

 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0> 10.22034/marefatefarhangi.2025.5002393 20.1001.1.20088582.1404.16.4.3.8

Evaluating the Content of First-Year Secondary Social Studies Curriculum Based on Social Reconstruction Indicators

Mahdi Vahed / PhD Student, Curriculum Planning Department, Miameh Branch, Islamic Azad University, Miameh, Iran
mehdi.vahed@iau.ac.ir

 **Seifollah Fazlollahie Qomshi** / Associate Professor, Educational Sciences Department, Faculty of Humanities, Tolouemehr University, Qom, Iran
fazlollahigh@tolouemehr.ac.ir

Saeed Mazboohi / Assistant Professor, Educational Department, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran
smazbohi@atu.ac.ir

Received: 2025/08/04 - Accepted: 2025/10/08

Abstract

In the contemporary world, a primary mission of educational systems is to cultivate an informed, responsible, and participatory generation capable of contributing to social reconstruction. Textbooks, as formal and structured instruments of education, play a pivotal role in transmitting values and fostering civic competencies. This study evaluates the content of first-year secondary social studies textbooks against the indicators of social reconstruction ideology. The research indicators were developed from theoretical literature, comprising five main axes - critical awareness, civic participation, social justice, cultural diversity, and futurism and development - articulated through 22 sub-indicators. Using quantitative content analysis on the three social studies textbooks for grades seven, eight, and nine (published in 2024), the findings identified 389 instances of social reconstruction indicators. The highest frequency pertained to civic participation, while the lowest frequencies were associated with indicators such as inquiry, sense of self-efficacy and competence, and combating discrimination. The study concludes that although the textbook content addresses social reconstruction in certain respects, it lacks a necessary balance among the indicators, necessitating a revision to strengthen critical and justice-oriented perspectives.

Keywords: curriculum, social reconstruction ideology, social studies, first year of secondary education.

نوع مقاله: پژوهشی

ارزیابی محتوای مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه بر اساس شاخصه‌های بازسازی اجتماعی

mehdi.vahed@iau.ac.ir

fazlollahigh@toloumehri.ac.ir

smazbohi@atu.ac.ir

مهدی واحد/ دانشجوی دکتری گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد میمه، دانشگاه آزاد اسلامی، میمه، ایران

سیداله فضل‌الهی قمشی  / دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه طلع مهر، قم، ایران

سعید مذبوچی / استادیار گروه آموزش و پرورش، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، تهران، ایران

دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۳ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۱۶

چکیده

در جهان معاصر، یکی از رسالت‌های اصلی نظام‌های آموزشی، تربیت نسلی آگاه، مسئول و مشارکت‌جو برای ایفای نقش در بازسازی اجتماعی است. کتاب‌های درسی به‌عنوان ابزار رسمی و ساختاریافته آموزش، نقش مهمی در انتقال ارزش‌ها و تقویت مهارت‌های شهروندی ایفا می‌کنند. پژوهش حاضر با هدف ارزیابی محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه بر اساس شاخصه‌های ایدئولوژی بازسازی اجتماعی صورت گرفته است. شاخصه‌های پژوهش در پنج محور اصلی شامل آگاهی انتقادی، مشارکت مدنی، عدالت اجتماعی، تنوع فرهنگی و آینده‌نگری و توسعه، و در قالب ۲۲ شاخصه فرعی با بهره‌گیری از ادبیات نظری طراحی گردید. روش پژوهش تحلیل محتوا کمی بوده و جامعه پژوهش شامل سه جلد کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم (چاپ ۱۴۰۳) بود. یافته‌ها نشان داد که ۳۸۹ مرتبه از شاخصه‌های بازسازی اجتماعی در این کتاب‌ها شناسایی شده است. بیشترین بسامد مربوط به مشارکت مدنی اختصاص داشت و کمترین بسامد در شاخصه‌هایی چون پرسشگری، احساس لیاقت و کفایت و مقابله با تبعیض مشاهده شد. نتیجه‌گیری پژوهش آن است که اگرچه محتوای کتاب‌های مذکور از برخی جنبه‌ها به بازسازی اجتماعی توجه داشته، اما توازن لازم میان شاخصه‌ها رعایت نشده و بازنگری در جهت تقویت نگاه انتقادی و عدالت‌محور ضروری به نظر می‌رسد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، ایدئولوژی بازسازی اجتماعی، مطالعات اجتماعی، دوره اول متوسطه.

مقدمه

نقش آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای به‌عنوان یکی از ارکان اصلی توسعهٔ فرهنگی، اجتماعی و سیاسی شناخته می‌شود. آموزش و پرورش نه تنها افراد را برای کسب دانش و مهارت‌های علمی آماده می‌کند، بلکه با نهادینه‌سازی ارزش‌ها، هنجارها و معیارهای اجتماعی، به پرورش شهروندانی متعهد به اصول و آرمان‌های جامعه کمک می‌کند (سبحانی‌نژاد، نجفی و جعفری هرندي، ۱۳۹۷). در جوامعی که دارای بنیان‌های دینی و ایدئولوژیک (Religious and Ideological Foundations) هستند، این نقش اهمیت دوجندانی می‌یابد؛ زیرا آموزش و پرورش به ابزاری برای بازتولید و تداوم ارزش‌های دینی و مکتبی تبدیل می‌شود (ملکی، ۱۳۹۹). طبق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، نظام تربیتی به دلیل ماهیت دین‌مدار و ایدئولوژی‌محور کشور، وظیفه‌ای کلیدی در ترویج و درونی‌سازی ارزش‌های اسلامی و انقلابی بر عهده دارد. ایجاد معاونت پرورشی در ساختار آموزش و پرورش ایران یکی از بارزترین نمونه‌های تلاش برای تحقق این هدف است که با تمرکز بر بازتولید ارزش‌های ایدئولوژیک نظام طراحی شده است.

با این حال، ظهور شبکه‌های اجتماعی و دسترسی گستردهٔ دانش‌آموزان به اطلاعات غیررسمی، شکافی بین آموزش رسمی و واقعیت‌های اجتماعی ایجاد کرده است. ایدئولوژی بازسازی اجتماعی (Social Reconstructionism)، با تأکید بر پرورش تفکر انتقادی و مشارکت فعال، می‌تواند این شکاف را پر کند و دانش‌آموزان را به کنشگرانی آگاه و مسئول تبدیل نماید. در دورهٔ متوسطهٔ اول که دانش‌آموزان در مرحلهٔ حساسی از رشد هویت اجتماعی و شناختی قرار دارند، برنامه‌های درسی علوم اجتماعی می‌توانند با ترویج ارزش‌هایی مانند عدالت اجتماعی و تنوع فرهنگی، به کاهش نابرابری‌ها و تقویت همبستگی ملی کمک کنند. این امر به‌ویژه در مواجهه با چالش‌های معاصر مانند نابرابری اقتصادی و تنش‌های قومیتی از اهمیت مضاعفی برخوردار است.

ایدئولوژی بازسازی اجتماعی که ریشه در فلسفهٔ عمل‌گرایی (Pragmatism)، پیشرفت‌گرایی (Progressivism) و انسان‌شناسی (Anthropologically) دارد، بر نقش آموزش و پرورش در اصلاح و بازسازی جامعه تأکید می‌کند. این ایدئولوژی، با تمرکز بر مسائل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، آموزش را فرآیندی اجتماعی می‌داند که از طریق برنامه‌های درسی می‌تواند به بازسازی فرهنگ و ایجاد جامعه‌ای عادل‌تر و آرمانی‌تر منجر شود (Lgwe & Rufai, 2013). بازسازگرایان بیش از هر چیز به یادگیری و کاربرد آن توجه دارند و معتقدند برنامهٔ درسی باید منعطف یا چرخشی باشد. از نظر آنان برنامه‌ریزی درسی امری است که مدام در پرتو نیازهای متحول اجتماعی، سیاسی و اقتصادی در دست بازسازی است (گوک، ۱۳۹۵) و مواردی مانند حل مشکلات حال و آیندهٔ ملی و بین‌المللی، یعنی نژادپرستی، جنگ، مسائل جنسی، فقر، آلودگی، استثمار نیروهای کار، جرم و جنایت، کبود انرژی و کمبود سطح سلامت را دربر دارد (Damnanis, 2021). طبق دیدگاه وودسون (۲۰۱۰) بازسازگرایان بر این باور استوار است که جوامع باید همواره خود را به‌منظور برقراری شبکه‌های

