

**Analysis of teachers' experiences of the implemented sixth-grade elementary social studies curriculum in the field of citizenship education****Zohreh Yousefinejad Langroudi, Parvin Ahmadi, Parvin Samadi**<sup>1</sup> M.A of Curriculum Planning, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, ALzahra University, Tehran, Iran.<sup>2</sup> Associate Professor of Curriculum Planning, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, ALzahra University, Tehran, Iran.<sup>3</sup> Associate Professor of Curriculum Planning, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran**Abstract**

This study aimed to analyze teachers' experiences with the implemented sixth-grade social studies curriculum in the field of citizenship education. This research is applied in terms of purpose and qualitative in terms of approach, which has been done with the case study strategy. The statistical population of this study included teachers, deputies and administrators with more than ten years of teaching experience who were selected using standard sampling (standard sampling) using purposive sampling. A total of 36 people were interviewed, including 26 teachers, 5 deputies and 5 school principals. The data collection tool was a semi-structured interview. The data obtained from the interview were analyzed using the categorization and coding method developed by Glaser and Strauss. The criteria of reliability, reliability, and "member validity test" were used for data validity and reliability. The present study's findings indicate the existence of several challenges in the implementation of the social studies curriculum in terms of citizenship education and show the dominance of the conservative approach to citizenship education in the implementation of this program. Accordingly, it seems necessary to make major decisions in the implementation of the curriculum as well as change the type of attitudes and beliefs of teachers.

**Keywords:** Implemented curriculum, Citizenship education, Elementary school, Social studies**واکاوی تجارب معلمان از برنامه درسی اجراشده مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی در بعد تربیت شهروندی**

زهرة یوسفی‌نژاد لنگرودی، پروین احمدی\*، پروین صمدی  
<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

<sup>۲</sup> دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.  
<sup>۳</sup> دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

**چکیده**

هدف پژوهش حاضر واکاوی تجارب معلمان از برنامه درسی اجراشده مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی در بعد تربیت شهروندی بود. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکردی، کیفی است که با راهبرد موردپژوهی انجام شده است. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل معلمان، معاونان و مدیران با بیش از ده سال سابقه تدریس بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری معیار (ملاک محور) انتخاب شدند در مجموع با ۳۶ نفر شامل ۲۶ معلم، ۵ معاون و ۵ مدیر مدرسه مصاحبه شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختمند بود. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با استفاده از شیوه مقوله‌بندی و کدگذاری ابداع‌شده توسط گلیزر و استراوس انجام شد. برای روایی و اعتمادپذیری داده‌ها از معیارهای اطمینان‌پذیری، باورپذیری و «آزمون اعتبار اعضا» استفاده شد. یافته‌های پژوهش بیانگر وجود چالش‌های متعدد در زمینه اجرای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی بود که نشان از غلبه رویکرد محافظه‌کار تربیت شهروندی در اجرای این برنامه دارد. بر این اساس، اتخاذ تصمیمات کلان در زمینه اجرای برنامه درسی و همچنین تغییر نوع نگرش و باورهای معلمان ضروری به نظر می‌رسد.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه درسی اجراشده، تربیت شهروندی، دوره ابتدایی، مطالعات اجتماعی، پایه ششم ابتدایی

## مقدمه

تاریخ معاصر ایران از مشروطه تا کنون، دورانی پرفراز و نشیب و آینه‌ای روشن از آرمان‌ها و مطالبات ملت بزرگی است که خواستار حرمت نهادن به کرامت و حیثیت والای انسانی و دستیابی به حقوق خود بوده و برای تحقق آن فریاد آزادی‌خواهی و عدالت‌جویی سر داده است. از آنجا که دوام مشروعیت و قدرت حکومت‌ها در پناه رضایت شهروندان و استیفای حقوق آنان بوده و تحقق این امر بدون کسب آگاهی، توانمندی و مسئولیت‌پذیری شهروندان نسبت به حقوق، تکالیف و منافع عمومی امکان‌پذیر نیست Charter of (Citizenship Rights, 2016)؛ پرداختن به مقوله تربیت شهروندی که محملی مناسب برای کسب آگاهی و توانمندی در این زمینه محسوب می‌شود، حائز اهمیت فراوان است؛ زیرا در سایه حضور شهروندان برخوردار از دانش، توانش و نگرش لازم برای زندگی در یک جامعه مدنی، شرایط برقراری دموکراسی و نظم اجتماعی فراهم آمده و این امر توسعه و پرورش حس وفاداری و وطن‌پرستی در همه افراد جامعه را به دنبال خواهد داشت. بیان دیدگاه‌ها و نقطه‌نظرات اندیشمندان و متفکران بزرگ در طول تاریخ تعلیم و تربیت نیز گواهی بر اهمیت تربیت شهروندی در حوزه نظر است. به گفته (Naghizadeh, 2015) شاید بتوان افلاطون و ارسطو را از جمله نخستین اندیشمندان دانست که به این موضوع پرداخته‌اند. در قرون بعد نیز اندیشمندان بزرگی چون (Rousseau, Locke, Kant and John Dewey) به اظهار نظر پیرامون تربیت شهروندی پرداخته و آن را برطرف‌کننده نیازهای بشر امروزی و لازمه زندگی در جهان معاصر قلمداد کرده‌اند.

مفهوم شهروندی یکی از مباحث مهم در حیطه مطالعات اجتماعی بوده که درصدد اشاعه اصول اساسی دموکراسی در بین افراد جامعه است؛ از این‌رو، مسائل تربیت شهروندی نقشی حیاتی در فرایند تشکیل یک ملت و تحکیم پایه‌های دموکراسی بازی کرده و سبب

ایجاد کنش متقابل بین نظام مدرسه و محیط اجتماعی و سیاسی می‌شود. این امر دلیل موجهی برای توجه خاص نظام آموزش و پرورش به مفهوم شهروندی از ابتدای قرن بیستم بوده است. نگاهی به جهان معاصر و تعاملات اجتماعی پیچیده بین انسان‌ها نیز ضرورت پرداختن به مقوله شهروندی را بیش از پیش بارز ساخته است. امروزه چه در کلان‌سیستم اجتماع که دولت‌ها، استراتژی‌هایی را تدوین می‌کنند و چه در نواحی، استان‌ها و شهرها و چه در خرده‌سیستم‌های خانواده که والدین مؤلفان اهداف و استراتژی‌ها هستند، وجود افرادی با ویژگی‌هایی چون مسئولیت‌پذیری، انتقادگری، وطن‌دوستی و خلاصه در یک کلام شهروندی مسئول، از مؤلفه‌های حیاتی و بااهمیت است. اهمیت این عامل تا آنجاست که بسیاری از استراتژیست‌های جامعه، فقدان چنین عاملی را مهم‌ترین دلیل اجرایی نشدن برنامه‌ها و طرح‌هایی می‌دانند که با کارشناسی‌ها و دقت نظرهای بسیار تدوین شده باشد (Fathi Vajarghah & Vahed Chokade, 2017). تربیت شهروندی باعث ارتقای فکری توده مردم و هماهنگ کردن آنان با دانش روز شده و می‌تواند زمینه‌ساز آسایش و رفاه مردم، رشد و توسعه اقتصادی، سیاسی و فرهنگی، ارتقای سطح دانش افراد و آشنایی با قوانین و قواعد در سطح جامعه و بین‌المللی، توجه به میراث فرهنگی و جلوگیری از خودبیگانگی در مقابل سایر فرهنگ‌ها باشد (Diba Vajari, 2016).

واضح است که نهادینه کردن اصول، مفاهیم و خلق و خوی شهروندی در جامعه تنها با آموزش افراد به نتیجه نمی‌رسد و همه بخش‌های جامعه اعم از سیاسی، مذهبی، فرهنگی، خانواده باید در این زمینه فعال باشند؛ ولی به اعتقاد (Safi, 2011) در جوامع امروزی بخش مهمی از مسئولیت آموزش افراد برای پذیرش نقش‌های مختلف و نیز آموزش‌های مدنی، به عهده آموزش و پرورش بوده و رسالت این نظام علاوه بر انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید، ایجاد تغییرات مطلوب در شناخت‌ها، نگرش‌ها و در نهایت رفتار کودکان، نوجوانان و جوانان است. (Farmahini, 2010)

بزرگسالی با آن مواجه خواهند شد، به گونه‌ای مثبت و سازنده رفتار نمایند.

به گفته (Goltash, 2012) در نظام آموزش و پرورش ایران نیز برنامه درسی مدارس، یکی از اساسی‌ترین منابع و مراجع یادگیری دانش‌آموزان محسوب شده و اکثر فعالیت‌ها در چارچوب برنامه‌های درسی انجام می‌شود؛ ولی به اعتقاد (Ababaf, Farasatkah, Mehralizade & Fathi Vajarghah, 2014) ادبیات مربوط به برنامه درسی به نحو قابل ملاحظه‌ای آمیخته با نقش معلمی است؛ معلم با آگاهی‌ای که نسبت به دانش اساسی برنامه درسی دارد می‌تواند در اجرای برنامه درسی حوزه تدریس خود با مشارکت و همکاری آگاهانه، نقد و ارزشیابی مناسب به اجرایی شدن برنامه درسی قصد شده کمک کند. برنامه درسی اجرا شده، شرط لازم برای تحقق برنامه درسی قصد شده محسوب می‌شود و ارتباط تنگاتنگی با نوع نگرش و میزان مهارت حرفه‌ای معلمان دارد. به گفته (Fathi Vajarghah, 2016), Klein از برنامه درسی اجرا شده با واژه «برنامه درسی آموزشی»، Posner با عنوان «برنامه درسی اجرایی یا عملیاتی»، Glattorn از «برنامه درسی تدریس شده»، Nelson با عنوان «برنامه درسی اجرایی یا عرضه شده» و Coles نیز از «برنامه درسی در عمل» نام برده و به نقل از ایشان این نوع برنامه درسی را آن چیزی می‌داند که معلم بدان امید بسته، برایش ارزش قائل است و می‌خواهد آن را به یادگیرندگان خود بیاموزد، همچنین این نوع برنامه را شامل چیزی قلمداد می‌کند که عملاً توسط معلم در کلاس درس تدریس می‌شود و ممکن است به شدت با برنامه درسی رسمی متفاوت باشد؛ زیرا معلمان برنامه درسی رسمی را با توجه به دانش، باورها، اعتقادات و نگرش‌های خود مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌دهند. (Fullan, 2011) اجرای برنامه درسی را فرایند انجام یک تغییر در عمل دانسته و آن را متفاوت با فرایند پذیرش یک تغییر می‌داند. به گفته (Carson, 2017) امروزه گفتمان «رشد و توسعه معلم» جایگزین مفهوم «اجرای

