

«زن و مطالعات خانواده»

سال پانزدهم - شماره پنجاه و ششم تابستان ۱۴۰۱

ص: ۱۴۵-۱۶۵

## طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی بر اساس دیدگاه خبرگان زنان

محمدحسین یارمحمدیان<sup>۱</sup>

احمدعلی فروغی ابری<sup>۲</sup>

حسین بقائی<sup>۳</sup>

### چکیده

درس جامعه‌شناسی موجباتی را فراهم می‌آورد تا دانش‌آموزان به‌مثابه بخشی از جوانان جامعه، قادر باشند دانش لازم برای شناخت جامعه را کسب نموده، مهارت‌های اجتماعی در خصوص سازگاری با زندگی اجتماعی و مراحل مختلف زندگی را به دست آورند و چگونگی تحلیل بینش جامعه‌شناختی را فرا بگیرند. در این زمینه، هدف تحقیق حاضر، تدوین و اعتباریابی الگوی برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی است. از نظر نوع، پژوهش کاربردی و از نظر روش، پیمایشی است. جهت طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی به رویکرد سازنده‌گرایی، داده‌ها به شیوه اسنادی جمع‌آوری شده است. جامعه و نمونه آماری زنان متخصص برنامه درسی، دبیران و سرگروه‌های آموزشی علوم اجتماعی بودند که به‌صورت هدفمند انتخاب شده بودند. تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به طراحی و اعتباریابی الگو به دو شیوه کمی (آماری) و کیفی (تفسیری) صورت گرفته است. درنهایت بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی، الگویی طراحی و با استفاده از روش مصاحبه اعتباریابی شد و ۸۲/۶ درصد مصاحبه‌شوندگان با میانگین نمره ۴/۱۱، الگوی ارائه شده را متناسب ارزیابی کردند.

**کلیدواژه‌ها:** طراحی الگو، اعتباربخشی، برنامه درسی، سازنده‌گرایی، علوم اجتماعی

۱. استاد، گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد کلپیر، دانشگاه آزاد اسلامی، کلپیر، ایران (نویسنده مسؤول).

## مقدمه

امروزه زندگی اجتماعی پیچیده‌تر شده است و افراد به دانش‌ها، مهارت‌ها و گرایش‌های گوناگون برای زندگی در جامعه نیاز دارند. سلامت و پویایی جامعه تا حدودی به وجود شهروندانی بستگی دارد که برای مشارکت در امور اجتماعی و سیاسی احساس تعهد و مسئولیت کنند و مهارت‌های لازم را برای تصمیم‌گیری و عمل در امور اجتماعی داشته باشند (16). رسالت اصلی آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی تواناسازی افراد در شناخت توانایی‌ها و موقعیت‌های خود از طریق اجرا و آموزش صحیح برنامه‌های درسی است در مدارس، معلمان باید زمینه این کار را برای دانش‌آموزان فراهم کنند و فرصت‌هایی نیز در فرایند آموزشی ایجاد شود تا در زمینه‌های مختلف آن به مباحثه، مناظره و تعامل فکری بپردازند. این امر به پرورش استقلال آنان در تصمیم‌گیری، استدلال و قضاوت می‌انجامد و آنان نحوه دفاع از قضاوت خود را می‌آموزند (5). درس جامعه‌شناسی موجباتی را فراهم می‌آورد تا دانش‌آموزان به‌مثابه بخشی از جوانان جامعه، قادر باشند دانش لازم برای شناخت جامعه را کسب نموده، مهارت‌های اجتماعی در خصوص سازگاری با زندگی اجتماعی و همچنین، مراحل مختلف زندگی را فراگرفته، درنهایت چگونگی تحلیل و همچنین، بینش جامعه‌شناختی را فراگیرند (20).

## مبانی نظری

دیدگاه سازنده‌گرایی (Constructivism) با فرض اینکه دانش و یادگیری وابسته به ادراکات و تفاسیر شخصی بوده و ماهیتی ایجاد شدنی دارد فرد را دانشمندی بالفعل تلقی می‌کند که فعالانه دانش را می‌سازد و مطابق تجربه‌ها، علاقه‌ها، عقاید و هدف‌های خود، دنیا را درک می‌کند. یک محیط یادگیری سازنده گرا، محیطی است که دانش‌آموزان را برای کار کردن با همدیگر در یک جامعه پژوهنده، جامعه‌ای متفکر همراه با تشریک مساعی، قادر می‌سازد. در رویکرد سازنده‌گرایی ارزشیابی امری مداوم، مستمر و جزئی از تجربه یادگیری است (22). در رویکرد سازنده‌گرایی اهداف برآمدنی، دانش ذهنی و ساختنی، یادگیری تلفیقی، پویا و مشارکتی، روش تدریس کاوشگرانه و شاگردمحوری، محتوا پژوهش‌محوری، انگیزه درونی و خودانگیختگی، ارزشیابی زمینه‌ای، فرایند محور، گروهی و خود ارزشیابی مورد تأکید است. دوره متوسطه یکی از دوره‌های حساس تحصیلی است که در آن دانش‌آموزان به دلیل پشت سر گذاشتن دوران بلوغ، از نظر ماهیت و نوع تفکر دچار تحولات اساسی شده و به تفکر انتزاعی دست یافته و زمینه لازم برای کسب مهارت‌های تفکر انتقادی بیش از دوره‌های قبلی فراهم می‌شود. بنابراین، برنامه‌های درسی این دوره باید به نحو شایسته‌ای روحیه تحقیق، خلاقیت و نقادی در تحلیل موضوعات و مسائل اجتماعی

