Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.7 (4); 2016, 55-80

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال چهارم، شمارهٔ ۷، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ۸۰-۵۵

چالش‌های برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی – اجتماعی براساس مدل تایلر[۱]

The Challenges of Social Sciences Curriculum in Primary School Regarding Citizenship-Social Education based on Tyler Model

رضا فزونی شره‌جینی[۲]، دکتر موسی پیری[۳]، دکترسیروس اسدیان[۴]

چکیده: پژوهش حاضر در زمینهٔ یکی از اساسی‌ترین مباحث روز در حوزهٔ آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی درسی تحت عنوان "تربیت شهروندی ـ اجتماعی" انجام شده است. روش پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی و جامعهٔ آماری آندمعلمان ابتدایی شهر تبریز که ۳۳۷ نفر(۲۷۶ زن و ۶۱ مرد) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و نسبتی انتخاب شده‌اند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامهٔ محقق ساخته روا و پایا براساس عناصر برنامهٔ درسی بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون فریدمن و آزمون t استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در عنصر «هدف ها»، مقولهٔ ناتوانی هدف‌های تربیت شهروندی در برقراری ارتباط مؤثر بین مدرسه و مؤسسات بیرون از مدرسه؛ در عنصر «محتوا»، بی توجّه به تلفیق مفاهیم و مهارت‌های شهروندی در حوزه‌های مختلف یادگیری؛ در عنصر «فعّالیت های یاددهی ـ یادگیری»، عدم اجرای فعّالیت‌های مناسب و در عنصر «ارزشیابی»، عدم توجّه به خلاقیت و نوآوری فراگیران؛ بالاترین اولویت را در بین چالش‌های مطرح شده به خود اختصاص داده‌اند. هم چنین در نتایج آزمون t مستقل نیز نشان از وجود تفاوت معنی‌داری بین نظرات معلّمان مرد و زن در سه عنصر محتوا، فعالیت‌های یاددهی ـ یادگیری و ارزشیابی دارد اما درخصوص عنصر هدف بین دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

واژگان کلیدی: تربیت شهروندی – اجتماعی، مطالعات اجتماعی، برنامهٔ درسی، معلمان

R. Fozoni Shirje, M. Piri (Ph. D), S. Asadiyan (Ph. D)

Abstract: This study has been conducted about one of the fundamental debates in educational system and curriculum development titled “social-citizenship training”. The methodology was survey study and the sampling population was 337 (61 male- 276 female) elementary school teachers in Tabriz which were selected on the basis of multi-staged and comparative cluster sampling. For data analysis the Freidman and T tests were used. The findings showed that in the“goals” stage, the failure of the goals of citizenship training in establishing an effective relationship between schools and other organizations; In“content” stage, the negligence of modulation of concepts and skills of citizenship in different zones of learning; in“teaching and learning” stage, lack of appropriate activities and in“evaluation”stage, overlooking the creativity and innovation of learners were among the most significant challenges. Meanwhile, the result of the independent T test showed that there was a meaningful difference between the views of female and male teachers on“content”, “learning and teaching activities” and “evaluation“stages. However, in “goal” stage there was no meaningful difference.

Key Words: Citizenship education, Social studies, Curriculum, Teachers..

---

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد با همین عنوان می‌باشد که در دانشگاه شهید مدنی آذربایجان انجام شده است. تاریخ دفاع: ۱۳۹۳/۰۳/۱۰

۲. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، مدرس دانشگاه پیام نور و دبیر رسمی آموزش و پرورش(Fozoni.reza@Yahoo.com).

۳. دانشیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز – دانشگاه شهید مدنی آذربایجان(Piri_moosa@Yahoo.com).

۴. استادیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (Pazhohesh_Phd@Yahoo.com).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

مقدمه و بیان مسئله

برای علمای تربیت روشن است که مدرسه یک نهاد اجتماعی است که در تکوین شخصیت اجتماعی فرد بسیار مؤثر است، زیرا به وسیلهٔ آن است که کودک و نوجوان راه و رسم زندگی و طرز معاشرت با دیگران را یاد می‌گیرد و نیز مدرسه است که چگونگی انجام دادن فعالیت‌هایی معین و کیفیت همکاری یا رقابت در فعالیت‌ها را به وی می‌دهد. از طرفی، ضرورت‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی عصر حاضر موضوع تربیت شهروندی را به یکی از مهم‌ترین زمینه‌های تصمیم و عمل در نظام آموزش و پرورش تبدیل کرده است. تربیت شهروندان مسئول و آگاه یکی از محوری-ترین و بنیادی‌ترین رسالت‌های نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف است. هر کشوری در قالب آموزش رسمی و غیررسمی وظیفهٔ آماده کردن شهروندان را برای ورود به زندگی اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی دارد که این کار در قالب آموزش مستقیم شهروندی از طریق گنجاندن عنوانی درسی با همین نام یا در قالب آموزش دروس مختلف انجام می‌پذیرد. (جمالی تازه‌کند و همکاران، ۱۳۹۲) به همین دلیل، در بسیاری از نظام‌های آموزشی جهان به منظور افزایش دانش و توانایی مشارکت شهروندان، برنامه‌هایی برای آموزش مهارت‌های شهروندی، طراحی و اجرا می‌شود تا افراد بتوانند توانمندی‌های لازم را برای زندگی در یک جامعهٔ مدنی همانند تساهل، تسامح و حل تضاد را از طریق گفت‌وگو و مذاکره و مانند آن بیاموزند. این مفهوم از طریق توجه به مقولهٔ تربیت شهروندی در برنامه‌های درسی و نظام آموزشی امکان پذیراست (سینتیا و سانگ[1]،۲۰۰۸) تا دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی، مهارت‌ها و نگرش‌های مختلفی هم چون احترام، صداقت، سعه صدر، وطن‌پرستی و غیره آشنا شوند. (فتحی واجارگاه و واحدچوکیده، ۱۳۸۵)

1- Cynthia & Sung

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

از میان تمام موسسات دخیل در تربیت شهروندان، مدارس و برنامه‌های درسی آن-ها، نقش تعیین کننده‌ای در این امر دارند، به عبارتی مدارس نقش مستقیمی در تدارک فرصت‌های کسب دانش، توسعهٔ بینش و تمایل و ارتقای مهارت‌ها و عملکردهای لازم برای یک شهروند خوب بودن دارند. (قلتاش،۱۳۸۷) تربیت شهروندی حوزه‌ای است که در دهه‌های اخیر در برنامهٔ درسی اکثر کشورها مورد توجه قرار گرفته و به یک عرصهٔ پربار پژوهشی تبدیل شده است. تربیت شهروندی تدارک فرصت‌هایی برای اشتغال دانش‌آموزان در تجارب معنادار یادگیری است، به گونه‌ای که به تسهیل رشد آن‌ها به عنوان افراد متعهّد و فعّال اجتماعی و سیاسی بینجامد. (هومانا [1]و همکاران، ۲۰۰۶) درخصوص تربیت شهروندی صاحب نظران ابعاد مختلفی را بر آن متصور شدند. توماس اس دی[2] (۲۰۰۴) مشارکت، تعاون، همکاری و دانایی محوری؛ می هویی لیو[3] (۲۰۰۱) آراستگی شخصی، دانش‌محوری ملّی و جهانی، سخت‌کوشی، وطن‌دوستی، تبعیت از قانون، نوع‌دوستی، مشارکت؛ فالکس(۲۰۰۰) مسئولیت‌پذیری، بسط ارتباطات انسانی، کل‌نگری، احترام به اصول اخلاقی و سامرز(۲۰۰۲)تفکّر انتقادی، توجّه به نفع عمومی، مشارکت در زمینه‌های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، درک نیازها و نگرش‌های دیگران، رفتار متعهّدانه و... را مدنظر قرار می‌دهند. مهر محمدی (۱۳۷۷) نیز در تبیینی جامع، اندیشه‌ورزی و ژرف‌اندیشی، سعهٔ صدر و تحمّل اندیشه‌های مختلف، قانون‌گرایی، احساس خود ارزشمندی، عزت و اعتماد به نفس، تمایل به رقابت سازنده، عدم تمکین به روابط مبتنی بر قدرت مستبدانه، تقویت روحیهٔ پرسشگری و کنجکاوی، تمایل به تفکّر خلّاق و واگرا در حل مسائل مربوط به محیط پیرامون، توانایی و جرأت در ابراز اندیشه را از جمله ویژگی‌هایی می‌داند که مفهوم شهروندی بر آن مبتنی است. بنابراین، شهروندی به عنوان رویکردی که به انواع حقوق انسانی در جامعه اشاره می کند، تعامل بین فرد و جامعه را جهت می‌دهد. (پارکر،۲۰۰۱)

