



شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه برنامه درسی مبتنی بر مهارت‌های حل مسئله آموزش مطالعات اجتماعی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی

Identifying and validating the desirable features of the four elements of the curriculum based on problem-solving skills in Social Studies Instruction in the bachelor course of elementary education

تاریخ دریافت مقاله: ۰۲/۰۳/۱۴۰۱؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۰۶/۰۹/۱۴۰۱

A. Rahmani

A. Assareh (Ph.D)

Gh. Ahghar (Ph.D)

احد رحمانی^۱

علیرضا عصاره^۲

قدسی احقر^۳

Abstract: The present research was conducted with the aim of identifying the desirable features of the four elements of the curriculum based on problem-solving skills in teaching social studies in the elementary education bachelor course of Teacher Training University which was operationalized with a mixed research method, i.e. sequential exploratory design (qualitative-quantitative). First, by analyzing the qualitative content of 53 internal and external sources (1970-2022) related to the research topic, as well as 23 semi-structured interviews with experts who were purposefully selected the characteristics of the elements were identified. Then, based on these findings, a necessary questionnaire was prepared and validation was done with the participation of 36 experts and the validity of the questionnaire was calculated by Lawshe's method ($CVI = 0.80$) and its reliability was calculated by Cronbach's alpha ($CAC = 0.98$). As a result, the objectives 22 characteristics, content 24 characteristics, teaching-learning strategies 17 characteristics, and evaluation 18 characteristics were approved by experts. Based on this, it could be said that the curriculum with these features can play a significant role in improving the problem solving skills and professional training of student elementary teachers.

چکیده: مقاله حاضر با هدف شناسایی ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه برنامه درسی مبتنی بر مهارت‌های حل مسئله آموزش مطالعات اجتماعی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان انجام شده است، که با روش تحقیق آمیخته یعنی طرح اکتشافی متوالی (کیفی-کمی) عملیاتی گردید، ابتدا با تحلیل محتوای کیفی ۵۳ منبع داخلی و خارجی (۱۹۷۰-۲۰۲۲ م) مرتبط با موضوع تحقیق و همچنین ۲۳ مصاحبه نیمه ساختاریافته با متخصصان که به صورت هدفمند انتخاب شده بودند، ویژگی‌های عناصر شناسایی گردید، سپس براساس این یافته‌ها پرسشنامه لازم تنظیم و با مشارکت ۳۶ متخصص، اعتباریابی صورت پذیرفت، که روایی پرسشنامه با روش لاوشه ($CVI = 0.80$) و پایایی آن با آلفای کربناخ ($CAC = 0.98$) محاسبه گردید. در نتیجه اهداف با ۲۲ ویژگی، محتوا ۲۴ ویژگی، راهبردهای یاددهی-یادگیری ۱۷ ویژگی، و ارزشیابی ۱۸ ویژگی مورد تأیید متخصصان قرار گرفت، براین اساس می‌توان گفت برنامه درسی مورد نظر بر این ویژگی‌ها می‌تواند در ارتقا مهارت‌های حل مسئله و تربیت حرفه‌ای دانشجو معلمان ابتدایی نقش بسزایی داشته باشد.

Keywords: problem solving skills, Social Studies Instruction, Teacher Training University, curriculum, elementary education

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های حل مسئله، آموزش مطالعات اجتماعی، برنامه درسی، آموزش ابتدایی

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. rahmani.ah400@yahoo.com

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران (نویسنده مسئول). alireza_assareh@yahoo.com

۳. استاد پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران. ahghar2004@yahoo.com

اساساً توانایی حل مسئله پیش شرط بقای انسان است و بسیاری از موقعیت‌هایی که ما انسان‌ها در زندگی روزمره با آنها روبرو می‌شویم دارای شرایط حل مسئله هستند. بر این اساس یکی از ویژگی‌های مهمی که از افراد جامعه امروزی انتظار می‌رود، مهارت حل مسئله است (اسلو^۱، ۲۰۲۰). اکتین^۲ (۲۰۲۰) نیز در نتایج تحقیق خود نشان داده که در هزاره سوم، توانایی در مهارت‌های حل مسئله امری حیاتی است. چرا که توانمندی در حل مسئله، مهارتی است که با شناسایی مسئله و طی کردن مراحل حل آن، می‌توان موقعیت موجود را به موقعیت مطلوب تبدیل کرد (خالق‌خواه و همکاران، ۱۳۹۸). یعنی آنچنانکه دیویی^۳ مطرح کرده، با تعیین مسئله، جمع‌آوری اطلاعات، فرضیه‌سازی، آزمایش فرضیه، و نتیجه‌گیری، می‌توان فرایند حل مسئله را طی کرد (اسدزاده، ۱۳۹۶). اما اجرای صحیح این فرایند مستلزم توانمندی در مجموعه مهارت‌های حل مسئله، نظیر اندیشیدن، پرسیدن، برقراری ارتباط، مشاهده، مقایسه، کاوشگری، طراحی تحقیق، پیش‌بینی، تفکر خلاق، تعیین متغیرها، نحوه جمع‌آوری اطلاعات، طبقه‌بندی اطلاعات، اندازه‌گیری و کاربرد ابزار، تفسیر یافته‌ها، تفکر انتقادی، استنباط، قضاوت و انتخاب است (دائی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵). در این خصوص لری^۴ و همکارانش (۱۹۸۳) در تحقیقی که به سفارش آموزش و پرورش آلاسکای^۵ آمریکا انجام داده‌اند، به چستی مهارت‌های حل مسئله و چگونگی سازماندهی مهارت‌ها در طراحی برنامه‌های درسی و نحوه آموزش آنها پرداخته‌اند، که در نتایج تحقیق اظهار داشته‌اند؛ اولاً باید در معرض آموزش مهارت‌های حل مسئله قرار گرفت تا بتوان به حل مسئله پرداخت. دوماً باید مهارت‌های حل مسئله را با چالش‌های واقعی یعنی مسائلی که در زندگی فردی و اجتماعی یادگیرنده مصداق دارد آموزش داد. سوماً باید آموزش مهارت‌های حل مسئله از طریق تلفیق با برنامه‌های درسی شکل گیرد، تا یادگیری موثر اتفاق بیافتد، که به زعم آنان دیگر ریاضیات تنها موضوعی نیست که به آموزش حل مسئله بپردازد، بلکه حل مسئله به عنوان یک محتوای تلفیقی می‌تواند در بیشتر

-
1. Uslu
 2. Aktin
 3. Dewey
 4. Larry
 5. Alaska

شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه برنامه درسی مبتنی بر ... حوزه‌های برنامه درسی بالاخص در دوره ابتدایی رخ بنمایاند. چرا که تأثیرپذیری و دوام یادگیری‌ها از ویژگی‌های خاص دوره ابتدایی است (احمدیان و همکاران، ۱۴۰۰).

یاووز^۱ و همکارانش (۲۰۱۷) نیز در نتایج تحقیق خود نشان داده‌اند که امروزه در بیشتر کشورهای دنیا توسعه مهارت‌های حل مسئله در دوره ابتدایی به عنوان یکی از حوزه‌های تمرکز یادگیری شناخته شده است. همچنین در نتایج تحقیقات داخلی نیز چنین بیان شده که برای تحقق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، باید در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی، به پرورش مهارت‌های تفکر (خلاق و انتقادی) و حل مسئله که از مهارت‌های اساسی یادگیری مادام‌العمر هستند، اهتمام ورزیده و به عنوان اهداف نوین آموزش ابتدایی مورد توجه قرار گیرند (ادیب منش و صدر، ۱۴۰۰). اما آنچه که در کشور ما بر کسی پوشیده نیست، اینکه در دوره ابتدایی بیشتر به بررسی نقش برنامه‌های درسی ریاضی و علوم تجربی در پرورش مهارت‌های حل مسئله پرداخته می‌شود، و در سایر حوزه‌های یادگیری (همچون مطالعات اجتماعی) با بی‌توجهی به این امر مهم، تنها انتقال دانش مطرح است (ابراهیم‌پور کومله و همکاران، ۱۳۹۷). بطوریکه نتایج تحقیق قاضی اردکانی و همکارانش (۱۳۹۶) نشان داده که مشکل جدی بخش آموزش دوره ابتدایی کشور ما، تدریس بر مبنای حافظه محوری است، و نتایج تحقیقات خارجی هم نشان داده‌اند که به سبب عدم خبرگی معلمان دوره ابتدایی در بکارگیری راهبردهای آموزشی مبتنی بر مهارت‌های فرایندی همچون حل مسئله، توانایی دانش‌آموزان ابتدایی در مهارت‌های حل مسئله در سطحی پایین و متوسط است (آلیاس^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). اخیراً نیز عبدالغفور و رابعیا^۳ (۲۰۲۲) در نتایج تحقیق خود نشان داده‌اند که در بسیاری از کشورها آموزش در دوره ابتدایی با بحران یادگیری روبرو شده است، و در نتیجه ضعف در مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را مهمترین علت آن دانسته‌اند.

