

Teachers' lived experience about adolescents' educational alienation from social studies textbooks: A Phenomenological Study

Bahareh Ghaderi¹, Nasser Noshadi²

1. M.A. in educational psychology, Yasouj University, Yasouj, Iran. Ghaderibahar1994@gmail.com

2. *Corresponding Author*, Associated professor of curriculum development, Yasouj University, Yasouj, Iran
Noshadinasser@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Keywords:
Educational alienation,
phenomenology, social
studies curriculum

The present study aimed to explore the lived experience of secondary school teachers about the educational alienation of adolescents from social studies. This research was conducted using a qualitative approach and the descriptive phenomenological method. By using purposive sampling, 15 teachers were selected from among the secondary school teachers of Isfahan city, with the standard condition of at least 10 years of teaching experience in social studies, and were selected based on the criteria for entering the research. Data analysis was done using the Epoche method, using thematic analysis based on Colizzi's seven-step model. After extracting and classifying themes, the findings were divided into six main themes and nine sub-themes. By combining the descriptions, the insight obtained from the present research (the essence of the phenomenon) is that solving the problem of educational alienation from the social studies textbooks requires the formulation of a realistic and reflective content rather than an idealistic and indoctrinated.


Article history:

Received: 02 September 2025

Reviewed: 26 October 2025

Accepted: 21 November 2025

Published: 21 January 2026

Citation (APA): Ghaderi, B. , Noshadi, N. (2026). Teachers' lived experience about adolescents' educational alienation from social studies textbooks: A Phenomenological Study . *Iranian Journal of curriculum studies*. 20 (79), 115 - 132  <https://doi.org/10.22034/jcs.2026.539210.2476>



© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies

Extended Abstract

Introduction

The purpose of the social studies curriculum is defined as organizing and developing human societies through civic competence, reasoned decision-making, and educating pluralistic citizens in an interconnected world (NCSS, 1916). Thus, social studies is considered a creative effort to engage all generations. In its most recent definition, the mission of social studies is to enhance civic competencies (NCSS, 2023) and empower students for critical thinking and civic participation (Shreiner, 2024), which, according to Goodlad (1984), is a hidden curriculum.

Social studies is closely tied to the realities of contemporary society, and its systematic disconnection from social realities leads to students rejecting the subject (Martell & Hashumita, 2012). Given that Iranian students are alienated from social studies (Hekmatian et al., 2018) and tend to explore social questions and issues through the hidden curriculum and implicit learning (e.g., school and classroom culture, student interactions, teacher behavior patterns, school structure and management), this study aims to understand teachers' lived experiences of adolescents' educational alienation from social studies.

Research Method

This study utilized the lived experiences of secondary school social studies teachers in Isfahan during the 2021–2022 academic year. A purposive sampling method was used, based on the criterion of theoretical saturation. Fifteen teachers participated, each with a minimum of ten years of teaching experience in social studies.

Findings

Data analysis revealed five main categories and eight subcategories reflecting teachers' lived experiences of students' alienation from social studies: 1) Academic boring: mismatch between social studies content and societal realities, lack of challenge in content, imposed content rather than participatory content. 2) Subject Devaluation: social studies perceived as a third-tier subject. 3) Identity Formation: conflict between identity-seeking and identity-building. 4) Social Silence: culture of silence in social studies classrooms. 5) Consequences of Alienation: meaninglessness, emptiness, emergence of a cold and spiritless society.

Discussion and Conclusion

Combining the descriptive categories of this study reveals that alienation from social studies is a phenomenon resulting from imposed and identity-driven content that conflicts with the autonomous values of adolescence. Moreover, social studies is

undervalued in Iranian society, where cognitive maturity is prioritized over social maturity.

تجربه زیسته معلمان از بیگانگی تربیتی نوجوانان نسبت به درس مطالعات اجتماعی

(یک مطالعه پدیدارشناسانه)

بهاره قادری^۱، ناصر نوشادی^۲

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران. ghaderibahar1994@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران. noshadinasser@gmail.com

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

مقاله اصیل پژوهشی

هدف مقاله حاضر واکاوی تجارب زیسته معلمان از بیگانگی تربیتی نوجوانان نسبت به درس مطالعات اجتماعی بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی اجرا شد. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، از بین معلمان دوره دوم متوسطه شهر اصفهان با شرط معیار حداقل ۱۰ سال تجربه معلمی در تدریس مطالعات اجتماعی، تعداد ۱۵ معلم بر اساس معیارهای ورود به پژوهش انتخاب شدند و اشباع داده‌ها حاصل شد. با بکارگیری روش اپوخه، تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل مضمون و بر اساس الگوی کلایزی انجام شد. پس از استخراج موضوعی و طبقه‌بندی آنها، یافته‌ها در ۵ مضمون اصلی و ۸ مضمون فرعی تقسیم‌بندی شدند. با ترکیب توصیف‌ها، بینشی که از پژوهش حاضر به دست آمد (جوهره پدیده) این بود که حل مسئله‌ی بیگانگی تربیتی از درس مطالعات اجتماعی نیازمند تدوین محتوایی واقع‌گرایانه و تأملی است تا آرمان‌گرایانه و القایی.

کلیدواژه‌ها:

بیگانگی تربیتی، پدیدارشناسی، درس مطالعات اجتماعی.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۱۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۳۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۱/۰۱

استناد به این مقاله: قادری، بهاره و نوشادی، ناصر (۱۴۰۴). تجربه زیسته معلمان از بیگانگی تربیتی نوجوانان نسبت به درس مطالعات

اجتماعی (یک مطالعه پدیدارشناسانه)، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲۰ (۷۹)، ۱۳۲-۱۱۵. <https://doi.org/10.22034/jcs.2025.400061.2084>

© نویسندگان

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.



در سپیده‌دمان تاریخ مدرنیته یا تجدد متأخر که شامل قرن هفدهم تا نوزدهم است، نه تنها شاهد چیرگی انسان بر طبیعت هستیم بلکه شاهد چیرگی انسان بر انسان نیز هستیم. از این رو، در این دوران مفاهیم جدیدی سر بر کشیدند. در این سه قرن، که عصر عقل‌گرایی و روشننگری است، روح نقادی و شک‌گرایی در جوامع دمیده شد (Mathews, 2004). افراد در این پارادایم مدرن که ریشه در رنسانس متأخر داشت، بیشتر منعطف، پذیرای تغییر، عملگرا و دارای ذهنی نسبی‌گرا شدند و در عین حال دچار الیناسیون^۱ یا بیگانگی از خویشتن نیز شدند (Landau, 1997). در واژه‌نامه آکسفورد، مفهوم «بیگانگی» و صفت آن یعنی «بیگانه» به معنی تعلق نداشتن به خود تعریف شده است. فیلسوفی که مفهوم بیگانگی را با تعلیم و تربیت پیوند زد، روسو بود که در کتاب امیل، از تعلیم و تربیتی انتقاد می‌کند که به واسطه اجبارهای اجتماعی، نوجوان را به شخصیتی بیگانه از خود بواسطه سلب عاملیت^۲، خودتعیین‌گری^۳ و خودآیینی^۴ تبدیل می‌کند. پرسش اساسی امیل این است که «چگونه از طریق تحمیل/اقتدار می‌توان به آزادی/استقلال رسید؟». در سپهر فلسفی، مفهوم بیگانگی به طور خاص در دست نوشته‌های اقتصادی-فلسفی Marx (1844) مطرح شد که منعکس‌کننده انسانی است که در دوران مدرن، عاملیت خود را از دست داده و با طبیعت انسانی خودش بیگانه است. در ادامه، مارکس در نظریه خود برای توصیف مفهوم بیگانگی به انتقاد از نظام سرمایه‌داری پرداخت. از دیدگاه او نظام سرمایه‌داری یک نظام نابرابر طبقاتی ایجاد می‌کند و به واسطه مالکیت بر تولید، کارگر را نسبت به فرایند کار و محصول تولیدی دچار بیگانگی می‌سازد، به گونه‌ای که کارگر، خود را چیزی بیشتر از کالای تولید شده نمی‌داند. به عبارتی کار بیگانه، پدید آورنده انسان بیگانه است و فرایند جدایی کارگر از کار حقیقی و تمایز انسان از طبیعت؛ چیزی جز بیگانگی از خویشتن نیست (Orbuch & Cohen, 1989). بر همین قیاس، نظام تربیتی نیز با رویکردی تحمیلی- تلقینی، دانش‌آموزان را از درس بیگانه می‌سازد. در ادامه، نئو-مارکسیستها بین آموزش و پرورش و قدرت رابطه تنگاتنگی برقرار ساختند که بر مبنای آن نظام‌های تربیتی همواره تحت آرمان‌های مسلط آن جامعه قرار دارند و گزینش مطالب برای کنترل اجتماعی است تا کنشگری اجتماعی (Apple, 1971, 1975, 1995, 2004, 2012; Giroux, 1977; Agamben, 1998; Bourdieu, 1977; Giroux, 1979; Bernstein, 2001). از تحریم سلبی و ایجابی برنامه‌های درسی صحبت به میان آورد که بر اساس آن برخی مفاهیم حذف و برخی مفاهیم گزینشی در کتب درسی مورد تأکید قرار می‌گیرند. وی در پاسخ به پرسش «چه چیزی در مدارس آموخته می‌شود؟» با تأکید بر رویکرد نئومارکسیستی، بیان می‌دارد که آنچه که در کتب درسی گنجانده می‌شود، خنثی نیست و در جهت یک نظم نوین اجتماعی است. بخصوص محتوای درس مطالعات اجتماعی که ماهیت آن تأکید بر نقش و کنشگری اجتماعی دانش‌آموزان است (Apple, 1971; Anyon, 1978; Popkowitz, 1977).