2- Humana
3- Tomas s Dee
4- Mei Hui Liu

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

امروزه جامعهٔ محلی، ملی و جهانی نیازمند حضور انسان‌هایی آگاه، مسئول، مشارکت‌جو، حساس به مسائل جامعه و علاقمند به تعامل و گفتگو است. لذا باید تعلیم و تربیت رسمی جامعه نیز مطابق با چنین نیازمندی‌هایی، اهداف، روش‌ها و محتوای خود را مورد بررسی و تجدید نظر قرار دهد. (جمالی تازه‌کند و همکاران،۱۳۹۲) زیرا، داشتن جامعه‌ای ایده‌آل از هر حیث، نیازمند شهروندان ایده‌آل است و تربیت شهروندی از اهداف متعالی همهٔ نظام‌های آموزشی کنونی بوده و در میان دوره‌های تحصیلی، دورهٔ ابتدایی مهم‌ترین دوره در کلیهٔ نظام‌های آموزشی جهان، به جهت شکل‌گیری شخصیّت و رشد همه جانبهٔ فرد، رشد مفاهیم و معانی اموری که کودک در زندگی روزمره با آن مواجهه است، می‌باشد. لذا تدارک فرصت‌های مناسب برای تحصیل، تربیت و یادگیری شیوهٔ ارتباط با دیگران و شکوفایی تدریجی استعدادهای هر کودک ضروری می‌باشد. (صافی، ۱۳۹۰)

از آن جایی که در نظام آموزشی ایران، در دورهٔ ابتدایی کتاب درسی معینی تحت عنوان تربیت شهروندی وجود ندارد، بدین منظور کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی مورد تحلیل قرارگرفته‌اند، زیرا این درس پایهٔ شناخت دانش‌آموزان از نهادها و فرآیندهای سیاسی مثل قانون اساسی، قوای سه گانه و نظایر آن و مفاهیم شهروندی مثل قانون‌گرایی، آزادی، همکاری و مشارکت، برابری و فرصت‌ها را افزایش می‌دهد. باتوجه به موارد فوق، محقق برآن شد تا به شناسایی چالش‌های برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ـ اجتماعی بپردازد .

مبانی نظری و پیشینهٔ پژوهش

شهروندی ازجمله مباحث مهم درحوزه مطالعات اجتماعی، سیاسی و تربیتی است. این مفهوم ریشه درگسترهٔ تاریخ دارد و همواره مورد توجه متفکران بوده است. با توجه به اهمیت شهروندی در دوران معاصر متفکران متعددی به بحث و بررسی پیرامون این مفهوم پرداخته‌اند. اهمیت این مسأله تا آن‌جا است که دایرةالمعارف انگلیسی فلسفهٔ تعلیم و تربیت در تعریف تربیت شهروندی می‌نویسد: تربیت شهروندی به آموزش‌هایی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

اطلاق می‌گردد که به توسعهٔ شهروندی یا توانمندی‌های شهری مربوط می‌شود و اهداف آن الزاماً در ارتباط با انتظارات اعضای جوامع و ملّت‌های خاص فهمیده می‌شود، زیرا آن‌ها دانش و طرز تلقی‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌های همراه با مشارکت در زندگی جمعی یا مدنی را انتقال می‌دهند. هم‌چنین در تعریف دیگری، دایرةالمعارف، تربیت شهروندی را تربیتی می‌داند که به مقرّرات صحیح جوامع جهت تلقین ارزش‌های مدنی از طریق تعلیم و تربیت رسمی اشاره دارد. (چامبلیس[1]،۱۹۹۶)

به تعبیر تورنی[2]، منظور از آموزش شهروندی عبارت است از فرآیند انتقال دانش‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های لازم برای مشارکت و ثبات سیاسی جامعه از نسلی به نسل دیگر. این انتقال شامل موارد گوناگونی نظیر: آگاهی از تاریخ و ساختار نهادهای سیاسی، احساس وفاداری به ملّت، نگرش مثبت نسبت به اقتدار سیاسی، باور به ارزش‌های بنیادی، علاقه به مشارکت سیاسی و کسب مهارت‌های لازم برای فهم سیاست‌های عمومی و نظارت آن‌ها می‌شود(مایلز[3]، ۲۰۰۷).

کوایگلی[4]، تربیت شهروندی را توسعهٔ دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های شهروندی در فراگیران می‌داند. دانش شهروندی شامل مهارت‌های عقلانی موردنیاز به منظور فهمیدن، توضیح دادن، مقایسه و ارزیابی کردن اصول و عملکردهای دولت و شهروندی؛ مهارت-های شهروندی شامل مهارت‌های مشارکتی است که شهروند را قادر می‌سازد تا خط - مشی دولت را تحت نظارت و تاثیر قرار دهند و نگرش شهروندی، عبارت از ویژگی-های شخصیتی، خلق و خوی‌ها و تعهّدات موردنیاز مانند احترام به ارزش افراد، صداقت، تحمّل و شکیبایی، همدردی، وطن‌پرستی، تعهّد نسبت به حقوق بشر، نفع عمومی برای حفظ و گسترش حکومت دموکراتیک و شهروندی است(گوایگلی، ۲۰۰۰، ص۶). ایچلو[5](۱۹۹۸) بیان می‌کند که شهروندی مفهومی پیچیده و چند بعدی است. این

1- Chombliss
2-Torney
1-Miles
2- Quigly
3- Ichelo

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

مفهوم مشتمل بر ابعاد قانونی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی است و حقوق و الزامات، احساس هویت و تعهدات اجتماعی معینی برای شهروندان تدارک می‌بیند. (سی-چینی[1]،۲۰۰۴ به نقل ازجمالی تازه کند و همکاران، ۱۳۹۲)

ازسوی دیگر، ماهیت پیچیده و بحث‌انگیز مفهوم تربیت شهروندی موجب شده ابعاد مختلفی برای آن ارائه بشود. چنان‌چه؛ آلن‌سیرز و وان‌هبرت (۲۰۰۵) در تحلیل ابعاد شهروندی، ابعاد آن را در چهار بعد؛ مدنی ـ شهروندی، سیاسی ـ شهروندی، اجتماعی ــ اقتصادی شهروندی و فرهنگی یا گروهی- شهروندی بیان می‌کند. یونسکو (۲۰۱۵) ابعاد هستهٔ مفهومی آموزش شهروندی جهانی را در سه بعد شناختی شامل: به دست آوردن دانش، درک و تفکر انتقادی در موارد جهانی، منطقه‌ای، مسائل ملی و محلی، و پیوستگی و وابستگی متقابل مختلف کشورها و مردم؛ بُعد اجتماعی و احساسی، شامل: داشتن یک احساس تعلق مشترک به بشریت، به اشتراک گذاری ارزش‌ها و مسئولیت‌ها، همدلی، همبستگی و احترام به تفاوت‌ها و تنوع و بُعد رفتاری، شامل: عملکرد موثر و مسئولانه در سطوح محلی، ملی و جهانی برای ساختن جهان صلح‌آمیز و پایدار اعلام می کند. (ویراستار: این سه بعد اگر با شماره مشخص شوند بهتر است، ابهام آن از بین می رود)

