

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی تربیت اجتماعی در دوره متوسطه اول با تاکید بر اسناد بالادستی

فغانه یزدانی^{1*}، عفت عباسی²، محمد حسنی³، مجید علی عسگری⁴

1. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، مری، دانشگاه پیام نور

2. استادیار، گروه آموزشی برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی

3. دانشیار، فلسفه تربیت، علمی پژوهشکده مطالعات برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی

4. دانشیار، گروه آموزشی برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی

تاریخ دریافت: 1397/05/29 تاریخ پذیرش: 1397/08/12

Designing and Validating the Curriculum of Social Education Lesson of the First Level of High School, Based on the High Level Documents

F. Yazdani^{1*}, E. Abbasi², M. Hasani³, M. Aliasgari⁴

1. Ph.D. Student, Department of Educational Sciences and Psychology, Lecturer, Payame Noor University

2. Assistant Professor, Department of Curriculum Planning, Kharazmi University

3. Associate Professor, Philosophy of Education, Educational Innovations and Curriculum Planning Studies Institute

4. Associate Professor, Department of Curriculum Planning, Kharazmi University

Received: 2018/08/20 Accepted: 2018/11/03

Abstract

This research was aimed at designing and validating the native social education model based on the high level documents. The combined research methodology is a qualitative and quantitative method. In the qualitative section, the content analysis is based on analogy. Quantitative part includes expert's advices. The statistical community in the qualitative section includes the high level documents which consists of the document on the fundamental transformation and the national curriculum planning. The research sample is the social education sectors in these documents. In the quantitative section of the field, there are some famous specialists in the field of planning familiar with high-level documents. The data were analyzed using coding method based on Tyler's model and on the basis of four objective criteria (cognitive, emotional, and psychomotor), content (selection and organization), method and evaluation. The results were modified according to the views of specialists in the stage of modification. After modifications, the results showed that in the cognitive objectives section, the characteristics includes: ability to analyze values, Familiarizing the student with his social base, competencies, paying attention to individual differences, familiarity with social values, the importance of lawfulness, acceptance of Islamic and national identity. In emotional goals, features include: Possibility of creating and promoting interest in students in order to fulfil the virtue-based competencies, active participation, the spirit of respect, the argumentation of social issues, tolerating the others' opinions. In Psycho-motor goals, features include: the ability to develop skills in the analysis of social problems, problem solving, communication skills. Content features include: the ability to create and understand the importance of family role, the process of constructing values, subcultures review, common social words commentary, horizontal, vertical and combined compilation of content setting. Traits of the method include: Ability to use the methods of questioning, Reasoning and thinking, Reasoning, discourse, media and cyberspace, role play. Evaluation features include: the ability of continuous assessment, measuring the practical performance of the student, the degree of mastery of the tasks, the participatory evaluation, and the application of various methods. The credibility of the designed pattern based on these features was evaluated as appropriate by experts.

Keywords

Social Education, High-Level Documents, Curriculum Pattern Design, Secondary School.

چکیده

این پژوهش با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی بومی تربیت اجتماعی بر اساس اسناد بالادستی وزارت آموزش و پرورش انجام شده است. روش تحقیق ترکیبی شامل روش کیفی و کمی است. در بخش کیفی تحلیل محتوای کیفی، مبتنی بر قیاس است. و در بخش کمی نظرخواهی از متخصصان است. جامعه آماری در بخش کیفی، اسناد بالادستی شامل سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی و نمونه پژوهش، بخش‌های مربوط به تربیت اجتماعی در این اسناد است. و در بخش کمی متخصصان رشته برنامه‌ریزی و آشنا با اسناد بالادستی می‌باشد. داده‌ها به شیوه کدگذاری بر اساس الگوی تایلر بر مبنای چهار عنصر هدف (شناختی، عاطفی و روانی حرکتی)، محتوا (انتخاب و سازماندهی)، روش و ارزشیابی تحلیل شد. و با توجه به نظرات متخصصان در مرحله کمی تعدیل و اصلاح گردید. پس از اصلاح، موارد نتایج به دست آمده نشان داد که در بخش اهداف شناختی ویژگی‌ها شامل: قابلیت تجزیه و تحلیل ارزش‌ها، آشنا کردن مرتبی با پایگاه اجتماعی خود، شایستگی‌ها، توجه به تفاوت‌های فردی، آشنایی با ارزش‌های اجتماعی، اهمیت و جایگاه قانونمندی، پذیرش هویت اسلامی و ملی. در اهداف عاطفی ویژگی‌ها شامل قابلیت ایجاد و تقویت علاقه در مرتبی جهت تحقق شایستگی‌های فضیلت‌محور، مشارکت فعال، روحیه احترام‌گذاری، استدلال در حل مسائل اجتماعی و تحمل آراء دیگران است. در بخش اهداف روانی-حرکتی ویژگی‌ها شامل: قابلیت ایجاد مهارت در مرتب‌یان در جهت تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی، حل مسئله، مهارت‌های ارتباطی. ویژگی‌های محتوا شامل قابلیت ایجاد شناخت و بررسی اهمیت نقش خانواده، فرایند درونی ساختن ارزش‌ها، نقد و بررسی خرده فرهنگ‌ها، تفسیر واژه‌های مشترک اجتماعی، تنظیم محتوا به صورت افقی، عمودی، تلفیقی. ویژگی‌های روش شامل قابلیت استفاده از روش‌های پرسشگری، تعقل و تفکر، استدلال، گفت‌وگو، فضای مجازی و رسانه‌ای و ایفای نقش است و ویژگی‌های ارزشیابی شامل قابلیت استمرار ارزشیابی، سنجش عملکرد مرتبی در مشارکت عملی، میزان تسلط مرتبی نسبت به وظایف، ارزشیابی مشارکتی و به کارگیری روش‌های گوناگون است. اعتبار الگوی طراحی شده براساس این ویژگی‌ها از نظر متخصصان، مناسب ارزیابی شد.

واژگان کلیدی

تربیت اجتماعی، اسناد بالادستی، طراحی الگوی برنامه درسی، دوره متوسطه.

* نویسنده مسئول: فغانه یزدانی

ایمیل نویسنده مسئول:

*Corresponding Author: yazdanifataneh@gmail.com

مقدمه

انسان بدون تربیت نمی‌تواند به کمال برسد و به دلیل داشتن ابعاد چندگانه نیازمند تربیت‌های متفاوتی است که از آن جمله می‌توان به تربیت اجتماعی¹، اخلاقی²، سیاسی³، فرهنگی⁴، اقتصادی⁵ و... اشاره کرد در این میان به جرأت می‌توان تربیت اجتماعی را یکی از مهم‌ترین تربیت‌ها داشت؛ زیرا نه تنها خود فرد بلکه همه کسانی که به نوعی با او در ارتباط هستند، از این ارتباط متأثر می‌شوند؛ به بیان روشن‌تر، حیات جامعه بسته به تربیت اجتماعی است.

بنابراین با توجه به اینکه فرد در واقع با تولدش وارد زندگی جمعی می‌شود، می‌توان گفت: «تربیت اجتماعی، آشنایی با مفاهیم مختلف زندگی گروهی و مزایا و محدودیت‌های زندگی اجتماعی و شناخت گروه‌های اجتماعی (خانواده، امت اسلامی و جامعه بشری) و ارزش‌ها و معیارها و قوانین حاکم بر آنهاست». (شکوهی، 1394: ص 47) تربیت اجتماعی تنها به آشنا کردن افراد با مفاهیم گوناگون و ارزش‌ها ختم نمی‌شود؛ بلکه نکته مهم‌تر اینکه باید با توجه به ابعاد مختلف وجودی انسان‌ها (بعد عاطفی، عقلانی، اخلاقی و اجتماعی و...) علاوه بر شناخت، به بعد انگیزشی و عملی (دانش، مهارت، گرایش) درباره این تربیت، توجه ویژه کرد. همچنین می‌توان گفت: «تربیت اجتماعی عبارت است از آماده کردن تدریجی همه افراد جوامع برای زندگی مبتنی بر دوستی و همکاری به‌منظور رفع نیازهای مادی و رسیدن به سعادت معنوی در جامعه جهانی سرشار از صلح و عدالت از طریق توجه همه جانبه و واقع بینانه به ویژگی‌های نوع بشر و تعدیل، اصلاح و هدایت غرایز درونی او و سپردن کنترل اعمال و رفتارش به دست مراقبان درونی» (طباطبایی، 1379: ص 30؛ به نقل از علیشاهی، 1394)

آنچه مسلم است تربیت اجتماعی در راستای نهادینه کردن ارزش‌های اجتماعی در افراد یک جامعه است

«مایرز⁶ و سایرز⁷، در طبقه‌بندی ارزش‌ها، ارزش‌های اجتماعی و ارزش‌های سیاسی را مطرح کرده‌اند.» (شاه طالبی، 1387) در واقع، «ارزش‌های اجتماعی مجموعه‌ای آرمانی هستند درباره آنچه که درست یا نادرست، شایسته یا ناشایست، مطلوب یا نامطلوب و خوب یا بد می‌باشد و برای هر جامعه‌ای مورد نیاز، محترم، مقدس، خواستی و مطلوب تلقی می‌شوند، مانند: نجابت، درستکاری، شرافت، احترام به حقوق دیگران و تقوا.» (ستوده، 1389: ص 29؛ به نقل از کاوه، 1391) تربیت اجتماعی زمینه‌ساز ایجاد شناخت نسبت به جامعه، قوانین، هنجارها و ارزش‌های مربوط به آن، روش‌های مناسب دسترسی به این ارزش‌ها و شیوه‌های درونی ساختن آنها و در انتها رسیدن به کمال مطلوب که هدف نهایی تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران است، می‌باشد. برای رسمی کردن این تربیت باید برنامه‌ریزی انجام گیرد و که این برنامه‌ریزی به عهده آموزش و پرورش و نهادهای آموزشی و تربیتی است. در همین رابطه، همان گونه که درتون⁸ شری و سرسی (1997) بیان کرده‌اند «مدرسه و برنامه‌های درسی می‌توانند در اجتماعی کردن دانش‌آموزان تأثیر بسزایی داشته باشند. در واقع، مدرسه و برنامه‌های درسی یکی از اساسی‌ترین عناصر تربیت اجتماعی، دستیابی دانش‌آموزان به تعهد اجتماعی، ایجاد روحیه مدنی و جامعه‌پذیر ساختن آنها می‌باشند.» (قاضی‌زاده، نصرافهانی و فتیحی، 1382). در رأس برنامه‌های درسی کتاب‌های درسی قرار دارند که به گفته آلتبج⁸ (1995) «انعکاسی از تغییرات در برنامه درسی و ارزش‌های جامعه را دربرمی‌گیرد. در اواخر قرن 19 و اوایل قرن 20، کتاب‌های درسی در جهت واکنش‌های اجتماعی و موقعیت‌های متغیر اقتصادی تغییر کرده‌اند.» (آلتبج، 1995) بر این اساس می‌توان گفت لازمه این تربیت، طراحی برنامه درسی مناسب است، همان گونه که می‌دانیم «متخصصان برنامه درسی برای منظم ساختن فعالیت‌های خود، دو مرحله را مشخص می‌نمایند: طراحی⁹ و برنامه‌ریزی¹⁰» (ملکی، 1395: ص 29) «در حوزه طراحی برنامه، عناصر

6. Mayers
7. Seyers
8. Altbach
9. Design
10. Planning

1. Social Education
2. Moral Education
3. Policy Education
4. Cultural Education
5. Economy Education

پژوهش باقری و کشاورز (1381) نشان داد که اغلب اصول و ویژگی‌های بیان شده برای عناصر برنامه در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی رعایت نشده است. از جمله، عدم توجه به اصل تبیین ضرورت عدالت اجتماعی، عدم توجه به اصل قانون‌گرایی، عدم توجه به اصل تبیین ضرورت و نحوه بهره‌گیری از آرای مختلف» (باقری و کشاورز، 1381).

نتایج تحقیقات دهقانی (1390) نیز بیانگر این واقعیت است که «مؤلفان کتاب‌های درسی اجتماعی علی‌رغم تلاش فراوان نتوانسته‌اند در کاهش رویکرد موضوع محوری و توجه به رویکرد دانش‌آموزمحوری موفق باشد.» (دهقانی، 1390) همچنین طبق نتایج پژوهشی منطقی (1388) «در تحلیل محتوای کتاب‌های دینی دوره راهنمایی و دبیرستان از منظر پاسخ به نیازهای عاطفی روانی و اجتماعی دانش‌آموزان مشخص گردید که کتب مذکور به مؤلفه‌های مذکور توجه کمی داشته‌اند.» (به نقل از نوروزی، 1392) همچنین یادآوری این نکته ضروری است که با علم به اینکه یکی از عوامل مؤثر در موفقیت هر نظام آموزشی منوط به بومی بودن برنامه‌ها و تناسب الگوهای آن با ویژگی‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است؛ بنابراین، محقق، ضمن بهره‌گیری از منابع معتبر گوناگون و به ویژه اسناد بالادستی درصدد طراحی الگویی است که دارای این ویژگی‌ها باشد. بنابراین برای انجام این کار باید مراحل را طی کرد. «برنامه‌ریزان قبل از این که به شیوه‌های اجرایی و عملی بپردازند، باید در مورد عناصر برنامه‌ریزی تصمیم‌گیری کنند. در مرحله طراحی برنامه درسی با توجه به نوع نگرشی که تهیه برنامه درسی را حمایت می‌کند. عناصر برنامه درسی و جهت‌گیری آنها را متفاوت می‌سازد» (ملکی، 1395: ص 29). در این تحقیق نیز محقق ابتدا عناصر برنامه که شامل هدف، روش، محتوا و ارزشیابی (طبق نظریه تایلر) است، را تعیین کرده و در این راستا درصدد مشخص کردن ویژگی‌های اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی تربیت اجتماعی در دوره متوسطه اول است که چه ویژگی‌هایی باید داشته باشند؟ درباره رویکردهای برنامه درسی نظریه‌های مختلفی وجود دارد. با توجه به بررسی منابع گوناگون می‌توان گفت جهت‌گیری‌های برنامه درسی شامل «موضوع محور، فراگیرمحور و جامعه‌محور بودن برنامه درسی است» (فتحی، 1394: ص 127). در همین ارتباط رویکرد (جهت‌گیری) تربیت اجتماعی با عنایت به

