که شامل همخوانی محتوا با اهداف، تناسب محتوا با نیازهای فراگیران و سطح علایق و سطح درک و فهم آنان، تنوع در شکل‌های ارائه محتوا، افزایش نقش فراگیران در تعیین محتوا تأکید بر وسایل کمک‌آموزشی بجای توجه صرف به کتاب‌های درسی، توجه به رفتار افراد به‌عنوان محتوا و ب: اصول سازمان-دهی و ارائه محتوا که شامل توجه به اصل استمرار و تأکید بر الگوی مارپیچی، تأکید بر تعادل بین محتوای از پیش تعیین‌شده و محتوای متساهده کننده، تنظیم عمودی و افقی محتوا با صبغه اجتماعی بالا، محتوا تلفیقی هست ضروری خواهد بود. مدرس حوزه مطالعات برنامه درسی اظهار می‌دارد: "محتوا حتماً ناظر به اهداف برنامه درسی خواهد بود مثلاً اگر روحیه همکاری و تشریک‌مسابی فردی و اجتماعی به‌عنوان اهداف در نظر بگیرد محتوای که نیاز هست برای بحث این اهداف شامل فعالیت‌های است که نوجوانان دوره دوم مسائل اجتماعی را اولاً شناسایی کنند بعد باید ببینیم در سطح دانشی و نگرشی و مهارتی آن‌ها در فرایند تشریک‌مسابی و همکاری و رفاقت که مطابق با نیازهای سنی این دوره‌ها هست بیش می‌روند یا نه. " استاد حوزه مطالعات برنامه درسی اذعان می‌دارد: "وقتی از محتوا حرف می‌زنیم هم از محتوای از پیش طراحی شده و هم از محتوای متساعد شونده باید صحبت کنیم. مخصوصاً در محتوای تربیت اجتماعی زیرا که محتوای متساعد کننده خودش صبغه اجتماعی بالایی دارد..."