بنابراین، هرکشوری در قالب تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی، وظیفهٔ آماده کردن شهروندان برای ورود به زندگی اجتماعی از طریق تعریف انتظارات و نقش‌ها برای افراد آن جامعه را دارد که این وظیفه می‌تواند صورت عملی به خود گیرد. چنان‌چه، یک شهروند مطلوب برای جامعه ایران باید در سه حیطه یا قلمرو دارای صلاحیت‌های معینی باشد که عبارتند از:

شناخت مدنی: عبارت است از مجموعه‌ای از آگاهی‌ها، اطّلاعات و درک و فهم مدنی و مؤلفه‌های آن که عبارتند از آگاهی از نحوهٔ به‌دست آوردن اطّلاعات، آگاهی از ساختار و نحوهٔ عملکرد دولت، آگاهی از دیدگاه‌های احزاب عمدهٔ کشور، آگاهی از حوادث و

4- Cecchini

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

رویدادهای جامعه، آگاهی از قوانین و مقررات اجتماعی و آگاهی از حقوق شخصی و بین المللی.

توانایی مدنی: عبارت است از مجموعه‌ای از مهارت‌ها، قابلیت‌ها و توانمندی‌هایی که هر فرد برای زیست در جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند به آنها نیاز دارد و مؤلفه‌های آن عبارتند از توانایی مشارکت با دیگران، توانایی انجام امور بدون اتکا به دیگران، توانایی اتخاذ تصمیمات منطقی و توانایی رفتار بر اساس اصول اخلاقی و مذهبی مطلوب.

نگرش مدنی: که عبارت است از مجموعه‌ای از طرز تلقی‌ها، باورها و دیدگاه‌هایی که برای یک شهروند خوب ضروری است و مؤلفه‌های آن عبارتند از پذیرش تنوع و تکثر در جامعه و احترام به آن، داشتن اعتقادات و باورهای مستقل، داشتن روحیهٔ مسئولیت-پذیری، دارا بودن حس وطن‌پرستی، داشتن روحیهٔ بردباری و تحمل، داشتن روحیهٔ انتقادپذیری، دارا بودن روحیهٔ قدرشناسی نسبت به میراث فرهنگی و هویت مذهبی ملّی.(فتحی، ۲۰۰۱)

مدرسه به عنوان بخشی از آموزش‌وپرورش رسمی برای آماده‌سازی افراد به منظور ایفای نقش شهروندی از دو نوع برنامهٔ درسی رسمی و پنهان استفاده می‌کند. برنامهٔ درسی رسمی حاوی هدف‌ها، محتوا و روش‌های آشکاری است که منتشر شده و مورد حمایت نظام آموزشی است، (آیزنر؛ نقل ازفتحی واجارگاه،۱۳۸۶) لذا آموزش‌وپرورش رسمی باید دانش‌آموزان را افرادی مطلع نسبت به مسائل گذشته، حال و آیندهٔ جامعه، محیط‌زندگی(اعم از طبیعی و اجتماعی)، متعهّد به ارزش‌ها و علاقه‌مند به مشارکت در فعّالیّت‌های اجتماعی، سیاسی و داشتن روحیهٔ انتقادپذیری و انتقادکنندگی تربیت کند. تنها از طریق آموزش مطالعات‌اجتماعی است که افراد با محیط جامعه، ارزش‌ها، فرآیندهای اجتماعی و اقتصادی و مسئولیّت‌های خود نسبت به دیگران آشنا می‌شوند. هیچ یک از مواد درسی هم‌چون مطالعات اجتماعی نمی‌تواند به تحقّق این هدف‌ها کمک کند(فلاحیان و همکاران،۱۳۹۱).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

اهمّیت آموزش مطالعات اجتماعی وقتی بهتر مشخص می‌شود کـه نابهنجـاری‌هـای موجود در جامعه از قبیل آلودگی محیط‌زیست، افزایش مصـرف مـواد مخـدر، افـزایش بزهکاری، عدم اجرای قوانین، آسیب‌ها و مسائل اجتماعی را مشاهده کنیم. برنامهٔ درسی مطالعات‌اجتماعی فراگیران را با این مشکلات آشنا می‌کند و آن‌ها را در یـافتن راه‌کارهـا و راه‌حل‌هایی جهت برخورد با ایـن مشـکلات آمـاده مـی‌سـازد (انصـاری‌راد،۱۳۸۰) و دانش‌آموزان را به عنوان شهروندان مفید در جامعه آماده می‌کند.

با مروری مختصر بر سوابق مطالعات انجام گرفته دربارهٔ تربیت شهروندی مشـخص می‌شود که به رغم اهمیتی که این مقوله در تجهیز فراگیران به دانش، نگرش و مهـارت-های مورد نیاز شهروندی ایفا می‌کند، پژوهش‌ها و اقدامات انجـام شـده در ایـن زمینـه بسیار ناکافی است. بویژه در زمینهٔ برنامه‌های درسی از لحاظ میزان و نحوهٔ پـرداختن بـه مؤلفه‌های شهروندی پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است.

یاوری و همکاران (۱۳۹۲) طی پژوهشی با عنوان "تدوین اهداف برنامهٔ درسی در دورهٔ متوسطه با تأکید بر تربیت شهروندی" نشان داد که با توجه به نظرات صاحب-نظران و مصاحبه‌شوندگان در این پژوهش و با یک نگاه تحلیلی به محتوای کتب درسی دورهٔ متوسطه؛ جایگاه بسیار کمرنگ توجّه اصولی و همه‌جانبه به آموزش و تربیت شهروندی دانش‌آموزان این دوره به وضوح قابل مشاهده است. پیشنهاد محقق در این پژوهش آن است که باید اهداف و محتوای کتب درسی را با توجّه به تمام ابعاد تربیت شهروندی تهیه و تدوین شود و به صورت مستمر در فاصله‌های زمانی ارزیابی گردد.

جمالی تازه‌کند و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی که تحت عنوان "تحلیـل جایگـاه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در محتوای برنامهٔ درسـی علـوم اجتمـاعی دورهٔ متوسـطه" انجام دادند، بیان می‌نماینـد کـه کمتـر از ۸ درصـد محتـوای کتـاب‌هـای درسـی علـوم اجتماعی مؤلفه‌های تربیـت شـهروندی را مـورد توجّـه قـرار داده اسـت. کـرم‌افـروز و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان "طراحی الگوی برنامهٔ درسی تربیـت شـهروندی برای دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی تحصیلی" در مورد مشخّصات الگوی مطلوب عناصـر برنامهٔ درسی تربیت شهروندی این موارد را مورد توجه قرار می‌دهد. الـف. هـدف در

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

قالب فعالیت شاگردان و بیشتر جنبهٔ عملکردی داشته باشد. ب. در مورد روش تدریس، ایفای نقش، تفحّص گروهی، یادگیری کنترل خود، حل مسئله، تعامل و کار در گروه-های کوچک. ج. در رویکردهای سازماندهی عمدتاً تأکید بر رویکرد تلفیقی است که به واحدهای درسی میان رشته‌ای، الگوی روز تلفیق‌شده، تلفیق مهارت‌ها و فرآیندها و ... اشاره دارد. د. روش‌های ارزشیابی مناسب نیز عمدتاً معطوف به روش‌های اندازه‌گیری بازده‌های روانی ــ حرکتی و عاطفی است که شامل آزمون کتبی عملکردی، آزمون شناسایی، انجام عملکرد در موقعیّت‌های شبیه‌سازی شده، فهرست وارسی، واقعه‌نگاری و... است.

