واکاوی ابعاد برنامه درسی مغفول مطالعات اجتماعی پایه هفتم متوسطه

معصومه بهرامی پور*
دکتر مرجان کیان**
دکتر زهرا نیکنام***

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی ابعاد برنامه‌درسی مغفول مطالعات اجتماعی پایه هفتم دوره اول متوسطه با توجه به ابعاد محتوایی، فرآیندی و عوامل مؤثر بر شکل‌گیری این برنامه درسی بود. به این منظور از رویکرد پژوهش کیفی و روش پدیدارشناسی استفاده شد. گروه هدف، شامل دانش آموزان و معلمان مدارس متوسطه شهر کرج بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و براساس قاعده اشباع نظری، تعداد ۱۵ معلم و ۲۰ دانش‌آموز مورد مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمونی استفاده شد. روایی و پایایی داده‌ها از طریق سه معیار قابل قبول بودن، قابلیت اطمینان و تاییدپذیری به دست آمد. یافته‌ها نشان دادند که معلمان در دستیابی به اهداف نگرشی و مهارتی موفق عمل نکردند و این سطوح از برنامه درسی در عمل حذف شدند. در ارائه محتوا به سطح دانش در حیطه شناختی بسنده شد و سطوح بالای این حیطه نادیده انگاشته شد. عدم استفاده از روشهای تدریس فعال، مهم‌ترین فرآیندی است که سبب بروز محتوای مغفول شد. در مرحله اجرای برنامه درسی مطالعات اجتماعی، عواملی مانند دشواری محتوا، کمبود زمان، ناکافی بودن فضا و امکانات و ارزشیابی نامناسب مانع پدیداری برنامه درسی قصد شده مطالعات اجتماعی شد. بنابراین چیدمان و ساختار کلاس، مدت زمان آموزش و شیوه ارزشیابی نیاز به تغییر متناسب با محتوای برنامه درسی جدید مطالعات اجتماعی دارد. نتایج این مطالعه برای چابکی برنامه درسی و پیشگیری از گرفتار شدن در دام سنت و عادت در برنامه درسی مطالعات اجتماعی به کار می آید.

کلید واژگان: برنامه‌درسی مغفول، مطالعات اجتماعی، پایه هفتم، دوره اول متوسطه

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۲/۱۰ تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۱/۱۶

* کارشناس ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی از دانشگاه خوارزمی (این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد است) masoome.bahramipur@yahoo.com

** استادیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) kian@khu.ac.ir

*** استادیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران niknam@khu.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

مقدمه

پژوهش حاضر درصدد است تا ابعاد برنامه‌درسی مغفول مطالعات اجتماعی را واکاوی نماید. باید خاطر نشان کرد که مطالعات اجتماعی حوزه‌ای از برنامه درسی است که هدف آن آشنا کردن دانش آموزان با محیط پیرامون آنها و توسعه ارتباطات انسانی است به گونه‌ای که دانش آموزان، شهروندانی خوب تربیت شوند (فلاحیان و همکاران،۱۳۸۷). مطالعات اجتماعی از تعامل انسان با محیطهای اجتماعی، فرهنگی، طبیعی، اقتصادی و تحولات زندگی بشر در گذشته، حال و آینده و جنبه‌های گوناگون آن بحث می‌کند و بر محور کنش متقابل آدمیان با یکدیگر و با محیطی که در آن به سر می‌برند، استوار است (فلاحیان و پرتوی مقدم،۱۳۹۲).

دانش‌آموزان از طریق مطالعات اجتماعی با حقوق و مسئولیتهای شهروندی مورد نیاز در جامعه خود آشنا می‌شوند و با درک و فهم مسائل و موضوعات جامعه محلی و کشور خود، با چگونگی زندگی در اجتماع آشنا می‌شوند و به مهارتهای لازم در زمینه زندگی اجتماعی مجهز می‌شوند. آنان با بهره‌گیری از رشته‌ها و شاخه‌های علمی می‌توانند مسائل اجتماع خود را هر چند در چارچوب ساده و کودکانه مورد نقد و داوری قرار دهند تا در آینده، افرادی مبتکر و متفکر بار بیایند و قادر به حل مسائل و دگرگون کردن شرایط و پیشبرد اهداف و آرمانهای جامعه باشند (فلاحیان و همکاران، ۱۳۸۷).

یکی از انواع برنامه درسی که همواره در مدارس آموخته می شود، برنامه درسی مغفول است (آیزنر[1]،۱۹۹۴). برنامه درسی ناگفته یا مغفول برنامه ای است که مورد غفلت واقع می‌شود و می‌تواند در تمام سطوح اتفاق بیفتد (کیان و مهرمحمدی،۱۳۹۲). برای شناسایی برنامه درسی مغفول دو بعد اساسی باید مورد توجه قرار گیرد، یکی فرآیندهای عقلانی است که مدارس بر آنها تاکید می‌کنند یا آنها را نادیده می‌گیرند. دیگری محتوا یا ابعادی از محتوای درسی است که در برنامه درسی مدارس ارائه نمی‌شود یا حذف می‌شود (فلیندرز[2] و همکاران،۱۹۸۶). این نوع برنامه شامل ارزشها و دانشهایی است که مدارس به آموزش آنها اقدام نمی‌کنند. هرچندکه امکان دارد ارزش و اهمیت آنها بیش از مواردی باشد که در مدارس آموزش داده می‌شوند. برنامه درسی مغفول اصولاً حذف شده است و جای آن در برنامه درسی رسمی خالی است. این برنامه ممکن است آگاهانه و یا بدون آگاهی از دستور کار کنار گذاشته شود. ناگفته و مغفول یعنی آنچه نیست ولی در واقع باید (یا می‌توانسته) باشد. این مفهوم تاثیر سلبی دارد، بنابراین بحث از اصلاح برنامه

1. Eisner
2. Flinders

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

درسی موضوعی بسیار جدی است (موسی‌پور، ۱۳۸۷). این نگاه به برنامه درسی به خلاف تصور رایج نسبت به برنامه درسی مدارس است که آن را پدیده تک بعدی یا تک ساحتی انگاشته‌اند (فتحی واجارگاه،۱۳۹۱).

کارکردهای برنامه درسی مغفول در دو وجه نظری و عملی هویدا می‌شوند. کارکرد نظری برنامه درسی مغفول، دعوت به بازاندیشی و یادآوری گفتگو میان هست‌ها و نیست‌هاست تا غفلت‌زدایی کنیم از آنچه سبب مغفول شدن برنامه درسی می‌شود. وجه دوم کارکردهای نظری دعوت به به‌کارگیری تخیل در فرآیند تصمیم‌گیری و مباحث برنامه درسی و هم ساحتهای دیگر است یعنی دیدن آنچه نیست و فقط ما می‌توانیم آن را در ذهن خود تصور کنیم و از این طریق به فقدان آن پی ببریم. بنابراین یک کارکرد نظری برنامه درسی مغفول، پیدا شدن زمینه نگاه پویا به برنامه درسی خواهد بود و برنامه درسی را از وضعیتی ایستا و ساکن به وضعیتی پویا هدایت خواهد کرد. کارکردهای عملی بیشتر کارکردهای منفی هستند. یعنی برنامه درسی مغفول مفهومی است که ما را متوجه یک سلسله آثار نامطلوب در نظام آموزشی می‌کند. تحمیل محرومیتهای تربیتی که ممکن است ماندگار باشند و خارج از نظام آموزش رسمی چندان قابل جبران نباشد؛ محرومیتهای تربیتی که بر اساس آن یادگیری و تجارب یادگیری دست یافتنی نباشند. تاثیر این نوع محرومیت سلبی است، یعنی قابلیتهای کسب نشده را شامل می‌شود. به عبارت دیگر، مفهوم برنامه درسی مغفول به قابلیتهای کسب نشده، یعنی قابلیتهایی که از طریق تعریف باید کسب می‌شدند اما کسب نشده اند، اشاره می‌کند (مهرمحمدی و همکاران،۱۳۹۰). این مدعا در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره متوسطه مورد توجه پژوهش حاضر است تا براساس کارکردهای نظری و عملی به وجوه و ابعاد مغفول برنامه درسی پی ببریم.

همچنین، سه رویکرد نسبت به برنامه درسی مغفول مطرح است. اول برنامه درسی مغفول ابزاری است تحلیلی که سبب تحریک بصیرت، ابتکار عمل و شهود تصمیم‌گیرندگان در این مورد می‌شود که چه محتوایی را می‌توانستند در برنامه لحاظ کنند و لحاظ نکرده اند. در این حالت برنامه درسی مغفول کمک می‌کند تا قوه تفکر، شهود و تخیل برنامه‌ریزان تحریک شود. دومین رویکرد برنامه درسی مغفول، کمک به دوباره ساختن یک دیالکتیک میان هدف و محتواست که ما را به سوی خودآگاهی از روندهایی سوق می‌دهد که در تصمیم‌گیری مربوط به برنامه درسی به کار می‌بریم. رویکرد سوم برنامه درسی مغفول توجه ما را به برنامه درسی اجرا شده معطوف می‌کند. به عبارت‌دیگر این که برنامه درسی هنگام اجرا با چه امکانات و محدودیتهایی روبه‌رو است و ساختار

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

کلاس درس و سیاستهای مدرسه چگونه است را نشان می دهد (فلیندرز و همکاران، ۱۹۸۶). رویکرد مورد نظر در پژوهش حاضر رویکرد برنامه درسی مغفول در سطح اجرای برنامه است. بنابراین با تکیه بر مبانی نظری برنامه درسی مغفول، برنامه درسی مطالعات اجتماعی در سطح اجرا مورد موشکافی قرار می‌گیرد تا به پویایی این برنامه کمک شود و آنچه مورد غفلت در حین اجرا قرار گرفته است، هویدا شود.