اجتماعی کامل‌تر، اصلاح کنند. از نظر او بازسازی‌گرایی بر اهمیت تغییر به‌سوی بهتر شدن تأکید می‌کند؛ یعنی پذیرش تغییرات دائمی و توجه به این مسئله که جهان همواره در حال به وجود آوردن یک مجموعه کامل‌تر است و ساکنانش نیاز دارند که همواره خود را به‌منظور رویارویی با وضعیت‌های که در اطرافشان وجود دارد، تغییر دهند. افرادی چون مایلیس هورتون، موريس ميتچل، ویلیام استنلی و تئودور براملد در پی طرح و بسط ایدئولوژی بازسازی‌گرایی اجتماعی بوده‌اند. بازسازی‌گرایان اجتماعی را می‌توان به سه دسته انقلابی، انتقادی و آینده‌پژوهان (Revolutionary, Critical, and Futurists) تقسیم کرد. بر اساس اعلام شیرو (۲۰۱۰) تأثیر این ایدئولوژی در آموزش رسماً از سال ۱۹۳۲ آغاز شد. در این زمان جورج کاونتس به ایدئولوژی یادگیرنده‌محور حمله کرد و آن را مورد انتقاد قرار داد؛ چون معتقد بود این ایدئولوژی به مشکلات جامعه و ناعدالتی‌ها که بر اعضای آن وارد می‌شود، نمی‌پردازد. کانتس این سؤال را مطرح کرد که «آیا مدرسه شهامت آن را دارد که نظام اجتماعی جدیدی را ایجاد کند؟» در جنگ جهانی دوم تأثیر این ایدئولوژی کمرنگ شد. در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ با رشد برنامه درسی حمایت‌کننده از جنبش حقوق بشر، فسخ تفکیک نژادی، اعتراضات به جنگ ویتنام، اعتراض به سلاح‌های اتمی و جنبش آلودگی محیط، مجدداً ایدئولوژی بازسازی مطرح شد. در دهه ۱۹۸۰ تأثیر آن در مدارس کاهش یافت، ولی در آغاز قرن ۲۱ بسیاری از طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی به ترویج عدالت اجتماعی و تأثیرگذاری روی نسل آینده پرداختند. راویچ (۲۰۱۱) و صادقی (۱۳۹۴) انتقاداتی بر بازسازی اجتماعی وارد ساخته‌اند. از نظر راویچ بازسازی اجتماعی بسیار سیاسی است و در بطن آن نوعی بی‌طرفی وجود دارد که این بی‌طرفی برای آموزش و پرورش می‌تواند خطرناک باشد. از نظر صادقی نیز تند و عاطفی بودن، پرداختن بیش از حد به آینده و فراموشی زمان حال، بی‌توجهی به فرهنگ، تئوری و بی‌احتیاطی پیشگامان آن، نفی قدرت سنت، دامن زدن به بی‌ثباتی اجتماعی و تبدیل مدرسه به آزمایشگاهی اجتماعی برای آزمایش نظریه‌های اجتماعی انتقاداتی است که بر بازسازی اجتماعی وارد است.

اهمیت بررسی انطباق برنامه درسی علوم اجتماعی با ایدئولوژی بازسازی اجتماعی از چند منظر قابل تبیین است: نخست، ایدئولوژی بازسازی اجتماعی بر این اصل استوار است که مسائل اجتماعی خارج از مدرسه، فعالیت‌های آموزشی درون مدرسه را شکل می‌دهند. مدرسه به‌مثابه آزمایشگاهی اجتماعی عمل می‌کند که در آن دانش‌آموزان از طریق حل مسائل اجتماعی به کنشگرانی توانمند تبدیل می‌شوند (گوتک، ۱۳۹۵). در ایران، با توجه به ماهیت دین‌مدار و ایدئولوژی‌محور نظام سیاسی، آموزش و پرورش وظیفه‌ای فراتر از انتقال دانش دارد و باید به پرورش شهروندانی بپردازد که به ارزش‌ها و آرمان‌های نظام پایبند باشند. این امر به‌ویژه در حوزه علوم اجتماعی که به‌طور مستقیم با مفاهیم هویت ملی، ارزش‌های دینی و جامعه‌پذیری سیاسی سروکار دارد، از اهمیت مضاعفی برخوردار است؛

دوم، انطباق برنامه‌های درسی با ایدئولوژی بازسازی اجتماعی می‌تواند به تقویت مشارکت شهروندان در امور اجتماعی، شکل‌گیری هویت ملی، پرورش تفکر انتقادی سازنده و کاهش ناهنجاری‌های اجتماعی کمک کند. این موارد به‌نوبه خود به ایجاد جامعه‌ای پویا، باثبات و امن منجر می‌شود که در آن شهروندان با احساس تعلق به سرزمین

و ارزش‌های آن، به ایفای مسئولیت‌های فردی و جمعی خود می‌پردازند؛

سوم، با توجه به تغییرات سریع جهانی در حوزه‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، بازنگری در برنامه‌های درسی برای انطباق با نیازهای جامعه معاصر و آینده ضروری است. این پژوهش طی دو فاز بررسی چارچوب نظری بازسازی اجتماعی و تحلیل محتوای کمی کتاب مطالعات/ اجتماعی می‌تواند به ارائه نتایج دقیق و قابل اتکا در این زمینه کمک کند.

بررسی پیشینه‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که موضوع تأثیر ایدئولوژی‌ها بر برنامه‌های درسی، به‌ویژه در چارچوب ایدئولوژی بازسازی اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است. زارع صفت، ملکی‌پور و معمرحور (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند که بین ایدئولوژی غالب دبیران کار و فناوری در دوره متوسطه اول (دانش‌پژوهان علمی) و ایدئولوژی اسناد بالادستی (کارایی اجتماعی)، ناسازگاری وجود دارد. جلال‌وند (۱۳۹۶) بر ضرورت شناخت فلسفه‌های آموزشی مانند بازسازی اجتماعی برای معلمان تأکید کرده و معتقد است این شناخت به نقد و بررسی برنامه‌های درسی کمک می‌کند. فضلعلی‌زاده و محمدپور (۱۳۹۶) نیز نشان دادند که توجه به ایدئولوژی بازسازی اجتماعی می‌تواند به کارآمدی نظام آموزشی و انطباق آن با نیازهای جامعه منجر شود. سلسبیلی (۱۳۹۵) در تحلیل برنامه درسی ملی ایران، به بررسی مؤلفه‌های مختلف برنامه درسی از جمله اهداف، ساختار و ویژگی‌های اجرایی پرداخته و بر ضرورت توجه به روندهای نوآورانه تأکید کرده است. بهمنی، مرعشی، پاک‌سرشت و صفایی‌مقدم (۱۳۹۵) نیز با تأکید بر نقش مدارس در بازسازی اجتماعی، معتقدند که تقویت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان می‌تواند به تحولات فرهنگی و اجتماعی منجر شود. صادقی (۱۳۹۴) در نقد بازسازی اجتماعی، بر نقش معلم و دانش‌آموز به‌عنوان کنشگران اصلی در ایجاد اصلاحات اجتماعی تأکید کرده و عملیاتی‌سازی گزاره‌های این ایدئولوژی را گامی نوین در طراحی برنامه درسی ایران دانسته است.

در سطح بین‌المللی، مونگولنی (۲۰۲۱) نشان داد که ادغام ایدئولوژی‌های مختلف در برنامه درسی علوم طبیعی ممکن است به مشکلات تدریس و یادگیری منجر شود. کومار جین (۲۰۱۸) بازسازی اجتماعی را به‌عنوان نظریه‌ای معرفی کرد که از طریق روش‌هایی مانند یادگیری مشارکتی و تفکر سطح بالا می‌تواند به بازسازی جامعه کمک کند. فاضلی، امین خندقی سعیدی رضوانی و کرمی (۲۰۱۸) نیز تأثیر ایدئولوژی‌های علمی، جامعه‌شناختی و فرهنگی را بر برنامه‌های درسی بررسی کرده و بر نقش آنها در پیامدهای اجتماعی تأکید نموده‌اند. هیوود (۲۰۱۷) و بورن (۲۰۱۶) نیز به ترتیب بر تأثیر باورهای فلسفی معلمان و تعصبات ایدئولوژیک بر نظام آموزشی پرداخته‌اند. استلی (۱۹۹۱) نشان داد که برنامه‌های درسی مبتنی بر بازسازی اجتماعی می‌توانند با تقویت آگاهی انتقادی و مشارکت مدنی، به اصلاح ساختارهای اجتماعی کمک کنند. بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که تا چه میزان برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه اول با چارچوب نظری بازسازی اجتماعی منطبق است؟ این پرسش از آن جهت اهمیت دارد که دوره متوسطه اول، به دلیل ویژگی‌های سنی دانش‌آموزان، زمانی کلیدی برای شکل‌گیری ذهنیت و نگرش‌های آنها نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های اجتماعی است.