(Farahani) تربیت شهروندی را یکی از محوری‌ترین و بنیادی‌ترین رسالت‌های نظام‌های تعلیم و تربیت در کشورهای مختلف دانسته و معتقد است که هر کشوری در قالب آموزش رسمی و غیررسمی، سعی در آماده کردن شهروندان برای ورود به زندگی اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی دارد و این کار را در قالب روش مستقیم تربیت شهروندی از طریق گنجانیدن عنوان درسی‌ای با همین نام - تربیت شهروندی - و یا در قالب آموزش دروس مختلف به صورت میان‌رشته‌ای و یا بین‌رشته‌ای انجام می‌دهد. (Yarmohammadian, Foroughiabri, Jafari and Qaltash, 2008) جهت‌گیری‌ها یا رویکردهای تربیت شهروندی را به دو دسته کلی رویکردهای محافظه‌کارانه (Conservative) و پیشرفت‌گرا (Progressive) تقسیم کرده و معتقدند تربیت شهروندی ممکن است برای حفظ و مراقبت از وضع موجود (رویکرد محافظه‌کارانه) و یا برای توانمند کردن افراد در پیکار و تلاش برای تغییرات تعالی‌بخش (رویکرد پیشرفت‌گرا) به کار رود. (Jamali Tazeh Kand, Talebzade and Abolghasemi, 2013) به نقل از (Kerr, 2003) از رویکرد محافظه‌کارانه با عنوان «تربیت درباره شهروندی» و از رویکرد پیشرفت‌گرا نیز با عنوان «تربیت برای شهروندی» یاد می‌کنند. جهت‌گیری محافظه‌کارانه یا منفعل، رویکردی رسمی و مشخص در قالب برنامه‌هایی از پیش تدوین شده برای انتقال دانش و ایجاد نگرش و باورهایی یکسان، در پیش گرفته می‌شود. این دانش بیشتر درباره سنت‌ها و آداب و رسوم، تاریخ و جغرافیای کشور، ساختار و نظام اداری و دولتی است و در اساس تأکید بر انتقال دانش به ذهن شاگردان، حفظ و به خاطر سپاری آن است. روش‌های یاددهی - یادگیری سنتی و با تأکید بر سخنرانی و نصیحت و پندآموزی با حفظ اقتدار و جایگاه معلم است؛ اما در رویکرد پیشرفت‌گرا اقدامات و فرصت‌هایی تدارک دیده و انجام می‌شود تا دانش‌آموزان از جنبه دانشی، نگرشی و توانشی مهیا شده و بتوانند در نقش‌های اجتماعی و مسئولیت‌هایی که دیر یا زود در زندگی

بر اساس مطالب مذکور، با توجه به اهمیت تربیت شهروندی از یک سو و محمل اجرایی آن در جوامع امروزی؛ یعنی برنامه‌درسی و نقش بسیار کلیدی معلمان در اجرای این برنامه از سوی دیگر، پژوهش‌های متعددی در این زمینه انجام پذیرفته که هر یک از منظرهای خاص به مقوله تربیت شهروندی پرداخته‌اند. بررسی پیشینه پژوهش‌های داخلی بیانگر آن است که دسته‌ای از پژوهش‌ها از جمله (Keshavarz, 2018)، (Kalantar Neiestanaki, 2016)، (Sadi, 2016)، (2015)، (Mosavii, 2014)، (Goran, 2014)، (Nejadhasan, 2014)، (Gholtash, Mirzaei, & Salehi, 2012)، (2010)، (Amiri) از طریق روش تحلیل محتوای کمی، اقدام به شناسایی مؤلفه‌های شهروندی و یا سنجش میزان حضور این مؤلفه‌ها در کتاب‌های درسی نموده‌اند؛ دسته دیگر شامل پژوهش‌های توصیفی است از جمله (2016)، (Shojaei) که به نظرخواهی از دانش‌آموزان بر اساس محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه پیرامون آمادگی شهروندی پرداخته؛ (Seifi, 2016) به نظرخواهی از معلمان در مورد میزان تناسب برنامه درسی قصد شده و اجرا شده مطالعات اجتماعی در پایه سوم و چهارم ابتدایی اقدام نموده و (Fozoni, 2014)، (Sharejazini) که به نظرخواهی از معلمان در مورد چالش‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندی - اجتماعی پرداخته است. نتایج پژوهش (Bahramipoor, 2014) مشخص کرد که در بسیاری از مدارس دوره اول متوسطه، از روش‌های منسوخ آموزش در تدریس درس مطالعات اجتماعی استفاده می‌شود و زمان اختصاص یافته برای تدریس این درس، از نظر معلمان و دانش‌آموزان ناکافی است. پژوهش (Hosseinjalipour, 2015) بیانگر این است که در برنامه درسی تربیت معلم، میزان توجه به دانش در بالاترین سطح و میزان توجه به بعد مهارت در پایین‌ترین سطح قرار دارد. همچنین (Ahmadi, 2013) نیز یک طرح ارزشیابی از برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم را به روش ترکیبی و در پایان اولین

برنامه درسی» شده است. (broner, 1977) نیز بر اهمیت معلم به عنوان عنصری کلیدی در اجرای برنامه درسی تأکید کرده، می‌نویسد: برنامه درسی بیش از آنکه برای دانش‌آموزان طراحی شود باید برای معلمان طراحی شده باشد. اگر برنامه درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آن‌ها را بر هم بزند، بر آگاهی آن‌ها بیفزاید و آن‌ها را به حرکت درآورد قهراً هیچ‌گونه تأثیری بر کسانی که توسط ایشان تعلیم داده می‌شوند، نخواهد داشت (Mehrmohammadi, 2011).

(Marsh, 2016) نیز به نقل از (Fullen, 1992) و (Scott, 1999) واژه اجرا را منوط به استفاده واقعی از برنامه درسی دانسته، معتقد است برنامه درسی هرچقدر هم به خوبی طراحی شده باشد تا به مرحله اجرا درنیاید، نخواهد توانست کوچک‌ترین تغییری در دانش‌آموزان ایجاد کند. وی همچنین به نقل از Kuban, (1992) انجام این امر را منوط به پذیرش تغییر از جانب معلمان دانسته، معتقد است در موقعیت‌هایی که معلمان هیچ حق انتخابی درباره به کار بردن یک برنامه درسی جدید ندارند، ممکن است یا با اشتیاق برنامه جدید را پذیرفته و به «کاربران وفادار» تبدیل شوند و یا از ایجاد تغییرات در برنامه درسی اکراه داشته؛ بنابراین به کاربران «مخالف» (غیر مشتاق) تبدیل شوند. (Marsh, 2016) در همین رابطه معتقد است در موارد افراطی، یک کاربر مخالف ممکن است از خود یک چهره مطیع نشان دهد، در حالی که برای مخالفت یا حتی تضعیف برنامه درسی جدید، از روش‌های نیرنگ بازانه (ماکیاولی مآبانه) استفاده می‌کند؛ بنابراین نگرش‌های فردی معلمان مسأله‌ای بسیار مهم در اجرای برنامه درسی است؛ به همین دلیل (Maleki, 2015) از نقش مهم «نظارت بر اجرای برنامه درسی» به عنوان عاملی مهم و تأثیرگذار بر اجرای صحیح برنامه درسی یاد می‌کند و این امر را نیازمند استفاده از ابزارهایی نظیر مشاهده، مصاحبه با معلمان، مسئولان و دانش‌آموزان و مطالعه اسناد و مطالب تولید شده می‌داند.

تربیت شهروندی در جوامع اروپایی بوده و پژوهش (Kankam, 2015) و (Mahmood, 2014) نیز پژوهش‌هایی بوده‌اند که با استفاده از روش ترکیبی انجام شده و در یکی به موضوع توافق مدرسان در مورد ویژگی‌های شهروند خوب و اهمیت فعالیت‌های کلاسی برای آموزش کارآمد شهروندی و در دیگری به مقایسه مفهوم شهروندی و برداشت معلمان از تربیت شهروندی و شیوه‌های اجرای آن بین مدارس انگلستان و مالزی پرداخته شده است.

حال مسأله اینجاست که با وجود تأکید مبانی نظری مطرح شده و همچنین نتایج پیشینه خارجی مبنی بر اهمیت و لزوم پرداختن به تربیت شهروندی و نقش کلیدی معلمان در اجرای برنامه درسی تربیت شهروندی، بررسی پیشینه داخلی بیانگر وجود خلأ پژوهشی کیفی در این زمینه است. از سوی دیگر اکنون حدود یک دهه از اجرایی شدن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ایجاد تغییرات اساسی در نظام آموزشی و افزوده شدن پایه ششم به دوره ابتدایی می‌گذرد؛ بنابراین با توجه به مشهود بودن شکاف پژوهشی مطرح شده، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ این پرسش است که معلمان پایه ششم ابتدایی چه تجاربی در زمینه اجرای برنامه درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی در عناصر اصلی برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی) داشته‌اند، تا بتوان از این طریق بستری مناسب برای شفاف نمودن نحوه اجرا، به تصویرکشیدن چالش‌های احتمالی و ارائه پیشنهاد‌های لازم برای اصلاح و بهبود این برنامه فراهم نمود.

### روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش رویکردی کیفی به کار گرفته شد تا با استفاده از راهبرد موردپژوهی به واکاوی تجارب معلمان از اجرای برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی در بعد تربیت شهروندی پرداخته شود. مشارکت‌کنندگان پژوهش آموزگاران، معاونان و مدیران

سال اجرای این برنامه انجام داده است. (2008)، (Chobgheloo) نیز ابتدا به تحلیل محتوای کتب درسی پایه‌های چهارم و پنجم دوره ابتدایی بر مبنای ۲۷ مقوله مرتبط با شهروندی پرداخته و سپس برنامه درسی اجراشده در کلاس درس را مورد مشاهده قرار داده است.

پیشینه خارجی مورد بررسی در این پژوهش نیز عمدتاً از طریق کیفی انجام شده و بیشتر حول محور واکاوی نظرات معلمان در مورد تربیت شهروندی در جوامع مختلف است. از جمله می‌توان به پژوهش‌های (Severiens, & Volman, 2019)، (Knowels, 2019)، (Castro & Reichert & Torney-Purta, 2019)، (Klein & Wikan, 2019)، (Nulla, 2018)، (Goren & Yemin Onal, Ozturk & 2018)، (Kenan اشاره کرد که همگی در حوزه شناخت ادراک معلمان از شهروندی و رویکردهای اجرای آن، شناخت چالش‌های اجرایی و روش‌های مقابله با این چالش‌ها در کلاس درس آن انجام شده است. پژوهش (Rios, Flores & Herrera) نیز پژوهشی کیفی است که به عنوان یک تجربه مشارکتی برای ارتقای نوآوری و تعلیم شهروندی توسط هیأت علمی دانشگاه، معلمان مدرسه و یک تیم فنی انجام شده است. پژوهش (Contreras & Aceituno) پژوهشی است که از طریق اقدام‌پژوهی میان مدارس و دانشگاه انجام شده و به نتایجی در زمینه تأثیر آموزش دانشگاهی در تغییر رویکرد معلمان نسبت به آموزش شهروندی دست یافته است. در پژوهش کمپل (Kample, 2016) اهمیت رشد شایستگی اجتماعی به عنوان پایه اساسی مطالعات اجتماعی در سال‌های اولیه تحصیل بررسی شده است. همچنین پژوهش‌های (Jerome, 2015) که با استفاده از روش تحلیلی - توصیفی انجام شده و اهمیت تربیت شهروندی و دموکراسی خواهی در جوامع مختلف از جمله بریتانیا، ایرلند، استرالیا و دانمارک را مورد بررسی قرار داده‌اند. پژوهش (Navarro & Femandez, 2015) نیز یک پژوهش تطبیقی در زمینه رویکرد و روش‌های

درس حضور داشت و یا در زمان اجرای مناسبت‌ها که زنگ تفریح طولانی‌تر شده و معلمان در دفتر مدرسه حضور داشتند انجام شد. چند مورد مصاحبه نیز بنا به خواسته معلمان بلافاصله پس از اتمام کلاس درس و خروج دانش‌آموزان از مدرسه صورت پذیرفت. همچنین با هماهنگی قبلی، با ۲ نفر از مدیران مدارس و ۳ نفر از معلمان نیز به صورت تلفنی مصاحبه نیمه ساختمند انجام شد. زمان مصاحبه‌ها بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بوده است. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در جدول زیر قابل مشاهده است:

دارای بیش از ده سال سابقه تدریس و شاغل در مدارس دولتی دخترانه و پسرانه دوره ابتدایی منطقه شانزده آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری معیار (ملاک محور) انتخاب شدند. برای دستیابی به هدف پژوهش از ابزار مصاحبه نیمه ساختمند استفاده شد و پرسش پژوهش نیز به تأیید دو تن از استادان رشته برنامه‌ریزی درسی رسید. بیشتر مصاحبه‌ها پس از کسب موافقت مصاحبه‌شوندگان، به صورت رودرو و در محیط مدرسه انجام شد. برخی از مصاحبه‌ها در زنگ ورزش که معلم دیگری در کلاس

