Iranian Journal of curriculum studies

ISSN: 1735-4986
https://www.jcsicsa.ir

VOL (21), No. 81, 2026, pp: 81-100

Students' Lived Experience of Design Thinking-Based Instruction in Social Studies and Its Connection to National Identity

Katayoon Hamidizadeh [1]

1. Department of Educational Sciences, Farhangiyan University, Iran, Tehran, k_hamidizadeh@cfu.ac.ir.

Article Info

Article type:
Research Article

Keywords:
Design Thinking, National Identity, Social Studies, Elementary School, Activity-Based Learning

ABSTRACT

This study explored students' lived experiences of design thinking-based instruction in social studies and examined how these experiences were connected to national identity. A qualitative descriptive phenomenological design was used. Participants were 14 sixth-grade female students from Shazand, Markazi Province, selected through criterion-based purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews, participatory observations, student artifacts, and researcher reflective notes. Data were analyzed inductively using Braun and Clarke's six-phase thematic analysis with MAXQDA. Five themes were generated: tangible understanding of abstract national-identity concepts; transformation of belonging and national responsibility; creativity and cultural re-creation; empathy and understanding of others as a basis for collective identity; and contradictory experiences and gradual development. These themes were mapped onto cognitive, affective, and behavioral dimensions of national identity, with some overlap across dimensions. Students described hands-on activities, empathy, collaboration, cultural representation, and reflection as experiences through which meanings of homeland, belonging, responsibility for cultural heritage, and respect for cultural diversity became more concrete. Given the phenomenological design, the findings should be interpreted as participants' perceived experiences and meaning-making processes rather than as evidence of a causal effect or statistically generalizable impact.

Article history:
Received: 10 February 2026
Reviewed: 17 March 2026
Accepted: 25 April 2026

Citation (APA): Hamidizadeh, K. (2026). Students' Lived Experience of Design Thinking-Based Instruction in Social Studies and Its Connection to National Identity. **Iranian Journal of curriculum studies.** 21 (81): 81 - 100 https://doi.org/10.22034/jcs.2026.590114.2633

© The Author (s). Publisher: Iranian Curriculum Studies Association.

Extended Abstract

Introduction:
Rapid scientific, technological, and social change has transformed schools from institutions that merely transmit information into environments for experience, participation, and meaning-making. In elementary education this shift matters because children develop concepts of belonging, culture, responsibility, and identity concurrently with cognitive and social growth. Design thinking, a human-centered and iterative approach built on empathy, problem definition, ideation, prototyping, and testing, engages learners with real problems and encourag es them to generate and refine solutions (Razzouk & Shute, 2012). Recent meta-analyses report that design thinking can be positively associated with learning, participation, problem-solving, and creativity, although the strength of this association depends on grade level, duration, group size, and outcome type (Yu et al., 2024; Muneer et al., 2025), and recent scientometric mapping documents continuing growth of the field, with an emerging shift toward sustainability, artificial intelligence, and inclusive education (Constantino et al., 2026). Social studies are a particularly suitable curricular context for this experience, given its concern with culture, history, society, citizenship, and social belonging (Ahn, 2021). National identity is treated here as a multidimensional construct comprising cognitive, affective, and behavioral dimensions (Soleiman-Nejad et al., 2022). Three gaps remain: much design-thinking research emphasizes cognitive and skill-based outcomes; its use in social studies, and particularly its connection to the lived experience of national identity in elementary education, remains underexamined; and qualitative evidence on how children link design-thinking activities to meanings of homeland, belonging, empathy, and cultural responsibility is limited.

Purpose:
The purpose of this study was to understand elementary students' lived experience of design thinking-based instruction in social studies and to explain how this experience became connected to the cognitive, affective, and behavioral dimensions of national identity. Rather than testing a causal effect, the study asked: How did sixth-grade students experience design thinking-based instruction in social studies, and how did they connect this experience to the dimensions of national identity?

Methodology:
This study used a qualitative approach and a descriptive phenomenological design (Van Manen, 2014), aimed at describing and understanding students' lived experience rather than estimating an effect size or testing a causal relationship. The setting was girls' elementary schools in the Shazand district of Markazi Province, Iran, during the 2025-2026 academic year. Participants were 14 sixth-grade female students, selected through criterion-based purposive sampling (Creswell & Poth, 2018); inclusion criteria included parental informed consent, student assent, program attendance, ability to articulate experience, and regular attendance. Sampling continued until informational sufficiency was reached. An eight-session design thinking-based instructional program, covering empathy, problem definition, ideation, prototyping, and testing/feedback, was implemented over four weeks within the sixth-grade social studies curriculum, focusing on homeland, national symbols, local culture, Iranian history, notable figures, and customs. Data were collected from four sources: semi-structured individual interviews (30-45 minutes) after the program, participant observation during sessions, student artifacts (models, posters, stories, handicrafts), and researcher reflective notes. Data were analyzed inductively using Braun and Clarke's (2006, 2022) six-phase thematic analysis with MAXQDA software; trustworthiness was supported using Lincoln and Guba's (1985) criteria, iterative coding, and peer debriefing.

Result:
Analysis yielded five main themes. (1) Tangible understanding of abstract national-identity concepts: through mapping, narrative, role-play, symbol design, and model-making, students described their notion of homeland and cultural heritage shifting from a primarily spatial concept to one imbued with meaning and emotional connection. (2) Transformation of belonging and national responsibility: collaborative, empathy-based activities were associated with a shift from individual to collective orientation and a stronger sense of responsibility toward cultural heritage. (3) Creativity and cultural re-creation: students used diverse creative

formats to reinterpret historical and cultural content and connect past and present. (4) Empathy and understanding of others as a basis for collective identity: engaging with the perspectives and living conditions of people in other regions of Iran was associated with greater respect for cultural diversity and a stronger sense of belonging to a larger community. (5) Contradictory experiences and gradual development: not all students responded uniformly; some described initial confusion, reluctance, or disengagement that diminished gradually. These themes mapped onto the cognitive, affective, and behavioral dimensions of national identity, with some overlap. Code frequency (9 to 31 per theme) was treated only as a descriptive indicator, not as a proxy for a theme's theoretical importance.

Conclusion:

Findings suggest that design thinking-based instruction embedded in social studies can provide a context in which elementary students construct richer, more emotionally grounded meanings related to homeland, symbols, and cultural heritage, consistent with Kolb's (1984) experiential learning cycle, in which concrete experience and reflection support meaning-making. The emotional and behavioral shifts observed align with Vygotsky's (1978) social constructivist emphasis on interaction as a vehicle for shared meaning-making, and are consistent with prior Iranian research on active, experience-based, participatory curriculum design (Zarei et al., 2023; Safipour et al., 2022; Zamanyan et al., 2024; Alavi Langroodi & Rajaei, 2017; Abolhasani et al., 2021, 2025; Talebi et al., 2023). The heterogeneity captured in the fifth theme echoes meta-analytic findings that contextual and moderating factors shape design thinking's outcomes (Yu et al., 2024). Because this qualitative phenomenological study involved 14 girls in a single district over eight sessions, findings should be interpreted as context-bound accounts of perceived experience rather than generalizable causal evidence. They nonetheless offer curriculum designers and social studies teachers an empirically grounded interpretive chain, experience, interaction, reflection, meaning, identity, that can inform how design thinking activities are structured to support national-identity development, and point to longitudinal and mixed-methods studies as natural next steps for testing the proposed interpretive model.

Ethical Considerations

This study was conducted in accordance with the principles of research ethics. Before the study began, informed consent was obtained from the parents of all participating students, and the students' own assent was secured. Participation was voluntary, and participants were free to withdraw from the study at any stage. The confidentiality of the collected information was maintained, and pseudonyms were used in the research report. Audio files, field notes, student artifacts, and other research documents were stored in a secure environment and used solely for scientific purposes. The instructional program was designed so as not to cause any physical, psychological, or educational harm to the students, and the findings were shared with the school and teachers after the study was completed.

Authors' Contributions

Katayoon Hamidizadeh: conceptualization, study design, implementation of the instructional program, data collection and analysis, interpretation of the findings, writing of the original draft, and final revision of the manuscript. The author has read and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments

The author sincerely thanks the sixth-grade students who participated in this study, their parents, and the principals and teachers of the participating schools in Shazand, Markazi Province, for their cooperation during the implementation of the instructional program and data collection. The author also thanks the curriculum planning and research methodology experts who reviewed the interview guide and the instructional program.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest regarding the research, authorship, or publication of this article.

AI Disclosure Statement

Generative artificial intelligence tools were used in preparing this manuscript only to support language editing and to improve the clarity and readability of the text. These tools were not used to collect or analyze data or to generate the findings of the study. The author reviewed and verified all AI-assisted content and takes full responsibility for the accuracy, integrity, and originality of the work.

مطالعات برنامه درسی

شاپا: ۱۷۳۵-۴۹۸۶

https://www.jcsicsa.ir

دوره ۲۱، شماره ۸۱، تابستان ۱۴۰۵: ۱۰۰ -۸۱

تجربه زیسته دانش‌آموزان از آموزش مبتنی بر تفکر طراحی در درس مطالعات اجتماعی و پیوند آن با هویت ملی

کتایون حمیدی زاده[۱]

۱. **استادیار** گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران k_hamidizadeh@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقاله اصیل پژوهشی

کلیدواژه‌ها:
تفکر طراحی، هویت ملی، مطالعات اجتماعی، دوره ابتدایی، آموزش مبتنی بر فعالیت

تاریخچه مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۱
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۲/۲۶
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۵

چکیده

مقاله حاضر با هدف فهم تجربه زیسته دانش‌آموزان از آموزش مبتنی بر تفکر طراحی در درس مطالعات اجتماعی و تبیین چگونگی پیوند این تجربه با ابعاد هویت ملی انجام شد. پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام گرفت. مشارکت کنندگان ۱۴ دانش‌آموز دختر پایه ششم ابتدایی در منطقه شازند استان مرکزی بودند که به‌صورت هدفمند معیارمحور انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه های نیمه‌ساختاریافته، مشاهده مشارکتی، بررسی آثار دانش‌آموزان و یادداشت‌های تأملی پژوهشگر گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با تحلیل مضمون شش‌مرحله‌ای براون و کلارک و با استفاده از MAXQDA انجام گرفت. پنج مضمون اصلی شامل درک ملموس از مفاهیم انتزاعی هویت ملی، تحول در احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری ملی، رشد خلاقیت و بازآفرینی فرهنگی، همدلی و درک دیگری؛ زمینه‌ساز هویت جمعی و تجربه‌های متناقض و تکامل تدریجی شناسایی شد. این مضامین با ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری هویت ملی پیوند داشتند و در برخی موارد هم‌پوشانی داشتند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان فعالیت‌های عملی، همدلی، همکاری، بازنمایی فرهنگی و بازاندیشی را به تغییر در معنای وطن، احساس تعلق، مسئولیت نسبت به میراث فرهنگی و درک تنوع فرهنگی پیوند می‌دادند. با توجه به ماهیت پدیدارشناختی مطالعه، یافته‌ها بیانگر ادراک و تجربه مشارکت کنندگان است و به‌منزله اثبات رابطه علّی یا تعمیم آماری تلقی نمی‌شود.