مجلل چوبقلو (۱۳۸۷) طی پژوهشی با عنوان "تحلیل برنامهٔ درسی اجرا شدهٔ مقطع ابتدایی نظام آموزشی ایران از بعد تربیت شهروندی" نشان داد که برنامهٔ درسی تربیت شهروندی موجود و اجرا شده در مدارس ابتدایی مطلوب نبوده و قادر به شکل‌دهی رفتار مطلوب شهروندی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی نیست.

مأماری[1] (۲۰۱۳) پژوهشی با عنوان "آموزش شهروندان آینده (چالش‌های کلیدی در کشورهای عربی)" در جست‌وجوی ایجاد بحث و گفت و گو برای قدم برداشتن در جهت تقویت آموزش شهروندی در جهان عرب با هدف تأثیرات این مباحث در تدریس و آموزش انجام داد. نتایج نشانگر عدم وجود یک برداشت مشترک از مفهوم شهروندی، چالش‌های خاصی را در آموزش شهروندی این کشورها به وجود آورده است. یافتهٔ دوم این پژوهش حاکی از آن است که آموزش شهروندی نه تنها در مدارس بلکه بایستی در فضای بیرون از مدرسه (که شامل درگیر کردن والدین به عنوان اعضای اصلی جامعه) نیز باید وجود داشته باشد. هم‌چنین، مطالب موجود در مراکز تربیت معلّم نسبت به آموزش و تربیت شهروندی بایستی تغییر کند تا دیدگاه معلّمان نیز تغییر یابد.

نینز[2] (۲۰۱۳) طی تحقیقی با عنوان "تربیت شهروندی در جوامع تقسیم شده" به بررسی دیدگاه و درک معلّمان ایرلند شمالی از آموزش شهروندی در جوامع تقسیم شده

1-Maamari
2- Nines

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

و انعکاس آن در گفتمان‌های شهروندی می‌پردازد. یافته‌ها نشان می‌دهد که طبیعت جنجال برانگیز ایرلند و جدال آن با انگلیس در متن آموزشی وجود دارد اما سایر شاخص‌های محروم کننده مثل نژاد و جنسیت در پی یافتن جایی در متن آموزشی و تعلیم هستند. عدهٔ کمی از معلمان به این شاخص‌ها به عنوان الگوی تربیت شهروندی معتقد بودند، همچنین از رابطهٔ بین شاخص‌های سنتی و گذشتهٔ موثر در محرومیت و تقسیم شدن یک ملّت آگاه بودند. در نتیجه درک معلمان در مورد بحث‌های اجتماعی و تربیت شهروندی ارتباط زیادی به هم ندارد که احتمالاً در آموزش شهروندی نیز تقسیمات اجتماعی و گسترش صلح در جامعه لحاظ نخواهد شد.

ویتلی[1] (۲۰۱۲) طی پژوهشی با عنوان "آیا آموزش شهروندی کارساز است؟" به بررسی تأثیر آموزش شهروندی بر مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان که از سال ۲۰۰۲ در مدارس انگلستان به صورت اجباری اجرا می‌شد، می‌پردازد. نتایج نشانگر آن است که دانش‌آموزان برخوردار از این برنامه‌ها در مقایسه با دانش‌آموزان گروه دیگرخودکفایی، دانش سیاسی و مشارکت سیاسی و اجتماعی بالایی دارند.

جورقنسون[2](۲۰۱۲) در تحقیق خود تحت عنوان "آموزش شهروند جهانی" که در آمریکای شمالی انجام شده است و به این نتیجه رسیده است که آموزش‌دهندگان شهروند جهانی با یک چالش مهم روبرو هستند و آن مبارزه با نابرابری جهانی، یکی از عواقب استعمار و ایدئولوژی‌هایی که از حقوق اقلیت در برابر اکثریت حمایت می‌کنند، می‌باشد. هم‌چنین برای تعلیم دهندگان یک فضای آموزشی آزاد برای تلاش جهت ایجاد یک جهان صلح‌آمیز و پر از عدالت لازم است.

سول هاوگ[3] (۲۰۱۰) پژوهشی در امریکا با عنوان "جنبش‌ها و دوراهی‌ها در تربیت شهروندی فعلی" انجام داد. نتایج تحقیق نشانگر حمایت از دیدگاه ساختاری در زمینهٔ تربیت شهروندی است یعنی دانش‌آموزان خود دنیای اطراف خود را کشف کنند.

1- Whiteley
2 - Jorgenson
3- Soul Hawg

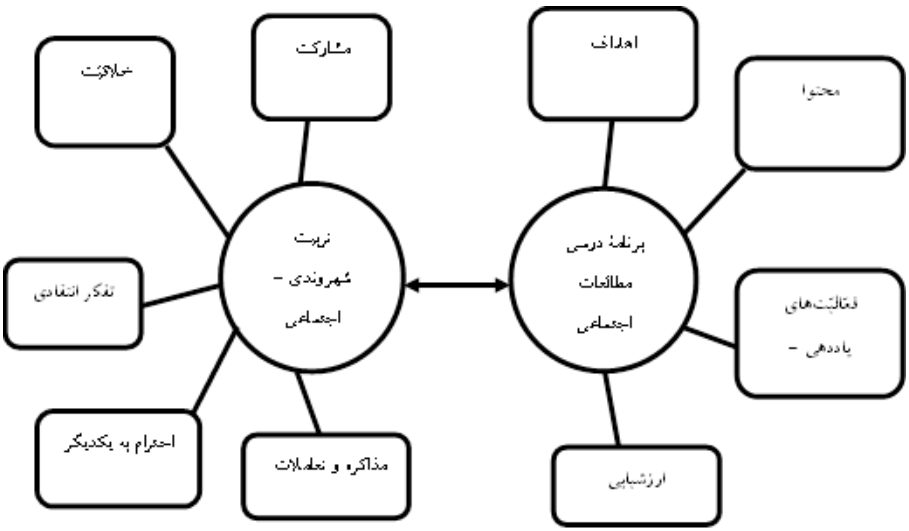
[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

همچنین بایستی مفهوم شهروندی با توجه به اینکه ایدئولوژیک و سیاسی است باید به صورت خاص در هر منطقه و کشور تدریس شود.

مدل مفهومی تحقیق

به طور کلی با توجه به ادبیات مربوط به موضوع تحقیق و ابعاد تربیت شهروندی مطرح شده از سوی متخصصان، مؤلفه‌های تربیت شهروندی ــ اجتماعی شامل: مشارکت، خلاقیت، تفکّر انتقادی، احترام به یکدیگر و مذاکره و تعاملات و عناصر برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی براساس مدل تایلر؛ شامل: اهداف، محتوا، فعّالیت‌های یاددهی یادگیری و ارزشیابی بوده که این مؤلفه‌ها با استناد به پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط با موضوع تحقیق به دست آمده است که مبانی اصلی پژوهش حاضر نیز به شمار می‌آید که درقالب الگوی مفهومی ذیل نمایش داده شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

هدف کلی پژوهش

شناسایی چالش‌های برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ـ اجتماعی

سوال های پژوهش

۱. مهمترین چالش‌های اهداف مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی از بعد تربیت شهروندی ـ اجتماعی کدامند؟

۲. مهمترین چالش‌های محتوای مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی از بعد تربیت شهروندی ـ اجتماعی کدامند؟

۳. مهمترین چالش‌های فعالیت‌های یاددهی ـ یادگیری مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی از بعد تربیت شهروندی ـ اجتماعی کدامند؟

۴. مهمترین چالش‌های ارزشیابی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی از بعد تربیت شهروندی ـ اجتماعی کدامند؟

۵. آیا نظرات معلّمان زن و مرد در مورد چالش‌های برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی – اجتماعی متفاوت است؟