در پاسخ به رویکرد نئومارکسیستی، Arendt (1998) از کنشگری و عاملیت انسان‌ها صحبت به میان می‌آورد که هر انسانی که متولد می‌شود گشاینده یک راه خواهد بود و Gadamer (2001) بر معنای آغاز و گشودگی افق‌ها و عدم فعلیت بخشی به قوه تأکید دارد. اینکه آینده باز است و بر این اساس، برنامه درسی مثل یک نرم‌افزار خط مونتاژ تولید انبوه کار نمی‌کند زیرا انسان‌ها اشیاء نیستند و کنش و واکنش خود را دارند. رابطه بین برنامه درسی مطالعات اجتماعی با

1. Alienation
2. Agency
3. Self-Determinism
4. Autonomy

تجربه زیسته معلمان از بیگانگی تربیتی نوجوانان نسبت به درس مطالعات اجتماعی ...

یادگیرندگان، یک رابطه خطی و مکانیکی نیست و دانش‌آموزان حاملان منفعل محتوا و مطالب کتاب‌ها نیستند بلکه فعالانه در حال کنشگری هستند زیرا ذهن، سطل نیست که بتوان آن را با هر محتوایی پُر کرد. درست است که برنامه درسی، وظیفه جهت‌بخشی و هدایت فعالیت‌های آموزشی را به عهده دارد و بر آن است تا انسجامی را میان راهبردها و فعالیت‌های تربیتی ایجاد نماید ولی نباید مأموریتش یک‌دست‌سازی جامعه و از بین بردن تفاوت‌ها و تکثر باشد. اگر برنامه درسی مطالعات اجتماعی مشتق از فرهنگ است (Bent & Unruh, 1969; Ross, 2006) و فرهنگ همواره متکثر است (Bruner, 1996 & Eisner, 2002) پس برنامه درسی مطالعات اجتماعی بایستی تکثر فرهنگی را به نمایش بگذارد نه تحت سلطه‌ی ایدئولوژی خاص باشد زیرا برنامه درسی مطالعات اجتماعی متمرکز که دارای بستر تحمیلی است، خطر به حاشیه راندن صداهای اقلیت‌های متکثر را در پی خواهد داشت (Apple, 2004).

برای اولین بار اصطلاح مطالعات اجتماعی توسط انجمن ملی مطالعات اجتماعی آمریکا مطرح شد و هدف این درس را سازماندهی و توسعه جوامع انسانی تعریف نمود (NCSS, 1916). از این رو، هدف غایی درس مطالعات اجتماعی جستجوی بسط تکثر اجتماعی به واسطه روابط اجتماعی است و نقش معلم این درس نیز کمک به چنین جستجویی است (Kraft, 1967) و درس مطالعات اجتماعی تلاشی خلاقانه برای مشارکت همه نسل‌ها به شمار می‌رود (Bruner, 1963). در سال ۱۹۹۳ اهداف درس مطالعات اجتماعی مجدد بررسی شد و شامل شایستگی مدنی، اخذ تصمیمات مستدل، تربیت شهروندانی کثرت‌گرا در جهانی به هم وابسته تعریف شد (NCSS, 1993). و در جدیدترین تعریف، رسالت مطالعات اجتماعی، ارتقای شایستگی‌های شهروندانه (NCSS, 2023) و توانمندسازی دانش‌آموزان برای تفکر نقادانه و مشارکت شهروندانه است (Shreiner, 2024) که مطابق نظر (Goodlad, 1984) حوزه مغفول برنامه درسی مطالعات اجتماعی است. درس مطالعات اجتماعی با واقعیت‌های روز جامعه گره خورده است و قطع ارتباط نظام‌مند این درس با واقعیت‌های اجتماعی منجر به طرد این درس از سوی دانش‌آموزان می‌شود (Martell & Hashumita, 2012). از این رو، درس مطالعات اجتماعی بایستی هنر عدم توافق از طریق نقد نظریات خویشتن، احترام به مخالف و افزایش مدارا و سعه‌صدر را ترویج کند تا به عنوان نگانروی بیگانگی تربیتی عمل نماید و یکی از راهبردهای آن، ترکیب مفاهیم مندرج در این درس با واقعیت‌های جامعه است. پذیرش درس مطالعات اجتماعی منوط به شنیده شدن صدای گروه‌های اقلیتی است که در جامعه به حاشیه رانده شده‌اند. از این منظر، بیگانگی تربیتی توصیف‌کننده تجارب یادگیرندگان از احساس قطع ارتباط با نظام تربیتی، مدرسه، هنجارهای تربیتی، معلم و یا محتوای دروس است. به خصوص نوجوانان، به لحاظ اینکه در دوران هویت و گذار از کودکی به بزرگسالی به سر می‌برند و بسیار مستعد بیگانگی هستند. مطابق نظر پیازه، نوجوان بطور بالقوه مستعد جهت‌گیری خود-پیرو در جامعه‌ای متشکل از افراد آزاد، برابر و مستقل است به شرطی که زمینه آموزش اخلاق همکاری دموکراتیک فراهم آید.