در زمینه موضوع پژهش حاضر می‌توان به برخی مطالعات اشاره کرد. از جمله، پژوهشی با عنوان «شناسایی وجوه و ابعاد برنامه درسی مغفول هنر دوره ابتدایی مبتنی بر الگوی مطلوب» که ازسوی کیان و مهرمحمدی (۱۳۹۲) انجام شد. یافته‌ها نشان داد که برخی از مولفه‌های بُعد تجویزی و کل نیمه تجویزی و غیر تجویزی، مانند زمان اختصاص داده شده به آموزش هنر در دوره میانی، جزء برنامه درسی مغفول دوره ابتدایی است. همچنین برخی از حوزه‌های هنری مانند خوشنویسی، موسیقی و حرکات موزون در برنامه درسی فعلی هنر مورد بی‌توجهی قرار گرفته‌اند. این پژوهش با تأکید بر شناسایی برنامه درسی مغفول به برنامه‌ریزان درسی و مجریان برنامه درسی نشان می‌دهد که وجوه مختلف برنامه درسی را مورد مکاشفه قرار دهند که این امر در پژوهش حاضر مورد تأکید است. اخلاقی (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان هماهنگی و همخوانی برنامه درسی قصد شده و اجرا شده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان» نتیجه گرفت که به جز در عنصر محتوا و هدفهای نگرشی و دانش در دیگر عناصر برنامه اعم از هدفهای مهارتی، روشهای تدریس و ارزشیابی برنامه درسی قصدشده و اجراشده مطالعات اجتماعی همخوانی وجود ندارد. وی اذعان داشت که دبیران انجام دادن کارهای اختیاری، گروهی و فعالیتهای خارج از کلاس درس و انجام دادن فعالیتهای متن را در حد کم و خیلی کم در ارزشیابی محسوب می‌کنند و نتایج ارزشیابی مستمر را به اطلاع دانش آموزان نمی‌رسانند. یافته‌های حاصل نشان دهنده وجوهی از غفلت در برنامه درسی است که این امر در هدف پژوهش حاضر نیز مورد توجه قرار دارد. فضلی و جوادی (۱۳۸۳) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که روش تدریس فعال بر پیشرفت تحصیلی تاثیری مثبت‌تر دارد و این روش در ایجاد و افزایش مهارت برقراری ارتباط به عنوان یکی از مهارتهای اساسی به حساب می‌آید. کاظم‌پور و غفاری (۱۳۸۹) اظهار داشتند که برنامه درسی اجرا شده مطالعات اجتماعی با هدفهای نظام آموزشی متناسب است اما به میزان کمی به تفاوتهای دانش‌آموزان توجه دارد و شرایط و امکانات متناسب را به میزان کمی در اختیار دانش‌آموزان گذارده و نیازمند فعالیتهای جبرانی است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

هیوم و کول[1] (۲۰۱۰) پژوهشی با عنوان «بررسی عدم تطابق برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی تجربه شده» در یکی از دبیرستانهای آمریکا انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که اهداف این مدرسه به خلاف اهداف و سیاستهای برنامه درسی ملی است. همچنین کرونین–جونز[2] (۱۹۹۱) پژوهشی تحت عنوان «تأثیر باورهای معلمان در اجرای برنامه درسی» انجام داد. چهار دسته عوامل اساسی شامل نقش معلم در کلاس درس، سطح توانایی دانش‌آموزان در یک گروه خاص، نحوه یادگیری دانش‌آموزان و اهمیت نسبی محتوا باور معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. به عبارت دیگر پژوهشهای انجام شده بر ابعاد مغفول برنامه‌های درسی به صورت بارز متمرکز شده اند و یافته‌های حاصل از آنها به شناسایی برنامه درسی مغفول و توجه به این نوع برنامه یاری می‌کند.

اهمیت شناسایی برنامه درسی مغفول تا جایی است که برخی مطالعات در ایران حاکی از ابعاد مغفول متعددی به ویژه در کتابهای دوره تحصیلی متوسطه است (کیان،۱۳۹۴). بر این اساس، پژوهش حاضر به سطح اجرای برنامه درسی مغفول مطالعات اجتماعی توجه کرده است، یعنی حوزه‌هایی که ضمن اجرای برنامه درسی مطالعات اجتماعی عملاً حذف شده اند و آن گونه که باید به آن پرداخته نشده و کاستیها و موارد مغفول برنامه درسی مطالعات اجتماعی در سطح اجرا بررسی شده است. گاهی شرایط و عواملی در مدارس وجود دارد که موجب می‌شود آنچه متخصصان در برنامه‌درسی گنجانده اند، در عمل اجرا نشود. با پی بردن به این عوامل می‌توان تا حدودی آنها را برطرف کرد و به بهبود اجرای برنامه درسی یاری رساند تا دانش‌آموزان بتوانند از تجربیات مرتبط با موضوعات و فرآیندهایی که از برنامه حذف شده اند بهره‌مند شوند. با توجه به اهمیت برنامه درسی مطالعات اجتماعی این پژوهش برآن است که به واکاوی ابعاد برنامه‌درسی مغفول مطالعات اجتماعی پایه هفتم بپردازد. بنابراین پرسشهای اساسی پژوهش عبارت اند از:

- ابعاد محتوایی برنامه‌درسی مغفول مطالعات اجتماعی پایه هفتم دوره اول متوسطه چیست؟
- ابعاد فرآیندی برنامه‌درسی مغفول مطالعات اجتماعی پایه هفتم چیست؟
- عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه‌درسی مغفول مطالعات‌اجتماعی پایه هفتم کدام اند؟

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی و روش پژوهش، پدیدارشناسی[3] بود. در رویکرد کیفی، برای درک و تبیین پدیده‌های پیچیده اجتماعی از داده‌های کیفی مانند داده‌های حاصل از مصاحبه،

1. Hume & Coll
2. Cronin-Jones
3. Phenomenology

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

مشاهده مشارکتی، مستندات و غیره بهره‌گیری می‌شود. در این رویکرد برای دیدگاههای افراد مورد تحقیق ارزش تعیین می‌شود. پژوهشگر و کاربران در ارتباط متقابل با یکدیگر در نظر گرفته می‌شوند و به توصیف و تبیین پرداخته می‌شود. برای گردآوری داده‌ها، به گفته‌ها و رفتارهای قابل مشاهده افراد تکیه می‌کنند (استراس و کربین[1]،۱۳۹۱). از سوی دیگر، پدیدارشناسی یکی از سنتهای پژوهشی است که از پارادایم‌های کیفی نشأت می‌گیرد. پژوهش پدیدارشناسی، در حکم یک روش در پی آن است تا پدیده‌ها را به همان صورتی که موجودات انسانی تجربه می‌کنند، شرح دهد. این روش شیوه‌های توصیفی و استقرایی[2] است که هدف آن «توصیف ساختار سامانمند کلی تجربهٔ زیسته[3]، شامل معنای این تجربه‌ها برای افراد شرکت‌کننده در آن» است. هدف پژوهش پدیدارشناسی آشکار ساختن پدیده به همان صورتی است که وجود دارد. به‌عبارت دیگر در این پژوهش وقتی که فرد، نظرات قبلی خود را در مورد پدیده مورد مطالعه کنار می‌گذارد، مواردی که از آن پدیده باقی می‌ماند به‌طور کامل روشن است (لودیکو[4] و همکاران، ۲۰۱۰). بنابراین در پژوهش حاضر ساختار برنامه درسی مطالعات اجتماعی از منظر وجوه مورد غفلت واقع شده، براساس تجارب زیسته معلمان و دانش آموزان، که مجریان این برنامه هستند، مورد موشکافی قرار گرفته است.

به این ترتیب گروه هدف در پژوهش حاضر، شامل دانش آموزان و معلمان مدارس دخترانه ناحیه ۳ و ۴ شهر کرج تعیین شد. روش نمونه‌گیری «هدفمند» بود و معلمان شهر کرج که در درس مطالعات اجتماعی تجربه تدریس در پایه هفتم را داشته‌اند و نیز دانش‌آموزانی که پایه هفتم را به اتمام رسانده و درس مطالعات اجتماعی را گذرانده بودند، در این پژوهش شرکت داشتند. درنهایت، اطلاع‌رسانها در این پژوهش شامل ۱۵ نفر از معلمان و ۲۰ نفر از دانش‌آموزان در مدارس دخترانه بوده اند.

ابزار گردآوری اطلاعات «مصاحبه نیمه‌ساختاریافته» بود. در این نوع از مصاحبه سؤالها از قبل طراحی شده‌اند و هدف کسب اطلاعات عمیق از مصاحبه‌شونده است. این روش با انعطاف‌پذیری به تنظیم سؤالها براساس پاسخ اطلاع‌رسانها می‌پردازد (سرمد، بازرگان و حجازی،۱۳۸۹). در مصاحبه نیمه ساختاریافته، هر پاسخ با سؤالات وارسی مورد بررسی قرار گرفت و از اطلاع رسانها با سؤالهای «چرا» خواسته شد توضیحات بیشتری درمورد پاسخهای خود بدهند (سجادی و

1. Strauss & Corbin
2. Inductive
3. Lived experience
4. Lodico

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

همکاران، ۱۳۹۳). پژوهشگر با توجه به هدف کلی و پرسشهای ویژه پژوهش به منظور دستیابی به اطلاعات بیشتر و موشکافی عمیق‌تر به تهیه سؤالات کلی خود اقدام کرد و در ادامه در میان مصاحبه با توجه به پاسخ مصاحبه‌شوندگان، سؤالهایی از آنها پرسید تا به عمق موضوع پی ببرد.