روش پژوهش

باتوجه به هدف پژوهش، روش پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی بوده است. جامعهٔ آماری پژوهش شامل معلمان پایهٔ سوم تا ششم دورهٔ ابتدایی نواحی پنجگانهٔ شهر تبریز در سالتحصیلی۹۳ـ۹۲ بوده که درس مطالعات اجتماعی را تدریس می‌کردند و تعداد کل آن‌ها بر حسب آمار رسمی ادارهٔ کل آموزش و پرورش استان آذربایجان‌شرقی ۲۵۷۱ نفر (۲۰۱۳ نفر زن و ۵۵۸ نفر مرد) می باشد. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران و برای انتخاب آزمودنی‌ها (معلمان) از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و نسبتی استفاده شده و تعداد آن‌ها ۳۸۴ نفر می‌باشد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

$$n = \frac{z^{۲}pqN}{d^{۲}(N-1) + z^{۲}pq}$$

$$= \frac{(۱/۹۶)^{۲}\ (۰/۰۵)(۰/۰۵)(۲۵۷۱)}{(۰/۰۵)^{۲}(۲۵۷۱-۱) + (۱/۹۶)^{۲}(۰/۰۵)(۰/۰۵)}$$

$$= \frac{۲۴۶۹/۱}{۶/۴۳۴} \simeq ۳۸۴$$

بدین ترتیب پس از اجرای کامل پرسشنامه تعداد ۴۷ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن اطلاعات از گردش کار حذف شده و تعداد نمونه‌های وارد شده به تحلیل به ۳۳۷ نمونه(نفر) کاهش یافت.

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری داده ها از پرسشنامهٔ محقّق ساخته استفاده شده است که شامل ۶۰ سؤال در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت و یک سؤال باز پاسخ می‌باشد. پرسشنامهٔ مذکور چالش‌های چهار عنصر هدف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی – یادگیری و ارزشیابی را مورد سنجش قرار می‌دهد. گویه‌ها در ۵ سطح کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی موافقم، مخالفم و کاملاً مخالفم (۵ تا۱) درجه‌بندی شده‌اند که به ترتیب از مهم‌ترین به کم اهمّیت‌ترین آن‌ها مقیاس‌بندی شده‌اند. امتیاز بالاتر نشانگر اهمّیت بیشتر است.

به منظور بررسی دقت و صحت سؤال‌ها و گویه‌های به‌کار رفته در پرسشنامه روایی صوری و محتوایی، ضمن آن که مورد تأیید متخصصان فن؛ چهار نفر از مدرسان دانشگاه فرهنگیان (تربیت معلم سابق) و اساتید راهنما و مشاور در این زمینه قرار گرفت. همچنین روایی سازهٔ پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی، به روش تجزیهٔ مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس و نمودار اسکری کتل به دست آمد. بر این اساس، مقدار شاخص کفایت نمونه گیری KMO[1] برابر با ۰/۹۴ و مقدار آزمون کرویت بارتلت با درجه آزادی۸۲۰ برابر با ۱۰۵۹۴/۸۶۵ که در ($p \leq ۰/۰۰۱$) معنادار بود. که نشانه کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی

1- Kaiser Meyer Olkin(KMO)

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

است. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس[1] و حذف سؤال های با بارعاملی کمتر، از مقادیر ویژهٔ بالاتر از یک، به عنوان ملاک انتخاب استفاده شد، که در نهایت مؤید چهار عامل در پرسشنامه بود. برای برآورد پایایی پرسشنامهٔ ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن در اجرای مقدماتی و اجرای کامل درجدول ۱ ارائه شده و همه ضرایب بیش از ۰/۷۰ ، که نشان دهنده پایایی قابل قبول ابزار بوده و تأکید بر همسانی درونی ابزار اندازه گیری دارد.

جدول۱ ضریب الفای کرونباخ هریک از مؤلفه‌ها

	اجرای مقدماتی		بعد از اجرای کامل و تحلیل عاملی اکتشافی	
مؤلفه	**ضریب الفای کرونباخ**	**تعداد گویه**	**ضریب الفای کرونباخ**	**تعداد گویه**
هدف‌ها	**۰/۹۳**	**۱۷**	**۰/۹۴**	**۱۵**
محتوا	**۰/۹۲**	**۱۷**	**۰/۹۲**	**۱۱**
فعّالیت‌های یاددهی – یادگیری	**۰/۸۳**	**۱۴**	**۰/۸۸**	**۸**
ارزشیابی	**۰/۷۸**	**۱۲**	**۰/۸۹**	**۷**
کل	**۰/۹۶**	**۶۰**	**۰/۹۷**	**۴۱**

در این پژوهش، داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار Spss ویرایش ۱۹ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از آمار توصیفی؛ میانگین، واریانس، انحراف استاندارد و از آمار استنباطی آزمون رتبه‌ای فریدمن به منظور رتبه‌بندی مقوله‌ها و آزمون t استفاده شده است.

سؤال پژوهشی۱: مهم‌ترین چالش‌های هدف‌های مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ـ اجتماعی کدامند؟

2- varimax rotation

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

جدول۲: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مقوله‌های هدف‌ها براساس پاسخ معلمان

اولویت	مقوله‌های هدف‌ها	سؤال	میانگین رتبه	تعداد	درجهٔ آزادی	مقدار خی‌دو
۱	ناتوانی در برقراری ارتباط مؤثر بین مدرسه و مؤسسات بیرون از مدرسه	۵۰	۸/۷۹	۳۳۷	۱۴	۱۴۷/۹۹۰
۲	عدم توجه به شایستگی‌های اجتماعی	۲	۸/۷۷			
۳	عدم هماهنگی هدف‌ها با نیازهای اساسی دانش‌آموزان	۱	۸/۵۱			
۴	عدم هماهنگی هدف‌ها با شرایط و امکانات محلّی و محیطی یادگیرندگان	۳۱	۸/۴۶			
۵	عدم توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان	۴۵	۸/۳۵			
۶	عدم توجّه به اقلیّت‌ها و قشرهای مختلف جامعه	۳۷	۸/۲۶			
۷	انعطاف ناپذیری(تغییر ناپذیری) هدف‌ها	۴۰	۸/۲۲			
۷	عدم توجّه به سطوح مختلف هدف‌های تربیت شهروندی (محلّی، منطقه‌ای، ملّی و بین‌المللی)	۵۳	۸/۲۲			
۸	عدم استخراج هدف‌ها از نیازهای اجتماعی (عدم نیازسنجی دقیق)	۲۳	۸/۱۱			
۹	عدم هم‌سویی هدف‌ها با رشد و توسعهٔ فرهنگی، اجتماعی و تکنولوژیکی جامعه	۱۱	۸/۱۰			
۱۰	عدم تطابق هدف‌ها با یافته‌های مادهٔ درسی و نظر متخصّصان برنامه‌ریزی درسی شهروندی و اجتماعی	۵۸	۷/۸۹			
۱۱	عدم توجّه به حیطه‌های مختلف تربیت شهروندی (دانش، نگرش و مهارت)	۴۶	۷/۷۸			
۱۲	عدم تناسب هدف‌ها با شرایط، امکانات و نیازهای ملّی	۳۹	۶/۹۵			
۱۳	عدم هم‌سویی هدف‌ها با آرمان‌های جامعه	۲۶	۶/۸۰			
۱۴	عدم تطابق با ارزش‌های رایج جامعه	۶۰	۶/۷۷			
سطح معنی داری ۰/۰۰۱						

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

جدول ۲ نتایج آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به مؤلفهٔ «چالش‌های هدف‌های مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی– اجتماعی» را براساس میانگین رتبه‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود مهم‌ترین چالش هدف‌های مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی– اجتماعی؛ مقولهٔ «ناتوانی در برقراری ارتباط مؤثر بین مدرسه و مؤسسات بیرون از مدرسه» و بعد از آن مقوله‌های «عدم توجه به شایستگی‌های اجتماعی»، «عدم هماهنگی هدف‌های تربیت شهروندی با نیازهای اساسی دانش‌آموزان» به ترتیب در اولویت‌های دوم و سوم قرار دارند.