استناد به این مقاله: حمیدی زاده، کتایون. (۱۴۰۵). تجربه زیسته دانش‌آموزان از آموزش مبتنی بر تفکر طراحی در درس مطالعات اجتماعی و پیوند آن با هویت ملی ، **فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران**. ۲۱ (۸۱)، ۱۰۰– ۸۱. https://doi.org/10.22034/jcs.2026.590114.2633

© **نویسندگان**

ناشر: **انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.**

مقدمه

تحولات شتابان علمی، فناوری، فرهنگی و اجتماعی، مدرسه را از نهادی صرفاً انتقال‌دهنده اطلاعات به محیطی برای تجربه، مشارکت و ساخت معنا تبدیل کرده است. در دوره ابتدایی، این تغییر از آن جهت اهمیت دارد که دانش‌آموزان هم‌زمان با رشد شناختی و اجتماعی، مفاهیم مربوط به تعلق، فرهنگ، مسئولیت و هویت را از خلال تعامل با دیگران و محیط یادگیری تجربه می‌کنند. از این منظر، مسئله پژوهش حاضر صرفاً این نیست که آیا یک روش تدریس اثرگذار است، بلکه این است که دانش‌آموزان چگونه تجربه آموزش مبتنی بر تفکر طراحی را معنا می‌کنند و این تجربه را از چه مسیرهایی با هویت ملی پیوند می‌دهند.

تفکر طراحی رویکردی انسان‌محور و تکرار شونده است که با همدلی، تعریف مسئله، ایده‌پردازی، نمونه‌سازی و آزمون – بازخورد، یادگیرنده را در مواجهه با مسائل واقعی و تولید و اصلاح راه‌حل‌ها، درگیر می‌کند (Razzouk & Shute, 2012)؛ مرحله همدلی در این چرخه، یادگیرندگان را به درک نیازها، احساسات و دیدگاه دیگران ترغیب می‌کند (McCurdy et al., 2020; Montero, 2023). شواهد پژوهشی جدید نشان می‌دهد که تفکر طراحی می‌تواند با یادگیری، مشارکت، حل مسئله و خلاقیت ارتباط داشته باشد؛ بااین‌حال، شدت این ارتباط به پایه تحصیلی، مدت اجرا، اندازه گروه و نوع پیامد آموزشی وابسته است. یک فراتحلیل از ۲۵ مطالعه؛ اثر مثبت تفکر طراحی بر یادگیری دانش‌آموزان را گزارش کرده است و بر نقش عوامل تعدیل‌گر و ضرورت احتیاط در تعمیم نتایج تأکید دارد (Yu et al., 2024). همچنین فراتحلیل جدیدتری در آموزش STEM، بهبود معنادار خلاقیت را در برخی شرایط اجرای تفکر طراحی گزارش کرده است (Muneer et al., 2025). تحلیل‌های علم‌سنجی به‌روزتر نیز از رشد پیوسته پژوهش‌های تفکر طراحی در آموزش و گسترش آن به‌سوی موضوعاتی مانند پایداری، هوش مصنوعی و آموزش فراگیر حکایت دارند (Constantino et al., 2026)؛ بنابراین، این شواهد از ظرفیت رویکرد حمایت می‌کنند، اما به‌خودی‌خود درباره چگونگی تجربه هویت ملی در کلاس مطالعات اجتماعی پاسخ نمی‌دهند.

در میان حوزه‌های برنامه درسی، مطالعات اجتماعی بستر مناسبی برای چنین تجربه‌ای است؛ زیرا با موضوعاتی مانند فرهنگ، تاریخ، جامعه، شهروندی و تعلق اجتماعی سروکار دارد. در پژوهش‌های مرتبط با آموزش اجتماعی نیز تأکید شده است که تفکر طراحی می‌تواند برای مسائل واقعی و غیرساختاریافته اجتماعی، یادگیری مشارکتی و تولید راه‌حل به کار رود (Ahn, 2021). ازسوی‌دیگر، هویت ملی مفهومی چندبعدی است که در این پژوهش، همسو با الگوی مؤلفه‌های هویت ملی در ایران (Soleiman-Nejad et al., 2022) در سه بعد عملیاتی دنبال می‌شود: بعد شناختی، شامل شناخت و معنادادن به وطن، تاریخ، نمادها و میراث‌فرهنگی؛ بعد عاطفی، شامل احساس تعلق، افتخار و همبستگی؛ و بعد رفتاری، شامل مسئولیت‌پذیری، مشارکت و آمادگی برای حفاظت و ترویج میراث‌فرهنگی. این تعریف عملیاتی امکان می‌دهد یافته‌های کیفی به‌صورت منظم به مفهوم هویت ملی متصل شوند، بدون آنکه ادعا شود یک مقیاس کمی از هویت ملی سنجیده شده است.

چارچوب نظری پژوهش بر مبنای یک زنجیره مفهومی منسجم و به‌هم‌پیوسته استوار است که در آن، تفکر طراحی به‌عنوان بستر یادگیری، زمینه را برای شکل‌گیری تجربه‌های عینی و فرایند بازاندیشی در چارچوب چرخه یادگیری تجربی کولب فراهم می‌کند. در این فرایند، تجربه‌های حاصل از فعالیت‌های یادگیری از طریق تعامل، گفت و گو و مشارکت اجتماعی به ساخت معنا منجر می‌شوند؛ فرایندی که در چارچوب سازنده‌گرایی اجتماعی و دیدگاه یادگیری اجتماعی – فرهنگی ویگوتسکی تبیین می‌شود. در ادامه، معناهای شکل‌گرفته از تجربه‌های اجتماعی و فرهنگی می‌توانند بااحساس تعلق، مسئولیت

و برداشت‌های فرد از خود و جامعه پیوند یابند و در شکل‌گیری هویت نقش ایفا کنند. از این منظر، دیدگاه اریکسون درباره شکل‌گیری هویت نیز بر اهمیت دوره کودکی و گذار به نوجوانی به‌عنوان دوره‌ای مهم در تحول و سازمان‌یابی معناهای هویتی تأکید دارد (Kolb, 1984; Vygotsky, 1978; Erikson, 1968). براین‌اساس، هر یک از نظریه‌های مورد استفاده، بخش متمایزی از این فرایند را تبیین می‌کند: تفکر طراحی نقش یک ساز و کار آموزشی برای فراهم کردن موقعیت‌های یادگیری و تجربه را بر عهده دارد؛ نظریه یادگیری تجربی کولب توضیح می‌دهد که چگونه تجربه عینی از طریق بازاندیشی به یادگیری و فهم تبدیل می‌شود؛ دیدگاه ویگوتسکی نقش تعامل اجتماعی، گفت و گو و حمایت فرهنگی را در فرایند ساخت معنا تبیین می‌کند؛ و دیدگاه اریکسون اهمیت شکل‌گیری و سازمان‌یابی معناهای هویتی در دوره کودکی و گذار به نوجوانی را برجسته می‌سازد. در نتیجه، چارچوب نظری پژوهش فرایند شکل‌گیری هویت را نه به‌عنوان پیامد مستقیم یک نظریه منفرد، بلکه به‌عنوان فرایندی پیوسته از تجربه، تعامل، بازاندیشی، معناسازی و شکل‌گیری هویت در نظر می‌گیرد.

مرور انتقادی ادبیات سه خلأ را نشان می‌دهد: نخست، بخش مهمی از پژوهش‌های تفکر طراحی بر پیامدهای شناختی و مهارتی متمرکز است؛ دوم، کاربرد این رویکرد در درس مطالعات اجتماعی و به‌ویژه پیوند آن باتجربه هویت ملی در دوره ابتدایی کمتر بررسی شده است؛ و سوم، شواهد کیفی درباره اینکه کودکان چگونه فعالیت‌های تفکر طراحی را به معناهای مربوط به وطن، تعلق، همدلی و مسئولیت فرهنگی پیوند می‌دهند محدود است. افزون بر این، پژوهش‌های داخلی برنامه درسی بر اهمیت یادگیری فعال، تجربه‌محور، مشارکتی و طراحی آموزشی تأکید کرده‌اند؛ برای نمونه، Zarei et al. (2023) به طراحی بسته STEAM محور بر اساس تفکر طراحی پرداخته است و Safipour et al. (2022)، Zamanyan et al. (2024) و Alavi Langroodi & Rajaei (2017) نیز بر تجربه‌های فعال، طراحی آموزشی و یادگیری مشارکتی در برنامه درسی تأکید دارند. Abolhasani et al. (2021, 2025) نیز به مرور نظام‌مند مدل‌های تفکر طراحی و بررسی کاربرد آن در برنامه درسی کار و فناوری پرداخته است، و Talebi et al. (2023) با بررسی اثربخشی آموزش تفکر طراحی بر توانایی طراحی آموزشی، بر ظرفیت این رویکرد در بستر آموزشی ایران تأکید کرده‌اند. Jafari Harandi & Najafi (2019) نیز با تحلیل کتاب‌های درسی دوره متوسطه، چگونگی بازنمایی تربیت اجتماعی و سیاسی در محتوای درسی ایران را بررسی کرده اند و Mahdian et al (2023) با تحلیل مضمون کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، مؤلفه‌های هویت ملی مندرج در برنامه درسی مطالعات اجتماعی و هدیه‌های آسمانی را بر اساس اسناد بالادستی شناسایی کرده‌اند؛ این دو پژوهش زمینه محتوایی و سندی لازم برای بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان از این مضامین در پژوهش حاضر را فراهم می‌کنند. بر این اساس، نوآوری پژوهش حاضر در تمرکز بر چگونگی تجربه و معناگذاری دانش‌آموزان است، نه اندازه‌گیری اثر علّی. پرسش اصلی پژوهش چنین صورت‌بندی شد: دانش‌آموزان پایه ششم، تجربه آموزش مبتنی بر تفکر طراحی در درس مطالعات اجتماعی را چگونه زیست و این تجربه را چگونه با ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری هویت ملی پیوند دادند؟