جدول ۱- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

تحصیلات		جنسیت		تعداد	سمت
فوق‌لیسانس	لیسانس	مرد	زن	۲۶ نفر	معلم
۴ نفر	۲۲ نفر	۶ نفر	۲۰ نفر		
۲ نفر	۳ نفر	۲ نفر	۳ نفر	۵ نفر	معاون
۲ نفر	۳ نفر	۲ نفر	۳ نفر	۵ نفر	مدیر

معلمان و مدیران با سابقه این نقش را برعهده داشته‌اند. برای افزایش اعتبار و رسیدن به یک فهم مشترک با مصاحبه‌شوندگان نیز از راهبرد «آزمون اعتبار اعضا» استفاده شد؛ بدین منظور تحلیل‌های حاصل از مصاحبه به ایشان بازگردانده و نظر آن‌ها خواسته شد. مصاحبه‌ها در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ انجام شد. (Safaei Movahed, 2011) به نقل از (Peter, 2005) Woods بیان می‌کند که وی اصطلاح «سطوح تحلیل داده‌های کیفی» را به جای مفهوم «روش‌های تحلیل» به کار گرفته، معتقد است تحلیل داده‌های کیفی را می‌توان در شش سطح شامل «تحلیل مقدماتی (Speculative analysis)، طبقه‌بندی و مقوله‌بندی (Classifying and Categorizing)، مفهوم‌سازی، مدل‌سازی، نوع‌سازی (Typology) و نظریه‌سازی» انجام داد. سطوح تحلیل بر اساس درجه

نمونه‌گیری تا زمان اشباع داده‌ها ادامه یافت و پس از انجام ۱۱ مصاحبه نیمه ساختمند، پژوهشگر به اشباع رسید. برای افزایش پایایی و اعتبار تحقیق و با استفاده از شیوه «مثلث‌سازی جمع‌آوری داده‌ها» (Triangulation) با ۱۵ نفر دیگر از معلمان پایه ششم و با ۵ نفر از مدیران و ۵ نفر از معاونان آموزشی مدارس که همگی بیش از ده سال سابقه تدریس در دوره ابتدایی داشتند نیز مصاحبه نیمه ساختمند شد. جمعاً ۳۶ اطلاع‌رسان مورد مصاحبه قرار گرفتند. همچنین برای افزایش اطمینان‌پذیری از راهبرد «کنترل عضو» استفاده شد. در این روش پژوهشگر فرض‌های خود را با یک یا چند نفر از افراد مطلع تحت بررسی، کنترل می‌کند. کنترل در سرتاسر فرایند گردآوری داده‌ها و برای تأیید ارزش حقیقت و یا صحت مشاهده‌ها و تفسیر پژوهشگر به کار می‌رود. در این پژوهش چند تن از

افراد نمونه پژوهش طی فرایند کدگذاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. اجرای این فرایند ابتدا منجر به استخراج ۱۷۸ مفهوم شد، با بررسی‌های مجدد و بازنگری‌های انجام شده، این مفاهیم ابتدا به ۸۷ و سپس به ۵۱ مقوله فرعی تبدیل شد. در نهایت از این مقوله‌های فرعی شش مقوله اصلی شامل «عوامل ساختاری، عوامل مهارتی، عوامل انگیزشی، عوامل نگرشی، عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی و عوامل مربوط به منابع و امکانات» استخراج شد. در ادامه راجع به هر زیرمقوله نمونه‌هایی از شواهد گفتاری مشارکت‌کنندگان در پژوهش ارائه شده است:

۱. عوامل ساختاری: منظور از عوامل ساختاری در این پژوهش، عواملی است که می‌توان آن را به ساختار نظام آموزشی و برنامه درسی قصد شده مطالعات اجتماعی موجود، منتسب نمود. این عوامل در ۱۴ زیرمقوله دسته‌بندی شده است:

۱-۱. فقدان توجه کافی کتاب مطالعات اجتماعی به مؤلفه‌های تربیت شهروندی: اطلاع‌رسان «کد ۱» می‌گوید: «در خیلی از موارد هم کتاب به تربیت شهروندی اشاره‌ای ندارد مثلاً در مورد توجه به امنیت کشور، حقوق بشر، دوستی بین ملت‌ها و فرهنگ‌های مختلف. ما خودمون بنا به موقعیت‌هایی که پیش میاد راجع به این چیزها براشون حرف می‌زنیم. مطلب رو تا جایی که امکانش باشه باز می‌کنیم، مثلاً من بهشون انشا می‌گم؛ راجع به وطن‌پرستی، راجع به چیزهای مختلف.»

۱-۲. فقدان وجود فعالیت‌های جذاب، کاربردی و مرتبط با تربیت شهروندی: اطلاع‌رسان «کد ۵» می‌گوید: «کتاب مطالعات اجتماعی اونجا که می‌گه آشپزی کنین، خرید و فروش کنین، خب برای بچه‌ها خیلی جالبه. هرکسی غذای محلی خودش رو درست می‌کنه می‌آره می‌فروشه یا مثلاً قبض آب و برق رو که میارن تو کلاس و راجع بهش صحبت می‌کنیم خیلی جالبه. خب باید همه فعالیت‌های کتاب این‌جوری باشه، تا بچه‌ها انگیزه پیدا کنن، ببینن چیزهایی که یاد

انتزاع (abstraction) و عمومیت (generality) از کم به زیاد معرفی شده‌اند. همچنین به گفته او لزومی ندارد که در تمام پژوهش‌های کیفی، تحلیل داده‌ها در تمام این شش سطح صورت پذیرد. سطح تحلیل بر اساس معیارهایی چون منابع، زمان، ماهیت پژوهش و داده‌های موجود انتخاب می‌شود و حتی می‌توان تحلیل را صرفاً تا سطح دوم که طبقه‌بندی و مقوله‌بندی است ادامه داد. پژوهشگران بعدی می‌توانند با توجه به معیارهای مذکور، سطح و گستره آن را افزایش دهند.

بر این اساس در پژوهش حاضر برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، از شیوه مقوله‌بندی و کدگذاری ابداع شده توسط (Glaser & Etrauss) استفاده شد (گفتنی است در این پژوهش کدگذاری تا سطح دوم از روش مذکور ادامه یافته و انجام سطح سوم یعنی تولید نظریه، مستلزم پژوهشی عمیق‌تر است). در راستای انجام سطح اول - کدگذاری باز - (open coding) پژوهشگر متن مصاحبه را کلمه به کلمه بر روی کاغذ نوشت تا عمل کدگذاری آسان‌تر انجام پذیرد. سپس سطر به سطر داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت و جملات و عبارات مرتبط با موضوع اصلی پژوهش شناسایی و علامت‌گذاری و مفهوم اصلی آن‌ها به صورت کد استخراج گردید. در مرحله بعد یعنی فرایند انجام سطح دوم - کدگذاری محوری - (axial coding)، کدهای دارای مفاهیم مشترک، طبقه‌بندی شده و نام‌گذاری گردیدند. با استفاده از فرایند تحلیل مقایسه‌ای مداوم، هر داده با تمام داده‌ها و داده‌های کدگذاری شده نیز مجدداً با یکدیگر مقایسه شدند؛ به این صورت که با هر مصاحبه جدید، طبقه‌های قبلی مورد بازنگری قرار گرفته و طبقات مشابه در یکدیگر ادغام یا طبقه جدیدی ایجاد شد. سپس نتایج از دل داده‌های مقوله‌بندی شده و کدگذاری شده استخراج گردید.

### یافته‌های پژوهش

در پاسخ به پرسش پژوهش، داده‌های کیفی جمع‌آوری شده از فرایند اجرای مصاحبه‌های نیمه ساختمند با

می‌گیرن به درد زندگی‌شون می‌خوره، نه اینکه فقط چند تا فعالیت این‌جوری داشته باشه.»

۳-۱. حجم زیاد محتوا: اطلاع‌رسان «کد ۷» می‌گوید: «حجم کتاب مطالعات اجتماعی هم از همه کتاب‌ها بیشتره. ما مجبوریم هر دو ماه ۴ تا درس بدیم؛ یعنی عملاً امکانش نیست که روی مهارت‌ها و نگرش‌ها کار کنیم یا حتی از روش‌های مختلف برای تدریس و ارزشیابی استفاده کنیم؛ چون این کارها وقت‌گیره. اگه این‌جوری کار کنیم نمی‌رسیم به موقع کتاب رو تموم کنیم.»

۴-۱. فقدان تناسب میان محتوا و نیاز دانش‌آموز: اطلاع‌رسان «کد ۲۱» می‌گوید: «من دوست دارم بچه‌ها رو ببرم اردو‌هایی که تجربه کسب کنند مثل کتابخانه، زندان، خانه سالمندان... خب بچه این‌طوری تجربه کسب می‌کنه. کتاب باید این موقعیت‌ها رو فراهم کنه مثلاً شما در طی سال بچه‌ها رو ۵ تا اردو ببرین؛ اردوهای هدفمند. با آموزش خشک و کلیشه‌ای توی کلاس که بچه‌ها مهارت پیدا نمی‌کنند، نگرش‌شون تغییر نمی‌کنه. الان من پسر بچه‌ای رو می‌شناسم که به خاطر توهین به مقدسات در انتظار اعدامه، در حالی که واقعاً نمی‌فهمیده چی میگه و چی کار داره میکنه. اینها وظیفه آموزش و پرورشه. تعلیم و تربیت یعنی اینکه بینه بچه‌ها به چی نیاز دارن، سعی کنه اون‌ها رو برطرف کنه و گرنه بیان مدرسه چیزهایی رو یاد بگیرن که به هیچ دردشون نمی‌خوره، اینکه فایده‌ای نداره.»

۵-۱. بی‌توجهی نسبت به سیاست فقدان تمرکز: اطلاع‌رسان «کد ۱۴» می‌گوید: «در مورد نحوه نگارش کتاب هم باید بگم مثال‌های کتاب باید ملموس‌تر باشه. خیلی از مواقع ما چاره‌ای جز روش سخنرانی نداریم. چطوری به بچه بفهمونیم مطلب رو؟ اگر من بخوام یه مهارت رو انجام بدم، یه فعالیت رو انجام بدم که اون مهارت جا بیفته، این خودش نیم ساعت زمان می‌بره. حجم کتاب هم که اینقدر زیاده. تازه به نظر من کتاب‌ها باید تو مناطق مختلف با هم فرق داشته باشن. نیازهای همه مناطق که یکی نیست؛ پس چرا باید مطالب

یک‌جور بخونن. الان تو همین شهر تهران، نیاز بچه‌ها تو همه مناطقش یه چیزه؟ بچه کلاس من که سوء تغذیه داره با اون بچه‌ای که دائماً تو سفر خارجه یکیه؟ حالا این تو یه شهره، شما ببینین تو سطح کشور چه خبره؟ تا کی می‌خوایم همه رو با یه دید ببینیم؟ اینکه اسمش عدالت آموزشی نیست، تازه عین بی‌عدالتیه.»

۶-۱. امتحانات هماهنگ منطقه‌ای: اطلاع‌رسان «کد ۳» می‌گوید: «کتاب خیلی سنگینه، حجم مطالب بالاست، امتحان هماهنگ هم که آخر سال از اداره میاد. ما مجبوریم همه سؤال‌ها رو به بچه‌ها بگیم. مجبوریم روی سؤال‌ها خیلی تمرکز کنیم تا روی روش تدریس و ارزشیابی، یا حتی روی اهداف مهارتی و نگرشی.»

۷-۱. فقدان تناسب محتوا و زمان آموزش: اطلاع‌رسان «کد ۱۰» می‌گوید: «ما وقت کم می‌آریم. تعطیلی‌های هر ماه رو نگاه کنین. تازه اگه شانس بیاریم به خاطر آلودگی هوا مدرسه‌ها تعطیل نشه. خب ما اگه برسیم مطالب دانشی کتاب رو تموم کنیم خودش شاهکاره. دیگه وقتی برامون نمی‌مونه که بخوایم برای مهارت و نگرش وقت بذاریم. وقتی نیست که بخوایم روی مطالب عمیق بشیم. زمان مناسب برای تدریس مطالعات اجتماعی، در برنامه درسی دیده نشده.»