بدون شک، معلمان کارگزاران اصلی تعلیم و تربیت هستند، براین اساس در راستای تحقق اسناد تحولی آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان رسالت تربیت حرفه‌ای دانشجو معلمان را برای نظام آموزشی کشور بر عهده دارد (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). بطوریکه تربیت معلم در این دانشگاه، فرایندی است مبتنی بر برنامه درسی یکپارچه شایستگی محور، که همه

1. Yavuz

2. Alias

3. Abdel Ghafoor & Rabaia

عناصر این برنامه جامع، معطوف به فراهم نمودن فرصت‌های مناسب جهت کسب و ارتقای شایستگی‌های عمومی و تخصصی مورد نیاز دانشجو معلمان براساس نظام معیار اسلامی در جهت دستیابی به مراتبی از حیات طیبه است (طراحی کلان(معماری) برنامه درسی تربیت معلم، ۱۳۹۵). یعنی برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان، وظیفه تجهیز کردن دانشجو معلمان به صلاحیت‌های حرفه‌ای برای پرداختن به مسئولیت معلمی را برعهده دارند، به گونه‌ای که با جهت‌گیری تحولی، یعنی حرکت از حافظه محوری به مهارت محوری و حرفه‌ای‌گری، امکان دستیابی به دانش‌ها و باورها و شایستگی‌های مورد انتظار نظام آموزشی را فراهم سازند (برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۹). ولی برای اینکه دانشجو معلمان بتوانند نیازهای حرفه‌ای خود را برآورده سازند، ضروری است که در شرایط و موقعیت‌های مناسب آموزش حرفه‌ای قرار گیرند (خروشی، ۱۴۰۱). بویژه اینکه در برنامه درسی ملی ج.ا.ا (۱۳۹۱) چنین آمده که اجرای مطلوب برنامه درسی ملی نیازمند بهره‌مندی معلمان از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای است، که مفاد آن باید در برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی معلمان در سطوح مختلف توسط دانشگاه فرهنگیان مورد توجه جدی قرار گیرد. زیرا امروزه دیگر روش‌های سنتی یاددهی و یادگیری جوابگوی نیازهای تربیتی نسل حاضر و آینده نیست، و برنامه‌های درسی باید برای تربیت صحیح یادگیرندگان به گونه‌ای سازماندهی شوند که یادگیرندگان را به جای ذخیره سازی حقایق علمی، درگیر مسئله و تحلیل آن نماید (زفرقندی و همکاران، ۱۴۰۰).

در این راستا مهرمحمدی (۱۳۹۲) در تحقیقی که با هدف ارائه راهبردی تحولی برای ساختار و چارچوب اصلی برنامه درسی تربیت معلم ایران انجام داده‌اند، بیان داشته‌اند که بازسازی برنامه‌های درسی تربیت معلم باید در چارچوب یادگیری مسئله محور باشد. در دیگر تحقیقی که حسین‌پور و همکارانش (۱۳۸۶) با هدف اصلاح و بهبود برنامه درسی آموزش معلمان ابتدایی در آموزش عالی ایران از نظر اساتید علوم تربیتی انجام داده‌اند، بیان داشته‌اند که برای طراحی برنامه درسی مطلوب دوره کارشناسی آموزش ابتدایی، باید هدف پرورش مهارت‌های تفکر و پژوهشگری دانشجو معلمان باشد و محتواها ضمن پرداختن به پرورش تفکر نظام‌مند و حل مسئله بر فعالیت‌ها و مباحث چالش برانگیز متمرکز باشند، و در راهبردهای آموزشی باید بر کسب تجارب زیسته دانشجو معلمان با روش‌هایی همچون

شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه برنامه درسی مبتنی بر ...
کوشگری، حل مسئله و کارهای گروهی توجه ویژه داشت، همچنین ارزشیابی باید با تأکید بر معیارهای چند جانبه و منظم همچون: توانایی انجام کارگروهی، کاربرد معلومات در عمل، تجزیه و تحلیل مسائل و ارائه راه حل، صورت پذیرد. در تحقیق دیگری که مهدوی هزاوه (۱۳۹۵) با هدف طراحی برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی همسو با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش انجام داده، چنین مطرح کرده که در برنامه درسی تربیت معلم ابتدایی باید نگاهی یکپارچه به کسب دانش‌ها، نگرش‌ها، و مهارت‌ها داشت، و در محتوای آن باید آنچه محور توجه قرار می‌گیرد مهارت‌های تفکر و تجارب دانشجویان باشد، و در راهبردهای آموزشی باید انتظار بر این باشد که راهبردها به صورت مشاوره‌ای و غیرمستقیم باشند تا تحلیل‌گری و حل مسئله اتفاق بیفتد، و در ارزشیابی‌ها باید بر خودارزیابی و همتاسنجی تأکید داشت. نیکخواه و لیاقتدار (۱۳۹۷) نیز در تحقیقی که با هدف بررسی کیفیت اجرای برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان انجام داده‌اند، چنین اظهار داشته‌اند که مسائل و مشکلات زیادی در زمینه مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی دوره ابتدایی از جمله اهداف، محتوا، فرآیند یاددهی- یادگیری، و ارزشیابی‌ها وجود دارد، و این مؤلفه‌ها و عناصر مطلوبیت مناسبی از نظر کمی و کیفی ندارند در نتیجه اصلاح آنها را بسیار ضروری دانسته‌اند.

در همراستایی با رسالت دانشگاه فرهنگیان، در آرمانی نمی‌توان تردید و تشکیک کرد، و او اینکه در تمامی نظام‌های آموزشی، تربیت اجتماعی و آماده ساختن افراد برای زندگی اجتماعی به عنوان شهروند مطلوب یکی از مهمترین اهداف فلسفه تعلیم و تربیت است که در برنامه درسی ملی ج.ا. (۱۳۹۱) مطالعات اجتماعی به عنوان یکی از حوزه‌های تربیت و یادگیری برای کسب صلاحیت‌های اجتماعی تعیین گردیده، که با مطالعه کنش‌ها و تعاملات انسانی و توانایی ایجاد رابطه مثبت و سازنده با خلق، حول محور رابطه با خدا، و درک موقعیت‌ها در ابعاد مختلف (زمان، مکان، عوامل طبیعی و اجتماعی)، در پی تقویت و پرورش کنش‌های مطلوب متناسب با نظام معیار اسلامی است. یعنی در واقع در دوره ابتدایی مطالعات اجتماعی به عنوان مسئولیت‌دارترین آموزه، به آموزش مهارت‌های اجتماعی و تربیت شهروند مطلوب می‌پردازد (پالا، ۲۰۲۱). بر این اساس در برنامه درسی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، همسو با کتب درسی مطالعات اجتماعی دبستان و به منظور تحقق اهداف عالی آن،

واحد درسی و برنامه درسی با عنوان آموزش مطالعات اجتماعی (آما)، برای تربیت معلمان ابتدایی پیش بینی شده است (برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۹).

در این خصوص بکتاش^۱ (۲۰۲۱) در تحقیقی که با هدف طراحی برنامه درسی مبتنی بر فعالیت مطالعات اجتماعی مؤسسات تربیت معلم انجام داده، چنین بیان کرده که در کشورهای پیشرفته، آموزش مطالعات اجتماعی در تربیت معلم ابتدایی به جهت کسب توانایی در مهارت‌های تفکر و حل مسئله بسیار مورد تأکید است، و این مهارت‌ها ضرورتی اساسی در زندگی حرفه‌ای آنها محسوب می‌شود، زیرا اگر دانشجو معلمانی توانمند در مهارت‌های تفکر و حل مسئله برای آموزش مطالعات اجتماعی تربیت کنیم، می‌توانیم انتظار این را داشته باشیم که دانش‌آموزانی خلاق و فکور و توانمند در حل مسائل اجتماعی خواهیم داشت. در دیگر تحقیقی که ابراهیم پورکومله و همکارانش (۱۳۹۷) با هدف شناسایی ویژگی‌های عناصر برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی انجام داده‌اند، چنین بیان داشته‌اند که مطالعات اجتماعی ابتدایی به سبب مرتبط بودن با زندگی عینی و روزمره یادگیرندگان، دارای طیف گسترده‌ای از محتواست، که این ماهیت محتوایی ویژه و برخوردار بودن آن از ظرفیت مسئله‌مداری، می‌تواند بستر مناسبی را جهت تحقق رویکرد مسئله‌محوری و آموزش مهارت‌های حل مسئله فراهم کند. اما در تحقیقی که پیرس^۲ (۱۹۷۰) برای یونسکو^۳ با هدف بررسی وضعیت آموزش مطالعات اجتماعی در مؤسسات تربیت معلم ابتدایی کشورهای آسیایی انجام داده، به وضوح بیان کرده که در بیشتر کشورهای آسیایی یک چرخه معیوبی بین برنامه درسی مطالعات اجتماعی مؤسسات تربیت معلم ابتدایی و مدارس وجود دارد؛ و آن اینکه مدارس به دلیل کمبود معلمانی که بتوانند موضوعات تلفیقی را تدریس کنند، از برنامه درسی سنتی موضوع محور پیروی می‌کنند، و مؤسسات تربیت معلم ابتدایی هم سعی می‌کنند برنامه آموزشی خود را به برنامه درسی رایج در مدارس برسانند، زیرا احساس می‌کنند که در غیر اینصورت غیرواقعی خواهد شد، درحالی‌که اگر قرار است این حلقه شکسته شود تا

1. Bektaş
2. Pires
3. UNESCO

شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه برنامه درسی مبتنی بر ... به ارتقای دست یابند، باید در تربیت معلم‌هایشان اقدامی عملی صورت گیرد، و جالب‌تر اینکه در خصوص ایران چنین ذکر کرده؛ مدرسان تربیت معلم ابتدایی ایران به ندرت از روش حل مسئله و روش پروژه استفاده می‌کنند، زیرا مدرسان ایرانی در استفاده از این روش‌ها چیره دست نیستند.

با نگاهی به نتایج تحقیقات داخلی و خارجی و تعمق در سرفصل (مصوب ۱۳۹۹) درس آموزش مطالعات اجتماعی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، شاهد آنیم که سرفصل این درس بیشتر بر قلمروهای شناختی و تقریباً نگرشی تأکید کرده، و در قلمرو مهارتی به جهت شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب، در توسعه مهارت‌های فرایند تفکر و حل مسئله با خلاء مواجه است، بنابراین می‌توان گفت که در تربیت معلم ابتدایی ایران فقدان برنامه درسی آموزش مطالعات اجتماعی مبتنی بر مهارت‌های حل مسئله، خلأئی است با بیش از نیم قرن غفلت، در حالیکه دیوبی از اولین کسانی بوده که توسعه مهارت‌های تفکر و حل مسئله را به عنوان یک هدف در آموزش مطالعات اجتماعی مطرح کرده است (سلسبیلی، ۱۳۸۵).