شکل ۱. زنجیره مفهومی پژوهش



روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد (Van Manen, 2014). هدف، توصیف و فهم تجربه زیسته دانش‌آموزان از یک پدیده آموزشی و معنایی بود. آموزش مبتنی بر تفکر طراحی در این مطالعه بستر تجربه و معناهای مرتبط باهویت ملی پدیده مورد توجه بود. میدان پژوهش، مدارس ابتدایی دخترانه منطقه شازند استان مرکزی در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. مشارکت کنندگان ۱۴ دانش‌آموز دختر پایه ششم بودند که با نمونه‌گیری هدفمند معیار محور انتخاب شدند (Creswell & Poth, 2018). معیارهای ورود شامل رضایت آگاهانه والدین، موافقت دانش‌آموز، حضور در برنامه، توانایی بیان تجربه‌ها و حضور منظم در جلسات بود. نمونه‌گیری تا رسیدن به کفایت اطلاعاتی ادامه یافت؛ یعنی زمانی که داده‌های جدید مضمون یا مفهوم تازه‌ای به ساختار تحلیلی اضافه نمی‌کردند. برنامه آموزشی مبتنی بر تفکر طراحی توسط پژوهشگر و بر اساس مراحل پنج‌گانه تفکر طراحی (همدلی، تعریف مسئله، ایده‌پردازی، نمونه‌سازی و آزمون/بازخورد) و باتکیه‌بر محتوای کتاب‌درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم طراحی شد. پنج نفر از متخصصانی برنامه‌ریزی درسی روایی محتوایی برنامه آموزشی و راهنمای مصاحبه را تأیید کرده‌اند.

جدول ۱. خلاصه برنامه آموزشی مبتنی بر تفکر طراحی

هدف آموزشی	فعالیت‌های اصلی	مرحله تفکر طراحی	جلسه
شناخت فرهنگ‌ها، آداب و شیوه‌های زندگی در مناطق مختلف ایران و تقویت همدلی با دیگران	مشاهده تصاویر، روایت، گفت و گو و نقش‌آفرینی	همدلی	۱ و ۲
شناسایی مسائل مرتبط بافرهنگ، میراث‌فرهنگی و هویت ملی	بحث گروهی، تحلیل موقعیت‌ها و تعیین مسئله	تعریف مسئله	۳ و ۴
ارائه ایده‌های خلاقانه برای حفظ و ترویج فرهنگ، ارزش‌ها و نمادهای ملی	بارش فکری، طراحی راه‌حل و کارگروهی	ایده‌پردازی	۵ و ۶
تبدیل ایده‌ها به محصولات ملموس و بازنمایی مفاهیم هویت ملی	ساخت ماکت، پوستر، داستان، دست‌سازه یا سایر محصولات آموزشی	نمونه‌سازی	۷
ارزیابی ایده‌ها، تأمل در تجربه یادگیری و تقویت درک و احساس تعلق به هویت ملی	ارائه آثار، دریافت بازخورد، اصلاح و بازاندیشی	آزمون و بازخورد	۸

برای دستیابی به درکی جامع از تجربه زیسته دانش‌آموزان، از چهار منبع داده استفاده شد:

مصاحبه نیمه‌ساختاریافته: پس از پایان اجرای برنامه آموزشی، با هر یک از دانش‌آموزان مصاحبه‌ای انفرادی به مدت ۳۰ تا ۴۵ دقیقه انجام شد. پرسش‌ها پیرامون تجربه آنان از فعالیت‌های آموزشی، احساس تعلق به ایران، مشارکت گروهی، درک نمادهای ملی و برداشت آنان از فعالیت‌های تفکر طراحی تنظیم شد. تمامی مصاحبه‌ها با رضایت والدین ضبط، واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی و برای تحلیل آماده شدند.

مشاهده مشارکتی: پژوهشگر در طول اجرای جلسات آموزشی به‌عنوان مشاهده‌گر مشارکت‌کننده در کلاس حضور داشت و تعاملات، رفتارها، مشارکت دانش‌آموزان، واکنش‌های عاطفی و نحوه مشارکت آنان در مراحل مختلف تفکر طراحی را در قالب یادداشت‌های میدانی ثبت می‌کرد.

بررسی آثار دانش‌آموزان: تمامی محصولات آموزشی شامل نقاشی‌ها، پوسترها، دست‌سازه‌ها، داستان‌ها و گزارش‌های گروهی به‌عنوان اسناد پژوهش گردآوری و تحلیل شدند.

یادداشت‌های تأملی پژوهشگر: پژوهشگر پس از هر جلسه، مشاهدات، برداشت‌ها، تصمیم‌های روش‌شناختی و تأملات خود را در قالب دفترچه تأمل ثبت می‌کرد تا در فرایند تحلیل و افزایش شفافیت پژوهش مورد استفاده قرار دهد.

استفاده هم‌زمان از این منابع، امکان مثلث‌سازی داده‌ها و افزایش غنای یافته‌ها را فراهم ساخت. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل مضمون بر اساس الگوی شش‌مرحله‌ای براون و کلارک (Braun & Clarke, 2006, 2022) انجام شد. ابتدا پژوهشگر با مطالعه مکرر مصاحبه‌ها، یادداشت‌های میدانی و سایر داده‌ها با مجموعه‌داده‌ها آشنا شد. سپس کدهای اولیه از بخش‌های معنادار متن استخراج شدند. در مرحله بعد، کدهای مشابه در قالب مضامین اولیه سازمان‌دهی شده و ارتباط میان آنها بررسی شدند. پس از بازبینی و اصلاح مضامین، هر مضمون تعریف و نام‌گذاری شده و در نهایت گزارش نهایی پژوهش همراه با نقل قول‌های مستقیم مشارکت کنندگان تدوین گشت. فرایند مدیریت، سازمان‌دهی و بازیابی داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA انجام شد. برای افزایش قابلیت اعتماد یافته‌ها از معیارهای لینکلن و گویا (Lincoln & Guba, 1985) استفاده شد. به‌منظور افزایش استحکام تحلیل، کدگذاری داده‌ها به‌صورت رفت و برگشتی انجام شد و مضامین استخراج‌شده طی جلسات مشورت با متخصصان روش تحقیق بازبینی شدند و راهنمای مصاحبه پیش از اجرا از نظر انطباق با چارچوب نظری و وضوح پرسش‌ها توسط پژوهشگر و همکاران بازبینی شد. پنج نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی راهنمای مصاحبه و برنامه آموزشی را از نظر روایی محتوایی بررسی کردند. همچنین در گزارش نهایی، برای هر مضمون از نقل قول‌های مستقیم مشارکت کنندگان و شواهد حاصل از مشاهدات و آثار دانش‌آموزان استفاده شد تا ارتباط میان تفسیر پژوهشگر و داده‌های خام به‌روشنی قابل مشاهده باشد. اجرای پژوهش با رعایت اصول اخلاق پژوهش انجام شد. پیش از آغاز مطالعه، رضایت آگاهانه والدین و موافقت دانش‌آموزان اخذ شد. مشارکت کنندگان در هر مرحله حق انصراف از پژوهش را داشتند. اطلاعات جمع‌آوری‌شده محرمانه باقی می‌ماند و در گزارش پژوهش از نام‌های مستعار استفاده شد. فایل‌های صوتی، یادداشت‌ها و سایر اسناد پژوهش در محیطی امن نگهداری شده و صرفاً برای اهداف علمی مورداستفاده قرار گرفت. همچنین برنامه آموزشی به‌گونه‌ای طراحی شده که هیچ‌گونه آسیب جسمی، روانی یا آموزشی برای دانش‌آموزان ایجاد نکند و نتایج پژوهش پس از پایان مطالعه در اختیار مدرسه و معلمان قرار گرفت.

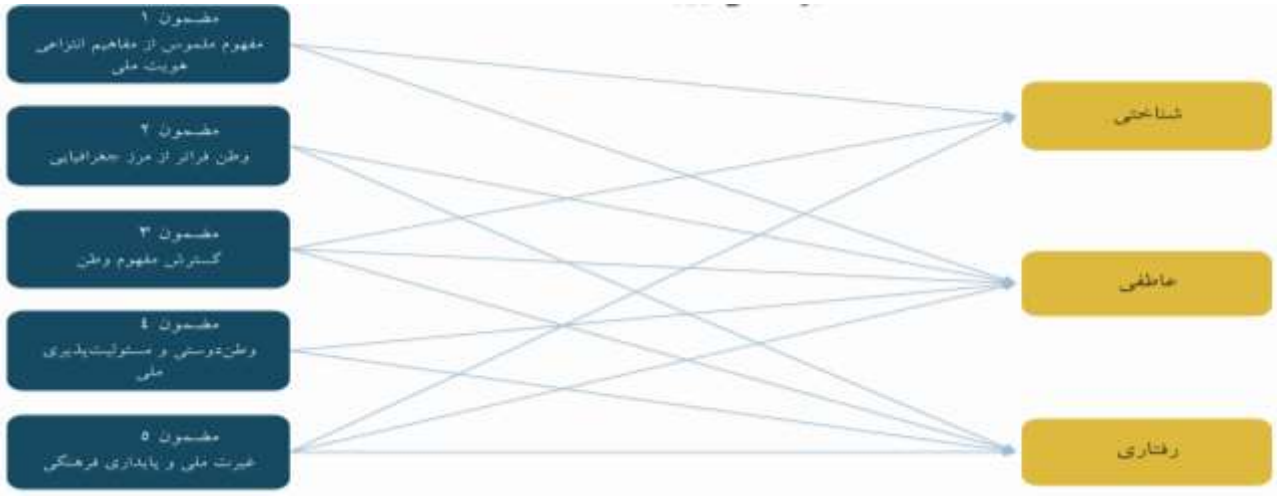
یافته‌ها

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۴ دانش‌آموز دختر دوره ابتدایی پایه ششم، مشاهدات مشارکتی در طول ۸ جلسه اجرای برنامه آموزشی مبتنی بر تفکر طراحی، بررسی آثار تولیدشده توسط دانش‌آموزان (ماکت‌ها، پوسترها، داستان‌ها و دست‌سازه‌ها)، و یادداشت‌های تأملی پژوهشگر گردآوری شدند. یافته‌ها در قالب مضامین اصلی و فرعی سازماندهی شدند که از فرایند تحلیل مضمون به دست آمده‌اند. مضامین استخراج‌شده پس از چندین مرحله بازبینی توسط پژوهشگر بررسی و اصلاح شد. همچنین با مراجعه مجدد به داده‌های خام، همخوانی هر مضمون با نقل‌قول‌ها و مشاهدات کنترل گردید. برنامه آموزشی مبتنی بر تفکر طراحی در قالب ۸ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای و طی ۴ هفته در درس مطالعات اجتماعی اجرا شد. محتوای جلسات بر اساس کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم و با تمرکز بر موضوعات مرتبط با هویت ملی (وطن‌شناسی، نمادهای ملی، فرهنگ بومی، تاریخ ایران، مشاهیر، آداب و رسوم) تنظیم گردید.

