



Sociology of Education

Design and Validation of a Contextual Curriculum Model Emphasizing Connectivity for Teaching Social Studies

Masoud Abdollahi^{1*}, Ali Asghar Machinchi^{2*}, Abass Gholtash³

1. PhD student, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Lamard branch, Lamard, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Lamerd Branch, Islamic Azad University, Lamerd, Iran.
3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Marodasht Branch, Islamic Azad University, Marodasht, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** mashinchi@iaulamerd.ac.ir

Research Paper

Abstract

Receive: 2024/06/12
Accept: 2024/07/30
Published: 2024/08/20

Keywords:

Contextual curriculum, connectivity, social studies education, secondary school, curriculum design, qualitative methods, Delphi technique, educational innovation.

Article Cite:

Abdollahi M, Machinchi AA, Gholtash A. (2024). Design and Validation of a Contextual Curriculum Model Emphasizing Connectivity for Teaching Social Studies, *Sociology of Education*. 10(2): 23-33.

Purpose: The objective of this study was to design and validate a contextual curriculum model emphasizing connectivity for teaching social studies in the first year of secondary school. This model aims to integrate real-world connections and create a cohesive learning environment to enhance student engagement and critical thinking skills.

Methodology: This research employed a foundational-applied and qualitative design. The study's qualitative component involved a comprehensive review of relevant books, articles, and studies selected purposefully. Additionally, semi-structured interviews were conducted with 20 experts in the field of human resources and education, including educational assistants, student affairs assistants, and faculty members. Data were analyzed using the Delphi technique in three stages: open coding, axial coding, and selective coding.

Findings: The study identified five main dimensions with sixteen components essential for the contextual curriculum model: logic and objectives, content and learning activities, teacher's role and materials/resources, grouping and evaluation, and time and place. Key components included knowledge and learning, participation and engagement, social skills, self-directed learning, and academic enthusiasm.

Conclusion: The findings support the development of a comprehensive and cohesive curriculum model that enhances educational experiences and outcomes for first-year secondary school students. The identified dimensions and components align with existing literature and underscore the importance of inclusive, context-sensitive, and ethically grounded curricula. This study provides a robust framework for educators and policymakers to improve social studies education through innovative curriculum design.



<https://doi.org/10.22034/ijes.2021.541983.1184>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0>



Creative Commons: CC BY 4.0



جامعه شناسی آموزش و پرورش

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی زمینه محور با تاکید بر ارتباط گرایی برای آموزش مطالعات اجتماعی

مسعود عبدالهی^۱، علی اصغر ماشینچی^{۲*}، عباس قلناش^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، لامرد، ایران.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران.

۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: mashinchi@iaulamerd.ac.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: هدف این مطالعه، طراحی و اعتبارسنجی یک مدل برنامه درسی زمینه محور با تاکید بر ارتباط گرایی برای آموزش مطالعات اجتماعی در دوره اول متوسطه بود. این مدل با هدف ادغام ارتباطات واقعی و ایجاد یک محیط یادگیری متصل، به منظور افزایش مشارکت دانش آموزان و تقویت مهارت های تفکر انتقادی طراحی شد.

روش شناسی: این پژوهش از نوع بنیادی-کاربردی و با استفاده از روش های کیفی انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه کتب، مقالات و تحقیقات مرتبط با موضوع بود که به صورت هدفمند انتخاب شدند. همچنین، مصاحبه های نیمه ساختاریافته با ۲۰ نفر از خبرگان حوزه منابع انسانی و آموزش انجام شد. این خبرگان شامل معاونین آموزشی، معاونین پرورشی و اعضای هیات علمی بودند. برای تحلیل داده ها از تکنیک دلفی استفاده شد که در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد.

یافته ها: پژوهش پنج بعد اصلی با شانزده مولفه را که برای مدل برنامه درسی زمینه محور ضروری بودند شناسایی کرد: منطق و اهداف، محتوا و فعالیت های یادگیری، نقش معلم و مواد و منابع، گروه بندی و سنجش و ارزشیابی، و مکان و زمان. مولفه های کلیدی شامل دانش و یادگیری، مشارکت و درگیری، مهارت های اجتماعی، خودهدایتی و اشتیاق تحصیلی بودند. **نتیجه گیری:** یافته ها از توسعه یک مدل جامع و متصل برنامه درسی که تجربیات و نتایج آموزشی دانش آموزان دوره اول متوسطه را بهبود می بخشد، حمایت می کنند. ابعاد و مولفه های شناسایی شده با ادبیات موجود همخوانی دارند و اهمیت برنامه های درسی فراگیر، حساس به زمینه و مبتنی بر اخلاق را برجسته می کنند. این مطالعه چارچوبی قوی برای مربیان و سیاست گذاران برای بهبود آموزش مطالعات اجتماعی از طریق طراحی نوآورانه برنامه درسی ارائه می دهد.

واژگان کلیدی:

برنامه درسی زمینه محور، ارتباط گرایی، آموزش مطالعات اجتماعی، دوره اول متوسطه، طراحی برنامه درسی، روش های کیفی، تکنیک دلفی، نوآوری آموزشی.

استناد مقاله:

عبدالهی م، ماشینچی ع، قلناش ع. (۱۴۰۳). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی زمینه محور با تاکید بر ارتباط گرایی برای آموزش مطالعات اجتماعی. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۰(۲): ۲۳-۳۳.