حال برای رهایی برنامه درسی آموزش مطالعات اجتماعی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از آفت موضوع محوری و حافظه محوری، و متمرکز شدن آن در فرآیند یاددهی و یادگیری بر چگونه اندیشیدن و اندیشه‌ورزی به جهت توسعه مهارت‌های تفکر و حل مسئله، و بویژه توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلم، باید با تحقیقی اعتباریابی شده به سوالات زیر پاسخ داد:

- ۱- ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه (هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری، و ارزشیابی) برنامه درسی مبتنی بر مهارت‌های حل مسئله آموزش مطالعات اجتماعی دوره کارشناسی (پیوسته) آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان کدامند؟
- ۲- اعتبار این ویژگی‌های (مطلوب) شناسایی شده برای عناصر چهارگانه، از دیدگاه متخصصان چگونه است؟

روش تحقیق

تحقیق حاضر با روش آمیخته یعنی طرح اکتشافی متوالی (کیفی - کمی)، به شرح بخش‌های زیر عملیاتی گردید. طبق نظر کرسول^۱ (۱۳۹۶) ابتدا گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی انجام گرفت، سپس براساس نتایج بخش کیفی، گردآوری و تحلیل داده‌های کمی انجام شد، که با ترکیب داده‌ها از طریق برقراری ارتباط بین تحلیل داده‌های کیفی و گردآوری داده‌های کمی، اعتباریابی نهایی صورت پذیرفت.

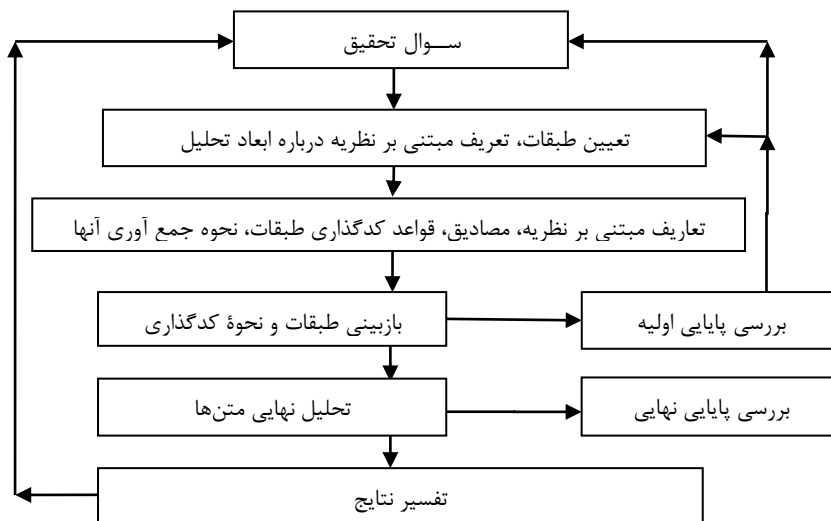
الف. بخش کیفی

از آنجا که در تحقیقات کیفی، بررسی اسناد مکتوب و مصاحبه‌ها از پرکاربردترین ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات هستند (ساکمن^۲، ۲۰۲۱). برای تحقیق حاضر نیز ۲۴ منبع معتبر داخلی (جستجو شده با کلید واژگان مقاله، در پایگاه‌های اطلاعاتی؛ مگیران، پرتال جامع علوم انسانی، نورمگز و غیره) و ۱۹ منبع معتبر خارجی (جستجو شده با کلید واژه‌های Problem-Solving Skills, elementary education, Curriculum, Social Studies Instruction, در پایگاه‌های اطلاعاتی: ERIC, Elsevier, Google Scholar و...) مرتبط با هدف و موضوع تحقیق که در سال‌های ۱۹۷۰ تا ۲۰۲۲ منتشر شده بودند، با معیار سودمندی برای پاسخگویی به سوال اول تحقیق، انتخاب و جمع‌آوری شدند، همچنین ۲۳ جلسه مصاحبه نیمه ساختاریافته با متخصصان (۷۳۲ دقیقه) که گزینش آنها به صورت زنجیره‌ای و هدفمند تا حد اشباع نظری (یافته‌های قبلی تکرار می‌شدند و اطلاعات جدیدی یافت نمی‌شد) ادامه داشت، تشکیل گردید.

در راستای پاسخگویی به سوال اول، منابع با تحلیل محتوای کیفی مورد بررسی قرار گرفتند، که بنابر نظر وایت و مارش^۳ (۲۰۰۶) هدف از تحلیل محتوای کیفی انتقال‌پذیری یافته‌ها است نه تعمیم‌پذیری، که منظور از این انتقال‌پذیری، کاربردپذیری یافته‌های یک زمینه در زمینه دیگر است. از طرفی دیگر به اعتقاد الو و کینگاس^۴ (۲۰۰۸) چون در تحلیل محتوای کیفی، محک نظریه (یا چارچوب مفهومی نظریه) از پیش موجود در زمینه دیگر مد نظر است، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی مفیدتر است.

1. Creswell
2. Sökmen
3. White & Marsh
4. Elo & Kyngas

شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه برنامه درسی مبتنی بر ... در رویکرد قیاسی باید بر اساس نظریه موجود طبقات شکل گیرند، و محقق به هر طبقه یک کد اختصاص دهد، و به استخراج مصادیق طبقات از واحد محتوا که واحد ثبت آن مضمون و واحد زمینه آن جملات متن است، بپردازد، تا یک ماتریس مفهومی با نظم و ارتباط مفهومی شکل گیرد. بنابراین در تحقیق حاضر چون کاربردپذیری فرایند حل مسئله دیویی در آموزش مطالعات اجتماعی تربیت معلم ابتدایی مد نظر بود، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی، طبق مراحل الگوی مایرینگ^۱ عملیاتی گردید.



شکل ۱. الگوی مراحل تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی (مایرینگ، ۲۰۰۰)

طبق روند الگو، برای تشکیل ماتریس کدگذاری، با روش اسنادی به مطالعه مبانی نظری و فیش برداری از آنها پرداخته شد. در نتیجه، ماتریس مفهومی مهارت‌های حل مسئله با طبقات؛ مسئله، مسئله اجتماعی، حل مسئله، فرایند حل مسئله، مهارت‌های حل مسئله، تعیین و با تعاریف مبتنی بر نظریات، مصادیق محرز مشخص، و اختصاص کدهای ۱ تا ۵ با قواعد افتراقی (تا تداخل طبقات حادث نگردد)، شکل گرفت. همچنین با رعایت پروتکل قبلی،

ماتریس مفهومی دیگری برای عناصر برنامه درسی با طبقات؛ هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری، ارزشیابی، با اختصاص کدهای e,s,c,g (به ترتیب عناصر) تشکیل گردید. به منظور بازبینی و تعیین روایی؛ طبقات، تعاریف، مصادیق، قواعد کدگذاری و نحوه جمع‌آوری داده‌ها به همراه سوال اول تحقیق برای قضاوت و داوری تخصصی در اختیار دو متخصص قرار گرفت. پس از اعمال نظر متخصصین، ماتریس‌ها مورد تأیید قرار گرفتند، که براساس این ماتریس‌ها تحلیل محتوای کیفی منابع صورت پذیرفت، سپس با تنظیم ۴ سوال ثابت و مشخص در مورد ویژگی‌های عناصر چهارگانه برنامه درسی مورد نظر، به برگزاری جلسات مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته پرداخته شد، که پس از مکتوب کردن آنها، تحلیل محتوای کیفی مصاحبه‌ها نیز انجام گرفت.

ب. بخش کمی

براساس الگوی مایرینگ در تحلیل محتوای کیفی (قیاسی)، پایایی اولیه و نهایی ضروری است، که در این خصوص دلاور (۱۳۹۳) معتقد است، دو یا چند کدگذار باید پیام‌ها را به صورت مستقل کدگذاری کنند و پایایی کدگذاری‌های آنها مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین طبق نظر مایرینگ تقریباً ۲۰ درصد متن‌های کدگذاری شده، برای کدگذاری مجدد در اختیار کدگذار دوم قرار داده شد، که براساس روش هولستی^۱، مقدار پایایی اولیه ۹۶ درصد محاسبه گردید. سپس برای بررسی پایایی نهایی تقریباً ۶۰ درصد متن‌های کدگذاری شده، در اختیار کدگذار سوم قرار داده شد، که براساس فرمول هولستی مقدار پایایی نهایی ۹۴ درصد حاصل گردید.

$$PAO = 2M / (N_1 + N_2) = 2(525) / (5921 + 525) = .94$$

پس از حصول این پایایی مطلوب و تأیید آن توسط دو متخصص کدگذار، پرسشنامه-ای بسته پاسخ با ۸۸ گویه، در چهار بخش اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری، و ارزشیابی تنظیم گردید. از آنجا که برای پرسشنامه؛ روایی صوری و روایی محتوایی لازم است، نسخه مقدماتی پرسشنامه تنظیمی که محصول یافته‌های مبانی نظری، پیشینه و مصاحبه‌ها بود، همراه با سوالات تحقیق برای تعیین روایی صوری، در اختیار هیئت ۵ نفره متخصصان قرار داده شد. که پس از بحث و تبادل نظر، نظرات اصلاحی متخصصان اعمال و تعدیلات لازم

شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه برنامه درسی مبتنی بر ... صورت پذیرفت و مورد تأیید قرار گرفت، سپس پرسشنامه تأیید شده برای اجرای آزمایشی و اعتباریابی اولیه، در اختیار ۱۰ متخصص قرار داده شد، که پایایی اولیه آن با آلفای کرباخ ۰/۹۳ درصد محاسبه گردید. اما محقق، برای پایایی، ملاک کمی را کافی ندانسته و به تحلیل کیفی گویه‌ها براساس نظر متخصصان پرداخت، که در این خصوص بررسی نسبت روایی محتوا (CVR^۱) و شاخص روایی محتوا (CVI^۲) با استفاده از روش لاوشه^۳ مد نظر قرار گرفت، که با مقایسه CVR محاسبه شده یکایک گویه‌های پرسشنامه با جدول مقیاس قابل قبول لاوشه، ۷ گویه حذف و ۸۱ گویه برای اعتباریابی نهایی استخراج گردید.