Seeman (1959) در مقاله‌ای کلاسیک به عناصر و مولفه‌های بیگانگی تربیتی در پنج مولفه پرداخت: بی‌قدرتی، بی-

معنایی، انزوای اجتماعی، خودقه‌ری و بی‌هنجاری. از منظر وی بی‌قدرتی؛ به معنای عدم کنترل فرد بر اتفاقات و رویدادها است و فرد حس می‌کند که فاقد اثرگذاری در زندگی برای خودتعریفی و شکل‌دهی به زندگی خویش است. بنابراین یادگیرندگان از طریق درماندگی آموخته شده می‌آموزند که توانایی دخل و تصرف در یادگیری را نداشته و صرفاً بر مبنای تحمیل معلم و کتاب درسی موظف به گذراندن یک درس هستند. بی‌معنایی؛ بیانگر این است که فرد توانایی کسب معنا را ندارد و یا نقطه اشتراکی نیز با دیگرانی که معنا را برای او توضیح می‌دهند ندارد. بر این اساس یادگیرندگان نمی‌توانند

برداشت‌های خود از کتب درسی را در کلاس درس ارائه نمایند و سکوت تربیتی در پیش می‌گیرند. از طرفی یادگیرندگان احساس می‌کنند که این مطالب و محتوای آموزشی یک سری مطالب بی‌ربط و بی‌معنا با نیازهای امروز و فردایشان می‌باشد. *انزوای اجتماعی*؛ یعنی فرد احساس می‌کند که توانایی برقراری رابطه معنادار از طریق ارزش‌ها، باورها و کنش‌های مشترک با جامعه را ندارد و نمی‌تواند بخشی از سرمایه اجتماعی باشد. در نتیجه یادگیرندگان در محیط‌های آموزشی نمی‌توانند با معلم یا کتب درسی ارتباط برقرار کنند زیرا ارزش‌های وی ممکن است در تضاد با ارزش‌های کتاب درسی باشد. خودقه‌ری؛ بر این مطلب اشاره دارد که فرد به منظور جلب رضایت دیگران یا همنوایی با هنجارهای اجتماعی وضع شده از سوی جامعه، دست به طرد علایق و تمایلات خود می‌زند و مشتاق سرکوب تمایلات خود است. خودقه‌ری یک انتخاب آگاهانه و منطقی نیست، بلکه نتیجه سرمایه‌گذاری در شکل‌دهی ایدئولوژیک نوجوانان است. بی‌هنجاری؛ همان مفهوم آنومی دورکیم است که هنجارهای اجتماعی، عملکرد فرد را تنظیم می‌کنند. در بی‌هنجاری، فرد به آنارشسیسم یا هرج و مرج سوق داده می‌شود. جامعه بر اهداف (ایدئولوژی) خود تأکید می‌کند در حالی که یادگیرندگان خود را همسو با آنها نمی‌بینند. در همین راستا، Kegan (1994) با مفروض گرفتن زندگی مدرن به مثابه برنامه درسی، از ارتباط بین واقعیت و برنامه درسی صحبت به میان آورد. وی رابطه بین عرضه محتوای آرمان‌گرایانه توسط برنامه‌ریزان درسی و تقاضای واقع‌گرایانه شاگردان از کتب درسی را چالش تعلیم و تربیت مدرن می‌داند. اینکه ذهن آرمان‌گرایانه برنامه‌ریزان درسی با تحمیل مفاهیم گزینشی، فاصله بین نسل‌ها را دامن می‌زند. در چنین وضعیتی شاهد پارادکس هویت (سازی/یابی) هستیم. برنامه‌ریز درسی به مثابه هویت‌ساز، واجد قدرت تعلیق هویت‌یابی یادگیرندگان است و خودش را در مقام تعریف‌کننده دیگران می‌بیند. این در حالی است که درس مطالعات اجتماعی محمل کسب هنر زیست شهروندانه است و مایه خیر برنامه درسی مدارس است (Parker, 2010). این زیست شهروندانه در تقابل با زیست - قدرت است که جنبه سلسه مراتبی داشته و روابط را بالادست - پایین دست تعریف می‌کند. در زیست شهروندانه، افراد متکثر در افقی برابر با هم رابطه دارند که منعکس‌کننده تکثر دانش‌آموزان در کلاس به‌رغم تفاوت‌ها است. یعنی انسان‌ها با تکثری که دارند حق دارند تا دیدگاه‌های متکثر خود را در کلاس درس بیان کنند و توسط دیگران و بخصوص مخالفان مورد پذیرش واقع شوند که حوزه مغفول برنامه درسی رسمی است و بیشتر در قالب برنامه درسی پنهان نمود دارد. اینکه «آیا می‌توانم از دریچه چشم دیگران ببینم و دیده شوم؟» و «آیا می‌توانم بشنوم و شنیده شوم؟» از این رو خیر برنامه درسی مطالعات اجتماعی در شنیده شدن همه صداهای متکثر بخصوص صداهای گروه اقلیت به حاشیه رانده شده است.

تقریباً در تمامی پژوهش‌های پیشین خارجی بر بیگانگی نوجوانان فارغ از نوع درس تأکید شده است (Keyes et al., 2019; Mercado et al., 2017; Mojtabei et al., 2016; Twenge, Cooper, et al., 2019; Twenge, Spitzberg, & Mahon et al., 2020) و بیشتر بر بیگانگی از مدرسه تأکید شده تا کتب درسی (Campbell, 2019; Haidt & Twenge, 2020). محققان ایرانی نیز بر همین سیاق، بیگانگی نوجوانان را فارغ از نوع درس مورد بررسی قرار دادند و صرفاً از منظر جامعه‌شناختی و روانشناختی به آن پرداختند (Aslani et al., 2023; Hekmatiyani et al., 2018; Zaki, 2009). از آنجایی که درس مطالعات اجتماعی در ایران در درجه دوم اهمیت است (Fazeli, 2013) و فاقد خلاقیت اجتماعی است (Izadifard et al., 2022) کمتر کسی نگران بیگانگی از این درس است. نتایج تحقیقات داخلی در حوزه کتب درسی مطالعات اجتماعی نشان از عدم توجه به بلوغ اجتماعی نوجوانان دارد (Sadeghi Jula, 1995; Khezrlou, 2005; Mohammadjani, 2016). همچنین رتبه ایران از بین ۵۶ کشور مورد مطالعه در

تجربه زیسته معلمان از بیگانگی تربیتی نوجوانان نسبت به درس مطالعات اجتماعی ...

چهار شاخص جهانی درس مطالعات اجتماعی (جنیست، اقلیت‌ها، مذاهب و مهاجران) ۵۲ بود (Zanakis et al., 2016) که نشانه مهمی برای بیگانگی دانش‌آموزان ایرانی از درس مطالعات اجتماعی محسوب می‌شود. از آنجایی که دانش‌آموزان ایرانی از درس مطالعات اجتماعی دلزده و بیگانه هستند (Hekmatiyan et al, 2018) و پرسش‌ها و مسائل اجتماعی خود را از طریق برنامه درسی پنهان و یادگیری‌های ضمنی آن (از قبیل؛ فرهنگ مدرسه و کلاس، تعاملات دانش‌آموزان، الگوهای رفتاری معلمان و ساختار و مدیریت مدرسه و ...) کسب می‌کنند، بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال فهم تجارب معلمان از بیگانگی تربیتی نوجوانان از درس مطالعات اجتماعی می‌باشد.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر از تجربه زیسته معلمان مطالعات اجتماعی دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ استفاده شد. روش نمونه‌گیری، هدفمند و معیار اشباع نظری^۱ بکار گرفته شد. Polkinghorne (1989) تعداد ۵ تا ۲۵ نفر را به عنوان نمونه برای مصاحبه پدیدارشناسانه از کسانی که از پدیده مورد مطالعه تجربه زیسته لازم را دارند، پیشنهاد کرد. در پژوهش حاضر، از بین معلمان دوره دوم متوسطه با شرط معیار حداقل ۱۰ سال تجربه تدریس مطالعات اجتماعی، تعداد ۱۵ معلم مشارکت داشتند (جدول ۱).