<https://doi.org/10.22034/ijes.2021.541983.1184>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0>



Creative Commons: CC BY 4.0

طراحی و اجرای مدل‌های برنامه‌دستی در محیط‌های آموزشی نقش حیاتی در شکل‌دهی به تجربیات و نتایج آموزشی دانش‌آموزان ایفا می‌کند و به عبارتی دیگر، طراحی برنامه‌دستی برای پاسخگویی به نیازهای متنوع آموزشی دانش‌آموزان از اهمیت اساسی برخوردار است (Amiri et al., 2023; Bezi et al., 2024; Fel Araghi et al., 2024; Kafshchian Moghadam et al., 2024; Mahdian et al., 2022; Mirshamsi et al., 2024; Soltan Mohammadi et al., 2023). بر اهمیت طراحی برنامه‌دستی فراگیر که نیازهای مختلف دانش‌آموزان را تامین کرده و ارتقای اجتماعی را تشویق می‌کند، تاکید می‌کند. این دیدگاه با این عقیده که برنامه‌های دستی باید قابل انطباق و حساس به زمینه‌های فرهنگی و فکری متنوع دانش‌آموزان باشد، همخوانی دارد (Akintayo, 2024; Beldağ, 2018). تکامل برنامه‌های دستی مطالعات اجتماعی به طور گسترده‌ای مطالعه شده و نقش حیاتی آن در انتقال دانش و مهارت‌های شهروندی ضروری نشان داده شده است (Aktan, 2016).

یک برنامه‌دستی زمینه‌محور به ادغام ارتباط واقعی با دنیای واقعی و تشویق دانش‌آموزان به برقراری ارتباط بین مفاهیم مختلف و کاربردهای آن‌ها در زندگی واقعی می‌پردازد. این رویکرد توسط چندین محقق پشتیبانی می‌شود که اهمیت ادغام یادگیری زمینه‌ای در مطالعات اجتماعی برای افزایش مشارکت و درک دانش‌آموزان را برجسته می‌کنند (Al-Maamari et al., 2014; Garzón, 2023). با تعبیه ارتباط‌گرایی در برنامه‌دستی، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا بین مفاهیم مختلف و کاربردهای آن‌ها در زندگی واقعی ارتباط برقرار کنند و بدین ترتیب توانایی‌های تفکر انتقادی و حل مسئله خود را تقویت کنند (Dover, 2015).

مدل‌های برنامه‌دستی مختلفی در سال‌های اخیر توسعه یافته‌اند که تأکید بر اهمیت زمینه و ارتباط در فرآیند یادگیری دارند. به عنوان مثال، Akintayo (2024) بر ضرورت طراحی برنامه‌دستی فراگیر تأکید می‌کند که نیازهای متنوع دانش‌آموزان را پاسخ دهد و بهبود اجتماعی را ترویج دهد (Akintayo, 2024). این مدل‌ها به دنبال آن هستند که یادگیری را در یک بستر واقعی و کاربردی قرار دهند و ارتباطات میان موضوعات مختلف را برجسته سازند. در همین راستا، مطالعه (Al-Maamari et al., 2014) بر اهمیت محتوای مرتبط و جذاب در برنامه‌های دستی مطالعات اجتماعی تأکید دارد که می‌تواند به افزایش مشارکت و درگیری دانش‌آموزان کمک کند (Al-Maamari et al., 2014).

نظریه‌های یادگیری اجتماعی و احساسی نیز نقشی کلیدی در طراحی برنامه‌های دستی ایفا می‌کنند که به دنبال پرورش مهارت‌های اجتماعی و احساسی دانش‌آموزان هستند. به عنوان مثال، Cullen et al. (2017) نشان داده‌اند که برنامه‌های یادگیری اجتماعی و احساسی می‌توانند تأثیر بسزایی بر توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان داشته باشند. این نظریه‌ها تأکید دارند که یادگیری تنها محدود به کلاس درس نیست و باید از طریق تعاملات اجتماعی و تجربیات واقعی تقویت شود (Cullen et al., 2017). همین‌طور، پژوهش (Aktan, 2016) بر نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر یادگیری تأکید دارد که می‌تواند دانش‌آموزان را در مسیر یادگیری مستقل و انتقادی هدایت کند (Aktan, 2016).

علاوه بر این، مطالعات اخیر نشان داده‌اند که پداگوژی‌های مبتنی بر جامعه و رویکردهای مبتنی بر پروژه می‌توانند به بهبود کارایی آموزشی و ارتباط یادگیری با زندگی واقعی کمک کنند. Garzón (۲۰۲۳) از پداگوژی‌های مبتنی بر جامعه حمایت کرده و نشان داده است که این رویکردها می‌توانند اهمیت و کارایی آموزشی را افزایش دهند (Garzón, 2023). در همین راستا، Ghami و Bratland (۲۰۲۳) بر نوآوری در روش‌های گروه‌بندی و ارزشیابی تأکید دارند که می‌تواند به پاسخگویی به نیازهای متنوع یادگیری و بهبود نتایج آموزشی کمک کند. این مدل‌ها و نظریات نشان می‌دهند که برنامه‌های دستی باید به گونه‌ای طراحی شوند که یادگیری را به یک تجربه معنادار و متصل به زندگی واقعی تبدیل کنند (Bratland & Ghami, 2023).

آموزش مطالعات اجتماعی برای توسعه شهروندان مطلع و درگیر اهمیت دارد (Bohan, 2009) و Randolph (2009) زمینه تاریخی برنامه‌های دستی مطالعات اجتماعی را به‌ویژه در دوران تغییرات اجتماعی مهم مانند دوران تبعیض‌زدایی مورد بحث قرار داده‌اند (Bohan & Randolph, 2009). این دیدگاه تاریخی بر توان بالقوه تحولی برنامه‌های دستی مطالعات اجتماعی خوب طراحی شده در ترویج عدالت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری شهروندی تأکید می‌کند (Dover, 2015; Roofe, 2020).