تشکیل‌دهنده یک برنامه درسی مطرح می‌گردد و در حوزه برنامه‌ریزی درسی چگونگی کاربرد و اجرای این عناصر بیان می‌شود.» (فتحی و اجارگاه، 1394: ص 127)؛ بنابراین در اولین مرحله باید عناصر را مشخص کرد. بر این اساس در این رابطه آنچه می‌تواند یاری‌گر باشد و ویژگی‌های تربیت را به منصفه ظهور برساند، طراحی برنامه درسی است که اغلب از طریق نهادهای رسمی آموزش هر کشوری تجلی می‌یابد؛ بنابراین در این میان وجود الگویی که بتواند منعکس‌کننده طراحی برنامه درسی چنین تربیتی باشد؛ ضروری به نظر می‌رسد. و بر همین مناسبت که طرح موضوعی با عنوان «ارائه الگوی طراحی برنامه درسی تربیت اجتماعی با تأکید بر اسناد بالادستی» موضوعیت پیدا می‌کند؛ چرا که بخش عمده‌ای از مطالب مربوط به تربیت اجتماعی به نوعی در اسناد بالادستی طرح شده‌اند و محقق در واقع در جهت سازماندهی آنها در قالب یک الگوی مطلوب تربیتی ارزش‌های اجتماعی گام برمی‌دارد. به همین دلیل و همچنین به سبب اینکه چنین الگویی موجود نبود، محقق بر آن شد تا چنین موضوعی را مدنظر قرار دهد؛ به بیان دیگر کمبود یک الگوی مطلوب، انگیزه انجام این تحقیق شد. نتایج برخی تحقیقات این گفته را تأیید می‌کند که باید به تربیت اجتماعی بیشتر توجه شود؛ به بیان دیگر تحقیقات مختلف انجام شده در حوزه تربیت اجتماعی بیانگر این واقعیت مهم هستند که رضایت کافی در این باره حاصل شده است و بنابراین کمبودها و ضعف‌هایی مشاهده می‌شود. «شواهد و مستندات پژوهشی متعددی در زمینه عدم تحقق هدف‌های برنامه‌های درسی تربیت اجتماعی ناکارآمدی برنامه‌های ناظر بر تربیت اجتماعی موجود را نشان می‌دهد.» (شرف بیانی، 1374؛ سبحانی نژاد، 1379؛ راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی، 1386؛ حسینی نسب و دهقانی، 1387؛ کالینسون¹، 1988؛ واسپایس²، 1995). در همین باره نتایج پژوهش حاتمی (1384) نشان داد که برنامه‌های موجود، 57/5 درصد از معیارهای الگوی مطلوب را دارا است که خود بیانگر این است که برنامه‌های فعلی، فاقد حدود نیمی از معیارهای الگوی مطلوب است. «(حاتمی، 1384) همچنین نتایج

1. Collinson
2. Spies

می‌کشد یکی از اهداف خود را اهداف اجتماعی بر شمرده که این نشان از اهمیت موضوع تربیت اجتماعی دارد. اهمیت تربیت اجتماعی تا آنجاست که همواره و در طول تاریخ بسیاری از دیدگاه‌ها و نظریه‌های برنامه درسی و روان‌شناسی را به خود اختصاص داده است؛ به‌طور مثال، در دیدگاه‌های مطرح شده در دایره‌المعارف برنامه درسی، دیدگاه بازسازی‌گرایی اجتماعی به عنوان یکی از دیدگاه‌های مطرح بر بهبود و اصلاح جامعه تأکید کرده و به مدرسه به عنوان وسیله‌ای برای بهبود اجتماعی توجه دارد. همچنین یکی از دیدگاه‌های روان‌شناسی با عنوان دیدگاه شناختی اجتماعی و تحول اخلاقی است. «در این دیدگاه اخلاق درونی شده نه از طریق شرطی شدن آنها؛ بلکه بر اساس درونی‌سازی موفقیت‌آمیز ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی تبیین می‌کند» (کدیور، 1394: ص 115). ارزش‌هایی که به فرد آموخته می‌شود به ویژه ارزش‌های اجتماعی، نقش مهمی در بهنجارسازی جامعه داشته و روابط بین افراد، روابطی مطلوب و حسنه خواهد بود؛ به دیگر سخن «کارکرد ارزش‌ها را می‌توان در انسجام مدل، وحدت اجتماعی و وحدت شخصیتی دانست. اگر درباره ارزش‌ها در جامعه بین افراد و گروه‌ها پیوستگی و یکپارچگی باشد، همبستگی یا وفاق اجتماعی به‌وجود می‌آید و زمینه آئومی یا نابسامانی کم خواهد شد؛ بنابراین عمل کردن به ارزش‌ها عمل بهنجار نامیده می‌شود. بر همین اساس معمولاً ارزش‌ها و هنجارها پایه‌های قانون‌گذاری در هر جامعه می‌باشند» (مظلوم، 1385: ص 88). بنابراین قوانین ریشه در ارزش‌ها دارند و رعایت قوانین به معنای پاس‌داشتن ارزش‌ها است. مردمی که به قوانین احترام می‌گذارند جامعه‌ای ارزشی را خواهند ساخت که ناهنجاری‌های رفتاری در آن راه نخواهد یافت. در همین رابطه «ارزش‌هایی که در حوزه اجتماعی و فرهنگی وجود دارند بیشتر پایدار و مقاوم در مقابل تغییرند و بیشتر جنبه ماهوی و اظهاری دارند و مصرف آنها در روابط اجتماعی باعث افزایش و تکثیر آنها در جامعه می‌شود؛ مثل عزت، احترام، تعهد، معرفت، دوستی، اعتماد و صداقت» (چلبی، 1384: ص 60).

در این میان هماهنگی نهادهای مختلف مسئله بسیار مهمی است و چنانچه بین نهادهای مختلف اجتماعی در ارائه ارزش‌ها و تعلیم و تربیت ناهماهنگی وجود داشته باشد

منابع و اسناد بالادستی جهت‌گیری برای عضویت فضیلت مدارانه در خانواده صالح و جامعه صالح است، که بیانگر توجه اسناد به بعد فردی و اجتماعی جهت‌گیری‌هاست. همچنین با مشاهده حدود قلمرو ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی سند تحول بنیادین که کسب دانش و اخلاق اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی را مدنظر قرار داده می‌توان نتیجه گرفت که در کل جهت‌گیری تربیت اجتماعی و سیاسی سند تحول بنیادین جهت‌گیری جامع بوده و تلفیقی از موضوع، فراگیر و جامعه مورد پذیرش واقع شده است؛ بنابراین، بر اساس آنچه گفته شد و با توجه به عنوان موضوع، محقق‌الگوئی را طراحی کرده که ضمن لحاظ کردن عناصر برنامه که شامل ویژگی اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی (متناسب با ویژگی‌های تربیت اجتماعی در دوره متوسطه اول) است، از جهت‌گیری جامع (که شامل تلفیقی از موضوع، فراگیر و جامعه در راستای عضویت فضیلت‌مدارانه در خانواده و جامعه) مطابق با اسناد بالادستی نیز بهره‌مند شده و به بیان روشن‌تر الگویی بومی - اسلامی ارائه کرده است. برای اعتبارسنجی آن نیز از نظر متخصصان برنامه‌ریزی درسی و همچنین کسانی که در زمینه تربیت اجتماعی و سند تحول بنیادین صاحب نظر هستند استفاده کرده است. شایان قابل ذکر است که طراحی این الگو برای دوره متوسطه مدنظر است. بر این اساس باید ادعان داشت که انتخاب دوره متوسطه به دلیل ظهور دوره نوجوانی و اهمیت پیامدهای رشد اجتماعی نوجوان است که از آن جمله می‌توان به «حضور نوجوان در محیط‌های بیشتر و وسیع‌تر، شروع فعالیت‌های تازه‌تر و کارآموزی اجتماعی» (ندیمی، بروج، 1385: ص 97) و «افزایش بینش اجتماعی» (شعاری نژاد، 1381: ص 85) و نیاز نوجوانان به «تقویت و تعمیق باورهای اجتماعی» (آقازاده، 1395: ص 86) اشاره کرد. بر این اساس و در راستای این نیازها باید «برنامه‌هایی که با نیازهای خاص رشد اجتماعی نوجوانان و جامعه منطبق باشد تدارک دیده شود.» (ندیمی، بروج، 1385: ص 95). آنچه گذشت مقدمه و طرح موضوعی بود که می‌تواند پیش زمینه بیان ضرورت و اهمیت موضوع پژوهش حاضر باشد. بنابراین در راستای اهمیت موضوع تحقیق می‌توان گفت، آموزش و پرورش که مهم‌ترین نهادی است که بار مسئولیت تعلیم و تربیت رسمی افراد هر کشوری را به دوش

جنگ جهانی دوم، مدارس به تحمیل ارزش‌هایی پرداختند که با باورها و ارزش‌های سنتی مردم آن کشورها سازگار نبود. این تضاد ارزشی، مشکلات جدی اجتماعی پدید آورد؛ به طوری که نظام‌های آموزشی به تجدید نظر اساسی در اهداف، ساختار مدیریت و برنامه‌های آموزشی خود تن در دادند.» (علاقه‌بند، 1394: ص 19).

با این اوصاف تاثیر نقش برنامه‌های درسی مطلوب و جامع درباره تربیت اجتماعی دو چندان می‌شود به بیان روشن‌تر کمبود برنامه‌های درسی کافی و مناسب و نبود الگویی مطلوب، یکی از عواملی است که منجر به ایجاد مسائل گوناگون اجتماعی می‌شود. از جمله می‌توان «به بحران هویت اجتماعی و فقدان معنویت در عصر ما» اشاره کرد (کربلایی، 1387: ص 15؛ به نقل از مذبحی، 1387).

در همین رابطه می‌توان به برخی از اشکال نامناسب مهندسی اجتماعی اشاره کرد که در حل مسایل اجتماعی موفق نبوده است؛ به‌طور مثال «بدترین شکل مهندسی اجتماعی، بسنده نمودن به حل و فصل‌های فناورانه در مورد مسائل اجتماعی است. نمونه‌های حل و فصل فناورانه نسبت به مسایل اجتماعی عبارتند از: تولید صنعتی سرمایه‌داری برای آ. یو. دی³ برای مهار جمعیت، بمب هیدروژنی برای مهار جنگ. واینبرگ⁴ که این مفهوم را برای اولین بار به کار برد به این نکته توجه کرده است که فناوری برای حل مسایل اجتماعی کافی نیست» (باقری، 1390: جلد 2 ص 164)؛ به عبارت دیگر کاربرد راه‌حل‌های موقتی برای حل مسائل اجتماعی نه تنها چاره‌ساز نیست؛ بلکه مشکلات دیگری نیز به وجود خواهد آورد. به دیگر سخن «حل و فصل‌های فناورانه، به قلب مشکل راه نمی‌یابد». آنها در بهترین حالت، تدابیری موقت هستند. آنها همچنان که مشکلات پیشین را حل می‌کنند، مشکلات جدیدی را به وجود می‌آورند. پیوند عمیق امور اجتماعی با امور ارزشی مانع از آن است که بتوان به «حل و فصل‌های فناورانه» درباره مسایل اجتماعی بسنده کرد. این امر، علاوه بر کمک گرفتن از فناوری، مستلزم تدابیر فرهنگی و ارزشی نیز خواهد بود و این همان چیزی است که لین⁵ (2000) از آن

زمینه کجروی را فراهم می‌کند و ناسازگاری درونی جامعه را به دنبال دارد. آموزش و پرورش به‌عنوان مهم‌ترین نهاد تربیت رسمی در هر کشوری با داشتن برنامه‌های درسی مطلوب می‌تواند گام موثری در این راستا بردارد؛ اما نکته اینجاست که نظام‌های آموزشی در بیشتر کشورها خود به کمی موفقیت اعتراف کرده‌اند. دیدگاه سی رایت میلز¹ درباره مسئله اجتماعی بیانگر بی‌توجهی جوامع به حل مسائل اجتماعی است؛ به عبارت دیگر، در هر جامعه، افراد، دارای مشکلاتی شخصی و یا همگانی هستند و زمانی که مردم یک جامعه «ارزش‌های اجتماعی» خود را در حالت تضعیف شده ببینند، صحبت از مسئله اجتماعی می‌کنند که در نهایت منشأ آن را باید در نظام نهادی جست و جو کرد. روبرت مرتن² درباره علت پدید آمدن مسئله اجتماعی معتقد است که نبود امکان دسترسی به اهداف ارزشی در جامعه برای همگان، مسئله اجتماعی به وجود می‌آورد (مظلوم، 1385: ص 19). تربیت اجتماعی از بعد دیگری هم دارای مسئله است و آن ارتباط بین تربیت اجتماعی و مسئله زمان است. «تربیت اجتماعی از آن جهت یک مسئله است که تکلیف گذشته و آینده یک جامعه به نحو عمیقی به آن در پیوند است. گذشته جامعه، از این جهت با آن در پیوند است که نحوه ارتباط نسل جدید و فرهنگ، بر حسب تصور ما از تربیت اجتماعی تعیین می‌شود. آینده جامعه نیز با آن در پیوند است. از این جهت که نوع روابط و حیات اجتماعی ما در آینده، متأثر از سبک و سیاق تربیت اجتماعی است» (باقری، 1390: ج 2 ص 170). گرچه اغلب تربیت اجتماعی و سیاسی به‌طور رسمی در نظام آموزشی بیشتر از طریق کتاب‌های درسی انجام می‌گیرد، باید متذکر شد که تربیت اجتماعی و سیاسی به صرف وجود یک کتاب درسی تحت این عناوین کافی به نظر نمی‌رسد و نمی‌تواند این تربیت‌ها را به‌طور کامل پوشش دهد؛ به عبارت دیگر «یک درس تعلیمات دینی یا اجتماعی هرگز نخواهد توانست از لحاظ ایجاد تغییر در باورهای سیاسی دانش‌آموزان موثر واقع شود، مگر اینکه تغییراتی متناسب با آنها در محیط اجتماعی صورت گیرد. این وضع به‌طور چشم‌گیری در بعضی از کشورها تجربه شده است، مثلاً در ژاپن و آلمان پس از

3. A.U.D
4. Weinberg
5. Lynn

1. C.Wright Mills
2. Robert Merton

به عنوان «حل و فصل فرهنگی یاد کرده است» (باقری، 1390: جلد 2 ص 164). بنابراین باید ضمن بررسی همه جانبه مسائل اجتماعی، ارزش‌های اجتماعی، ویژگی‌ها و نیازهای اجتماعی نوجوانان با مرور عمیق اسناد بالا دستی و سایر منابع معتبر موجود، زمینه طراحی الگویی برای تربیت اجتماعی و سیاسی فراهم کرده و تلاش کرد که برنامه‌ها علاوه بر داشتن محتوایی غنی، از روش‌های مناسب برای درونی‌سازی ارزش‌ها در نوجوانان بهره‌مند شود.

روش پژوهش

روش پژوهش، ترکیبی از نوع کیفی- کمی است که شامل دو مرحله می‌شود:

مرحله اول- مرحله کیفی

در مرحله اول از روش تحلیل محتوا استفاده شد. «تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوایی داده‌های متنی از طریق فرآیندهای طبقه‌بندی، نظام مند، کدبندی و تم سازی یا طراحی الگوهای شناخته شده دانست.» (ایمان، نوشادی، 1390) جامعه پژوهش، شامل اسناد بالا دستی (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران، سند ملی برنامه درسی، سند چشم‌انداز بیست ساله و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش) و سایر منابع معتبر بوده و نمونه پژوهش شامل مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام و سند برنامه درسی ملی و بخش‌هایی از این اسناد مربوط به ارزش‌ها و برنامه درسی و تربیت اجتماعی و منابع پیرامون مباحث آموزشی تربیت اجتماعی و مقالات منتشره در پایگاه‌های اطلاعاتی و دیجیتالی است که مطالعه و بررسی شد.