روش‌شناسی

در این پژوهش ابتدا از روش توصیفی - تحلیلی برای شناسایی شاخصه‌های اصلی و فرعی بازسازی اجتماعی استفاده شده است. بر این اساس از طریق مطالعه ادبیات داخلی و خارجی موجود در پایگاه‌های اطلاعاتی ساینس دایرکت، اریک، تیلور و فرانسیس، ریسرچ گیت، مگ ایران، نورمگز و ایرنداک شاخصه‌ها به‌دست آمدند. جهت اطمینان از روایی محتوایی این شاخصه‌ها از نظرات پنج نفر از متخصصان مطالعات برنامه درسی و آموزش استفاده شد که آنها ۵ شاخصه اصلی و ۲۲ شاخصه فرعی استخراج‌شده در جدول ذیل را متناسب با منطق پژوهش تشخیص دادند و بر جامعیتشان متفق‌القول بودند؛ سپس از روش تحلیل محتوای کمی برای ارزیابی کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه (چاپ ۱۴۰۳) نسبت به توجه به شاخصه‌های شناسایی‌شده استفاده گردید.

جدول ۱: سیاهه شاخصه‌های بازسازی اجتماعی

شاخص‌های کلان	شاخص‌های فرعی	منابع
آگاهی انتقادی	پرسشگری	Ravitch (2011)
	انتقاد به ناعدالتی‌ها	Gallard Martínez & Chapman (2023); Peterson (2015); Mawson (2014)
	درک مسائل منطقه‌ای و بین‌المللی	گوتک (۱۳۹۵)
	حاکمیت مردم	Zainuddin, Aidah, Mustafiyanti & Susanti (2025); Hill (2016)
مشارکت مدنی	گفت‌وگو	Abolwodi (2010); ابوالحسنی و جوادی‌پور (۱۴۰۲)
	آزادی بیان	ایل (۱۳۹۵)؛ نلر (۱۳۹۱)؛ Jimbai & et al (2015); Karen (2016)
	توجه به فضائل اخلاقی	ظفری و علیزاده (۱۴۰۲)؛ Neil (2015)
	احساس لیاقت و کفایت	Booyse & Chetty (2016)
	کنشگری اجتماعی	Ston (2010)
	حق انتخاب و تصمیم‌گیری	Merve (2019)
عدالت اجتماعی	وفاق	(Kahpiana & Rusman (2020)
	مقابله با تبعیض	Marulcu & Akbiyik (2014); Stephens (2023); Thomas (2010); Giroux (2008)
	حساسیت به اختلاف طبقاتی	لهسایی‌زاده (۱۳۷۴)
	نفی خشونت	بهمنی و همکاران (۱۳۹۵)؛ Noah & Dosunmu (2011)
تنوع فرهنگی	تأمین امنیت اجتماعی برای همگان	Bleazby (2016)
	توجه به تنوع قومی و پذیرش آن	Countess (1932)؛ صادقی (۱۳۹۴)؛ Giroux & Penna (1979)؛ Hash (2012)؛ Mwanzia & Mwanzia (2016)
	امید	Bussler (2010)
آینده‌نگری و توسعه	روحیه علمی	ابراهیم‌زاده (۱۴۰۳)؛ جلالوند (۱۳۹۶)
	توسعه روابط فرهنگی در سطح جهانی	Maxim (2010)
	توانمندسازی	Shiroo (2012)

شاخص‌های کلان	شاخص‌های فرعی	منابع
	تعامل با اقتصادهای دنیا	Silva & Silva (2013)
	بیکاری‌زدایی	Dolan (2015); Breithorde & Swinarski (1999)

بازسازی اجتماعی ریشه در نظریه‌های انتقادی و بازسازگرایانه دارد و بر بازاندیشی و بازسازی ساختارهای اجتماعی برای دستیابی به جامعه‌ای عادلانه‌تر، مشارکتی‌تر و متکثر متمرکز است. در این راستا، سیاههٔ فوق‌الذکر ابزاری کلیدی برای ارزیابی میزان انطباق محتوای آموزشی با آرمان‌های بازسازی اجتماعی است. این شاخصه‌ها که در پنج دستهٔ اصلی شامل آگاهی انتقادی، مشارکت مدنی، عدالت اجتماعی، تنوع فرهنگی و آینده‌نگری و توسعه تدوین شده‌اند، چارچوبی جامع برای بازسازی محتوای آموزشی ارائه می‌دهند. این چارچوب با عبور از صافی فلسفهٔ تربیتی اسلام تعدیل شده است. از جمله شاخصه‌هایی که حذف آنها به تعدیل چارچوب کمک کرد، می‌توان به ترویج نسبی‌گرایی اخلاقی، پذیرش سبک‌های زندگی مختلف (مانند همجنس‌گرایی) و نقد بی‌قیدوشرط نهادهای سنتی مانند خانواده و مذهب اشاره کرد. در ادامه توضیح هر شاخصهٔ اصلی و فرعی ارائه می‌شود.

آگاهی انتقادی: به‌عنوان یکی از ارکان اصلی بازسازی اجتماعی، بر توانمندسازی دانش‌آموزان برای تحلیل انتقادی ساختارهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی تأکید دارد. آگاهی انتقادی به‌عنوان هستهٔ مرکزی بازسازی اجتماعی، دانش‌آموزان را به ابزارهای فکری لازم برای شناسایی و تغییر ساختارهای ناعادلانه مجهز می‌کند و با دیگر شاخصه‌ها، به‌ویژه مشارکت مدنی و عدالت اجتماعی، پیوند عمیقی دارد. شاخصه‌های فرعی این دسته شامل پرسشگری، انتقاد به ناعدالتی‌ها، درک مسائل منطقه‌ای و بین‌المللی و حاکمیت مردم است.

پرسشگری: پرسشگری به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا از پذیرش منفعلانهٔ اطلاعات اجتناب کرده و به‌جای آن، دربارهٔ ریشه‌ها و پیامدهای مسائل اجتماعی سؤال کنند. این مهارت، اساس تفکر انتقادی است و دانش‌آموزان را به‌عنوان کنشگران فعال در فرآیند یادگیری قرار می‌دهد.

انتقاد به ناعدالتی‌ها: این شاخصه بر پرورش حساسیت نسبت به نابرابری‌ها و بی‌عدالتی‌های اجتماعی تمرکز دارد.

محتوای کتاب درسی باید نمونه‌هایی از ناعدالتی‌ها را مطرح کرده و دانش‌آموزان را به نقد این ساختارها ترغیب کند.

درک مسائل منطقه‌ای و بین‌المللی: آگاهی از مسائل جهانی و محلی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا جایگاه خود را در شبکهٔ پیچیدهٔ روابط اجتماعی درک کنند و به تحلیل تأثیرات جهانی‌سازی و مسائل منطقه‌ای بپردازند.

حاکمیت مردم: این شاخصه بر اهمیت مشارکت مردم در فرآیندهای دموکراتیک تأکید دارد و محتوای آموزشی باید دانش‌آموزان را با مفاهیم دموکراسی، حقوق شهروندی و نقش مردم در تصمیم‌گیری‌های سیاسی آشنا کند.

مشارکت مدنی: به‌عنوان یکی دیگر از محورهای بازسازی اجتماعی، بر تقویت نقش دانش‌آموزان به‌عنوان شهروندانی فعال و مسئول تأکید دارد. مشارکت مدنی با آگاهی انتقادی و عدالت اجتماعی ارتباط تنگاتنگی دارد؛ زیرا

مشارکت فعال بدون آگاهی از مسائل اجتماعی و تعهد به عدالت امکان‌پذیر نیست. شاخصه‌های فرعی این دسته شامل گفت‌وگو، آزادی بیان، توجه به فضائل اخلاقی، احساس لیاقت و کفایت، کنشگری اجتماعی، حق انتخاب و تصمیم‌گیری و وفاق است.