را در آنها پرورش دهد درس جامعه‌شناسی موجباتی را فراهم می‌آورد تا دانش آموزان به‌مثابه بخشی از جوانان جامعه، قادر باشند دانش لازم برای شناخت جامعه را کسب نموده، مهارت‌های اجتماعی در خصوص سازگاری با زندگی اجتماعی و همچنین، مراحل مختلف زندگی را فراگرفته، درنهایت چگونگی تحلیل و همچنین، بینش جامعه‌شناختی را فراگیرند (20). جامعه‌شناسی شیوه تفکر، نگرستن به جامعه و پژوهش درباره آن است. نوجوانی برای دستیابی به آنها و ورود به دنیای بزرگترها نیازمند به کسب تجربه و مهارت‌های اجتماعی است. نیازمند آن است که بداند کیست، چگونه می‌شناسد، چگونه انتخاب و چگونه عمل می‌کند؟ در چنین شرایطی کسب این مهارت‌های اجتماعی تنها با زندگی عملی در جامعه و از طریق تجربه امکان‌پذیر نیست و احتمالاً حصول اطمینان‌بخش همه این مهارت‌ها دشوار باشد. بنابراین، نوجوانی نیازمند علمی است که به او کمک می‌کند تا به مسائل و موضوعات اجتماعی پیرامون خود از دریچه جدیدی بنگرد و شناخت بهتری از جامعه پیدا کند و به اندیشیدن، پژوهیدن و مطالعه زندگی اجتماعی به گونه نظام‌یافته و دقیق تشویق شود علوم اجتماعی شاید بیشترین توان بالقوه را برای این کار داشته باشد (23). بنابراین هدف در برنامه دوره متوسطه، تربیت شهروندان شایسته و انسان‌های آگاه از مسائل اجتماعی و برخوردار از روحیه پژوهشگری، خلاقیت، نقادی و توانمندی‌های لازم در تحلیل موضوعات و مسائل اجتماعی و کاربرد آن در زندگی شخصی و اجتماعی است. این مهم جزو اهداف علوم اجتماعی است. از چالش‌های اساسی برنامه درسی علوم اجتماعی می‌توان به توجه عملی ضعیف به تفکر انتقادی (19) و توجه متوسط بر مهارت‌های استدلال کردن و قضاوت کردن استفاده نکردن معلمان علوم اجتماعی از ارزشیابی مستمر برای کیفیت‌بخشی به تدریس مفاهیم علوم اجتماعی، روش تدریس سنتی معلمان علوم اجتماعی اشاره کرد.

با توجه به اهمیت درس علوم اجتماعی، از آنجاکه متداول‌ترین برداشت از برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزشی، برنامه درسی به‌مثابه سند مکتوب (کتاب درسی، جزوات) است و با توجه چالش‌های برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه این تحقیق بر آن است الگویی متناسب با مفاهیم و مؤلفه‌های رویکرد سازنده‌گرایی برای برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه ارائه کند. بر اساس یافته‌های نظری، که حاصل مطالعات وسیع کتابخانه‌ای در خصوص موضوع پژوهش بوده، می‌توان مفاهیم و مؤلفه‌های سازنده-گرایی را در جدول زیر به‌صورت خلاصه بیان نمود.