جدول ۱. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش

افراد	جنسیت	سابقه تدریس (سال)	مدرک تحصیلی	تدریس پایه	افراد	جنسیت	سابقه تدریس (سال)	مدرک تحصیلی	تدریس پایه
۱	زن	۱۸	کارشناسی ارشد	دهم	۹	زن	۱۰	کارشناسی ارشد	دهم
۲	زن	۱۰	کارشناسی	دوازدهم	۱۰	مرد	۲۰	کارشناسی	یازدهم
۳	مرد	۱۲	کارشناسی	یازدهم	۱۱	زن	۱۸	کارشناسی ارشد	دهم
۴	زن	۱۱	کارشناسی	دهم	۱۲	زن	۱۰	کارشناسی	دوازدهم
۵	زن	۱۶	کارشناسی ارشد	دوازدهم	۱۳	زن	۱۱	کارشناسی	یازدهم
۶	مرد	۱۰	کارشناسی	دهم	۱۴	مرد	۱۲	کارشناسی	یازدهم
۷	زن	۱۴	کارشناسی	دهم	۱۵	مرد	۱۱	کارشناسی ارشد	دهم
۸	مرد	۲۷	کارشناسی ارشد	دهم	-	-	-	-	-

این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی^۲ انجام شد. مهمترین موضوع روش پدیدارشناسی مفهوم اپوخه^۳ (تعلیق پیش‌فرض‌ها، اجتناب از پیش‌داوری‌ها و تعلیق آنها و پرهیز از صدور حکم مبتنی بر پیش‌داوری) است (Moerer & Creswell, 2004). اپوخه به این معنا است که در پژوهش کیفی، کمتر بر تعبیر و تفسیر از سوی محقق متکی است و بیشتر بر ارزیابی توصیفاتی از تجارب مشارکت‌کنندگان استوار است. برای عملیاتی کردن روش اپوخه، گام‌های زیر در پژوهش حاضر مد نظر قرار گرفت: تحلیل مصاحبه‌های نیمه‌ساختمند، با استفاده از روش تحلیل

1. Theoretical Saturation
2. Descriptive Phenomenology
3. Epoche



مضمون^۱ به روش الگوی کلایزی^۲ انجام شد. این روش شامل هفت مرحله است: خواندن دقیق همه توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان؛ استخراج عبارت‌های مهم و جمله‌های مرتبط با پدیده؛ مفهوم‌بخشی به جمله‌های مهم استخراج شده؛ مرتب‌سازی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص؛ تبدیل همه نظرات استنتاج شده به توصیف‌های جامع و کامل؛ تبدیل توصیف‌های کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر؛ و معتبرسازی نهایی.

تجربه زیسته معلمان مطالعات اجتماعی

پس از تحلیل داده‌ها، ۵ مقوله اصلی و ۸ مقوله فرعی استخراج شدند که نشان دهنده تجربه زیسته معلمان از بیگانگی دانش‌آموزان از درس مطالعات اجتماعی بود (جدول ۲). در ادامه بعد از مرور کلی بر تجربیات معلمان از بیگانگی دانش‌آموزان، مقولات اصلی و فرعی استخراج شده از مصاحبه‌ها اشاره می‌شود.

جدول ۲. مضامین اصلی و فرعی استخراج شده از پژوهش

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
۱- دلزدگی تحصیلی	۱. عدم تطابق درس اجتماعی با واقعیات جامعه (آرمانی بودن محتوا).
	۲. چالشی نبودن محتوای درس مطالعات اجتماعی.
	۳. محتوای تحمیلی تا مشارکتی.
۲- ارزش‌گذاری درس	۴. درس مطالعات به عنوان درس درجه سوم.
	۵. تقابل هویت‌یابی (خودآیینی) و هویت‌سازی (دگرآیینی).
۳- هویت‌سازی	۶. تقابل ارزش‌های دانش‌آموزان با محتوا.
۴- سکوت اجتماعی	۷. فرهنگ سکوت در کلاس درس مطالعات اجتماعی.
۵- پیامدهای بیگانگی	۸. بی‌معنایی، پوچی، ایجاد جامعه سرد و بی‌روح.

تجربه زیسته

در این بخش یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های پدیدارشناسانه تحلیل می‌شوند:

دلزدگی تحصیلی

مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر از عوامل دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی گفتند. یافته‌های پژوهش در رابطه با این مقوله چنین بود که دلزدگی سه عامل مهم دارد:

دلزدگی ناشی از عدم تطابق درس با واقعیات جامعه و نیازهای دانش‌آموزان:

برخی از معلمان در رابطه با دلزدگی دانش‌آموزان از درس مطالعات اجتماعی از تضاد بین تفکر مدرن نسل جدید با محتوای سنتی کتب مطالعات اجتماعی صحبت به میان آوردند. یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر در این باره می‌گوید:

"مفاهیمی که دانش‌آموزانم در کتاب مطالعات اجتماعی با آن‌ها سروکار دارند عمدتاً کمتر واقعی و بیشتر آرمانی و ایدئولوژیک هستند. دانش‌آموزان من همگی عضو شبکه‌های اجتماعی هستند و به خاطر همین می‌توانند از بسیاری از مسائل بدون محدودیت جغرافیایی آگاه شوند. به همین دلیل، بین باورها و ارزش‌های دانش‌آموز با آرمان‌های مندرج در کتاب مطالعات اجتماعی تضاد وجود دارد" (مصاحبه شونده شماره ۳).

تجربه زیسته معلمان از بیگانگی تربیتی نوجوانان نسبت به درس مطالعات اجتماعی ...

دیگر شرکت‌کنندگان پژوهش نیز هر یک به نوعی از عدم تطابق محتوا با نیازهای دانش‌آموزان نسل جدید صحبت به میان آوردند. بر همین اساس می‌توان «عدم تطابق درس با واقعیات جامعه و نیازهای دانش‌آموزان» را به عنوان یکی از مقوله‌های محوری در رابطه با دلزدگی از درس مطالعات اجتماعی به شمار آورد.

دلزدگی ناشی از چالشی نبودن محتوای کتب مطالعات اجتماعی:

یکی دیگر از مقوله‌هایی که توسط مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر به عنوان دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی از آن نام برده شد، چالشی نبودن محتوای کتب درسی مطالعات اجتماعی بود. معلمان معتقد بودند که:

"دانش‌آموزانم علاقه و تمایل کمی نسبت به مطالعه این کتاب دارند و دلیل آن حفظیاتی بودن کتاب و چالشی نبودن محتوا و بی‌آینده بودن آن از منظر نوجوانان است" (مصاحبه شماره ۱۱).

دیگر شرکت‌کنندگان پژوهش نیز در روایت‌های خود از تجربه زیسته‌شان با واژگان متفاوتی از قبیل «کلاس درس بی‌چالش» و «محتوای بی‌پرسش و سطحی» به این موضوع اشاره کردند.

دلزدگی ناشی از تحمیلی بودن محتوای کتب مطالعات اجتماعی:

یکی دیگر از مقوله‌هایی که توسط مشارکت‌کنندگان پژوهش به عنوان عامل دلزدگی دانش‌آموزان از درس مطالعات اجتماعی نام برده شد نوعی تأکید بر عدم مشارکتی بودن محتوا و تحمیلی بودن کتب مطالعات اجتماعی بود. معلمان بر این باور بودند که در عنوان درس شاهد واژه متکثرانه «اجتماعی» هستیم که نیازمند محتوایی مشارکتی است اما در عمل با محتوایی یک‌سویه و تحمیلی مواجه هستیم. یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش در این رابطه می‌گوید:

"ذهن نوجوان خلاق است اما تحمیلی‌هایی که در کتاب وجود دارد مانع این خلاقیت می‌شود. اگر بخواهم به وضوح اشاره کنم که چیزی بیشتر از ۷۰ درصد دانش‌آموزان مباحث کتاب جامعه‌شناسی را تحمیلی می‌دانند تا مشارکتی" (مصاحبه شماره ۱).

از نظر مشارکت‌کنندگان، واژه «اجتماعی» یعنی باید دامنه امکانات اندیشیدن و تعریف کردن را از دریچه دید دیگران بررسی کنیم و دیگران باید بتوانند آزادانه پرسشگری کنند.

ارزش‌گذاری درس مطالعات اجتماعی

مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر یکی دیگر از عوامل دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان از درس مطالعات اجتماعی را ارزش‌گذاری این درس از سوی جامعه دیدند. یافته‌های پژوهش در رابطه با این مقوله چنین بود که جایگاه این درس در رتبه سوم نظام آموزشی است.