جدول ۲. مضامین استخراج‌شده از تحلیل داده‌ها

بعد غالب هویت ملی	شرح مختصر	مضمون فرعی	مضمون اصلی
شناختی – عاطفی	گسترش مفهوم وطن از محیط نزدیک به جامعه ملی و معنادادن به تعلق.	وطن فراتر از مرز جغرافیایی	درک ملموس از مفاهیم انتزاعی هویت ملی
شناختی – عاطفی	تغییر برداشت از نمادهای ملی به عناصر هویت‌بخش و معنادار.	نمادهای ملی، از تصویر تا هویت زیسته	درک ملموس از مفاهیم انتزاعی هویت ملی
عاطفی – رفتاری	تقویت احساس «ما»، مشارکت، همکاری و تقسیم وظایف.	رشد همبستگی گروهی	تحول در احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری ملی
رفتاری – عاطفی	شکل‌گیری احساس مسئولیت برای حفظ و ترویج میراث‌فرهنگی.	مسئولیت در قبال میراث‌فرهنگی	تحول در احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری ملی
شناختی – رفتاری	استفاده از قالب‌های هنری و خلاقانه برای بازنمایی معناهای فرهنگی.	تنوع در شیوه‌های بیان هویت	رشد خلاقیت و بازآفرینی فرهنگی
شناختی – عاطفی	برقراری ارتباط میان گذشته، تاریخ و زندگی معاصر.	ترکیب هنر، تاریخ و زندگی امروز	رشد خلاقیت و بازآفرینی فرهنگی
عاطفی – رفتاری	پذیرش تنوع فرهنگی و احترام به شیوه‌های زندگی و آداب گوناگون.	درک تفاوت‌های فرهنگی و احترام به آن	همدلی و درک دیگری؛ زمینه‌ساز هویت جمعی
عاطفی	شکل‌گیری حس تعلق به جامعه بزرگ‌تر از طریق همدلی و همکاری.	همبستگی ملی از مسیر همدلی	همدلی و درک دیگری؛ زمینه‌ساز هویت جمعی
فرایندی	تجربه گیجی، ابهام و بی‌علاقگی اولیه.	چالش های آغازین و سردرگمی	تجربه‌های متناقض و تکامل تدریجی
فرایندی	بی‌میلی اولیه نسبت به برخی فعالیت‌ها که در برخی مشارکت کنندگان کاهش یافت.	مقاومت در برابر فعالیت‌ها	تجربه‌های متناقض و تکامل تدریجی

نمودار ۱ شبکه ارتباطی مضامین اصلی با ابعاد سه‌گانه هویت ملی را نشان می‌دهد؛ این نمودار از خروجی نقشه روابط کدها نرم‌افزار MAXQDA برای تجسم هم‌پوشانی مضامین با ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری هویت ملی، بر اساس داده‌های جدول ۲، ترسیم شده است.



نمودار ۱. نقشه مفهومی شبکه مضامین اصلی با ابعاد هویت ملی (خروجی MAXQDA)

ابتدا پژوهشگر با مطالعه مکرر مصاحبه‌ها، یادداشت‌های میدانی و سایر داده‌ها با مجموعه داده‌ها آشنا شد. سپس کدهای اولیه از بخش‌های معنادار متن استخراج شدند. در مرحله بعد، کدهای مشابه در قالب مضامین اولیه سازماندهی شده و ارتباط میان آنها بررسی شد. پس از بازبینی و اصلاح مضامین، هر مضمون تعریف و نام‌گذاری شده و در نهایت گزارش نهایی تدوین شد.

جدول ۳. نمونه از فرایند کدگذاری

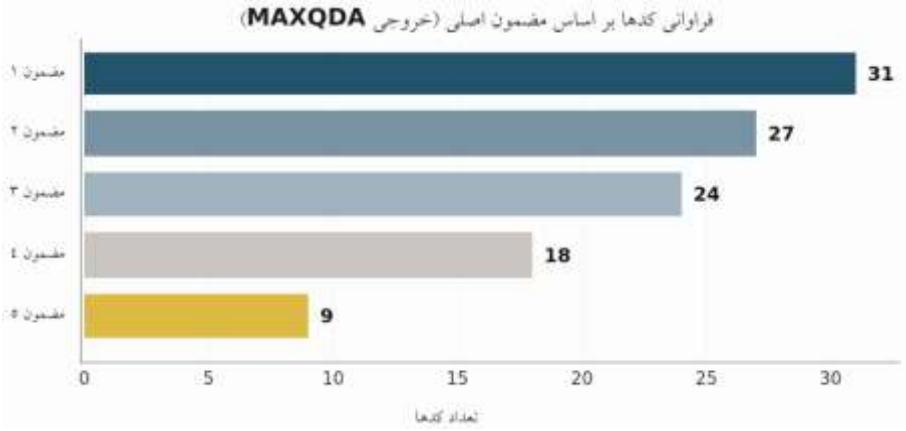
مضمون اصلی	مضمون فرعی	مفهوم	کد اولیه
درک ملموس از مفاهیم انتزاعی هویت ملی	وطن فراتر از مرز جغرافیایی	گسترش مرزهای ذهنی وطن	فهمیدن اینکه ایران فقط شهر خودم نیست
درک ملموس از مفاهیم انتزاعی هویت ملی	نمادهای ملی، از تصویر تا هویت زیسته	نمادهای ملی بامعنا	تغییر نگاه به پرچم بعد از طراحی آن
رشد خلاقیت و بازآفرینی فرهنگی	تنوع در شیوه‌های بیان	بازآفرینی تاریخ	ساخت بازار صفوی با جزئیات کامل
رشد خلاقیت و بازآفرینی فرهنگی	ترکیب هنر، تاریخ و زندگی امروز	بیان خلاقانه هویت	طراحی پوستر با نمادهای ایران
تحول در احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری ملی	مسئولیت در قبال میراث‌فرهنگی	احساس مسئولیت	ناراحتی از تخریب بناهای تاریخی
تحول در احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری ملی	رشد همبستگی گروهی	مشارکت گروهی	همکاری گروهی و تقسیم وظایف
همدلی و درک دیگری	درک تفاوت‌های فرهنگی	پذیرش تنوع	احترام به تفاوت‌های فرهنگی
تجربه‌های متناقض و تکامل تدریجی	چالش‌های آغازین	سردرگمی اولیه	گیج شدن در ابتدای کار
تجربه‌های متناقض و تکامل تدریجی	مقاومت در برابر فعالیت‌ها	مقاومت اولیه	بی‌علاقگی به کاردستی‌های تکراری
همدلی و درک دیگری	همبستگی ملی از مسیر همدلی	حس تعلق به جامعه بزرگ‌تر	درک همبستگی ایران
رشد خلاقیت و بازآفرینی فرهنگی	ترکیب هنر، تاریخ و زندگی امروز	ارتباط گذشته و حال	مقایسه دستاوردهای تاریخی با امروز
تحول در احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری ملی	رشد همبستگی گروهی	کارگروهی مؤثر	همکاری گروهی در تولید ماکت
تجربه‌های متناقض و تکامل تدریجی	چالش‌های آغازین	اضطراب اولیه	ترس از اشتباه در جلسات اول
تحول در احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری ملی	رشد همبستگی گروهی	احساس موفقیت جمعی	افتخار به محصول نهایی گروه
تحول در احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری ملی	مسئولیت در قبال میراث‌فرهنگی	قدردانی از فرهنگ	درک ارزش میراث‌فرهنگی

جدول ۴، فراوانی کدهای استخراج شده را نشان می‌دهد. لازم به ذکر است فراوانی کدها صرفاً شاخصی توصیفی از میزان تکرار کدهاست و نباید با اهمیت، عمق یا قدرت یک مضمون برابر تلقی شود؛ اهمیت مضامین بر اساس غنای معنایی، همگرایی منابع داده و توان توضیح تجربه مشارکت کنندگان تعیین شد.

جدول ۴: فراوانی کدهای استخراج شده

تعداد کد	مضمون اصلی
۳۱	درک ملموس از مفاهیم انتزاعی هویت ملی
۲۷	تحول در احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری ملی
۲۴	رشد خلاقیت و بازآفرینی فرهنگی
۱۸	همدلی و درک دیگری؛ زمینه‌ساز هویت جمعی
۹	تجربه‌های متناقض و تکامل تدریجی
۱۰۹	مجموع

نمودار ۲ خروجی نرم‌افزار MAXQDA از فراوانی کدهای استخراج‌شده به تفکیک هر یک از پنج مضمون اصلی را نشان می‌دهد (بر اساس داده‌های جدول ۴: مضمون ۱= درک ملموس از مفاهیم انتزاعی هویت ملی؛ مضمون ۲= تحول در احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری ملی؛ مضمون ۳= رشد خلاقیت و بازآفرینی فرهنگی؛ مضمون ۴= همدلی و درک دیگری؛ مضمون ۵= تجربه‌های متناقض و تکامل تدریجی).



نمودار ۲. فراوانی کدهای استخراج‌شده بر اساس مضامین اصلی (خروجی MAXQDA)

مضمون اصلی ۱: درک ملموس از مفاهیم انتزاعی هویت ملی

این مضمون بیانگر آن است که آموزش مبتنی بر تفکر طراحی، با تأکید بر فعالیت‌های عملی، داستان‌پردازی و نمونه‌سازی، توانسته است مفاهیم انتزاعی مانند وطن، فرهنگ و هویت را برای کودکان ملموس و قابل‌درک سازد.