## جدول ۱. مفاهیم و مؤلفه‌های رویکرد سازنده گرایی

مفاهیم	مؤلفه‌ها	منابع
بافت و زمینۀ معتبر	یادگیری موقعیتی	السیون، ا. کر چالمن (۲۰۱۱)، آفازاده (۱۳۹۰)، سیف (۱۳۸۹)، توتن و توتن (۲۰۰۷). لاند و هانافیل، (۲۰۰۰ نقل از کوک، ۲۰۰۴)، (فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱) آویرام (۲۰۰۰)، به نقل از منصوروی (۱۳۹۱)
یادگیرنده محوری	محیط فیزیکی یادگیری	(رمی زفسکی، ۱۳۷۹ به نقل از کرمی (۱۳۹۱) (آویرام، ۲۰۰۰) (ترتین ایدی آنالین، ۲۰۰۴؛ به نقل از از چمن آرا، ۱۳۸۴).
	گفتگو؛ پویایی گروه	سرانو و دیگران (۲۰۰۹) اوریول و دیگران (۲۰۰۹)، مدریتچر، (۲۰۰۶)، کارادومن و گولتکین (۲۰۰۷)، السیون، ا. کر چالمن (۲۰۱۱)، کلارک (۲۰۰۸)، لاند و هانافیل (۲۰۰۰)، نقل از کوک، (۲۰۰۴)، (لبوو، ۱۹۹۱). بک و همکاران (۲۰۰۰)، تیلور و همکاران (۱۹۹۷).
	مشارکت فعال دانش آموز	نیاز (۲۰۰۸)، توتن و توتن، (۲۰۰۷)، سلوین (۲۰۰۶) فورد و همکاران (۲۰۰۷)، کارکیورکی (۲۰۰۵)، آویرام (۲۰۰۰)، (وولفولک، ۱۹۹۵؛ به نقل از فردانش، ۱۳۸۰)، (لبوو، ۱۹۹۱) (فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱).
	نقش تسهیل یادگیری معلم	اسکودر (۲۰۰۸) (تیگلار و دیگران ۲۰۰۲، به نقل از پارسا، ۱۳۸۷) آویرام (۲۰۰۰) به نقل از منصوروی (۱۳۹۱)، السن (۲۰۰۰) به نقل از منصوروی (۱۳۹۱)، رینر دنجل و گویتون (۲۰۰۴)، واوروس (۲۰۰۹)
عدم قطعیت دانش	تولید شخصی دانش	ییلماز (۲۰۰۸) بیگز وتانگ (۲۰۰۷)، میسون و جانستون، وایلدن (۲۰۰۴)، دیکوکو همکاران (۲۰۰۴)، آندرسون و آلومی (۲۰۰۳)، فرازر (۲۰۰۲).
	تفسیر دانش	احدیان و (فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱)، (بیلر و شومن، ۱۹۹۳؛ به نقل از فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱)، (آویرام، ۲۰۰۰).
	نسبیت دانش	راسکین (۲۰۰۸)، مدریتچر (۲۰۰۶)، آویرام، (۲۰۰۰)، فورد و همکاران (۲۰۰۷)، کارال و ریسوگلا (۲۰۰۹).
ارزیابی تکوینی	ارزیابی فرایند یادگیری	موریسون و دیگران (۲۰۰۷) میرزا محمدی و همکاران (۱۳۹۱) (فردانش، ۱۳۶۷، به نقل از فردانش و کرمی، ۱۳۸۷) (ساندرز، ۲۰۰۴، به نقل از کرمی، ۱۳۸۸). (استینگر ۲۰۰۵؛ بری ۲۰۰۵؛ ترز ۲۰۰۲؛ به نقل از سیف ۱۳۸۵).
	خود ارزیابی	بایبی (۲۰۰۹) مورس و ماری (۲۰۰۵)، سولومون (۲۰۰۳)، کرمی (۱۳۹۱) سیف (۱۳۸۸)، حسنی و احمدی (۱۳۸۸)
	باز خورد فوری	دتلفس (۲۰۱۰) بروکز (۲۰۱۰)
	سنجش عملکردی	هورتن (۲۰۰۶)، بروکز (۱۹۹۳)
	ارزیابی کارهای گروهی	هورتن (۲۰۰۶)، سولومون (۲۰۰۶)، وولفولک (۲۰۰۴)
شناخت گرائی	یادگیری مبتنی بر مسأله	جانسن (۲۰۱۰)، پولیزویس (۲۰۱۰) کارگیورگی (۲۰۰۵) سوین (۲۰۰۳).

مهار تهای تفکر  
 تفکر انتقادی،  
 تأمل و استدلال)

استلمیجر (۲۰۰۹) آلدريج دورمن و فریش (۲۰۰۴) چون اتال (۲۰۰۵)، دیکوک و همکاران  
 (۲۰۰۴)، مرتضوی و همکاران (۱۳۹۰).