جدول ۱. جمعیت شناختی مشارکت کنندگان در فرایند مصاحبه و اعتباریابی

| مشارکت | جنسیت | | منطقه جغرافیایی دانشگاه محل خدمت | | | | | | مرتبه علمی | | | شماره پرسشنامه |
|--------|-------|----|----------------------------------|--------|------|--------|-------|--------|------------|---------|------------------|----------------|
| | مرد | زن | تهران | اصفهان | مشهد | اصفهان | تهران | اصفهان | استاد | دانشیار | استادیار | |
| مشارکت | ۱۸ | ۱۳ | ۱۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۱۱ | ۲ | ۲ | ۲۷ | برنامه‌ریزی درسی | |
| مشارکت | ۵ | ۱ | ۳ | | ۱ | | ۱ | | | ۵ | علوم اجتماعی | |
| مشارکت | ۲۳ | ۱۴ | ۱۴ | ۲ | ۴ | ۴ | ۱۲ | ۲ | ۲ | ۳۲ | جمع | |

ج. ترکیب و اعتباریابی

در راستای پاسخگویی به سوال دوم، ملاک باورپذیری یافته‌ها برای نتایج به دست آمده از ترکیب داده‌های کیفی و کمی، مورد توجه قرار گرفت، که برای این منظور کرسول (۱۳۹۶) استفاده از سه راهبرد؛ تثلیث، بررسی توسط اعضا، و ارزیابی مجدد را توصیه کرده‌اند. که در تحقیق حاضر به جهت اطمینان بیشتر، چهار راهبرد عملیاتی گردید، یعنی برای تأمین تثلیث؛ داده‌ها از سه منبع یعنی اسناد مرتبط با موضوع تحقیق، متخصصان برنامه‌درسی، و متخصصان علوم اجتماعی که سابقه تدریس آموزش مطالعات اجتماعی در دانشگاه فرهنگیان را داشتند، اخذ و مورد بررسی قرار گرفتند. برای بررسی توسط اعضا؛ یافته‌های نهایی جهت کنترل و

1. Content Validity Ratio
 2. Content Validity Index
 3. Lawshe
 ۱۸۱

اعمال نظر در اختیار متخصصان شرکت کننده در مصاحبه قرار داده شد. - برای ارزیابی مجدد؛ منابع و متن مصاحبه‌ها برای کدگذاری مجدد در اختیار کدگذاران دوم و سوم قرار داده شد که پایایی مطلوب حاصل گردید. برای تأمین انتقال‌پذیری؛ گروهی ۱۳ نفره، خارج از گروه متخصصان شرکت کننده در مصاحبه به جمع اعضا اضافه شدند که در نهایت با هیئتی ۳۶ نفره (جدول ۱)، اعتباریابی نهایی صورت پذیرفت.

یافته‌های تحقیق

سوال اول تحقیق: ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه (هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، و ارزشیابی) برنامه درسی مبتنی بر مهارت‌های حل مسئله آموزش مطالعات اجتماعی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

برای پاسخگویی به این سوال، ابتدا با مطالعه اسنادی مبانی نظری، به تشکیل ماتریس‌های مفهومی برای کدگذاری متن‌ها پرداخته شد، سپس بر اساس ماتریس‌ها، تحلیل محتوای کیفی (قیاسی) منابع جمع‌آوری شده و مصاحبه‌ها عملیاتی گردید، که منتج به استخراج ویژگی‌های اولیه به شرح جداول ۲ و ۳ گردید.

جدول ۲. ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مبتنی بر مهارت‌های حل مسئله آما دوره کارشناسی آموزش ابتدایی

دانشگاه فرهنگیان (مستخرج از مبانی نظری و پیشینه)

| عناصر | ویژگی‌ها |
|-------|--|
| | - توسعه مهارت‌های شهروندی (عندروز و آیدین، ۲۰۲۰) - تولید دانش از طریق تجارب مستقیم حاصل از تعامل با محیط (آلبای، ۲۰۱۹) - پرورش نقاد اجتماعی (برنامه درسی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۹) - پرورش احساس مسئولیت در برابر جامعه و سرنوشت کشور؛ آشنایی با محیط زیست و مفهوم توسعه پایدار (مانگ‌کنگ، ۲۰۲۱) - آشنایی با هویت ملی و ارزش‌های حاکم بر جامعه؛ شناخت نیازهای حال و آینده جامعه؛ توسعه روحیه تعالی‌جویی و خودانگیزگی (برنامه درسی ملی ج.ا.ا. ۱۳۹۱) - توسعه تفکر منطقی و انتقادی، و تحلیل رویدادهای مهم اجتماعی (اقتصادی، سیاسی، تاریخی، فرهنگی، رسانه‌ای و زیست محیطی)؛ تقویت هوش‌های چندگانه (بکناش، ۲۰۲۱) - توسعه دانش، بینش و مهارت‌های اجتماعی در سطوح بالای ارکان یادگیری (قاضی اردکانی و همکاران، ۱۳۹۶) - واقع‌نگری و آینده‌نگری در مسائل اجتماعی؛ پرورش مهارت‌های فرآیندی نظیر مشاهده، مقایسه کردن، استدلال و نتیجه‌گیری؛ تأمل بر فرآیند حل مسئله و کسب تجارب شخصی (چو و کیم، ۲۰۲۰) - پرورش مهارت‌های تفکر مبتنی بر نظریه‌های شناختی، فراشناخت و ساختن‌گرایی (گونر و اربای، ۲۰۲۱) - توسعه شایستگی‌های عمومی (اخلاق و ...) مورد نیاز دانشجومعلم؛ توسعه شایستگی‌های تخصصی (موضوعی، پداگوژیکی و ...) مورد نیاز دانشجومعلم (طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم، ۱۳۹۵) - ارتقا توانایی یادگیری محققانه با مسئله و جستجوی راه حل (ابراهیم‌پور کومله و همکاران، ۱۳۹۷). |

| عناصر | ویژگی‌ها |
|-------|---|
| | <p>- به تلفیق تجربه و دانش به شکل معنادار توجه شود (دانی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵) - محتوای علمی در راستای درک و عمل به شرایط انسانی در زمینه‌های تاریخی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ارائه شود؛ ارزش محور و متمرکز بر شکوفایی فطرت و دستیابی به مراتبی از حیات طیبه باشد (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰) - تقویت هوش‌های چندگانه با فعالیت‌های گروهی (سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۷) - فرصت‌هایی برای کسب شایستگی‌های عمومی حرفه‌ای مورد نیاز دانشجوی معلمان فراهم نماید؛ فرصت‌هایی برای کسب شایستگی‌های تخصصی مورد نیاز دانشجوی معلمان فراهم نماید (طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم، ۱۳۹۵) - موقعیت‌هایی را برای یادگیری مهارت‌های زندگی اجتماعی ایجاد کند (بنی‌گول، ۲۰۲۰) - فعالیت محور بوده و آموزه‌ای برای درک و حل مسائل اجتماعی باشد (رادرفورد، ۲۰۲۰) - تعیینی و فرایندی باشد (ملکی، ۱۳۹۷) - موقعیت‌هایی را برای ارتباط با هم‌تایان و انجام کارهای مشارکتی ایجاد کند (بکناش، ۲۰۲۱) - نیاز دانشجویان برای پرورش مهارت‌های شهروندی تا سطح بین‌المللی تأمین نماید (عندروز و آیدین، ۲۰۲۰) - با ایجاد تعارضات درون فردی و بین فردی حاصل از مناسبات اجتماعی، موجبات واقع‌بینی و انعطاف‌پذیری را فراهم سازد (ترخان و فهیمی، ۱۳۹۵) - فرصت‌هایی برای کسب تجارب دست اول ایجاد کند (برنامه درسی ملی ج.ا.ا، ۱۳۹۱) - تلفیقی از پنج حوزه موضوعی: فضا و مکان، زمان و تداوم و تغییر، فرهنگ و هویت، نظام اجتماعی، منابع و فعالیت‌های اقتصاد باشد (ابراهیم‌پور کومله و همکاران، ۱۳۹۷) - در برگرفته مباحث چالش برانگیز باشد (چو و کیم، ۲۰۲۰).</p> |
| | <p>یاددهی و یادگیری مبتنی بر تعامل (بیابوتس، ۲۰۲۱) - آموزش مبتنی بر رویدادهای جاری جامعه (مانگ‌کنگ، ۲۰۲۱) - استفاده از رویکرد یادگیرنده محور؛ استفاده از الگوی خود تحولی (شعبانی، ۱۳۹۲) - استفاده از روش‌هایی همچون طوفان مغزی و مباحثه؛ استفاده از روش‌های نوین یاددهی و یادگیری (یوان، ۲۰۲۰) - استفاده از روش‌های پروژه‌ای و حل مسئله (پیرس، ۱۹۷۰) - استفاده از روش بازدید علمی و مطالعه میدانی؛ استفاده از راهبردهای مبتنی بر مطالعه مستقل جهت کسب مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر (برنامه درسی ملی ج.ا.ا، ۱۳۹۱) - استفاده از ظرفیت‌های فناوری اطلاعات برای خلق و غنی سازی فرصت‌های آموزشی (طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم، ۱۳۹۵) - بکارگیری راهبردهای مبتنی بر شناخت، فراشناخت، و ساختن‌گرایی (شعبانی، ۱۳۹۷) - بهره‌گیری از الگوهای خانواده پردازش اطلاعات (پیش سازمان‌دهنده‌ها و ...) و خانواده الگوهای اجتماعی (کاوشگری اجتماعی و ...) (جوئیس و همکاران، ۱۳۹۴) - استفاده از فن آموزشی نقشه مفهومی برای یادگیری معنادار؛ استفاده از فن آموزشی داربست زدن برای کمترین کمک (اسدزاده، ۱۳۹۶).</p> |

| ویژگی‌ها | عناصر |
|---|----------|
| <p>- ارزشیابی فرآیندی و مبتنی بر اهداف؛ ارزشیابی عملکردی (برنامه درسی ملی ج.ا، ۱۳۹۱) - ارزشیابی مشارکتی؛ ارزشیابی ترکیبی با استفاده از استراتژی‌های مکمل مانند مشاهده و مصاحبه (بلندول، ۲۰۲۱) - ارزشیابی با استفاده از تکالیف تأملی و تفکر برانگیز (رادرفورد، ۲۰۲۰) - ارزشیابی پروژه‌ای؛ خود ارزشیابی و سنجش همتایان (پیرس، ۱۹۷۰) - استفاده از ارزشیابی‌های مبتنی بر مقولات هوشی هوش‌های چندگانه (سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۷) - ارزشیابی از جنبه‌های آشکار و پنهان برنامه درسی (آکاهاپای، ۲۰۲۰) - انواع ارزشیابی (تشخیصی، تکوینی، پایانی)؛ ارزشیابی متوازن از حیطه‌های دانشی، نگرشی و مهارتی؛ ارزشیابی از شایستگی دانشجویان در رابطه با فرایند ارزشیابی (عزر و الوکایا، ۲۰۱۸) - ارزشیابی از مهارت‌های تفکر سطح بالا همچون ظاهرسازی اندیشه‌ها و تلاش‌های فکورانه (شعبانی، ۱۳۹۷) - ارزشیابی با مکانیسم بازخورد برای بهبود یادگیری (آیگورن و اوغوز آر، ۲۰۱۹).</p> | <p>ت</p> |