در نهایت منابع تا جایی استفاده شد که اطلاعات جدیدی به دست نیامد و فقط یافته‌های قبلی تکرار شد. نمونه‌گیری در این بخش نمونه‌گیری هدفمند بود. نمونه‌گیری در این پژوهش از نوع نمونه‌گیری نظریه‌مدار مبتنی بر نظریه یا سازه عملیاتی است. در این روش زمانی به کار برده می‌شود که هدف پژوهش کسب آگاهی در زمینه تجلیات واقعی سازه‌های نظری باشد. یافته‌ها بیانگر

سازه نظری مورد تمایل پژوهشگر است» (ایمان، نوشادی، 1390).

رویکرد تحلیل محتوا در این مرحله رویکرد تحلیل محتوای قیاسی است؛ «تحلیل محتوای مبنی بر قیاس که برخی آن را تحلیل محتوای هدایت شده» هم نامیده‌اند. محقق کار خود را با آماده‌سازی اولیه برای تحقیق آغاز می‌کند. استفاده از این رویکرد زمانی ضرورت می‌یابد که پیرامون موضوع تحقیق دیدگاه‌های نظری گوناگون وجود دارد و هدف از انجام این تحقیق، آزمون نظریه‌های پیشین و یا بسط آنها در یک زمینه متفاوت است» (تبریزی، 1393). بر این اساس، در این پژوهش نیز ابتدا متون مربوط به تربیت اجتماعی در اسناد بالا دستی و سایر منابع مطالعه شد و تحلیل اولیه آغاز گردید و به عبارت دیگر «تحلیل تا آنجا ادامه می‌یابد که پیش زمینه‌هایی برای ظهور رموزها آغاز شود. سپس رموزها بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان مقوله‌بندی می‌شوند» (کرس ول¹، ترجمه کیامنش و دانای طوسی، 1392: ص 324). در این بخش از پژوهش، از کدگذاری‌های رمزی (رمزگذاری) باز، محوری و انتخابی استفاده شد. «در کدگذاری باز، تحلیل‌گر به پدید آوردن مقوله‌ها پیوند داده می‌شوند و نهایتاً، کدگذاری انتخابی، فرآیند یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌هاست» (دانایی فرد، امامی، 1386). بنابراین در این پژوهش مفاهیم مربوط به ارزش‌های اجتماعی در اسناد بالادستی و سایر منابع مربوط شناسایی شده و مؤلفه‌های مربوط به تربیت اجتماعی مشخص گردید و بر این اساس می‌توان گفت با مشخص شدن واحد معنا یا همان عبارات و واژه‌های کلیدی، مرحله بعد که مقوله‌بندی (کد نهایی) است، اجرا شد. در پایان چک لیستی از مقوله‌ها تهیه شد که در قالب یک پرسش‌نامه تنظیم گردید؛ به عبارت دیگر الگوی برنامه درسی تربیت اجتماعی پس از طی این مراحل طراحی شد. در انتهای پژوهش کیفی، باید از اینکه در تعریف کدها تغییری به وجود نیامده اطمینان حاصل کرد و پیوسته، داده‌ها را با کدها و نگارش درباره کدها و تعاریف آنها با هم مقایسه کرد.

بر این اساس، با توجه به نظر لینکلن¹ و گویا² (1995) که چهار ملاک اعتمادپذیری، انتقال‌پذیری، وابستگی و اتکالپذیری و تأییدپذیری و موثق بودن یک مطالعه کیفی را عنوان می‌کنند (هومن، 1394: ص 66)، باید گفت در این پژوهش برای اعتمادپذیری با انجام مراحل مختلف کدگذاری و تحلیل و بررسی دقیق آنها، اعتماد لازم حاصل شد. روش‌های به کار رفته در این پژوهش در بخش تحلیل محتوا و کدگذاری‌ها و مشابهت این مراحل با شرایط مطالعات قبلی نشان می‌دهد که پژوهش حاضر از انتقال‌پذیری لازم برخوردار است. همچنین ثبت و ضبط مشروع همه فعالیت‌های انجام شده در مراحل مختلف پژوهش بیانگر وابستگی و اتکالپذیری این پژوهش است. بالاخره بی‌طرفی و عینی بودن یافته‌ها و نتایج نشان از تأییدپذیری این پژوهش دارد.

مرحله دوم-مرحله کمی

در مرحله کمی برای اعتبارسنجی الگو پرسش‌نامه‌ای که قبلاً تنظیم شده بود برای تعدادی از متخصصان برنامه‌ریزی درسی و صاحب‌نظران در حوزه تدوین اسناد بالادستی ارسال شد. پرسش‌نامه مورد نظر شامل دو قسمت است؛ قسمت اول ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تربیت اجتماعی شامل اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی است که الگوی مورد نظر را تشکیل می‌دهد و بخش دوم سؤالات مربوط به اعتبارسنجی است. جامعه آماری در بخش کمی متخصصان برنامه درسی و صاحب‌نظران در اسناد بالادستی هستند. نمونه آماری شامل 13 نفر از این صاحب‌نظران است که اغلب از دانشگاه‌های تهران و شیراز و از میان دانشیارانتخاب شده‌اند که متخصصان برنامه درسی و تربیت اجتماعی می‌باشند. نمونه‌گیری هدفمند است. «در نمونه‌گیری هدفمند شرکت‌کننده توسط پژوهشگر دست چینی می‌شوند چرا که یا به صورت مشخص دارای ویژگی و یا پدیده مورد نظر هستند و یا غنی از اطلاعات در مورد خاص می‌باشند. این روش بیشتر زمانی استفاده می‌شود که نیاز به نمونه‌های خبره می‌باشد» (جلالی، 1391).

نمونه‌گیری هدفمند خود تقسیمات چندی دارد که در این پژوهش نمونه‌گیری هدفمند همگن به کار می‌رود. «این نوع نمونه‌گیری متمرکز، متنوع، آسان کردن تحلیل یافته‌ها و مصاحبه در گروه‌های آسان شده می‌باشد. راهبرد مقابل نمونه‌گیری با حداکثر تنوع است. هدف این راهبرد انتخاب یک نمونه از موارد مشابه است تا از طریق گروهی که نمونه معرف آن می‌باشد به صورت عمیق مورد پژوهش قرار می‌گیرد» (جلالی، 1391). معیار انتخاب تعداد مشارکت‌کنندگان، اشباع نظری بود، بر این اساس با استفاده از تکنیک گلوله برفی با یک نفر از اساتید صاحب نظر در حوزه تدوین اسناد بالادستی مصاحبه شد و از او درخواست شد تا تعدادی از متخصصان مربوط را معرفی کند تا به آنها پرسش‌نامه داده شود. داده‌ها پس از 13 مورد به اشباع رسید. براین اساس تعدادی از اساتید دانشگاه‌های تهران و شیراز که همگی متخصص در زمینه تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی درسی و آشنا با اسناد بالادستی بوده به عنوان نمونه انتخاب شدند. نمونه پژوهش تعداد 13 نفر از این متخصصان و صاحب‌نظران یاد شده در جامعه آماری هستند.

ابزار مورد استفاده در بخش کیفی اسناد بالادستی و سایر منابع مربوط و در بخش کمی پرسش‌نامه محقق ساخته است. پرسش‌نامه شامل دو قسمت است؛ قسمت اول شامل عناصر برنامه درسی است که بر اساس بخش تربیت ارزش‌های سیاسی-اجتماعی متون اسناد بالادستی و منابع مرتبط دیگر تنظیم شده و بخش دوم شامل سؤالات مربوط به اعتبارسنجی است که به نمونه پژوهش برای تکمیل ارائه شد. در جمع‌بندی نتایج و ارائه نواوری‌ها، از آمار توصیفی شامل جدول توزیع فراوانی و درصد و رسم نمودار استفاده شده است. برای تأکید، لازم به ذکر است که «باتوجه به اینکه شیوه نمونه‌گیری در این بخش از مطالعه، هدفمند می‌باشد، نمی‌توان از روش‌های آمار استنباطی برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد» (راجا مانی‌کام³، 2001: ص 83).

یافته‌ها

این پژوهش شامل دو بخش کیفی و کمی است. ابتدا در بخش کیفی با توجه به منابع مورد نظر مراحل کدگذاری انجام شد و براساس آن ویژگی‌های عناصر برنامه درسی

1. Lincoln
2. Guba

3. Raja Manycam

بررسی نظرات صاحب نظران در قسمت محتوا نشان می‌دهد که تمامی متخصصان موارد برشمرده در چارچوب محتوا را کامل ارزیابی می‌کنند. از طرف دیگر 9 نفر از کارشناسان (69%/2)، معتقد بودند ادبیات موارد مطرح شده در بخش محتوا باید تغییر کند.

جدول 3. فراوانی پاسخ به کافی بودن موارد ذکر شده در بخش

روش		
بلی	خیر	
13 (100%)	0 (0%)	آیا موارد بیان شده در روش کافی است؟
(84%/6)	2 (15%/4)	آیا ادبیات بیان موارد مناسب (شیوا) است؟
11		

تحلیل نتایج در بخش روش

در بخش روش، نظرات متنوعی دیده نشد. تمامی کارشناسان معتقد بودند موارد استخراج شده کافی است و تنها 15/4% آنها معتقد بودند در ادبیات آن باید تغییراتی در نظر گرفته شود.

جدول 4. فراوانی پاسخ به کافی بودن موارد ذکر شده در بخش

ارزشیابی		
بلی	خیر	
13(100%)	(%00)	آیا موارد بیان شده در ارزشیابی کافی است؟
10(%76/9)	3(%23/1)	آیا ادبیات بیان موارد مناسب (شیوا) است؟

تحلیل نتایج در بخش ارزشیابی

در بخش ارزشیابی نسبت به بخش محتوا کمی نظرات متنوع‌تر شد. در این قسمت همانند دیگر قسمت‌ها تمام متخصصان هم‌عقیده بودند که تمامی موارد در راستای سند بیان شده است. تنها پیشنهادها مانند دیگر بخش‌ها در چگونگی بیان موارد بود. در این قسمت تنها 23/1% صاحب‌نظران عقیده داشتند شیوایی مطالب به اندازه کافی نیست.

شایان ذکر است که پس از بررسی نظرات و پیشنهادها، ویژگی‌های متخصصان، ویژگی‌های عناصر برنامه درسی به شرح زیر اصلاح شد.

تربیت اجتماعی مشخص گردید. این ویژگی‌ها در قالب یک پرسش‌نامه که خود شامل دو قسمت بود (قسمت اول ویژگی‌های عناصر برنامه درسی و قسمت دوم اعتبارسنجی الگوی مورد نظر) در اختیار صاحب‌نظران قرار گرفت تا بر مبنای نتایج به دست آمده بتوان الگوی تربیت اجتماعی در دوره متوسطه اول با تأکید بر اسناد بالادستی را طراحی کرد. آنچه در جدول‌های زیر مشاهده می‌شود نتیجه نظرات می‌باشد. به تعبیر روشن‌تر آنچه در جداول زیر بیان شده نظرات متخصصان درباره کافی بودن ویژگی‌های عناصر برنامه درسی و مناسب بودن نحوه بیان ویژگی‌هاست.

جدول 1. فراوانی پاسخ به کافی بودن موارد ذکر شده در بخش

اهداف		
بلی	خیر	
13 (100%)	0 (0%)	آیا موارد بیان شده در اهداف کافی است؟
0 (0%)	13 (100%)	آیا ادبیات بیان موارد مناسب (شیوا) است؟

تحلیل نتایج در بخش اهداف

بررسی نظرات کارشناسان نشان می‌دهد، با وجود تأیید موارد ذکر شده در چارچوب اهداف، تمامی صاحب‌نظران، نحوه بیان چارچوب اهداف را مناسب ارزیابی نکردند؛ از این رو اصلاحات بر اساس موارد پیشنهاد شده انجام و فرم نهایی در مرحله دوم ارائه گردید. متذکر می‌شویم تمامی کارشناسان معتقد بودند که موارد سند به درستی در بخش اهداف جایگزین شده‌اند و تنها در راستای شیوه ادبیات مطالب پیشنهادها مطرح و در نظر گرفته شد.

جدول 2. فراوانی پاسخ به کافی بودن موارد ذکر شده در بخش

محتوا		
بلی	خیر	
13(100%)	(%00)	آیا موارد بیان شده در محتوا کافی است؟
4 (30%/8)	9 (69%/2)	آیا ادبیات بیان موارد مناسب (شیوا) است؟

تحلیل نتایج در بخش محتوا

جدول 5. ویژگی‌های عناصر برنامه‌دستی تربیت اجتماعی با توجه به منابع

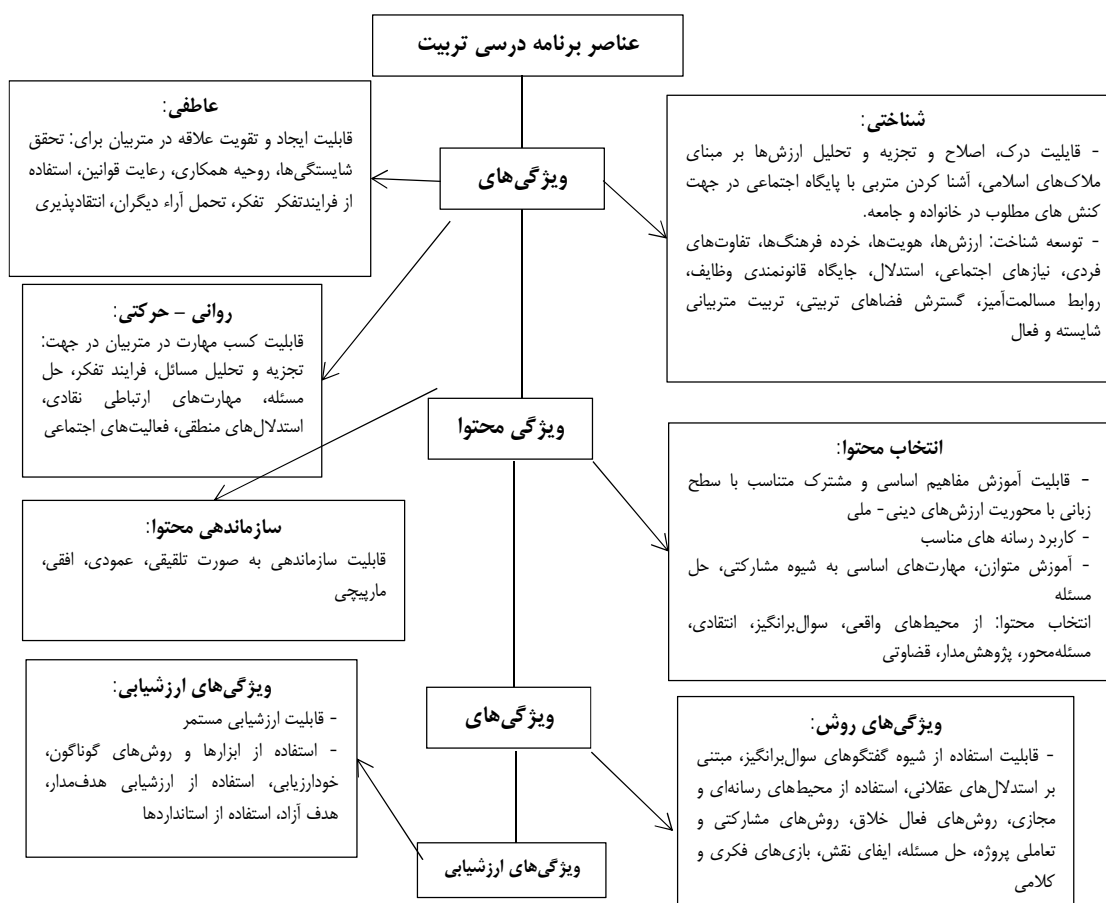
ویژگی‌های عناصر برنامه‌دستی تربیت اجتماعی