از سوی دیگر، برای تعیین روایی و پایایی ابزار و داده‌ها اقدام شد. ابتدا باید خاطر نشان کرد که در پژوهش کیفی، پایایی قابلیت تکرار داشتن مفاهیم را بیان می‌کند. در واقع، فرآیند اینگونه باید باشد که با در نظر گرفتن نگرش نظری مشابه همان پژوهشگر اصلی و تعقیب قواعد کلی گردآوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل به اضافه سایر شرایط مشابه، پژوهشگر دیگر قادر باشد، درباره همان پدیده به توضیحات نظری یکسان برسد و اگر تعارض پیش آید می‌توان آن را از طریق بازنگری داده‌ها و شناسایی شرایط گوناگون که ممکن است در هر کدام از موارد عمل کند حل نمود (استراس و کربین،۱۳۹۱). در این پژوهش، پژوهشگر برای بررسی بهتر و عمیق‌تر، خود در چند کلاس درس حاضر شد و به مشاهده پرداخت. همچنین، روایی در تحقیق کیفی درک جهان از منظر مشارکت‌کنندگان به وسیله توصیف دقیق از اقدامات شناختی و نمادین آنها و شناخت معنای مرتبط با رفتار قابل مشاهده آنها است. لذا به گفته ماکسول[1] یکی از روایی‌هایی که در تحقیق کیفی می‌توان از آن نام برد، روایی تفسیری است. این روایی به بازنمایی دقیق مفهومی اشاره می‌کند که مشارکت‌کنندگان به موضوع مورد مطالعه دارند و به درجه‌ای که نگرش، افکار، احساسات و نیت مشارکت‌کنندگان به طور دقیق توسط پژوهشگر درک و گزارش می‌شود، ارتباط دارد (فقیهی و علیزاده،۱۳۸۴). در مجموع، برای تعیین «روایی و پایایی» داده‌ها از طریق سه معیار مورد نظر صاحب‌نظران مطالعات کیفی، شامل «قابل قبول بودن»[2]، «قابلیت اطمینان»[3] و «تایید پذیری»[4] (کیان، عطاران و فاضلی، ۱۳۹۰) به شکل ذیل استفاده شد:

- به منظور «قابل قبول بودن» و تایید درستی یافته‌ها، رونوشتهای مصاحبه و گزارش پژوهش برای معلمان ارسال شد تا موافقت یا مخالفت آنها با مطالب ذکر شده و یافته‌های پژوهش مشخص شود.
- به منظور تضمین «قابلیت اطمینان» یافته‌ها تلاش شد تا فرآیندها و تصمیمات مربوط به پژوهش به طور مستند و واضح در متن پژوهش تشریح شود.

1. Maxwell
2. Credibility
3. Dependability
4. Confirmability

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

- برای «تأییدپذیری» نتایج، یافته‌ها با پیشینه پژوهش مقایسه شدند و با استناد به بحثهای نظری در تبیین آنها اقدام شد. برای حفظ منطق صریح و انسجام کلی مطالعه حاضر، مسائلی مانند انسجام میان هدف، پرسش پژوهش و دستاوردهای حاصله به طور دقیق بیان شده است.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات گردآوری شده از روش تحلیل مضمونی استفاده شده است (لودیکو و همکاران،۲۰۱۰). در این روش چند گام اساسی وجود دارد که پژوهشگر برای تحلیل داده‌ها این مراحل را طی کرده است (شکل ۱).



شکل ۱: مراحل تحلیل مضمون داده‌های کیفی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در سه بخش اصلی مربوط به پرسشهای اول، دوم و سوم پژوهش ارائه می‌شوند.

■ **پاسخ به سؤال اول پژوهش؛ مهم‌ترین ابعاد محتوایی برنامه‌درسی مغفول**

در این قسمت به پاسخ سؤال اول می‌پردازیم که مهم‌ترین ابعاد محتوایی برنامه درسی مغفول است.

محتوای کتاب مطالعات اجتماعی طوری تنظیم شده است که دانش‌آموزان را به اهداف تعیین شده در سه سطح دانش، مهارت و نگرش برساند. محتوای ارائه شده در این درس تنها محدود به مطالب نیست، بلکه آمیزه ای از محتوای کتاب درسی و کتاب کار، پیوند میان سایر اجزای بسته آموزشی، اشکال سازماندهی و انطباق محتوا با شرایط و زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و جغرافیایی است. معلم با فراهم آوردن امکانات و طراحی فعالیتهای مناسب، تحقق اهداف را میسر می‌سازد (فلاحیان و پرتوی مقدم،۱۳۹۲).

برنامه درسی مغفول در سطح اجرا بررسی شد تا مشخص شود معلمان تا چه اندازه توانسته‌اند اهداف تعیین شده را با توجه به محتوا و فعالیتها به سطح اجرا برسانند. براساس یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق، مقوله های اصلی زیر به دست آمد.

مقوله اصلی۱. حذف سطوح بالای شناختی

هدفهای برنامه در چند قلمرو تعیین شده اند. در قلمرو شناختی، هدفهایی مورد نظرند که صرفاً با فعالیتهای ذهنی دانش‌آموزان ارتباط می‌یابند. در قلمرو مهارتی، هدفهایی مورد توجه اند که با مهارتها و تواناییهای عملی مرتبط هستند. در برنامه درسی مطالعات اجتماعی پرورش مهارتها در پنج حوزه صورت می‌گیرد و در قلمرو ارزشی، هدفهایی که جنبه عاطفی دارند و نگرش و طرز تلقی افراد را نشان می‌دهند مورد انتظار است (پیشین). جهت‌گیری برنامه این است که دانش‌آموزان در سطح دانش باقی نمانند و به سطوح بالاتر شناختی برسند. شواهد در ادامه مطالب بیان خواهند شد.

مقوله فرعی۱. حذف محتوای مربوط به سطح درک و فهم: فعالیتهای درس مطالعات اجتماعی نوعی فرصت یادگیری است که به سبب مشارکتی که دانش‌آموزان در کلاس دارند، امکان یادگیری عمیق آنها را فراهم می‌کند. مشارکت دانش‌آموزان در انجام دادن فعالیتها در کلاس، سبب موفقیت سریع‌تر و یادگیری بهتر می‌شود و فهم مطالب را برای دانش‌آموزان آسان‌تر می‌کند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

• **حذف فعالیتهای مربوط به بازدید:** انجام فعالیتهای عملی از سوی دانش‌آموزان نه تنها سبب می‌شود که روحیه پژوهشگری ارتقا یابد بلکه در درک و فهم مفاهیم نیز به دانش‌آموزان کمک می‌کند. بنابراین دانش‌آموزان از طریق بازدیدهای علمی بهتر می‌توانند مسائل را درک کنند. تقریباً تمام مدارس به این اشاره کردند که آنها نمی‌توانسته اند دانش‌آموزان را به دلایل گوناگون مانند عدم همکاری والدین، نبود زمان، کمبود بودجه و غیره به بازدید ببرند و تنها در یکی از مدارس تیزهوشان بود که دانش‌آموزان از چند مکان علمی- آموزشی بازدید کرده بودند.

• **حذف فعالیتهای مربوط به استفاده از سایت اینترنت و کره جغرافیایی:** استفاده از سایت اینترنت و کره جغرافیایی نوعی فعالیت عملی است که سبب می‌شود درک و فهم مطالب برای دانش‌آموزان آسان‌تر و لذت‌بخش‌تر شود. در مدارس دسترسی به سایت اینترنت و امکانات خاص و کتابخانه وجود نداشت و فقط یک کلاس هوشمند در یک مدرسه وجود داشت که تمام معلمان می‌خواستند از همان کلاس استفاده کنند. بنابراین فرصت استفاده از همین کلاس برای دانش‌آموزان وجود نداشت و معلمان مجبور بودند در کلاس خودشان تدریس کنند. درضمن اکثر معلمان و دانش‌آموزان با نحوه کار با رایانه آشنایی نداشتند و اکثر دانش‌آموزان نیز در خانه رایانه نداشتند. بنابراین معلمان فعالیتهایی را که نیاز به سایت اینترنت داشت، انجام نمی‌دادند. همچنین معلمان از کره جغرافیایی ساده هم استفاده نمی‌کردند.

مقوله فرعی۲. حذف محتوای مربوط به سطح کاربرد: در سطح به کاربستن دانش‌آموز باید بتواند آنچه را آموخته است در موقعیتهای جدید به کار ببرد.

• **حذف «به کار ببندیم‌ها و سؤال ممنوع»:** طراحان برنامه درسی مطالعات اجتماعی سعی کرده‌اند بعد از درک و فهم مطالب، به سطح کاربرد توجه کنند که با اصطلاح «به کار ببندیم‌ها» باید زیر نظر معلم و در برخی از موارد اولیای دانش آموز اجرا شود. ولی یافته‌ها حاکی از آن بود که به کاربندیم‌ها و سؤال ممنوع‌ها به دلیل کمبود زمان انجام نمی‌شدند.