درس مطالعات اجتماعی به عنوان درس درجه سوم

شرکت‌کنندگان پژوهش اشاره کردند که درس مطالعات اجتماعی اگر چه اهمیت و ضرورت بسیار زیادی برای بلوغ اجتماعی نوجوانان دارد اما در برنامه‌ریزی درسی طبقاتی ایران جایگاه آن بر اساس ضرایب کنکور در جایگاه سوم و بی‌اهمیت ارزش‌گذاری می‌شود. به همین دلیل دروس تجربی و ریاضی که ضرایب بیشتری در کنکور دارند تعیین‌کننده اهمیت درس نزد والدین و دانش‌آموزان است. در این رابطه یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید:

"به نظر من ارزش کتاب مطالعات اجتماعی مخصوصاً در دوره متوسطه که نزدیک به ورود به دانشگاه است بسیار پایین است دلیل آن هم این است که همه نهادهای آموزشی از موسسه‌های کنکور گرفته تا کلاس‌های جبرانی تنها برای دروسی برگزار می‌شود که ضریب بیشتری دارند و اهمیت آن‌ها در کنکور بسیار بیشتر است" (مصاحبه شماره ۴).

تقابل هویت‌یابی و هویت‌سازی

مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر یکی دیگر از عوامل دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان از درس مطالعات اجتماعی را در تقابل برنامه‌ریزان‌درسی هویت‌ساز و نوجوانان هویت‌یاب دیدند.

هویت‌سازی کتب درسی در برابر هویت‌یابی نوجوانان

یافته‌های پژوهش در رابطه با این مقوله چنین بود که برنامه‌ریزان درسی در ایران هنوز به نوجوانان نگاه کودکان صغیری دارند که باید همچنان دگر-پیرو باشند و این در تقابل با نسل جدید و نوجوانانی است که بر اساس نظریات تربیتی خود-پیرو و خودآیین هستند. در این رابطه یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید:

"ویژگی دوران نوجوانی پرسش بنیادین "من چه کسی هستم؟" را به همراه دارد. اهمیت کتاب مطالعات اجتماعی همین جا خود را نشان می‌دهد. آنان در سن هویت‌یابی هستند اما می‌بینند که حس عاملیت در درس مطالعات اجتماعی و حس خودآیینی و استقلال در درس قابل مشاهده نیست و بر عکس، کتاب سعی در تحمیل نوعی هویت دارد".

تقابل ارزش‌های دانش‌آموزان با محتوا

شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر اشاره داشتند که ارزش‌های نسل جدید در تقابل با ارزش‌های ارائه شده به عنوان محتوای کتب درسی مطالعات اجتماعی است. در نتیجه نوجوانان توان برقراری ارتباط با محتوای درس را از دست می‌دهند. به بیان دیگر نوجوان نمی‌تواند ارزش‌های خود را در کتاب مطالعات اجتماعی بیابد. در این رابطه یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید:

"اکثر آنها دیدگاه مخالف با مباحث ارائه شده در کلاس درس دارند و بیان می‌کنند که ارزش‌ها و هنجارهایی که در کتاب به آنها اشاره شده است هیچ ارتباطی با دیدگاه آن‌ها ندارد. آنها می‌گویند که نمی‌توانند دیدگاه‌های خود را در کتاب بیابند" (مصاحبه شماره ۱۴).

سکوت اجتماعی

مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر به سکوت اجتماعی به عنوان یکی دیگر از عوامل دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان از درس مطالعات اجتماعی اشاره کردند.

فرهنگ سکوت در کلاس درس مطالعات اجتماعی

شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر اشاره داشتند که دانش‌آموزان توان ارتباط با مفاهیم درس مطالعات اجتماعی را ندارند که به همین دلیل به سمت سکوت سوق داده می‌شوند. از طرفی مباحث درسی به گونه‌ای نیست که به دانش‌آموز امکان اظهار نظر صریح بدهد. در این رابطه یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید:

"سکوت در کلاس‌های درس مطالعات اجتماعی ناشی از نبود پرسش نیست بلکه ناشی از این است که پرسش‌های دانش‌آموزان ربطی با مفاهیم مندرج در کتاب درسی مطالعات اجتماعی ندارد. کتاب مطالعات اجتماعی پرسشهایی را مطرح می‌کند که پرسشهای دانش‌آموزان نیست" (مصاحبه شماره ۸).

پیامدهای بیگانگی

شرکت کنندگان در پژوهش حاضر به پیامدهای اجتماعی بیگانگی از درس مطالعات اجتماعی اشاره کردند.

بی معنایی، پوچی، ایجاد جامعه سرد و بی روح

یافته‌های پژوهش حاضر در رابطه با این مقوله چنین بود که پیامد بیگانگی از درس مطالعات اجتماعی منجر به بی هدفی، بلا تکلیفی، بی معنایی و حس پوچی در نوجوانان می‌شود. در این رابطه یکی از مشارکت کنندگان می‌گوید:

"بیگانگی از درس مطالعات اجتماعی تاثیر عمیقی بر خودآیینی و استقلال نوجوان دارد و باعث می‌شود آینده آنان بی هدف شکل بگیرد و مسیر مشخصی برای زندگی خود ندارند. کتاب مطالعات اجتماعی به دلیل ماهیتی که دارد باید بتواند دانش آموز را به فردی تبدیل کند که یک شخصیت مستقل پیدا کند نه وابسته" (مصاحبه شماره ۹).

تبیین مضامین

در پژوهش حاضر ۵ مقوله اصلی و ۸ مقوله فرعی از تجربه زیسته معلمان در خصوص بیگانگی دانش آموزان نسبت به کتاب مطالعات اجتماعی به دست آمد:

مقوله اول: دلزدگی تحصیلی بود که در تجربه زیسته معلمان نشان دهنده سه ویژگی بود: ویژگی اول عدم تطابق درس مطالعات اجتماعی با واقعیات جامعه بود که با نتایج تحقیق (Mosallae & Noshadi, 2017; Hekmatiyan et al, 2018). همسو بود. آرمانی شدن محتوای مطالعات اجتماعی باب تکثر فرهنگی که اساس مفهوم ایران است را مسدود می‌کند. ایران همواره تعریفی فرهنگی داشته و از خراسان بزرگ تا بغداد، یعنی ایران بزرگ فرهنگی، وحدت خود را در این کثرت فرهنگی تعریف می‌کند. جامعه ایران متنکثر است و بنابراین، درس مطالعات اجتماعی به جای اینکه محملی برای ساخت آرمان شهر باشد؛ بایستی محملی برای فرهنگ ایران شهری شود. هیچ مسئله‌ای به اندازه ایران از درس مطالعات اجتماعی نفور نیست. ایران به مثابه مسئله هنوز در کتب درسی مطالعات اجتماعی مطرح نشده که نوجوانان بتوانند با آن ارتباط بگیرند. جامعه ایران، علیرغم این که یک جامعه چندفرهنگی است و اقوام از تجارب زیسته قومیتی بسیار غنی برخوردارند اما تحقیقات نشان داده که در پرداختن به آموزش چندفرهنگی و ویژگیهای قومیتی همراه با برنامه‌های درسی رسمی و پنهان چندان موفق عمل نکرده (Pakdaman et al., 2023; Abdeli Soltan Ahmadi & Sadeghi, 2016).

دومین ویژگی که از تجربه زیسته معلمان استخراج شد چالشی نبودن محتوای درس مطالعات اجتماعی بود. توالی درس مطالعات اجتماعی باز است و مانند دروس ریاضی دارای توالی مشخص و بسته نیست، بنابراین مفاهیم کتاب درس مطالعات اجتماعی اگر با پرسش‌گری تأملی همراه نباشد منجر به دلزدگی تحصیلی خواهد شد. ویژگی سوم، محتوای تحمیلی تا مشارکتی بود که بر اساس آن ارتباط موثری میان ساختار کلاس درس مطالعات اجتماعی و مشارکت ذهنی دانش آموزان وجود دارد. از آنجایی که رسالت این درس، مشارکت مدنی، بسط و گسترش دموکراسی است پس نیازمند ساختاری است که دانش آموزان بتوانند نقش موثری در مسئله‌یابی و حل مسائل اجتماعی در کلاس درس ایفا کنند.