هم‌چنین جدول۲ نشان می‌دهد که با توجّه به نتایج آزمون فریدمن با مقدار آمارهٔ خی‌دوی مشاهده شده (۱۴۷/۹۹۰) در سطح معنی‌داری(P=۰/۰۰۱) با درجهٔ آزادی۱۴ تفاوت معنی‌داری بین چالش‌های هدف‌های مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندی ــ اجتماعی وجود داشته و چالش «ناتوانی در برقراری ارتباط مؤثر بین مدرسه و مؤسسات بیرون از مدرسه» با میانگین رتبهٔ ۸/۷۹ ، اولویت اول را از بین رتبه‌های به دست آمده به خود اختصاص داده است.

سؤال پژوهشی۲: مهم‌ترین چالش‌های محتوای مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ــ اجتماعی کدامند؟

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

جدول۳: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مقوله‌های محتوا براساس پاسخ معلمان

اولویت	مقوله‌های هدف‌ها	سؤال	میانگین رتبه	تعداد	درجهٔ آزادی	مقدار خی‌دو
۱	بی‌توجّهی به تلفیق مفاهیم و مهارت‌های شهروندی در حوزه‌های یادگیری	۴۲	۶/۶۸	۳۳۷	۱۰	۵۰/۶۳۷
۲	عدم تناسب محتوا با هدف‌های تربیت شهروندی اجتماعی	۷	۶/۳۲			
۳	عدم کاربردی بودن محتوا برای فراگیران	۱۶	۶/۲۰			
۴	عدم توانایی محتوا در آگاه‌سازی فراگیران با مسائل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جاری	۵۲	۶/۱۹			
۵	عدم تناسب محتوا با ارزش‌های حاکم بر جامعه	۳۰	۵/۹۷۴			
۶	عدم ارتباط مؤثر و مناسب محتوای مطالعات اجتماعی با سایر دروس ابتدایی	۴۳	۵/۹۷۰			
۷	عدم تناسب محتوا با علایق و خواسته‌های فراگیران	۲۹	۵/۹۳			
۸	عدم تناسب محتوا با تجربیات دانش‌آموزان	۱۳	۵/۹۱			
۹	عدم تناسب تصاویر انتخاب شده درمتن با ارزش‌های شهروندی	۳۴	۵/۷۵			
۱۰	عدم قابلیّت اجرایی فعّالیّت‌های گروهی درخواستی کتاب	۲۱	۵/۵۸			
۱۱	بی‌توجّهی به پدیده‌ها و رویدادهای پیرامون زندگی فراگیران	۲۴	۵/۴۹			
سطح معنی داری ۰/۰۰۱						

جدول ۳ نتایج آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به مؤلفهٔ «چالش‌های محتوای مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ــ اجتماعی» را براساس میانگین رتبه‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود مهم‌ترین چالش محتوای مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ــ اجتماعی؛ مقولهٔ «بی‌توجّهی به تلفیق مفاهیم و مهارت‌های شهروندی در حوزه‌های یادگیری» و بعد از آن مقوله‌های «عدم تناسب محتوا با هدف‌های تربیت شهروندی اجتماعی»، «عدم کاربردی بودن محتوا برای فراگیران» به ترتیب در اولویت‌های دوم و سوم قرار دارند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

هم‌چنین جدول۳ نشان می‌دهد که با توجّه به نتایج آزمون فریدمن با مقدار آمارهٔ خی‌دوی مشاهده شده (۵۰/۶۳۷) در سطح معنی‌داری (P=۰/۰۰۱) با درجهٔ آزادی۱۰ تفاوت معنی‌داری بین چالش‌های محتوای مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندی ـــ اجتماعی وجود داشته و چالش «بی‌توجّهی به تلفیق مفاهیم و مهارت‌های شهروندی در حوزه‌های یادگیری» با میانگین رتبهٔ ۶/۶۸، اولویت اول را از بین رتبه‌های به دست آمده به خود اختصاص داده است.

سؤال پژوهشی۳: مهم‌ترین چالش‌های فعّالیّت‌های یاددهی ـ یادگیری مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ـ اجتماعی کدامند؟

جدول ۴ : نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مقوله‌های فعّالیّت‌های یاددهی ـ یادگیری براساس پاسخ معلمان

اولویت	مقوله‌های هدف‌ها	سؤال	میانگین رتبه	تعداد	درجهٔ آزادی	مقدار خی‌دو
۱	عدم اجرای فعّالیّت‌های مناسب جهت ایجاد فرصت لازم برای تمرین رفتارهای مطلوب اجتماعی	۳	۵/۲۹	۳۳۷	۷	۱۳۱/۹۹۲
۲	عدم تناسب فعّالیّت‌های طراحی شده از سوی معلّم در رابطه با مشارکت در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی و گروهی با زمان اختصاص‌یافته در برنامه	۱۰	۴/۸۷			
۳	عدم آگاهی کافی و لازم بازدیدکنندگان از فعّالیّت‌های یاددهی ـ یادگیری جهت ارائهٔ بازخوردهای مناسب	۱۵	۴/۶۶			
۴	عدم توانایی فعّالیّت‌های یاددهی ـ یادگیری در پرورش ایده‌ها، مهارت‌ها و شیوه‌های درک کردن و تفکّر خلّاق و نقّاد	۱۹	۴/۵۹			
۵	ناتوانی فعّالیّت‌های انجام شده در ایجاد فرصت بحث و تبادل‌نظر سالم	۴	۴/۵۸			
۶	بی‌توجّهی به فعّالیّت‌های یادگیری خارج از محیط مدرسه	۴۱	۴/۲۶			
۷	عدم انتخاب فعّالیّت‌های مطلوب تربیت شهروندی از سوی معلّمان (عدم آگاهی از روش‌های تدریس و فرآیندهای یاددهی ـ یادگیری)	۲۷	۴/۰۹			
۸	عدم بهره‌گیری فعّالیّت‌های درخواستی و انجام‌شده از تجارب گوناگون اجتماعی و فرهنگی فراگیران جهت نیل به اهداف	۳۲	۳/۶۸			
سطح معنی داری ۰/۰۰۱						

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

جدول ۴ نتایج آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به مؤلفهٔ «چالش-های فعّالیّت‌های یاددهی یادگیری مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ــ اجتماعی» را براساس میانگین رتبه‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود مهم‌ترین چالش فعّالیّت‌های یاددهی ــ یادگیری مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ــ اجتماعی؛ مقولهٔ «عدم اجرای فعّالیّت‌های مناسب جهت ایجاد فرصت لازم برای تمرین رفتارهای مطلوب اجتماعی» و بعد از آن مقوله‌های «عدم تناسب فعّالیّت‌های طراحی شده از سوی معلّم در رابطه با مشارکت در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی و گروهی با زمان اختصاص‌یافته در برنامه» و «عدم آگاهی کافی و لازم بازدیدکنندگان از فعّالیّت‌های یاددهی ــ یادگیری جهت ارائهٔ بازخوردهای مناسب» به ترتیب در اولویت‌های دوم و سوم قرار دارند.

همچنین جدول۴ نشان می‌دهد که با توجّه به نتایج آزمون فریدمن با مقدار آمارهٔ خی‌دوی مشاهده شده (۱۳۱/۹۹۸) در سطح معنی‌داری (P=۰/۰۰۱) با درجهٔ آزادی۷ تفاوت معنی‌داری بین چالش‌های فعّالیّت‌های یاددهی یادگیری مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندی ــ اجتماعی وجود داشته و چالش «عدم اجرای فعّالیّت‌های مناسب جهت ایجاد فرصت لازم برای تمرین رفتارهای مطلوب اجتماعی» با میانگین رتبهٔ ۵/۲۹ ، اولویت اول را از بین رتبه‌های به دست آمده به خود اختصاص داده است.