گفت‌وگو: آموزش مهارت‌های گفت‌وگو، دانش‌آموزان را به مشارکت در بحث‌های سازنده و محترمانه تشویق می‌کند که برای ایجاد جامعه‌ای دموکراتیک ضروری است.

آزادی بیان: این شاخصه بر اهمیت آزادی در ابراز عقاید و نقد سازنده تأکید دارد و محتوای کتاب درسی باید دانش‌آموزان را با حقوق خود در این زمینه آشنا کند.

توجه به فضائل اخلاقی: فضائل اخلاقی مانند صداقت، احترام و مسئولیت‌پذیری، پایه‌های مشارکت مدنی مسئولانه را تشکیل می‌دهند.

احساس لیاقت و کفایت: تقویت اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی دانش‌آموزان، آنها را به مشارکت فعال در جامعه ترغیب می‌کند.

کنشگری اجتماعی: این شاخصه دانش‌آموزان را به انجام اقدامات عملی برای بهبود جامعه تشویق می‌کند، مانند مشارکت در پروژه‌های محلی یا فعالیت‌های داوطلبانه.

حق انتخاب و تصمیم‌گیری: آموزش حقوق و مسئولیت‌های مرتبط با تصمیم‌گیری، دانش‌آموزان را به‌عنوان شهروندانی آگاه و فعال آماده می‌کند.

وفاق: تأکید بر همکاری و همبستگی اجتماعی، به ایجاد جوامعی متحد و منسجم کمک می‌کند.

عدالت اجتماعی: به‌عنوان یکی از اهداف اصلی بازسازی اجتماعی، بر حذف نابرابری‌ها و ایجاد جامعه‌ای فراگیر متمرکز است. عدالت اجتماعی، به‌عنوان محور پیونددهنده آگاهی انتقادی و مشارکت مدنی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا برای ایجاد جامعه‌ای عادلانه‌تر تلاش کنند. شاخصه‌های فرعی این دسته شامل مقابله با تبعیض، حساسیت به اختلاف طبقاتی، نفی خشونت و تأمین امنیت اجتماعی برای همگان است.

مقابله با تبعیض: محتوای کتاب درسی باید دانش‌آموزان را با انواع تبعیض (نژادی، جنسیتی، اقتصادی) آشنا کرده و راه‌های مقابله با آن را آموزش دهد.

حساسیت به اختلاف طبقاتی: این شاخصه بر آگاهی از نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی تأکید دارد و دانش‌آموزان را به تحلیل علل و پیامدهای این اختلافات ترغیب می‌کند.

نفی خشونت: آموزش ارزش‌های صلح‌طلبانه و رد خشونت، به ایجاد جامعه‌ای ایمن و عادلانه کمک می‌کند. **تأمین امنیت اجتماعی برای همگان:** این شاخصه بر اهمیت ایجاد شرایطی تأکید دارد که در آن همه افراد از امنیت اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی برخوردار باشند.

تنوع فرهنگی: بر پذیرش و احترام به تفاوت‌های قومی، زبانی و فرهنگی تأکید دارد و ریشه در نظریه‌های چندفرهنگ‌گرایی دارد. تنوع فرهنگی با عدالت اجتماعی و مشارکت مدنی ارتباط نزدیکی دارد؛ زیرا پذیرش تفاوت‌ها به تقویت همبستگی اجتماعی و کاهش تبعیض کمک می‌کند. این شاخصه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با پذیرش تنوع، به همزیستی مسالمت‌آمیز در جوامع چندفرهنگی کمک کنند. شاخصه فرعی این دسته شامل توجه به تنوع قومی و پذیرش آن است.

توجه به تنوع قومی و پذیرش آن: محتوای آموزشی باید تنوع قومی و فرهنگی را به‌عنوان یک ارزش معرفی کرده و دانش‌آموزان را به احترام و درک متقابل تشویق کند.

آینده‌نگری و توسعه: به‌عنوان شاخصه‌ای پیش رو، بر آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مواجهه با چالش‌های آینده و مشارکت در توسعه پایدار متمرکز است. این شاخصه با الهام از دیدگاه‌های بازسازگرایانه، به دنبال ایجاد امید و توانمندسازی برای ساخت جهانی بهتر است. شاخصه‌های فرعی این دسته شامل امید، روحیه علمی، توسعه روابط فرهنگی در سطح جهانی، توانمندسازی، تعامل با اقتصادهای دنیا و بیکاری‌زدایی است.

امید: پرورش نگرش مثبت و امید به آینده، دانش‌آموزان را به تلاش برای بهبود شرایط اجتماعی ترغیب می‌کند.

روحیه علمی: تأکید بر تفکر علمی و تحقیق، دانش‌آموزان را برای حل مسائل پیچیده جهانی آماده می‌کند.

توسعه روابط فرهنگی در سطح جهانی: این شاخصه بر تقویت ارتباطات بین‌فرهنگی و درک جهانی تأکید دارد.

توانمندسازی: آموزش مهارت‌های لازم برای خودکفایی و مشارکت فعال در توسعه اجتماعی و اقتصادی.

تعامل با اقتصادهای دنیا: هدفش آگاهی از اقتصاد جهانی و نقش آن در توسعه پایدار است.

بیکاری‌زدایی: بر ایجاد فرصت‌های شغلی و کاهش نابرابری‌های اقتصادی تأکید دارد.

یافته‌ها

جدول (۲) توزیع فراوانی و درصد حضور شاخصه‌های برگرفته از رویکرد بازسازی اجتماعی را در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه (پایه‌های هفتم تا نهم) نشان می‌دهد. این شاخص‌ها در قالب شش شاخص کلان شامل آگاهی انتقادی، مشارکت مدنی، عدالت اجتماعی، تنوع فرهنگی، آینده‌نگری و توسعه طراحی شده‌اند و به‌صورت مجموعه‌ای از شاخص‌های فرعی عملیاتی شده‌اند که قابلیت شناسایی در متن کتاب‌ها را دارند.

بر اساس داده‌های جدول، مجموعاً ۳۸۹ مورد از این شاخص‌ها در سه پایه شناسایی شده است که پایه نهم با ۴۳/۹۶ درصد بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده و به دنبال آن، پایه‌های هفتم (۲۹/۸۲ درصد) و هشتم (۲۲/۲۶ درصد) قرار دارند. از میان شاخصه‌های کلان، مشارکت مدنی با شاخص‌هایی نظیر «گفت‌وگو» (۳۳ مورد)، «کنشگری اجتماعی» (۴۳ مورد) و «توجه به فضائل اخلاقی» (۴۴ مورد) پررنگ‌ترین حضور را دارد و بیشترین توجه برنامه درسی مطالعات اجتماعی به آن معطوف بوده است.

در مقابل، شاخصه‌هایی مانند «آگاهی انتقادی» با زیرشاخص «پرسشگری» (۲ مورد)، یا «احساس لیاقت و کفایت» (۴ مورد)، کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. این امر نشان‌دهنده اولویت نسبی برنامه درسی بر جنبه‌های اجتماعی و رفتاری مشارکت، در برابر پرورش نگاه انتقادی و توانمندسازی ذهنی است.

همچنین شاخصه «تنوع فرهنگی» (با ۳۸ مورد) و «آینده‌نگری و توسعه» (با ۷۵ مورد در مجموع) جایگاه نسبتاً پررنگی دارند که نشان از تمایل محتوای درسی به مفاهیم جهانی شدن، اقتصاد آینده‌محور و همزیستی فرهنگی دارد.