۸-۱. بی‌توجهی نسبت به ارزشیابی از مهارت‌ها و نگرش‌ها در ارزشیابی پایانی: اطلاع‌رسان «کد ۲۵» می‌گوید: «شما الان برین سؤال‌هایی که از اداره اومده رو نگاه کنین؛ جز خط به خط کتاب چیز دیگه‌ای نیست. مطالب دانشی. ما هم مجبوریم به بچه‌ها بگیم حتماً باید از توی متن کتاب سؤال دربیارن، خط به خط. مجبوریم به خاطر امتحان آخر سال که از اداره میاد، این‌جوری کار کنیم.»

۹-۱. فقدان تناسب میان مطالب کتاب «راهنمای معلم مطالعات اجتماعی» با شرایط و امکانات موجود در مناطق و نواحی مختلف: اطلاع‌رسان «کد ۱» می‌گوید: «کتاب راهنمای معلم، روش‌ها رو خوب توضیح داده ولی راهکار عملی نداده. همون طور که گفتیم کتاب باید راهکار عملی، موقعیت‌های عملی رو پیشنهاد بده. بیاد



خودشون معلم رو مجبور می‌کنن که با این روال کار کنه.»

۱-۱۲. اجرای طرح‌های متعدد و گوناگون در دوره ابتدایی: اطلاع‌رسان «کد ۷» می‌گوید: «اینهمه طرح هم که می‌ریزن رو سر معلم. از طرح شهاب تا آسیب‌های اجتماعی و درس پژوهی و هزار تا کار دیگه؛ یعنی معلم رو مجبور می‌کنن که همه این طرح‌ها رو انجام بده. خب معلومه که همه چی سرسریه. من باید از خیلی چیزها تو کلاس بزنم تا بتونم این طرح‌ها رو انجام بدم. یا باید خیلی کارها رو بیرم خونه. خب مگه معلم زندگی نداره؟»

۱-۱۳. فقدان تناسب میان نظر و عمل در برنامه‌های درسی تربیت معلم: اطلاع‌رسان «کد ۸» می‌گوید: «من تو دانشگاه فرهنگیان درس خوندم. ما فقط مبانی نظری رو یاد گرفتیم. کار عملی نکردیم. روش تدریس جدید نمی‌دونیم.»

۱-۱۴. استفاده از معلمان بی‌انگیزه برای تدریس: اطلاع‌رسان «کد ۱۳» می‌گوید: «الآن من یه معلم ۲۸ سال سابقه تو مدرسه دارم که از اول سال تا حالا فقط یه املا به بچه‌ها گفته. وقتی باهاش صحبت می‌کنیم، میگه خب حتماً لازم نبوده که بیشتر املا بگم. اما واقعیت اینه که کلاس رو دوست نداره. خب ورقه صحیح کردن برای اینهمه بچه سخته. می‌خواد دو سال آخر کارشو معاون بشه. برای همین خودشو تو کلاس به زحمت نمیندازه. ولی خب چون اداره معلم کم داره، با درخواستش موافقت نمی‌کنه. از این دست موارد تو مدرسه‌ها زیاده. بعضی از معلم‌ها یا دیگه توانش رو ندارن یا انگیزه‌شون رو از دست دادن. خب نظام آموزشی باید برای این‌ها یه فکری بکنه نه اینکه فقط بخواد کلاش بدون معلم نباشه. من دارم می‌بینم که بچه‌ها دارن بی‌سواد بار میان.»

۲. عوامل انگیزشی: منظور از عوامل انگیزشی در این پژوهش، مسائل مربوط به انگیزه درونی معلمان و میزان رغبت و علاقه‌مندی ایشان نسبت به پذیرش مسئولیت محوله است که در ۱۰ زیر مقوله دسته‌بندی شده است:

مثل کاربرگ‌های ته کتاب، برای هر درس چندین موقعیت و مهارت عملی در نظر بگیره تا معلم بتونه چند تا رو انتخاب کنه. چون واقعاً مسائل و نیازهای بچه‌ها تو مناطق مختلف با هم متفاوت، امکاناتمون هم متفاوت. این‌ها باید تو طراحی کتاب مورد توجه مؤلفان قرار بگیره وگرنه کتاب راهنمای معلم واقعاً بی‌نتیجه است. اصلاً معلم‌ها بهش اهمیت نمیدن.»

۱-۱۰. کم‌توجهی در گزینش معلمان: اطلاع‌رسان «کد ۱۱» می‌گوید: «یه ضربه دیگه‌ای هم که ما خوردیم تو گزینش معلم بود. چند سال پیش تمام نیروهای خدمتگزار که مدرک فوق دیپلم گرفته بودن و مربی‌های پیش‌دبستانی رو بدون هیچ آموزشی آوردن تو ابتدایی. خب این‌ها چیزی از تدریس نمی‌دونستن. من سر کلاس یکیشون رفتم، واقعاً دو تا کسر هم‌مخرج رو نمی‌تونست جمع کنه. گذاشته بودنش برای کلاس ششم. یا یکیشون اومد از من تقریب رو پرسید دیدم تو این چند سال اشتباه درس می‌داده. حالا شما فکر کن این معلم بره تو مدرسه‌ای که مدیرش هم چیزی از تدریس ندونه، اولیا هم از کتاب سر در نیارن. خب معلومه که چی میشه. یه همچین معلمی چه می‌دونه هدف مهارتی و نگرشی چیه، نگاه می‌کنه هرچی که تو متن درس نوشته رو به زبون خودش برای بچه‌ها توضیح می‌ده. نمی‌شه انتظار بیشتری ازش داشت.»

۱-۱۱. مغایرت میان اهداف کتاب و انتظارات از معلم: اطلاع‌رسان «کد ۲» می‌گوید: «وقتی قراره آخر سال سؤال از اداره بیاد، خب یه فرم خاصی داره. معلم مجبوره در همون شکل و فرم و توی همون سطح کار کنه. بالاخره من باید جوابگوی مدرسه و خانواده‌ها باشم. همه ورقه رو می‌بینن. کسی نمیاد ببینه من چقدر کارهای جانبی تو کلاس انجام میدم. من باید یه جوروی توی کلاس از بچه‌ها امتحان بگیرم که اون‌ها رو برای امتحان آخر سال آماده کنم. حالا اگه من از انواع ارزشیابی استفاده کنم ولی بچه‌ها نتونن تو ورقه آخر سال خوب جواب بدن، اونوقت کی جوابگو؟ پس

کوفته، بدون ناهار باید برم تا عصر هم بشینم سر کلاس. تا چه میزان این آموزش واقعاً کارایی داره؟ آیا همیشه برای معلم به امکاناتی رو فراهم کرد که اونم با دلگرمی توی کلاس شرکت کنه؟ دادن به غذای گرم به معلمی که از صبح اینهمه زحمت کشیده، مطمئناً انگیزه‌اش رو چند برابر میکنه. یعنی وقتی ببینه بهش بها میدن، برای زحمتش ارزش قائل هستن، خب اون هم دلگرم میشه. کارش رو بهتر انجام می‌ده. ولی از این چیزها برای معلم‌ها خبری نیست. فقط باید بریم تا ساعت ضمن خدمتی رو که اداره می‌خواد، پر کنیم.»

۲-۵. کم توجهی به استفاده از تجارب معلم در امر تعلیم و تربیت: اطلاع‌رسان «کد ۱۱» می‌گوید: «اگر سینه‌هر معلمی رو باز کنید، یک دنیا تجربه توش هست. همه این تجارب خودش چند تا کتاب میشه ولی خوب کسی اهمیت نمیده، به ما بازخورد مناسب داده نمیشه. این‌ها معلم رو بی‌انگیزه می‌کنه.»

۲-۶. دخیل نبودن معلمان در تدوین و نگارش کتب درسی: اطلاع‌رسان «کد ۹» می‌گوید: «واقعیت اینه که رابطه‌ای بین نویسندگان کتاب‌های درسی و معلمی که داره سر کلاس تدریس می‌کنه، نیست. افرادی که کتاب‌ها رو می‌نویسن خودشون معلمی نکردن، از معلم‌ها هم که در کنار خودشون استفاده نمی‌کنن، خب معلومه چیزی که می‌نویسن تو عمل چی از آب درمی‌آد. چیزی میشه که الان هست. ممکنه ظاهراً کتاب خوب به نظر بیاد اما عملاً قابل پیاده شدن تو کلاس‌ها نیست. خب این جور چیزها معلم رو بی‌انگیزه میکنه. ما چقدر برای مؤلفان پیغام میدیم که کتاب مشکل داره، ولی چون اون‌ها خودشون معلم نبودن، یا از وجود معلم‌ها در کنارشون استفاده نمی‌کنن، ترتیب اثری هم داده نمیشه.»

۲-۷. فقدان تفاوت میان کارآمدی و ناکارآمدی معلمان: اطلاع‌رسان «کد ۲۲» می‌گوید: «توی خیلی از مدارس بین معلمی که خوب کار میکنه با دیگران تفاوتی نیست. خب معلومه که معلم خوب و باانگیزه‌ای هم که داره توی همچین مدرسه‌ای کار میکنه واقعاً بعد از یه مدت ممکنه انگیزه‌اش رو از دست بده. چون

۲-۱. نبود مشوق‌های لازم برای معلمان: اطلاع‌رسان «کد ۵» می‌گوید: «وقتی من تو درس پژوهی رتبه‌استانی آوردم، تنها کاری که برای من کردن یک کارت هدیه ۵۰ تومنی بهم دادن. قبلاً باز یه تشویق‌نامه می‌دادن اما الان برای تشویق‌نامه هم سقف گذاشتن؛ اگر در هر سال از اون مقدار بیشتر تشویق‌نامه بگیرم بی‌فایده است، تو ارزشیابی لحاظ نمی‌شه. خب من به چه انگیزه‌ای بیام وقت بذارم. ما هیچ انگیزه‌ای نداریم.»

۲-۲. عوامل اقتصادی و معیشتی: اطلاع‌رسان «کد ۶» می‌گوید: «ما مجبوریم به همون شکل سنتی تدریس کنیم. اگه بخوایم روش کارمون رو عوض کنیم، امکاناتش رو نداریم. تازه خیالمون هم که راحت نیست. من الان تو دو شیفت کار می‌کنم. چون اگه این کارو نکنم زندگی‌مون نمی‌چرخه. بعد از مدرسه هم باید برم بچه خودم رو از مهد کودک ببرم خونه تا خانمم از سر کار بیاد. دیگه وقتی برای من نمی‌مونه که بخوام تو خونه مطالعه کنم یا بخوام برای امکاناتی که نداریم، جایگزین پیدا کنم یا اینکه بخوام دنبال روش‌های جدید برای تدریس بگردم و به انواع ارزشیابی فکر کنم. خیلی که هنر کنم بتونم ورقه‌ها رو صحیح کنم. خب معلومه با این شرایط کم‌کم معلم هرچقدر هم که باانگیزه بوده باشه، دچار روزمرگی میشه و سعی میکنه تو کلاس کارهای روتین انجام بده. اینجوریه که خلاقیت معلم از بین میره. من خودم دارم اعتراف می‌کنم که نه انگیزه‌اش هست و نه وقتش.»

۲-۳. بی‌تفاوتی مسئولان نسبت به نیازهای معلمان: اطلاع‌رسان «کد ۱۴» می‌گوید: «مسئولان هم از توانایی ما استفاده نمی‌کنن. اصلاً براشون فرقی نمی‌کنه توی معلم سر کلاس چی کار می‌کنی، به چی نیاز داری، کمبودها چی. هیچی. هیچکدوم این‌ها براشون مهم نیست، فقط یکی سر کلاس باشه، همین براشون کافیه.»