جدول ۳. ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مبتنی بر مهارت‌های حل مسئله آما دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان (مستخرج از مصاحبه‌ها)

| ویژگی‌ها | عناصر |
|--|----------|
| <p>ارتقا توانایی چگونه آموختن و چگونه بکار بستن در موقعیت‌های جدید - ارتقا مهارت‌های زندگی - پرورش توانایی‌های مبتنی بر هوش‌های چندگانه - پرورش روحیه پرسشگری و کاوشگری اجتماعی - توسعه مهارت‌های تفکر سطح بالا - پرورش روحیه انعطاف‌پذیری ناظر بر علائق، نیازها و توانایی‌ها در فعالیت‌های مشارکتی - آشنایی با نهادهای اجتماعی و کارکردهای آنها - کسب توانایی تحلیل رویدادهای جامعه به همراه انتقاد سازنده - ارتقا اعتماد به نفس دانشجویان در حل مسائل با استفاده از توانایی‌ها و تجاربشان - شناخت مسائل اجتماعی - ارتقا توانایی حل مسائل اجتماعی از طریق فرایند حل مسئله</p> <p>- محتوا مبتنی بر اهداف و به‌صورت تلفیقی در سه حیطه تنظیم شود - فعالیت‌هایی را برای کسب تجارب زیسته دانشجویان فراهم سازد - فرصت‌هایی برای یادگیری مبتنی بر پژوهش را برای دانشجویان معلم فراهم کند - حاوی مسائلی در خصوص اقتصاد مقاومتی و توسعه پایدار باشد - فرصت‌هایی برای کاوشگری اجتماعی و نقد مسائل اجتماعی فراهم کند - فرصت‌هایی برای تحلیل مسائل اجتماعی نوپدید ایجاد کند - با طرح مسائل گوناگون دانشجویان را به انجام انواع پروژه‌های خدماتی و تولیدی وادارد - محتوا تأملی و حاوی موقعیت‌هایی برای تحلیل رویدادهای فرهنگی، رسانه‌ای، تاریخی و جغرافیایی باشد - محتوا با علائق و نیازهای آنی و آتی دانشجویان انطباق داشته باشد - فرصت‌هایی برای مباحث چالش برانگیز فراهم نماید - فرصت‌هایی برای فعالیت‌های گروهی فراهم نماید - سوال محور باشد - سودمند و قابلیت یادگیری داشته باشد.</p> | <p>م</p> |

| عناصر | ویژگی‌ها |
|--------------------------|--|
| راهبردهای یاددهی-یادگیری | <p>- استفاده از راهبردهای مسئله محور -توجه ویژه به رویکرد یادگیرنده محور -استفاده از راهبردهای آموزشی غیرمستقیم -استفاده از راهبردهای مبتنی بر فعالیت‌های گروهی و مشارکتی -استفاده از راهبردهای مبتنی بر مهارت‌های فرایندی -استفاده از راهبردهای شبیه سازی و ایفای نقش -استفاده از روش غیردستوری و مشاوره‌ای -استفاده از روش‌های ترکیبی - استفاده از روش‌های مبتنی بر فعالیت‌های عملی برای کسب تجارب زیسته و تجارب دست اول</p> |
| | <p>استفاده از ارزشیابی کیفی توصیفی -ارزشیابی از نحوه بکارگیری مهارت‌های فرایندی در حین انجام تمرینات -تأکید بر سطوح بالای ارکان یادگیری در ارزشیابی - ارزشیابی از شایستگی‌های عمومی و تخصصی دانشجو معلمان -ارزشیابی از تجارب زیسته دانشجویان -ارزشیابی پروژه‌ای -ارزشیابی از بازدیدهای علمی و مطالعات میدانی در قالب گزارش نویسی - تدوین انشای علمی (Essay نویسی)؛</p> |

ویژگی‌های مستخرج از مبانی نظری و پیشینه، و ویژگی‌های مستخرج از مصاحبه‌ها پس از جمع و تعدیل مضامین مشابه و تکراری، در قالب پرسشنامه‌ای ۴ بخشی، برای جرح و تعدیل مجدد و تخصصی در اختیار ۵ متخصص قرار داده شد، که پس از اعمال تعدیلات لازم توسط متخصصان، به اعتباریابی آزمایشی ویژگی‌ها پرداخته شد، که پس از حذف ۷ ویژگی، ۸۱ ویژگی (مندرج در جدول ۴) برای اعتباریابی نهایی در اختیار متخصصان قرار گرفت، که در نتیجه به عنوان ویژگی‌های مطلوب تأیید و تعیین گردیدند.

جدول ۴. ویژگی‌های نهایی و اعتباریابی شده عناصر چهارگانه برنامه درسی مبتنی بر مهارت‌های حل مسئله اما دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

| عناصر | ویژگی‌ها |
|-------|--|
| اهداف | <p>- کسب صلاحیت‌های شهروند مطلوب -کسب دانش، نگرش و توانش مدنی در سطوح بالای ارکان یادگیری - کسب مهارت‌های حل مسئله مبتنی بر حل مسائل اجتماعی (فرهنگی، سیاسی، رسانه‌ای، زیست محیطی، تاریخی و اقتصادی) -کسب مهارت‌های تفکر سطح بالا (تفکر خلاق، تفکر انتقادی و ...) - کسب توانایی درک و تحلیل تأثیرات متقابل فرد و جامعه در راستای شناخت نهادها و کارکرد آنها - کسب مهارت‌های زندگی -توسعه شناخت هویت ایرانی و اسلامی در راستای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه - توسعه قابلیت‌های چگونه آموختن و چگونه بکار بستن در موقعیت‌های جدید -پرورش روحیه مسئولیت‌پذیری (در برابر خدا، خود، دیگران، محیط زیست) -پرورش روحیه واقع نگری ناظر بر درک نیازهای (حال و آینده) جامعه - پرورش روحیه انعطاف‌پذیری ناظر بر علائق، نیازها و توانایی‌ها در فعالیت‌های مشارکتی - توسعه بینش اجتماعی مبتنی بر تجارب زیسته و تجارب دست اول - ارتقا اعتماد به نفس در بکارگیری دانسته‌ها و تجربیات در حل مسائل اجتماعی - تقویت هوش‌های چندگانه - پرورش روحیه کاوشگری اجتماعی - ارتقا توانایی یادگیری مبتنی بر فرایندهای ذهنی (شناخت، فراشناخت و ساختن‌گرایی) -کسب شایستگی‌های عمومی حرفه‌ای مورد نیاز دانشجو معلمان- کسب شایستگی‌های تخصصی حرفه‌ای مورد نیاز دانشجو معلمان - پرورش روحیه تعالی جویی و خودانگیزگی در راستای یادگیری مادام‌العمر - پرورش روحیه استقامت، آینده‌نگری و تغییرپذیری احسن -کسب مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی -ارتقا توانایی یادگیری محققانه مبتنی بر فرایند حل مسئله؛</p> |

- علائق و نیازهای یادگیرنده را جهت درک و حل مسائل فردی و اجتماعی در برگرد - مسئله‌مدار (مبتنی بر مسائل اجتماعی) و تفکر برانگیز باشد - معتبر و برگرفته از آخرین یافته‌های علمی و پژوهشی مرتبط با دانش اجتماعی، تاریخ، فرهنگ، جغرافیا و اقتصاد باشد - فعالیت محور باشد و فرصتی برای کسب تجارب زیسته و تجارب دست اول فراهم کند - تعیینی و فرآیندی باشد - با ابتناء بر مسائل نوپدید و تحولات مهم جامعه، جذابیت و قابلیت یادگیری داشته باشد - فرصتی برای یادگیری معنادار از مهارت‌های شهروندی فراهم سازد - فرصتی برای پیوند بین دانش و تجربه در حل مسائل اجتماعی فراهم سازد - ارزش محور و بیانگر هویت ملی و معارف و حیانی باشد - با ایجاد موقعیت‌های چالش برانگیز، فرصتی برای نقادی اجتماعی فراهم کند - نافع و حاوی فعالیت‌هایی برای توسعه مهارت‌های زندگی اجتماعی باشد - پنج حوزه موضوعی: زمان، مکان، فرهنگ، جامعه و اقتصاد را در ابعاد دانشی، نگرشی و مهارتی شامل شود - به صورت تلفیقی و درهم تنیده (از پنج حوزه: زمان، مکان، فرهنگ، جامعه، و اقتصاد) باشد - با ایجاد موقعیت‌های تضاد و تعارض، توسعه دهنده مهارت‌های تفکر سطح بالا باشد - فرصتی برای فعالیت‌های پژوهشی مبتنی بر فرایند حل مسئله (اجتماعی) فراهم کند - فرصتی برای فعالیت‌های پروژه‌ای (مسئله محور، تولیدی و خدماتی) فراهم کند - فرصتی برای فعالیت‌های گروهی و مشارکتی فراهم کند - فرصت‌هایی برای یادگیری مبتنی بر هوش‌های چندگانه فراهم کند - مرتبط با زندگی واقعی یادگیرنده (در جامعه محلی، منطقه - ای، ملی و بین‌المللی) باشد - فرصتی برای تحلیل رویدادهای اجتماعی فراهم کند - سوال محور باشد و فرصتی برای کاوشگری اجتماعی فراهم کند - فرصت‌هایی برای توسعه شایستگی‌های عمومی حرفه‌ای (اخلاق و...) مورد نیاز دانشجو معلمان فراهم کند - فرصت‌هایی برای توسعه شایستگی‌های تخصصی حرفه - ای (دانش موضوعی، پداگوژیکی و...) مورد نیاز دانشجو معلمان فراهم نماید - محاط بر مسائل واقعی جامعه و نیازهای حال و آینده آن در راستای تحمل مصائب (اقتصادی و زندگی) و توسعه پایدار باشد.