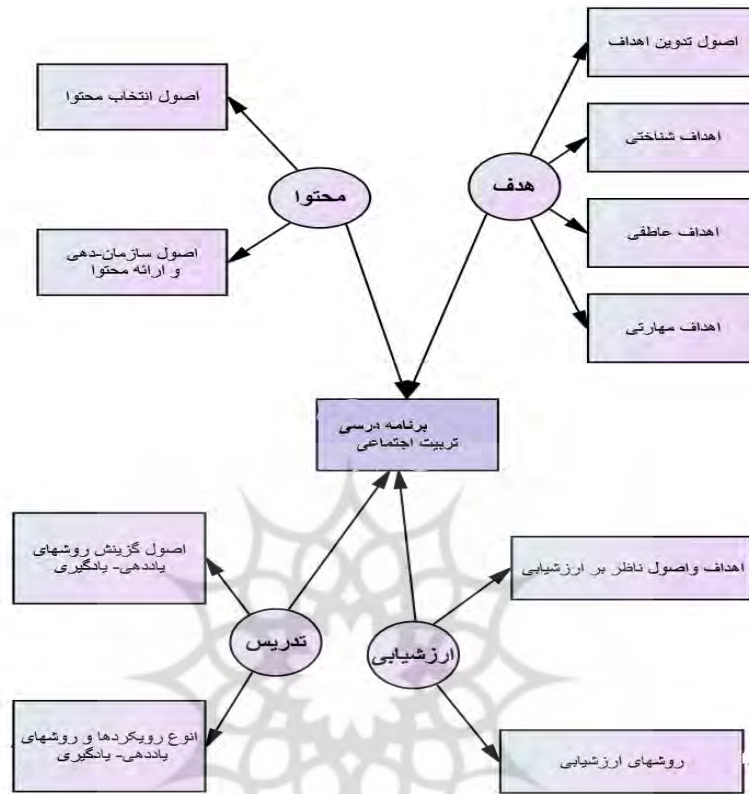
عنصر روش آموزش

روش‌های آموزشی و فعالیت‌های یادگیری همراه با هم مورد تأکید مدرسان بود که باعث زنده کردن محتوای آموزشی می‌شود مهم‌ترین زیر مؤلفه‌های شناسایی شده در ارتباط با روش آموزش طبق نتایج این پژوهش عبارتند از الف: اصول گزینش روش‌های یاددهی- یادگیری که شامل تأکید بر روش‌های تدریس فعال و دانش‌آموز محوری، همخوانی روش‌های آموزش و یادگیری با اهداف و محتوا، فراهم آوردن بستر مناسب در آموزش برای اشتراک تجربه، فراهم آوردن بستری مناسب برای استفاده از روش‌های با صبغه اجتماعی بالا، اهمیت بالای آموزش غیرمستقیم برای تربیت اجتماعی؛ و ب: انواع رویکردها و روش‌های یاددهی- یادگیری که شامل استفاده از روش ایفای نقش و داستان‌گویی، روش کاوشگری، تعیین پروژه‌های مشترک با روش‌های حل مسئله، تأکید بر روش‌های پویا و فعال جهت تقویت مهارت‌های تفکر، بحث کلاسی و پرسشگری، روش همیاری و همکاری. مدرس حوزه مطالعات برنامه درسی می‌گوید: "جذاب‌ترین بحث کار ما در حوزه برنامه درسی تربیت اجتماعی در دوره دوم بحث روش‌هاست و چون دانش‌آموزان به هویت جنسیتی و بلوغی رسیده‌اند کار معلم این است که از طریق ایجاد روابط دوستانه از نوع عاطفی و انسانی از روش‌های مشارکتی مبتنی بر احترام استفاده کند. معمولاً از بحث گروهی و کارهای گروهی و تیمی به شکل مشارکتی

در قالب پروژه نوجوانان و جوانان لذت می‌برند و چون اشتراک تجربه دارند یادگیری برایشان خوشایند است."

عنصر سنجش و ارزشیابی

سنجش و ارزشیابی عنصر دیگر برنامه درسی است و مطابق با منطق مدرس مانند دیگر عناصر برنامه درسی طراحی می‌شود. مهم‌ترین زیر مؤلفه‌های شناسایی شده در ارتباط با عنصر سنجش و ارزشیابی طبق نتایج این پژوهش عبارتند از: الف: اصول ناظر بر روش‌های ارزشیابی شامل توجه و اهمیت به ارزشیابی تشخیصی، توجه به قابلیت‌ها و تفاوت‌های فراگیران، توجه به ارزشیابی فرایندی و مستمر، متنوع و ترکیبی بودن ارزشیابی کمی و کیفی، تناسب ارزشیابی با اهداف، محتوا و روش‌ها، ب: روش‌های ارزشیابی شامل: بکارگیری پرسشنامه خودارزیابی، ارزشیابی چند جانبه توسط معلمان، اولیای مدرسه و والدین، ارزشیابی‌های مهارتی و عملیاتی، استفاده از ابزارهای کیفی (مشاهده، چک‌لیست، مصاحبه)، خودارزیابی توسط دانش‌آموزان و داشتن پوشه کار، ارزشیابی متریبان از همدیگر، افزایش سهم فراگیران در ارزشیابی. مدرس حوزه برنامه درسی می‌گوید: "اگر قرار باشد بدانیم که دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف تربیت اجتماعی که عمدتاً اهدافی مهارتی هستند به چه میزانی نائل آمده‌اند قطعاً باید از ارزیابی‌های مهارتی و عملیاتی متناسب با آن هدف استفاده کرد..."



شکل (۱): ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی

نتیجه‌گیری

مطابق تعاریفی که از تجربیات صاحب‌نظران و بررسی اسناد به دست آمد هدف تربیت اجتماعی رسیدن به صلاحیت‌ها، توانمندی‌ها و شایستگی‌های اجتماعی است که فرد از طریق شناخت ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و تجزیه و تحلیل آن‌ها متناسب با فرهنگ بومی-اسلامی رفتار کند؛ و همان‌طور که گفته شد تحقق تربیت اجتماعی از طریق برنامه درسی تبلور می‌یابد لذا هدف پژوهش حاضر شناسایی ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی بر پایه چهار عنصر هدف/محتوا/روش/ارزشیابی به‌عنوان اصلی‌ترین عناصر مشترک تمامی مدل‌های برنامه‌ریزی درسی است. به همین منظور اخص ویژگی‌های این عناصر با توجه به اجماع نظر صاحب‌نظران که ماهیتاً ملازم با ادبیات نظری پژوهش است بیان می‌شود. نتایج نشان داد که در بعد اهداف بایستی به اصول انتخاب اهداف که شامل توجه متعادل به سه سطح شناخت، نگرش و رفتار در تدوین اهداف تربیت