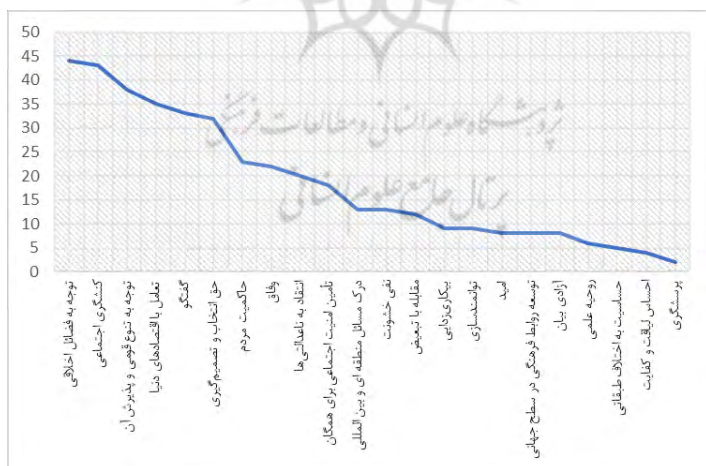
جدول ۲: جایگاه شاخصه‌های بازسازی اجتماعی در مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه

شاخص‌های کلان	شاخص‌های فرعی	کتاب درسی مطالعات اجتماعی			
		پایه هفتم	پایه هشتم	پایه نهم	مجموع
آگاهی انتقادی	پرسشگری	۲	۰	۰	۲
	انتقاد به ناعدالتی‌ها	۳	۶	۱۱	۲۰
	درک مسائل منطقه‌ای و بین‌المللی	۱	۹	۳	۱۳
	حاکمیت مردم	۷	۶	۱۰	۲۳
مشارکت مدنی	گفت‌وگو	۱۸	۲	۱۳	۳۳
	آزادی بیان	۳	۱	۴	۸
	توجه به فضائل اخلاقی	۱۲	۱۴	۱۸	۴۴
	احساس لیاقت و کفایت	۰	۱	۳	۴
	کنشگری اجتماعی	۱۶	۱۳	۱۴	۴۳
	حق انتخاب و تصمیم‌گیری	۵	۶	۲۱	۳۲
	وفاق	۹	۷	۶	۲۲
عدالت اجتماعی	مقابله با تبعیض	۴	۳	۵	۱۲
	حساسیت به اختلاف طبقاتی	۲	۰	۳	۵
	نفی خشونت	۱	۱۱	۱	۱۳
	تأمین امنیت اجتماعی برای همگان	۳	۵	۱۰	۱۸
تنوع فرهنگی	توجه به تنوع قومی و پذیرش آن	۸	۱۱	۱۹	۳۸
	امید	۲	۱	۵	۸
آینده‌نگری و توسعه	روحیه علمی	۳	۱	۲	۶
	توسعه روابط فرهنگی در سطح جهانی	۴	۲	۲	۸
	توانمندسازی	۲	۴	۳	۹
	تعامل با اقتصادهای دنیا	۹	۱۱	۱۵	۳۵
	بیکاری‌زدایی	۲	۴	۳	۹
	مجموع	۱۱۶	۱۰۲	۱۷۱	۳۸۹
		۲۹/۸۲	۲۶/۲۲	۴۳/۹۶	۱۰۰
		درصد			

نمودار ذیل توزیع فراوانی شاخصه‌های مرتبط با بازسازی اجتماعی را در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه نشان می‌دهد. در این نمودار، همه ۲۲ شاخصه به ترتیب از «پرسشگری» تا «بیکاری‌زدایی»

بررسی شده‌اند. نتایج منتشرشده در نمودار نشان می‌دهد شاخصه‌های بازسازی اجتماعی به‌طور کم‌وبیش در محتوای مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه انعکاس یافته‌اند، اما پراکندگی و اولویت‌بندی آنها بیانگر جهت‌گیری خاصی در تدوین این محتواست. در میان شاخصه‌ها، توجه به فضائل اخلاقی (با فراوانی ۴۴)، کنشگری اجتماعی (۴۳) و گفت‌وگو (۳۳) بیشترین بسامد را دارند. این امر حاکی از آن است که برنامه درسی تلاش دارد نوعی تربیت اجتماعی - اخلاقی را در چارچوب ارزش‌های بومی و ملی ترویج دهد. تأکید بر فضائل اخلاقی و تقویت کنشگری اجتماعی می‌تواند به پرورش شهروندانی اخلاق‌مدار و فعال در حوزه اجتماعی منجر شود؛ هرچند جهت‌گیری آن درون‌ملی است و کمتر در افق جهانی یا منطقه‌ای معنا می‌یابد. در مقابل، شاخصه‌هایی همچون پرسشگری (۲)، احساس لیاقت و کفایت (۴) و مقابله با تبعیض (۱۲) با بسامد کمتری در منابع دیده می‌شوند. کم‌رنگ بودن پرسشگری در متون درسی نگران‌کننده است؛ چراکه پرسشگری زیربنای رشد تفکر انتقادی و بلوغ اجتماعی دانش‌آموزان است. همچنین غیبت یا ضعف شاخصه‌هایی چون حق انتخاب و تصمیم‌گیری (۳۲) و درک مسائل منطقه‌ای و بین‌المللی (۱۳) می‌تواند نشان‌دهنده کاستی در آماده‌سازی نسل آینده برای مشارکت مؤثر در جامعه جهانی باشد. شاخصه‌هایی چون توسعه روابط فرهنگی در سطح جهانی (۸)، تعامل با اقتصادهای دنیا (۳۵) و بیکاری‌زدایی (۹)؛ اگرچه به‌طور پراکنده آمده‌اند، اما حضورشان حاکی از توجهی اولیه به مفاهیم توسعه‌محور و پیوند با مسائل کلان اجتماعی است. بالاین‌حال، توازن میان آنها و شاخصه‌های پرنرنگ‌تر اخلاقی و هویتی برقرار نیست.

نمودار ۱: فراوانی شاخصه‌های فرعی بازسازی اجتماعی در مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه



در جدول ذیل برخی از متن‌ها، تصاویر و تمرین‌های موجود در مطالعات اجتماعی که در راستای توجه به شاخصه‌های بازسازی اجتماعی بودند درج شده است.

جدول ۴: نمونه‌هایی از شاخصه‌های بازسازی اجتماعی در مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه

تمرین	تصویر	متن
به چند گروه تقسیم شوید. هر گروه تعدادی پرسش دربارهٔ محل زندگی خودتان بنویسید. هر گروه‌ای که تعداد بیشتری پرسش طرح کند، امتیاز بیشتری می‌گیرد (اشاره به شاخص پرسشگری: پایه هفتم، درس ۹، ص ۴۶).	 (اشاره به شاخص حساسیت به اختلاف طبقاتی: پایه هفتم، درس ۲۱، ص ۱۳۴)	خلفای بنی امیه و بنی عباس حکومت ظالمانه‌ای را در پیش گرفتند و امامان معصوم را که خواستار اجرای عدالت و قوانین اسلام بودند، به شهادت می‌رساندند (اشاره به شاخص انتقاد به ناعدالتی‌ها: پایه هفتم، درس ۱۶، ص ۹۴).
کادر زیر را مطالعه و دربارهٔ سؤال‌های آن، با یکدیگر گفت‌وگو کنید: کشور ما تلاش می‌کند هم تولیدات خود را افزایش دهد و هم با پیشرفت در علم و فناوری کیفیت تولیدات را بهتر کند تا از نظر اقتصادی وابسته به کشورهای خارجی نباشیم. بسیاری از کشورها، پس از جنگ و ضعیف شدن اقتصاد آنها، سال‌ها از تولیدات کشور خودشان حمایت می‌کردند و نتیجهٔ شیرین آن، یعنی پیشرفت کشورشان در سال‌های بعد را دیدند. به نظر شما از چه راه‌هایی می‌توانیم به تولید ملی کمک کنیم؟ چگونه می‌توانیم از تولیدکنندگان کشورمان حمایت کنیم؟ (اشاره به شاخص گفت‌وگو: پایه هفتم، درس ۷، ص ۳۴)	 (اشاره به شاخص کنشگری اجتماعی: پایه هفتم، درس ۲، ص ۱۰)	بی‌عدالتی و اختلافات طبقاتی در دورهٔ ساسانیان به اوج رسید (اشاره به شاخص انتقاد به ناعدالتی‌ها: پایه هفتم، درس ۲۱، ص ۱۳۴).