مقوله دوم: ارزش‌گذاری درس بود. تجارب زیسته معلمان حاکی از درجه سوم بودن کتاب مطالعات اجتماعی بود. بر اساس نتایج به دست آمده از تجارب معلمان، به دلیل کم اهمیت انگاشتن کتاب مطالعات اجتماعی توسط مردم ایران و ساختار نظام آموزشی و عدم اهمیت آن در پذیرش در دانشگاه، دیدگاه افراد نسبت به این کتاب به عنوان یک درس درجه سوم است. در تبیین این یافته با توجه به نظریه نهادها می‌توان چنین گفت که نهادها همیشه قواعد بازی در جامعه را مشخص

می‌کنند (North, 1990) و نهاد مدرسه در بی‌اهمیت انگاشتن درس مطالعات اجتماعی نقش اساسی دارد. قواعد بازی نهاد تعلیم و تربیت در ایران (کنکور) به نحوی است که دانش‌آموزان به ناچار اهمیتی برای این درس قائل نیستند زیرا ضربی در کنکور ندارد. از این رو، درس مطالعات اجتماعی، درسی است در حاشیه نظام تربیتی ایران که بازتولید مشکل می‌کند یعنی منجر به حاشیه رانده شدن صداهای متکثر می‌شود.

مقوله سوم، هویت‌یابی در برابر هویت‌سازی بود. هویت‌یابی یعنی «من چه کسی هستم؟» و هویت‌سازی یعنی اینکه دیگران به من بگویند «تو چه کسی هستی؟» هویت‌سازی به معنای تحمیل یک هویت ساختگی به افراد است (Marcia, 1966). Gadamer (2000) در همین راستا بر این نکته تأکید دارد که نباید به قوه نوجوانان فعلیت مشخص بخشید و معنای رشد اجتماعی در اصل به معنای خودآیینی است زیرا قوه به معنای گرایش‌های در حال شدن و فرایند گسترش امکان‌های در حال فعلیت یافتن است. نتیجه آن‌که، درس مطالعات اجتماعی وظیفه هویت‌یابی دارد تا هویت‌سازی. در واژه «ساختن» همیشه نوعی استبداد و ارتباط مهتری-کهرتری مستتر است. موضوعی که کانت از آن تحت عنوان «نابالغی ذهنی» و فوکو از آن تحت عنوان «رابطه شبانی» مستتر در نظام‌های تربیتی مبتنی بر زیست-قدرت یاد می‌کند. نوجوان بایستی هویت خودش را شکل دهد و در این راستا ایفای نقش کند و درس اجتماعی فرصتی برای چنین تعریفی از خویش‌نمایی است که در ایران تبدیل به تهدید یعنی خود-تحریمی شده است.

چهارمین مقوله: فرهنگ سکوت در کلاس درس مطالعات اجتماعی بود. Bosacki (2005) در پژوهش‌های دامنه‌دار خویش نشان داد که راه شکستن فرهنگ سکوت در کلاس درس این است که دانش‌آموزان با رویکردی اگزیستانسیالیستی فرصتی برای بیان آزادانه مسائل اجتماعی داشته باشند. از آنجایی که سن نوجوانی سن بلوغ اجتماعی است، نوجوانان مسایل اجتماعی را به همراه خود به کلاس درس می‌آورند. از طرفی، اگر از دریچه چشم نوجوان به مسائل نگاه شود، آنان را توانمند می‌سازد تا هویت خود را تقویت نمایند که پیامد آن ایجاد محیط‌های اجتماعی، همدلانه و مراقبتی است. پژوهش حاضر نشان داد که نوجوانان زمانی حس تعلق به درس مطالعات اجتماعی پیدا می‌کنند که این درس به مثابه «صدا بخشی» به نوجوانان در راستای توانمندسازی آنان باشد تا «سکوت بخشی».

پنجمین مقوله: پیامدهای حاصل از بیگانگی بود که شامل بی‌معنایی، جامعه سرد و بی‌روح است. Turk (2014) در پژوهش خود نشان داد که علائم از خودبیگانگی تربیتی شامل بی‌معنایی، ناتوانی و عدم کنترل و عدم توافق با جامعه می‌داند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزانی که علائم فوق را تجربه می‌کنند از مدرسه، درس و فعالیت‌های مرتبط با آن بیگانه می‌شوند که پیامد آن تکنیک‌زدگی بیشتر درس مطالعات اجتماعی و در نهایت ایجاد جامعه‌ای سرد، بی‌روح و فاقد روابط معنادار اجتماعی می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

با ترکیب مقوله‌های توصیفی پژوهش حاضر، مشخص شد که بیگانگی از درس مطالعات اجتماعی پدیداری است منتج از محتوای تحمیلی و هویت‌ساز که در تضاد با ارزش‌های خودآیین دوران نوجوانی است. از طرفی، درس مطالعه اجتماعی نزد مردم ایران نیز فاقد ارزش است زیرا نزد ایرانیان بلوغ شناختی بر بلوغ اجتماعی ترجیح دارد. این ناترازی تربیتی بین دانش اجتماعی و دانش فنی منجر به نخبه‌گرایی سطحی در ایران شده است که ریشه سایر ناترازی‌ها در کشور است.

هیچ سؤال‌ی برای برنامه درسی اساسی‌تر از این نیست که چه دانشی بیشترین ارزش را دارد و چگونه دانش (ها) انتخاب، سازماندهی و به محتوای برنامه درسی تبدیل می‌شود (Deng & Luke, 2008). چنین سؤال‌اتی دارای رویکردی

تجربه زیسته معلمان از بیگانگی تربیتی نوجوانان نسبت به درس مطالعات اجتماعی ...

معرفت‌شناختی (مربوط به روش‌های مختلف دانستن)، هنجاری (مربوط به اهداف آموزش) و عملی (مربوط به تدوین برنامه درسی) هستند. چنین سؤالاتی که برای سیاست آموزشی و توسعه برنامه درسی حیاتی هستند، در قلب تحقیقات و نظریه‌پردازی‌های سنتی برنامه درسی بوده‌اند (Ausubel, 1967; Bruner, 1996; Schwab, 1962, 1964, 1973; Phenix, 1964; Peters, 1967).

اگر چه سنت نظریه‌پردازی نئومارکسیستی همواره در توسعه برنامه درسی مطالعات اجتماعی جایگاهی مهم داشته است اما فاقد پرسش‌های دانشی بوده است و این نظریه، حرف‌های کمی برای گفتن در مورد چگونگی انتخاب، سازماندهی و تبدیل دانش به محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دارد. در طول دو دهه گذشته، Young (2007) مسیری نسبتاً متفاوت از سنت نئومارکسیستی برنامه درسی در پیش گرفته است. وی پروژه‌ای را برای بازگرداندن دانش، آغاز کرده و تلاش می‌کند تا نظریه‌ای از دانش (مبتنی بر واقع‌گرایی اجتماعی و آثار دورکیم، برنشتاین و ویگوتسکی) ایجاد کند تا بتواند زمینه‌ای برای سیاست آموزشی و توسعه برنامه درسی مطالعات اجتماعی در قرن بیست و یکم فراهم کند (Wheelahan, 2015).