• **ناتمام ماندن فعالیتهای موضوع خاص:** برای هر فصل فعالیتهایی نظام‌مند طراحی شده است. انجام دادن هر فعالیت از سوی دانش‌آموزان، آنها را برای یادگیری مطالب مرحله بعد آماده می‌کند. از معلمان انتظار می‌رود فعالیتها را به صورت صحیح انجام دهند (فلاحیان و پرتوی مقدم، ۱۳۹۲). اما معلمان چنین اظهار داشتند:

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

«تعداد فعالیتها خیلی زیاد است و نیازی نیست که برای هر مبحث این‌قدر فعالیت باشد چون زمان هم کم است معلم نمی‌رسد همه آنها را انجام بدهد، برای هر مبحث یک فعالیت کافی است» (معلم ۱۳).

«به دلیل اینکه باید به صورت گروهی انجام بدهند زمان‌بر است برای همین ما در فعالیتهایی که چند سؤال آورده اند یکی را انجام می‌دهیم» (معلم ۲).

• **ناتمام ماندن فعالیتها در محیط کلاس:** بخش عمده‌ای از فعالیتها باید در حین فرآیند یاددهی-یادگیری انجام شوند. اگرچه برخی از آنها برای خارج از کلاس طراحی شده است و اجرای آن به زمان بیشتری نیاز دارد، اما جمع‌بندی و ارائه آن در کلاس باید مدنظر قرار بگیرد (فلاحیان و پرتوی مقدم،۱۳۹۲).

«معلم فعالیتها را تا آخر حل نکرد فقط دو درس اول را حل کرد. گفت حالا که خودتان یاد گرفتید خودتان حل کنید. سرکلاس هم فقط دو سه فصل اول را حل کرد» (دانش‌آموز۲).

«فعالیت را توی خانه انجام می‌دادیم. بعضی وقتها جوابش را توی کلاس می‌گفتیم و خانم می‌گفت درست است یا غلط. همه را توی کلاس انجام نمی‌دادیم. توی پوشه کار می‌گذاشتیم» (دانش‌آموز۶).

هنگامی دانش‌آموزان به سطح کاربرد می‌رسند که آنچه را یاد گرفته‌اند در زندگی واقعی خود به‌کار برند. در حالی‌که معلمان بیشتر به سطح دانش در کلاس توجه می‌کنند و رویه‌های گذشته را که تأکید بر سطح دانش و دانستنیها بود، ادامه می‌دهند. تاکید بر این امر که دانش‌آموزان مطالب را از حفظ کنند، هنوز در مدارس به چشم می‌خورد.

مقوله فرعی۳. توجه صرف به سطح دانش

• **توجه به جنبه حفظی محتوا:** در اجرای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دستیابی دانش‌آموزان به سطوح بالای هدفهای آموزشی مورد انتظار است و تاکید صرف بر جنبه دانستنیها و محفوظات مورد نظر نیست.

«معلم ما می‌گفت که باید سلسله را به ترتیب از حفظ کنید. اگر به نوبت نمی‌گفتیم از ما نمره کم می‌کرد و از بعضی جاها هم جا خالی می‌داد. ما سؤالها رو که بهمون می‌داد از حفظ می‌کردیم» (دانش‌آموز ۱).

«سؤالهایی رو که بهمون می‌دادند از حفظ می‌کردیم. در درس مادها مثلاً می‌گفتند سومین قوم بزرگ که بود نام ببرید و سؤالات بیشتر از قسمت اهداف بود» (دانش‌آموز۳).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

شواهد نشان داد معلمان در کلاس بر این تاکید می‌کردند که دانش‌آموزان مطالب را از حفظ کنند. در صورتی که برنامه درسی مطالعات اجتماعی انتظار متفاوتی از معلمان داشت.

• **دشواری سطوح یادگیری**: وقتی که مطالب در سطح دانش صرف باقی بماند و به سطوح بالاتر نرسد، یادگیری آن برای دانش‌آموزان دشوارتر می‌شود.

«قسمت تاریخ برای بچه‌های پایه هفتم یه خورده سنگین است» (معلم ۷).

«سه قست ناحیه گرم و خشک، ناحیه خزری و بیابانی یه خورده مشکل دارند و مقداری در قسمت آب‌و هوا» همچنین «در قسمت مدنی بچه‌ها قسمت قانون را یه کم گیر می‌کنند و در بخش جغرافیا بحث مقیاس هم یه کم مشکل دارند» (معلم ۸).

این یافته‌ها با نتایج پژوهش ملکی و همکاران (۱۳۹۱) همسوست. آنان نشان دادند که برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مرحله اجرا با مشکلات متعدد روبه رو است، به گونه ای که عملکرد دانش‌آموزان در آزمونهای دانشی خوب بوده ولی در آزمونهای نگرشی و مهارتی در حد رضایت‌بخش نبوده است.

مقوله اصلی۲. حذف محتوای نگرشی

هدف مطالعات اجتماعی، هدفهایی هستند که جنبه عاطفی دارند و نگرش افراد را نشان می‌دهند. در سازمان‌دهی محتوا، جهت‌گیری اخلاقی و ارزشی مورد توجه است و از معلمان انتظار می‌رود به مقوله اخلاق و ارزشها در فرآیند یاددهی-یادگیری بها دهند (فلاحیان و پرتوی مقدم،۱۳۹۲).

درگیر شدن در فعالیتهای یک درس موجب می‌شود که تنها به انتقال اطلاعات تاریخی و جغرافیایی و انباشتن ذهن دانش‌آموزان به دانستنیها و داده‌ها توجه نشود بلکه در نگرشها و باورهای دانش‌آموزان نیز تغییر به وجود آید. اگر دانش‌آموزان به درس علاقه نشوند، یادگیری برای آنها دشوار خواهد بود. باید به پیوند نزدیک موضوعات با مسائل و نیازهای واقعی فردی، خانوادگی و اجتماعی توجه کرد (فلاحیان و همکاران، ۱۳۸۷).

«من از قسمت جغرافیا خوشم نمی‌آمد و برای همین برایم سخت بود» (دانش‌آموز ۱۵).

«در کل تاریخ همیشه برایم سخت بود و کلماتش هم برایم سخت بود و هیچوقت از تاریخ خوشم نمی‌آید» (دانش‌آموز ۱۶).

«کلاً از حفظ کردن خوشم نمی‌آید و تاریخ را هم که باید همه اش را از حفظ می‌کردیم، برای همین ازش خوشم نمی‌آید» (دانش‌آموز ۴).

■ **پاسخ به سؤال دوم پژوهش؛ مهمترین ابعاد فرآیندی برنامه درسی مغفول**

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

مهم‌ترین ابعاد فرآیندی برنامه درسی مغفول در قالب یک مقوله اصلی (حذف محتوای مهارتی) و دو زیرمقوله (روش تدریس توضیحی و روش پرسش و پاسخ) تشریح می‌شود.

از آنجا که برنامه درسی مطالعات اجتماعی با موضوعات متنوعی سروکار دارد، لازم است از انواع روشهای آموزشی استفاده شود. به کارگیری روشهای فعال در یادگیری که خود دانش‌آموزان درگیر شوند، ضروری است. رویکرد این برنامه درسی رویکرد کاوشگری است و باید اجازه داد دانش‌آموزان مرحله به مرحله از طریق گردآوری اطلاعات و دانش در فرآیند یادگیری حضور فعال داشته باشند (فلاحیان و پرتوی مقدم،۱۳۹۲).

مقوله اصلی۱. حذف محتوای مهارتی

در راهنمای معلم مطالعات اجتماعی (پیشین) امکان بیشتری برای دانش‌آموزان جهت انجام دادن فعالیت و دستیابی به اهداف آموزشی فراهم شده است. رویکرد جدید آن است که محتوای آموزشی هر چه بیشتر با زندگی دانش‌آموزان پیوند بخورد و به جای تاکید بر محفوظات و دانستنیهای پراکنده، مطالب مفید آموزش داده شود. بنابراین ضروری است که دانش‌آموزان درگیر یادگیری شوند و به مهارتهای ذهنی و عملی دست یابند.

مقوله فرعی۱. روش تدریس توضیحی: اگر معلم کلاس را به عرصه سخنرانی و خاموش بودن دانش‌آموزان تبدیل کند یا اینکه از آنها بخواهد که جزوه بنویسند، خطایی بزرگ مرتکب شده است (فلاحیان و پرتوی مقدم،۱۳۹۲).

«مثلاً برای هر درس معلم اول درس را توضیح می‌داد» (دانش‌آموز۱۱).

«یک درس را ما کنفرانس می‌دادیم و یک درس را خانم معلم» (دانش‌آموز۱۲).

«ما درس را می‌خواندیم و بعد معلم خلاصه اش را توضیح می‌داد» (دانش‌آموز۱۳).

«روش معلم این بود که توضیح می‌داد و جواب سؤال را هم می‌گفت. اگر وقت نمی‌شد می‌گفت بروید خودتون سؤال طرح کنید و بنشینید بخونید» (دانش‌آموز۱۴).

معلمان در کلاس از همان شیوه‌های سنتی سخنرانی استفاده می‌کنند و روشهای فعال را به کار نمی‌گیرند. مخصوصاً در قسمتهای پایانی درس تاریخ که با کمبود وقت مواجه بودند از سخنرانی استفاده می‌کردند.

مقوله فرعی۲. روش پرسش و پاسخ

«اهداف را بهمون می‌گفتند و ما در متن علامت می‌زدیم. مثلاً معلم از توی این سؤال اهداف چندتا سؤال دیگر می‌گفت و ما آنها را هم علامت می‌زدیم» (دانش‌آموز۵).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

«فعالیتها و جواب اهداف را خودمان می‌آوردیم و اون بهمون می‌گفت درست است یا غلط است» (دانش‌آموز۷).