مطالعات مقایسه‌ای در مورد مدل‌های برنامه‌دستی در کشورهای مختلف بینش‌های ارزشمندی درباره بهترین روش‌ها و رویکردهای نوآورانه ارائه می‌دهند. به عنوان مثال، Bratland و Ghami (2023) ادغام دانش در کتاب‌های دستی مطالعات اجتماعی در نروژ را بررسی کرده و بر اهمیت یک برنامه‌دستی منسجم و جامع تأکید می‌کنند (Bratland & Ghami, 2023). به طور مشابه، Wei و Thomas (2006) تغییرات برنامه‌دستی شیمی مدرسه متوسطه در چین را بررسی کرده و نقش سواد علمی را برجسته می‌کنند (Wei & Thomas, 2006). این مطالعات بر اهمیت انطباق برنامه‌های دستی برای رسیدن به اهداف آموزشی خاص و زمینه‌های فرهنگی مناطق مختلف تأکید دارند (Li, 2023; Pan et al., 2023).

ابعاد اخلاقی طراحی برنامه درسی را نمی‌توان نادیده گرفت (Alcota et al., 2012) و (Byakika-Kibwika et al., 2015) بر توسعه شیوه‌های اخلاقی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در محیط‌های آموزشی تاکید می‌کنند (Alcota et al., 2012; Byakika-Kibwika et al., 2015). این ملاحظات برای اطمینان از این که برنامه درسی نه تنها دانش را منتقل می‌کند، بلکه حس مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی را نیز در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد، حیاتی است. نیازهای آموزشی پویا نیازمند نوآوری مستمر در طراحی برنامه درسی است (Uljen, 2017) و (Ylimaki, 2017) نظریه غیرتاییدی آموزش را پیشنهاد می‌دهند که مفاهیم سنتی توسعه برنامه درسی را به چالش می‌کشد و از رویکردی پویا و حساس به زمینه حمایت می‌کند (Uljen & Ylimaki, 2017). این دیدگاه توسط Kontu و (Pirttimaa, 2010) که بر نیاز به روش‌های تدریس و مدل‌های برنامه درسی نوآورانه برای دانش‌آموزان با ناتوانی‌های شدید ذهنی تاکید دارند، نیز تأیید شده است (Kontu & Pirttimaa, 2010).

در نتیجه، توسعه یک مدل برنامه درسی زمینه‌محور با تاکید بر ارتباط‌گرایی برای آموزش مطالعات اجتماعی نه تنها به موقع بلکه ضروری است. این مطالعه بر اساس یک بدنه غنی از ادبیات که اهمیت برنامه‌های درسی فراگیر، حساس به زمینه و مبتنی بر اخلاق را برجسته می‌کند، پایه‌گذاری شده است. با ادغام بینش‌های کارشناسانه و استفاده از رویکردهای روش‌شناختی قوی، مدل پیشنهادی هدف تقویت تجربیات و نتایج آموزشی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه را دارد. نتایج این مطالعه به بحث‌های جاری در مورد طراحی موثر برنامه درسی کمک خواهد کرد و یک چارچوب ارزشمند برای مربیان و سیاست‌گذاران در حوزه آموزش مطالعات اجتماعی فراهم می‌کند.

روش‌شناسی

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر ارائه الگوی برنامه درسی زمینه‌محور با تأکید بر ارتباط‌گرایی برای آموزش مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه بود، روش پژوهش به صورت کیفی انجام شد. این پژوهش از نوع بنیادی-کاربردی بود و از روش‌های کیفی برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها استفاده کرد. جامعه آماری در بخش کیفی پژوهش شامل کلیه کتب، مقالات و تحقیقات چاپ‌شده‌ای بود که توسط پژوهشگران و محققان مختلف انجام شده بود. نمونه‌گیری بخش ادبیات به صورت هدفمند و در دسترس انجام شد، به گونه‌ای که کلیه مقالات، کتب و پایان‌نامه‌هایی که بیشترین ارتباط را با موضوع تحقیق داشتند و در جستجوهای اینترنتی و کتابخانه‌ای قابل دسترس بودند، به عنوان پیشینه و ادبیات پژوهش استفاده شدند. همچنین، مصاحبه با خبرگان این حوزه نیز انجام شد.

جامعه آماری پژوهش شامل تمام معلمان دوره اول متوسطه منطقه بستک بود که در کل تعداد آن‌ها ۴۵۰ نفر گزارش شده است. در این پژوهش برای تعیین نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند استفاده شد. ۲۰ نفر به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد چرا که گروه‌ها همگن نبوده و در سه گروه معاونین آموزشی، معاونین پرورشی و اعضای هیات علمی به توزیع پرسشنامه‌های نیمه‌باز پرداخته شد. روش نمونه‌گیری در بعد کیفی از نوع هدفمند با کدگذاری باز، محوری و گزینشی بود و حجم نمونه پژوهش بر اساس اشباع نظری به دست آمد. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در پژوهش حاضر تحلیل محتوای کیفی داده‌ها از طریق تکنیک دلفی بود. از آنجا که پژوهشگر به دنبال کسب نظر نخبگان و خبرگان تا رسیدن به اجماع نظر ایشان بود، لذا در این بخش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تکنیک دلفی استفاده شد. در این بعد، در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد.