- آموزش تعاملی و یادگیری تعاملی - متمرکز بر رویکرد یادگیرنده محور - یاددهی و یادگیری فعال با راهبرد مشارکتی - روش‌های تلفیقی مبتنی بر پرسش و پاسخ، بحث گروهی، نقد و نظر، و بارش فکری - بهره گرفتن از فن آموزشی نقشه مفهومی برای درک روابط بین پدیده‌های اجتماعی - بهره گرفتن از فن آموزشی داربست زدن برای به حداقل رساندن استمداد در حل مسائل - پژوهش محوری - پروژه محوری - استفاده از راهبردهای راهیابانه (کاوشگری، اکتشافی، مسئله محور) مبتنی بر مهارت‌های فرآیندی - استفاده از راهبرد آموزشی غیرمستقیم - استفاده از راهبردهای مبتنی بر فرآیند شناخت، فراشناخت و ساختن‌گرایی - استفاده از روش مطالعه مستقل (یادگیری مستقل) برای کسب مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر - یاددهی و یادگیری مبتنی بر الگوی خود تحولی و خود شکوفایی - استفاده از الگوهای شبیه سازی و یادگیری اجتماعی (مدیریت رفتار) برای توسعه شایستگی‌های عمومی دانشجو معلمان - آموزش مبتنی بر رویدادهای جاری جامعه با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی جهت توسعه شایستگی‌های تخصصی دانشجو معلمان - استفاده از روش گردش علمی و مطالعه میدانی برای کسب تجارب زیسته و تجارب دست اول - استفاده از الگوهای خانواده اجتماعی و پردازش اطلاعات؛

| عناصر | ویژگی‌ها |
|-------|--|
| | <p>- استفاده از ارزشیابی کیفی توصیفی (با آزمون‌های کتبی و شفاهی) - تأکید بر انواع ارزشیابی (تشخیصی، تکوینی، پایانی) - ارزشیابی عملکردی - استفاده از ارزشیابی ترکیبی و جامع (دانشی، نگرشی و مهارتی) - تأکید بر خودارزشیابی و هم‌تاسنجی - ارزشیابی مشارکتی و گروهی - ارزشیابی مبتنی بر کاربست توانایی‌های مرتبط با هوش‌های چندگانه - ارزشیابی فرایندی توأم با بازخورد - تأکید بر پروژه (انفرادی و گروهی) - تأکید بر سطوح بالای ارکان یادگیری - ارزشیابی مبتنی بر ظهور و بروز مهارت‌های تفکر سطح بالا در عمل - ارزشیابی از تمامیت تجارب تربیتی کسب شده (جنبه‌های صریح و ضمنی برنامه) - متمرکز بر توانایی بکارگیری مهارت‌های فرایندی در فرایند حل مسئله اجتماعی - پورت‌فولیو - ارزشیابی از شایستگی‌های عمومی حرفه‌ای دانشجو معلم - ارزشیابی از شایستگی‌های تخصصی حرفه‌ای دانشجو معلم - تدوین انشای علمی (Essay نویسی) مبتنی بر مسائل اجتماعی - ارزشیابی تحلیلی، بازپاسخ و واگرا؛</p> |

سوال دوم تحقیق: اعتبار ویژگی‌های (مطلوب) شناسایی شده برای عناصر چهارگانه، از دیدگاه متخصصان چگونه است؟

برای پاسخگویی به این سوال، پرسشنامه‌ای چهار بخشی با ۸۱ گویه (اهداف ۲۲، محتوا ۲۴، راهبردهای یاددهی - یادگیری ۱۷، و ارزشیابی ۱۸ گویه) جهت اعتباریابی نهایی در اختیار ۳۶ متخصص قرار داده شد، که شاخص روایی محتوا و ضریب پایایی پرسشنامه به شرح جداول ۵ و ۶ محاسبه گردید.

جدول ۵. شاخص روایی محتوای پرسشنامه ویژگی‌های عناصر چهارگانه (در اعتباریابی نهایی)

| عناصر برنامه درسی | NI | N | $\sum_{i=1}^n CVR$ |
|----------------------------|------------|----|--------------------|
| اهداف | ۲۲ | ۳۶ | ۱۶/۷۲ |
| محتوا | ۲۴ | ۳۶ | ۱۹/۷۷ |
| راهبردهای یاددهی - یادگیری | ۱۷ | ۳۶ | ۱۳/۸۵ |
| ارزشیابی | ۱۸ | ۳۶ | ۱۴/۱۷ |
| پرسشنامه | ۸۱ | ۳۶ | ۶۴/۵۱ |
| شاخص روایی محتوای پرسشنامه | CVI = ۰/۸۰ | | |

جدول ۶. ضریب پایایی پرسشنامه ویژگی‌های عناصر چهارگانه (در اعتباریابی نهایی)

| عناصر برنامه درسی | تعداد پاسخ دهندگان | تعداد گویه‌ها | ضریب آلفای کربناخ |
|----------------------------|--------------------|---------------|-------------------|
| اهداف | ۳۶ | ۲۲ | ۰/۹۳ |
| محتوا | ۳۶ | ۲۴ | ۰/۹۲ |
| راهبردهای یاددهی - یادگیری | ۳۶ | ۱۷ | ۰/۹۷ |
| ارزشیابی | ۳۶ | ۱۸ | ۰/۹۵ |
| ضریب پایایی پرسشنامه | ۳۶ | ۸۱ | CAC = ۰/۹۸ |

بنابر مندرجات جداول؛ ویژگی‌های شناسایی شده برای عناصر چهارگانه برنامه درسی مورد نظر، با روایی $CVI = ۰/۸۰$ و پایایی $CAC^1 = ۰/۹۸$ ، از دیدگاه متخصصان دارای اعتبار لازم بوده، بنابراین به عنوان ویژگی‌های مطلوب تعیین گردیدند.

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر با هدف شناسایی ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه برنامه درسی مبتنی بر مهارت‌های حل مسئله آموزش مطالعات اجتماعی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان انجام گرفته است، که با نگاهی عمیق و مقایسه‌ای به تحقیق حاضر و تحقیقات داخلی و خارجی صورت گرفته، چنین به نظر می‌رسد که تاکنون تحقیقی مشابه با موضوع و هدف تحقیق حاضر انجام نگرفته است، که به نوعی می‌توان رهیافتی نو تلقی شود، زیرا تحقیقات قبلی به طور محدود و کلی در خصوص مفاهیم و فرایند حل مسئله انجام گرفته‌اند. براین اساس نمی‌توان به طور مستقیم نتایج تحقیق حاضر را با نتایج سایر تحقیقات مقایسه کرد.

تحقیق حاضر با روش آمیخته یعنی طرح اکتشافی متوالی (کیفی - کمی)، طی مراحل روشمند عملیاتی و اعتباریابی شده است. چرا که امروزه در دنیا، روش تحقیق آمیخته به عنوان یک انتخاب در حال توسعه برای محققان آموزش مطالعات اجتماعی، بسیار حائز اهمیت و قابل اعتبار است (ساکنن، ۲۰۲۱). از طرفی دیگر، عناصر چهارگانه؛ اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، و ارزشیابی را مد نظر قرار داده است. چرا که در رایج‌ترین دیدگاه؛ طراحی

شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه برنامه درسی مبتنی بر ...

یک برنامه درسی خاص، مستلزم تصمیم‌گیری در خصوص این چهار عنصر اصلی است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). بنابراین با اتکا به اسناد بالادستی تحول‌محور (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰؛ برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱؛ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰؛ طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم، ۱۳۹۵)، و با رویکردی تمام‌ساحتی (اعتقادی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، اقتصادی و حرفه‌ای، زیستی، فرهنگی، علمی و فناوری)، و آینده‌نگر در صدد پاسخگویی به سوالات تحقیق بوده است، که در این راستا، برای بخش اهداف ۲۲ ویژگی شاخص تعیین گردید. این ویژگی‌ها با بخشی از نتایج تحقیقات (سلسبیلی، ۱۳۸۵؛ حسین‌پور و همکاران، ۱۳۸۶؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۲؛ مهدوی هزاوه، ۱۳۹۵؛ قاضی اردکانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ ابراهیم‌پور کومله و همکاران، ۱۳۹۷؛ نیکخواه و لیاقتدار، ۱۳۹۷؛ خالق‌خواه و همکاران، ۱۳۹۸؛ ادیب‌منش و صدر، ۱۴۰۰؛ خروشی، ۱۴۰۱؛ لری و همکاران، ۱۹۸۳؛ یاووز و همکاران، ۲۰۱۷؛ اسلو، ۲۰۲۰؛ اکتین، ۲۰۲۰؛ بکتاش، ۲۰۲۱؛ عبدالغفور و رابعیا، ۲۰۲۲) که بیان داشته‌اند؛ اگر نظام آموزشی بخواهد به رسالت خودش در قبال اهداف اجتماعی تعلیم و تربیت به درستی عمل نماید، و با آینده‌نگری توأم با تغییرپذیری احسن، در جهت تربیت شهروندانی مطلوب و توانمند در حل مسائل فردی و اجتماعی گام بردارد؛ لازم است در تعیین هدف‌های برنامه درسی آموزش مطالعات اجتماعی تربیت معلم ابتدایی، کسب دانش، نگرش و مهارت‌های زندگی اجتماعی را با ابتهای بر فرایند و مهارت‌های حل مسئله، محور توجه قرار دهد، سازگاری و همخوانی دارد. نکات بارز نتایج این بخش از تحقیق که متفاوت با تحقیقات قبلی است، اینکه؛ توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان را با تمرکز بر تعالی‌جویی و کسب توانایی در مهارت‌های تفکر سطح بالا مطرح نظر قرار داده، تا به دانش‌ها و باورها و شایستگی‌های مورد انتظار نظام آموزشی کشور با مسئولیت‌پذیری در عرصه ارتباط با خود، خدا، جامعه و طبیعت دست یابند، و همچنین برای این نومعلمان، چگونه آموختن و چگونه بکار بستن در موقعیت‌های جدید را با یادگیری محققانه توأم با توسعه قابلیت‌های فردی در هوش‌های چندگانه، به سمت و سوی یادگیری مادام‌العمر سوق داده است، چرا که تئوری هوش‌های چندگانه جهت افزایش مهارت‌های تفکر و مهارت حل مسئله بنیان نهاده شده است (نایر و انگانگ^۱، ۲۰۱۲).