### پیشینه پژوهش

پژوهشگرانی در نتیجه تحقیقات خود دریافتند که بحث و تعامل در مدل سازنده گرایی و تلاش فراگیر برای ساخت دانش باعث شکل گیری یادگیری عمیق تر می شود. از آنجاکه در طراحی آموزشی بر اساس اصول سازنده گرایی به طراحی محیط های یادگیری جذاب، تعاملی همراه با بازخورد سریع توجه می شود در نتیجه فراگیران از این برنامه درسی رضایت بیشتری دارند (25). در مطالعه ای، تأثیر شیوه سنتی یا تدریس سازنده گرا بر روی دو کلاس درس مفاهیم ریاضی انجام شده، آمده است: در یکی از کلاسها تدریس به روش سنتی (گروه کنترل) و در دیگری تدریس به شیوه سازنده گرایی صورت گرفت (گروه آزمایش). زمانی که همه دانش آموزان با تأکید بر نگرشی از حل مسأله درس داده شدند، گروه آزمایش درون داد قابل توجه و بیشتری داشت (2). نتایج پژوهش نشان داده است که به کارگیری الگوی طراحی مسأله محور سازنده گرا در آموزش ضمن خدمت معلمان موجب افزایش اثربخشی این دوره های آموزشی می شود. نتایج تحقیقی، پیرامون مؤلفه های تشکیل دهنده اثربخشی نشان داد که فراگیران در گروه مسأله محور سازنده گرا رضایت بیشتر نگرش مثبت تر و یادگیری بهتر نسبت به فراگیران گروه سنتی و موضوع محور داشتند (7). به منظور فراهم کردن انگیزش و یادگیری مشارکتی برای دانش آموزان، یک الگوی آموزش مبتنی بر پروژه در محیط وب و غیر وب، ارائه داده اند. با اجرای مناسب این الگوها، دانش آموزان ضمن تقویت مهارت های مشارکت و همکاری، یادگیری مستقل را نیز در خودشان ترویج می دهند. علاوه بر این، به کارگیری این الگوها منجر به ارتقای احساس مسؤلیت دانش آموزان نسبت به یادگیری شده، و تفکر انتقادی و مهارت حل مسأله را در آنها رشد می دهد (14). با استفاده از روش کتابخانه ای و تحلیل اسنادی، الگویی را ارائه داده اند که از چهار مرحله اصلی مسأله یا موضوع مورد یادگیری، الگو، نمایش الگو، و تقویت تشکیل شده است. همچنین هفت مؤلفه پل زدن، بازخورد، موقعیت، تکلیف، تنوع، مباحثه و مدل سازی آن را حمایت می کنند (21). توصیه می کنند که مدیران سازمان ها با توجه به هزینه هنگفت آموزش بهتر است جهت اثربخش تر شدن آن از نظریه سازنده گرایی در آموزش مبتنی بر وب سازمانی استفاده نمایند تا از این طریق آموزش های مؤثرتری به افراد سازمان ارائه کرده و در نتیجه به بهره‌وری بالاتری دست یابند (13). به این نتیجه رسیدند که تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساخت گرایی بر شکل گیری و تغییر نگرش دانش آموزان بیشتر از تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد شناخت گرایی و رفتارگرایی است (9). جهت شناسایی الگوی طراحی آموزشی مطلوب برای آموزش های صنعتی به مقایسه الگوهای دو رویکرد سیستمی و سازنده گرایی در طراحی آموزشی پرداخته و به این نتیجه رسیدند که الگوی طراحی آموزش بر اساس رویکرد سازنده گرایی برای سطح مدیریتی مناسب است (6). متأسفانه طبق بررسی های انجام شده، محتوای کتاب های علوم اجتماعی دوره متوسطه را

محتوای غیرفعال تشکیل می‌دهد. به‌گونه‌ای که تنها ۱۳/۷۷ درصد از محتوای کتاب علوم اجتماعی سال اول را محتوای فعال و ۸۶/۲۳ درصد از محتوای کتاب را محتوای غیرفعال تشکیل می‌دهد. ۲۳/۱۲ درصد از محتوای کتاب جامعه‌شناسی را محتوای غیرفعال و ۷۶/۸۰ درصد از محتوای کتاب را محتوای غیرفعال تشکیل می‌دهد. ۲۹/۸۴ درصد از محتوای کتاب جامعه‌شناسی سال سوم متوسطه را محتوای غیرفعال و ۷۰/۱۶ درصد از محتوای کتاب را محتوای غیرفعال تشکیل می‌دهد. در این پژوهش سعی شده است تا الگویی متناسب با رویکرد سازنده‌گرای برای برنامه‌های درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه طراحی و اعتبار سنجی گردد تا از این طریق راهبردهای عملی برای اصلاح و بهبود برنامه درسی مربوطه ارائه شود.

### سؤال‌های تحقیق

- ۱- برای به‌کارگیری برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرای چه الگویی را می‌توان ارائه داد؟
- ۲- درجه تناسب الگو از نظر متخصصان برنامه‌ریزی درسی، سرگروه‌های آموزشی و دبیران علوم اجتماعی شهر تبریز چقدر است؟

### روش پژوهش

روش تحقیق، از نظر نوع پژوهش کاربردی و از نظر روش جمع‌آوری داده‌ها، پیمایش است. جامعه آماری، زنان متخصص برنامه درسی و سرگروه‌های آموزشی علوم اجتماعی تبریز بود. برای نمونه‌گیری در پژوهش کیفی، از شیوه نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد.

### ابزار گردآوری داده‌ها

جهت طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرای، اطلاعات و داده‌های مورد نیاز به شیوه اسنادی جمع‌آوری شده است. از این رو در این مرحله به منابع و اسناد مکتوب داخلی و خارجی و سایت‌های اینترنتی مراجعه و اطلاعات مورد نیاز این مرحله مطالعه و فیش‌برداری شده است. جهت تعیین مطلوبیت الگوی پیشنهادی، داده‌های مورد نیاز به شیوه مطالعات میدانی و به‌وسیله مصاحبه جمع‌آوری شده است.

### روش‌ها و ابزار تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به طراحی و اعتباریابی الگو به دو شیوه کمی (آماري) و کیفی (تفسیری) صورت گرفت. از روش کیفی برای برداشت از نتایج تجزیه و تحلیل اسناد پژوهشی و ادبیات نظری بهره گرفته می‌شود و از روش آماری برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از نظرخواهی جهت اعتباربخشی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرای استفاده می‌شود. در واقع داده‌های حاصل از نظرخواهی با استفاده از روش آماری



## - تشریح الگو

الگوی پیشنهادی برنامه درسی علوم اجتماعی مبتنی بر رویکرد سازنده گرایی چهار ویژگی مهم دارد این ویژگی‌ها عبارتند از:

ویژگی اول: این الگو سازنده گرایی را اساس ساخت جامعه سالم قلمداد می‌کند که می‌تواند زمینه دستیابی افراد را به مشارکت فعال در اجتماع، تعامل و پویایی گروهی، تولید دانش، تأمل، استدلال، تفکر انتقادی، طرق حل مسائل بغرنج اجتماعی، خود اندیشی و یادگیری چگونگی یادگیری و غیره را فراهم آورد.