یافته‌ها

در این پژوهش، برای جمع‌آوری داده‌های بخش کیفی با ۳۰ نفر از خبرگان مصاحبه شد. شرط انتخاب این خبرگان داشتن حداقل مدرک دکتری در زمینه منابع انسانی از دانشگاه‌های مختلف و داشتن نقش در سطوح تصمیم‌گیری در گذشته یا حال بود. این افراد شامل ۷ نفر از معاونین آموزشی، ۸ نفر از معاونین پرورشی و ۵ نفر مدیر مدرسه بودند. در بین این افراد، ۱۶ نفر مرد و ۴ نفر زن بودند که ۸ نفر در بازه سنی ۴۰ تا ۴۵ سال، ۷ نفر بین ۴۶ تا ۵۰ سال و ۵ نفر بالای ۵۰ سال بودند.

در بخش کمی، از بین ۳۶۰ نفر شرکت‌کننده در پژوهش، ۴۹٪ از آزمودنی‌ها زن و ۵۱٪ مرد بودند. ۱۳٪ از آزمودنی‌ها بین ۲۰ تا ۳۰ سال، ۴۰٪ بین ۳۰ تا ۴۰ سال، ۳۱٪ بین ۴۰ تا ۵۰ سال و ۱۶٪ بالاتر از ۵۰ سال سن داشتند. ۳۲٪ از آزمودنی‌ها کمتر از ۵ سال سابقه خدمت داشتند، ۱۵٪ بین ۵ تا ۱۰ سال، ۲۲٪ بین ۱۰ تا ۱۵ سال، ۱۹٪ بین ۱۵ تا ۲۰ سال و ۱۲٪ بالای ۲۰ سال سابقه خدمت داشتند.

داده‌های پژوهش از طریق فرآیند کدگذاری مبتنی بر طرح نظریه داده‌بنیاد بررسی شدند.

در مرحله کدگذاری باز از پژوهش، مفاهیم و نکات کلیدی بدست آمده در خصوص الگوی مولفه‌های منطق و اهداف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم و مواد و منابع، گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی، و مکان و زمان از فرآیند مطالعه اسناد و مدارک شامل مبانی نظری و پیشینه پژوهش یادداشت‌برداری و بر اساس مبانی علمی و نظری از نظر مفهومی یکسان‌سازی شدند. در مجموع ۴۸ مفهوم بدست آمد که ۹ مفهوم کلیدی برای مولفه‌های منطق و اهداف، ۹ مفهوم کلیدی برای محتوا و فعالیت‌های یادگیری، ۱۲ مفهوم کلیدی برای نقش معلم و مواد و منابع، ۹ مفهوم کلیدی برای گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی، و ۹ مفهوم کلیدی برای مکان و زمان بود که در جدول شماره ۱ فهرست شده است.

جدول ۱. مقوله‌های مرتبط با مؤلفه الگوی برنامه درسی زمینه‌محور با تاکید بر ارتباط‌گرایی به‌دست آمده از مصاحبه‌ها (کدگذاری باز)

مفهوم	بعد
دانش و یادگیری	منطق و اهداف
مشارکت و درگیری	
توانایی مهارت اجتماعی	
رشد شخصیت	
خودآگاهی	
حس استقلال	
یادگیرنده محور	
ارزشگذاری	
بروز صلاحیت‌های لازم	
مهارت‌های صحیح فردی	
تعامل	
خودهدایتی	
کشف اصول و مفاهیم	
رسیدن به آرمان‌ها	
تحقق اهداف	
انجام دادن مقاصد تربیتی	
تدارک فرصت‌های یادگیری	
کنجکاوی	
انگیزش بیرونی و درونی	
اعتماد به نفس	
استقلال فکری فراگیران	
ارتباط دادن اطلاعات جدید با دانش موجود	
یادگیری عمیق	
تفسیر یافته‌ها	
ایجاد ارتباط	
اعتقاد به خوب و بد	
علاقه به علم	
ایجاد یادگیری	
تغییر رفتار	
تغییر نگرش	
افزایش نوآوری	
بازدهی آموزشی	
آگاهی و پذیرندگی	
انتقال آموخته‌ها	
مشارکت یادگیرنده در امر یادگیری	
ارتباط یادگیرندگان با یکدیگر	
کسب دانش	
ارزشیابی یادگیرنده	
تصمیم‌گیری	

محتوا و فعالیت‌های یادگیری

نقش معلم و مواد و منابع

گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی



ارتباطسازی
معناسازی و کاربرد
اشتقاق تحصیلی
سازگاری
مکان فیزیکی
محیط مجازی
جو و فضای روانی
گروه‌بندی شاگردان
اثرگذاری مطلوب در شاگردان

در مرحله کدگذاری محوری، محقق بر اساس شباهت‌های محتوایی اقدام به دسته‌بندی شاخص‌های به‌دست آمده در مرحله کدگذاری باز کرد. در این مرحله که کدگذاری محوری نامیده می‌شود، یکی از کدها/شاخص‌ها که توان و ظرفیت محتوایی بالاتری نسبت به سایر کدها دارد انتخاب می‌شود و سایر کدهایی که به لحاظ محتوایی به آن شبیه‌تر هستند در ذیل آن قرار می‌گیرند. همچنین، می‌توان پس از دسته‌بندی محتوایی آن‌ها، بر اساس مبانی نظری و تجربی یک نام/عنوان برای آن انتخاب کرد. دسته‌بندی صورت گرفته تحت عنوان کد محوری یا مولفه قلمداد می‌شود. بر این اساس و با توجه به بررسی‌ها و بررسی انجام شده توسط محقق، ۳۱ کد محوری به دست آمد که هر کدام تعدادی از کدهای باز/شاخص‌ها را در بر می‌گیرد. کدهای محوری به دست آمده در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. یافته‌های حاصل از مصاحبه برای الگوی برنامه درسی زمینه‌محور با تاکید بر ارتباط‌گرایی (کدگذاری محوری)