ابتدای هر فصل اهدافی ذکر شده که دانش‌آموزان باید بعد از پایان آن فصل به آن اهداف برسند. ابتدای کتاب در قسمت سخنی با دبیران از آنها خواسته شده است که در ارزشیابی پایانی از دانش‌آموزان، اهداف اصلی درس را در نظر بگیرند. اما معلمان در کلاس از دانش آموزان می‌خواهند که جواب این اهداف را که ابتدای فصل به صورت سؤال بیان شده از داخل متن پیدا کنند و علامت بزنند و در پایان سال تحصیلی آنها را حفظ کنند. این امر با آنچه مدنظر طراحان برنامه درسی بوده در تضاد است. چون معلمان باز هم از همان روش سنتی و کلیشه‌ای سؤال و جواب استفاده کردند.

■ **پاسخ به سؤال سوم پژوهش؛ عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی مغفول**

در این قسمت، پاسخ سؤال سوم که مهم‌ترین عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی مغفول است در قالب پنج مقوله اصلی که هر یک از آنها نیز دارای مقولات فرعی هستند، بررسی می‌شود. برای طبقه‌بندی مقولات اصلی از عناصر برنامه درسی از دیدگاه کلاین[1] استفاده شده‌است. وی عناصر برنامه درسی را شامل نُه عنصر می‌داند شامل: اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و نقش معلم، مواد و منابع، فعالیتهای یادگیری، گروهبندی، مکان، زمان و شیوه‌های ارزشیابی (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۱).

مقوله اصلی ۱. دشواری محتوا

برخی از بخشهای محتوای درس از نظر معلمان و دانش‌آموزان دشوار تلقی شده است و از این قسمتها راضی نبودند.

مقوله فرعی ۱. دشواری ناشی از پیش دانسته‌های دانش‌آموزان: یکی از علل دشواری مطالب این بود که مطالب غیر عینی و ثقیل توضیح داده شده است. کلمات به کارگرفته شده در بعضی از دروس خیلی دشوار بودند و دانش آموزان قادر به درک این کلمات نبودند.

«مقیاس خیلی توضیح زیادی نداده‌است و بالاتر از سطح درک بچه‌ها است. بعضی از بچه‌ها نمی‌توانند مقیاس را درک کنند و باید می‌گذاشتند برای پایه‌های بالاتر» (معلم ۱۳).

«درس چهار سخت است. الان مثلاً بچه‌های پایه هشتم هم این درس را دارند و نمی‌فهمند. حالا بچه هفتم که تازه از ابتدایی آمده قوه مقننه و اینها را نمی فهمد» (معلم ۷).

1. Klein

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

«در قسمت مدنی بچه‌ها قسمت قانون را یه کم گیر می‌کنند، چون بالاتر از سطح درک و فهم بچه‌ها است. ولی بقیهٔ قسمتها را که با خون و پوستشون در ارتباط است، یعنی مسائلی را که باهاش دست و پنجه نرم می‌کنند و برایشان ملموس است، خیلی دوست دارند» (معلم ۱۰).

مقوله فرعی ۲. شیوه ارائه محتوا: محتوا و روش ارائه آن باید کاوشگری دانش‌آموزان را ترغیب کند. شیوه ارائه مطالب باید فعال، برانگیزاننده و واگرا باشد. در حالی که روش تدریس به صورت توضیحی است و تدریس با تاکید بر کتاب درسی انجام می‌شود. این امر سبب می‌شود که معلم نسبت به جزئی‌ترین مطالب کتاب نیز حساس باشد و هیچ فرصتی برای بهره‌گیری از سایر مواد پدید نیاید.

«در قسمت مقیاس فقط یه جای خالی به ما گفته بود و ما زیاد کاری نداشتیم و قسمت مقیاس را فقط داخل کاربرگه حل می‌کردیم و سر جلسه امتحان هم از مقیاس سؤال نداده بود» (دانش‌آموز ۲).

«در تاریخ معلممون اول توضیح می‌داد و بعد سؤالا رو می‌دادند و می‌گفتند بروید بخونید هفته بعد مثلاً پرسش داریم یا هفته بعد آزمون کتبی داریم از هفته قبل بهمون می‌گفتند» (دانش‌آموز ۴).

«قسمت قانون را معلممون خودش توضیح می‌داد» (دانش آموز ۷).

مقوله فرعی ۳: حجم زیاد محتوای بخش تاریخ

« قسمت تاریخ چون حفظیات بیشتری دارد یه خورده سنگین‌تر است» (معلم ۲).

«وقتی که برای بچه‌ها توضیح می‌دادم تاریخ خیلی فشرده است و ما باید خیلی فشرده سه جلسه را در یک جلسه، سه درس را در یک درس بخوانیم. این امر برای بچه سخت است» (معلم ۵).

حجم محتوای بخش تاریخ خیلی زیاد است و چون این درس در قسمت پایانی کتاب آمده و زمان هم محدود است معلمان در ارائه این بخش مشکل داشتند و اکثراً از کمبود وقت شکایت داشتند.

مقوله فرعی ۴. مشکلات مربوط به سازماندهی

«مثلاً در تاریخ از این سلسله به آن سلسله پریده است و نظم به مطالب نداده است و این برای بچه‌ها سخت است که بخواهند آنها را حفظ کنند، چون ارتباط و سازمان ندارد و بچه‌ها مجبورند به جای فهم آنها را حفظ کنند و بعداً بازپاسخ دهند» (معلم ۱۱).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

«در قسمت تاریخ پراکنده گویی زیاد است و این باعث شده بود که بچه‌ها مشکل داشته باشند و من خودم توضیح اضافی می‌دادم. بدی تاریخ این است که زمان کم است مطالبش فشرده است و ما مجبوریم که مطالب اضافی را در کلاس توضیح دهیم. آن هم زمان اجازه نمی‌دهد» (معلم ۱۲).

مقوله اصلی۲. عوامل مرتبط با معلم

در راهنمای معلم مطالعات اجتماعی (فلاحیان و پرتوی مقدم،۱۳۹۲) اشاره شده است که برنامه درسی مطالعات اجتماعی نقشی مهم در تربیت اجتماعی یادگیرندگان به عهده دارد و در این زمینه صلاحیتهای معلم اهمیت بسیار دارد. معلم مطالعات اجتماعی باید هم صلاحیت عام حرفه ای مانند تسلط به اطلاعات تخصصی و مهارت در امر تدریس و اداره کلاس را داشته باشد و هم دارای صلاحیتهای عاطفی مانند علاقه به امر تعلیم و تربیت بچه‌ها داشته باشد (فلاحیان و همکاران، ۱۳۸۷).

مقوله فرعی۱. عدم تخصص کافی: معلم باید نسبت به موضوعاتی که تدریس می‌شود، آگاهی داشته باشد تا در صورت لزوم از آنها استفاده کند و بر موضوعی که می‌خواهد به بچه‌ها انتقال بدهد تسلط کافی داشته باشد (فلاحیان و پرتوی مقدم،۱۳۹۲).

«بچه‌ها در بخش جغرافیا مشکل دارند. در کل جغرافیا درسی است که همیشه سنگین بوده و شاید به همین دلیل است که من نمی‌توانم منظورم را بفهمانم، چون در تخصص من نیست و من مطالعات خوانده‌ام» (معلم ۷).

«مثلاً در تاریخ در قسمت حکومتها اگر اطلاعات من در زمینه تاریخ زیاد بود، می‌توانستم مطالب بیشتری برای بچه‌ها بگویم، به همین دلیل فهم مطالب برای آنها راحت‌تر می‌بود اما الان گاهی مطالب را همان طور که هست به بچه‌ها می‌گویم، چونکه خودم بیشتر از آن اطلاعات ندارم که بخواهم به بچه‌ها بگویم» (معلم ۱۲).

مقوله فرعی۲. سنتی بودن روش تدریس: معلم با توجه به ماهیت جدید این درس باید بتواند جوی در کلاس ایجاد کند که همه دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری مشارکت داشته باشند.

«بعد از آنکه درس را توضیح دادم بچه‌ها را به پای تابلو می‌آورم و مطالب ارائه شده را از آنها می‌پرسم» (معلم ۱).

«من فعالیتهایی را سر کلاس انجام می‌دهم. به شیوه گروهی هم نیست چون که نظم کلاس به هم می‌خورد. آنها را حل می‌کنند بعد دونه‌دونه نظرشون را می‌پرسم. من روش سؤال طرح کردن را به کار می‌برم، چون اعتقاد دارم وقتی که سؤال طرح نمی‌کنم فایده ندارد» (معلم۴).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

مقوله فرعی۳. باورها و جهت‌گیری اصلی معلم: میان آنچه معلم در ذهن خود از درس مطالعات اجتماعی دارد و آنچه موردنظر طراحان برنامه درسی بوده است، تفاوت وجود دارد.

«اشکال قسمت جغرافیا این است که کمتر به نقشه اهمیت داده شده است» (معلم ۱).

«در جغرافیا قبلاً ۴-۵ نمره را به نقشه اختصاص می‌دادند اما الان تاکید کرده‌اند که از نقشه در امتحان پرسیده نشود و سؤال از نقشه محدود به همان کاربرگه‌های آخر کتاب است. تعداد نقشه‌ها خیلی کم است» (معلم ۲).