اجتماعی، توسعه و شناسایی ارزش‌های اجتماعی و اساسی، توسعه سطح تفکر در سطوح بالا (انتقادی، حل مسئله، انتزاعی) مهارت تحلیلگری اجتماعی، توسعه هویت اجتماعی، آموزش شناخت آسیب‌های اجتماعی (معرفتی، رفتاری، گفتاری) و تجزیه و تحلیل آن‌ها، توجه به حقوق خود و دیگران، همگرا بودن و همپوشانی اهداف با سطح نیازهای رشدی دوره توجه شود این یافته‌ها با نظرات Babbitt (1975) Skyro translated by Kalbasi (2013) malki (2005) Fozumi et al., (2016) (2019) Rahimi (2019) Poursalim (2019) Yazdani (2018) همخوانی دارد. در تبیین این یافته‌ها باید گفت که هدف تربیت اجتماعی رشد شایستگی‌های اجتماعی است. ارزش‌های اجتماعی به صورت صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی تعریف می‌گردد که فراگیر باید به سطحی از رشد و تعالی در آن‌ها دست یابد. در تعیین اهداف و مقاصد توجه به بعد جامعیت مدنظر باشد و از پرداختن صرف به اهداف شناختی خودداری شود و به توجه متوازن و هماهنگ به ابعاد سه‌گانه دانشی، بینشی و مهارتی چرخش نماید. با این اوصاف شناسایی مصادیق ارزش‌های اجتماعی اساسی و پایه اهمیت بالایی دارد و در فرایند گزینش ارزش‌های اجتماعی باید چند نکته را مدنظر قرار داد. اول آنکه برای شناسایی و گزینش ارزش‌های اجتماعی از اهداف تکامل‌یافته استفاده گردد؛ که لازمه آن اینست که با مراجع به منابع مکتوب و مستند تاریخی و اجتماعی و منابع دینی مانند آیات و روایات بهره برد. Aghili (2019) دوم در انتخاب و ارائه این ارزش‌های اجتماعی باید تلاش گردد اهداف با هم همگرا باشند تا این ارزش‌ها به صورت مجموعه‌ای از نظام ارزشی ارائه گردد. با تأکید بر نتایج پژوهش، در برنامه درسی تربیت اجتماعی پرورش هویت و شخصیت اجتماعی فراگیران به عنوان هدف والای اجتماعی در سطوح دانش، نگرش و مهارت باید مورد توجه قرار گیرد. تا دانش‌آموزان بتوانند ضمن توجه به حقوق خود و دیگران و تحقق شایستگی‌های اجتماعی در بکارگیری ارزش‌های مانند هویت، آزادی، عدالت، صلح و ... برای داشتن نقشی مؤثر در جامعه محلی و ملی متمرکز شوند برای تحقق این اهداف باید به پرورش تفکر در سطوح بالا، مهارت تحلیل‌گری اجتماعی فراگیران، مطابق با شناخت نیازهای دانش‌آموزان و با توجه به سطح توانایی آن‌ها توجه گردد.

در بعد محتوا نتایج نشان داد که اولین چیزی که از هر محتوا انتظار می‌رود. علاوه بر ظاهر مناسب، بایستی به تناسب هماهنگ و توازن محتوا با اهداف، تناسب محتوا با نیازهای فراگیران و سطح علائق و سطح درک و فهم آن‌ها، استفاده از متریبان در تعیین محتوای تربیتی، تنوع در شکل‌های ارائه محتوا، مانند محتوای عملیاتی، کاربردی، نظری و تحلیلی، تقویت نگرش نسبت به تجزیه و تحلیل آسیب‌های اجتماعی، تأکید بر وسایل کمک‌آموزشی بجای توجه صرف به کتاب‌های درسی، توجه به اصل استمرار در مفاهیم و استفاده از الگوی مارپیچی در زمینه کسب شایستگی‌ها و مهارت‌ها، رعایت پیش‌نیازها و رعایت توالی در تنظیم محتوای که صبغه اجتماعی بالایی دارند، تأکید تعادل بین محتوای از پیش تعیین‌شده و محتوای متساعد کننده، تأکید بر محتوای تلفیقی توجه شود. این یافته‌ها با نظرات (2016) mazbohi and salahizadeh (2016) fathi vajargah (2016)