مفهوم	بعد
دانش و یادگیری	منطق و اهداف
مشارکت و درگیری	
توانایی مهارت اجتماعی	
رشد شخصیت	
خودآگاهی	
حس استقلال	
مهارت‌های صحیح فردی	محتوا و فعالیت‌های یادگیری
تعامل	
خودهدایتی	
کشف اصول و مفاهیم	
رسیدن به آرمان‌ها	
تحقق اهداف	
انگیزش بیرونی و درونی	
اعتماد به نفس	
استقلال فکری فراگیران	
ارتباط دادن اطلاعات جدید با دانش موجود	
یادگیری عمیق	
تفسیر یافته‌ها	
ایجاد ارتباط	
اعتقاد به خوب و بد	
افزایش نوآوری	
بازدهی آموزشی	
آگاهی و پذیرندگی	
انتقال آموخته‌ها	
مشارکت یادگیرنده در امر یادگیری	
ارتباط یادگیرندگان با یکدیگر	
ارتباطسازی	
معناسازی و کاربرد	گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی
	مکان و زمان

پس از کدگذاری محوری، مولفه‌های به دست آمده در یک مفهوم بزرگ‌تر دسته‌بندی می‌شوند که از آن تحت عنوان ابعاد یاد می‌شود و این فرایند به کدگذاری انتخابی مشهور است. بر اساس دسته‌بندی صورت گرفته توسط محقق، ۵ بعد و ۱۶ مولفه، شامل ابعاد منطق و اهداف (۳ مولفه)، محتوا و فعالیت‌های یادگیری (۳ مولفه)، نقش معلم و مواد و منابع (۴ مولفه)، گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی (۳ مولفه) و مکان و زمان (۳ مولفه) به دست آمدند که ابعاد الگوی برنامه درسی زمینه‌محور با تاکید بر ارتباط‌گرایی می‌باشند. این دسته‌بندی‌ها در جدول شماره ۳ ارائه شده‌اند.

جدول ۳. یافته‌های حاصل از مصاحبه برای الگوی برنامه درسی زمینه‌محور با تاکید بر ارتباط‌گرایی (کدگذاری انتخابی)

مولفه	بعد
دانش و یادگیری	منطق و اهداف
مشارکت و درگیری	
توانایی مهارت اجتماعی	محتوا و فعالیت‌های یادگیری
مهارت‌های صحیح فردی	
تعامل	
خودهدایتی	نقش معلم و مواد و منابع
انگیزش بیرونی و درونی	
اعتماد به نفس	گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی
استقلال فکری فراگیران	
ارتباط دادن اطلاعات جدید با دانش موجود	مکان و زمان
افزایش نوآوری	
بازدهی آموزشی	
آگاهی و پذیرندگی	
ارتباط‌سازی	
معناسازی و کاربرد	
اشتیاق تحصیلی	

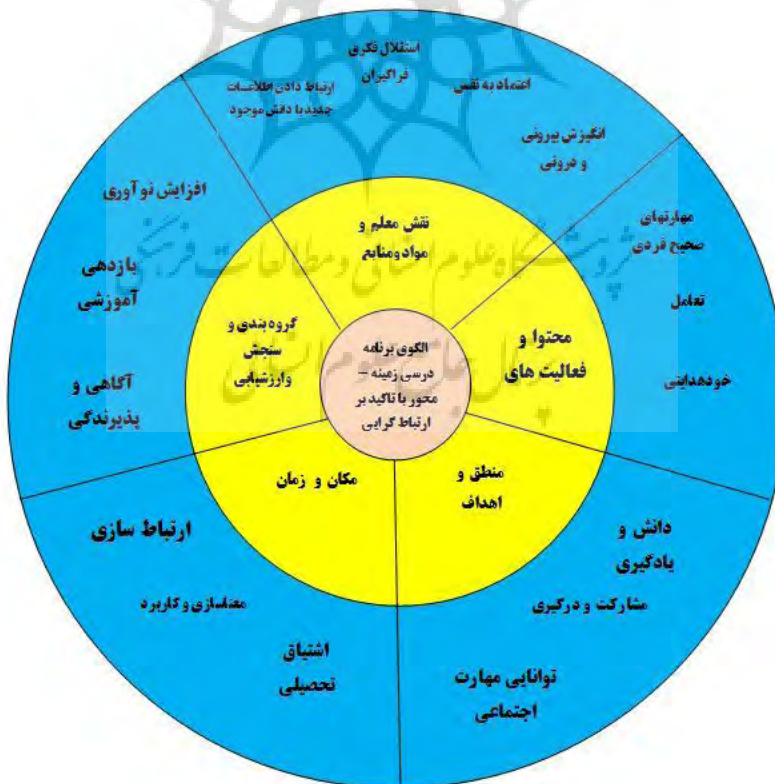
سؤال اول: مؤلفه‌های برنامه درسی زمینه‌محور با تاکید بر ارتباط‌گرایی برای آموزش مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه کدام است؟ برای پاسخ به سوال فوق از روش دلفی استفاده گردید. تکنیک دلفی یک فرآیند قوی مبتنی بر ساختار ارتباطی گروهی است که در مواردی که دانشی ناکامل و نامطمئن در دسترس باشد، با هدف دستیابی به اجماع گروهی در بین خبرگان استفاده می‌شود. عوامل مؤثر بر الگوی برنامه درسی زمینه‌محور با تاکید بر ارتباط‌گرایی در این پژوهش، اعضای پانل دلفی مجموعاً ۱۶ مولفه را کلیدی تشخیص داده‌اند. این ۱۶ مولفه در پژوهش‌ها و مطالعات پیشین نیز اشاره شده بود. مولفه‌های شناسایی شده در قالب ۵ بعد اصلی به شکل زیر شناسایی و مرتب شدند. همچنین، از ۵۸ گویه‌ی باقی‌مانده که به اجماع نظر خبرگان رسیده است، پرسشنامه تهیه شد و در بین ۳۰ آزمودنی به عنوان گروه پایلوت توزیع گردید و ۱۰ گویه نیز با توجه به ضرایب آلفای کرونباخ بدست آمده حذف گردید. بنابراین، تحلیل‌های صورت گرفته بر روی داده‌ها براساس ۴۸ گویه انجام شد که جدول نهایی در زیر آمده است.