سؤال پژوهشی۴: مهم‌ترین چالش‌های ارزشیابی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ــ اجتماعی کدامند؟

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

جدول۵: نتایج آزمون فریدمن در خصوص اولویت‌بندی مقوله‌های ارزشیابی براساس پاسخ معلمان

اولویت	مقوله‌های هدف‌ها	سؤال	میانگین رتبه	تعداد	درجهٔ آزادی	مقدار خی‌دو
۱	عدم توجّه به خلاقیّت و نوآوری فراگیران در ارزشیابی	۴۴	۴/۴۴	۳۳۷	۶	۹۲/۱۲۹
۲	بی‌توجّهی به حیطه‌های سه‌گانهٔ یادگیری در ارزشیابی	۱۷	۴/۲۸			
۳	عدم توجه به فعّالیّت‌های گروهی در ارزشیابی	۱۴	۴/۲۴			
۴	عدم اعمال ارزشیابی درتمام مراحل برنامه	۳۸	۴/۰۸			
۵	عدم استفادهٔ بهینه از روش‌ها و ابزارهای مناسب و مختلف ارزشیابی و سنجش تحصیلی	۳۳	۳/۹۴			
۶	عدم استفاده از انواع ارزشیابی	۹	۳/۶۷			
۷	عدم اجرا یا عدم حضور در دوره‌های علمی و موردنیاز	۲۰	۳/۳۵			
سطح معنی داری ۰/۰۰۱						

جدول ۵ نتایج آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به مؤلفهٔ «چالش‌های ارزشیابی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ـ اجتماعی» را براساس میانگین رتبه‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود مهم‌ترین چالش ارزشیابی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ـ اجتماعی؛ مقولهٔ «عدم توجّه به خلاقیّت و نوآوری فراگیران در ارزشیابی» و بعد از آن مقوله‌های «بی-توجّهی به حیطه‌های سه‌گانهٔ یادگیری در ارزشیابی» و «عدم توجه به فعّالیّت‌های گروهی در ارزشیابی» به ترتیب در اولویت‌های دوم و سوم قرار دارند.

هم‌چنین جدول ۵ نشان می‌دهد که با توجّه به نتایج آزمون فریدمن با مقدار آمارهٔ خی‌دوی مشاهده شده (۹۲/۱۲۹) در سطح معنی‌داری(P=۰/۰۰۱) با درجهٔ آزادی۶ تفاوت معنی‌داری بین چالش‌های ارزشیابی مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندی ـ اجتماعی وجود داشته و چالش«عدم توجّه به خلاقیّت و نوآوری فراگیران در ارزشیابی» با میانگین رتبهٔ ۴/۴۴ ، اولویت اول را از بین رتبه‌های به دست آمده به خود اختصاص داده است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

سوال پژوهشی۵: آیا نظرات معلّمان زن و مرد در مورد چالش‌های برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ــ اجتماعی متفاوت است؟

جدول ۶ : میانگین و انحراف معیار چالش‌های اهداف، محتوا، فعّالیت‌های یاددهی ـ یادگیری و ارزشیابی مطالعات اجتماعی به تفکیک جنسیت

متغیرها	زن		مرد	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اهداف	۵۱/۲۸	۱۲/۶۹	۵۴/۳۹	۱۳/۹۳
محتوا	۳۶/۲۶	۹/۳۸	۴۰/۴۲	۱۰/۳۸
فعّالیت‌های یاددهی یادگیری	۲۴/۹۲	۶/۶۱	۲۸/۸۸	۷/۲۳
ارزشیابی	۲۲/۵۰	۶/۱۸	۲۵/۴۰	۶/۶۲

جدول ۶ ، آمارهای توصیفی دو جنس را در مورد چالش‌های اهداف، محتوا، فعّالیت-های یاددهی ـ یادگیری و ارزشیابی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ـ اجتماعی نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار گروه زنان برای چالش‌های اهداف به ترتیب ۵۱/۲۸ و ۱۲/۶۹، برای چالش‌های محتوا ۳۶/۲۶ و ۹/۳۸، برای فعّالیت‌های یاددهی ـ یادگیری ۲۴/۹۲ و ۶/۶۱ و برای چالش‌های ارزشیابی ۲۲/۵۰ و ۶/۱۸ می‌باشد. هم‌چنین میانگین و انحراف معیار مردان برای چالش‌های اهداف ۵۴/۳۹ و ۱۳/۹۳، برای چالش‌های محتوا ۴۰/۴۲ و ۱۰/۳۸، برای فعّالیت‌های یاددهی ـ یادگیری ۲۸/۸۸ و ۷/۲۳ و برای چالش‌های ارزشیابی ۲۵/۴۰ و ۶/۶۲ می‌باشد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

جدول ۷ : نتایج t مستقل برای مقایسهٔ دوگروه معلّمان زن و مرد در مورد چالش‌های اهداف، محتوا، فعّالیت‌های یاددهی ـ یادگیری و ارزشیابی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی – اجتماعی

متغیرها	T	درجات آزادی	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار تفاوت	سطح معنی داری
اهداف	۱/۶۰۹	۳۳۵	۳/۱۰۷	۱/۸۲۸	۰/۰۹۰
محتوا	۳/۰۷۷	۳۳۵	۴/۱۶۵	۱/۳۵۳	۰/۰۰۲
فعّالیت‌ها یاددهی – یادگیری	۴/۱۱۸	۳۳۵	۳/۹۶۴	۰/۹۶۲	۰/۰۰۱
ارزشیابی	۳/۲۸۴	۳۳۵	۲/۹۰۹	۰/۸۸۶	۰/۰۰۱

با توجّه به جدول۷ ، نتایج آزمون t نشان می‌دهد که بین نظرات معلمان زن و مرد در مورد چالش‌های محتوا با مقدار (t=۳/۰۷۷، p=۰/۰۰۲)، فعّالیت‌ها یاددهی ـ یادگیری با مقدار (t=۴/۱۱۸، p=۰/۰۰۱) و ارزشیابی با مقدار (t=۳/۲۸۴، p=۰/۰۰۱) تفاوت معناداری وجود دارد. امّا میان نظرات این دو گروه در مورد چالش‌های اهداف مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندی ـ اجتماعی تفاوتی مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی چالش‌های برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ـ اجتماعی بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مهم‌ترین چالش‌های برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی در تربیت شهروندی ـ اجتماعی در عنصر هدف‌ها به ترتیب مقوله‌های ناتوانی در برقراری ارتباط مؤثر بین مدرسه و مؤسسات بیرون از مدرسه، عدم توجّه به شایستگی‌های اجتماعی و عدم هماهنگی هدف‌های تربیت شهروندی با نیازهای اساسی دانش‌آموزان، در عنصر محتوا به ترتیب؛ مقوله‌های بی‌توجّهی به تلفیق مفاهیم و مهارت‌های شهروندی در حوزه‌های