ویژگی دوم: این الگو حالت چرخشی دارد مرحله توقف و رشد در آن وجود ندارد و دائماً در حال حرکت است. در هر مرحله از طراحی آموزشی می‌توان به مرحله قبل بازگشت و طرح را اصلاح کرد تا تمامی عناصر برنامه درسی با یکدیگر منطبق باشد. این ویژگی تعیین کننده فرایند بازاندیشی طراح آموزشی است اصل بازگشت بر این معنا است که اندیشه‌های نادرست طراحان آموزشی در مراحل قبل قابل اصلاح است بنابراین هرگونه تغییری در هر عنصری از برنامه درسی، کل طرح برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

ویژگی سوم: الگو بیانگر این است که است که مفاهیم و مؤلفه‌های سازنده گرایی محور عناصر برنامه درسی قرار می‌گیرد تا بین برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده تعادل و هماهنگی لازم برقرار شود و تضادی بین انواع برنامه درسی به وجود نیاید.

ویژگی چهارم: ساختار غیرخطی و پویایی الگو است به این معنی که فرایند طراحی آموزشی یک فعالیت ماشینی نیست که لزوماً از یک نقطه شروع شود و در نقطه دیگر پایان پذیرد.

این الگو مشتمل بر پنج مفهوم و هر مفهوم مشتمل بر چندین مؤلفه است. مفاهیم و مؤلفه‌های این عبارتند از:

۱- یادگیرنده محوری: روش‌های تدریس دانش‌آموز محور مثل یادگیری مشارکتی و یادگیری اکتشافی به‌خوبی با این رویکرد قابل تبیین است؛ به‌طوری‌که گاهی راهبردهای سازنده گرایی به دلیل تأکید بر دانش‌آموزان به‌عنوان یادگیرندگان فعال، در کل آموزش دانش‌آموز محور نامیده می‌شود.

۱-۱- تعامل و پویایی گروه: بر اساس این دیدگاه قدرت بیان دانش‌آموزان از طریق تعامل و گفتگو تقویت می‌شود به این صورت که افراد گروه، روشی را که برای حل مسأله در موقعیت به کار گرفته‌اند با دیگر افراد گروه به اشتراک بگذارند و دانش ضمنی به دانش صریح تبدیل شود. از آنجایی‌که در این نوع یادگیری، دانش در میان اعضای تیم پروژه تسهیم می‌شود، بنابراین، همکاری میان دانش‌آموزان، معلمان، و سایر افراد جامعه، امری اساسی است (11).

۱-۲- نقش تسهیل‌گری معلم: از آنجاکه هدف این الگو ساختن معنا توسط یادگیرنده است، معلمان باید تنها نقش هدایت‌کننده و تسهیل‌کننده داشته باشند و با راهنمایی خود، یادگیرندگان را به هدف رهنمون سازند.

۱-۳- مشارکت فعال یادگیرنده: در این الگو دانش آموزان مشارکت فعالی در تمامی عناصر برنامه درسی دارد. در این الگو یادگیری مستلزم دستکاری فعال است، جریان یادگیری یادگیرندگان را درگیر پردازش آگاهانه و فعال اطلاعات نموده و آنان را در تبادل نتایج حاصل از این فعالیت‌ها، مسؤول و پاسخگو قلمداد می‌کند. یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی، سطح بالایی از درگیری دانش‌آموز را به دنبال دارد (4).

۲- بافت و زمینه معتبر: یک محیط یادگیری موقعیتی یک زمینه اصیل منعکس‌کننده این است که دانش چگونه در زندگی واقعی به کار خواهد رفت را ایجاد می‌کند. به کارگیری این اصل در طراحی آموزشی چندان ساده نیست. زمینه باید همه ابعاد را در نظر گرفته باشد، به این منظور که انگیزه و هدف را برای استفاده کردن در اختیار فراگیر قرار دهد، همچنین محیطی غنی برای جستجو و یادگیری ایجاد کند.

۲-۱- یادگیری موقعیتی: «یادگیری موقعیتی به معنای یادگیری در موقعیت واقعی و یا شبیه‌سازی شده با آن است. این الگو استفاده از یادگیری موقعیتی و در نظر گرفتن موقعیت واقعی انجام کار را توصیه می‌کند. (15): (8).

۲-۲- بافت و زمینه اجتماعی و فرهنگی: در این الگو باید تمام عوامل زمینه‌ای مربوط به مسأله تشریح شود. باید محیط فیزیکی، اجتماعی- فرهنگی و سازمانی محاط بر مسأله موردتوجه قرار گیرد. مسأله کجا و در چه برهه زمانی واقع شده است؟ کدام منابع فیزیکی آن را احاطه کرده است؟ دست ردن در اختیار فراگیر قرار دهد، همچنین محیطی غنی برای جستجو و یادگیری ایجاد کند.