۲-۴. فقدان امکانات رفاهی: اطلاع‌رسان «کد ۲۰» می‌گوید: «برای ما توی بعد از ظهر کلاس ضمن خدمت میدارن. من از صبح تا ظهر که اینجا هستم. خسته و

درگیر کارهای اجراییه. از اداره هم تا حالا ندیدم کسی بیاد توی کلاسمون.»

۳. عوامل مهارتی: منظور از عوامل مهارتی در این پژوهش، موارد مربوط به دانش تخصصی معلمان و روزآمدی آموزشی ایشان در تعلیم و تربیت و تدریس است که در ۱۱ زیرمقوله دسته‌بندی شده است:

۳-۱. فقدان آشنایی معلمان با روش‌های تدریس جدید: اطلاع‌رسان «کد ۱۵» می‌گوید: «ما روش تدریس جدید بلد نیستیم. این کارها خیلی برای ما سنگینه؛ چون ما آموزش درست ندیدیم. هر کاری هم که ما الان سر کلاس می‌کنیم با خلاقیت خودمونه؛ یعنی هرچی به فکر خودمون میرسه یا در اثر تجربه دیدیم بهتر جواب میده، بچه‌ها بهتر از اون طریق یاد می‌گیرن، همونو استفاده می‌کنیم.»

۳-۲. فقدان توجیه معلمان در مورد مفهوم و نحوه اجرای ارزشیابی توصیفی: اطلاع‌رسان «کد ۱۹» می‌گوید: «من با این تعداد دانش‌آموز واقعاً نمی‌تونم از چک‌لیست استفاده کنم. این کار خیلی زمان‌بره. من درس بدم، درس بپرسم، تکلیف ببینم یا چک‌لیست پُر کنم؟ به نظر من اصلاً ارزشیابی توصیفی بچه‌ها رو بیسواد بار آورده. نصف بیشتر عوامل و ضعف درسی بچه‌ها مال همین ارزشیابی توصیفی هست، واقعاً بچه تو کلاس ششم هیچی از ریاضی بلد نیست، حتی یه ضرب و تقسیم ساده رو، حالا مفاهیم علوم و چیزهای دیگه که جای خود داره. خوب من الان چه کاری از دستم برمیاد؟ مجبورم بیشتر وقت کلاس رو برای ریاضی بذارم. اینکه بخوام ببینم اهداف مهارتی و نگرشی کتاب مطالعات اجتماعی چیه، از نظر من نشدنی، امکان اجراء نیست. منم قبول دارم که باید به این چیزها توجه بشه، ولی تو کدوم شرایط، با کدوم امکانات باید چنین توقعی رو از معلم داشت؟»

۳-۳. فقدان کارآمدی کلاس‌های ضمن خدمت: اطلاع‌رسان «کد ۲۴» می‌گوید: «کلاس‌های ضمن خدمت کیفیت نداره. میان یه چیزهایی رو می‌گن و میرن. حرف‌های اون‌ها و کارهایی که از ما می‌خوان تو

می‌بینه بین اون و معلمی که خیلی هم خودش رو به سختی نمیندازه در عمل تفاوتی نیست. این‌طوری میشه که برای درس‌پژوهی همه چه کارهای قشنگی ارائه میدن، چه روش‌های خوبی استفاده می‌کنن چون داره فیلم گرفته میشه ولی عملاً تو کلاس خودشون در روی همون پاشنه قدیمی می‌چرخه و طبق روال سابق تدریس می‌کنن.»

۲-۸. تنزل جایگاه و منزلت اجتماعی معلم: اطلاع‌رسان «کد ۳۴» می‌گوید: «حرف‌هایی که معلم تو کلاس میزنه بی‌فایده‌ست. معلم الان تو اجتماع شأن و منزلتی نداره که بچه بخواد به حرفش گوش بده. جامعه دیگه مثل سابق برای معلم احترام قائل نیست.»

۲-۹. به‌کارگیری معلمان در مقاطع مختلف تحصیلی بدون توجه به تخصص ایشان: اطلاع‌رسان «کد ۷» می‌گوید: «منو با چهارده سال سابقه تدریس ریاضی در دبیرستان به خاطر انتقالی از شهرستان به تهران، فرستادن مقطع ابتدایی. من هیچی از رفتار با بچه ابتدایی نمی‌دونستم. از درس‌هاشون هیچ اطلاعی نداشتم. از روش‌های تدریس سر در نمی‌آوردم. واقعاً پوستم کنده شد تا تونستم یه چیزهایی یاد بگیرم. خب من اینهمه سابقه و تخصص تو دبیرستان داشتم. چرا باید نیروی من، توانایی‌هام به هرز بره و بدون استفاده بمونه؟ من با زحمت زیاد خودم رو با شرایط وفق دادم. اما تا چه میزان هر معلمی می‌تونه این کارو بکنه؟ خب شما از همین جا بگیر برو جلو. بین توی این سیستم آموزش و پرورش چه خبره؟»

۲-۱۰. فقدان نظارت بر نحوه فعالیت معلمان و ارائه بازخورد به ایشان از طرف مسئولان: اطلاع‌رسان «کد ۲۷» می‌گوید: «ما دوست داریم مسئولان به طور مرتب روی کارهامون نظارت داشته باشن، به ما بازخورد بدن. اگه روش خوبی استفاده می‌کنیم تشویقمون کنن، کمک کنن ضعف‌هامون رو برطرف کنیم. اما الان این‌طوری نیست. مدیر ما اصلاً از تدریس سر در نمیاره. همش هم پای کامپیوتره داره بخشنامه جواب میده یا

۳-۷. فقدان توجه مناسب معلمان در مورد اهداف طرح‌های در نظر گرفته شده برای دوره ابتدایی: اطلاع‌رسان «کد ۱۹» می‌گوید: «تازه راجع به خیلی از طرح‌ها هم ما اطلاعات کافی نداریم. فقط میان یک سری کارها رو می‌گن و از ما می‌خوان انجام بدیم در حالی که ما اصلاً توجه نشدیم. وقتی من نمی‌دونم هدف از این طرح چیه یا من دقیقاً باید چیکار کنم، یا این کار چه نتیجه‌ای داره، خب معلومه که کار درست انجام نمیشه. اینه که کارها و طرح‌ها فقط جنبه نمایشی پیدا می‌کنه. وقتی هم اعتراض می‌کنیم می‌گن این‌ها بخشنامه است و باید اجرا بشه.»

۳-۸. کاربردی نبودن دوره‌های آموزشی در بدو استخدام: اطلاع‌رسان «کد ۳۶» می‌گوید: «من با یه آزمون استخدامی وارد آموزش و پرورش شدم و یه دوره کوتاه توی تابستون برای ما گذاشتن که بیشتر حول و حوش موارد مدیریتی بود. هیچ روش تدریس و مطلب خاصی هم برای دوره ابتدایی آموزش داده نشده به من. این دوره واقعاً رفع تکلیفی بود. من با تجربیات خودم دارم تدریس می‌کنم. تجربه‌هایی که از دوران تحصیلم داشتم.»

۳-۹. فقدان تأکید برنامه‌های درسی تربیت معلم بر مهارت‌ورزی: اطلاع‌رسان «کد ۳» می‌گوید: «ما که تو تربیت معلم یا کارورزی نرفتیم یا فقط رفع تکلیفی بوده، یعنی چیزی یاد نگرفتیم. تجربه کسب نکردیم.»

۳-۱۰. برگزاری اینترنتی آموزش‌های ضمن خدمت: اطلاع‌رسان «کد ۱۶» می‌گوید: «الآن که آموزش ضمن خدمت رو اینترنتی کردن، یکی از معلم‌ها برای همه پر می‌کنه؛ یعنی ما چیزی یاد نمی‌گیریم. فقط ساعت ضمن خدمتمون پر میشه تا بتونیم از امتیازش تو ارزشیابی استفاده کنیم. تازه بعضی جاها هم هست که پول می‌گیرن و خودشون این کارو برای معلم‌ها انجام میدن.»

۳-۱۱. فقدان آشنایی معلمان با اسناد بالادستی تعلیم و تربیت: اطلاع‌رسان «کد ۱۸» می‌گوید: «ما یه اسمی از سند تحول شنیدیم ولی چیزی ازش

کلاس عملی نیست. کسی نیاد از ما بپرسه مشکلات چیه؟ با چه شرایط و امکاناتی داری کار می‌کنی؟ خوب این کلاس چه دردی از معلم دوا میکنه؟ جز اینکه بخوایم ساعت ضمن خدمت رو پر کنیم.»

۳-۴. فقدان ارتباط مؤثر و مستمر معلمان با یکدیگر برای به اشتراک گذاری و بهره‌گیری و از تجارب اطلاع‌رسان «کد ۲۲» می‌گوید: «ما نمی‌تونیم جلسات مستمر با معلم‌های هم‌پایه‌مون داشته باشیم. اگه همچین امکانی فراهم بشه، خوبه. تجربیاتمون رو روی هم می‌ذاریم. تبادل نظر می‌کنیم؛ اما زمان و تعداد بچه‌ها و حجم کتاب‌ها این امکان رو به ما نمی‌ده. بیشتر وقت‌ها، ارتباط ما فقط در حد یه سلام و علیک هست. وقتش رو نداریم بشینیم باهم راجع به مشکلاتمون یا مسائل درسی صحبت کنیم. باید برای این‌ها فکری بشه.»

۳-۵. کم‌توجهی به نیاز آموزشی و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان: اطلاع‌رسان «کد ۱۰» می‌گوید: «یکی از مشکلات ما اینه که ما آموزش کافی نمی‌بینیم. ما درست توجه نمی‌شیم. کارهای ما روی آزمون و خطاست. خودمون توی کلاس یه کارهایی می‌کنیم، اگه جواب داد، ادامه‌اش میدیم. خب مسئولان باید ببینن ضعف‌های معلم کجاست، چه چیزهایی رو باید بهش دوباره آموزش بدن، باید به بازآموزی معلم، به روزآمد بودنش اهمیت داده بشه تا اونم بتونه کارش رو به نحو احسن انجام بده.»

۳-۶. توجه نبودن معلمان نسبت به اهداف کتاب مطالعات اجتماعی: اطلاع‌رسان «کد ۱۷» می‌گوید: «شاید بهتر باشه کتاب مطالعات توی هر سال به چند تا پروژه مشخص بپردازه. مثلاً مسئولیت‌پذیری. واقعاً بتونیم به شکل پروژه از اول تا آخر سال روی همین کار کنیم. الآن درباره همه چیز تو کتاب هست. ما که فرصت نداریم. معلم‌ها هم توجه نیستن. نمیدونن کتاب واقعاً دنبال چیه، چی رو می‌خواد آموزش بده به بچه‌ها. یه جورایی انگار هدف‌ها گم شده.»

براشون مهم نیست یا سرگرم مشکلات خودشونن یا سرشون به چیزهای دیگه گرم هست.»

۲-۵. دخالت والدین در تدریس: اطلاع‌رسان «کد ۳» می‌گوید: «والدین کارهای معلم‌ها رو با هم مقایسه میکنن. من اگه بخوام روی یه مطلب، روی یه بخش، زیاد بمونم، از معلم‌های دیگه عقب می‌افتم و تازه باید جوابگوی خانواده‌ها باشم. می‌گن فلان معلم کتاب رو تموم کرده، یا از همه جای کتاب سؤال درمیاره به بچه‌ها میده و از این جور حرف‌ها؛ یعنی ماها رو مجبور میکنن که به خواسته‌هاشون تن بدیم و مطابق میل اون‌ها عمل کنیم. همین‌طور ما باید از خط به خط کتاب سؤال در بیاریم. این انتظار خانواده‌هاست.»

۳-۵. افزایش سطح انتظار خانواده‌ها از معلم: اطلاع‌رسان «کد ۱۵» می‌گوید: «خانواده‌هایی که یه مقدار با ما همکاری می‌کنن، انتظاراتی از ما دارن؛ یعنی نباید هیچ نمره کمتر از عالی به بچه‌شون بدی. اگه بسیار خوب بدی میان پیش مدیر اعتراض میکنن.»