متن	تصویر	تمرین
انسان‌ها حق دارند آزاد باشند، یعنی برده و بنده انسان‌های دیگر نباشند؛ زیرا خداوند آنها را آزاد آفریده است (اشاره به شاخص آزادی بیان: پایه هفتم، درس ۱، ص ۲).	 (اشاره به شاخص حق انتخاب و تصمیم‌گیری: پایه هفتم، درس ۲، ص ۱۳)	با کمک معلم و مسئولین مدرسه یک کارشناس سازمان آب و فاضلاب را به کلاس دعوت کنید تا درباره مصرف صحیح آب و مسائل مربوط به آن، به سوالات شما پاسخ بدهد (اشاره به شاخص درک مسائل منطقه‌ای و بین‌المللی: پایه هفتم، درس ۱۴، ص ۸۸).
همه حق دارند در کوچه و خیابان امنیت داشته باشند (اشاره به شاخص نفی خشونت: پایه هفتم، درس ۱، ص ۵).	 (اشاره به شاخص وفای: پایه هفتم، درس ۵، ص ۲۳)	در خانواده یا فامیل خود درباره اشیا یا رسم‌های قدیمی که میراث خانوادگی هستند، پرس‌و‌جو کنید. از افراد پرسید چرا آن چیزها را حفظ و نگهداری می‌کنند؟ سپس نتیجه را روی یک برگ کاغذ بنویسید و در کلاس بگویید (اشاره به شاخص پرسشگری: پایه هفتم، درس ۱۷، ص ۱۰۸).
یکی از راه‌هایی که من به‌وسیله آن می‌توانم از استقلال کشورم دفاع کنم، خوب درس خواندن و امیدواری به آینده کشورم است (اشاره به شاخص امید: پایه هفتم، درس ۲، ص ۹).		انگیزه و اهداف امام حسین (ع) از قیام عاشورا چه بود؟ فهرست کنید (اشاره به شاخص انتقاد به ناعدالتی‌ها: پایه هشتم، درس ۱۰، ص ۶۱).

تمرین	تصویر	متن
درباره یکی از موضوعات قاره آمریکا (برای مثال حقوق بشر آمریکایی، وضعیت سیاه پوستان آمریکا، امنیت در آمریکا، جنبش ۹۹ درصدی (جنبش وال استریت) و ۵۰ میلیون فقیر آمریکایی و...) تحقیق کرده و روزنامه دیواری درست کنید (اشاره به شاخص درک مسائل منطقه‌ای و بین‌المللی: پایه هشتم، درس ۲۴، ص ۱۶۶).	 (اشاره به شاخص مقابله با تبعیض: پایه هشتم، درس ۲۳، ص ۱۵۵)	آنها حق دارند از خدمات دولت در زمینه‌های مختلف بهره‌مند شوند، و حق دارند آزادی بیان، اظهار نظر و انتقاد داشته باشند (اشاره به شاخص آزادی بیان: پایه هشتم، درس ۴، ص ۱۸).
به نظر شما مهاجرت متخصصان و دانشمندان یک کشور به کشور دیگر، چه نتایج و پیامدهایی برای دو کشور مبدأ و مقصد دارد؟ (اشاره به شاخص انتقاد به ناعدالتی‌ها: پایه هشتم، درس ۲۳، ص ۱۵۹).	 (اشاره به شاخص بیکاری زدایی: پایه هشتم، درس ۵، ص ۲۵)	کشورهای گروه هشت: هشت کشور صنعتی جهان که ۶۵ درصد اقتصاد جهان را در دست دارند و هر ساله با یکدیگر جلساتی برگزار می‌کنند، عبارت‌اند از: ایالات متحده آمریکا، روسیه، ژاپن، ایتالیا، انگلستان، فرانسه، آلمان و کانادا (اشاره به شاخص تعامل با اقتصادهای دنیا: پایه هشتم، درس ۱۸، ص ۱۲۰).
درباره علل و عوامل نابرابری توسعه انسانی در جهان گفت‌وگو کنید. به نظر شما کدام عوامل مهم‌ترند؟ چرا؟ (اشاره به شاخص گفت‌وگو: پایه نهم، درس ۸، ص ۴۸).	 (اشاره به شاخص انتقاد به ناعدالتی‌ها: پایه نهم، درس ۸، ص ۵۰)	ایرانیان مسلمان به پشتوانه روحیه علم‌دوستی در اسلام و همچنین فرهنگ و تمدن باستانی خود، کمک بسیاری به شکل‌گیری و شکوفایی فرهنگ و تمدن اسلامی کردند (اشاره به شاخص روحیه علمی: پایه هشتم، درس ۱۲، ص ۶۹).

تمرین	تصویر	متن
آثار و پیامدهای سیاسی و اجتماعی جنگ جهانی اول در ایران را از متن درس استخراج و فهرست کنید (اشاره به شاخص نفی خشونت: پایه نهم، درس ۱۳، ص ۸۹).	 (اشاره به شاخص حساسیت به اختلاف طبقاتی: پایه نهم، درس ۸، ص ۵۰)	حفر بی‌رویه چاه‌ها مشکلات زیادی چون کم‌آبی شدید در منطقه، خشک شدن مزارع و تخلیه روستاها و یا افزایش احتمال بروز زمین‌لرزه را به دنبال دارد که جبران آنها بسیار دشوار است (اشاره به شاخص درک مسائل منطقه‌ای و بین‌المللی: پایه نهم، درس ۲۴، ص ۱۶۴).
جدولی با سه ستون رسم کنید: دلایل سیاسی، فرهنگی اجتماعی و اقتصادی نارضایتی مردم از حکومت شاه را به تفکیک در آن بنویسید (اشاره به حاکمیت مردم: پایه نهم، درس ۱۵، ص ۱۰۴).	 (اشاره به شاخص تأمین امنیت اجتماعی برای همگان: پایه نهم، درس ۷، ص ۴۴)	روزنامه‌ها آزادی نداشتند و نمی‌توانستند از شاه و مقام‌های حکومتی انتقاد کنند (اشاره به شاخص آزادی بیان: پایه نهم، درس ۱۵، ص ۱۰۲).
فکر می‌کنید که یک فرد باید دارای چه ویژگی‌هایی باشد تا هویتی انقلابی داشته باشد؟ (اشاره به شاخص احساس لیاقت و کفایت: پایه نهم، درس ۱۸، ص ۱۲۷).	 (اشاره به شاخص کنشگری اجتماعی: پایه نهم، درس ۱۳، ص ۸۷)	امیرکبیر پس از برقرار کردن امنیت و آرامش، اقداماتی را برای نوسازی تشکیلات حکومتی و مبارزه با مفاسد اداری و اقتصادی آغاز کرد. او در سیاست خارجی، توجه ویژه‌ای به حفظ استقلال کشور داشت و درصد قطع نفوذ روسیه و انگلستان در ایران بود (اشاره به شاخص توانمندسازی: پایه نهم، درس ۱۲، ص ۷۷).

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان توجه کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه به شاخصه‌های بازسازی اجتماعی انجام شد؛ شاخصه‌هایی که برگرفته از رویکردهای انتقادی در تعلیم و تربیت هستند و بر پرورش شهروندانی مسئول، آگاه و کنشگر تأکید دارند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه (پایه‌های هفتم تا نهم) حاوی جلوه‌هایی از شاخصه‌های بازسازی اجتماعی اند. با این حال، توزیع و شدت این شاخصه‌ها در پایه‌های مختلف، یکسان و متوازن نیست. در مجموع، سه شاخصه کلان «مشارکت مدنی»، «آگاهی انتقادی» و «عدالت اجتماعی» بیشترین فراوانی را در محتوای کتاب‌ها داشته‌اند؛ درحالی که دو شاخصه «تنوع فرهنگی» و «آینده‌نگری و توسعه» در رده‌های بعدی قرار گرفته‌اند.

مشارکت مدنی با بیشترین بسامد (در مجموع ۱۸۶ مرتبه) پررنگ‌ترین شاخصه بازسازی اجتماعی در کتاب‌هاست. این امر به‌ویژه با تأکید بر گفت‌وگو، کنشگری اجتماعی، توجه به فضائل اخلاقی و حق انتخاب، نشان می‌دهد که نویسندگان کتاب‌ها تلاش کرده‌اند تا روحیه مسئولیت‌پذیری و فعالیت جمعی را در دانش‌آموزان تقویت کنند. با این حال، برخی شاخصه‌های کلیدی مشارکت مدنی مانند «احساس لیاقت و کفایت» و «آزادی بیان» حضور کم‌رنگ‌تری داشته‌اند که این امر می‌تواند زمینه‌ساز تقویت بعد روان‌شناختی مشارکت در اصلاح برنامه درسی آینده باشد.