Tiwari and Hankins (2005) Maleki (2005) Karam Afrooz et al., (2011) Maleki (2016) Ernstein (2008) Vashghani Farahani (2003) Chen, Ming, Hee (2009) Lavi (2005) همخوانی دارد در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که محتوا باید از اهداف گرفته شود و مانند اهداف باید جامعیت داشته باشد. اکثر مصاحبه‌کنندگان اظهار داشتند محل بروز اهداف در محتوای برنامه درسی تربیت اجتماعی در یک سطح منسجم و متوازن به صورت "کاربردی" در سه سطح دانشی، نگرشی و عاطفی هست. تنوع در شکل‌های ارائه محتوا گزینش شده به صورت محتوای تحلیلی، عملیاتی و کاربردی به جای پرداختن به محتوای صرفاً مکتوب باید مدنظر قرار گیرد تا ضمن توجه به سطح توانایی‌ها، نیازها و علایق دانش‌آموزان، رفتار آنان را نیز به صورت بخشی از محتوای برنامه درسی تربیت اجتماعی موردنظر قرار دهد. در غیر این صورت وجود محتوای که هیچ‌گونه درک و فهمی در یادگیرندگان ایجاد نکند و فراگیر نتواند با آن ارتباط برقرار کند محتوا مطلوب تربیت اجتماعی نمی‌باشد. (Malaki, 2016) از سوی با توجه به آسیب‌های فرهنگی و اجتماعی که متوجه جامعه است تقویت نگرش نسبت به تجزیه و تحلیل آسیب‌های اجتماعی در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه برای داشتن اجتماعی سالم ضروری به نظر می‌رسد به منظور پیشگیری از این رفتارهای پر خطر اجتماعی تقویت تفکر فراگیران در بالاترین سطح (تفکر و خلاقیت) در تمام حوزه‌های تربیتی و یادگیری (در سه سطح شناختی و نگرشی و عملیاتی به صورت درهم‌تنیده و هماهنگ) از جمله حوزه برنامه درسی تربیت اجتماعی باید مدنظر قرار گیرند تا متریبان بتوانند مهارت تحلیلگری مسائل و آسیب‌های اجتماعی را داشته باشند برای سازمان‌دهی محتوای انتخاب شده در کسب شایستگی‌ها و مهارت‌های اجتماعی و تحقق آن‌ها اصل تکرار و استمرار با استفاده از الگوی مارپیچی باید به جد تحت توجه قرار گیرد چراکه زمینه‌های یادگیری عمیق را در دانش‌آموزان فراهم کرده و پرورش قدرت تفکر و تحلیل مسائل اجتماعی در دانش‌آموزان را فراهم می‌نماید. ویژگی مهم دیگر برای سازمان‌دهی تأکید تعادل بین محتوای از پیش تعیین شده و محتوای متساعد کننده بود که باعث به وجود آمدن انعطاف در ارائه محتوا می‌شود از طرفی چون تربیت اجتماعی دارا محتوای متساعد کننده (ضمنی) با صبغه اجتماعی بالاست لذا رعایت پیش‌نیازها و توالی، وحدت و انسجام در تنظیم عمودی و افقی محتوا لازم و ضروری است.

از آنجایی که هدف تربیت اجتماعی آماده ساختن افراد برای زندگی اجتماعی از طریق به کارگیری روش‌های مناسب برای انتقال و پرورش دانش‌ها و مهارت‌ها و صلاحیت‌های موردنیاز است بایستی در اصول گزینش این روش‌ها و انتخاب رویکردها و روش‌های یاددهی و یادگیری تربیت اجتماعی دقت نظر به عمل آید و در بعد اصول از روش‌های تدریس با صبغه اجتماعی بالا که منجر به پاسخگوی حل معضلات و مشکلات اجتماع می‌شوند، روش‌های غیرمستقیم، روش‌های تدریس فعال و دانش‌آموز محور استفاده گردد، در بعد انتخاب از روش‌های: کاوشگری، پروژه‌های مشترک با روش حل مسئله، بحث گروهی و پرسشگری توأم با مشارکت دانش‌آموزان، همیاری و همکاری، ایفای

نقش و داستان‌گویی استفاده شود؛ که با نتایج یافته‌های (2008) Karjur Avery (2016) Malki (2010) Zips (2010) Joyce et al., Translated by Behrangi Hamedani, Haqqani and liaghatdar (2011) mermohamadi and abedi (2010) Wriiersema (2009) Green et al., (2004) Karami et al., (2014) Dinarvand et al., (2016) hajhoseni (2011) (2007) (2019) Maleki and Mazboohi (2011) fathi vajargah همخوانی دارد در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که از آنجایی که هدف تربیت اجتماعی آماده ساختن افراد برای زندگی اجتماعی است باید در به‌کارگیری روش‌های یاددهی -یادگیری متناسب با اهداف دقت نظر به عمل بیاید و از طریق به‌کارگیری روش‌های مناسب به‌گونه‌ای که فراگیران بتوانند مسائل اجتماعی را با ذهنی خلاق و پویا تحلیل و بپذیرند و به افرادی مسئول و قانون‌گرا تبدیل شوند دقت شود کاربست روش‌های مشارکتی (کاوشگری، پروژه‌های مشترک با روش حل مسئله، همیاری و بحث گروهی...) در سه حیطه شناخت، نگرش و مهارت به‌طور متوازن نشان‌دهنده جایگاه بالای آموزش غیرمستقیم و تأکید بر روش‌های تدریس فعال و دانش‌آموز محور در این نوع برنامه درسی خواهد بود علاوه بر این با پذیرفتن این واقعیت که یادگیری در این نوع برنامه درسی فقط به محیط کلاس درس و مدرسه محدود نمی‌شود؛ و وظیفه معلمان در فرایند آموزشی، تنها انتقال واقعیت‌های علمی نیست بلکه باید موقعیت مطلوب یادگیری معنادار را فراهم کنند تا دانش‌آموزان به فعالان کنشگر در اجتماع تبدیل شوند. بدین ترتیب دانش‌آموزان عملاً به تمرین بسیاری از مهارت‌های موردنیاز برای مشارکت کامل در فعالیت‌های خانواده به‌عنوان یک عضو، در فعالیت‌های اجتماعی به‌عنوان یک شهروند جامعه و یک شاغل موفق در اجتماع نیز می‌پردازند.