اهداف شناختی
<p>قابلیت: تجزیه و تحلیل ارزشها، آشنا ساختن مرتبی با پایگاه اجتماعی خود در جامعه، شایستگی‌های فضیلت محور برای مشارکت فعال در خانواده، مدرسه و اجتماع، آشنایی مرتبی با فعالیت‌های گوناگون، توجه به ویژگی‌های متفاوت مرتبیان، توجه به آینده نگری، توجه به فطری محوری، تقویت هویت ملی-اسلامی، آشنا ساختن مرتبیان با ارزش‌های مطلوب اجتماعی، آشنا کردن مرتبیان با اهمیت و جایگاه قانونمندی، آشنا ساختن مرتبیان با هویت‌های مشترک (انسانی، ملی، اسلامی) و ویژه (قومی، زبانی و فرهنگی) توانایی تعمیق شناخت خرده فرهنگ‌ها و احترام به آنها، شناخت اهمیت و جایگاه استدلال در حل مسائل اجتماعی، تعمیق شناخت نیازهای اجتماعی مرتبیان در دوره بلوغ</p>
اهداف عاطفی
<p>قابلیت: ایجاد و تقویت علاقه در مرتبی برای تحقق شایستگی‌های (صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌ها) فضیلت محور برای مشارکت فعال در اجتماع، تقویت روحیه ی همکاری و فعالیت در برنامه‌های اجتماعی و مشارکت در حل مشکلات اجتماعی، علاقمندسازی در جهت رعایت قوانین و مقررات اجتماعی، ایجاد کسب روحیه احترام گذاری به خرده فرهنگ‌ها در جامعه، ایجاد علاقه مندی به استفاده از استدلال در حل مسائل اجتماعی، ایجادعلاقه در انجام فعالیت‌های اجتماعی، ایجاد علاقه به ارزش‌های مطلوب اجتماعی تقویت روحیه پذیرش هویت‌های مشترک و ویژه</p>
اهداف روانی-حرکتی
<p>قابلیت: ایجاد مهارت در مرتبیان در جهت تجزیه و تحلیل مسائل و رویدادهای اجتماعی، تقویت مهارت‌های حل مسئله، ایجاد مهارت‌های ارتباطی و گروهی از طریق فعالیت‌های گروهی، ایجاد مهارت در انجام فعالیت‌های اجتماعی سند تحول بنیادین، 1390ص 145-294-328-366-292-370-293-328-329-برنامه درسی ملی، 1390ص 31-10-16-159-12-11-67، شکوهی، 1394 ص 47، کاظمی، 1384؛ اشلاتن و مک فال، 1985، به نقل از هارجی و همکاران ترجمه بیگی و فیروز بخت، 1393ص 12؛ براملد، 1970 به نقل از سلسبیلی، 1394ص 98؛ نقیب زاده، نوروزی، 1388؛ مگ گوایر-پرستیلی، 1981 به نقل از هارجی و همکاران، ترجمه بیگی و فیروزبخت، 1393ص 12؛ نادر نژاد، 1392؛ کارتلج، میلبرن، ترجمه نظری نژاد، 1385ص 62؛ داموند شورت 1986 به نقل از سلسبیلی، 1394 ص 98؛ شماری نژاد، 1381ص 7؛ طباطبایی، 1386ص 154؛ جان دیویی به نقل از گوتک، 1396ص 117.</p>
محتوا
انتخاب محتوا:
<p>قابلیت: یاد دادن ارزش‌ها و نقش‌های اجتماعی و تجزیه و تحلیل آنها، برقراری تعادل میان مباحث مختلف تربیت اجتماعی، آسان‌سازی فرایند درونی کردن ارزش‌های اجتماعی متناسب با سن، جنس و هوش مرتبیان، بحث و استدلال در زمینه‌های مختلف از جمله قوانین و مقررات اجتماعی، آسان‌سازی یاد دادن معنادار حل مسئله در محیط‌های واقعی، برقراری تعادل در استفاده از بخش‌های تجویزی، نیمه تجویزی و غیر تجویزی در منابع مربوط، آسان‌سازی یادگیری معنادار حل مسئله در محیط‌های واقعی، طرح و بررسی مباحث مفید نقش خانواده به صورت گروهی، تجزیه و تحلیل آسیب‌های اجتماعی و پیامدهای آن با استفاده از منابع معتبر، توضیح و تفسیر واژه‌های مشترک اجتماعی به ویژه گروه‌های همالان، آموزش تفکرانتقادی (تجزیه و تحلیل، قضاوت و...) در مباحث مختلف به ویژه فرهنگ‌ها و خرده فرهنگ‌ها</p>
سازماندهی محتوا:
<p>قابلیت: تنظیم عمودی مباحث مختلف به ویژه ارزش‌های اجتماعی، تنظیم مفاهیم جامعه پذیری از ساده به پیچیده با توجه به رعایت پیش نیازها، تنظیم افقی مباحث مختلف تربیت اجتماعی، یاد دادن مهارت‌های اجتماعی به صورت یکپارچه و هماهنگ در دروس مختلف سند تحول بنیادین نظام، 1390ص 294-373؛ سند برنامه درسی ملی، 1390ص 13-11-32-33-39؛ بندورا 1986 به نقل از کدیور، 1395ص 115-42؛ کریتیدن ترجمه شریف، 1389ص 282-283؛ مهرمحمدی، 1393ص 211؛ سجادی، دشتی، 1387؛ اوزمون و کراور؛ 2003ص 351</p>
روش
<p>قابلیت: استفاده از روش‌های پرسش‌گری، تعقل و تفکر، استدلال، گفت‌وگو از طریق ارتباطات و تعاملات متقابل، توجه به نیازهای ویژه و تفاوت‌های فردی، قومی، فرهنگی و جغرافیایی در به کارگیری روش‌ها، تأکید بهینه بر استفاده از فضای مجازی، آنلاین و فناوری‌های نوین و رسانه‌های گوناگون، استفاده از روش‌های مشارکت جویانه در فعالیت‌های اجتماعی، به کارگیری روش‌های فعال از جمله پروژه، حل مسئله، استفاده از روش‌های تفکر انتقادی و چالش‌زا، روش ایفای نقش، به کارگیری روش کاوشگری و روش‌های گروهی، استفاده از فعالیت‌هایی چون بازی سند تحول بنیادین نظام، 1390ص 370-335-337-329-331-312-293-294؛ سند برنامه درسی ملی، 1390ص 33-41-13-40-42-67؛ ابراهیم زاده، 1388، چناری، 1387، اوزون و کراور، 2003، کارتلج و میلبرن، ترجمه نظری نژاد، 1385؛ مگ گرایرپرستیلی، 1981، اسکایرو ترجمه کلیاسی، 1393ص 85؛ تلمود، ترجمه سعدی پور، 1393ص 37؛ نقیب زاده، نوروزی، 1388؛ جویس و همکاران ترجمه بهرنگی، 1389ص 63؛ زیرو 2003، هوفرت و سند برگ 2001؛ کار، 1988؛ سجادی، دشتی، 1387؛ فتنحی و اجارگاه، 1392ص 47؛ میتولیمین به نقل از دژکامی، 1387، فتحی و اجارگاه، 1394؛ صمدی و همکاران 1387؛ کرتیس ترجمه زیبا کلام و دادرس، 1390؛ مختاری، نظری، 1389، علاقه بند، 1394؛ هارجی و همکاران، ترجمه بیگی و فیروز بخت، 1393، سلسبیلی، 1394، گروه مؤلفان یونسکو ترجمه احمدی و خزایی، 1396، محمدی، باقری، ربیاکلام، 1393؛ اریکسون، ترجمه نوری، عبدی، 1394ص 45-48</p>
ارزشیابی
<p>قابلیت: استمرار ارزشیابی (فرایندی) با مشاهده مرتبی به منظور مشخص کردن میزان تحقق شایستگی‌های (صفات، توانمندی‌ها، مهارت‌ها) فضیلت محور، سنجش عملکرد مرتبی در مشارکت عملی در امور نوع دوستانه و خدایابورانه، سنجش میزان مهارت مرتبی در تجزیه و تحلیل ارزش‌ها و رویدادهای اجتماعی در قالب مقاله نوشته شده (آزمون‌های کتبی)، مشاهده میزان مهارت مرتبی در نحوه برخورد صحیح با همکلاسی‌ها یا خرده فرهنگ‌های متفاوت، به کارگیری پرسش‌نامه خودسنجی به منظور مشخص کردن میزان درونی شدن ارزش‌ها در مرتبی، مشاهده عملکرد مرتبی در پذیرش هویت ملی-اسلامی خود، ارزشیابی میزان مشارکت مرتبی در گروه کاری در نهادهای اجتماعی، سنجش میزان تسلط مرتبی نسبت به وظایف خود در محیط‌های شبیه‌سازی شده با توجه به چک لیست ها، منصفانه بودن ارزشیابی متناسب با ویژگی‌های متفاوت مرتبیان، عدم ایجاد خدشه وارد نکردن به روحیه حساس نوجوانان و به کار نرفتن خسونت و ایجاد اضطراب در آنها، مشارکت مرتبیان در ارزشیابی، استفاده از ابزارها و روش‌های متعدد متناسب با تفاوت‌های فردی (کارپوشه ها، مجموعه کارها، پورت فولیو، کتبی، شفاهی)، روایی و پایایی ابزارها و روش‌های سنجش مهارت‌های اجتماعی، تناسب ارزشیابی با اهداف تربیت اجتماعی سند تحول بنیادین نظام، 1390ص 371-372-339؛ برنامه درسی ملی، 1390ص 13-41؛ ارشتاین، هانکینز، 1384جلد 2ص 360-390؛ کرامتی، 1392ص 74؛ صمدی و همکاران، 1387؛ تاکاموزا و سوزوکی، 2004 به نقل از زنگنه، 1392ص 523؛ هنرمان و ایساکن، 2001 به نقل از عارفی، 1384 به نقل از کرامتی، 1392ص 73-74؛ جانسن 2006 به نقل از زنگنه، 1394ص 523؛ کارتلج و میابرن؛ ترجمه نظری نژاد، 1385ص 53؛ سندرز و ورتن 1987 به نقل از ارشتاین و هانکینز، ترجمه احقر، 1384، جلد 2ص 384؛ فتحی و اجارگاه 1394ص 279-299</p>

متخصصان را در جدول زیر مشخص کرد.

بنا بر آنچه مطرح شد می‌توان خلاصه‌ای از ویژگی‌های

عناصر برنامه‌دستی با توجه به منابع مورد استفاده و نظرات



نمودار 1. الگوی طراحی برنامه درسی تربیت اجتماعی

الگوی طراحی برنامه درسی تربیت اجتماعی

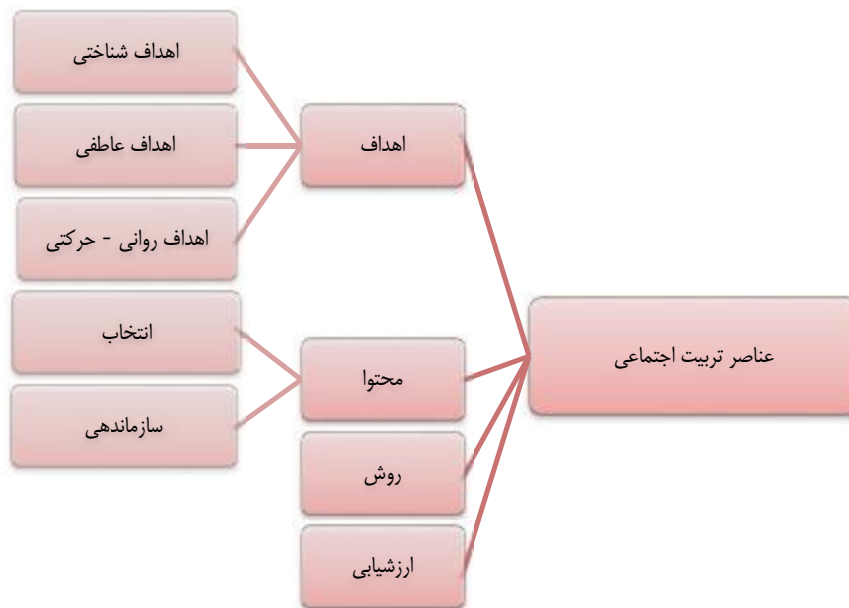
بر اساس اسناد بالادستی شامل مبانی نظری تحول بنیادین نظام و سند برنامه درسی ملی و سایر منابع مربوط و جمع‌آوری نظرات ارزشمند خبرگان و متخصصان این زمینه تحقیق به الگویی برای طراحی برنامه درسی تربیت اجتماعی که در نمودار 1 آمده است، منجر گردید.

نتیجه‌گیری و بحث

انتخاب چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی (به عنوان مهم‌ترین عناصر برنامه درسی) برای طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اجتماعی به واسطه مورد تأیید بودن بسیاری از متخصصان برنامه درسی است. اهمیت مشخص

کردن هدف با نظرات بابت¹ (1975) و اسکایرو² ترجمه کلباسی (1392) که به تصریح هدف‌ها در تربیت اجتماعی اشاره کرده‌اند، توجه به موضوع و محتوا و روش‌های تربیت اجتماعی با نظرات گال و گال³ (1976) و اسکایرو ترجمه کلباسی (1392) که تدارک و سازماندهی تجربیات یادگیری را در این باره مطرح کرده‌اند و ضرورت انجام ارزشیابی با نظرات اسکایرو ترجمه کلباسی (1392) و کرک پاتریک⁴ ترجمه صفایی موحد (1394) مطابقت دارد. به همین منظور ویژگی‌های این عناصر به ترتیب و بر اساس نتایج به دست آمده بیان می‌شود.

1. Babbitt
2. Schiro
3. Gall and Gall
4. Kirkpatrick



نمودار 2. الگوی طراحی برنامه‌دستی تربیت اجتماعی

کرد تا همگی بتوانند با توجه به شرایط و توانایی‌های خاص، ضمن کسب شایستگی‌های اجتماعی، در راستای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه گام بردارند. آنچه که می‌توان به عنوان یکی از ویژگی‌های مهم اهداف به شمار آورد، توجه به آینده‌نگری و توجه نکردن صرف به مسائل روزمره اجتماعی است؛ به عبارت دیگر ویژگی هدف تربیت اجتماعی آموزش‌دوراندیشی نسبت به مسائل و رویدادهای اجتماعی است؛ به گونه‌ای که متریبان علاوه بر اینکه توانایی پیش‌بینی مسائل آینده را دارا هستند، آمادگی لازم نیز برای مواجهه با این گونه مسائل را دارند.