مضمون فرعی ۱-۱؛ وطن فراتر از مرز جغرافیایی: بر اساس مصاحبه‌ها، دانش‌آموزان پیش از شرکت در برنامه آموزشی، تصویری سطحی و عینی از وطن داشتند و آن را بیشتر با مکانی روی نقشه یا جایی که در آن زندگی می‌کنند معادل می‌دانستند. اما پس از تجربه فعالیت‌های تفکر طراحی، درک آنان از وطن عمیق‌تر و عاطفی‌تر شد.

«قبلاً فکر می‌کردم وطن یعنی جایی که خونه‌مون هست. ولی وقتی توی کلاس نقشه ایران رو دیدیم و درباره شهرهای مختلفش حرف زدیم و فهمیدم هر کدومش یه قشنگی داره. » «اولش فکر می‌کردم این کارها مثل کاردستی معمولیه و حوصله‌م سر رفت، ولی وقتی کارت‌های شخصیت‌ها رو گرفتیم و باید خودمون رو به جای یه بچه توی یه روستای دور می‌گذاشتیم، کم‌کم فهمیدم که وطن فقط شهر خودمون نیست.»

این اظهارات نشان می‌دهد که فعالیت‌های همدلی و نقش‌آفرینی، مرزهای ذهنی کودکان را از محل زندگی به کل کشور گسترش داده است. این مضمون علاوه بر مصاحبه‌ها، در یادداشت‌های میدانی پژوهشگر نیز ثبت شده بود؛ در جلسات مربوط به همدلی، دانش‌آموزان با دقت به تصاویر و فیلم‌ها نگاه می‌کردند و با اشتیاق درباره تفاوت‌ها و شباهت‌های زندگی در نقاط مختلف ایران صحبت می‌کردند.

مضمون فرعی ۲-۱؛ نمادهای ملی، از تصویر تا هویت زیسته دانش‌آموزان: پیش از برنامه آموزشی، نمادهای ملی مانند پرچم، سرود ملی و اماکن تاریخی را می‌شناختند اما درک عمیقی از معنا و کارکرد آن‌ها نداشتند. پس از شرکت در فعالیت‌های تفکر طراحی، این نمادها برای آنان معنادارتر شدند.

«اوایل فکر می‌کردم پرچم فقط یه پارچه رنگیه و اصلاً برام مهم نبود. ولی وقتی توی گروه‌مون یه پرچم طراحی کردیم و برای هر رنگش یه معنی گذاشتیم، فهمیدم پرچم یعنی همه چیز ما... یعنی افتخارمون». «وقتی ماکت مسجد و بازار صفوی رو ساختیم، حس کردم که دارم به گذشته سفر می‌کنم. انگار که من هم اون موقع زندگی می‌کردم. حالا هر جا اسم اصفهان یا بازار رو بشنوم، یاد اون روز می‌افتم و دلم می‌گیره که چرا بعضی‌ها به این جاها اهمیت نمی‌دن».

این گفته‌ها نشان می‌دهد که تجربه طراحی و ساخت نمونه‌های عملی، موجب تغییر برداشت دانش‌آموزان از نمادهای ملی از اشیایی صرف به عناصری هویت‌بخش شده است. در مشاهدات پژوهشگر نیز ثبت شده بود که پس از ساخت ماکت‌ها، دانش‌آموزان با احترام و دقت بیشتری به آثار تاریخی نگاه می‌کردند و از تجربه خود با افتخار سخن می‌گفتند .

مضمون اصلی ۲؛ تحول در احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری ملی

این مضمون نشان‌دهنده تغییر در نگرش عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان نسبت به ایران، فرهنگ و ارزش‌های ملی است. آموزش مبتنی بر تفکر طراحی، با ایجاد فضای همدلی و مشارکت، حس تعلق و مسئولیت را در کودکان تقویت کرده است.

مضمون فرعی ۱-۲؛ رشد همبستگی گروهی: مشاهدات پژوهشگر نشان داد که در جلسات ابتدایی، دانش‌آموزان بیشتر به صورت فردی عمل می‌کردند و همکاری گروهی محدودی داشتند. اما به‌تدریج و با پیشرفت جلسات، تعاملات گروهی سازنده‌تر شد و حس «ما» جایگزین «من» گردید

«اولش دوست داشتم خودم همه کارها رو انجام بدم، چون فکر می‌کردم بقیه درست انجام نمی‌دن. ولی وقتی دیدیم که هر کسی یه ایده‌ای داره و ایده‌های همه به کارمون کمک می‌کنه، فهمیدم که وقتی با هم باشیم، کارها قشنگ‌تر می‌شه. . درست مثل خود ایران که همه شهرهاش با هم قشنگه». «اوایل بعضی از بچه‌ها هیچی نمی‌گفتن و من مجبور بودم همه کارها رو انجام بدم. خیلی خسته شدم. ولی معلم به ما گفت که همه باید نظر بدن. کم‌کم اونایی که سکوت می‌کردن، شروع کردن به حرف زدن و کار گروهی رو یاد گرفتن. حالا دیگه دوست دارم گروهی کار کنم.

این اظهارات نشان می‌دهد که فرایند تفکر طراحی با ایجاد فضای امن برای مشارکت، به تدریج موجب شکل‌گیری همبستگی گروهی در دانش‌آموزان شده است. یادداشت‌های میدانی پژوهشگر نیز نشان‌دهنده تکامل تعاملات گروهی از همکاری اولیه با تردید به هم‌افزایی و تقسیم خودجوش وظایف در جلسات پایانی بود.

مضـــمون فرعی ۲-۲؛ مســـئولیت‌پذیری در قبال میراث‌فرهنگی: دانش‌آموزان پس از تجربه فعالیت‌های تفکر طراحی، احساس مسئولیت بیشتری نسبت به حفظ و ترویج فرهنگ و میراث ملی پیدا کردند.

«وقتی فهمیدم که خیلی از جاهای تاریخی ایران داره خراب می‌شه، دلم گرفت و ناراحت شدم. حالا می‌خوام وقتی بزرگ شدم، یه موزه درست کنم که همه بتونن اشیا قدیمی رو ببینن و ازشون محافظت کنن. «من که نمی‌تونم کاری کنم، ولی حداقل می‌تونم به دوستام بگم که به آثار باستانی آسیب نزنن. توی گروه‌مون یه پوستر کشیدیم که روش نوشته بودیم ایران رو دوست داشته باشیم. بااین‌حال، همه دانش‌آموزان به یک اندازه احساس مسئولیت پیدا نکردند. یکی از مشارکت کنندگان با صراحت گفت: «راستش من خیلی به این چیزها فکر نمی‌کنم. برام مهم نیست که یه بنای قدیمی خراب بشه یا نه. ولی دوستام خیلی ناراحت می‌شن، شاید اون‌ها درست می‌گن»

این تنوع در پاسخ‌ها نشان می‌دهد که تأثیر مداخله بر دانش‌آموزان یکسان نبوده و برخی عمیق‌تر از دیگران تحت‌تأثیر قرار گرفته‌اند.

مضمون اصلی ۳؛ رشد خلاقیت و بازآفرینی فرهنگی

این مضمون بیانگر آن است که آموزش مبتنی بر تفکر طراحی، با فراهم‌کردن فضای امن برای ایده‌پردازی و نمونه‌سازی، خلاقیت دانش‌آموزان را شکوفا کرده و آنان را قادر ساخته است تا مفاهیم فرهنگی و تاریخی را به‌صورت خلاقانه بازآفرینی کنند.

مضمون فرعی ۱-۳؛ تنوع در شیوه‌های بیان هویت ملی: بررسی آثار تولیدشده توسط دانش‌آموزان نشان می‌دهد که آنان از قالب‌های متنوعی برای بیان درک خود از هویت ملی استفاده کرده‌اند.

«ما یه بازار صفوی درست کردیم با خیلی جزئیات؛ حتی تیمچه‌ها و مسجدش رو هم درست کردیم. معلم گفت که خیلی دقیق کار کردیم. من نقاشی‌های روی کاشی‌ها رو خودم کشیدم، خیلی طول کشید ولی خوشحالم که این کار رو کردم.» «ما توی پوسترمون، یک طرف دستاوردهای دوره صفوی رو کشیدیم و طرف دیگه‌ش چیزهایی که امروز توی ایران داریم. اولش نمی‌دونستیم چطور مقایسه کنیم، ولی بعد از اینکه معلم برامون توضیح داد، خیلی راحت شد. حالا می‌دونم که خیلی از چیزهایی که امروز داریم، از قدیم به ما رسیده.». این اظهارات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان توانسته‌اند مفاهیم تاریخی و فرهنگی را در قالب‌های متنوعی مانند ماکت، پوستر و نمایش‌نامه بازآفرینی کنند و این تنوع در بیان، نشان‌دهنده خلاقیت آنان است. بااین‌حال، همه گروه‌ها به یک اندازه موفق نبودند. مشاهدات پژوهشگر نشان داد که یکی از گروه‌ها در جلسات ابتدایی همکاری محدودی داشت و محصول نهایی آنان ساده‌تر از سایر گروه‌ها بود. در یادداشت‌های میدانی پژوهشگر آمده است: «گروه سوم در جلسه پنجم همچنان درگیر اختلافات داخلی است. دو عضو گروه اصرار دارند که ایده خودشان بهتر است و حاضر به شنیدن نظر دیگران نیستند. در نتیجه، محصول نهایی آنان نسبت به سایر گروه‌ها از انسجام کمتری برخوردار است.»

مضمون فرعی ۲-۳؛ ترکیب هنر، تاریخ و زندگی امروز: بسیاری از آثار دانش‌آموزان نشان‌دهنده توانایی آنان در برقراری ارتباط میان گذشته و حال بود.

«ما یه نمایش‌نامه نوشتیم که توش یه خانواده امروزی با یه خانواده دوره صفوی مقایسه می‌شن. اولش خیلی سخت بود چون اطلاعات تاریخی زیادی نداشتیم. ولی بعد از اینکه معلم برامون کتاب آورد و چند فیلم نشون داد، تونستیم نمایش‌نامه رو کامل کنیم. حالا می‌دونم که فرهنگ ما خیلی غنی بوده و هنوز هم خیلی از چیزهای قدیم توی زندگی‌مون هست.»

این گفته نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با ترکیب هنر، تاریخ و زندگی امروز، توانسته‌اند درک عمیق‌تری از تداوم فرهنگی پیدا کنند.