در بعد ارزشیابی نتایج نشان داد که ارزشیابی برنامه درسی تربیت اجتماعی باید به‌صورت پیوسته انجام گیرد و مبتنی بر خود ارزشیابی، هم ارزشیابی و ارزشیابی گروهی باشد. از آنجایی که هدف از این نوع ارزیابی میزان تحقق شایستگی‌های اجتماعی است و از آنجایی که رفتار انسان پیوسته به‌صورت یک فرایند مداوم در جریان است با یک‌بار ارزشیابی نتیجه قطعی حاصل نمی‌شود لذا وجود استمرار در ارزیابی، تناسب ارزشیابی با اهداف، محتوا و روش‌ها، توجه به قابلیت‌های فراگیران، افزایش سهم فراگیران در ارزشیابی، خود ارزشیابی توسط دانش‌آموزان، ارزیابی چندجانبه و مشارکتی توسط معلمان مدیران و والدین و خود دانش‌آموزان، استفاده از ارزیابی‌های مهارتی و عملیاتی به‌منظور تقویت شایستگی‌ها و توانمندی‌های مهارتی و عملیاتی دانش‌آموزان و استفاده از ابزارهای گوناگون کیفی ارزشیابی متناسب با نیازهای واقعی یادگیرندگان مثل چک‌لیست، مشاهده و مصاحبه موردتوجه قرار گیرد؛ که با نتایج یافته‌های (2020) Seraji and Shakori (2013) Kalbasi (2013) Skyro translated by Yari Gholi and Zarghami (2014) yazdani (2018) agheli (2019) shafei (2010) Kirk Patrick translated by Safaei Movahed, (2015) همخوانی دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که عنصر سنجش و ارزشیابی مانند دیگر عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی بایستی مطابق با منطق مدرس و با هدف کسب شایستگی‌ها و مهارت‌ها به‌طور هماهنگ در سه بعد شناختی، نگرشی و مهارتی طراحی شود. برای تحقق این ویژگی ارزیابی باید به‌صورت پیوسته و مستمر انجام گیرد زیرا که تربیت اجتماعی به‌عنوان یک

فرایند مداوم و مجموعه درهم تنیده از تعاملات انسانی، اجتماعی و تربیتی همیشه جریان دارد؛ و به دلیل ماهیت کارکردی تربیت اجتماعی استفاده از ارزیابی‌های مهارتی و عملیاتی مدنظر قرار گیرد چراکه هدف، میزان توسعه و پرورش آگاهی‌های اجتماعی دانش‌آموزان به صورت واقعی و عینی است نه به عنوان ابزاری برای ارتقا از یک پایه به پایه دیگر (Maleki and Mazboohi (2019) برای تحقق اهداف مهارتی و عملیاتی تربیت اجتماعی از ابزارهای کیفی گوناگون و همچنین ارزشیابی متناسب با توانایی‌ها و نیازهای واقعی یادگیرندگان (در سه سطح ضعیف، متوسط و قوی) به عنوان دیگر روش‌های ارزشیابی مورد استفاده قرار گیرد. استفاده از ارزیابی‌های فردی به صورت کارپوشه و پرسشنامه خودارزیابی، ارزیابی‌های چندجانبه به صورت ارزیابی متریبان از یکدیگر و ارزیابی مربیان و والدین، برای کمک به مدارس به منظور بررسی وضعیت مهارت‌های اجتماعی متریبان در ابعاد فردی و اجتماعی از روش‌های مرسوم ارزیابی در این نوع برنامه درسی است. همچنین از دیگر روش‌های مرسوم، ارزیابی‌های تکوینی و پایانی به صورت شفاهی و کتبی برای سنجش میزان آگاهی‌ها و شایستگی‌های اجتماعی نیز می‌توان استفاده نمود.

تأمل بر پیشنهادهایی برای عمل و سیاست‌گذاری

* چارچوب پیشنهادی این پژوهش به عنوان مبنایی برای تدوین برنامه‌های درسی تربیت اجتماعی برای دوره متوسطه دوم مورد استفاده قرار گیرد.

* محتوا و کتاب‌های درسی تربیت اجتماعی در دوره دوم متوسطه به عنوان مهم‌ترین ابزارهای تربیت اجتماعی در این دوره می‌توانند براساس اصول مطرح‌شده در این برنامه درسی مورد بازنگری قرار گیرند.