در ویژگی اهداف ترتیب اجتماعی، توجه به بحث فطری بودن، جایگاه ویژه‌ای دارد؛ به عبارت دیگر ضمن تعمیق شناخت فطری بودن گرایش و ارتباط با دیگران، نحوه صحیح ارتباطات میان فردی، به ویژه ارتباط با اعضای خانواده، همسالان، معلم و... و رعایت حقوق دیگران مد نظر قرار می‌گیرد. بنابراین، در همین راستا است که افراد با قوانین، مقررات و قانونمندی در جامعه و اهمیت توجه و مراعات آن آشنا می‌شوند. بر همین اساس است که متریبان با شناخت هویت خود، با هویت‌های مشترک (انسانی، ملی، اسلامی) و هویت‌های ویژه مانند (قومی، زبانی، فرهنگی و...) آشنا شده و احترام به خرده فرهنگ‌های موجود در جامعه و مدارا با افراد را از وظایف خود می‌دانند.

یکی دیگر از ویژگی‌های مهمی که در ارتباط با اهداف تربیت اجتماعی می‌توان به آن اشاره کرد، تعمیق شناخت

در ارتباط با ویژگی‌های هدف در تربیت اجتماعی باید گفت که ابتدا باید به ابعاد و حیطه‌های گوناگون هدف یعنی بعد شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی یا دانشی، گرایشی و مهارتی توجه شود؛ به عبارت دیگر ضمن اینکه متریبی نسبت به تربیت اجتماعی شناخت پیدا می‌کند، می‌بایست نسبت به آن گرایش نشان دهد و در انتها مهارت‌های لازم اجتماعی را کسب کند. در این صورت می‌توان ادعا کرد که او شایستگی‌ها و صلاحیت‌های اجتماعی (که شامل صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌هاست) را دارا بوده و آماده حضور مؤثر در جامعه است؛ اما اگر بخواهیم ویژگی اهداف را به صورت جزئی‌تر بیان کنیم باید بگوییم متریبی باید با ارزش‌های اجتماعی آشنا شده و به درجه‌ای از شناخت برسد که بتواند ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی را با توجه به ملاک‌های اسلامی و متناسب با جامعه ایرانی تجزیه و تحلیل کند و بر همین اساس پایگاه اجتماعی خود را تشخیص داده و متناسب با آن رفتار کند.

یکی دیگر از ویژگی‌های اهداف اجتماعی آشنا کردن متریبان با فعالیت‌های گوناگون اجتماعی و همکاری با نهادهای مختلف اجتماعی همچون مسجد، فرهنگسراها و کانون‌ها است؛ یعنی علاوه بر فعالیت‌های اجتماعی در مدرسه باید بعد فعالیت‌هایش به جامعه بزرگ‌تر نیز گسترش یابد. نکته قابل ذکر درباره ویژگی‌های اهداف تربیت اجتماعی اینکه باید به ویژگی‌های متفاوت متریبان اعم از تفاوت‌های جنسیتی، فرهنگی، هوشی و اجتماعی و... توجه

انگیزه‌های اجتماعی متریبان به ویژه در دوره بلوغ است. توجه به ویژگی‌هایی چون آزادی، استقلال‌طلبی و ارتباط با همسالان و گروه‌های دوستی از جمله مواردی است که باید با توجه به نظام ارزشی جامعه، مهم قلمداد شود تا در نهایت بتوان جوانانی شایسته و دور از هر گونه مشکلات عاطفی و روانی تربیت کرد. جوانانی که آینده جامعه را می‌سازند و نبض بهداشت، امنیت، آموزش، اخلاق، اقتصاد و سیاست جامعه را به دست می‌گیرند.

ویژگی دیگری که می‌توان گفت به نوعی بر همه ویژگی‌ها سایه می‌افکند و در ارتباط با آنها است، شناخت اهمیت و جایگاه تفکر است. توجه به این ویژگی به متریبان کمک می‌کند که بتوانند ضمن بهره‌مندی از فرایند تفکر، همه مسائل اجتماعی را با استدلال حل و فصل کرده و علمی و منطقی برخورد کردن با مسائل گوناگون را سرلوحه زندگی خود قرار داده و هیچ چیزی را بدون دلیل نپذیرند.

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که یکی از اهداف مهم تربیت اجتماعی، ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در متریبان است؛ به گونه‌ای که آنها خود را افرادی مسئول دانسته و نسبت به افراد خانواده و جامعه متعهد باشند.

- از جمله اهداف دیگر تربیت اجتماعی که حاصل این پژوهش است توانایی تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی است. شرکت دادن متریبان در فعالیت‌های گوناگون اجتماعی برای درک نقش مشارکت و همیاری در امور اجتماعی با نظرات شورت (1986)، هوفرت⁵ و سندبرگ⁶ (2001)، افلاطون، ارسطو و دیویی⁷؛ به نقل از جویس⁸ و همکاران، ترجمه بهرنگی (1389) مطابقت دارد. همچنین قابلیت ایجاد روحیه تعاون و همکاری و به عبارتی همدردی و کمک و یاری به دیگران با نتایج پژوهش‌های نادرزاد (1392) علیشاهی (1394)، جیمزوالادز⁹ (2015) و ادتورو¹⁰ (2015) هماهنگ است. توجه به خانواده به عنوان

ویژگی دیگری که می‌توان گفت به نوعی بر همه ویژگی‌ها سایه می‌افکند و در ارتباط با آنها است، شناخت اهمیت و جایگاه تفکر است. توجه به این ویژگی به متریبان کمک می‌کند که بتوانند ضمن بهره‌مندی از فرایند تفکر، همه مسائل اجتماعی را با استدلال حل و فصل کرده و علمی و منطقی برخورد کردن با مسائل گوناگون را سرلوحه زندگی خود قرار داده و هیچ چیزی را بدون دلیل نپذیرند.

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که یکی از اهداف مهم تربیت اجتماعی، ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در متریبان است؛ به گونه‌ای که آنها خود را افرادی مسئول دانسته و نسبت به افراد خانواده و جامعه متعهد باشند.

- از جمله اهداف دیگر تربیت اجتماعی که حاصل این پژوهش است توانایی تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی است. شرکت دادن متریبان در فعالیت‌های گوناگون اجتماعی برای درک نقش مشارکت و همیاری در امور اجتماعی که به موفقیت‌های اجتماعی منجر می‌شود، از اهداف تربیت اجتماعی به شمار می‌آید که بر همین اساس ایجاد روحیه تعاون و همکاری و به عبارتی همدردی و کمک و یاری به دیگران که از جمله اهداف اجتماعی در این پژوهش به شمار می‌رود.

- یکی از اهداف مهمی که همواره و در طول تاریخ مورد تأکید علمای تعلیم و تربیت قرار گرفته توجه به خانواده به عنوان اولین و مهم‌ترین نهاد اجتماعی است. آنچه در تربیت اجتماعی به عنوان بارزترین شاخص خودنمایی می‌کند، بحث روابط افراد با یکدیگر است. ارتباط و تعامل افراد جامعه به طور صحیح از جمله اهداف حاصل این پژوهش است. بر این اساس، آنچه در این ارتباطات ضروری به نظر می‌رسد، بعد شناختی که بیانگر آگاهی فرد نسبت به روابط اجتماعی؛ شمال بعد عاطفی که نشان از احساسات و

1. Ozmon & Craver

2. Mergler

3. Celikkaya

4. Short

5. Hoefert

6. Sandburg

7. Palato & Aristotle & Dewey

8. Joyce

9. James Valdes

10. Adetoro

بی‌انگیزه فرد برای ادامه مطالعه خواهد بود. بر این اساس اگر بخواهیم محتواهای مربوط به تربیت اجتماعی مؤثر واقع شوند باید به سطح دشواری متون توجه داشته باشیم. بنابراین در دوره اول متوسطه که متربیان به سطح تفکر انتزاعی می‌رسند و توانایی تجزیه و تحلیل پیدا می‌کنند می‌توان مفهوم ارزش‌های اجتماعی و استدلال درباره دلایل اهمیت آنها را به کاربرد.

از آنجا که یکی از اهداف مهم تربیت، به ویژه تربیت اجتماعی ایجاد یکپارچگی بین عموم افراد یک جامعه و به طور خاص کودکان و نوجوانان است؛ بنابراین ویژگی دیگری که می‌توان برای محتوا در نظر گرفت کاربرد مفاهیم واژه‌های مشترکی همچون انتظارات و نقش‌ها و بررسی علل از هم گسیختگی خانواده که آشنایی با این مفاهیم و ادراک آنها برای متربیان ضروری است. در همه تعاریفی که از محتوا ارائه شده بر این تأکید شده است. از جمله می‌توان به تعریف ملکی (1395)، فتحی (1388) و گروه مؤلفان یونسکو، ترجمه احمدی و خزایی (1396)، اشاره کرد. پس در وهله اول باید متربیان با این مفاهیم آشنا شده، آن را درک کرد و در مرحله بعد آن را به کار گیرند. مورد دیگری که می‌توان به آن اشاره کرد به کارگیری دانش مربوط به تربیت اجتماعی با توجه به اهداف، اصول و مبانی است. انتخاب و تنظیم محتوا معمولاً پس از تعیین اهداف صورت می‌گیرد. به طور یقین در زمان انتخاب محتوا با انبوهی از محتوا روبه‌رو خواهیم بود. در این صورت از یک طرف به دلیل حجم محدود کتاب‌ها یا هر گونه محتوای نوشتاری یا غیرنوشتاری و از طرف دیگر محدودیت زمان باید با توجه به اهمیت محتوا اولویت‌ها را در نظر گرفت و مهم‌ترین آنها را که ضرورت آن مشخص شده، صورت‌بندی کرد.

ویژگی دیگری که می‌توان برای محتوا برشمرد، انعطاف در محتوا است. به دلیل تفاوت متربیان از جهات سنی، جنسیتی، فرهنگی، هوشی، نیازها و علایق دانش‌آموزان لازم است محتوا متناسب با این تفاوت‌ها تغییراتی پیدا کند. به عبارت دیگر محتوای ثابت و یکنواخت نمی‌تواند جوابگوی نیازهای متربیان باشد. نظرات پساساختارگرایان در این زمینه تأییدکننده این مهم است. «آنان معتقدند ارائه یک متن و محتوای درسی امکان‌پذیر نیست. این سخن از اعتقاد به کثرت‌گرایی، تعدد و پراکندگی افکار انسان‌ها، اجتماعات، فرهنگ‌ها و منش‌ها برمی‌آید.» (سجادی، دشتی،

اولین و مهم‌ترین نهاد اجتماعی با نتایج پژوهش علیشاهی (1394)، ارتباط و تعامل افراد جامعه به طور صحیح به عنوان بارزترین شاخص تربیت اجتماعی با نتایج پژوهش مگ گوایر و پرستیلی¹ (1981)، کارتلج و میلبرن² ترجمه نظری نژاد (1385)، ابن سینا به نقل از خارستانی (1391) هماهنگ است. آمادگی برای زندگی در جامعه با نظراسطو ترجمه عنایت (1364)، اهمیت شناخت در ارتباطات اجتماعی با عقلانیت ارتباطی هابرماس³ به نقل از نقیب زاده و نوروزی (1388)، همدلی و دوستی با نتایج تحقیق نادر نژاد (1392)، مدارا با سوره آل عمران (آیه 159)، روحیه برادری، محبت و احترام با نتایج پژوهش علیشاهی (1394)، ایجاد شناخت و نگرش با نتایج پژوهش جوینس و ویل⁴ (1980)، گال و گال (1976) و سیلیکیا (2014) مطابقت دارد.

همچنین توجه به تفاوت‌های فردی با تفاوت‌هایی که در سوره بقره آیه (233) مطرح شده و نتایج پژوهش صادقی (1389) و کاورتینو⁵ (2016) در یک راستا است. برقراری عدالت و مساوات با نتایج پژوهش الستر فرانک و ارد⁶ (1913)، صادق زاده (1388)، رورتی⁷ به نقل از موسوی (1394)، علیشاهی (1394) و نهج الفصاحه (حدیث 2009) تطبیق می‌کند. رعایت قوانین و مقررات و احترام به حقوق دیگران با نتایج پژوهش موسوی (1390) و علیشاهی (1394) مطابقت دارد.

درباره ویژگی‌های محتوا شاید بتوان گفت اولین چیزی که از هر محتوایی انتظاری رود علاوه بر ظاهر مناسب، این است که برای استفاده کننده از آن، درک‌پذیر و فهم‌شدنی باشد. محتوایی که به زبان خواننده نباشد خیلی زود ارزش خود را از دست می‌دهد. بنابراین یکی از محورهای مهم در تنظیم محتوا و به ویژه محتوای تربیت اجتماعی این است که متناسب با رشد گویایی و ذهنی متربیان باشد. کاربرد مفاهیم پیچیده‌ای که هیچگونه فهم و درکی در فرد ایجاد نمی‌کند موجب می‌شود که متربی نتواند با آن محتوا ارتباط برقرار کند و همین عاملی برای کاهش و در نهایت

1. Periestley
2. Cartledge & Milburn
3. Habermas
4. Joyce & Will
5. Convertino
6. Lester Frank
7. Rorti

1387). در همین رابطه در محتوای تربیت اجتماعی، می‌توان به متونی چون نقد و بررسی خرده فرهنگ‌ها اشاره نمود و تکالیف کلاسی یا عبارتی در این ارتباط برای متریان مشخص کرد. نکته دیگر اینکه آنچه انگیزه یادگیری محتوا را افزایش می‌دهد، به کارگیری مفاهیمی است که از محیط‌های واقعی انتخاب شده باشد؛ چرا که متریان نسبت به این مفاهیم احساس نیاز بیشتری می‌کنند. به همین دلیل کاربرد مفاهیم آشنا از جمله ویژگی‌هایی است که می‌توان برای محتواهای تربیت اجتماعی برشمرد.