جدول ۴. مولفه‌های شناسایی شده بعد از استفاده از ادبیات، پیشینه و نظریه‌های موجود

شاخص	مؤلفه	بعد
دانش و یادگیری	منطق و اهداف	مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی زمینه‌محور با تاکید بر ارتباط‌گرایی
مشارکت و درگیری	مهارت‌های صحیح فردی	محتوا و فعالیت‌های یادگیری
توانایی مهارت اجتماعی	انگیزش بیرونی و درونی	نقش معلم و مواد و منابع
تعامل	افزایش نوآوری	گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی
خودهدایتی	ارتباط‌سازی	مکان و زمان
اعتماد به نفس		
استقلال فکری فراگیران		
ارتباط دادن اطلاعات جدید با دانش موجود		
بازدهی آموزشی		
آگاهی و پذیرندگی		
معناسازی و کاربرد		
اشتیاق تحصیلی		

سؤال دوم: چگونه می‌توان با طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی زمینه‌محور با تاکید بر ارتباط‌گرایی برای آموزش مطالعات اجتماعی به یک الگوی نظری جدید دست یافت؟

با توجه به مطالعاتی که در مبانی نظری و پیشینه پژوهش صورت گرفت، الگوی مفهومی پژوهش در نهایت، با توجه به سوال‌های پژوهش در دو بخش کمی و کیفی ارائه شد. این الگو در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. الگوی نهایی حاصله از تجزیه و تحلیل کیفی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این مطالعه طراحی و اعتبارسنجی یک مدل برنامه درسی زمینه‌محور با تأکید بر ارتباط‌گرایی برای آموزش مطالعات اجتماعی در دوره اول متوسطه بود. یافته‌های حاصل از تحلیل‌های کیفی و کمی، بینش‌های مهمی در خصوص اجزا و ابعاد ضروری برای چنین برنامه درسی ارائه می‌دهند. مولفه‌ها و ابعاد شناسایی شده شامل منطق و اهداف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم و مواد و منابع، گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی، و مکان و زمان با مبانی نظری و شواهد تجربی مطالعات پیشین همخوانی دارند.

یافته‌های این مطالعه پنج بعد اصلی با شانزده مولفه را شناسایی کرد که ستون فقرات مدل برنامه درسی زمینه‌محور با تأکید بر ارتباط‌گرایی را تشکیل می‌دهند. این ابعاد شامل منطق و اهداف، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم و مواد و منابع، گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی، و مکان و زمان است. هر بعد نقش حیاتی در ایجاد یک محیط یادگیری جامع و مرتبط دارد.

بعد منطق و اهداف شامل دانش و یادگیری، مشارکت و درگیری، و مهارت‌های اجتماعی است که با یافته‌های (Akintayo, 2024) همخوانی دارد که بر نیاز به برنامه‌های درسی که به نیازهای متنوع دانش‌آموزان پاسخ داده و ارتقای اجتماعی را ترویج می‌کنند، تأکید کرده است (Akintayo, 2024). مشارکت و درگیری به‌ویژه برای توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان و تقویت حس جامعه‌پذیری مهم است، همانطور که (Dover, 2015) بر آموزش مبتنی بر عدالت اجتماعی که مشارکت فعال و تفکر انتقادی را تشویق می‌کند، تأکید کرده است.

بعد محتوا و فعالیت‌های یادگیری شامل مهارت‌های صحیح فردی، تعامل، و خودهدایتی است که با کار (Al-Maamari et al., 2014) همخوانی دارد که اهمیت محتوای مرتبط و جذاب در برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی را برجسته کرده‌اند (Al-Maamari et al., 2014). خودهدایتی به‌ویژه برای تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی مستقل مهم است، نقطه‌ای که توسط (Yang et al., 2020) در بحث خود درباره اصلاحات برنامه درسی تأکید شده است (Yang et al., 2020).

بعد نقش معلم و مواد و منابع شامل انگیزش بیرونی و درونی، اعتماد به نفس، و استقلال فکری فراگیران است. این یافته‌ها با تحقیقات (Cullen et al., 2017) همخوانی دارد که نشان داده‌اند تسهیل معلم و دسترسی به منابع مناسب تأثیر قابل توجهی بر اثربخشی برنامه‌های یادگیری اجتماعی و احساسی دارند (Cullen et al., 2017). نقش معلم در ایجاد یک محیط یادگیری حمایتی که استقلال فکری را تقویت می‌کند، نیز توسط (Aktan, 2016) تأکید شده است (Aktan, 2016).

بعد گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی شامل افزایش نوآوری، بازدهی آموزشی، و آگاهی و پذیرندگی است که با یافته‌های (Garzón, 2023) همخوانی دارد که برای پداگوژی‌های مبتنی بر جامعه که اهمیت و کارایی آموزشی را افزایش می‌دهند، حمایت کرده‌اند (Garzón, 2023). نوآوری در روش‌های گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی برای پاسخگویی به نیازهای متنوع یادگیری و بهبود نتایج آموزشی کلی ضروری است، همانطور که (Bratland & Ghami, 2023) بر آن تأکید کرده‌اند (Bratland & Ghami, 2023).