۳-۲- شناخت‌گرایی: در این الگو مهارت‌هایی مانند اندیشیدن، حل مسأله، استدلال کردن و تفکر انتقادی اهمیت پیدا می‌کند، روحیه کاوشگری و خلاقیت تقویت می‌شود، دانش آموزان با مسائل جدید روبرو می‌شوند و فضای کلاس به یک کارگاه یا آزمایشگاه تبدیل می‌شود (18).

۳-۱- یادگیری مبتنی بر مسأله: در این الگو ابتدا مسائل مطرح می‌شوند سپس دانش آموزان بر پایه نیاز به دانستن کدام مفاهیم و با رویکرد گروهی با محتوی روبه‌رو می‌شوند. دانش آموزان در گروه‌های ۴ یا ۵ نفره به بررسی مسائل باز پاسخ که عمدتاً بر مبنای موقعیت‌های جهان واقعی طراحی شده‌اند، می‌پردازند. سخنرانی به‌ندرت در این رویکرد دیده می‌شود و بیشتر دانش آموزان به تفکر مانند دانشمندان تشویق می‌شوند.

۳-۲- استدلال، تأمل و تفکر انتقادی: در این الگو با طرح سؤال یادگیرندگان در موضوع درس مشارکت داده می‌شوند. و به دانش آموزان کمک می‌شود تا در مورد فعالیت‌های خود فکر کنند و دلایل انجام کارهای خود را ذکر کنند. ملزم کردن دانش آموزان به اینکه پاسخ‌های خود را شرح دهند و از آنها دفاع کنند، تأثیر مثبتی بر دیدگاه آنها نسبت علوم اجتماعی می‌شود و توجیه پاسخها دانش آموزان را وادار به تفکر انتقادی می‌کند. (24).

۴- عدم قطعیت دانش: اینکه دانش و یادگیری وابسته به ادراکات و تفاسیر شخصی بوده و ماهیتی ایجاد شدنی دارد "فرد را دانشمندی بالفعل تلقی می‌کند که فعالانه دانش را می‌سازد و مطابق تجربه‌ها، علاقه‌ها، عقاید و هدف‌های خود، دنیا را درک می‌کند (22).

۴-۱- نسبت دانش: یکی از فرض‌های اساسی دیدگاه سازنده گرایی این است که دانش نسبی و حاصل استدلال شخصی است. لذا، معلم‌ان بایستی فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم کنند تا دانش علمی خود را کشف کنند و از لحاظ فرهنگی و اجتماعی در مورد آنها داوری کند (3).

۴-۲- تفسیر شخصی: در این الگو یادگیرندگان اطلاعات را درزمینه تجارب خود تفسیر می‌کنند، و ذهن اساس و ابزار تعبیر و تفسیر و تفسیر رخدادها، اشیا و چشم‌اندازهای جهان است (1).

۴-۳- تولید دانش: ابزارهای ذهنی به یادگیرندگان کمک می‌کنند به‌طور فعال درگیر فرایند یادگیری باشند و دانش خود را خلق کنند نه اینکه این دانش‌ها را آن‌گونه که معلم مد نظر دارد بازتولید کنند. در این الگو، یادگیرنده به ساخت معنی و مفهوم شخصی از پدیده‌های متفاوت می‌پردازد.

۵- ارزشیابی تکوینی: ویژگی متمایز دیگر این الگو در مقایسه با الگوهای دیگر تحول در نظام ارزشیابی است. این الگو ارزشیابی تکوینی را در مقابل سایر ارزشیابی‌ها ارجح می‌نهد.

۵-۱- خودارزیابی: در این الگو دانش‌آموزان با استفاده از معیارهایی که برای ارزشیابی تعیین شده است به خودارزیابی بپردازند. رویکردهای یادگیری سازنده گرایی، فرصت‌هایی را برای فراگیران جهت هدایت، اداره و کنترل یادگیریشان از طریق خودفرمانی و خودگردانی ارائه می‌کنند (17).

۵-۲- ارزیابی فرایند یادگیری: در این الگو، بیشتر فرآیندهای یادگیری و تفکر مورد توجه است تا فرآورده‌های آن.

۵-۳- ارزیابی میزان مشارکت: در این الگو میزان درگیری فعالانه یادگیرندگان در توصیف، کشف و کاربردهای موضوع یادگیری ارزیابی می‌شود.

۵-۴- بازخورد: در این الگو معلم دانش‌آموز را در حین یک فعالیت یا در حین یادگیری مشاهده می‌کند و به او بازخورد مناسب ارائه می‌دهد. (24).

۵-۵- ارزیابی کارهای گروهی: در این الگو میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های گروهی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد فرد ارزیابی می‌شود تا مشخص شود که تا چه حد با گروه همکاری دارد. در این الگو میزان کارهای گروهی و مناسبات تعاملی افراد مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

- درجه تناسب الگو از نظر متخصصان برنامه‌ریزی درسی، سرگروه‌های آموزشی و دبیران علوم اجتماعی شهر تبریز چه قدر است.