ویژگی مهم دیگری که می‌توان به آن اشاره کرد تنظیم محتوا با توجه به نیازهای اجتماعی حال و آینده متریان است. به تعبیر روشن‌تر به جرأت می‌توان گفت مهم‌ترین عاملی که انسان را به حرکت وامی‌دارد نیاز است. بنابراین چنانچه محتوایی که برگزیده می‌شود، متناسب با نیازهای حال و آینده متریان باشد آنان رغبت بیشتری برای یادگیری آن نشان می‌دهند و چون احساس نیاز به آن می‌کنند، یادگیری برایشان آسان‌تر خواهد بود. اما اینکه چگونه می‌توان محتوا را با نیازهای آینده فرد متناسب کرد، باید گفت به کارگیری مهارت‌هایی چون حل مسئله و خودآموزی به مربی کمک می‌کند که به درجه‌ای از توانایی برسد که با تمرین و ممارست به شیوه حل مسئله و خودآموزی در آینده نیز مسائل و مشکلات خود و گاه دیگران را به شیوه علمی و منطقی حل کند. به طور مثال مربی با باور داشتن اینکه اراده نقش مهمی در زندگی فردی و اجتماعی او دارد چه در زمان حال و چه در آینده با توأم ساختن دو مهارت حل مسئله و اراده می‌تواند بر مشکلات خود در همه زمان‌ها غلبه کند. با توجه به اینکه رسالت اصلی محتوا این است که بتواند علاوه بر ایجاد شناخت در مربی، عملکرد او را در جهت ارزش‌ها تغییر دهد؛ بنابراین ضمن توجه به اهمیت بعد عملکردی محتوا، باید تناسب بین محتوا با عملکردهای اجتماعی مورد انتظار از متریان با رویکرد ارزشی مدنظر قرار گیرد؛ به عبارت ساده‌تر آنچه که بناسست متریان انجام دهند باید به روشنی در محتوا ذکر شده و فعالیت‌های لازم و متناسب با آن نیز طراحی شود؛ به طور مثال اگر از متریان انتظار روحیه مشارکت جویانه و همکاری داریم باید محتوا حمایت‌کننده این عملکرد بوده و با تعیین تکالیف ویژه در کتاب در این

راستا گام برداشته شود. از آنجا که ساعات رسمی کلاسی برای محتوای تربیت اجتماعی کافی به نظر نمی‌رسد می‌توان محتوا و فعالیت‌های مربوطه را علاوه بر ساعات رسمی، در ساعات غیر رسمی در داخل و حتی خارج مدرسه نیز برنامه‌ریزی کرد. از جمله ویژگی‌های دیگری که می‌توان برای محتوای تربیت اجتماعی برشمرد استفاده از سه دسته محتوای که شامل تجویزی، نیمه تجویزی و غیر تجویزی است. به بیان دیگر بخشی از محتوا که قاعدتاً مفاهیم اساسی تربیت اجتماعی را تشکیل می‌دهد بخش تجویزی است که لازم است همه متریان آن را مطالعه کنند تا بتوانند بینش کافی نسبت به ارزش‌های اجتماعی و سایر مباحث مهم به دست آورند. اما به دلیل توجه به بعد انتخابی و اختیاری آموزش لازم است قسمتی از محتوا نیز این گونه اختصاص یابد تا متریان بتوانند بنا بر نیاز و علاقه خود محتوا را انتخاب کنند و این همان بعدی است که کمک می‌کند که استعدادها نهفته و بالقوه شکوفا شوند. به عبارت دیگر می‌توان این محتواها را در قالب فوق برنامه به اشکال مختلف ارائه کرد.

براساس نتایج به دست آمده از ویژگی‌های محتوا، مبتنی بودن بر ارزش‌های اجتماعی است که با نظرات کدیور (1395) و سرکار آرانی (1392) مطابقت دارد. تناسب محتوا با سطح زبانی با نظرات لطف آبادی (1387)، محتوا متناسب با توانایی‌ها، نیازها، علایق و تفاوت‌های فردی یادگیرندگان با نظرات کاسمین¹ (2013)؛ به نقل از هدایتی و همکاران، (1395) یغما (1394)، ملکی (1389)، مشارکت و تشریح مساعی (ون²، 2009)؛ به نقل از قاضی زاده اردکانی، (1396) روابط دوستانه، سرکار آرانی (1392) حل مسئله، با پژوهش قاضی زاده اردکانی (1396)، سراجی و دیگران (2007)، ارتباط محتوا با تجربیات زندگی، مسائل جامعه و کار، با نظرات کاسمین (2013)، پورواتنووآندریانی (2011)، به نقل از هدایتی و همکاران (1395)، کریتندن³ ترجمه شریف (1389)، لطف آبادی (1387)، سیف (2013)، توه⁴ و همکاران (2010)، مهرمحمدی (1393)، سجادی و دشتی

1. Cosmin
2. Van
3. Crittenden
4. Toh

اجتماعات مختلف، خود به خود با فناوری‌های جدید آشنا شده و علاوه بر اینکه علاقه‌مند به نوآوری‌ها هستند، نسبت به آنها احساس نیاز نیز می‌کنند. بنابراین به دلیل عقب نماندن از این نوآوری‌ها در سطح جامعه و حتی جامعه جهانی باید به روز بودریال برای مثال با توجه به اهمیت مبحث آشنایی با فرهنگ‌های مختلف در تربیت اجتماعی می‌توان از طریق این شبکه به شناخت در این زمینه اقدام کرد. یا مثلاً متربی برای یادگیری و استفاده از اینترنت، علاوه بر جستجو برای مباحث علمی، فرهنگی، هنری و... می‌تواند از طریق ایمیل در تماس با معلم یا دوستان خود بوده و از این طریق تبادل اطلاعات کند. به یقین یکی از دلایل استفاده از شیوه‌های گوناگون، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان است. به دلیل متفاوت بودن توانایی‌ها و علایق متربیان و یکسان نبودن تأثیر یک روش بر همه افراد، لاجرم باید از روش‌های گوناگون کمک گرفت، تا بتوان پاسخگوی سلیقه‌ها و نیازهای متعدد آنها بود؛ به طور مثال حتی در کاربرد روش پروژه که مورد تأیید همه علمای تربیتی بوده و به عنوان یک روش فعال شناخته شده باید گفت خود این روش به چند دسته تقسیم می‌شوند؛ از جمله پروژه‌های خدماتی (ارائه خدمات به گروه‌های نیازمند) پروژه تولیدی (مثل ساخت مدلی از قوانین راهنمایی و رانندگی) و یا حل مسئله (مثلاً روش‌های کاهش مصرف آب یا آلودگی و...) که هر کدام از متربیان می‌توانند بر حسب علاقه یکی از این روش‌ها را انتخاب کنند.

از جمله روش‌های مهم دیگری که می‌توان به آن اشاره کرد، روش تفکر انتقادی است که نشان می‌دهد تربیت اجتماعی با پذیرش صرف و اطاعت بی چون و چرا هیچگونه سختی ندارد و زمانی این تربیت می‌تواند پویا و مطلوب باشد که بتواند متربیان را در کلاس‌ها به چالش کشیده و با طرح مباحث گوناگون اجتماعی، قضاوت‌های ارزشی را مطرح کند. برای مثل درباره موضوع کنترل اجتماعی می‌توان ایده‌های متفاوت متربیان را به بحث گذاشت و در نهایت آنها را به تفکر درباره موضوعات مختلف واداشت. به طور یقین پرورش تفکر انتقادی در راستای روش‌های فعالی چون حل مسئله، بارش مغزی و پروژه است. در موضوعاتی چون آسیب‌های اجتماعی با استفاده از روش‌های فعال می‌توان مسائل را به خوبی تجزیه و تحلیل کرد.

(1387) منطبق است. استدلالی بودن محتوا و استدلال مشارکتی با تحقیقات اندرسون¹ و همکاران (1995) به نقل از دیوید جاناسن و سوزان لند²، ترجمه آذرنوش و زنگنه (1393) و ملکی (1389) همسو است. همچنین فعالیت‌های یادگیری مشارکتی با نتایج پژوهش‌های فورد³ (2014)، کرتن⁴ و همکاران (2015) به نقل از هدایتی و همکاران، سرکارآرانی (1392) در یک راستا است. بحث و استدلال و بحث‌های گروهی از نتایج به دست آمده از این پژوهش است که با نظرات کرتندن ترجمه شریف (1389) و ملکی (1389) هماهنگ است. قابلیت ایجاد مهارت پرسشگری و پژوهشگری از ویژگی‌های محتوا باید باشد که با نظرات کرتندن ترجمه شریف (1389) و پژوهش قاضی اردکانی و همکاران (1396) مطابقت دارد.

مورد دیگری که حاصل این پژوهش است توانایی محتوا در ایجاد تفکر انتقادی است که با نظرات برنز و آیلونز⁵ (2009)، دانیل⁶ و همکاران (2012) و نتایج پژوهش قاضی اردکانی (1396) و اوزمون و کراور (2003) در یک راستا است.

درباره تلفیقی بودن محتوا که از نتایج این پژوهش محسوب می‌شود باید گفت این ویژگی با نظرات فورد (2014)، کوئن (2015) و نتایج پژوهش هدایتی و همکاران و سرکارآرانی (1392) یکی است. نتایج پژوهش نشان داد که توالی، مداومت، وسعت، وحدت و تعادل از جمله ویژگی‌های سازماندهی محتوا باید باشد. نظرات تایلر ترجمه تقی پورظهیر (1390)، مهرمحمدی (1381) و ملکی (1389) نیز این نتایج را تأیید می‌کنند.

درباره ویژگی‌های روش‌های تربیت اجتماعی باید اذعان داشت که آنچه اهمیت دارد و مورد تأیید همگان است و از نتایج پژوهش به شمار می‌رود، استفاده از فناوری‌های جدید از جمله اینترنت، شبکه‌های اجتماعی و... است و این در واقع به دلیل ضرورت به روز بودن روش‌ها است؛ چرا که تنها با استفاده از شیوه‌های قدیمی نمی‌توان به تربیت اقدام کرد. افراد هر جامعه‌ای، به ویژه نوجوانان به دلیل حضور در

-
1. Anderson
 2. Jonassen
 3. Ford
 4. Koenen
 5. Burns & Illiois
 6. Darling

آنچه در تربیت اجتماعی مهم و در واقع اساسی محسوب می‌شود، اینکه افراد در مراوده با یکدیگر به شیوه درست عمل کنند. به همین دلیل تمرین روش‌های برخورد صحیح، یکی از روش‌هایی است که برای تربیت اجتماعی پیشنهاد شده است؛ به بیان دیگر صرف داشتن دانش درباره نحوه برخورد با دیگران کافی نبوده و لازم است متریان در محیط‌های طبیعی قرار گیرند و به طور ملموس با مسائل واقعی زندگی روبه‌رو شوند. به همین منظور در راستای آموزش مباحث نظری و مکتوب لازم است به طور عملی در مدرسه متریان به تمرین بپردازند؛ برای مثل نحوه برخورد با مرتبی پرخاشگر یا بی‌انضباط را به طور عملی فراگیرند. بنابراین وقتی سخن از روش به میان می‌آید تنها روش‌های معمول تئوری مدنظر نیست؛ بلکه برای قوت بخشیدن به یادگیری‌ها می‌توان گردش‌های علمی تدارک دید و یا با نشان دادن فیلم‌های مناسب تربیتی، متریان را به تجزیه و تحلیل و حتی قضاوت‌های ارزشی دعوت کرد. همچنین می‌توان با برگزاری نمایشگاه‌های مختلف در جهت تحلیل مباحثی چون هویت انسانی، ملی و اسلامی اقدام کرد. یکی از مهم‌ترین شیوه‌هایی که در تربیت اجتماعی مطرح شده و مورد تأیید قرار گرفته است، به کارگیری شیوه‌های مشارکتی است. در این شیوه به دلیل اینکه در متریان روحیه همکاری ایجاد شده و تقسیم کار مطرح می‌شود متریان می‌توانند در کنار هم به انجام کارهای متفاوتی بپردازند و همین امر موجب می‌شود که آنها انجام کارهای مشترک را آموخته، تمرین کرده و به محاسن آن پی ببرند. به طور مثال می‌توانند درباره زندگی آپارتمانی که یکی از مظاهر زندگی امروزی است با همکاری و مشارکت یکدیگر اسلاید تهیه کنند و هر کدام موظف به انجام برخی از کارها شوند. در اینجا حس همکاری می‌تواند جایگزین رقابت‌های ناسالم شده و برخی رفتارهای ناشایست چون حسادت، تنگ نظری، بدبینی، خودکم‌بینی یا خودبزرگ‌بینی، نداشتن اعتماد به نفس و بسیاری موارد منفی دیگر از بین برود.

به دلیل رواج بازی‌های آموزشی از جمله بازی‌های رایانه‌ای و علاقه نوجوانان به این گونه بازی‌ها می‌توان بسیاری از مفاهیم تربیت اجتماعی را آموزش داده و برنامه را به گونه‌ای تنظیم کرد که برنده شدن از آن کسی باشد که بتواند به طور صحیح عمل کند؛ برای مثال درباره بحث

تعادل و نداشتن تعادل در رعایت قوانین و مقررات یا آداب معاشرت در جامعه می‌توان چنین بازی‌هایی طراحی کرد. یکی از مهم‌ترین روش‌ها در تربیت اجتماعی که نزدیک به اتفاق علمای تعلیم و تربیت معرفی کرده‌اند، کاربرد روش نمایش و به عبارتی ایفای نقش‌های گوناگون اجتماعی از جمله نقش دانش‌آموزی، فرزندی (دختر یا پسر) پدری و مادری است. به دلیل تأثیر ظاهر انسان در باطن او، بازی نقش‌ها اثر چشمگیری می‌تواند بر فرد داشته باشد. این واقعیتی است که تا وقتی فرد خود را در جایگاه دیگری قرار ندهد هیچگاه نمی‌تواند او را به خوبی درک کند و به همین دلیل و در این رابطه است که در دین ما توصیه شده است که خود را در جای دیگری قرار دهیم. (فرض کنیم) اگر بخواهیم بدانیم کاری که انجام می‌دهیم درست است یا خیر؛ باید ببینیم اگر کسی آن برخورد یا رفتار خاص را با ما می‌کرد چه احساسی داشتیم.

- نتایج پژوهش نشان می‌دهد که حل مسئله به عنوان یکی از روش‌های مهم در تربیت اجتماعی است.

- در این پژوهش استفاده از شیوه کاوشگری به عنوان یکی از شیوه‌های فعال در تدریس علوم اجتماعی شناخته شد.

- همچنین روش‌های گروهی نیز از جمله روش‌های فعال مورد نظر در این پژوهش محسوب می‌شود. مورد دیگری که در همین رابطه می‌توان به آن اشاره کرد، بحث‌هایی است که به قضاوت و داوری فراگیران درباره مباحث اجتماعی منجر می‌شود.

- نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ایجاد شناخت در متریان یکی از شیوه‌های مهم در تربیت اجتماعی است. در واقع با شناخت، متریان ادراک و بینش اجتماعی پیدا کرده و موجبات تقویت و تعمیق باورها فراهم می‌شود. همچنین به کارگیری شیوه مشارکت و همیاری از جمله شیوه‌های تربیت اجتماعی است که حاصل این پژوهش است.

- در بین روش‌های تربیت اجتماعی ایفای نقش از جمله روش‌هایی است که مورد تأکید بسیاری از صاحب نظران قرار گرفته است. نتایج پژوهش حاضر نیز تأیید کننده این واقعیت است.

است. این نتیجه با نظرات میتولیمین⁸ مطالعات تلمود، ترجمه سعدی پور (1393)، مک کنا⁹ و همکاران به نقل از تلمود، کوهن و همکاران به نقل از تلمود، ترجمه سعدی پور (1393) تطبیق می‌کند.

به کارگیری شیوه تفکراتقادی به عنوان روشی شناخته شده که بسیاری برآن تأکید نموده‌اند. مطالعات فتحي (1394-1392)، میتولیمین به نقل از دکامی (1387)، اسرائیل شفلر¹⁰ به نقل از دکامی (1387)، کار¹¹ (1988) به نقل از سجادی، دشتی (1387)، کانن (1991) به نقل از سلسبیلی (1392) این روش را تأیید می‌کنند. استفاده از روش‌های عملی در تربیت اجتماعی روشی است که با نظرات دیویی به نقل از کرتیس¹²، ترجمه زیبا کلام و دادرس (1390)، پیاژه به نقل از سلسبیلی (1392) در یک راستا می‌باشد.