بعد مکان و زمان شامل ارتباط‌سازی، معناسازی و کاربرد، و اشتیاق تحصیلی است که با نتایج پژوهش (Roofe, 2020) که بر ارتباط اجتماعی برنامه درسی به عنوان مکان تأکید کرده است، همخوانی دارد (Roofe, 2020). محیط‌های فیزیکی و مجازی و همچنین فضای روانی برای ایجاد یک محیط یادگیری مناسب که اشتیاق تحصیلی و تجربیات یادگیری معنادار را تقویت می‌کند، حیاتی هستند.

یافته‌های این مطالعه به خوبی توسط ادبیات موجود حمایت می‌شوند. به عنوان مثال، اهمیت ادغام شیوه‌های اخلاقی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه درسی، همانطور که توسط (Alcota et al., 2012) مورد بحث قرار گرفته است، با تأکید بر مهارت‌های اجتماعی و توسعه شخصی در بعد منطق و اهداف همخوانی دارد (Alcota et al., 2012). همچنین، نیاز به برنامه‌های درسی قابل انطباق و فراگیر که توسط (Akintayo, 2024) برجسته شده است، در بعد محتوا و فعالیت‌های یادگیری که بر مهارت‌های فردی و تعامل تمرکز دارد، منعکس شده است (Akintayo, 2024).

نقش معلمان و فراهم‌آوری منابع مناسب، همانطور که توسط (Cullen et al., 2017) و (Aktan, 2016) مورد بحث قرار گرفته است، از اجزای حیاتی بعد نقش معلم و مواد و منابع است (Aktan, 2016; Cullen et al., 2017). رویکردهای نوآورانه به روش‌های گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی که در مطالعه (Garzón, 2023) یافته شده است، از یافته‌های این پژوهش در بعد گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی حمایت می‌کند (Garzón, 2023). در نهایت، تأکید بر ایجاد یک

محیط یادگیری مناسب که اشتیاق تحصیلی و تجربیات یادگیری معنادار را تقویت کند، همانطور که توسط Roofe (2020) مورد بحث قرار گرفته است، با یافته‌های بعد مکان و زمان همخوانی دارد (Roofe, 2020).

با وجود رویکرد جامع و روش‌شناسی قوی، این مطالعه چندین محدودیت دارد. اولاً، بخش کیفی پژوهش به شدت به نظرات کارشناسان متکی بود که ممکن است درجه‌ای از سوگیری را معرفی کند. اگرچه تکنیک دلفی یک روش قوی برای دستیابی به اجماع است، انتخاب کارشناسان و سوگیری‌های آن‌ها می‌تواند نتایج را تحت تأثیر قرار دهد. علاوه بر این، مطالعه در یک منطقه جغرافیایی خاص (بستک) انجام شد که ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر زمینه‌ها و مناطق را محدود کند. همچنین، حجم نمونه، اگرچه برای اهداف این مطالعه کافی بود، ممکن است تنوع کامل تجربیات و دیدگاه‌های معلمان دوره اول متوسطه را نشان ندهد.

تحقیقات آینده باید به این محدودیت‌ها با شامل کردن یک نمونه بزرگ‌تر و متنوع‌تر از مناطق جغرافیایی مختلف برای افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها بپردازند. مطالعات طولی می‌توانند بینش‌های عمیق‌تری در مورد تأثیرات بلندمدت مدل برنامه درسی زمینه‌محور بر نتایج دانش‌آموزان ارائه دهند. علاوه بر این، تحقیقات آینده باید به ادغام فناوری و منابع دیجیتال در برنامه درسی بپردازند، با توجه به اهمیت فزاینده سواد دیجیتال در آموزش. بررسی دیدگاه‌های دانش‌آموزان و والدین نیز می‌تواند فهم جامع‌تری از اثربخشی مدل برنامه درسی فراهم کند.

برای معلمان، یافته‌های این مطالعه بینش‌های ارزشمندی در طراحی و اجرای یک برنامه درسی زمینه‌محور با تأکید بر ارتباط‌گرایی ارائه می‌دهند. مربیان باید بر ایجاد تجربیات یادگیری مرتبط و جذاب تمرکز کنند که هر دو مهارت‌های تحصیلی و اجتماعی را تقویت می‌کنند. برنامه‌های توسعه حرفه‌ای برای معلمان باید بر اهمیت نقش آن‌ها در تسهیل یادگیری و فراهم‌آوری منابع و حمایت‌های لازم تأکید کنند. مدارس همچنین باید روش‌های نوآورانه برای گروه‌بندی و سنجش و ارزشیابی را در نظر بگیرند تا به نیازهای متنوع دانش‌آموزان پاسخ دهند و کارایی آموزشی را افزایش دهند. در نهایت، ایجاد یک محیط یادگیری مناسب، چه به صورت فیزیکی و چه به صورت مجازی، برای تقویت اشتیاق تحصیلی و تجربیات یادگیری معنادار ضروری است.

در نتیجه، این مطالعه یک چارچوب جامع برای یک مدل برنامه درسی زمینه‌محور با تأکید بر ارتباط‌گرایی ارائه می‌دهد که با تحلیل‌های کیفی و کمی قوی پشتیبانی می‌شود. یافته‌ها با ادبیات موجود همخوانی دارند و بینش‌های ارزشمندی برای مربیان و سیاست‌گذاران با هدف بهبود اثربخشی آموزش مطالعات اجتماعی در مدارس متوسطه ارائه می‌دهند. با پرداختن به محدودیت‌ها و بررسی مسیرهای تحقیقاتی آینده، این مطالعه به بحث‌های جاری در مورد طراحی و اجرای برنامه درسی در حوزه آموزش کمک می‌کند.