معلمان در قسمت جغرافیا این تصور را دارند که دانش‌آموز باید بتواند نقشه را رسم کند و معلمان باید این امکان را داشته باشند که از نقشه در امتحانات استفاده کنند. در صورتی که هدف برنامه درسی مطالعات اجتماعی این بود که بچه‌ها با انواع نقشه‌ها و چگونگی استفاده از آن آشنا شوند و از معلمان خواسته بود که دانش‌آموزان را وادار به ترسیم نقشه نکنند.

«در درس تاریخ دربارهٔ بعد سیاسی کم صحبت شده‌است و دربارهٔ رابطه سیاسی با کشورهای دیگر اصلاً مطلبی گفته نشده است. بیشتر آداب و رسوم است و بعد سیاسی را زیاد بهش نپرداخته اند و فقط یک جا مطلبی گفته شده است» (معلم ۶).

«در قسمت تاریخ بعضی از مطالب خیلی فشرده است، مثلاً در قسمت حکومتها چند سلسله را به طور فشرده آورده اند، یعنی حجم مطالب زیاد شده و بچه‌ها باید تمام این مطالب را که از این شاخه به آن شاخه پریده شده است، حفظ کنند و این سبب می‌شود که بچه‌ها مطالب را فراموش کنند» (معلم ۱۰).

در بخش تاریخ یک سری حکومتها به صورت خلاصه آورده شده تا دانش آموزان به راهبردهای زمان و تداوم و تغییر دست‌یابند ولی معلمان براساس ذهنیتی که داشتند تصور می‌کردند باید سلسله‌ها را به صورت مفصل برای دانش‌آموزان بیان کنند و از خلاصه آوردن مطالب در کتاب ناراضی بودند.

مقوله اصلی۳. عوامل مرتبط با زمان

«من در کلاس به این دلیل که زمان محدود است خودم درس می‌دهم و در جلسه بعد از بچه‌ها می‌پرسم. تعداد فعالیتها خیلی زیاد شده و ما نمی‌توانم از پس آنها بر بیایم و زمان کم شده است» (معلم ۸).

«کتاب مطالعات خوب شده است ولی به نظر من زمانش خیلی کم بود و ما بهتر از اینها نمی‌توانستیم کار کنیم. اینکه من بخواهم دونه‌دونه فعالیتها را انجام بدهم، نمی‌توانم چون حجم کتاب زیاد است و وقت کم. این مقدار زمان خیلی کم است و باید زمان آن بیشتر شود و اگر زمان آن را زیادتر کنند بهتر است» (معلم ۹).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

اکثر معلمان اعتقاد داشتند زمان درس مطالعات اجتماعی (۳ ساعت) نسبت به تعداد دروس و تعداد فعالیتها و اینکه سه درس (جغرافی، مدنی و تاریخ) در یک کتاب قرار دارد، محدود است و آنها فرصت نمی‌کنند به درستی به آن بپردازند. مخصوصاً در آخر سال و در دروس مربوط به تاریخ به دلیل کمبود وقت آنها مجبور می‌شوند که از مباحث به سرعت عبور کنند یا برخی از محتوا را حذف کنند.

مقوله اصلی۴. عوامل مرتبط به فضا و امکانات

حوزه مطالعات اجتماعی بر تعامل گروهی تاکید می‌کند. بنابراین از نظر فضا، نحوه آرایش و چیدن میز و نیمکتهای کلاس باید طوری باشد که امکان کار گروهی دانش‌آموزان را فراهم آورد. به این منظور باید به سادگی و باسرعت بتوان، آرایش مورد نظر را برای دور هم نشستن گروهی دانش‌آموزان در کلاس ایجاد کرد و معلمان باید از فضاهای گوناگون برای آموزش این درس بهره بگیرند. بدیهی است که مناسب‌ترین فضا برای آموزش این درس محیط واقعی زندگی دانش‌آموزان است. به همین منظور، بازدید از محیطهای اطراف مدرسه و برگزاری جلساتی از درس در فضای خارج از مدرسه کاملاً ضروری است (فلاحیان و پرتوی مقدم،۱۳۹۲).

با توجه به مشاهداتی که در کلاسهای مطالعات اجتماعی انجام شد، میز و نیمکتها به همان صورت همیشگی ردیفی قرار داشتند و هیچ‌گونه تغییری در آرایش آنها در کلاس درس مطالعات انجام نمی‌شد.

انجام بازدیدها به دلیل کمبود زمان و بودجه و همکاری نکردن مدیریت مدرسه در عمل انجام نمی‌شد و تدریس تنها در فضای کلاس صورت می‌گرفت. هیچ‌گونه تنوعی در این زمینه وجود نداشت. ملکی و همکاران (۱۳۹۱) نیز به این نتیجه رسیدند که برنامه درسی در مرحله اجرا با مشکلات بسیار مانند عدم تخصص معلمان و ناکافی بودن منابع روبه‌رو هستند.

مقوله اصلی ۵. عوامل مرتبط با سنجش

در راهنمای معلم مطالعات اجتماعی (فلاحیان و پرتوی مقدم،۱۳۹۲) ضمن بیان ویژگیهای سنجش و ارزیابی مطلوب اشاره شده است که ارزیابی باید در تناسب کامل با اهداف، رویکرد و دیدگاههای حاکم بر برنامه درسی باشد. بدین ترتیب بدیهی است که صرفاً اگر دانش‌آموزان مجموعه‌ای از اطلاعات را به خاطر بسپارند ارزش چندانی ندارد. لذا سنجش نباید محدود به اهداف شناختی و دانشی باشد (پیشین). اما معلمان در طول سال با شیوه پرسش و پاسخ نشان دادند که مانند گذشته به ارزیابی از حوزه‌های شناختی دانش‌آموزان اهمیت بیشتری می‌دهند.

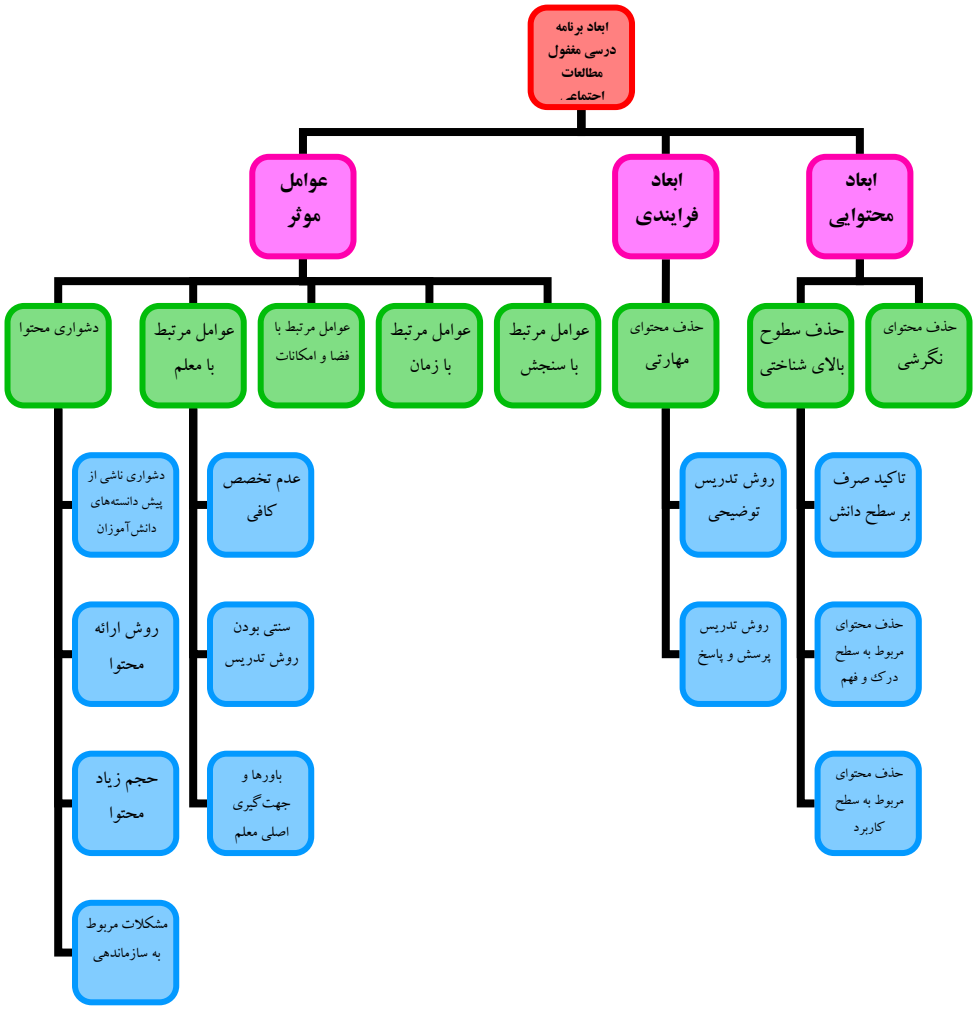
«معلمان هنوز خط‌به‌خط کتاب را سؤال می‌دهند و بچه‌ها را اذیت می‌کنند. به همین دلیل است که بچه‌ها می‌گویند سخت است» (معلم ۱).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

«در ارزشیابی از دانش‌آموزان ما باید بیشتر از اهداف درس که در آغاز هر فصل بیان شده است سؤال طرح کنیم. اهداف ابتدای هر فصل به صورت کلی بیان شده‌است و دانش‌آموزان باید مطالب بسیار زیادی را حفظ کنند، بنابراین من این اهداف کلی را خرد می‌کنم و به صورت چند سؤال طرح می‌کنم و به صورت جزئی‌تر از بچه‌ها می‌پرسم چون وقتی که کلی باشد حفظ کردن آن برای بچه‌ها دشوار است» (معلم۲).