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

مختلف یادگیری، عدم تناسب محتوا با هدف‌های تربیت شهروندی اجتماعی و عدم کاربردی بودن محتوا برای فراگیران، در عنصر فعالیت‌های یاددهی – یادگیری به ترتیب؛ مقوله‌های عدم اجرای فعّالیّت‌های مناسب جهت ایجاد فرصت لازم برای تمرین رفتارهای مطلوب اجتماعی، عدم تناسب فعّالیّت‌های طراحی شده از سوی معلّم در رابطه با مشارکت در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی و گروهی با زمان اختصاص‌یافته در برنامه و عدم آگاهی کافی و لازم بازدیدکنندگان از فعّالیّت‌های یاددهی ـ یادگیری جهت ارائهٔ بازخوردهای مناسب و در عنصر ارزشیابی به ترتیب، مقوله‌های عدم توجّه به خلاقیّت و نوآوری فراگیران، بی‌توجّهی به حیطه‌های سه‌گانهٔ یادگیری و عدم توجه به فعّالیّت‌های گروهی در ارزشیابی فراگیران می‌باشد که از میان دیگر چالش‌های مطرح شده اولویت‌های بالاتر را به خود اختصاص داده‌اند. لذا با توجه به چالش‌های موجود در زمینهٔ عناصر برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی، اگر نظام آموزشی بخواهد به رسالت خودش در قبال اهداف اجتماعی تعلیم و تربیت به درستی عمل نماید باید در حوزه تربیت شهروندی برنامه‌ریزی اصولی داشته باشد. چنان چه در این راستا، هومانا و همکاران (۲۰۰۶) اظهار می‌دارند تربیت شهروندی تدارک فرصت‌هایی برای اشتغال دانش‌آموزان در تجارب معنادار یادگیری بوده و باعث تسهّل رشد آن‌ها به عنوان افراد متعهّد و فعّال اجتماعی و سیاسی می گردد. این موضوعات (چالش‌ها) توسط پژوهشگرانی هم‌چون، جمالی تازه‌کند و همکاران (۱۳۹۲)، مأماری (۲۰۱۳) و مجلل چوبقلو (۱۳۸۷) هم مورد توجه قرار گرفته و با نتایج یافته‌های آن‌ها هم‌خوانی دارد. بخشی دیگر از یافته‌ها نشان می‌دهد که بین نظرات معلمان مرد و زن در مورد چالش-های عناصر محتوا، فعالیت‌های یاددهی ـ یادگیری و ارزشیابی تفاوت معناداری وجود دارد. امّا میان نظرات این دو گروه در مورد چالش‌های عنصر اهداف مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندی ـ اجتماعی تفاوتی مشاهده نشد. یافته مربوط به عنصر هدف، با نتایج یاوری و همکاران (۱۳۹۲) همسو است که معتقدند درکتاب‌های دوره متوسطه جایگاه بسیار کمرنگ توجّه اصولی و همه‌جانبه به آموزش و تربیت شهروندی دانش-آموزان این دوره به وضوح قابل مشاهده است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

پیشنهادها

- در تعیین هدف‌های برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی، برنامه‌ریزان و کارشناسان برنامهٔ درسی به ارتباط مؤثر میان مدارس و مؤسسات بیرون از مدرسه به منظور همسوسازی رفتارهای شهروندی توجَه نمایند.
- در تدوین و سازماندهی برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی ارزش‌های رایج جامعه را مدنظر قرارداده و به حیطه‌های مختلف(دانش، توانش و نگرش) تربیت شهروندی توجَه نمایند.
- در تدوین محتوای مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی ضمن توجه به اصل کاربردی بودن محتوا به تلفیق مفاهیم و مهارت‌های شهروندی ـ اجتماعی، با پدیده‌ها و رویدادهای زندگی خارج از مدرسه فراگیران اقدام نمایند.
- جهت ارزیابی دقیق‌تر از آموخته‌های دانش‌آموزان، از انواع روش‌ها و ابزارهای سنجش و اندازه‌گیری نظیر آزمون‌های کتبی عملکردی، فهرست وارسی، چک لیست، واقعه‌نگاری و ... استفاده نمایند و در ارزیابی‌های خود به حیطه‌های مختلف یادگیری(شناختی، عاطفی و رفتاری)، خلاقیت و نوآوری و کارهای جمعی و مشارکتی (گروهی) توجه نمایند.
- به دلیل کهنه بودن برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی به خصوص در پایه‌های چهارم و پنجم بهتر است به اصلاح و تجدیدنظر این برنامه اقدام گردد.

منابع

_ انصاری‌راد، پرویز (۱۳۸۰)، *آموزش درس مطالعات اجتماعی*، قم، انتشارات صحفی.

_ جمالی‌تازه‌کند، محمد؛ طالب‌زاده‌نوبریان، محسن و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۲)، تحلیل جایگاه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در محتوای برنامهٔ درسی علوم اجتماعی دورهٔ متوسطه، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال دهم، دورهٔ دوم، ش ۱۰.

صافی، احمد (۱۳۹۰)، *آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه*، تهران، سمت.

ـــ فالکس، کیث (۱۳۹۰)، *شهروندی*، ترجمهٔ محمدتقی دلفروز، تهران، کویر، چاپ دوم.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

_ فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۶)، *اصول برنامه ریزی درسی*، تهران، انتشارات ایران زمین.

_ فلّاحیان، ناهید؛ آرام، محمدباقر؛ نادری، مریم و احمدی، آمنه (۱۳۹۱)، *روش تدریس مطالعات اجتماعی*، تهران، ادارهٔ کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

_ قلتاش، عباس (۱۳۸۷)، نقد و بررسی عناصر برنامهٔ درسی در رویکرد پیشرفت‌گرا و محافظه‌کار تربیت شهروندی، *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ش ۱۷ و ۱۸.

_ مجلل‌چوبقلو، محمدعلی(۱۳۸۷)، تحلیل برنامهٔ درسی اجرا شدهٔ مقطع ابتدایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران از بعد تربیت شهروندی، *پژوهشنامهٔ تربیت*، ش ۱۷.

_ واحدچوکیده، سکینه و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۵)، شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامهٔ درسی پنهان، *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، سال پنجم، ش ۱۷.

_ یاوری، زهرا؛ کشتی‌آرا، نرگس و احمدی، غلام‌رضا (۱۳۹۲)، تدوین اهداف برنامهٔ درسی دورهٔ متوسطه با تأکید بر تربیت شهروندی، *فصلنامهٔ علمی ـ پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، سال چهارم، ش ۱.

-Cynthia, AT , Sung CP. (2008**). Civic education, social justice and critical race theory In the sage handbook of education for citizenship and democracy**. Los Angeles .

- Dee, Thomass. (2004). **Are there Civic Return to Education?** International Journal Educational Research. Vol. 88, No. 9-10.

- Fathi. K(2001). **Required Characteristics for Good Citizenship** .

- Homana, Gary and Carolyn Barber and Judith Toeney-purta. (2006). **Assesing school Citizenship Education Climate**. University of Maryland. CIRCLE WORKING PAPER 48.

- Jorgenson, S. (2012). **Global citizenship education(GCE) in post – secondry institutions.** University of Alberta. Journal global Citizenship, (2) 1.

- Liu, Meihui. (2001**). The Development of Civic Values**: Case study of Taiwan. International Journal of Education Research. Vol. 35. No. 1.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]

- Maamari, S. A. (2013). **The education of future citizents**. Kuwait: Carnegie.

- Miles, M .(2007). **Innovation education**: New York: teachers' College press.

- Niens, U. (2013**). Citizenship Education in Divided societies**. University of Ulster, Coleraine: Routledge. Retrieved from www.tand fonline. com.

- Parker, Walter. C. (2001**). Education democratic citizen**. Theory into practices. Columbus.

- Chambliss, JJ. (1996**). Philosophy of education An Encyclopedia**. New York. Gafland Publixhing, London.

- Quigley, Charls N. (2000**). Global Trends in Civic Education**. In www. Civiciced. Ory/Articles – Indonesia. html.

-Unesco.(2015). **Global Citizenship Education**. France.-

- Sears. Alan and Y vonne Hebert. (2005**). Citizenship Education**. Canadian Education Association. In www. cea- ace. ca/ media/ en/ citizenship – education.

- Solhaug,T. (2010) .**Norwegian university of science and technology**.

- summers, Jacqueline Y .(2002). **A Proposal Model for Anchorage Adult Civic Education**. Unpuplished Master of Education Thesis.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.55]