نتایج پژوهش نشان داد که ایفای نقش یکی از شیوه‌های بسیار مهم در تربیت اجتماعی است که با مطالعات تی سان یوش¹³ (1994) به نقل از سرکارآرانی (1392)، رابرت سلمان¹⁴ به نقل از لطف آبادی (1387) هربرت مید¹⁵ به نقل از مختاری و نظری (1389)، حسینی (1396)، علاقه بند (1394)، مرتن¹⁶ (1972) به نقل از علاقه بند (1394)، بندورا¹⁷ (1986) به نقل از هارجی و همکاران، ترجمه بیگی و فیروزبخت (1393)، جویس کالهن، ترجمه بهرنگی (1389) مطابقت دارد. حل مسئله روش دیگری از نتایج این پژوهش است که با نتایج مطالعات ادموندشورت به نقل از سلسبیلی (1394)، باری¹⁸ و همکاران (2013) به نقل از ابراهیم پور و همکاران (1395)، تورانی و آقازاده (2006)، کارتلج ومیلبرن، ترجمه نظری نژاد (1385)، صمدی و همکاران (1387)، گروه مؤلفان یونسکو احمدی و خزایی (1396) هماهنگ است.

- روش پروژه نیز در تربیت اجتماعی کاربرد زیادی دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که از انواع این روش می‌توان در تربیت اجتماعی استفاده کرد.

نتایج پژوهش نشان می‌دهند که روش‌های مورد تأیید به طور عمده فراگیرمحور و فعال هستند؛ از جمله می‌توان به روش‌های پرسشگری اشاره کرد که با نتایج پژوهش ابراهیم زاده (1388) و چناری (1387)، کار (1988) به نقل از سجادی، دشتی (1387) فتحي (1394) هماهنگ می‌باشد. به کارگیری شیوه‌های استدلالی و کاوشگری که یادگیرندگان را به تفکر وامی‌دارد و از نتایج این پژوهش است با نظرات ادموندشورت به نقل از سلسبیلی (1394) نتایج پژوهش سوری (1392)، هابرماس بنا به نتایج پژوهش محمدی، باقری، زیباکلام (1393) در یک راستا می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد روش گفتگو و ارتباط رو در رو و متقابل یکی از روش‌های بسیار مهم در تربیت اجتماعی است. این نتیجه با نظرازمون و کراور (2003)، کومبزاسلی¹ به نقل از کارتلج میلبرن ترجمه نظری نژاد (1385)، مگ گوایر و پرستیلی² (1981) به نقل از هارجی³ و همکاران ترجمه بیگی و فیروز بخت (1393) هابرماس به نقل از سوری (1392)، سندبرگ⁴ (2001) به نقل از تلمود⁵، ترجمه سعدی پور (1393)، محمدی، باقری و زیباکلام (1393) مطابقت دارد.

استفاده از روش‌های مشارکتی، تعامل اجتماعی، همیاری، همکاری و مسئولیت‌پذیری از نتایج این پژوهش است که با نتایج مطالعات جویس⁶ و همکاران، ترجمه بهرنگی (1389) ژبرو⁷ (2003) به نقل از سجادی (1388)، تلمود، ترجمه سعدی پور (1393)، هوفرت و سند برگ (2001) و هنسن و همکاران (2003) به نقل از تلمود، ترجمه سعدی پور (1393) هماهنگ می‌باشد. استفاده از فضای مجازی، رسانه‌های گوناگون، فناوری‌های جدید و شبکه‌های اجتماعی از روش‌هایی است که بسیار مورد توجه

8. Matthew Lipman

9. Mckenna

10. Israel Scheffler

11. Car

12. Curtiss

13. Tsuneyoshi

14. Robert Selman

15. Herbert Mead

16. Robert Merton

17. Bandura

18. Baraee

1. Combs & Slaby

2. McGuire & Priestley

3. Hargie

4. Sandberg

5. Talmud

6. Joyce

7. Giroux

ثابت شده چنانچه افراد در انجام کارها حضور داشته باشند، مقاومت آنها نسبت به آن کار خاص کم خواهد شد. ارزشیابی نیز از این قاعده مستثنی نبوده و با حضور فعال متریبان در ارزشیابی می‌توان رقابت‌ها را تبدیل به رفاقت کرد. به همین منظور استفاده از شیوه خودسنجی که در راستای آشنا شدن دانش‌آموزان با عملکردهای احتمالی خود، انجام می‌شود می‌تواند مؤثر واقع شود. برای مثل در پرسش‌نامه خودسنجی می‌توان از دانش‌آموز درخواست کرد که نحوه برخورد خود را با همکلاسانی که از او انتقاد می‌کنند بیان کند و اگر بخواهیم این خودسنجی را به صورت عملی برگزار کنیم باید فرد را در چنین موقعیتی (یعنی انتقاد دوستان از او) قرار دهیم و بعد نحوه برخورد او را در برابر دیگران مشاهده کنیم.

استفاده از ارزشیابی تشخیصی در تربیت اجتماعی ویژگی دیگری است که می‌توان به آن اشاره کرد. در واقع نفس استفاده از این نوع ارزشیابی نوعی نیازسنجی است. همانگونه که معلم در ابتدای اولین جلسه کلاس برای تشخیص میزان آمادگی دانش‌آموزان چندین سؤال مطرح می‌کند تا متوجه نیازهای آنان در یک درس خاص شود و به عبارتی بداند که درس خود را از کجا شروع کند؛ در ارتباط با تربیت اجتماعی نیز لازم است از ارزشیابی تشخیصی به منظور میزان آمادگی متریبان در زمینه این نوع تربیت اطلاعاتی به دست آید؛ برای مثال مشخص شود که متریبی تا چه اندازه نسبت به دوران بلوغ، ویژگی‌ها، وظایف رشدی و تکالیف شرعی آشنایی دارد که بتوان با توجه به نتیجه ارزشیابی به ایجاد شناخت و سپس تشویق و زمینه‌سازی برای انجام آن وظایف اقدام کرد.

همان گونه که می‌دانیم ارزشیابی انواع گوناگونی دارد. معمولاً با ارزشیابی تشخیصی، ورودی یا آغازین شروع شده با ارزشیابی فرایندی یا مرحله‌ای ادامه یافته و با ارزشیابی نهایی یا پایانی، خاتمه می‌یابد. اگرچه همیشه باید فرد در معرض ارزشیابی قرارگیرد؛ ولی اغلب روند کار به این صورت است. در تربیت اجتماعی نیز پس از ارزشیابی تشخیصی، ارزشیابی فرایندی انجام می‌گیرد. برای مثل با توجه به اینکه یکی از اهداف مهم تربیت اجتماعی تلاش برای ارتقای ابعاد مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) هویت خویش است می‌توان با استفاده از ارزشیابی فرایندی، میزان

بازی نیز از جمله روش‌های تربیت اجتماعی به دست آمده از این پژوهش است که با نتایج مطالعات سندبرگ (2001) به نقل از تلمود، ترجمه سعدی پور (1392)، پیازه به نقل از سلسیلی (1392)، ارسطوبه نقل از عطاران (1371)، کاتیبینوا و همکاران (2016)، ویگوتسکی¹ به نقل از سلسیلی (1392) مطابقت دارد.

آنچه درباره ویژگی‌های ارزشیابی قابل ذکر است، این است که ارزشیابی باید به صورت پیوسته انجام گیرد. هدف از این ارزشیابی بررسی میزان تحقق شایستگی‌های پایه که شامل صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌هاست، می‌باشد. در واقع تربیت اجتماعی برای ایجاد شایستگی در متریبی است؛ بنابراین با ارزشیابی می‌توان میزان دستیابی به این شایستگی را مشخص کرد. در رابطه با شایستگی‌های پایه که شامل صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌هاست، ضمن تهیه چک لیستی از اینها، می‌توان حد نصابی برای آنها تعریف کرد. گرچه اعمال انسان از امور غیر کمی است و نمی‌توان برای آن عدد و رقم در نظر گرفت، ولی به هر حال برای اینکه بتوان به نتیجه‌ای مطلوب در این راستا دست یافت، می‌توان در ارتباط با متریبان برای مثال محدوده‌ای مشخص کرد. به فرض مثال درباره انجام برخی از کارهایی که حاکی از حس همکاری و مشارکت است می‌توان به انجام دادن یا انجام ندادن این عمل خاص اشاره کرد و در چک لیست مرتبط علامت زد.

با توجه به اینکه هدف اصلی از ارزشیابی، به ویژه، ارزشیابی فرایندی، اصلاح و رفع نواقص احتمالی است، بنابراین لذا به ارزشیابی نباید به عنوان هدف نگاه کرد. ارزشیابی در واقع به عنوان ابزاری برای مشخص کردن میزان دستیابی به هدف و نه خود هدف است. به همین منظور آنچه اهمیت دارد عزت متریبی است. بنابراین باید از هر برخوردی که موجب ایجاد خشونت و یا استرس و اضطراب در متریبان شود، پرهیز کرده و برای مرتبه انسانی متریبی احترام قائل بود.

یکی دیگر از ویژگی‌هایی که می‌توان برای ارزشیابی برشمرد، دخالت دادن متریبان در ارزشیابی به منظور جلوگیری از رقابت‌های ناسالم است؛ به بیان دیگر، به تجربه

1. Vygotsky

جانسن² (2006) به نقل از زنگنه (1394) این پژوهش را تأیید می‌کند. استفاده از انواع ارزشیابی در مراحل مختلف از ویژگی‌های ارزشیابی تربیت اجتماعی است که با نتایج پژوهش‌های زلز³ و همکاران (2016)، کوئن و همکاران (2015)، کرامتی (1392)، حسینی و همکاران (1389) مطابقت دارد. توجه به ارزشیابی نتایج و میزان دستیابی به هدف‌ها از نتایج حاصل این پژوهش است که با مطالعات زنگنه (1394) و سرکارآرانی (1392) هماهنگ است. خودارزیابی از ویژگی‌های حاصل از این پژوهش است که مورد توجه و تأیید بسیاری از جمله قاضی زاده اردکانی و همکاران (1396)، دیور⁴ (2005) به نقل از اردکانی و همکاران (1396)، کارتلیج و میلبرن، ترجمه نظری نژاد (1385)، سرکارآرانی (1392)، هنرمان و ایساکن (2001) به نقل از عارفی (1384) و به نقل از کرامتی (1392) است. توجه به تفاوت‌های فردی از جمله نتایج دیگری است که از این پژوهش به دست آمده که با نتایج مطالعات کرامتی (1392)، سرکارآرانی (1392) سندرز و ورنن (1987) به نقل از ارنشتاین و هانکینز⁵ ترجمه احقر (1384) مطابقت دارد. استفاده از ارزشیابی هدف-آزاد و ارزشیابی گروهی مورد دیگری است که با مطالعات فتحی (1394)، کرامتی (1392)، هیلدا تابا⁶ (1962) به نقل از ارنشتاین و هانکینز، ترجمه احقر (1384)، کرامتی (1392) در یک راستا است. ارزشیابی از شایستگی‌ها یکی از ویژگی‌هایی ارزشیابی باید باشد که با نظر فتحی (1394) مطابقت دارد.

به کارگیری ارزشیابی منصفانه از نتایج این پژوهش است که با نظرات ارنشتاین و هانکینز، ترجمه احقر (1384) و پژوهش‌های زلز و همکاران (2016) و کوئن و همکاران (2015) تطبیق می‌کند. استفاده از استانداردها از نتایج دیگر این پژوهش است که با نظرات اریکسون⁷، ترجمه نوری و عبدی (1394)، و نتایج پژوهش زلز و همکاران (2016) و کوئن و همکاران (2015) هماهنگ است.

پذیرش هویت متربی را مشخص کرد. یا به طور مثال از متربی خواست که به طور فرضی خود را برای یک دوست خارجی معرفی کند. در واقع این کار (تا حدودی) نشان می‌دهد که متربی چقدر نسبت به هویت خویش شناخت داشته و آن را پذیرفته است.

همچنین برای انجام ارزشیابی لازم است از روش‌ها و ابزارهای متعدد و متناسب با تفاوت‌های فردی استفاده کرد؛ برای مثال ارزشیابی هدف آزاد یا هدف گرا با توجه به شرایط خاص یا به کارگیری ابزارهایی چون کارپوشه‌ها، آزمون‌های عملکردی و عملکرد در موقعیت‌های شبیه‌سازی شده که برای تعیین میزان درونی کردن ارزش عدالت در متربی می‌توان برخی از این ابزارها را به کار گرفت. علاوه بر این از جمله ویژگی‌های دیگری که می‌توان برای ارزشیابی تربیت اجتماعی برشمرده استفاده از آزمون‌های سنجش تسلط است. نکته مهم انجام عمل تربیتی در حد اعلائی آن است. در واقع با انجام این نوع آزمون‌ها میزان تسلط متربی در هر کدام از اعمال تربیتی (اجتماعی) مشخص می‌شود. برای مثال می‌توان میزان تسلط متربی را در تصمیم‌گیری در موقعیت‌های مختلف برآورد کرد. چرا که مهم، انجام عمل، به ویژه در موقعیت‌های گوناگون و واقعی است.

به کارگیری ارزشیابی منصفانه از جمله ویژگی‌هایی است که باید مورد توجه قرار گیرد. به تعبیر روشن‌تر، به دلیل تفاوت‌های فردی متربیان، ارزشیابی باید متناسب با این تفاوت‌ها انجام گیرد. همانگونه که خداوند فرمود «لایکلف الله نفسا الاوسعها» خداوند به اندازه توان هرکسی از او انتظار دارد؛ بنابراین ارزشیابی هم باید با توجه به این واقعیت باشد. در همین رابطه به صرف یک بار ارزشیابی و یا تنها با استفاده از یک ابزار و روش نمی‌توان نظر قطعی را درباره فردی اعلام کرد. در واقع باید با استفاده از داده‌های کمی و کیفی و استفاده از انواع ابزارها و روش‌ها میزان تحقق شایستگی‌های پایه و ویژه را ارزشیابی کرد.

نتایج این پژوهش نشان داد که ارزشیابی باید به صورت پیوسته انجام شود. پژوهش‌های صمدی و همکاران (1387) تاکامورا و سوزوکی¹ (2004) به نقل از زنگنه (1392).