براساس یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان مقوله‌های اصلی و فرعی مربوط به پژوهش را در شکل ۲ ملاحظه کرد.



شکل ۲: مهم‌ترین ابعاد برنامه درسی مغفول مطالعات اجتماعی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

بحث و نتیجه‌گیری

معلمان در حکم عاملان اصلی، نقشی اساسی در فرآیند آموزش و اجرا دارند. ازاین رو بررسی تجارب معلمان در تدریس برنامۀدرسی می‌تواند چالشهای برنامه درسی در مدارس را روشن سازد (ذوالفقاریان و کیان، ۱۳۹۳). یافته‌های پژوهش نشان دادند که ابعاد محتوایی برنامه درسی مغفول توجه صرف معلمان به سطوح پایین شناختی و حذف سایر جنبه‌هاست. هدفهای دانشی برنامه درسی مطالعات اجتماعی در کلاسهای درس پیگیری می‌شوند، اما هدفهای نگرشی و مهارتی کمتر مورد توجه معلمان هستند و عملاً حذف می‌شوند. در هر درس مطالعات اجتماعی، به تناسب آن درس، انواع فعالیتهای فردی و گروهی و فعالیتهایی که به صورت بازدید و استفاده از ابزار مشخص و به کاربندیم‌ها برای تحقق یافتن هدفهای سه‌گانه دانشی، مهارتی و نگرشی و رساندن دانش‌آموزان به سطح درک و فهم و کاربرد طراحی شده است. اما متاسفانه بسیاری از این فعالیتها در جریان تدریس کنار گذاشته می‌شوند و دانش‌آموزان از تجربیاتی که ازطریق آنها به دست می‌آوردند، محروم می‌شوند. بی‌توجهی به استعدادهای دانش‌آموزان سبب می‌شود که دانش آموزان مطالب را بدون اینکه بفهمند برای گذراندن امتحانات از حفظ کنند و این موجب می‌شود که مطالب صرفاً در سطح دانش باقی بماند و به سطوح بالاتر شناختی نرود.

در واقع برنامه درسی مغفول در پی هوشیاری و آگاه کردن دست اندرکاران و برنامه ریزان درسی است. گویی این برنامه قصد خروج از دام سنت و عادت را برای نظام آموزشی دارد. بنابراین مقوله‌های کشف شده در این پژوهش به عنوان مؤلفه‌های برنامه درسی مغفول مطالعات اجتماعی مبنای نظری پژوهش را هویدا می‌سازد و توجه به این مسائل را به مجریان برنامه درسی گوشزد می‌کند.

یافته‌های پژوهش با توجه به گفته‌های معلمان و دانش‌آموزان حاکی از آن است که ابعاد محتوایی برنامه درسی مغفول توجه صرف معلمان به سطوح پایین شناختی و بی توجهی آنها به سایر جنبه‌ها است. ملکی و همکاران (۱۳۹۱) بر اساس بررسی نمرات دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی و نتایج سه آزمون دانشی، مهارتی و نگرشی به این نتیجه رسیدند که عملکرد دانش‌آموزان در آزمون دانشی خوب است، اما در آزمون مهارتی در حد رضایت‌بخش و در آزمون نگرشی ضعیف است. کاظم‌پور و غفاری (۱۳۸۹) نیز به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان در دستیابی به قلمروهای شناختی برنامه درسی قصدشده مطالعات اجتماعی موفق بوده‌اند، در حالی که در دستیابی به قلمروهای نگرشی و مهارتی برنامه درسی قصدشده مطالعات اجتماعی موفقیت چندانی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

کسب نکرده‌اند. اخلاقی (۱۳۸۳) نتیجه گرفت که به جز عناصر محتوا و هدفهای نگرشی و دانشی در دیگر عناصر برنامه درسی اعم از هدفهای مهارتی، روشهای تدریس و ارزشیابی برنامه درسی قصدشده و اجراشده مطالعات اجتماعی همخوانی وجود ندارد. نارمنجی (۱۳۸۰) نشان داد محتوای کتاب متناسب با علایق دانش‌آموزان نیست. این نتایج با یافته‌های پژوهش حاضر همخوانی دارد.

یافته‌های مربوط به مهم‌ترین بعد فرآیندی را می‌توان حذف محتوای مهارتی که در واقع همان عدم به کارگیری روشهای تدریس فعال ازسوی معلمان است بیان کرد. با توجه به اینکه مطالعات اجتماعی پایه هفتم بنابر ادعای راهنمای معلم (فلاحیان و پرتوی مقدم،۱۳۹۲) به شیوه فعال طراحی شده است اما یافته‌ها نشان دادند که معلمان از روشهای فعال در درس استفاده نمی‌کنند. تاکید بیش از حد معلمان در هنگام تدریس به محتوا به گونه‌ای است که سبب توجه بیش از حد دانش‌آموزان به جزئیات محتوای کتاب می‌شود و یادگیری طوطی وار رخ می‌دهد. کلاسهای مطالعات اجتماعی هنوز هم همان کلاسهای قبلی را در ذهن تداعی می‌کنند و همچنان معلمان از روش سخنرانی برای تمرین و تکرار اهداف استفاده می‌کنند و فرصتی برای گفتگوی آزاد و به کارگیری روشهای فعال باقی نمی‌گذارند.

یادگیری پایدار، نوعی از یادگیری است که دانش‌آموزان خودشان در فرآیند آن درگیر باشند. بنابراین لزوم تجدیدنظر در روشهای تدریس سنتی و توجه بیشتر به روشهای تدریس فعال از سوی معلمان ضروری است. در راستای این یافته، بدری گرگری و همکاران (۱۳۹۰) نشان دادند که روش تدریس مشارکتی در افزایش یادگیری کلی و عمیق تاثیر گذاشته و نسبت به روش تدریس سنتی اثربخش است. فضلی و جوادی (۱۳۸۳) به این نتیجه دست یافتند که روش تدریس فعال در درس تعلیمات اجتماعی بر پیشرفت درسی دانش‌آموزان مؤثرتر از روش تدریس غیر فعال است و روش تدریس فعال در افزایش مهارت برقراری ارتباط مؤثر است.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، عوامل بسیاری در ایجاد برنامه درسی مغفول مؤثر است. دشواری محتوا به عنوان یکی از عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی مغفول مطرح شده است. معلمان و دانش‌آموزان به قسمتهایی از محتوای درسی اشاره کردند که درک و فهم آنها برای دانش‌آموزان دشوار است. نارمنجی (۱۳۸۰) نشان داد که محتوای کتاب متناسب با سطح درک و فهم دانش‌آموزان نیست. همچنین با توجه به اینکه کتاب مطالعات اجتماعی از سه بخش تاریخ، جغرافیا و مدنی تشکیل شده، بعضی از معلمان با توجه به رشته تحصیلی در هر سه بخش تخصص کافی را ندارند. بنابراین یکی از مسائلی که در برنامه درسی فعلی مورد غفلت قرار گرفته است،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

تخصص معلمان و بی‌توجهی به معلمان آموزش دیده و متبحر است. باورهای ذهنی معلمان و شیوه تدریس سخنرانی نیز از دیگر عوامل تاثیرگذار است. نتایج پژوهش نشان داد منطقی که بر معلمان حاکم است متفاوت است از منطقی که بر برنامه درسی حاکم است و بیشتر معلمان به رویکرد دیسیپلینی اعتقاد دارند. آنان محتوای تاریخ، جغرافیا یا مدنی را اموری می‌دانند که فی‌نفسه موضوعیت و اصالت دارد و به اهداف آرمانی آن تأکید ندارند. معلمان بارها به این مطلب اشاره کردند که «در بخش تاریخ، سلسله‌ها به خوبی باز نشده و من مجبورم سر کلاس خودم جزئیات مربوط به این سلسله‌ها را به دانش‌آموزان بگویم». این دست مطالب حاکی از آن است که معلمان، نگاه دیسیپلینی به آموزش تاریخ دارند و تاریخ را برای خدمت به مفاهیم کلیدی مرتبط با فرهنگ، هویت و میراث فرهنگی درک نکرده اند.

یکی دیگر از عوامل مؤثر، مدت زمان آموزش است. با توجه به اهداف در نظرگرفته شده برای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و توجه به رویکرد کاوشگری، باید زمان اختصاص داده‌شده به این درس را به دقت تعیین کرد و زمان بیشتری را به آن اختصاص داد. در این راستا، تار[1] و همکاران (۲۰۰۵) به این نتیجه رسیدند که ترتیب قرار گرفتن مباحث در کتاب درسی نمایانگر بیش از حد ساده ای است درباره اینکه چه محتوایی حذف می‌شود و چه چیزی آموزش داده می‌شود. یعنی هر چه به پایان کتاب نزدیک می‌شویم، میزان حذفیات بیشتر می‌شود. در کتاب مطالعات اجتماعی هم درسهای پایانی که به نیمه دوم فروردین ماه و اوایل اردیبهشت (پایان سال تحصیلی) می‌رسند، به دلیل کمبود وقت حذفیات بیشتری دارند.

عوامل مرتبط با فضا و امکانات و کمبود فضا برای انجام دادن کارگروهی و زیاد بودن شمار دانش‌آموزان و همچنین نبودن امکانات مناسب مانند سایت، اینترنت، کره جغرافیا و ... و نداشتن امکان بازدیدهای خارج از مدرسه نیز از عوامل مؤثر در ایجاد این نوع برنامه است. این یافته با نتایج کاظم‌پور و غفاری (۱۳۸۹) که برنامه درسی اجرا شده مطالعات اجتماعی شرایط و امکانات متناسب را به میزان کمی در اختیار دانش‌آموزان گذاشته‌است، همخوانی دارد. همچنین ملکی و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند که برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی در مرحله اجرا با مشکلاتی مانند ناکافی بودن آموزش معلمان، عدم دسترسی به امکانات مورد نیاز برای آموزش و سنگینی محتوا روبه‌روست.