برای بخش محتوا ۲۴ ویژگی شاخص تعیین گردید. این ویژگی‌ها با بخشی از نتایج تحقیقات (حسین‌پور و همکاران، ۱۳۸۶؛ مهدوی هزاوه، ۱۳۹۵؛ ابراهیم‌پور کومله و همکاران، ۱۳۹۷؛ نیکخواه و لیاقتدار، ۱۳۹۷؛ زفرقندی و همکاران، ۱۴۰۰؛ خروشی، ۱۴۰۱؛ پیرس، ۱۹۷۰؛ لری و همکاران، ۱۹۸۳؛ پالا، ۲۰۲۱) که اظهار داشته‌اند؛ محتوای مطالعات اجتماعی باید مرتبط با زندگی واقعی یادگیرنده باشد و یادگیرنده را به فعالیت وادارد، و برای پرورش مهارت‌های حل مسئله و تفکر نظام‌مند، مسئله مدار و تفکر برانگیز باشد، و با پنج حوزه موضوعی: زمان، مکان، فرهنگ، جامعه، و اقتصاد، تأکید بر سطوح بالای ارکان یادگیری داشته، و باید تلفیق مفاهیم مهارت‌های شهروندی را با رویدادهای جاری جامعه، برای کسب توانایی تحلیل پدیده‌ها و حل مسائل اجتماعی، محور توجه قرار دهد، همسویی و همخوانی دارد. نکات بارز نتایج این بخش از تحقیق که متفاوت با تحقیقات قبلی است، اینکه؛ محتوا باید تعیینی - فرایندی باشد؛ یعنی مفاهیم، باورها و مهارت‌های زیربنایی تعیینی و فعالیت‌ها و مهارت‌های مبتنی بر تعامل فرد و جامعه فرایندی باشند (ملکی، ۱۳۹۷). بطوریکه با ایجاد موقعیت‌های تضاد و تعارض، توسعه دهنده مهارت‌های تفکر سطح بالا بوده، و با محاط بر مسائل واقعی جامعه بینش و توانشی برای تحمل مصائب (اقتصادی و ...) و چشم‌اندازی برای توسعه پایدار، نهادینه سازد.

برای بخش راهبردهای یاددهی - یادگیری ۱۷ ویژگی شاخص تعیین گردید. این ویژگی‌ها با بخشی از نتایج تحقیقات (حسین‌پور و همکاران، ۱۳۸۶؛ مهر محمدی، ۱۳۹۲؛ مهدوی هزاوه، ۱۳۹۵؛ قاضی اردکانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ ابراهیم‌پور کومله و همکاران، ۱۳۹۷؛ نیکخواه و لیاقتدار، ۱۳۹۷؛ زفرقندی و همکاران، ۱۴۰۰؛ پیرس، ۱۹۷۰؛ لری و همکاران، ۱۹۸۳؛ پالا، ۲۰۲۱) که نشان داده‌اند؛ نقش راهبردهای آموزشی در فرایند یاددهی - یادگیری به جهت معنادار ساختن مطالعات اجتماعی برای یادگیرندگان، محوری است، و باید در این فرایند رویکردی دانش‌محور داشت، تا با بهره‌گرفتن از راهبردهای راهیابانه (کاوشگری، اکتشافی و حل مسئله) مبتنی بر مهارت‌های حل مسئله، و الگوهای پردازش اطلاعات و الگوهای اجتماعی، فرایندی فعال از شناخت، فراشناخت و ساختن‌گرایی ایجاد کرد، همراستا و سازگار است. نکات بارز نتایج این بخش از تحقیق که متفاوت با تحقیقات قبلی است اینکه؛ جهت تکوین شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان، باید تلفیقی از وجه کاربردی شایستگی‌های تربیتی

شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه برنامه درسی مبتنی بر ... (پداگوژیکی) و وجه آموزشی شایستگی‌های موضوعی که با ادراک دانش، فهم مسئله، انطباق تجربه و تولید نظر همراه است، شکل گیرد، تا دانشجویان به کسب صلاحیت‌های معلمی در موقعیت مدرسه‌ای نائل آیند. همچنین باید خود تحولی اساس فعالیت‌های یاددهی- یادگیری قرار گیرد تا تربیت بوسیله دیگران به تربیت بوسیله خود تبدیل شود و خود شکوفایی حاصل آید.

برای بخش ارزشیابی ۱۸ ویژگی شاخص تعیین گردید. این ویژگی‌ها با بخشی از نتایج تحقیقات (حسین پور و همکاران، ۱۳۸۶؛ مهدوی هزاهو، ۱۳۹۵؛ ابراهیم‌پور کومله و همکاران، ۱۳۹۷؛ نیکخواه و لیاقتدار، ۱۳۹۷؛ پیرس، ۱۹۷۰؛ بکتاش، ۲۰۲۱) که تأکید بر ارزشیابی ترکیبی و جامع مبتنی بر معیارهای چندجانبه و منظم همچون؛ ارزشیابی عملکردی، ارزشیابی مشارکتی، پورت‌فولیو، ارزشیابی تحلیلی و بازپاسخ، خودارزشیابی و همتاسنجی، ارزشیابی فرایندی و توام با بازخورد، در انواع ارزشیابی‌ها (تشخیصی، تکوینی، پایانی) داشته‌اند، همسو و همخوان است. نکات بارز این بخش از نتایج تحقیق که متفاوت با تحقیقات قبلی است، اینکه؛ ارزشیابی از تمامیت تجارب تربیتی کسب شده (کاهاپای^۱، ۲۰۲۰ و مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰) یعنی جنبه‌های صریح و ضمنی برنامه مد نظر قرار گرفته، و با تأکید بر نوشتن انشای علمی مبتنی بر مسائل اجتماعی، به دانشجویان فرصت می‌دهد تا با ترکیب ایده‌ها و اطلاعات، راه حل‌های جدیدی برای مسائل ارائه کنند. مهم‌تر اینکه با تمرکز بر ارزشیابی از صلاحیت‌های حرفه‌ای عمومی و تخصصی دانشجومعلم‌ان در رابطه با فرایند ارزشیابی، تقرب بر اهداف زده است. یعنی با ارزشیابی از دانشجویان در زمینه دانش ارزشیابی، آگاهی از ابزارهای نوین ارزشیابی و کاربرد آنها، و چگونگی اجرای ارزشیابی در درس مطالعات اجتماعی (عزر و الوکایا، ۲۰۱۸)، ارزشیابی را به عنوان عاملی برای تعمیق آموخته‌ها و ابزاری برای بهسازی یادگیری و تحقق اهداف بکار گرفته است.

در نتیجه می‌توان گفت؛ نتایج تحقیق حاضر را به جهت بهرمندی از منابع علمی معتبر و نظر متخصصان گزینش شده از دانشگاه‌های مناطق پنجگانه ایران (شمال، جنوب، مرکز، شرق، و غرب)، در ۳ رتبه علمی (استاد، دانشیار، و استادیار)، که با راهبردهای چندگانه (تثلیث،

بررسی توسط اعضا، و ارزیابی مجدد، و انتقال‌پذیری) به روایی و پایایی مطلوب رسیده، می‌توان کاربردی دانست. چرا که ویژگی‌های شناسایی شده، از منظر متخصصان دارای ارزش و اعتبار لازم بوده، و از قابلیت کاربردی برخوردارند، بطوریکه می‌توانند در تربیت حرفه‌ای و ارتقا مهارت‌های حل مسئله دانشجویان معلمان ابتدایی به منظور حرفه‌ای‌گری و کسب شایستگی‌های مورد انتظار در اسناد بالادستی، نقش بسزایی داشته باشند.

حال از آنجا که سال‌ها برنامه‌ریزان و مجریان آموزشی، تربیت معلم را صرفاً انتقال دانش معلمی، آنهم دانشی از نوع دانش بیانی و اطلاعات کلامی فرض می‌کردند و انتظار داشتند دانشجویان معلمان با انگاره ذهنی آمادگی‌های لازم برای ادای وظیفه معلمی را کسب کنند (خروشی، ۱۴۰۱)، یقیناً در برابر اجرای برنامه‌های درسی فرایندی و مسئله‌محور مقاومت خواهند کرد. بویژه اینکه برای آموزش مطالعات اجتماعی اولویت کمی قائل هستند و به طور معمول با مطالب و روش‌هایی به ارائه آن می‌پردازند که در ارتقا مهارت‌های تفکر و حل مسئله موثر نخواهد بود (سولومون^۱، ۱۹۸۷). لذا آنچنان که مهرمحمدی (۱۳۹۲) بیان داشته؛ باید در بازسازی برنامه‌های درسی تربیت معلم، سمت و سوی مسئله محور داشت، و همچنین آنگونه که نیکخواه و لیاقتدار (۱۳۹۷) تاکید داشته‌اند؛ بازنگری و اصلاح عناصر برنامه درسی تربیت معلم ابتدایی به لحاظ کمی و کیفی ضرورتی اساسی است، بنابراین توصیه می‌شود؛ نتایج تحقیق حاضر را در بازنگری‌های جاری و آتی سرفصل آموزش مطالعات اجتماعی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی، مد نظر قرار داده، تا در همسویی با اسناد فرادستی و جهت‌گیری اصلی آنها در راستای حرکت از حافظه محوری به مهارت محوری و حرفه‌ای‌گری، گامی هرچند کوچک برای تعالی و بهبود این سرفصل مهم باشد.