تشکر و قدرانی

بدین وسیله پژوهشگران از شرکت کنندگان در پژوهش به دلیل مشارکت فعال در پژوهش و از مسئولان آن‌ها به دلیل موافقت جهت انجام پژوهش و انجام پرسشنامه تقدیر و تشکر می‌شود.

References

- Akintayo, O. T. (2024). Inclusive Curriculum Design: Meeting the Diverse Needs of Students for Social Improvement. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(5), 770-784. [DOI]
- Aktan, S. (2016). How Can I Describe the Social Studies Curriculum? A Case Study. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(1). [DOI]
- Al-Maamari, S., Al-Nofli, M. A., & Al-Gharibi, Z. M. S. (2014). The State of Social Studies in Basic Education Schools in Oman. *Asian Social Science*, 10(7). [DOI]
- Alcota, M., Gauna, P. R. d., & González, F. E. (2012). Development of Ethical Practices and Social Responsibility in Dental Education at the University of Chile: Student and Faculty Perceptions. *European Journal of Dental Education*, 17(1). [DOI]
- Amiri, M., Rahmani, J., & Saadatmand, Z. (2023). Studying the Social Health of Students with an Emphasis on Curriculum Planning [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 6(2), 168-175. [DOI]
- Beldağ, A. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Çokkültürlü Eğitim: Bir İçerik Analizi. *TAY Journal*, 2(2), 117-129. [DOI]
- Bezi, A., Fakoori, H., Bayani, A. A., & Saemi, H. (2024). Design and Validation of an Environmental Education Curriculum Model for Higher Education Based on the "Aker" Approach [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 79-90. [DOI]
- Bohan, C. H., & Randolph, P. (2009). The Social Studies Curriculum in Atlanta Public Schools During the Desegregation Era. *Theory & Research in Social Education*, 37(4), 543-569. [DOI]
- Bratland, E., & Ghami, M. E. (2023). The New Norwegian Curriculum and Integration of Knowledge in Textbooks in Social Studies: A Comparative Study. *International Educational Research*, 6(2), p46. [DOI]
- Byakika-Kibwika, P., Kutesa, A., Baingana, R., Muhumuza, C., Kitutu, F. E., Mwesigwa, C. L., Chalo, R. N., & Sewankambo, N. (2015). A Situation Analysis of Inter-Professional Education and Practice for Ethics and Professionalism Training at Makerere University College of Health Sciences. *BMC research notes*, 8(1). [DOI]
- Cullen, J., Bloemker, G., Wyatt, J., & Walsh, M. E. (2017). Teaching a Social and Emotional Learning Curriculum: Transformative Learning Through the Parallel Process. *International Journal of Higher Education*, 6(6), 163. [DOI]
- Dover, A. G. (2015). Teaching for Social Justice and the Common Core. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(5), 517-527. [DOI]
- Fel Araghi, A., Azodolmolki, S., & Hosseini Mirsafai, A. A. (2024). Design and Validation of a Curriculum Model Based on Positive Education Approach in Iran's Secondary Education [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 179-188. [DOI]
- Garzón, A. E. A. (2023). Community-Based Pedagogies: An Approach to Reconceptualize Education in Rural Areas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9603-9624. [DOI]
- Kafshchian Moghadam, A., Maleki, H., & Sadeghi, A. (2024). Designing a Citizenship Rights Curriculum Model for the Second Period of Elementary Education [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 1-7. [DOI]
- Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2010). ORIGINAL ARTICLE: Teaching Methods and Curriculum Models Used in Finland in the Education of Students Diagnosed With Having Severe/Profound Intellectual Disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 175-179. [DOI]
- Li, C. (2023). The Research on the Implementation Path of Innovative Talents in Computer Majors Based on the Integration of Specialization and Innovation. 282-290. [DOI]
- Mahdian, R., Poushaneh, K., Rezazadeh, H. R., & Maleki, H. (2022). Designing a National Identity Curriculum Model for the Second Elementary Grade. *iase-idje*, 5(3), 128-141. [DOI]
- Mirshamsi, H., Mohammadi Ahmad Abadi, N., & Alizadeh Asli, A. (2024). Identifying the Dimensions and Components of the Play-Based Curriculum in the Preschool Period based on the Montessori Theory. *Sociology of Education*, 10(1), 141-151. [DOI]
- Pan, Y., Huang, C.-H., & Hsu, W.-T. (2023). A Comparison of the Learning Effects Between TGfU-SE and TGfU on Learning Motivation, Sport Enjoyment, Responsibility, and Game Performance in Physical Education. *Frontiers in psychology*, 14. [DOI]
- Roofe, C. (2020). Curriculum as Place: The Social Relevance of the Secondary School Curriculum in Jamaica. *The Curriculum Journal*, 32(2), 165-181. [DOI]
- Soltan Mohammadi, Z., Sharifian, L., Moradi, S., & Araghieh, A. (2023). Identifying the Dimensions and Components of Education based on Flipped Learning in Elementary School. *iase-idje*, 6(2), 45-53. [DOI]
- Uljens, M., & Ylimaki, R. M. (2017). Non-Affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. 3-145. [DOI]
- Wei, B., & Thomas, G. P. (2006). An Examination of the Change of the Junior Secondary School Chemistry Curriculum in the P. R. China: In the View of Scientific Literacy. *Research in Science Education*, 36(4), 403-418. [DOI]
- Yang, Y., Yang, F., Lu, H., & Li, X. (2020). New Attempt of Curriculum Reform: A Case Study of Physics STEAM Curriculum in a Senior High School. *Research in Education Assessment and Learning*, 5(2). [DOI]