آگاهی انتقادی با مجموع ۵۸ مورد، دومین شاخصه پرتکرار است. در این میان، شاخصه‌هایی مانند «انتقاد از ناعدالتی‌ها» و «حاکمیت مردم» نسبت به سایر شاخصه‌ها نظیر «پرسشگری» و «درک مسائل منطقه‌ای و بین‌المللی» حضور پررنگ‌تری داشته‌اند. این مسئله می‌تواند نشانگر رویکردی نیمه‌فعالانه در آموزش تفکر انتقادی باشد؛ یعنی دانش‌آموز به چالش‌های جامعه آگاه می‌شود، ولی آن‌گونه که باید و شاید به مهارت‌های تحلیل انتقادی مجهز نمی‌گردد. عدالت اجتماعی نیز با فراوانی متوسط (در مجموع ۴۸ مرتبه) در محتوای کتاب‌ها منعکس شده است. تمرکز عمده بر «تأمین امنیت اجتماعی» و «نفی خشونت» بوده و شاخصه‌هایی چون «حساسیت به اختلاف طبقاتی» و «مقابله با تبعیض» نسبتاً کم‌رنگ‌اند. این توزیع نشان می‌دهد که عدالت در لایه‌های ملموس‌تر اجتماعی طرح شده، اما نیازمند پرداختن بیشتر به ساخت‌های ساختاری و تحلیل محور عدالت است.

تنوع فرهنگی با فراوانی ۳۸ مورد، تقریباً به‌صورت متمرکز به شاخصه «پذیرش تنوع قومی» پرداخته است که هرچند اهمیت دارد، اما نشان می‌دهد که سایر ابعاد چندفرهنگی بودن مانند زبان، آیین‌ها و گفت‌وگوی فرهنگی کمتر مورد توجه بوده‌اند. این مسئله در جامعه ایران با ساختار چندقومیتی، ضرورتی مضاعف دارد.

آینده‌نگری و توسعه کم‌فراوانی‌ترین شاخصه (۷۵ مورد) در کتاب‌های مورد بررسی است. شاخصه‌هایی همچون «تعامل با اقتصادهای دنیا» و «توسعه روابط فرهنگی» بیشتر دیده شده‌اند؛ درحالی که «امید»، «روحیه علمی» و «توانمندسازی» کمتر برجسته شده‌اند. این امر نشان می‌دهد که نگاه توسعه‌محور در این کتاب‌ها بیشتر بر وجه

اقتصادی و بین‌المللی متمرکز شده تا بر تقویت ذهنیت آینده‌نگر و انگیزش درونی دانش‌آموز.

در مجموع، محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی گرچه دربردارنده برخی شاخصه‌های بازسازی اجتماعی است، اما هنوز از جامعیت، توازن و عمق لازم برخوردار نیست، به‌ویژه، غفلت نسبی از برخی شاخصه‌های بنیادین چون پرسشگری، توانمندسازی، امید و تحلیل طبقاتی، نیازمند بازنگری هدفمند در سیاست‌های برنامه‌ریزی درسی است. نتایج این پژوهش هم‌راستا با برخی مطالعات داخلی است. برای مثال پژوهش سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان داد که شاخصه‌های مشارکت سیاسی و انتقاد اجتماعی به‌طور نظام‌مند از کتاب‌های درسی حذف یا تضعیف شده‌اند. در پژوهش هیوود (۲۰۱۷) تحلیل کتاب‌های مطالعات اجتماعی بیانگر آن بود که محتوای این کتاب‌ها بیش از آنکه به تفکر انتقادی بپردازند، معطوف به انتقال مفاهیم کلیشه‌ای و تمرکز بر اطاعت و تبعیت‌اند. در مقابل، پژوهش‌هایی همچون جعفری (۱۴۰۰) نشان داده‌اند که در برخی پایه‌ها و دروس، تلاش‌هایی برای گنجاندن مفاهیمی چون همکاری، همدلی و تنوع فرهنگی صورت گرفته است؛ هرچند این تلاش‌ها عموماً سطحی و ناکارآمد باقی مانده‌اند.

به نظر می‌رسد عدم پرورش شاخصه‌هایی چون آگاهی انتقادی، عدالت‌خواهی و توسعه‌نگری باعث می‌شود نوجوانان مسائل اجتماعی را فردی، تقدیری یا بی‌ارتباط با خود تلقی کنند و از ایفای نقش اجتماعی فاصله بگیرند. نوجوانی که قدرت تحلیل منصفانه مسائل را نیاموزد، یا منفعل می‌شود یا دچار نگرش‌های تک‌انشی و افراطی می‌گردد. نوجوان در مدرسه با روایت رسمی مواجه است، اما در فضای مجازی با جریان‌های فکری متکثر. نبود تفکر انتقادی در آموزش رسمی، او را در برابر این شکاف آسیب‌پذیر می‌کند. وقتی آموزش رسمی مسائل واقعی جامعه (نابرابری، تبعیض، فساد، ناکارآمدی و...) را نادیده بگیرد، اعتماد نسل نوجوان به صداقت نهاد تعلیم‌وتربیت از بین می‌رود. نیز شاخصه‌هایی چون مشارکت و عدالت اجتماعی، پیوند مستقیمی با شکل‌گیری هویت اجتماعی دارند. غفلت از این عناصر به بی‌ریشگی اجتماعی و ضعف انسجام نسل آینده خواهد انجامید.

به لحاظ رویکردی پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان درسی با بهره‌گیری از رویکردهای تربیت انتقادی، تربیت مدنی فعال و جامعه‌پذیری چندفرهنگی، محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی را بازطراحی کنند؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموز نه فقط به‌عنوان «یادگیرنده»، بلکه به‌مثابه «کنشگر اجتماعی» تربیت یابد؛ کنشگری که نسبت به مسائل جامعه حساس، در قبال آن مسئول و برای تغییر آن امیدوار و توانمند باشد.

به لحاظ عملیاتی نیز توجه به پیشنهاد‌های ذیل می‌تواند زمینه تحول در برنامه‌ریزی درسی و تألیف کتاب‌های مطالعات اجتماعی را فراهم آورد:

- بازنگری ساختاری در محتوای کتاب‌های درسی بر اساس الگوی تلفیقی دانشی - مهارتی - نگرشی با رویکرد تحولی.
- گنجاندن فعالیت‌های یادگیری مسئله‌محور، پژوهش‌محور و مشارکتی به‌جای ارائه صرف گزاره‌های اطلاعاتی.
- تولید روایت‌های چندسویه از مسائل اجتماعی با ارائه دیدگاه‌های متفاوت (در قالب گفت‌وگوها، مناظره‌ها، مقایسه رویکردها).

- گنجاندن مفاهیم تحلیل قدرت، عدالت ساختاری و مسئولیت مدنی در سطح متناسب با سن دانش آموز.
- آموزش معلمان برای تدریس تربیت‌محور با رویکرد بازسازی اجتماعی از طریق کارگاه‌ها و بسته‌های تربیت حرفه‌ای.
- توجه به اقتضائات فرهنگی مناطق مختلف کشور در پرداختن به تنوع فرهنگی و بازنمایی مثبت آن در کتاب‌ها.
- هم‌افزایی میان مؤلفان، معلمان، پژوهشگران و دانش‌آموزان در تولید و بازآفرینی محتوای آموزشی با تأکید بر مشارکت و زیست تجربی.