مضمون اصلی ۴؛ همدلی و درک دیگری؛ زمینه‌ساز هویت جمعی

این مضمون نشان می‌دهد که مرحله همدلی در فرایند تفکر طراحی، نقشی کلیدی در توسعه درک دانش‌آموزان از تنوع فرهنگی و تقویت هویت جمعی داشته است.

مضمون فرعی ۱-۴؛ درک تفاوت‌های فرهنگی و احترام به آن: فعالیت‌های همدلی، دانش‌آموزان را با سبک‌های زندگی، آداب و رسوم و چالش‌های مردم مناطق مختلف ایران آشنا کرد.

«توی گروه‌مون یه نفر از شهر دیگه‌ای اومده بود و ما رو با غذاها و لباس‌های محلی شهرش آشنا کرد. من قبلاً فکر می‌کردم همه جا مثل خندابه. ولی حالا می‌دونم که هر جای ایران یه قشنگی خاص داره. این باعث افتخارمه که همه‌مون با هم ایرانیم.» «من قبلاً به بچه‌های شهرهای دیگه فکر نمی‌کردم. ولی وقتی توی کلاس نقش یه بچه روستایی رو بازی کردم که باید برای آب کلی راه بره، فهمیدم زندگی همه مثل هم نیست. حالا وقتی تو تلویزیون مردم اون جاها رو می‌بینم، براشون دعا می‌کنم»

این اظهارات نشـــان می‌دهد که فعالیت‌های همدلی، درک دانش‌آموزان از تنوع فرهنگی را افزایش داده و حس احترام به تفاوت‌ها را در آنان تقویت کرده است.

مضمون فرعی ۲-۴؛ همبستگی ملی از مسیر همدلی: دانش‌آموزان پس از تجربه همدلی با شخصیت‌های مختلف، به درکی عمیق‌تر از همبستگی ملی دست یافتند.

«وقتی فهمیدم که بچه‌های شمال ایران چه زندگی‌ای دارن و بچه‌های جنوب چه طور، حس کردم که همه ما با هم یه چیز هستیم. ایران مثل یه خانواده بزرگه که هر کدوممون یه نقشی داریم و باید به هم کمک کنیم.»

این گفته نشان می‌دهد که تجربه همدلی با دیگران، زمینه‌ساز شکل‌گیری حس تعلق به یک جامعه بزرگ‌تر و هویت جمعی در کودکان شده است.

مضمون اصلی ۵؛ تجربه‌های متناقض و تکامل تدریجی

این مضمون نشان می‌دهد که تأثیر مداخله بر همه دانش‌آموزان یکسان نبوده و برخی با مقاومت، سردرگمی یا بی‌علاقگی اولیه مواجه بوده‌اند. این تنوع در تجربه‌ها، یکی از ویژگی‌های پژوهش کیفی معتبر است.

مضمون فرعی ۱-۵؛ چالش‌های آغازین و سردرگمی: برخی دانش‌آموزان در جلسات ابتدایی گیج یا بی‌علاقه بودند.

«اولش فکر می‌کردم این کارها مثل کاردستی معمولیه و حوصله‌م سر رفت. ولی وقتی گروهی کار کردیم و دیدم که هر کس یه نظری داره، کم‌کم فهمیدم که این کار جدیه و می‌تونیم چیزهای جدید یاد بگیریم. حالا دوست دارم توی این جور کلاس‌ها شرکت کنم.» «من اصلاً دوست نداشتم ماکت بسازم. فکر می‌کردم این کارها مال بچه‌های کوچیکه. ولی وقتی دیدم دوستام چقدر ذوق می‌کنن و معلم ما رو تشویق کرد، نظر عوض شد. حالا می‌دونم که این کارا به ما کمک می‌کنه چیزهای جدید یاد بگیریم.»

مضمون فرعی ۲-۵؛ مقاومت در برابر فعالیت‌ها: برخی دانش‌آموزان همچنان نسبت به برخی فعالیت‌ها بی‌علاقه بودند.

«راستش من هنوز هم بعضی از کارها رو دوست ندارم. مثلاً نقاشی کشیدن برام خسته‌کننده‌ست. ولی گروهی کار کردن رو دوست دارم چون با بقیه حرف می‌زنیم و ایده‌هامون رو به اشتراک می‌ذاریم».

این تنوع در پاسخ‌ها نشان می‌دهد که درک و پذیرش دانش‌آموزان از فعالیت‌های تفکر طراحی یکسان نبوده و برخی نیاز به زمان بیشتری برای تطبیق با این رویکرد داشته‌اند.در طول جلسات مداخله، ۱۸ نمونه عملی توسط ۶ گروه (هر گروه ۳ نمونه) تولید شد که شامل انواع مختلفی از محصولات خلاقانه بود. این آثار نه تنها نشان‌دهنده خلاقیت دانش‌آموزان بود، بلکه بیانگر درک آنان از مفاهیم هویت ملی نیز محسوب می‌شد.

جدول ۵. تحلیل محتوای نمونه‌های ساخته‌شده و ارتباط با مضامین

تحلیل	ارتباط با مضمون	نمونه شاخص	تعداد نمونه	مقوله اصلی
استفاده از عناصر معماری ایرانی در کنار توضیحات شفاهی دانش‌آموزان نشان می‌داد که آنان بازار را صرفاً یک بنای تاریخی نمی‌دانستند، بلکه آن را نمادی از هویت فرهنگی ایران تلقی می‌کردند.	درک ملموس از هویت	ماکت بازار صفوی با جزئیات کامل	۶	**دقت تاریخی**
ترکیب نمادهای ملی با عناصر هنری معاصر نشان می‌داد که دانش‌آموزان توانسته‌اند بین گذشته و حال ارتباط برقرار کرده و هویت ملی را به‌صورتی خلاقانه بازتعریف کنند.	رشد خلاقیت و بازآفرینی فرهنگی	پوسترهای فرهنگی با طراحی خلاقانه	۵	**خلاقیت و نوآوری**
دانش‌آموزان با مقایسه دستاوردهای دوره صفوی با وضعیت امروز ایران، نشان دادند که به پیشینه فرهنگی خود افتخار می‌کنند و آن را بخشی از هویت معاصر خود می‌دانند.	تحول در احساس تعلق	اینفوگرافیک مقایسه دستاوردهای تاریخی با امروز	۳	**ارتباط با زندگی امروز**
گروه‌هایی که تعاملات سازنده‌تری داشتند، آثاری منسجم‌تر و غنی‌تر تولید کردند که نشان‌دهنده نقش همکاری در شکل‌گیری هویت جمعی بود.	همدلی و درک دیگری	تولید منسجم گروه‌های با تعامل سازنده	۴	**همکاری گروهی**

بحث و تحلیل یافته‌ها

در این پژوهش به بررسی این پرسش پرداخته شد؛ که دانش‌آموزان تجربه آموزش مبتنی بر تفکر طراحی در درس مطالعات اجتماعی را چگونه زیست و این تجربه را چگونه با ابعاد هویت ملی پیوند می‌دهند. تحلیل داده‌ها پنج مضمون اصلی را آشکار کرد که هر یک روایتی از تجربه و ادراک مشارکت کنندگان به دست می‌دهد. با توجه به طرح پدیدارشناختی و

توصیفی پژوهش، یافته‌ها نباید به‌عنوان اثبات رابطه علّی میان تفکر طراحی و هویت ملی تفسیر شوند، بلکه باید به‌مثابه بازسازی معناهایی خوانده شوند که دانش‌آموزان در بستر یک تجربه آموزشی مشخص، برای خود و مسئله وطن، فرهنگ و تعلق ساخته‌اند. در پاسخ به بخش شناختی پرسش، مضمون درک ملموس از مفاهیم انتزاعی هویت ملی نشان داد دانش‌آموزان در خلال نقشه‌کشی، روایت‌گویی، نقش‌آفرینی، طراحی نمادها و ساخت ماکت، مفهوم وطن و میراث‌فرهنگی را از برداشتی عمدتاً مکانی و انتزاعی به مفهومی دارای معنا و بار عاطفی تبدیل کردند؛ به‌بیان دیگر، وطن برای آنان از یک واژه کتاب درسی به تجربه‌ای زیسته و ملموس بدل شد. این یافته با چرخه یادگیری تجربی کولب کاملا سازگار است، زیرا در این چرخه، تجربه عینی و بازاندیشی فعال زمینه لازم برای شکل‌گیری مفهوم‌سازی انتزاعی را فراهم می‌کند (Kolb, 1984). این الگو با شواهد فراتحلیلی جدید درباره نقش تفکر طراحی در تسهیل یادگیری و خلاقیت نیز هم‌راستاست (Yu et al., 2024; Muneer et al., 2025) و نشان می‌دهد آنچه در سطح کلان به‌صورت اثر آماری گزارش شده، در سطح خرد و از منظر دانش‌آموز، به شکل تبدیل تدریجی مفاهیم انتزاعی به تجربه‌ای معنادار و حسی رخ می‌دهد. این یافته همچنین با نتایج Zarei et al (2023) درباره اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر تفکر طراحی در چارچوب STEAM برای دانش‌آموزان پایه ششم و نیز با یافته‌های Safipour et al (2022) درباره نقش قصه‌گویی و بازنمایی مشارکتی در آموزش مفاهیم میراث ناملموس به دانش‌آموزان دوره ابتدایی همخوان است؛ در هر دو مطالعه نیز فعالیت‌های عینی، روایی و مشارکتی، پلی میان محتوای انتزاعی درسی و فهم واقعی دانش‌آموز ایجاد کرده‌اند.

در پاسخ به بخش عاطفی پرسش، دو مضمون تحول در احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری ملی و همدلی و درک دیگری؛ زمینه‌ساز هویت جمعی نشان دادند دانش‌آموزان از طریق همکاری، نقش‌آفرینی و مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی، احساس «ما» و تعلق به جامعه‌ای بزرگ‌تر از گروه دوستان یا خانواده را تجربه کردند و نسبت به میراث فرهنگی حس مسئولیت و افتخار ابراز داشتند. این الگو با دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی و تأکید او بر نقش تعامل، گفت و گو و حمایت فرهنگی در ساخت مشترک معنا سازگار است (Vygotsky, 1978)؛ از این منظر، همدلی و گفت و گوی گروهی صرفاً مهارت‌های اجتماعی جانبی نبودند، بلکه ابزار اصلی معناسازی درباره هویت جمعی محسوب می‌شدند. این یافته همچنین می‌تواند در پرتو دیدگاه اریکسون درباره اهمیت دوره کودکی و گذار به نوجوانی در شکل‌گیری و سازمان‌یابی معناهای هویتی تفسیر شود (Erikson, 1968)؛ به‌این‌ترتیب، تجربه‌های همدلانه و مشارکتی این دوره را می‌توان زمینه‌ساز هسته‌های اولیه‌ای دانست که در مراحل بعدی رشد، به‌صورت هویتی پخته‌تر بازسازی خواهند شد. پژوهش Ahn (2021) درباره کاربرد تفکر طراحی در یادگیری اجتماعی نیز بر محوریت همدلی، تعریف مسئله، همکاری و بازخورد در این‌گونه تجربه‌ها تأکید کرده است که با یافته‌های پژوهش حاضر همسوست.