۴-۵. وجود دوگانگی تربیتی بین خانه و مدرسه: اطلاع‌رسان «کد ۱۱» می‌گوید: «ما توی کلاس راجع به خیلی چیزها صحبت می‌کنیم ولی من موفق نبودم تو این رابطه، چون الان تأثیر خانواده خیلی بیشتر از مدرسه است. خیلی بیشتر از حرف‌های من هست. من در رابطه با حجاب صحبت می‌کنم، بچه می‌گه مامانم گفته روسری بهت نمیداد، زشت میشی. سر نکن. خب معلومه که بچه هم حرف مادرش رو قبول می‌کنه، چون داره می‌بینه که همه هر کاری می‌کنن تا قشنگ‌تر بشن.»

۵-۵. فقر فرهنگی خانواده‌ها: اطلاع‌رسان «کد ۱۴» می‌گوید: «یه مشکل دیگه مشکل خانواده‌هاست. واقعاً ما چند تا بچه خلاق داریم؟ خانواده‌ای که دچار فقر مالی و فرهنگی هست، چه بچه‌ای می‌خوان تربیت کنه بفرسته مدرسه؟ توی مدرسه هم با این شرایط و امکانات که کاری بیشتر از این نمیشه کرد. خب نتیجه‌اش هم میشه همین دیگه. حالا من هی بیام در طرح شهاب استعداد بچه‌ها رو بسنجم. آخرش که چی؟ این طرح‌ها به کجا

نمی‌دونیم. تو دوره ضمن خدمت که برامون گذاشته بودن یه چیزهایی اشاره کردن ولی خب ما چیزی دستگیرمون نشد. فقط می‌دونیم که هدف آموزش و پرورش اینه که بچه‌ها رو به حیات طیبه برسونه. حالا چه جوری، دیگه ما نمی‌دونیم.»

۴. عوامل نگرشی: منظور از عوامل نگرشی در این پژوهش، نوع نگاه و رویکرد معلم و جامعه نسبت به امر تعلیم و تربیت است که در ۲ زیرمقوله دسته‌بندی شده است.

۱-۴. نگرش سنتی معلمان نسبت به فرایند یاددهی - یادگیری: اطلاع‌رسان «کد ۱۰» می‌گوید: «باهاشون صحبت می‌کنم. نصیحت می‌کنم. می‌گم می‌برمتون اردو. براشون حرف می‌زنم. می‌گم با هم دعوا نکنین، حرف زشت نزنین ولی خوب فایده‌ای نداره. همین که از کلاس میرن بیرون همه چی یادشون میره و دوباره روز از نو و روزی از نو.»

۲-۴. فقدان استنباط صحیح معلمان از تربیت شهروندی: اطلاع‌رسان «کد ۱۴» می‌گوید: «تو کتاب غیر از دو درس اول چیز دیگه ای تو این رابطه نیست؛ یا کشاورزیه یا صنعت و تاریخ، جغرافی. اینها چه ربطی به تربیت شهروندی داره؟»

۵. عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی: منظور از عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی در این پژوهش، اشاره به برخی از این ذی‌نفعان و شرکا از جمله خانواده و رسانه‌های جمعی است که در ۱۰ زیرمقوله دسته‌بندی شده است:

۱-۵. فقدان همکاری خانواده‌ها با معلم: اطلاع‌رسان «کد ۱» می‌گوید: «یه مسأله دیگه همکاری نمی‌کنن. خب خانواده‌هاست. اکثرشون با ما همکاری نمی‌کنن. اگه بین خونه و مدرسه همکاری وجود نداشته باشه، معلم به تنهایی کاری از پیش نمی‌بره مثلاً وقتی ازشون می‌خوایم تو جلسات ماهانه شرکت کنن، نمیان. وقتی ازشون می‌خوایم بیشتر به اخلاق و رفتار بچه‌شون اهمیت بدن، ببینن با چه افرادی رفت‌وآمد می‌کنه یا نمره‌اش چه جوریه، وضع درسی‌اش چطوره، اصلاً

دغدغه اصلی خانواده‌ها هم هست. اون‌ها همش نگران اینن که سال دیگه بچه‌شون کدوم مدرسه باید بره. در نتیجه از ما می‌خوان یه طوری تدریس کنیم تا بچه‌شون بتونه خوب تست برنه. اینکه رفتار و کردارش چه فرقی کرده، براشون مهم نیست.»

۵-۹. فقدان توجیه مناسب خانواده‌ها در مورد ارزشیابی توصیفی: اطلاع‌رسان «کد ۱۷» می‌گوید: «ارزشیابی توصیفی هنوز برای خود معلم جا نیفتاده چه برسه به خانواده‌ها. اون‌ها فقط از ما می‌خوان توی کارنامه رتبه «عالی» و «بسیار خوب» به بچه‌شون بدیم. تازه خیلی‌هاشون رتبه «بسیار خوب» رو هم قبول ندارن، چه برسه به رتبه «نیازمند تلاش»؛ یعنی والدین متوجه نمی‌شن که معلم وظیفه داره ضعف علمی بچه‌ها روبه اطلاع خانواده برسونه. در نتیجه ما مثل قبل پایین ورقه نمره می‌ذاریم، شاید این‌جور حداقل بفمهن بچه‌شون چه مشکلاتی داره.»

۵-۱۰. کم‌توجهی به نقش تربیتی خانواده و کم‌رنگ بودن آموزش خانواده: اطلاع‌رسان «کد ۱۰» می‌گوید: «واقعاً باید توی زمینه آموزش خانواده خیلی کار بشه، چون اصل تربیت تو خانواده شکل می‌گیره. خانواده اگه آگاهی داشته باشه که با بچه‌اش چطور رفتار کنه، خب توی مدرسه هم معلم می‌تونه همین روند رو ادامه بده ولی الان واقعاً ما با یه بچه‌هایی روبه‌رو هستیم که فوق‌العاده خودخواه و ازخودراضی هستن. نمی‌تونن با هیچ‌کس کنار بیان. وقتی تو گروه می‌ذاریمشون یا دعوا می‌کنن یا نسبت به بقیه قلدری و زورگویی می‌کنن. خب جا داره که روی آموزش خانواده خیلی سرمایه‌گذاری بشه. تا خانواده متوجه نشه که چطور باید بچه رو تربیت کرد، از دست معلم به تنهایی کاری برنمید.»

۶. عوامل مربوط به منابع و امکانات: منظور از عوامل مربوط به منابع و امکانات در این پژوهش، اشاره به یکی از عناصر مهم برنامه درسی است که تسهیلگر جریان آموزش و فرایند یاددهی - یادگیری بوده و در ۴ زیرمقوله دسته‌بندی شده است:

ختم میشه؟ اگه اینها درست بشه، بقیه چیزها هم درست میشه، در غیر این صورت همه این کارها ظاهریه. در حد اینکه فقط یه طرحی اجرا شده باشه که بگن اجرا شده. فقط همین.»

۵-۶. وجود تعارض میان حرف و عمل در جامعه: اطلاع‌رسان «کد ۴» می‌گوید: «بچه‌ها سؤالاتی می‌پرسن که ما نمی‌تونیم جوابشون رو بدیم. واقعاً نمی‌دونیم چی بگیم مثلاً در باره فقر مردم، اعتیاد یا روش زندگی و درس خوندن تو کشورهای دیگه. خیلی مقایسه می‌کنن کشورمون رو با بقیه کشورها. میگن خانم پس چرا کشور ما اینجوریه؟ میگن اینهمه حرف‌های خوب زده میشه چرا اجرا نمی‌کنن؟ خب ما چی بگیم بهشون؟ یه حرفه‌هایی می‌زنیم سعی می‌کنیم توجیه کنیم اما بچه‌ها متقاعد نمی‌شن. این مشکلیه که ما خیلی باهوش روبه‌رو می‌شیم.»

۵-۷. کم‌توجهی به نقش تربیتی رسانه‌های ارتباط جمعی: اطلاع‌رسان «کد ۱۰» می‌گوید: «شما الان ببینن تو تلویزیون چه فیلم‌هایی نشون میدن. طرز صحبت کردنشون رو ببینن. از یه تکه کلام‌هایی استفاده میشه که برای ما که یه نسل قبل هستیم واقعاً عجیبه؛ یعنی ما او حرف‌ها رو به عنوان ناسزا محسوب می‌کردیم اما الان از تلویزیون پخش میشه. خب بچه وقتی اونو داره می‌بینه، دیگه حرف من تأثیری نداره یا نوع آرایش و لباس پوشیدن بازیگرها خیلی تأثیر میذاره روی بچه‌ها. بچه با خودش میگه حرف‌هایی که خانم تو کلاس می‌زنه، جاش فقط تو کلاسه. این تازه حالت خوش‌بینانه. شما خودتون می‌دونین که تو شبکه‌های اجتماعی چه خبره. با اینهمه شما فکر می‌کنین جایی برای مدرسه و معلم باقی مونده؟»

۵-۸. پابرجا بودن اهمیت آزمون‌های مربوط به مدارس نمونه و تیزهوشان در اذهان والدین: اطلاع‌رسان «کد ۳» می‌گوید: «تازه از دست آزمون‌های ماهانه و هماهنگ که برای آمادگی بچه‌ها برای امتحان مدارس تیزهوشان بود، راحت شدیم. تازه از دست آزمون‌های مدارس نمونه و شاهد راحت شدیم ولی واقعاً نمی‌دونیم که تا چه میزان این سیاست ادامه پیدا میکنه یا نه؟ این

۱-۶. تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس درس: تو کلاس نداریم. ما نمی‌تونیم همه چیز و به صورت اطلاع‌رسان «کد ۳۵» می‌گوید: «من الان ۳۸ تا شاگرد دارم. خب پسر بچه‌ها هم خیلی شیطنت دارن. واقعاً کنترل کردنشون خیلی مشکله. ما فرصت سر خاروندن



شکل ۱- شبکه مضمونی

۲-۶. نامناسب بودن فضای فیزیکی کلاس برای انجام فعالیت‌های گروهی: اطلاع‌رسان «کد ۳۰» می‌گوید: «امکاناتمون کافی نیست. من الان یه تخته مناسب تو کلاس ندارم چه برسه به هوشمند بودن کلاس. فضای کلاس هم که می‌بینی، اصلاً مناسب نیست. به شکل مستطیل که طولش چندبرابر عرضشه.

برنامه‌ی درسی قابل توجیه است؛ آنجا که وی اجرای برنامه‌ی درسی را «فرایند انجام یک تغییر در عمل» دانسته و از مؤلفه‌هایی چون «تغییر در زمینه‌ی تفکر و عمل معلمان»، «به کار بردن راهبردهای جدید تدریس» و «تشخیص دشواری‌های یادگیری» به عنوان مؤلفه‌های اجرا نام می‌برد و بر این اساس تغییر را به عنوان فرایندی چندبعدی قلمداد می‌کند.