* با توجه به یافته‌های پژوهش در خصوص ویژگی‌های عناصر برنامه درسی پیشنهاد می‌شود که گروه برنامه ریزان آموزشی و درسی وزارت آموزش و پرورش در عنصر هدف‌ها، محتوا، روش‌های آموزش و شیوه‌های ارزشیابی از دست آورده‌ای پژوهشی حاضر استفاده نمایند. به‌ویژه توجه به موضوع مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی، تحقق شایستگی‌ها و ارزش‌ها در مبحث هدف‌ها و محتوای مناسب با هدف‌ها و روش‌های فعال و شاگرد محور در امر آموزش و تدریس، ارزشیابی‌های مستمر و تکوینی، ارزشیابی به‌وسیله خود و همسالان در برنامه درسی اقدام نمایند.

References:

- Aghazade, A. (2006). Principles and rules governing the process of citizenship education and examining the evaluation and characteristics of such education in Japan. *Journal of Educational Innovations*, 5(17), 7-15 (In Persian).
- Aghili, R. (2019). Designing a Curriculum Model for Ethical Education in the Elementary School of Iran. *Journal of Teaching Research*, 6(4), 1-23 (in Persian).
- Ahmadi, P. (2011). *Design and organize curriculum content. An interdisciplinary approach in an integrated curriculum*. Tehran: Ayizh, First Edition (in Persian).

- Ahmadian, M., & Sobhani Nejad, M. (2012). Investigating the relationship between the components of the hidden curriculum with the dimensions of students' tendency to critical thinking. *Journal of Education and Learning Research*, 21(4), 88-112 (in Persian).
- Alaqband, A. (2015). *Sociology of Education*. Tehran: Nashr-e Ravan (in Persian).
- Alishahi, A. (2015). Effective functions of social education in society from the perspective of Allameh Tabatabai, *Journal of Knowledge*, 24 (208), 67-80 (in Persian).
- Almond, G. A., & Verba, S. (2015). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton university press.
- Almodarsi, Z. (2000). *The function of social science courses in secondary education in normalizing social action*. Master thesis, Tehran: Allameh Tabatabaei University (In Persian).
- Alschuler, A. S. (1980). *School Discipline: A socially Literate solution*. Mc Grow Hill, New York.
- Aran, S. (2003). *Investigating the Conformity of the Concepts in the Cost of Social Education in the Middle School with the Basic Challenges of Today's Iranian Society*. Master thesis, Tehran: Tarbiat Moalem University (In Persian).
- Bagheri, K., & Keshavarz, S. (2002). *The epistemological nature of the social sciences and its effect on the social science curriculum*. Tehran: Research and Curriculum Planning Organization and Educational Innovation Research Institute. Vol 2 Madraseh Publications. (In Persian).
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). *Based character education*. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72-85.
- Chao, M. E. N. (2017). *Function of Ideological and Political Education in Mass Incidents*. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*, (mess).
- Chu, H. C., Chen, M. Y., & Chen, Y. M. (2009). A semantic-based approach to content abstraction and annotation for content management. *Expert Systems with Applications*, 36(2), 2360-2376.
- Collinson, V., & Hoffman, L. M. (1998). *High School as a Rite of Passage for Social and Intellectual Development*. The American Educational Research Association. San Diego, 13-17.
- Dan, N. I. E. (2016). Analysis of the Effectiveness of the Discourse Power of Ideological and Political Education. *Journal of the Party School of Shengli oilfield*, 6,030.
- Dehghani, M. (2011). *Designing an optimal (alternative) program template Social education course for middle school in Iran.Mashhad*. PhD Thesis. Mashhad: University of Ferdosi. (In Persian).
- Dreton, S. L. (1997). The forgotten intervention: How to design environment that foster friendship. Resaarhh, Todyy's oo uhlt *The community cirde of Journal*, 2, 6-10.
- Ernstein. A. C., & Hankenaz, F.P. (2008). *Fundamentals, principles and issues of the curriculum*. Translated by: Qodci, ahghar. Tehran: Islamic Azad University, Science and Research Branch (in Persian).
- Fatehizadeh, M., Nasr Isfahani, A., & Fathi, F. (2003). Qualitative study of high school performance in creating and developing social skills. *Journal of Psychology and Educational Sciences, University of Isfahan*, 24, 165-163. (In Persian).