مضمون خلاقیت و بازآفرینی فرهنگی بعد دیگری از تجربه دانش‌آموزان را آشکار کرد که کمتر در قالب دسته‌بندی سه‌گانه شناختی–عاطفی–رفتاری جای می‌گیرد و در عوض، در تقاطع این ابعاد قرار دارد. تولید ماکت، پوستر، نماد و روایت توسط دانش‌آموزان نشان داد آنان صرفاً دریافت‌کننده منفعل محتوای فرهنگی نبودند، بلکه آن را بازتفسیر و بازآفرینی کردند؛ فرایندی که با مراحل ایده‌پردازی و نمونه‌سازی در چرخه تفکر طراحی مطابقت دارد (Razzouk & Shute, 2012) و می‌تواند تبیین‌کننده بخشی از پیوند میان تفکر طراحی و خلاقیت باشد که در فراتحلیل‌های اخیر گزارش شده است (Yu et al., 2024; Muneer et al., 2025) این یافته با نتایج Zarei et al (2023) درباره بهبود خلاقیت دانش‌آموزان پایه ششم در بستر فعالیت‌های مبتنی بر تفکر طراحی و نیز با یافته‌های Alavi Langroodi & Rajaei (2017) درباره اثر درام خلاق و

قصه‌گویی بر خلاقیت دانش‌آموزان دختر پایه پنجم هم‌راستاست؛ این همگرایی نشان می‌دهد رویکردهای تجربه‌محور و روایی، صرف‌نظر از عنوان خاص روش تدریس، ظرفیت مشترکی برای فعال‌سازی خلاقیت فرهنگی کودکان دارند. در پاسخ به بخش رفتاری پرسش، مسئولیت در قبال میراث‌فرهنگی، مشارکت گروهی و تداوم تولید آثار نشان داد برخی دانش‌آموزان تجربه آموزشی را با آمادگی برای مراقبت، پاسداری و ترویج میراث‌فرهنگی پیوند دادند. با این‌حال، مضمون تجربه‌های متناقض و رشد تدریجی یادآور این نکته مهم بود که این مسیر برای همه دانش‌آموزان یکسان و خطی نبود؛ برخی در ابتدای برنامه مقاومت، سردرگمی یا بی‌علاقگی نشان دادند که به‌تدریج و در خلال جلسات بعدی جای خود را به مشارکت فعال‌تر داد. این ناهمگونی را می‌توان از دو زاویه تفسیر کرد. نخست، از منظر ویگوتسکی، دانش‌آموزان در نقاط متفاوتی از منطقه تقریبی رشد خود نسبت به فعالیت‌های مشارکتی و بازاندیشانه قرار داشتند و بنابراین به سطوح متفاوتی از داربست‌بندی و حمایت معلم نیاز داشتند. دوم، این یافته با تأکید فراتحلیل‌های اخیر بر نقش عوامل زمینه‌ای و تعدیل‌گر مانند پایه تحصیلی، مدت اجرا و اندازه گروه در نتایج تفکر طراحی سازگار است (Yu et al., 2024)؛ به‌بیان دیگر، ناهمگونی مشاهده شده در سطح فردی در پژوهش حاضر، می‌تواند توضیح‌دهنده بخشی از تنوع اثرات گزارش‌شده در مطالعات کمّی و فراتحلیلی باشد.از نظر نظری، مجموع این یافته‌ها از یک زنجیره تفسیری منسجم حمایت می‌کند که در چارچوب نظری پژوهش نیز پیش‌بینی شده بود (شکل ۱): تفکر طراحی فرصت تجربه عینی و مسئله‌محور ایجاد می‌کند؛ این تجربه از طریق تعامل و همدلی به بازاندیشی و گفت و گو می‌انجامد؛ بازاندیشی و گفت و گو معناهای مربوط به وطن، فرهنگ و «دیگری» را غنی‌تر و شخصی‌تر می‌سازند؛ و این معناها، در روایت بخشی از مشارکت کنندگان، با مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری هویت ملی پیوند می‌یابند. نقطه قوت این زنجیره آن است که چهار سنت نظری متفاوت را در یک فرایند واحد و قابل‌فهم برای بستر آموزشی به هم پیوند می‌دهد: تفکر طراحی به‌عنوان سازوکار آموزشی (Razzouk & Shute, 2012)، یادگیری تجربی کولب به‌عنوان تبیین‌کننده مسیر تجربه به فهم (Kolb, 1984)، سازنده‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی به‌عنوان تبیین‌کننده نقش تعامل و گفت و گو در ساخت معنا (Vygotsky, 1978)، و نظریه هویت اریکسون به‌عنوان چارچوب تحولی برای جایگاه این تجربه‌ها در شکل‌گیری هویت کودک (Erikson, 1968). با این‌حال، لازم است بر ماهیت تفسیری و نه علّی این زنجیره تأکید دوباره شود؛ آنچه ارائه شد یک مدل مفهومی برای این مطالعه است، نه مدلی که آزمون علّی شده باشد. افزون بر این، یافته‌های پژوهش حاضر در امتداد پژوهش‌های داخلی درباره ظرفیت تفکر طراحی در برنامه درسی ایران قرار می‌گیرد (Abolhasani et al., 2021, 2025; Talebi et al., 2023) و نشان می‌دهد مؤلفه‌های هویت ملی که در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی شناسایی شده‌اند (Mahdian et al., 2023 , Jafari Harandi & Najafi, 2019)، از طریق یک تجربه آموزشی فعال و تجربه‌محور، امکان تبدیل‌شدن از محتوای مکتوب به معنایی زیسته و شخصی را می‌یابند.

از منظر اعتبار روش‌شناختی، تلاش شد از طریق ترکیب چند منبع داده—مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، مشاهده مشارکتی، بررسی آثار دانش‌آموزان و یادداشت‌های تأملی پژوهشگر—و بازبینی مکرر مضامین در پرتو داده‌های خام، به معیارهای اعتبار، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری در پژوهش کیفی نزدیک شود (Lincoln & Guba, 1985). با این‌حال، نقش پژوهشگر به‌عنوان مجری برنامه آموزشی و در عین‌حال گردآورنده و تحلیل‌گر داده‌ها، احتمال اثر مطلوبیت اجتماعی در پاسخ دانش‌آموزان و نیز تأثیرگذاری تفسیری پژوهشگر بر فرایند کدگذاری را نمی‌توان به‌طور کامل کنار گذاشت؛ موضوعی که در پژوهش‌های پدیدارشناختی مبتنی بر مشارکت فعال پژوهشگر رایج است (Van Manen, 2014) و باید در خوانش یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد.

این مطالعه در یک منطقه (شازند، استان مرکزی) و با ۱۴ دانش‌آموز دختر پایه ششم انجام شد؛ ازاین‌رو، یافته‌ها باید زمینه‌مند تفسیر شوند و به مدارس پسرانه، مناطق دیگر، پایه‌های تحصیلی دیگر یا بافت‌های فرهنگی و اجتماعی متفاوت تعمیم داده نشوند. مدت اجرای برنامه هشت جلسه در چهار هفته بود و داده‌ای برای داوری درباره پایداری بلندمدت این معناهای هویتی گردآوری نشد؛ بنابراین نمی‌توان درباره ماندگاری این تجربه‌ها پس از پایان برنامه یا در مواجهه با رویدادهای بعدی زندگی دانش‌آموزان اظهار نظر کرد. عوامل بیرون از کلاس مانند خانواده، رسانه و گروه همسالان نیز به‌طور مستقل کنترل یا تحلیل نشدند، هرچند به‌احتمال زیاد در شکل‌گیری معناهای هویتی دانش‌آموزان نقش داشته‌اند. مصاحبه با کودکان نیز می‌تواند با محدودیت در بیان و یادآوری دقیق تجربه‌ها همراه باشد؛ به همین دلیل مشاهده، آثار دانش‌آموزان و یادداشت‌های تأملی به‌عنوان منابع مکمل و راستی‌آزمایی متقابل به کار رفتند تا اتکای صرف به گزارش کلامی کودکان کاهش یابد.

بر پایه این یافته‌ها، به معلمان مطالعات اجتماعی پیشنهاد می‌شود فعالیت‌های تفکر طراحی را به‌گونه‌ای طراحی و اجرا کنند که دانش‌آموزان فرصت مشاهده، همدلی، گفت و گو، تولید اثر و بازاندیشی درباره فرهنگ و میراث‌فرهنگی را داشته باشند؛ نقش‌آفرینی، ساخت ماکت، طراحی پوستر و روایت‌پردازی در این مطالعه با تجربه‌های معنادارتری همراه بود و می‌تواند در طراحی واحدهای درسی آینده مورد توجه قرار گیرد. با توجه به تجربه‌های متناقض برخی دانش‌آموزان، اجرای تدریجی و داربست‌بندی‌شده فعالیت‌ها، همراه با حمایت بیشتر از دانش‌آموزانی که در آغاز مقاومت یا سردرگمی نشان می‌دهند، توصیه می‌شود؛ توجه به تفاوت‌های فردی و ایجاد فرصت‌های مشارکت متنوع در گروه‌ها نیز می‌تواند از حاشیه‌نشینی برخی دانش‌آموزان در فعالیت‌های گروهی جلوگیری کند. از منظر سیاست‌گذاری برنامه درسی، با توجه به اینکه مؤلفه‌های هویت ملی از پیش در محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی حضور دارند (Mahdian et al., 2023؛ Jafari Harandi & Najafi, 2019)، به نظر می‌رسد چالش اصلی نه فقدان محتوا، بلکه شیوه تدریس آن است؛ ازاین‌رو گنجاندن رویکردهای تجربه‌محور مانند تفکر طراحی در راهنمای معلم و برنامه‌های ضمن‌خدمت (McCurdy et al., 2020; Montero, 2023; Talebi et al., 2023) می‌تواند پلی میان محتوای مصوب و تجربه زیسته دانش‌آموز ایجاد کند.