جدول نشان می‌دهد که ۸۸/۲۷ درصد پاسخ دهندگان با میانگین ۴/۳۹ میزان توجه به مفهوم شناخت گرایبی را مناسب ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۸. اعتبار یابی مؤلفه‌های یادگیرنده محوری

مؤلفه‌ها	بسیار مناسب		مناسب		تا حدودی مناسب		نامناسب		بسیار نامناسب		میانگین درصد	میانگین نمره
	۴	۳	۲	۱	۰	۰	۰	۰				
درگیری دانش آموزان در پردازش آگاهانه و فعال اطلاعات	۴	۳۶/۶	۹	۶۰	۲	۱۳/۳	۰	۰	۰	۰	۸۲/۵۸	۴/۱۳
نقش تسهیل‌گری معلم	۹	۶۰	۵	۳۳/۳	۱	۶/۶۶	۰	۰	۰	۰	۹۰/۶۳	۴/۵۳
تقویت قدرت بیان دانش آموزان از طریق تعامل و گفتگو	۶	۴۰	۸	۵۳/۳۳	۱	۶/۶۶	۰	۰	۰	۰	۸۶	۴/۳۳
جمع											۸۶/۴۰	۴/۳۳

۸۶/۴۰ درصد از پاسخ دهندگان با میانگین ۴/۳۳ میزان توجه به مفهوم دانش‌آموز محوری را در این مدل مناسب دانسته‌اند.

### نتیجه‌گیری

در این تحقیق، به منظور فراهم کردن انگیزش و یادگیری مشارکتی برای دانش‌آموزان و به منظور تقویت مهارت‌های تأمل، فکر، استدلال خودارزیابی و مشارکت در فعالیت‌های یادگیری و غیره یک الگوی آموزش مبتنی رویکرد سازنده‌گرایی ارائه شد و برای اعتباریابی در اختیار دبیران، سرگروه‌های آموزشی و متخصصان برنامه درسی شهر تبریز قرار گرفت و نتایج حاصل از مصاحبه جامعه آماری نشان داد که مصاحبه‌شوندگان الگو را مناسب ارزیابی کردند. با اجرای مناسب این الگوها، دانش‌آموزان ضمن تقویت مهارت‌های مشارکت و همکاری، یادگیری مستقل را نیز در خودشان ترویج می‌دهند. علاوه بر این، به کارگیری این الگوها منجر به ارتقای احساس مسؤلیت دانش‌آموزان نسبت به یادگیری شده، و تفکر انتقادی و مهارت حل مسأله را در آن‌ها رشد می‌دهد. یک جهت‌گیری هنری و، زیبایی‌شناختی است. در این الگوها، مفاهیمی مانند "علاقه به یادگیری" و "نگرش مثبت به سمت دانش محتوایی"، ارزشمند تلقی می‌شود. در واقع، در این الگوها، لذت و نشاط، بیشتر در جریان و مسیر یادگیری حاصل می‌شود و نه صرفاً در انتها و مقصد یادگیری. همان‌طور

که آیزنر هم می‌گوید «ما بایستی در کلاس‌های درس و مدارس، شرایطی را خلق کنیم که در آن دانش‌آموزان فرایند تربیت را با علاقه‌مندی تعقیب کنند. سفر تربیتی بایستی یک سفر شاد باشد» (آ ۵). آلفرد وایتهد اظهار داشته که، اکثر مردم بر این باورند که یک دانشمند برای دانستن و فهمیدن، تحقیق می‌کند. درست، عکس این قضیه صادق است، یعنی دانشمند چون نیک فهمیده و نیک دریافته، دست به تحقیق می‌زند. برای دانشمندان نشاط، چالش و درگیری موجود در کارشان، بیشترین اهمیت را دارد. درواقع آن‌ها به خاطر لذت و رضایتی که از کاوش کردن به دست می‌آید، به تحقیق می‌پردازند. بدین ترتیب لذت بایستی بیشتر در مسیر یادگیری تعبیه شود و نه در مقصد آن. در بهترین حالت، این لذت، یک تجربه زیبایی‌شناختی است (۵). رویکرد سازنده‌گرایی، بایستی در سطح کلاس، مدرسه، و جامعه محلی مورد حمایت قرار گیرد. شرایط حاکم بر یک کلاس تأثیر شگرفی در طراحی و اجرای موفقیت - آمیز پروژه دارد. در آموزش مبتنی بر پروژه، معلمان بایستی یک جوی را ترغیب کنند که در آن دیدگاه‌های متضاد بتوانند همزیستی مسالمت‌آمیزی داشته باشند. معلمان ماهر، درباره دانش - آموزانشان دانش کافی به دست می‌آورند، تا بتوانند آموزش سازنده‌گرایی را با علایق و نیازهای یادگیرندگان هماهنگ سازند. این مستلزم ایجاد ارتباط هدفمند و احترام‌آمیز با دانش‌آموزان است. به‌واسطه این ارتباط، فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان به وجود می‌آید تا در خلق محیط‌های یادگیری با معلمان مشارکت کنند. مهارت‌های کارگروهی مستلزم یک محیط کلاسی است که در آن دانش‌آموزان درباره یکدیگر بدانند، به یکدیگر اعتماد داشته باشند، و برای همدیگر ارزش قائل شوند. این رویکرد، نقش معلم را از فراهم‌کننده محتوا به هماهنگ‌کننده یادگیری تغییر می‌دهد. در نتیجه معلمان وقت کمتری را صرف سخنرانی و فعالیت‌های یک‌طرفه کرده، و زمان بیشتری به طرح‌ریزی، مشاهده کردن، گوش کردن، آماده ساختن، و تسهیل کردن، اختصاص می‌دهند. در این نوع آموزش، معلمان بایستی از دانش شخصی عملی برای ساخت هوشمندانه فرایندها برخوردار باشند. محیط کلاس یک بخش سازنده‌ای از فرایند یادگیری است، و هیچ معلم یا دانش‌آموزی نمی‌تواند به‌وسیله آن تحت تأثیر قرار نگیرد. (مارش ۲۰۰۴) در این رویکرد محیط خودش به‌عنوان یک معلم در نظر گرفته می‌شود که دانش‌آموزان را به کنش و فعالیت دعوت می‌کند و آنها را در قالب گروه‌های بزرگ و کوچک هدایت می‌کند. محیط ضمن پرورش خلاقیت، کنجکاوی طبیعی فراگیر را تقویت می‌کند، و موجبات تمایل به کشف و یادگیری را فراهم می‌کند. نکته آخر اینکه، «تأمل بازگشتی» در قلب یک الگوی طراحی آموزشی تحول‌آفرین قرار دارد. فرایند آموزش مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی، یک فرایند، بازگشتی است، به‌طوری‌که در آن، به تعبیر دیویی ۱۹۳۸، هر پایانی که آغاز جدید است، و هر آغازی برخاسته از یک پایان قبلی است. بازگشت با هدف بهبود قابلیت‌های پروژه، توانایی سازمان دادن، ترکیب کردن، تحقیق کردن، و به‌کارگیری فعالیت‌های اکتشافی و راه‌یابانه، صورت می‌گیرد. دانش‌آموزان بایستی به‌طور منظم در سرتاسر فعالیت‌های یادگیری مبتنی سازنده‌گرایی، تأمل کنند. این تأمل می‌تواند شخصی باشد یا در قالب یک گروه انجام گیرد. «چه زمانی «و» «چگونگی»