Young (2013) استدلال می‌کند که نظریه‌ی برنامه درسی معاصر به دلیل از دست دادن هدف اصلی، یعنی غفلت از دانشی که در مدرسه آموزش داده و آموخته می‌شود، در بحران است و برای غلبه بر این بحران، محققان برنامه درسی باید از «آنچه دانش‌آموزان حق یادگیری آن را دارند» به عنوان نقطه‌ی عزیمت اساسی برای تولید محتوای برنامه درسی استفاده کنند. بنابراین «دانش اجتماعی» شامل دانش شهروندی (Mathé & Elstad, 2018; Wood et al., 2018)؛ افزایش درک مفهومی دانش‌آموزان (Blanck, 2021)، آموزش چالش‌های فکری (Saye et al., 2018)، پیمایش بحث‌های پیچیده اجتماعی (Rata, 2017)، و ارتباط تجربیات دانش‌آموزان با دانش زیست‌جهان در خارج از کلاس درس (Hudson et al., 2023) است. از این رو، دانش مطالعات اجتماعی دانش قدرتمندی است که دارای ارزش و اهمیت آموزشی ذاتی است که به خودی خود شایسته انتقال است. شایستگی درس مطالعات اجتماعی دارای چهار دلیل است: (۱) در اختیار قراردادن روش‌های جدید تفکر درباره جهان به دانش‌آموزان؛ (۲) روش‌های معتبری برای تحلیل، درک و تبیین در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد؛ (۳) دانشی که به دانش‌آموزان قدرت تبحر بر دانش خود را می‌دهد؛ (۴) دانشی که جوانان را قادر می‌سازد تا بحث‌های مربوط به مسائل مهم محلی، ملی و جهانی را دنبال کرده و در آنها شرکت کنند. بنابراین، درس مطالعات اجتماعی اعطای آزادی به دانش‌آموزان برای شرکت در «باز-زمینه‌سازی فردی» است (Wood & Sheehan, 2021). بنابراین نیازمند تغییر پارادایم نئومارکسیستی رابطه بین قدرت-تربیت که در پرسش «کدام دانش، تکلیف یادگیرنده است؟» به پارادایم دموکراتیک رابطه حق-تربیت که در پرسش «کدام دانش، حق یادگیرنده است؟» در توسعه برنامه درسی مطالعات اجتماعی در ایران هستیم. مطابق نظریه Muller & Young (2019) این تغییری است از پارادایم «دانش قدرتمندان» به «دانش قدرتمند».

بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که احیاء جایگاه درس مطالعات اجتماعی مبتنی بر نیازهای واقعی نوجوانان که از اولویت‌های جامعه ایران است مد نظر سیاست‌گزاران تعلیم و تربیت قرار گیرد زیرا قطع ارتباط با واقعیت منجر به تصلب یا ناهماهنگی اجتماعی می‌شود. ناهماهنگی اجتماعی به وضعیتی گفته می‌شود که در آن افراد یک جامعه از نظر ارزش‌ها، هنجارها، و اهداف دچار اختلاف یا تناقض می‌شوند. وقتی ثنویت هویت (یابی/سازی) در تعارض و تضاد با یکدیگر قرار گیرند بذر ناهماهنگی اجتماعی کاشته می‌شود که بر اساس آن نوجوان از یک طرف باید خودش را شکل دهد و به

خودتعریفی برسد و از طرفی دیگر با وجه معکوس آن در کتب درسی مواجه است که باید خودتعریفی کند. همچنین، پیشنهاد می‌شود که کتب درسی مطالعات اجتماعی سعی در اختفاء واقعیت‌های اجتماعی و واقعی جلوه دادن آرمانها نکنند بلکه بر اساس نیازسنجی واقع‌گرایانه تدوین شوند. اتخاذ رویکرد واقع‌گرایی اجتماعی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی باعث می‌شود که هدف اصلی آموزش، فراهم کردن دسترسی به دانش واقعی باشد تا القاء ایدئولوژی. رسالت برنامه درسی در ایران تحریف شده و نیازمند پرسش مجددی در حوزه برنامه درسی مطالعات اجتماعی هستیم. همچنین، پیشنهاد می‌شود که به منظور ارزش‌گذاری ترجیحی این درس نزد نوجوانان، پرسش‌های کتب مطالعات اجتماعی نقادانه و تأملی طراحی شوند. از طرفی، بر اساس مبانی نظری بیگانگی تربیتی و تجارب زیسته معلمان در پژوهش حاضر پیشنهاد می‌گردد که در مقام نظر، ضمن بازنگری در اسناد بالادستی مانند سند برنامه درسی ملی بر هویت‌یابی تأکید و در مقام عمل، در کتب درسی مطالعات اجتماعی پدیدار شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ریزان درسی حوزه مطالعات اجتماعی از طریق دریافت بازخورد از نیازهای واقعی نوجوانان در میدان جامعه، محتوای درس را اصلاح کنند.

هر پژوهشی محدودیت‌های خودش را دارد و پژوهش حاضر با روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شده است و از آنجایی که در چنین مطالعاتی تعداد مشارکت‌کنندگان اندک هستند لازم است در تعمیم نتایج جوانب احتیاط رعایت شود. از سوی دیگر، پژوهش حاضر پیشینه اجتماعی-اقتصادی معلمان را مد نظر قرار نداده است.

References:

- Abdeli Soltan Ahmadi, J., Sadeghi, A. (2016). Designing and Validating Multicultural Curriculum Model in Iran's Public Educational. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*. 10 (39); 2016, 71-108.
- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford University Press.
- Anyon, J. (1978). Elementary social studies textbooks and legitimizing knowledge. *Theory and Research in Social Education*. 6 (3), 40-54. <https://doi.org/10.1080/00933104.1978.10506038>
- Apple, M. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange* 2 (1), 27-40. <https://doi.org/10.1007/BF02287080>
- Apple, M. (1975). Curriculum as Ideological Selection. *Comparative Educational Review*. 20 (2). 210-211.
- Apple, M. (1995). *Education and Power*. Routledge.
- Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum (Third Edition)*. Routledge.
- Apple, M. (2012). *Education and Power*. Routledge.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. The University of Chicago Press.
- Aslani, R., Rasoolzadeh, S., & Mohammadiyan, M. (2023). Investigating the factors affecting the social alienation of young people with emphasis on the perceived factor of corruption in Iran. *Strategic Studies of Sports and Youth* 4 (2). 325-341. <https://doi.org/10.22034/SSYS.2022.2038.2452>
- Ausubel, D. P. (1967). Crucial psychological issues in the objectives, organization, and evaluation of curriculum reform movements. *Psychology in the Schools*, 4, 111-121.
- Bent, R. & Unruh, A. (1969). *Secondary School Curriculum*. Boston Publisher Heath.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes, and Control*. Routledge.
- Blanck, S. (2021). Teaching about migration—Teachers' didactical choices when connecting specialized knowledge to pupils' previous knowledge. *Journal of Social Science Education*, 20 (2), 70-102. <https://doi.org/10.4119/jsse-3913>
- Bourdieu, P. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.
- Bruner, J. (1963). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bosacki, S. (2005). *The Culture of Classroom Silence (Adolescent Cultures, School, and Society)*. Peter Lang.
- Cassano, P., & Fava, M. (2002). Depression and public health: An overview. *Journal of Psychosomatic Research*, 53 (4), 849-857. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00304-5](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00304-5)
- Deng, Z., & Luke, A. (2008). *Subject matter: Defining and theorizing school subjects*. Sage.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of the mind*. Yale College Publish.