2. Johnson

3. Zeller

4. Deur

5. Ornstein & Hunkins

6. Hida Tab

7. Ericson

1. Takamura and Suzuki

منابع

- آقازاده، احمد (1383). مسائل آموزش و پرورش. تهران: انتشارات سمت.
- ابراهیم پور و همکاران (1395). تبیین ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی به منظور ارائه الگویی برای ارتقای مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان دبستانی و ارزشیابی آن از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذی ربط. فصلنامه تدریس پژوهی. سال چهارم. شماره 3. زمستان ص 1-20.
- ارسطو (1364). سیاست. (ترجمه حمید عنایت). تهران: انتشارات سپهر.
- ارتشتاین، ال. سی و هانکینز، فرانسیس. بی (1384). مبانی، اصول و مسائل برنامه درسی. (ترجمه قدسی احقر). تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- اریکسون، اچ. لین (1394). برنامه درسی و آموزش مفهوم محور. (ترجمه علی نوری و علی عبدی). تهران: انتشارات مدرسه.
- اسکایرو، مایکل استیفن (1393). نظریه برنامه درسی. (مترجمان افسانه کلیاسی و همکاران). اصفهان: انتشارات شونار.
- ایمان، محمدتقی و نوشادی، محمودرضا (1390). تحلیل محتوای کیفی، پژوهش، سال سوم شماره 2 پاییز و زمستان، ص 15-44.
- باقری، خسرو، کشاورز، سوسن (1381). ماهیت معرفت شناختی علوم اجتماعی و تأثیر آن بر برنامه درسی علوم اجتماعی. در پژوهش مربوط به فلسفه برنامه درسی. طرح پژوهشی. مجری باقری. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی و پژوهشکده نوآوری‌های آموزشی. - باقری، خسرو (1390). جلد 2. تهران: انتشارات مدرسه.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (1390). تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.
- تایلر، رالف (1390). اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزش. (ترجمه علی تقی پورظهیر). تهران: انتشارات آگه.
- تیریزی، منصور (1393). تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی، فصلنامه علوم اجتماعی شماره 64، بهار.
- تلمود، ایلان و اس مش گوستاو (1392). نوجوان دیجیتال. (ترجمه اسماعیل سعدی پور). تهران: انتشارات رشد.
- جلالی، رستم (1391). نمونه‌گیری در پژوهش کیفی، مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت، سال 1، شماره 4 ص 310-320.
- جوادی، محمدجعفر (1390). ارزشیابی از برنامه درسی مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان، طرح پژوهشی نشریه شماره 644 آموزش و پرورش.
- جویس، برویس و همکاران (1389). الگوهای تدریس. (ترجمه محمدرضا بهرنگی). تهران: نشرکمال تربیت.
- چلبی، مسعود (1384). جامعه‌شناسی نظم. تهران: انتشارات نی.
- چناری، مهین (1387). روش تدریس در هرمنوتیک فلسفی گادامر. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی. دوره 4. شماره 1 و 2. بهار و تابستان ص 45-62.
- حاتمی، جواد (1384). طراحی الگوی آموزش نگرش‌های اجتماعی و ارزیابی برنامه تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی براساس آن. رساله دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- حسینی، افضل السادات (1396). یادگیری خلاق. تهران: انتشارات مدرسه.
- حسینی نسب، داود، دهقانی، مرضیه (1387). تحلیل محتوای کتب تعلیمات دوره راهنمایی براساس مهارت‌های اجتماعی و بررسی دیدگاه‌های دبیران این دوره درباره محتوای کتب فوق‌الذکر. فصلنامه تعلیم و تربیت. 94 (2) ص 79-98.
- خارستانی، اسماعیل و همکاران (1391). بررسی تطبیقی تربیت اخلاقی از دیدگاه ارسطو ابن سینا، سومین همایش ملی سهروردی با موضوع اخلاق کاربردی دانشگاه زنجان، آبان ماه.
- دانایی فرد، حسن و امامی، سید مجتبی (1386). استراتژی‌های کیفی، تأملی بر نظریه‌پردازی داده‌بنیاد، فصلنامه اندیشه مدیریت، سال 1، شماره 2، پاییز و زمستان، ص 69-97.
- دهقانی، مرضیه (1390). طراحی الگوی مطلوب (جایگزین) برنامه درسی تربیت اجتماعی برای دوره راهنمایی تحصیلی ایران. مشهد: دانشگاه مشهد. رساله دکتری.
- راهنمای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره عمومی (1386). تهران: وزارت آموزش و پرورش. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی. گروه مطالعات اجتماعی. نسخه بازنگری پس از اعتباربخشی ص 4-105.
- سبحانی نژاد، مهدی (1379). مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه درسی کنونی دوره ابتدایی ایران و طرحی برای آینده. رساله دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- سجادی، مهدی، دشتی، زهرا (1387). تبیین و تحلیل تعلیم و تربیت از منظر پساساختارگرایی. اندیشه‌های نوین تربیتی بهار و تابستان. دوره 4 شماره 1-2 ص 81-97.
- سرکارآرانی، محمدرضا (1392). فرهنگ آموزش و یادگیری. تهران: انتشارات مدرسه.
- سلسبیلی، نادر (1392). پرورش تفکر. انتشارات مدرسه.

کارتلج، جی و میلبرن جی اف (1385). آموزش مهارت‌های زندگی به کودکان. (ترجمه محمدحسین نظری‌نژاد). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

کاظمی، اکرم (1384). بررسی تأثیر میزان سواد و آگاهی بر نگرش مادران درباره تربیت اجتماعی نوجوانان از دیدگاه مادران شرکت‌کننده در دوره‌های نهضت سوادآموزی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

کاوه، محمد (1391). آسیب‌شناسی بیماری‌های اجتماعی. جلد اول. تهران: نشر جامعه‌شناسان.

کدیور، پروین (1394). روان‌شناسی اخلاق. تهران: نشر آگه.

کرامتی، محمدرضا (1392). ارزیابی برنامه درسی. تهران: انتشارات آگه.

کرس ول، جان دیبلو (1392). طرح پژوهشی رویکردهای کیفی، کمی، ترکیبی. (ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای طوسی). انتشارات جهاد دانشگاهی، واحد علامه طباطبایی، تهران.

کریلایی پازوکی، علی (1387). روش‌های تربیت اجتماعی از منظر ملامحسن فیض کاشانی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی. دوره جدید. سال 4 ص 15-43.

کریتنندن، براین (1389). برنامه درسی گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامه درسی دانش‌مدار. (ترجمه مصطفی شریف). اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.

کرک پاتریک، دونالد و کرک پاتریک، جیمز (1391). ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی. (مترجم، سعید صفایی موحد). تهران: انتشارات آبیژ.

گروه مؤلفان یونسکو (1396). فرهنگ واژگان برنامه درسی. (ترجمه پروین احمدی و لیلا خزایی). تهران: انتشارات گهواره کتابیران.

گوتک، ال، جerald (1380). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی (ترجمه محمدجعفر پاک سرشت). تهران: انتشارات سمت.

لطف آبادی، حسین (1387). روان‌شناسی رشد 2 نوجوانی. تهران: انتشارات سمت.

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران (1390). تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.

محمدی، آزاده و باقری، خسرو و زیبا کلام، فاطمه (1393). اصول و روش‌های تربیت اجتماعی مبتنی بر نظریه کنش هابرماس، پژوهش‌نامه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، سال 4، شماره 2، پاییز و زمستان ص 5-28.

سلسبیلی، نادر (1394). دیدگاه‌های برنامه درسی برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها. تهران: انتشارات مدرسه.

سوری، فاطمه (1392). تحلیل و بررسی نظریه کنش ارتباطی هابرماس و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

شاه طالبی، بدری و همکاران (1388). تدوین مؤلفه‌های فرهنگ شهروندی در حیطه ارزش‌ها و هنجارها برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی، فصلنامه رهیافتی در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت. سال 2 شماره 5. پاییز. ص 57-76

شرف بیانی، حمیدرضا (1374). بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی سال اول و دوم راهنمایی از دیدگاه معلمان و مؤلفان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

شعاری نژاد، علی اکبر (1381). روان‌شناسی رشد 2 نوجوانی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

شکوهری، غلامحسین (1394). تعلیم و تربیت و مراحل آن. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

صادق زاده قمصری، علیرضا و همکاران (1388). فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران.

صادقی، علیرضا (1389). بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال 5، شماره 18، پاییز، ص 190-215.

علاقه بند، علی (1394). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: نشر روان.

علیشاهی، علی (1394). کارکردهای مؤثر تربیت اجتماعی در جامعه از منظر علامه طباطبایی، نشریه معرفت، سال 24، شماره 208، فروردین، ص 67-80.

فاتحی زاده، مریم، نصرافهانی، احمدرضا، فتحی، فاطمه (1382). بررسی کیفی عملکرد دبیرستان در ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان. شماره 24 ص 165-185.

فتحی واجارگاه، کورش (1394). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات بال.

قاضی زاده اردکانی، راحله و همکاران (1396). طراحی الگوی برنامه درسی پژوهش‌محوری در مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای پرورش تفکر و خلاقیت در دانش‌آموزان. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره هفتم، شماره 3، زمستان ص 63-106.

- اجتماعی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مازندران: دانشگاه مازندران.
- ندیمی، محمدتقی و برج، محمدحسین (1385). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی، متوسطه. تهران: انتشارات مهرداد.
- نوروزی، رضا علی، صیادی شهرکی، سمیه، مرادی، محمدرضا (1392). میزان پاسخگویی محتوای برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه به نیازهای اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی تابستان. دوره 10. شماره 10. پیاپی 37 ص 136-154.
- نهج الفصاحه (1386). ترجمه عابدینی، کاظم. قم: انتشارات خرد. هارچی، اون و همکاران (1393). مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی. (مترجمان خشیاریبگی و مهرداد فیروزبخت). تهران: انتشارات رشد.
- هدایتی، اکبر و همکاران (1395). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی. دانشگاه علامه طباطبایی. دوره اول. شماره 4. پاییز 95 ص 47-61.
- هومن، حیدرعلی (1394). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: انتشارات سمت.
- Adetoro Adenrele Rasheed. (2015) "Effects of Irarning Together , constructive controversy in students Acquisition of knowledge and skills in pace Education Aspect of social studies " European, Reaserch, vol (93), Is. 4.
- Altbach, P. G. (1995). Textbook ,In the International Encyclopedia of Education. vol, Editors-in-chif Torstohusent ,T. Neville postlethwaite.
- Celikkaya, Tekin, Filoglu, Simge. (2014). Attitudes of Studies Teachers toward Value and Values Education. Educational Sciences: Theory & Practice. |4|4|. 1551-1556.
- Collinson, virenne, Hoffman, Lynn, M. (1998). High School as a Rite of Passage for Social an Intellectuall Development. paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (sandiego. CA. April, pp:13-17).
- Convertino, Christino. (2016). "Beyond Ethnic Tidbits:Toward a critical and dialogical Model in Multicultural Social Justice Teacher " prepration international of Multicultural Education vol. 18. No. 2.
- Cosmin, A. D. (2013). Designing A Competency-Based Curriculum For Pedagogy Subjects at High School Level ,Doctoral Thesis Summary, University of CLUJ-NAPOCA.
- مذبوحی، سعید (1387). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اجتماعی مبتنی بر قرآن و روایات در دوره ابتدایی. مجموعه مقالات دومین کنگره علوم انسانی.
- مظلوم، محمد (1385). بررسی مسائل اجتماعی ایران. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
- ملکی، حسن (1389). مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه. تهران: انتشارات سمت.
- ملکی، حسن (1395). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- موسوی، ستاره (1394). روش‌های تربیت اجتماعی در نهج‌البلاغه و ارائه الگویی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، پژوهش‌های معنوی پژوهشکده باقرالعلوم.
- منطقی، مرتضی (1388). تحلیل محتوای کتاب‌های دینی سوم راهنمایی و دبیرستان از منظر پاسخ به نیازهای عاطفی، روانی و اجتماعی دانش‌آموزان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال 8، شماره 29 ص 52-74.
- مهرمحمدی، محمود (1393). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، چشم‌اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- نادرزاده، سارا (1392). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه ششم ابتدایی براساس پرورش مؤلفه‌های مهارت‌های Darling -Hammond ,L,Amrein -Beardsley, A, Haertel, E. & Rothsein, J. (2012). Evaluating Teacher Evaluation. Phi Delta, Kappan, 93, (6) ,8-15.
- Eeva Burns,Chicago. (2009). A dissertation submitted to the facually of the graduate school of educate school of education in candidacy for the degree of doctor of education Loyola university Chicago.
- Ford, Kate. (2014). Competency-Based Education:History, Opportunities,and Challenges. Published by UMUC Center for Innovation In Learning and Student Success (CILSS).
- Koenen, A. K, Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A Phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. Teaching and Teacher Education, 50,1-12.
- Kutbiddinova. Rimma. A, Eromasova. Aleksander A, Romanova. Marina A. (2016). The Use of Methods in the Educational Process of the Higher Education Institution, International Science Education, vol. 11, No. 14,6557-6572.
- Irian D. Demakova, R oza A. valeeva, Alina v. shipova. (2016). "Socialization of adolescents: culture practice in childrens sammer

- camp“ International of Enviromental & Science Education 11 (7).
- Ozmon, S., Craver, M. (2003). Philosophical Foundation Of Education. New Jersey.
- Rajamanickam, M. (2001). Statistical Methods in Psychological and Educational Research, concept publishing company, New Delhi.
- Ranija R. Zakirova and Oksana A. Shamigulova. (2016) “Content and Methodological Formation Model of a Younger Pupile Value-Oriented Attitude to Reality Based. on Historical. and Historical and Science Knowledge”. vol. No 8.
- Seif, AA. (2013). Modern educational Psychology :Psychology of learning and education. 7th ed,51th pub,Tehran:Doran. [In Persian].
- Seraji, F, Attaran, M, Naderi, E, Aliasgari, M. (2007). Designing of virtual university curriculum. Journal of Curriculum Studies, 2 (6), 79-118. [In Persian].
- Spies, p. (1995). Turning The Tables The Growing Need For High Schools to Follow the Lead of Middle Level Reform Thra Interdisciplinary Teaming. paper presented at the Annual National Middle School Association conference and Exhibit.
- Tekin Celikkaya, Simge filoglu. (2014). “Attitudes of Social Studies Teachers Toward Value and Values Education Educational Science “ theory & practice. 14141. Educational consultancy. and research center www.edam.com.tr/estp dol: 10 12738/estp. 2014. 4. 1605.
- Toh, TL, Leong. Y. H, Dindyal, J, Quck, Kh. S. (2010). Problem solving in the school curriculum from a design perspective. Mathematics Education Reasearch Group of Australasia,paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia ,33rd, Freemantle, Western Australia,jul3-7: 744-756.
- Tourani, H., Aghazadeh, M. (2006). Prolem-based learning and how to apply in the primary school classroom. Collection of Article in sixth annual conference of the curriculum Studies Association in Country “Innovation in the Primary School Curriculum in Country”, University of shiraz, and Education Department in Fars Province, March, P. 221-242. [In Persian].
- Valades. James R. (2015). ”Educating for Social Justice Drawing from Catholic Social Teaching”, Journal of Catholic Education volum 19. Issue.
- Won, mihye. (2009). Issues in hnquiry –based science education seen through deweys theory of inquiry,Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of philosophy in secondary & continuing Education in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana Champaign, 2009.
- Zeller, M. P, Serbino, J, Whitman, L, Skeate, R, & Arnold, D. M. (2016). Design and Implementation of a Competency-Based Transfusion Medicine Training Program in Canada. Transfusion medicine reviews. 30 (1) ,30-36.