- Fathi Vajargah, K. (2015). *Principles and concepts of curriculum planning*. Tehran: BAL Publications. (In Persian).
- Dinarvand, H., & Goudarzi, R. (2016). *Teaching methods of social studies in elementary school*. Malayer: Islamic Azad University. (In Persian).
- Fozuni, R., Piri, M., & Asadyan, S. (2016). Challenges of Elementary School Social Studies Curriculum in Citizenship-Social Education Based on Tyler Model, *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 4 (7), 55-80 (in Persian).
- Gay, G. (1980). "Coneepull *Models of the Curriculum-Planning Process*,". 120-143 in Arthur W. Foshay, ed., *Considered Action for Curriculum Improvement*, 1980 ASCD Yearbook. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1980.
- Ghaziardakani, R., Maleki, H., Sadeghi, A., & Dortaj, F. (2003). Designing a research-oriented curriculum model in elementary school social studies to foster thinking and creativity in students. *Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 7(3), 63-106
- General Education Curriculum Guide (2007). Tehran: Ministry of Education. Planning and Writing Office Textbooks. Department of Social Studies. Revised version p 4-105 after accreditation (in Persian).
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). *Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation*. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482.
- Haj Hosseini, M. (2012). *The effect of dialogue-based teaching methods, group discussion and Socratic discussion on the critical thinking of students*, PhD thesis, Tehran: Al-Zahra University (In Persian).
- Hamedani, Z., Haqqani, F., & Liaqatdar, M. (2011). Comparison of the effect of collaborative learning with the combined method of short lectures and questions and answers on the academic achievement of biology. *Journal of Curriculum Planning Research*, 30, 89-100 (in Persian).
- Hatami, J. (2005). *Designing an attitude training model Social and Evaluation of the Middle School Social Education Program based on that*. Phd thesis, Tehran: Tarbiat Modares University [In Persian].
- Hosseini Nasab, D., & Dehghani, M. (2008). Analyzing the content of middle school textbooks based on social skills and examining the views of the teachers of this course about the content of the above-mentioned textbooks, *Journal of Education*. 94 (2), 98- 97 (in Persian).
- Jamali Tazeh Kand, M., Talebzadeh, M., & Abolghasemi, M. (2013) analyzes the status of citizenship education components in secondary school social studies curriculum content, *Research in curriculum planning*, 10 (10), 1-19 [In Persian].
- Joyce, B., Kalthon, E., & Hapkinaz, D. (1997), *Learning Patterns of Tools for Teaching*. Translated by: Mahmmod, Mehr Mohammadi., & Lotfali, Abedi. (2010). Tehran: Samat Publications. (In Persian).
- Joyce, B., Shaverz, B., & Will, M. (2007). *Teaching patterns*. Translated by: Mohammad Reza Behrangi. Tehran: Kamal Tarbiat Publications. (In Persian).
- Karjavari, M. (2008). *The effect of participatory curriculum, participatory learning combined with teaching the principles of conversation and lecturing methods on students' geographical academic achievement. Third year high school girl in Tehran*, Master Thesis, Tabriz: Islamic Azad University (In Persian).

- Karam Afrooz, M., Shariatmadari, A., & Saif naraghi, M. (2011). Model Design of Citizenship Education Curriculum for Middle School Students, *Journal of Educational Management Research*, 3(2), 48-29 (in Persian).
- Karami, M., Rajaei, M., & Namkhah, M. (2014) Investigating the tendency to critical thinking in high school teachers and its role in their teaching style. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 11(13), 34-47 (in Persian).
- Kirk Patrick, D., & Kirk Patrick, J. (2012). *Evaluating the effectiveness of educational programs* Translated by: Saeed, Safaei Movahed. Tehran: Ayizh Publications. (In Persian).
- Kristjansson, K. (2016). Aristotelian character education: A précis of the 2015 book. *Journal of moral education*, 45(4), 481-489.
- Lavi, C. (2005) *Fundamentals of Educational Planning / School Curriculum Planning*. Translated by: Faredeh, Mashayekh. Tehran: School Publications. (In Persian).
- McCormack, S. (2006). *What is social education? A self-study into the nature of social education in a pre-service social studies methods course: Transitioning between social studies and social education*. University of Houston.
- Maleki, H. (2016). *Principles of Curriculum Planning*. Tehran: Borhan School Cultural Institute. (In Persian).
- Maliki, H. (2005). *Lesson planning (practice guidance)*. Mashhad: Payam andisheh. (In Persian).
- Maliki, H. (1994). *Provide a theoretical framework for organizing the content of the curriculum with emphasis on the social studies curriculum*. PhD Thesis. Tehran: Tarbiyat Modares University (in Persian).
- Manteghi, M. (2009). Content Analysis of Third and Middle High School Religious Books from the Perspective of Responding to Students' Emotional, Psychological and Social Needs. *Journal of Educational Innovations*, 8 (29), 74-52 (in Persian).
- Maarofi, Y., & Yosafzadah, M. (2009). *Content Analysis in the Humanities*. Tehran: Sapahr danash. [In Persian].
- Mazboohi, S., & Maleki, H. (2019). *Elementary School Social Education Curriculum*. Tehran: Avae Noor Publications. (In Persian).
- Mazboohi, S., Salehizadeh, M. (2016). *Introduction to social education in elementary school with emphasis on Quranic teachings*. Tehran: rosde farhang Publications (In Persian).
- Miller, J. (1983). *Curriculum Theories*. Translated by Mahmoud Mehr Mohammadi (2004). Tehran: Organization for the Study and Compilation of University Humanities Books (samt) (in Persian).
- Mir Arefin, F. (2010). Critique and evaluation of the content of the textbook of religion and life of the pre-university period from the perspective of experts and teachers. *Journal of Daneshvar Behavior*, 17(42), 101-123(in Persian).
- Momeni Rad, A., Ali Abadi, K. H., Fardanash, H., & Mazini, N. (2013). Qualitative Content Analysis in Research: The Nature Steps and Validity of Results. *Journal of Educational Measurement Quarterly*, 14, 187-222. [In Persian].
- Mehr Mohammadi, M. (1990). Using a research model as a guide to the curriculum planning process. *Journal of Education*, 21, 19-31. (In Persian).
- Nadimi, M., & Borj, M. (2006). *Primary education, middle school, high school*. Tehran: Mehrdad Publications. (In Persian).