- Fazeli, N. (2013). Second Grade Lesson in Iran: How to Make Social Studies Lessons More Engaging? *Growth in Social Sciences Education*, 16 (1), 11-17.
- Gadamer, H. G. (2000). *The Beginning of Philosophy*. Continuum.
- Gadamer, H. G. (2001). *The Beginning of Knowledge*. Continuum.
- Giroux, H. A. (1979). Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum. *Theory and research in social education*, 12 (1), 21-42.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Greenwood Publishing Group.
- Goodlad, J. (1984). *A Place Called School: Prospects for the Future*. McGraw-Hill.
- Haidt, J., & Twenge, J. M. (2020). Is there an increase in adolescent mood disorders, self-harm, and suicide since 2010 in the USA and UK? *Psychiatric Research and Clinical Practice*, 2 (1). <https://doi.org/10.1176/appi.prcp.20190015>
- Hekmatiyan, M., Noshadi, N., Nikdel, F. (2018). Academic Burnout in Social Studies Based on Classroom Structure, Teaching Quality, and Emotional Support from the Teacher. *Quarterly of Educational Psychology* 14 (49). <https://doi.org/10.22054/jep.2018.29765.2145>
- Hudson, B., Gericke, N., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2023). Trajectories of powerful knowledge and epistemic quality: Analysing the transformations from disciplines across school subjects. *Journal of Curriculum Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2182164>
- Izadifard, F., Noshadi, N. (2022). The Lived Experiences of Elementary School Teachers about Cultivation of Social Creativity: A Phenomenology. *Studies in Learning & Instruction* 13 (2).
- Kegan, R. (1994). *The Mental Demands of Modern Life*. Harvard University Press.
- Keyes, K. M., Gary, D., O'Malley, P. M., Hamilton, A., & Schulenberg, J. (2019). Recent increases in depressive symptoms among US adolescents: Trends from 1991 to 2018. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54 (8), 987–996. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01697-8>
- Khezrlou, G. (2005). *A Study and Comparison of Teachers' and Students' Perspectives on the First-Year Social Studies Textbook in the New Educational System*. Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran.
- Kraft, I. (1967). Social Studies-Search for Meaning. *Social Education*, 31 (7), 525-597.
- Landau, I. (1997). Why Has the Question of the Meaning of Life Arisen in the Last Two and a Half Centuries? *Philosophy Today*, 41(2), (263-269). <https://doi.org/10.5840/philtoday19974123>
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., Cannella, B. L., & Hanks, M. M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing Research*, 55 (2), 308–315. <https://doi.org/10.1097/00006199-200611000-00009>
- Martell, C., & Hashimoto, E. A. (2012). *Throwing Out the Textbook: A Teacher Research Study of Changing Texts in the History Classroom*. Sense Publishers.
- Mathé, N. E. H., & Elstad, E. (2018). Students' perceptions of citizenship preparation in social studies: The role of instruction and students' interests. *Journal of Social Science Education*, 17 (3), 75–87. <https://doi.org/10.4119/jsse-881>
- Mathews, F. (2004). *The Ecological Self*. Routledge.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Mercado, M. C., Holland, K., Leemis, R. W., Stone, D. M., & Wang, J. (2017). Trends in emergency department visits for nonfatal self-inflicted injuries among youth aged 10 to 24 years in the United States, 2001-2015: Correction. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 318 (24), 24-96.
- Moerer, T., & Creswell, J. (2004). Using Transcendental Phenomenology to Explore the Ripple Effect. *International Journal of Qualitative Methods*, 3 (2) 111-123. <https://doi.org/10.1177/160940690400300202>
- Mohammadjani, E. (2016). The Position of Global Citizenship in the Social Studies Curriculum of Sixth Grade Elementary School. *Research in Curriculum Planning*, 13 (21). 82-92.
- Mojtabai, R., Olfson, M., & Han, B. (2016). National trends in the prevalence and treatment of depression in adolescents and young adults. *Pediatrics*, 138 (6). 134-147. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1878>
- Mosallae, M., Noshadi, N. (2017). Tracing components of educational equality in primary school social studies curriculum in Iran. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S)*, 11 (43), 73-98.

- Muller, J., & Young, M. (2019). Knowledge, power, and powerful knowledge re-visited. *The Curriculum Journal*, 30 (2), 196–214. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>
- NCSS. (1916). *The social studies in secondary education*. National Council for the Social Studies.
- NCSS. (1993). *The social studies professional*. National Council for the Social Studies.
- NCSS. (2023). *Inclusive Social Studies: Who Are We?* National Council for the Social Studies.
- North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*. Cambridge University Press.
- Orbuch, T., & Cohen, B. (1989). *Introduction To Sociology*. McGraw-Hill.
- Pakdaman, F., Davaei, M., Khosravi Babadi, A. A., Rezazade, H. (2023). Lived Ethnic Experience in The Hidden Curriculum of Iran's Secondary School. *Journal of Curriculum Studies (J. C. S)*. 18 (70); 2023, 131-156. Dor: 20.1001.1.17354986.1402.18.70.5.0
- Parker, W. C. (2010). *Social Studies Theory*. Routledge.
- Peters, R. S. (1967). *The concept of education*. Routledge and Kegan Paul.
- Phenix, P. H. (1964). *Realms of meaning: A philosophy of the curriculum for general education*. McGraw-Hill.
- Polkinghorne, D. E. (1989). *Phenomenological research methods*. Plenum Press.
- Popkewitz, T. (1977). The latent values of the discipline-centered curriculum in social education. *Theory and Research in Social Education*. 5 (2), 41-60. <https://doi.org/10.1080/00933104.1977.10505997>
- Rata, E. (2017). Connecting knowledge to democracy. In B. Barrett, U. Hoadley, & J. Morgan (Eds.), *Knowledge, curriculum and equity*. Routledge.
- Ross, G. (2006). *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities was also viewed*. State University of New York Press.
- Sadeghi Jula, R. (1995). *An Analysis of the Content of Elementary School Social Studies and Persian Textbooks in Terms of Their Alignment with Career Guidance Objectives According to Robert Hoppock*. Master's Thesis, Teacher Training University, Tehran.
- Saye, J., Stoddard, J., Gerwin, D. M., Libresco, A. S., & Maddox, L. E. (2018). Authentic pedagogy: Examining intellectual challenge in social studies classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (6), 865–884. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1473496>
- Schwab, J. J. (1962). The concept of the structure of the discipline. *Educational Record*, 43, 197–205.
- Schwab, J. J. (1964). *The structure of the disciplines: Meaning and significance*. Rand McNally.
- Schwab, J. J. (1973). *The practical 3: Translation into curriculum*. *The School Review*, 81, 501–522.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of Alienation. *American Sociological*, 24 (2), 783-791. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07218-5_1
- Shreiner, T. (2024). *Teaching data literacy in social studies: Principles and practices to support historical thinking and civic engagement*. Teachers College Press
- Simon, G. E. (2003). Social and economic burden of mood disorders. *Biological Psychiatry*, 54 (2), 208–215. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(03\)00420-7](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(03)00420-7)
- Turk, F. (2014). Alienation in education. *Theory and Research in Social Education*, 34 (2), 455-483. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473318>
- Twenge, J. M., Cooper, A. B., Joiner, T. E., Duffy, M. E., & Binau, S. G. (2019). Age, period, and cohort trends in mood disorder indicators and suicide-related outcomes in a nationally representative dataset, 2005-2017. *Journal of Abnormal Psychology*, 128 (3), 185–199. <https://doi.org/10.1037/abn0000410>
- Twenge, J. M., & Spitzberg, B. H. (2020). Declines in non-digital social interaction among Americans, 2003–2017. *Journal of Applied Social Psychology*, 50 (6), 363–367. <https://doi.org/10.1111/jasp.12665>
- Wheeler, L. (2015). Not just skills: What a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (2), 750–762. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089942>
- Wood, B. E., & Sheehan, M. (2021). Transformative disciplinary learning in history and social studies: Lessons from a high autonomy curriculum in New Zealand. *The Curriculum Journal*, 32 (3), 495–509. <https://doi.org/10.1002/curj.87>
- Wood, B. E., Taylor, R., Atkins, R., & Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>
- Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Zaki, M. (2009). Social Alienation of Youth (Case Study: Male and Female Students of Isfahan University). *Youth, Culture, and Society Research* 11 (2). 21-51. <https://doi.org/10.22108/JAS.2018.109650.1313>
- Zanakis, S. H., & Newburry, W., & Taras, V. (2016). Global social tolerance index and multi-method country ranking sensitivity. *Journal of International Business Studies*. 47 (4).480-497. <https://doi.org/10.1057/jibs.2016.5>