منابع

ابراهیم‌پور کومله، سمیرا؛ نادری، عزت الله و سیف نراقی، مریم (۱۳۹۷). شناسایی و بررسی ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره تحصیلی ابتدایی. فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، دوره ۶. شماره ۱۶، ۱۲۵-۱۷۲.

شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های مطلوب عناصر چهارگانه برنامه درسی مبتنی بر ...
احمدیان، مینا؛ ملکی، حسن؛ اسکندری، حسین؛ موسی‌پور، نعمت‌الله و صادقی، علیرضا (۱۴۰۰).
طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی آموزش مهارت‌های ارتباط بین فردی و اجتماعی در دوره
دوم ابتدایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، دوره ۱۶، شماره ۶۲، ۴۷-۸۲.
ادیب‌منش، مرزبان و صدر، آمنه (۱۴۰۰). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی ارتقای مهارت‌های زندگی
دانش آموزان دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال ۱۶، شماره ۶۲، ۲۲۳-۲۵۶.
اسدزاده، حسن (۱۳۹۶). نظریه‌ها و روش‌های آموزش. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
ترخان، مرتضی و فهیمی، نازنین (۱۳۹۵). نقش راهبرد های حل تعارض و تفکر انتقادی در پیش‌بینی
بهداشت روانی دوران بلوغ دانش آموزان دختر. فصلنامه آموزش، مشاوره و روان‌درمانی، دوره
۵، شماره ۱۹، ۳۱-۴۷.
جویس، بروس؛ ویل، مارشا و کالهن، امیلی (۱۳۹۴). الگوهای تدریس ۲۰۱۵. ترجمه محمدرضا
بهرنگی. تهران: کمال تربیت.
حسین‌پور، محمد؛ شریعتمداری، علی؛ نادری، عزت‌الله و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۸۶). نگرش استادان
علوم تربیتی به سرفصل برنامه های تحصیلی رشته کاردانی و کارشناسی آموزش ابتدایی در
آموزش عالی ایران. دانش پژوهش در علوم تربیتی، شماره ۱۵، ۹۵-۱۱۸.
خالق‌خواه، علی؛ رضایی شریف، علی؛ شیخ‌الاسلامی، علی و پیرقلی کیوی، معصومه (۱۳۹۸). رابطه
بین هوش اجتماعی و خودکارآمدی با سبک حل مسئله خلاق دانش آموزان. ابتکار و خلاقیت
در علوم انسانی، دوره ۹، شماره ۱، ۱۸۵-۲۱۰.
خروشی، پوران (۱۴۰۱). بررسی دیدگاه فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان از میزان کارآمدی درس
کارورزی در افزایش توان حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، دوره
۱۷، شماره ۱۴۱، ۶۴-۱۷۲.
دائی‌زاده، امین؛ دائی‌زاده، حسین و رضائیان، ایمان (۱۳۹۵). مبانی آموزش مطالعات اجتماعی. گرگان:
انتشارات نوروزی.
دلاور، علی (۱۳۹۳). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: رشد.
سلسبیلی، نادر (۱۳۸۵). کاربرد رویکرد حل مسئله در سطوح پایین تر شناختی: درس های اجتماعی و
انسانی دوره ابتدایی. مجموعه مقالات ششمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی
کشور " نوآوری در برنامه های درسی دوره ابتدایی کشور. دانشگاه شیراز و سازمان آموزش و
پرورش استان فارس، ۶۰-۹۱.
سلیمان‌نژاد، اکبر (۱۳۹۷). روش تدریس علوم اجتماعی در دوره ابتدایی. تهران: سمت.

فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۶۸، سال هجدهم، بهار ۱۴۰۲

سمیعی زفرقندی، مرتضی؛ نعمتی، مرضیه و علیزاده، معصومه (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی آموزش راهبرد های یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و تفکر انتقادی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه. پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره ۲، شماره ۴۲، ۱۵۳-۱۶۹.

شعبانی، حسن (۱۳۹۷). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارتها و راهبردهای تفکر). تهران: سمت. شعبانی، حسن (۱۳۹۲). مهارت های آموزشی و پرورشی (نظریه ها و الگوها جلد دوم). تهران: سمت. شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰) مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. شورای عالی برنامه ریزی آموزشی (۱۳۹۵) طراحی کلان(معماری) برنامه درسی تربیت معلم. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

قاضی اردکانی، راحله؛ ملکی، حسن؛ صادقی، علیرضا و درتاج، فریبرز (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی پژوهش محوری در مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای پرورش تفکر و خلاقیت در دانش آموزان. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره ۷، شماره ۳، ۶۳-۱۰۶.

کرسول، جان دلیو (۱۳۹۶). طرح پژوهش رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی. ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس. تهران: جهاد دانشگاهی واحد علامه طباطبایی.

نیکخواه، محمد و لیاقتدار، محمدجواد (۱۳۹۷). بررسی کیفیت اجرای برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان: مطالعه موردی استان چهارمحال و بختیاری. دو فصلنامه پژوهش در تربیت معلم، دوره ۱، شماره ۳، ۱۰۵-۱۳۴.

ملکی، حسن (۱۳۹۷). مقدمات برنامه ریزی درسی. تهران: سمت. مهدوی هزاوه، منصوره (۱۳۹۵). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش. پایان نامه دکتری برنامه ریزی درسی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن: راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. نظریه و عمل در برنامه درسی، دوره ۱، شماره ۱، ۵-۲۶. وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۹). برنامه درسی دوره کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. تهران: شورای گسترش و برنامه ریزی آموزش عالی.

- Abdel Ghafour, N. F., & Rabaia. S. M .(2022). Stimulants of Cognitive Strategies: The Most Prominent Types & Importance of Using in the Teaching and Learning Process (A Survey Study of the Relevant Literature). *International Journal of Higher Education*. 11 (2), 30-42.
- Aktin, K.(2020). Reflection on Out-of-School Education Activities from the Textbooks to the Social Studies Curriculum. *review of international geographical education*, 10(3), 373-399.
- Albay, E. M.(2019). Analyzing the effects of the problem solving approach to the performance and attitude of first year university students. *Social Sciences & Humanities Open*, (1),1-7.
- Alias, M., Iksan, Z.H., Abd Karim, A., Mohd Nawawi, A.M.H. & Mohd Nawawi, S. (2020). A Novel Approach in Problem-Solving Skills Using Flipped Classroom Technique. *Creative Education*, 11, 38-53.
- Andrews, K. & Aydin, H.(2020). Pre-service Teachers' Perceptions of Global Citizenship Education in the Social Studies Curriculum. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(4), 84-113.
- Aygören, F. & Oğuz Er, K.(2019). New Approach at Evaluating the Private Schools' Curriculum: I-CODE Model. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(2), 58-88.
- Băbuț, T.M. (2021). brainstorming and modern teaching strategies in preschool education. *acta didactica napocensia*, 14(1),201-207.
- Bektaş, Ö.(2021).Activity-Based Teaching with Social Studies Pre-Service Teachers for Developing the Thinking Skills of Learners *International Journal of Progressive Education*, 17(3),49.69.
- Blândul, V.(2021). Using Complementary Strategies for Students' Didactic Evaluation. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 56-67.
- Cahapay, M. B.(2020). The responsiveness of Bachelor of Elementary Education curriculum: An illuminative evaluation. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 9(3), 743-750.
- Cho, M.K., & Kim, M. K.(2020). Investigating Elementary Students' Problem Solving and Teacher Scaffolding in Solving an Ill-Structured Problem. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 8(4) , 274-289.
- Elo, S., & Kyngas, H.(2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing research methodology*, 62(1), 107-115.
- Ezer, F., & ulukaya, Ü.(2018).Self-Efficacy Perceptions of Social Studies Teachers about Measurement and Evaluation in Education. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(4),85-92.
- Güner, P., & Erbay, H. N.(2021).Metacognitive skills and problem-solving. *International Journal of Research in Education and Science* ,7(3), 715-734.

- Larry, P. Sachse, T. P., & Smith, R.M. (1983). Teaching Problem Solving: A Research Synthesis. u.s. department of education office of Educational Research and Improvement educational resources information center, 1-35.
- lawshe, c. h. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Mangkhang, C .(2021). Design of Community-Based Transdisciplinary Learning for Social Studies Teachers in the Diverse School Contexts, Northern of Thailand. *Journal of Education and Learning*, 10(3), 17-26.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10.
- Nair, S., & Ngang, T. K. (2012). Exploring Parents' and Teachers' Views of Primary Pupils' Thinking Skills and Problem Solving Skills. *Creative Education*, 3(1), 30-36.
- Pala, Ş. M .(2021). The place of change and continuity perception, time and chronology perception skills in the curriculum of the social studies. *Review of international geographical education*, 11(1), 134-150.
- Pires, E. A .(1970). The teaching of the social studies in primary teacher training institutions in asia. Unesco regional office for education in Asia, Bangkok, Thailand.
- Rutherford, S .(2020). Engaging students in curriculum development through design thinking: a course design case. *International Journal of designs for learning*, 11(3), 107-125.
- Sökmen, Y. (2021). Content analysis of articles published in the field of social studies education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1564-1582.
- Solomon, W . (1987). Improving students' thinking skills through elementary social studies instruction. *The elementary school journal*, 87(5).
- Uslu, S. (2020). Critical Thinking Dispositions of Social Studies Teacher Candidates. *Asian Journal of Education and Training*, 6(1), 72-79.
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006) . Content Analysis: A Flexible Methodology. *library trends*, 55(1), 22-45.
- Yavuz, G., Deringöl, Y., & Arslan, Ç . (2017). Elementary School Students Perception Levels of Problem-Solving Skills. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 1896-1901.
- Yenigül, Ç. k .(2020). Metaphoric perceptions of primary school teacher candidates on the concept of social science and its teaching. *Review of international geographical education*, 10(1), 120-139.
- Yuan, R. (2020). Novice nontraditional teacher educators' identity (re)construction in higher education: A Hong Kong perspective. *International Journal of Educational Research*. (99), 1-11.