بر اساس یافته‌های به دست آمده‌ی مربوط به پرسش پژوهش می‌توان گفت اجرای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی در عناصر برنامه‌ی درسی (هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی) با چالش‌های متعددی مواجه است که می‌توان آن‌ها را در قالب ۶ مقوله‌ی کلی: «عوامل ساختاری، عوامل مهارتی، عوامل انگیزشی، عوامل نگرشی، عوامل مربوط به شرکای برنامه‌ی درسی و عوامل مربوط به منابع و امکانات و ۴۶ زیرمقوله‌ی دسته‌بندی کرد. بر این اساس یافته‌های مربوط به هر مقوله مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

منظور از «عوامل ساختاری» در این پژوهش، عواملی است که می‌توان آن را به ساختار نظام آموزشی و برنامه‌ی درسی قصدشده‌ی مطالعات اجتماعی موجود، منتسب نمود که در ۱۴ زیرمقوله دسته‌بندی شده است. مفاهیمی چون «کم‌توجهی کتاب مطالعات اجتماعی نسبت به اهداف مهارتی و نگرشی تربیت شهروندی» و «فقدان وجود فعالیت‌های جذاب، کاربردی» با یافته‌های (Sadi, 2016)، (Hoseingholipoor, 2016)، (2016)، (Kalantar Neiestanaki, 2014)، (Ghooran, 2014)، (2014) Nejad hasan, و (Salehi & Mirzaei, Gholtash, 2012) و همچنین با پژوهش (Ahmadi, 2013) مبنی بر تبعیت مواد آموزشی (کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌ی ششم ابتدایی) از قالب موضوع محور هم‌راستا بوده و در تبیین این یافته‌ها می‌توان چنین استدلال کرد که اگرچه کتاب مطالعات اجتماعی با اشکالات ساختاری متعددی در زمینه‌ی تربیت شهروندی روبه‌روست؛ به نظر می‌رسد معلمان نیز از فلسفه‌ی انجام تغییر برنامه‌ی درسی

بچه‌هایی که آخر نشستن اصلاً به تخته مسلط نیستن. خب من چطور می‌تونم این کلاس کار گروهی انجام بدم؟ کار گروهی فضای خودش رو می‌خواد. الان فقط بین دو ردیف نیمکت، یه جای باریک هست، خب من چه جوری برم بالای سر گروه‌ها، به کارشون نظارت کنم؟ در نتیجه مجبورم برای اینکه عقب نمونم بیشتر از سخنرانی استفاده کنم.»

۳-۶. فقدان سخت‌افزارهای آموزشی لازم برای تدریس بهینه و روزآمد از قبیل سی‌دی‌های آموزشی، فیلم، کامپیوتر و تخته‌ی هوشمند و کتاب راهنمای معلم در درس مطالعات اجتماعی: اطلاع‌رسان «کد ۲۵» می‌گوید: «الان ما یه لپ‌تاپ یا کامپیوتر تو کلاس نداریم. تخته‌ی هوشمند گذاشتن ولی امکان استفاده ازش نیست. تازه چون غیر از اون، تخته‌ی دیگه‌ای تو کلاس نیست ما مجبوریم با ماژیک روی تخته‌ی هوشمند کار کنیم. خوب واقعاً این یعنی چی؟»

۴-۶. نبود امکانات برای انجام مستمر اردو و بازدیدهای علمی: اطلاع‌رسان «کد ۳۰» می‌گوید: «جای فعالیت‌های مهارتی و نگرشی هم توی کتاب خالیه. چقدر خوبه برای هر درس یه تعداد فعالیت‌های اینجوری در کتاب پیشنهاد بشه که معلم بر اساس موقعیت و شرایطش چند تاشون رو انتخاب کنه. خوب همه‌ی معلم‌ها که این انگیزه و این دانش رو ندارن مثلاً برای یه درسی اردو و بازدید باشه. چقدر خوب می‌شد برای یه درسی اردو و بازدید باشه. توی مدرسه‌ی ما این شرایط فراهم نمیشه. با مخالفت دفتر روبه‌رو می‌شیم. می‌گن امکانش نیست، بودجه نداریم.»

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجارب معلمان از برنامه‌ی اجراشده‌ی مطالعات اجتماعی از بعد تربیت شهروندی انجام شده است. ضرورت و اهمیت این پژوهش در شناسایی چالش‌های اجرای برنامه‌ی درسی بر پایه‌ی نظر (Carson, 2017) مبنی بر اهمیت توجه به هویت معلم در تغییرات آموزشی و تعریف (Fullan, 2011) از تغییر



از تجارب معلم در تعلیم و تربیت، دخیل نبودن معلمان در تدوین و نگارش کتب درسی، فقدان تفاوت میان کارآمدی و ناکارآمدی معلمان، تنزل جایگاه و منزلت اجتماعی معلم، به کارگیری معلمان در مقاطع مختلف تحصیلی بدون توجه به تخصص ایشان و فقدان نظارت بر نحوه فعالیت معلمان و ارائه بازخورد به ایشان از طرف مسئولان» را می‌توان هم‌راستا با نظر (Fullan, 2011) دانست که بر تأثیر خودکارآمدی معلمان بر بهبود آموزش و اجرای بهتر آن تأکید دارد. همچنین این یافته را می‌توان مطابق با یافته‌های (Kempel, 2016) مبنی بر اینکه پرورش یافتن هویت فردی و ملی کودکان در گرو استفاده از ظرفیت نظام آموزشی و توانمندی‌های معلم است، قابل تبیین دانست.

منظور از «عوامل نگرشی» در این پژوهش، نوع نگاه و رویکرد معلم و جامعه نسبت به تعلیم و تربیت است که در ۲ زیر مقوله دسته‌بندی شده است. مفهوم «نگرش سنتی معلمان نسبت به فرایند یاددهی - یادگیری» را می‌توان با یافته‌های پژوهش (2008, Chobgheloo) مبنی بر کم‌رنگ بودن فعالیت‌های یاددهی - یادگیری انجام‌شده توسط معلمان در ارتقای تربیت شهروندی، پژوهش (Nulla, 2018)، مبنی بر تمایل معلمان مدارس ابتدایی یونان به استفاده از شیوه‌های سنتی در آموزش شهروندی و یافته‌های (Knowles & Castro, 2019) که بر ترجیح معلمان مقطع متوسطه و راهنمایی ایالت میسوری که بر استفاده از روش غیرفعال (منفعل) در آموزش شهروندی تأکید دارد، هم‌راستا دانست. در تبیین این یافته و هم‌راستا با یافته پژوهش (Kankam, 2015) مبنی بر توافق مدرسان در مورد اهمیت انجام فعالیت‌های مختلف کلاسی برای آموزش کارآمد شهروندی و یافته پژوهش (Navarro & Fernandez, 2015) مبنی بر تأکید کشورها به استفاده از رویکردها و روش‌های مختلف برای آموزش شهروندی می‌توان گفت که کاربرد روش‌ها و شیوه‌های نوین یاددهی - یادگیری، لازمه نهادینه شدن «تربیت برای شهروندی» است؛ اما این

مطالعات اجتماعی مطلع نبوده و یا به درستی توجیه نشده‌اند؛ در نتیجه هنگام اجرای برنامه درسی تنها به‌گونه‌ای دستوری و به عنوان مطالبی که باید آموخته شده و سپس مورد ارزیابی قرار گیرند، با آن برخورد می‌نمایند. مفهوم «فقدان آشنایی معلمان با اسناد بالادستی آموزش و پرورش» را نیز می‌توان در همین راستا دانسته و در تبیین آن گفت تا زمانی که معلمان از اهداف نظام آموزشی مطلع نبوده و یا بدان باور نداشته باشند، مطمئناً کتاب درسی را فقط ابزاری برای انتقال مفاهیم قلمداد نموده و اهداف کتاب و روح حاکم بر فعالیت‌های آن نیز به محاق خواهند رفت.

منظور از «عوامل انگیزشی» در این پژوهش، مسائل مربوط به انگیزه درونی معلمان و میزان رغبت و علاقه‌مندی ایشان نسبت به پذیرش مسئولیت محوله است که در ۱۰ زیر مقوله از جمله مفاهیم «عوامل اقتصادی و معیشتی، نبود مشوق‌های لازم برای معلمان، بی تفاوتی مسئولان نسبت به نیازهای معلمان، فقدان امکانات رفاهی، فقدان توجه به استفاده از تجارب معلم در امر تعلیم و تربیت، تنزل جایگاه و منزلت اجتماعی معلم و فقدان تفاوت میان کارآمدی و ناکارآمدی معلمان» دسته‌بندی شده است. در تبیین این یافته‌ها و هم‌راستا با نظر (Carson, 2017) مبنی بر اهمیت توجه به هویت معلم در تغییرات آموزشی می‌توان گفت که معلمان خود را افرادی واقعی و نه دارای هویتی آرمانی و شعارگونه می‌دانند، افرادی که در حال زندگی در جامعه‌ای واقعی بوده و با مشکلات عدیده فرهنگی و اقتصادی دست و پنجه نرم می‌کنند.

منظور از «عوامل مهارتی» در این پژوهش، موارد مربوط به دانش تخصصی معلمان و روزآمدی آموزشی ایشان در تعلیم و تربیت و تدریس است که در ۱۱ زیرمقوله دسته‌بندی شده است. مفاهیم «فقدان گزینش صحیح معلمان و استفاده از معلمان بی‌انگیزه برای تدریس، نبود مشوق‌های لازم برای معلمان، عوامل اقتصادی و معیشتی، فقدان امکانات رفاهی، بی تفاوتی مسئولان نسبت به نیاز معلمان، فقدان توجه به استفاده

پژوهش (Ahmadi, 2013) مبنی بر حجم زیاد محتوا نسبت به زمان آموزش و همچنین یافته‌های (2014, Bahramipoor) دانست؛ آنجا که وی عوامل مرتبط با زمان و محتوا را مانعی برای اجرای برنامه درسی مطالعات اجتماعی یاد می‌کند و در تبیین آن می‌توان گفت تربیت شهروندی امری زمان‌بر بوده، محتاج داشتن زمان کافی و شرایط مناسب برای تدریس است.

یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان بر اساس نظر (Yarmohammadian, Foroughiabri, Jafari and Qaltash, 2008) چنین تبیین نمود که برنامه درسی اجراشده مطالعات اجتماعی با پرداختن به انتقال دانش شهروندی و بی‌توجهی نسبت به نهادینه کردن مهارت و نگرش شهروندی عملاً به «تربیت درباره شهروندی» می‌پردازد. در این رویکرد با اهداف نگرشی و مهارتی نیز برخوردی رفتاری صورت می‌گیرد. دانش‌آموزان از طریق اعمال روش‌های تدریس سنتی مجبور به حفظ طوطی‌وار محتوا شده و فرصت‌های مشارکت و بروز خلاقیت بسیار محدود است. فرایند ارزشیابی نیز تنها در حیطه دانشی و با استفاده از آزمون‌های مداد - کاغذی انجام شده و تنها وظیفه حفظ و تکرار دانش را بر عهده دارد. این همه دال بر غلبه رویکرد محافظه‌کار تربیت شهروندی در کلاس‌های درس مطالعات اجتماعی است که سعی دارد با استفاده از روش پند و اندرز و سخنرانی به القای ارزش‌ها بپردازد؛ نکته اینجاست که در این فرایند، کسب دانش به منزله باورپذیری نبوده و لزوماً منجر به تغییر رفتار نخواهد شد؛ بنابراین بسیار بدیهی به نظر می‌رسد که در چنین شرایطی، با وجود اختصاص مقادیر قابل توجهی از منابع عمومی به امر تعلیم و تربیت و تحمیل هزینه‌ای سنگین به جامعه، عملاً در روی همان پاشنه چرخیده و تربیت شهروندی در افراد نهادینه نشود.

همچنین یافته‌های پژوهش بیانگر این است که نوع نگرش و باورهای معلمان عاملی بسیار کلیدی در اجرای برنامه درسی تربیت شهروندی در مدارس است. اگر معلم بینشی وسیع و همه‌جانبه‌نگر داشته باشد، به

مفهوم به‌ویژه در تبیین (Mehrmohamadi, 2012) به نقل از (Eisner 1994)، (Schubert, 1996) و (Dewey) مورد تأکید قرار می‌گیرد؛ آنجا که به اصل بودن تجربه در تربیت اشاره داشته و مدرسه و کلاس درس را لابراتوار یا آزمایشگاه مردم‌سالاری می‌دانند که باید شرایط تجربه دموکراسی در مقیاس کوچک را برای دانش‌آموزان فراهم سازند.