برای پژوهش‌های آینده، انجام مطالعات طولی که ماندگاری معناهای هویتی شکل‌گرفته را در بازه‌های زمانی بلندمدت‌تر پیگیری کنند، ضروری به نظر می‌رسد. مقایسه میان مدارس دخترانه و پسرانه، مناطق شهری و روستایی، و پایه‌های تحصیلی مختلف می‌تواند به فهم دامنه تعمیم‌پذیری این یافته‌ها کمک کند. بررسی نقش خانواده، رسانه و گروه همسالان به‌عنوان عوامل مکمل یا رقیب تجربه کلاسی نیز خلأیی است که پژوهش حاضر آن را پوشش نداد. از منظر روش‌شناختی، طراحی مطالعات آمیخته یا کمّی که بتوانند زنجیره مفهومی پیشنهادی این پژوهش (شکل ۱) را به‌صورت یک مدل ساختاری آزمون کنند، گامی طبیعی برای پژوهش‌های بعدی است؛ چنین مطالعاتی می‌توانند مشخص کنند که آیا روابط تفسیرشده میان تجربه، همدلی، معناسازی و ابعاد هویت ملی، در نمونه‌های بزرگ‌تر و با ابزارهای سنجش کمّی نیز قابل تأیید هستند یا خیر. در نهایت، تکرار این طرح در حوزه‌های درسی دیگر مانند فارسی، هنر یا مطالعات دینی می‌تواند روشن کند که آیا این زنجیره تفسیری ویژه درس مطالعات اجتماعی است یا الگویی فراتر از یک حوزه درسی خاص را نمایندگی می‌کند. این پژوهش نشان داد هویت ملی در کلاس درس نه به‌صورت انتقال مستقیم محتوا، بلکه به‌مثابه فرایندی نوظهور، رابطه‌مند و تجربه‌بنیاد شکل می‌گیرد که در آن، تفکر طراحی بستری برای تجربه عینی، گفت و گو، همدلی و بازاندیشی فراهم می‌کند و دانش‌آموزان را در موقعیت معناسازی فعال درباره وطن، فرهنگ و تعلق قرار می‌دهد. سهم اصلی این

مطـالعه، ارائه یکی از نخســـتین گزارش‌های کیفی درباره چگونگی پیوند تجربه‌محور آموزش مبتنی بر تفکر طراحی با ابعاد شـناختی، عاطفی و رفتاری هویت ملی در دوره ابتدایی ایران، و پیشـنهاد یک مدل مفهومی تفسیری است که می‌تواند مبنای پژوهش‌های تأییدی و کاربردی آینده قرار گیرد.

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش با رعایت اصـــول اخلاق پژوهش انجام شـــد. پیش از آغاز مطالعه، رضـــایت آگاهانه والدین همه دانش‌آموزان شـــرکت‌کننده و موافقت خود دانش‌آموزان اخذ شـد. مشارکت در پژوهش داوطلبانه بود و مشارکت‌کنندگان در هر مرحله حق انصراف از پژوهش را داشتند. محرمانگی اطلاعات جمع‌آوری‌شـده حفظ شـد و در گزارش پژوهش از نام‌های مسـتعار اسـتفاده شـد. فایل‌های صـوتی، یادداشـت‌ها، آثار دانش‌آموزان و سـایر اسـناد پژوهش در محیطی امن نگهداری شـد و صـرفاً برای اهداف علمی مورد اسـتفاده قرار گرفت. برنامه آموزشـی به‌گونه‌ای طراحی شـد که هیچ‌گونه آسـیب جسمی، روانی یا آموزشی برای دانش‌آموزان ایجاد نکند و نتایج پژوهش پس از پایان مطالعه در اختیار مدرسه و معلمان قرار گرفت.

مشارکت نویسندگان

کتایون حمیدی‌زاده: مفهوم‌سازی، طراحی پژوهش، اجرای برنامه آموزشی، گردآوری و تحلیل داده‌ها، تفسیر یافته‌ها، نگارش پیش‌نویس اولیه و بازبینی نهایی مقاله. نویسنده نسخه نهایی مقاله را مطالعه و تأیید کرده است.

تشکر و قدردانی

نویســنده از دانش‌آموزان پایه شـــشـــم شرکت‌کننده در این پژوهش، والدین ایشان و همچنین مدیران و معلمان مدارس منطقه شازند در استان مرکزی که در اجرای برنامه آموزشـی و گردآوری داده‌ها همکاری کردند، صـمیمانه سـپاسگزاری می‌کند. همچنین از متخصصان برنامه‌ریزی درسی و روش تحقیق که راهنمای مصاحبه و برنامه آموزشی را بررسی کردند، تشکر می‌شود.

تعارض منافع

نویسنده اعلام می‌کند که در رابطه با انجام پژوهش، نگارش و انتشار این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافعی وجود ندارد.

بیانیه استفاده از هوش مصنوعی

در تهیه این مقاله از ابزارهای هوش مصـنوعی مولد صرفاً برای پشتیبانی از ویرایش زبانی و بهبود وضوح و خوانایی متن استفاده شده است. این ابزارها در گردآوری و تحلیل داده‌ها و تولید یافته‌های پژوهش به کار نرفته‌اند. نویسـنده همه محتوای تولیدشده با کمک هوش مصنوعی را بازبینی و راستی‌آزمایی کرده و مسئولیت کامل دقت، صحت و اصالت اثر را بر عهده دارد.

References:

Abolhasani, Z., Dehghani, M., Javadipour, M., Salehi, K., & Mohammadhassani, N. (2021). An analysis of design thinking models and identification of their roles and dimensions: A systematic review. **Educational Innovation Quarterly**, 20 (4), 7–34. https://doi.org/10.22034/jei.2021.242752.1584 (In Persian)

Abolhasani, Z., Dehghaani, M., Javaadipoor, M., Salehi, K., & Mohammadhasani, N. (2025). Inclusion of design thinking in the work and technology curriculum and its impact on students' mental habits. **Quarterly Journal of Education**, 40 (4), 31–46. (In Persian)

Ahn, Y.-S. (2021). Exploring the possibility of using design thinking in social studies learning. **Research in Social Studies Education**, 28 (1), 81–105.

Alavi Langroodi, S. K., & Rajaei, A. (2017). The effect of creative drama and storytelling curriculum on creativity and academic performance in 5th grade girl students in essay and art lessons. **Research in Curriculum Planning**, 13 (24), 118–129. https://sanad.iau.ir/en/Article/898478 (In Persian)

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic analysis: A practical guide. SAGE.

Constantino, R. W. D. R., Antonio, R. P., Miranda, M., Tallara, A. D., & Jingco, F. G. A. (2026). Innovation in action: How design thinking is shaping the future of STEM education. International Journal of Learning, **Teaching and Educational Research**, 25 (4), 1143–1172. https://doi.org/10.26803/ijlter.25.4.50

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). **SAGE Publications.**

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. **W. W. Norton.**

Jafari Harandi, R., & Najafi, H. (2019). Social and political education in the narrative of Iranian second-cycle high school textbooks. **Journal of Curriculum Studies**, 14 (52), 159–184. (In Persian)

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. **Prentice Hall.**

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE.

Mahdian, R., Poushaneh, K., Rezazade Bahadoran, H. R., & Malaki, H. (2023). Analyzing the content of elementary school textbooks to identify the components of national identity based on high-level documents: Situation analysis approach. **Journal of Management and Planning in Educational Systems**, 16 (2), 37–58. https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103922 (In Persian)

McCurdy, R. P., Nickels, M., & Bush, S. B. (2020). Problem-based design thinking tasks: Engaging student empathy in STEM. **Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education**, 24 (2), 22–55. https://ejrsme.icrsme.com/article/view/19925

Montero, J. (2023). Developing empathy through design thinking in elementary art education. International **Journal of Art & Design Education**, 42 (1), 155–171. https://doi.org/10.1111/jade.12445

Muneer, S., Santhosh, M., Parangusan, H., & Bhadra, J. (2025). A meta-analysis to explore the role of design thinking in enhancing creativity as learning outcomes in STEM education. **International Journal of Technology and Design Education**, 36, 919–949. https://doi.org/10.1007/s10798-025-10005-2

Razzouk, R., & Shute, V. J. (2012). What is design thinking and why is it important? **Review of Educational Research**, 82 (3), 330–348. https://doi.org/10.3102/0034654312457429

Safipour, A., Afhami, R., & Kian, M. (2022). The effect of storytelling teaching methods and creative participatory demonstration on learning the concepts of the museum's intangible heritage by primary school students. **Journal of Theory & Practice in Curriculum**, 10 (20), 425–472. https://cstp.khu.ac.ir/article-1-3363-en.html (In Persian)

Soleiman-Nejad, M., Niazi, M., Shafaei-Moghadam, E., & Farhadian-Arani, A. (2022). Designing a model of national identity components in Iran. **Sociological Cultural Studies**, 13 (1), 57–72. https://doi.org/10.30465/scs.2022.33386.2306 (In Persian)

Talebi, S., Nili Ahmadabadi, M. R., Fardanesh, H., & Delavar, A. (2023). Investigating the effectiveness of Instructional Design Thinking on the instructional design capability of educational technology students. **Technology of Education Journal (TEJ),** 17 (4), 709–728. https://doi.org/10.22061/tej.2023.9329.2831 (In Persian)

Van Manen, M. (2014). Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing**. Left Coast Press.**

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. **Harvard University Press.**

Yu, Q., Yu, K., & Lin, R. (2024). A meta-analysis of the effects of design thinking on student learning. Humanities and Social Sciences Communications, 11, 742. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03237-5

Zamanyan, I., Yousef Zadeh Chaussure, M. R., & Khakbaz, A. S. (2024). A curriculum model for realization of the fourth-generation Iranian-Islamic university mission. **Journal of Higher Education Curriculum Studies**, 14 (28), 297–324. (In Persian)

Zarei, M., Zeinalipour, H., & Samavi, A. (2023). A STEAM-based educational package based on design thinking model and the effectiveness on 6th grade elementary students. **Journal of Curriculum Studies,** 18 (68), 223–246. https://dorl.net/dor/20.1001.1.17354986.1402.18.68.9.0 (In Persian)