منابع

- ابراهیم‌زاده، آرش (۱۴۰۳). بررسی و مقایسه دانش ارزشمند از منظر دو ایدئولوژی کارایی اجتماعی و بازسازی اجتماعی. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۵(۲)، ۵۵-۲۵.
- ابوالحسنی، زهرا و جوادی‌پور، محمد (۱۴۰۲). ارائه الگوی مطلوب برنامه درسی مطالعات اجتماعی بر اساس رویکرد نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۴(۳)، ۸۵-۶۲.
- اپل، مایکل (۱۳۹۵). *آیا آموزش می‌تواند جامعه را تغییر دهد؟*. ترجمه نازنین میرزاییگی. تهران: آگاه.
- بهمنی، لیلا، مرعشی، منصور، پاک‌سرشت، محمدجعفر و صفایی مقدم، مسعود (۱۳۹۵). آیا بازسازی اجتماعی و فرهنگی وظیفه مدرسه است؟ (بررسی تحلیلی دیدگاه بازسازی‌گرایان اجتماعی). علوم تربیتی، ۲۳(۱)، ۲۸-۵.
- جعفری، مهدیه (۱۴۰۰). تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاقی. قرآن و علوم/اجتماعی، ۳(۱)، ۸۹-۱۰۷.
- جلال‌وند، طاهره (۱۳۹۵). بازسازی اجتماعی و آموزش‌وپرورش. رشد علوم/اجتماعی، ۲۰(۲)، ۱۰-۱۳.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش*. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- زارع صفت، صادق، ملکی‌پور، احمد و معمر حور، جمال (۱۳۹۶). بررسی ایدئولوژی‌های برنامه درسی دبیران کار و فناوری و میزان سازگاری ایدئولوژی‌های آنها با اسناد بالادستی (مطالعه موردی: دبیران متوسطه اول استان خراسان رضوی). فناوری برنامه درسی، ۳(۳)، ۱۴-۱.
- سبحانی‌نژاد، مهدی، نجفی، حسن و جعفری هرندی، رضا (۱۳۹۷). تحلیل جایگاه مؤلفه‌های اساسی آموزش شهروندی در محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۵(۱)، ۷۸-۶۷.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۹۵). ارزیابی برنامه درسی ملی تدوین‌شده جمهوری اسلامی ایران بر اساس ملاک‌های برگرفته از دانش نظری حوزه مطالعات برنامه درسی. مطالعات برنامه درسی، ۱۱(۲)، ۹۸-۶۵.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۴). نقد نظریه برنامه درسی بازسازی اجتماعی. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۱(۱)، ۹۲-۶۷.
- ظفری، علی و عزیززاده، سیما (۱۴۰۲). بررسی و نقد نظریه بازسازی اجتماعی و راهکارهای برگرفته‌شده از این دیدگاه در باب تربیت سیاسی - اجتماعی کودکان. مجموعه مقالات هفتمین کنفرانس بین‌المللی مطالعات جهانی در علوم تربیتی، روان‌شناسی و مشاوره. فضلعلی‌زاده، شهرام و محمدپور، آرزو (۱۳۹۶). چگونگی تحقق دیدگاه بازسازی اجتماعی در برنامه‌های درسی آموزش‌وپرورش متوسطه. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳(۴)، ۲۲۷-۲۳۸.
- گوتک، جرال (۱۳۹۵). *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*. ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.
- لهسایی‌زاده، عبدالعلی (۱۳۷۴). *نابرابری و قشربندی اجتماعی*. شیراز: مرکز انتشارات دانشگاهی.
- ملکی، حسن (۱۳۹۹). ایدئولوژی و برنامه درسی. سخنرانی منتشرشده در وبگاه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. <http://old.oerp.ir/baztab/11384>
- نلر، جرج (۱۳۹۱). *آشنایی با فلسفه آموزش‌وپرورش*. ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی. تهران: سمت.
- Aboluwodi, A. (2011). Education for social reconstruction: implication for sustainable development in Nigeria. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 84-90.
- Bleazby, J. (2016). *Social Reconstruction Learning: Dualism, Dewey and Philosophy in Schools*. New York: Routledge

- Booyse, C. & Chetty, R. (2016). The significance of constructivist classroom practice in national curricular design. *Africa Education Review*, 13(1), 135-149.
- Breithorde, M., & Swiniarski, L. (1999). Constructivism and Reconstructionism: Educating Teachers for World Citizenship. *Australian Journal of Teacher Education*, 24(1), 1-18.
- Buren, A. V. (2016) *Ideological literature: The Ideological biases of commonly thought works and their implications vis-à-vis the school system*, University of Oklahoma graduate college.
- Bussler, D. (2010). *Some basic tenets of educational reconstruction*. San francisco: caddo Gap press.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* New York: the john day company.
- Dolan, P. (2015). The sustainability of sustainable consumption. *Journal of Macromarketing*, 22(2), 170-181.
- Domanais, M. (2021). *Reconstructionism in Education. seminar in educational philosophy and sociology*. <https://www.researchgate.net/publication/367253558>
- Fazeli, A. Aminkhandaghi, M. Saeedy Rezvani, M. & Karami, M. (2018) The Nature of Ideology and Explanation of its Implications for Curriculum. *Acta Medica Mediterranea*, 34(1), 549- 553.
- Gallard Martínez, A. J. & Chapman, A. (2023). Reconceptualization of borderlands, borders, and spaces within a multi-theoretical perspective. *Cultural Studies of Science Education*, 18, 299-308.
- Giroux, H. A. & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Giroux, H. A. (2008). *Democracy, freedom and justice after 11th: rethinking the role of educators and the politics of schooling*. Teachers college record.
- Guttman, L. (2015). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika*, 10(4), 255-82.
- Hash, P. M. (2012). *Character Development and social Reconstruction in music education at the turn of the twentieth century*. www.usr.rider.edu.
- Heywood, J. (2017) *Philosophy and Engineering Education, should teachers have a philosophy of education?*, American Society for Engineering Education.
- Hill, L. G. (2016). *Principles for education of the social reconstructivists and critical theorists: A yardstick for democracy* (Doctoral dissertation, Georgia Southern University). Retrieved from <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/461>
- Jain, N. K. (2018) Social Reconstruction and its Application to Teaching. *International Journal of Scientific Research in Science, Engineering and Technology*, 4(7), 608-620.
- Jimbai, D. N. Ahazu, D. C & Habila, P. B. (2015). Reflections on the Role of - Philosophy of Education in Social Reconstruction: The Nigerian Perspective. *Education, Arts and Sciences*. 2(3), 47-52

- Kahpiana, K. & Rusman, R. (2020). Curriculum Analysis of Persis 110 Bandung in the Curriculum Perspective Curriculum Reconstruction Social. *Islamic Religion Teaching & Learning Journal*, 5(1), 86-100.
- Karen F. Z. (2016). Social Reconstruction Curriculum and Technology Education. *Technology Education*. 3(2), 48-58.
- Lgwe, R and Rufai, S. (2013). Social reconstruction through Religious Education: A Survey on Nigeria. *Journal of Humanity and Social Sciences*, 8(1), 10-18.
- Marulcu, I. & Akbiyik, C. (2014). Curriculum ideologies: Reexploring prospective teacher's perspective. *International Journal of Humanities and Social Science*. 5(1), 200-206.
- Mawson, S. (2014). *Social reconstructionism and its application in the Alberta social studies curriculum*. In J. Parsons (Ed.) , Social reconstructionism and the Alberta social studies curriculum (p. 46–56). Edmonton, AB: University of Alberta. Retrieved from ERIC database (ED277600).
- Maxim, G.W. (2010) *Dynamic Social Studies for Constructivist Classrooms*, Pearson Education, Inc. Boston.
- Merve, K. A. R. A. (2019). A systematic literature review: Constructivism in multidisciplinary learning environments. *International Journal of Academic Research in Education*, 4(1-2), 19-26.
- Mnguni, L. (2021) The Integration of Different Curriculum Ideologies in a School Science Subject. Education Sciences. *Education Sciences*, 11(9), 1-13.
- Mwanzia, R. M., Mwanzia, S. N. (2016). Reconstructionist Analysis on the Relevance of Secondary School Learning Opportunities in Promoting National Cohesion Among Students in Machakos Town Sub-County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(32), 216-222.
- Neil, J. D. (2015). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Little Brown.
- Noah, O. A & Dosunmu, S. A. (2011). Peace education: A prognosis for social reconstruction in nigeria. *Educational Research*, 1(11), 1625-1628.
- Peterson, T. (2015). *Reconstructivism, essentialism and progressive teaching styles*. BrainMass. Retrieved from [https:// brainmass.com/education/learning-styles-theories/](https://brainmass.com/education/learning-styles-theories/)
- Ravitch, D. (2011). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, published by basic books.
- Schiro, M. S. (2007). *Curriculum theory: conflicting visions and Enduring concerns*. California: Thousand oaks.
- Silva, R. & Silva, R. (2013). Education, human rights and social reconstruction in contemporary policies for schooling in Brazil. *Políticas Educacionais em direitos humanos*, 13(39) , 485-504.
- Stanley, W. B. (1991). *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*. Albany: State University of New York Press.

- Stephens, oG. (2023). It's because of community meeting: Toward a responsive reconceptualization of social emotional learning. *Educational Action Research*, 31(2), 230-247.
- Ston, F. (2010). *Agents of socio – Educational change: educational reconstructions origins*. San Francisco: Caddo Gap press.
- Thomas, T. M. (2010) *Social problem and issues: views of Educational reconstructionist*. San Francisco: caddo Gap press.
- Woosdon, S. (2010). *Reconstructionism*. Available at: <http://www.encyclopedia.com>.
- Zainuddin, Z. Aidah, A. Mustafiyanti. M. & Susanti, A. (2025). Reconstruction of Pesantren Education: Analyzing Independent Curriculum in Transforming Islamic Education in Indonesia. *Al-Munawwarah Jurnal Pendidikan Islam*, 17(1), 47-64.