- Norozi, R. A., Sayadi SHahraki, S., & Moradi, M. R. (2013). The level of response of the content of the religion and high school curriculum to the social and emotional needs of students. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 10 (37), 154-136 (in Persian).
- Olson, M., Fejes, A., Dahlstedt, M., & Nicoll, K. (2015). Citizenship discourses: Production and curriculum. *British. Journal of sociology of education*, 36(7), 1036-1053.
- Porsalim, A. (2019). *Design and validation of a global citizen education curriculum model in the elementary school of Iran*. Phd thesise Tehran: Shahid Beheshti University. (In Persian).
- Qian, Z. W. (2017). *Puural Soyyyy hthought rr nnds' Channnge and Rpppnsss on Ideological and Political Education in Colleges*. DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science, (mess).
- Rahimi, M. (2019). *Ways to prevent social harm in schools*. Retrieved from <https://tizland.ir/show/?id=2740> (in Persian).
- Seraji, F., & Shakori, N. (2020). Barriers to parental participation in descriptive evaluation: A qualitative study. *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 10 (29), 229-260 (in Persian).
- Shaari Nejad, A. (2002). *Developmental Psychology 2 Adolescence*. Tehran: Payame Noor University Press. (In Persian).
- Shafiei, N. (2010). *Principles of Assessment in Education Applied Strategies for Increasing the Quality of Descriptive Assessment in Tehran*. Tehran: Simaye Danesh
- Sharaf Bayani, H. (1995). *Review and analysis of the content of social education textbooks in the first and second year of middle school from the perspective of teachers and authors*. Master's thesis. Tehran: Allameh Tabatabai University. (In Persian).
- Shokohi, Gh. (2015). *Education and its stages*. Mashhad: Astan Quds Razavi Publications. (In Persian).
- Skyro, M. (2014). *Curriculum Theory*. Translated by: Afsaneh, Kalbasi. Poran, Khoroshi. Waheed, Ashoriyon. & Zaynab, Athari. Isfahan: Shonar Publications (in Persian).
- Slavin, R. E. (2008). *Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education*. *Éducation ET didactique*, (2-2), 149-157.
- Spies, P. (1995). *Turning the Tables: The Growing Need for High Schools to Follow the Lead of Middle Level Reform Thru Interdisciplinary Teaming*.
- Sun, p. (2014). Using blogs as a support to ideological and political education. *Journal of arts and humanities*, 3(8), 109-113
- Tiwari, D. (2008). *Encyclopedic Dictionary of Education*. London: Crescent publishing Corporation. UK.
- Wiersema, N. (2000). *How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection*. *Deliberations on Learning and Teaching in Higher Education*.
- Vashghani Farahani, M., & Alipour, A. (2003). Analyzing the content of the first grade science textbook for mentally retarded children and comparing it with the first grade science textbook for normal children. *Journal of Research on Exceptional Children*. 8 (2), 117-142 (in Persian).

- Yari Gholi, B., & Zarghami, S. (2014). Investigating the possibility of using educational justice based on John Rawls' theory of justice in educational systems: a critical hermeneutic approach. *Journal of Educational Innovations*. 10 (50), 100-123(in Persian).
- Yavari, Z., Keshteiaraei, N., & Ahmadi, Kh. (2013) Development of curriculum goals in high school with emphasis on citizenship education. *Journal of new approach in educational management*, 4(13), 147-166 (in Persian).
- Yazdani, F. (2018). Designing and validating the model of social education curriculum for the first year of high school with emphasis on upstream documents, Scientific-Research. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 6 (2), 95-117 (in Persian).
- Yu, S. (2017). *A Study on Cogggg Sudnnss' Idoologaad and Poiiiiial Eduaaoon rrom the Perspective of System Harmony and Traditional Culture*. DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science, (icsste).
- Zips, J. (2010). *The Art of Creative Storytelling*. Translated by: Mino Parnani, (2017) Tehran: Roshd.