1. Tarr

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

معلمان هنگام سنجش از دانش‌آموزان به سطح دانش و محفوظات اهمیت می‌دادند و در ارزشیابی پایانی، سنجش دقیق محتوا مورد توجه آنها بود. معلمان از ارزشیابی تکوینی یعنی انجام دادن فعالیتها در کلاس، استفاده چندانی نمی‌کنند و از بیم آنکه دانش‌آموزان عملکرد ضعیفی در امتحانات پایانی داشته باشند مطالبی را به دانش‌آموزان می‌گویند که در امتحانات پایانی کاربرد داشته باشد. بنابراین مهم‌ترین ابعاد محتوایی برنامه درسی مغفول مطالعات اجتماعی عبارت اند از حذف سطوح بالای شناختی و حذف محتوای نگرشی. مهم‌ترین فرآیندی که سبب پیدایش این ابعاد می‌شود شامل عدم به کارگیری روشهای تدریس فعال، استفاده از روشهای تدریس توضیحی و پرسش و پاسخ است.

با استناد به یافته‌های پژوهش حاضر، برای بهبود برنامه درسی مطالعات اجتماعی و بازنگری در اجرای برنامه درسی، پیشنهادهای ذیل ارائه می‌شود:

- در درس مطالعات اجتماعی، دبیران از روشهای آموزش فعال بهره بگیرند تا تحرک و فعالیت و تفکر خلاق در دانش‌آموزان ایجاد شود.
- دانش‌آموزان نباید مطالب درس تاریخ را به صورت طوطی‌وار حفظ کنند. می‌توان گفت یکی از علل مهم فراموشی و عدم یادگیری حفظ کردن مطالب است زیرا دانش‌آموزان نمی‌توانند آنها را در زندگی روزمره خود به کار ببرند. آموزش کاربردی و عملی می‌تواند سبب یادگیری سریع و پایدار آن شود.
- برای بهبود برنامه درسی مطالعات اجتماعی بهتر است معلمان زمان تدریس موضوعهای تاریخ، جغرافیا و مدنی را به صورت موازی و تلفیقی پیش ببرند تا زمان آموزش با محدودیت مواجه نشود.
- مدیران مدارس با همکاری والدین و معلمان می‌توانند بازدیدهای علمی را برای موضوعهای گوناگون مطالعات اجتماعی تدارک ببینند و فرصتهای یادگیری متنوعی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند.
- متاسفانه در بسیاری از مدارس از روشهای منسوخ آموزش استفاده می‌شود که سبب منفعل شدن دانش‌آموزان در مدرسه و جامعه می‌شود. بنابراین ضروری است دبیران با روشهای آموزش فعال که سبب ایجاد تفکر و فعالیت مستمر در دانش‌آموزان می‌شوند آشنایی کامل داشته باشند تا به موقع در تدریس خود آنها را به کار بندند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

- با توجه به عدهٔ زیاد دانش‌آموزان در کلاسها و کمبود فضای لازم برای انجام دادن کارگروهی و احیاناً نامناسب بودن میز و صندلیهای کلاس برای فعالیتهای گروهی، لازم است شرایطی فراهم شود تا مشکلات یاد شده در کلاسها برطرف شود و شرایط لازم برای کارهای گروهی از هر نظر فراهم شود.
- لازم است معلمان در زمینهٔ اهمیت کارگروهی، روشهای سازماندهی فعالیتهای گروهی و نحوه ارزشیابی فعالیتهای گروهی دوره‌های آموزشی کافی را بگذرانند.

به طور کلی یافته‌های حاصل از شناسایی ابعاد و وجوه برنامه درسی مغفول مطالعات اجتماعی پایه هفتم، طراحان برنامه درسی و مجریان برنامه درسی را به بازنگری در شیوه‌های اجرا، اختصاص مدت زمان بیشتر برای حوزه مطالعات اجتماعی در مدارس، تأکید به فعالیتهای گروهی و عملی مناسب رهنمون می‌سازد و از آنچه در حین اجرای برنامه درسی مورد غفلت واقع شده آگاه می‌کند. این امر به حفظ پویایی برنامه درسی مطالعات اجتماعی و کاهش کمبودها و نواقص برنامه یاری می‌رساند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

منابع

اخلاقی، مرتضی. (۱۳۸۳). *بررسی میزان هماهنگی و همخوانی برنامه‌درسی قصدشده و اجراشده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان‌های پسرانه شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳* پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

استراس، آنسلم و کربین، جولیت. (۱۳۹۱). *اصول روش‌های تحقیق کیفی؛ نظریه‌های مبنایی رویه‌ها و روش ها*، (ترجمه بیوک محمدی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

بدری گرگری، رحیم؛ رضایی، اکبر و جدی گرگری، جواد. (۱۳۹۰). مقایسه تاثیر روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال (روش مشارکتی) و روش تدریس سنتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پسر. *فصلنامه علوم تربیتی*، دانشگاه چمران اهواز، ۴ (۱۶)، ۱۰۷-۱۲۰.

ذوالفقاریان، ملیحه و کیان، مرجان. (۱۳۹۳). واکاوی تجارب معلمان زن در تدریس هنر در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفی. دو *فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۲ (۴)، ۱۳۵-۱۶۰.

سجادی، سید محمدتقی؛ کیان، مرجان و صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۳). آسیب شناسی پدیده انتقال آموزش در آموزش‌های ضمن خدمت سازمان آموزش و پرورش (مطالعه موردی: استان خراسان رضوی). *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۱ (۲)، ۱-۲۴.

سرمد، زهرا؛ بازرگان،عباس و حجازی، الهه. (۱۳۸۹). *روش های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.

فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۱). *اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی*. تهران: بال.

فضلی، رخساره و جوادی، محمدجعفر. (۱۳۸۳). *بررسی مقایسه‌ای تاثیر روش تدریس فعال و غیر فعال بر پیشرفت تحصیلی در درس تعلیمات اجتماعی*. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۰ (۲)، ۷-۳۲.

فقیهی، ابوالحسن و علیزاده، محسن. (۱۳۸۴). روایی در تحقیق کیفی. *نشریه فرهنگ مدیریت*، ۳ (۹)، ۵-۱۹.

فلاحیان، ناهید؛ ملک عباسی، منصور و متولی، ملک شریف. (۱۳۸۷). *راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی.

فلاحیان، ناهید و پرتوی مقدم، عباس. (۱۳۹۲). *راهنمای معلم مطالعات اجتماعی؛ راهنمای تدریس (دوره اول متوسطه)*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی.

کاظم‌پور، اسماعیل و غفاری، خلیل. (۱۳۸۹). ارزشیابی برنامه درسی اجراشده درس مطالعات اجتماعی متوسطه شاخه نظری با استفاده از مدل سه بعدی روبیتایل. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱ (۳)، ۸۹-۱۰۸.

کیان، مرجان و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). شناسایی وجوه و ابعاد مغفول برنامه درسی هنر دوره ابتدایی. *دوفصلنامه پژوهش های آموزش و یادگیری*، دانشگاه شاهد، ۲۰ (۳)، ۱-۱۸.

کیان، مریم. (۱۳۹۴). تحلیل برنامه درسی مغفول سواد تغذیه ای در دوره تحصیلی متوسطه. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*،۳ (۶)،۱۰۱-۱۲۰.

کیان، مریم؛ عطاران، محمد و فاضلی، نعمت الله. (۱۳۹۰). واکاوی فرهنگ یادگیری الکترونیکی در دانشگاه های ایران: یک پژوهش نظریه مبنایی. *فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، ۷ (۲۴)، ۹۵-۱۲۸.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]

ملکی، حسن؛ دلاور، علی؛ احمدی، غلامعلی و حاجی تبارفیروزجائی، محسن. (۱۳۹۱). بررسی میزان همخوانی برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب شده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۸ (۲۶)، ۱۰۵-۱۴۹.

موسی‌پور، نعمت اله. (۱۳۸۷). *غفلت زدایی از برنامه درسی*. نشست تخصصی انجمن مطالعات برنامه درسی، تهران: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.

مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۰). *برنامه درسی: نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها*. تهران: سمت.

نارمنجی، صدیقه. (۱۳۸۰). *ارزشیابی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان نظام جدید آموزش متوسطه از دیدگاه دانش آموزان و دبیران*. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، تهران: دانشگاه تربیت معلم.

Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, *28*(3), 235-250.

Eisner, E.W. (1994). *The educational imagination: On the design and evalution of school program*. New York: Macmillan.

Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, S.J. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry*, *16*(1), 33-42.

Hume, A.C., & Coll, R.K. (2010). Authentic student inquiry: The mismatch between the intended curriculum and the student-experienced curriculum. *Research in Science & Technological Education*, *28*(1), 43-62.

Lodico, M.G., Spaulding, D.T., & Voegtle, K.H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tarr, J.E., Chavez, O., Appova, A., & Regis, T.P. (2005). Discordant implementation of mathematics curricula by middle school teachers. In G. M. Lloyd, M. Wilson, J. L. M Wilkins, & S. L. Behm (Eds.), *Proceedings of the Twenty-Seventh Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education: Roanoke, Virginia.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.3.1.8]