منظور از «عوامل مربوط به شرکای برنامه درسی» در این پژوهش، اشاره به یکی از عناصر مهم برنامه درسی است که تسهیلگر جریان آموزش و فرایند یاددهی - یادگیری بوده و در ۴ زیر مقوله دسته‌بندی شده است. این عوامل را می‌توان مطابق با نظر (Maleki, 2015) تبیین نمود؛ آنجا که وی به نقش بسیار تعیین‌کننده شرکای برنامه درسی در زمینه اجرای برنامه اشاره داشته و معتقد است به هنگام تغییر برنامه درسی، باید در این زمینه نیز فرهنگ‌سازی لازم صورت پذیرد. این یافته همچنین در راستای نظر (Marsh, Colin 2017) که از قدرت گروه والدین به عنوان افراد ذی‌نفعی (Stakeholders) که حق دارند نظر خود را ارائه کرده و در برنامه‌های مدرسه مشارکت کنند، قابل تبیین است.

منظور از عوامل مربوط به منابع و امکانات در این پژوهش، اشاره به یکی از عناصر مهم برنامه درسی است که تسهیلگر جریان آموزش و فرایند یاددهی - یادگیری بوده و در ۴ زیرمقوله شامل مفاهیم «تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس، فقدان نرم‌افزارهای آموزشی لازم برای تدریس بهینه و نبود امکانات برای انجام مستمر اردو و بازدیدهای علمی» دسته‌بندی شده‌اند. این یافته‌ها را می‌توان با توجه به گفته (Malek, 2015) چنین تبیین نمود که فراهم بودن امکانات و شرایط لازم از عوامل مهم و تأثیرگذار در اجرای برنامه درسی است. همچنین این یافته‌ها با یافته پژوهش (2014, Bahramipoor) که عوامل مرتبط با فضا و امکانات را از موانع اجرایی برنامه درسی مطالعات اجتماعی دانسته هم‌راستا است. مفاهیم «حجم زیاد محتوا و فقدان تناسب محتوا با زمان آموزش» را می‌توان در راستای یافته‌های

از اداره آموزش و پرورش منطقه ۱۶ شهر تهران، مدیران و معلمان محترم این منطقه به دلیل همکاری صمیمانه در اجرای این پژوهش قدردانی و سپاسگزاری می‌شود.

#### منابع

- Ababaf Z, Farasatkah M, Mehralizade Y & Fathivajarghah K. (2014). Reflect on the professional competencies of teachers in curriculum studies. *Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz*, 6(2), 157–182.[Percian]
- Ahmadi, A. (2013). Evaluation report of the sixth-grade elementary social studies curriculum. Tehran: Educational Research and Planning Organization.[Percian]
- Amiri, M. (2010). Analyzing the content of elementary school textbooks in terms of paying attention to the concepts of citizenship education. master thesis, university of Isfahan. [Percian]
- Bahramipour, M. (2014). An analysis of the neglected dimensions of social studies planning in the seventh grade of the first year of high school. Teach.[Percian]
- Carson, Terry. (2017). Beyond instrumentalism: The importance of teacher identity in educational change. In Mehr Mohammadi et al., *Curriculum, views, approaches, perspectives* (Mohammad Reza Imam Jame'eh and Javad Hatami, translator). Tehran: Samat.[Percian].
- Charter of Citizenship Rights. (2016). Iran, Statement by the President of the Islamic Republic of Iran.[Percian]
- Contreras, D., & Aceituno, D. (2017). Learning to teach citizenship competencies through a school-university collaborative action research project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 90–95. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.035>
- Chobghelo, M. (2008). Analysis of the curriculum implemented in the primary

خوبی می‌تواند بر مشکلات و موانع موجود در زمینه تربیت شهروندی فائق آمده و از هر موقعیتی برای ارتقای مهارت‌های شهروندی دانش‌آموزان استفاده کند؛ چنان‌که مشاهدات پژوهشگر در فرایند انجام پژوهش، حکایت از وجود معلمانی دارد که در سایه عشق و خودتأملی به میدان آمده و با وجود تمام موانع و مشکلات و با استفاده تلفیقی از ظرفیت دروسی چون تفکر و پژوهش، فارسی، هنر، علوم تجربی و یا حتی ریاضی در راستای تحقق اهداف تربیت شهروندی گام بر می‌دارند. این امر لزوم آموزش معلمان و تغییر نگرش ایشان در زمینه تربیت شهروندی را دوچندان کرده و بر این اندیشه صحه می‌گذارد که «هیچ جامعه‌ای فراتر از اندیشه معلمانش رشد نخواهد کرد»؛ بنابراین شاید به جرأت بتوان گفت بدون باورمند شدن معلمان به نقش خویش در تربیت شهروندی، در کلاس‌های درس هیچ اتفاقی نخواهد افتاد. اگر هدف از تربیت شهروندی را برقراری توسعه پایدار در جوامع بدانیم، آموزش رکن اصلی دستیابی به این هدف بوده و کلید اصلی آن در دستان معلمان توانا و باورمند به رسالت خویش قرار دارد؛ شاید به همین دلیل است که سازمان جهانی یونسکو (UNESCO) شعار روز جهانی معلم را چنین برمی‌گزیند: «قدرتمند کردن معلمان، ساختن جوامع پایدار» (Empowering Teacher, Bulding Sustainable Societies). در این راستا و بر این اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که در زمینه تغییر نوع نگرش و باورهای معلمان تصمیماتی در سطح سیاست‌گذاری‌های کلان اتخاذ شود؛ متناسب‌سازی میان محتوا و زمان آموزش درس مطالعات اجتماعی از سوی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی مورد توجه قرار گیرد؛ دوره‌های آموزشی درباره اجرای برنامه درسی تربیت شهروندی برای معلمان دوره ابتدایی طراحی و اجرا شود و در بازنگری اهداف و محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی به علائق، نیازها، شرایط دانش‌آموزان و همچنین تجارب ارزشمند معلمان در زمینه تربیت شهروندی توجه شود.

- Fathi vajarghah ,K, & Vahed Chokdeh, S. (2017). Citizenship education in schools. Tehran: Ayyzh.[Percian]
- Fathi Vajargah, K. (2016). Basic principles and concepts of curriculum planning (new edition). Tehran: Science of Masters. [Percian]
- Farmahini Farahani, M. (2010). Citizenship education. Tehran: Ayizh.[Percian]
- Fullen, Michael. (2011). Curriculum implementation. Compiled by Mahmoud Mehr Mohammadi et al., Curriculum, Perspectives, Approaches and Perspectives. (Translated by Khoynjad) (p. 315). Tehran: Samat.[Percian]
- Goran, Omid. (2014). Content analysis of the social studies curriculum of primary education in terms of its relationship with the components of citizenship. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabatabai University. [Percian]
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap : Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students ' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>
- Hosseinghlipour, A. (1395). Analyzing the role of teachers in educating democratic citizens in Iran based on the teacher training program. Master Thesis, Faculty of Psychology, Kharazmi University. [Percian]
- Jamali Tazeh Kand, Mohammad, Talebzadeh Nobarian, Mohsen, Abolghasemi, Mahmoud. (2013). Analysis of the position of citizenship education components in the content of high school social sciences curriculum. *Research in Curriculum Planning*, 10 (37), 1-19. [Percian]
- school of the Islamic Republic of Iran in terms of citizenship education. *Educational Research Journal*, 17.[Percian]
- DibaVajari, T. (2016). Citizenship education. Tehran: Elm Ostadan.[Percian]
- Jerome, L. (2015). What do citizens need to know? An analysis of knowledge in citizenship curricula in the UK and Ireland. *Compare A Journal of Comparative and International Education*, 7925(August), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1295808>
- Kalantar Nistanki, Leia. (2016). Review and analysis of the content of social studies textbooks for primary, secondary and high school in terms of citizenship rights. Master Thesis, Payame Noor Center, West Tehran, Payame Noor University, Tehran Province. [Percian]
- Keshavarz Dizjini, S. (2018). The evolution of the concept of citizenship in the social studies curriculum. Master Thesis, Al-Zahra Universit, Tehran.[Percian]
- Kankam, B. (2015). Citizenship Education in the Colleges of Education in Ghana : what Tutors of Social Studies Say, 1(1), 13–23.
- Kemple, K. M. (2016). Social Studies, Social Competence and Citizenship in Early Childhood Education : Developmental Principles Guide Appropriate Practice. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0812-z>
- Klein, J., & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programs: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- Knowles, R. T., & Castro, A. J. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, 77, 226–239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>

- Maleki, H. (2015). Curriculum planning (practice guide). Tehran: Madrese Publications.[Percian]
- Mahmood, H. (2014). Civics and Citizenship Education in Malaysia : The Voice of Micro Policy Enactors, 300.
- Marsh, Colin. (2016). Key Concepts In Studies Curriculum Curriculum. Ahmadi, Translator) Tehran: Yadvare ketab. [Percian]
- Mehr Mohammadi, Mahmoud. (2011). Investigating the compatibility of competing theories of the curriculum for educating a democratic citizen based on a Schwab narrative. *Research in Curriculum Planning*, 9 (34), 18-31. [Percian]
- Mousavi, S. J. (2015). Investigating the level of attention to citizenship rights in sixth-grade elementary humanities textbooks. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Marvdasht Branch.[Percian]
- Naghizade, M. (2015). A look at the philosophy of education. Tehran: Tahoori.[Percian]
- Navarro-Medina, E., & De-Alba-Fernandez, N. (2015). Citizenship Education in the European Curricula. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 45–49. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.381>
- Nejad Hassan, M. (2014). Analysis of the position of citizenship education components in the content of the sixth-grade social studies curriculum in primary school. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Payame Noor Center, Tehran.[Percian]
- Noula, I. (2018). Critical Thinking and Challenges for Education for Democratic Citizenship: an ethnographic study in primary schools in Greece, 865–886.
- Önal, G., Öztürk, C., & Kenan, S. (2018). Teachers' Perspectives on Citizenship Education in England. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 43(196).
- Qaltash, Abbas. (2012). Social and Political Foundations of Education: A Comparative Study of Citizenship Education Approaches and Perspectives. *Journal of Fundamentals of Education*, 2 (1),: 47-64.
- Reichert, F., & Torney-purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries : A person-centred analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005> . [Percian]
- Qaltash, Abbas, Salehi, Muslim, Mirzaei, Hassan. (2012). Content analysis of the Iranian social studies curriculum from the perspective of paying attention to the characteristics of a global citizen. *Research in Curriculum Planning*, 9 (35), 117-131. [Percian]
- Rios, D., Flores, C., & Herrera, D. (2018). A Cooperative Experience to Promote Innovation of Citizenship Education in Elementary Schools in Chile. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4).
- Reichert, F., & Torney-purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries : A person-centred analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>
- Saadi, Shahnaz (1395). Content analysis of textbooks for social science studies in the first year of high school based on the level of attention to the components of citizenship. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabatabai University.[Percian]
- Safae Movahed, Saeed. (2011). Explain the difference between hidden norms (hidden curriculum) in the Sharejazini, F. (1393). Challenges of elementary school social

- studies curriculum in socio-citizenship education. Master Thesis, Shahid Madani University of Azerbaijan.[Percian]
- Safi, Ahmad (2011). Primary, secondary and high school education. Tehran: Samat.
- Severiens, S., & Volman, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education : Context-related teacher understandings and practices *Is*, 78, 183–192. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.015>
- Shojaei, G. (2016). Assessing the citizenship readiness (civic coexistence) of students based on the content of the textbook of social studies (civic section) of the first year of high school in the Tolmat district. Master Thesis, Nasibeh Campus, Tehran.[Percian]
- Sharejazini, F. (2014). Challenges of elementary school social studies curriculum in socio-citizenship education. Master Thesis, Shahid Madani University of Azerbaijan.[Percian]
- Yarmohammadian, Mohammad Hossein, Foroughi Abri, Ahmad Ali, Jafari, Seyed Ibrahim, Qaltash, Abbas. (2008). Critique of curriculum elements in progressive and conservative approaches to citizenship education. *Research in Curriculum Planning*, 5 (17), 27-48. [Percian]