تأمل، یک بخش مهمی از اجرای آموزش سازنده گرای و یادگیری مبتنی بر پروژه بوده، و به وقوع پیوستن یادگیری مطلوب را تضمین می‌کند (14).

#### پیشنهاد‌های کاربردی

- با توجه به اهمیت آموزش علوم اجتماعی و وضعیت نامناسب آن در کشورمان، و نیز به استناد یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌گردد تا در طراحی برنامه، برای دروس علوم اجتماعی از رویکرد سازنده گرای اجتماعی استفاده بشود.

- جهت بکارگیری رویکرد سازنده گرای در برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه اقداماتی (مثل برگزاری کارگاه‌های آموزشی روش‌های تدریس برای معلمان، تجهیز محیط فیزیکی و اجتماعی مناسب و غیره) توصیه می‌گردد.

- نظر به اینکه آزمون کنکور سراسری به سمت مفهومی شدن می‌رود مسئولان دستگاه تعلیم و تربیت و معلمان باید به تمامی معلمان علوم در مقاطع سه‌گانه، پیشنهاد می‌گردد تا در طراحی‌های آموزشی خود، به رویکرد سازنده گرای توجه ویژه‌ای را مبذول نمایند.

#### تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

#### References

- 1- Ahdian, Mohammad and Aghazadeh, Muharram. (2011), Guide to New Teaching Methods for Education and Training, Tehran, Iran
- 2- Alsup, J., (2004). A comparison of constructivist and traditional instruction in mathematics, *Educational Research Quarterly*, 28 (4)
- 3- Barzegar, Kazem Befroubi; Khezri, Hassan and Shir Jahani, Azam. (2013), "The emergence of a constructivist approach and change in learning environments." *Fourth Conference of the Philosophy of Education Association, Mashhad, Ferdowsi University of Mashhad*
- Belland, B. R., Ertmer, P. A., & Simons, K. D. (2006). Perceptions of the value of problem-based learning among students with special needs and their teachers. *Th Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(2), 1-18.

- 4- Brush, T., & Saye, J. (2008). The effects of multimedia-supported problem-based inquiry on student engagement, empathy, and assumptions about history. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2(1), 21-56.
- 5- Eisner Elliot W (2002): *The Kind of Schools We Need*. Publication: Phi Delta Kappan (Refereed): April 1, Volume: 83 Issue: 8 Page: 576
- 6- Fardanesh, Hashem, (1998) Educational Design from the Perspective of Behaviorist, Cognitive, and Constructivist Approaches, *Journal of Humanities*, No. 1, 2
- 7- Firoozi, Zahra; Karami, Morteza; Karshki, Hussein; Saeedi Rezvani, Mahmoud. (2012), The effect of using Janasen constructive model in problem-based learning on attitude, satisfaction and learning in in-service teacher education programs, *Research in curriculum planning*, 10th year, 2nd year, No. 12
- 8- Furstenau, B. Y. (2008). Exploration of an Industrial Enterprise as a Method of boundary-using vocational Education. In Tuomi-Gröhn, Tertlu and Engeström: *Between school and work new perspective on transfer and boundary-crossing*. (Pp:85-119), United Kingdom: Emerald.
- 9- Ghazi Tabatabai, Seyed Mahmoud et al. (2009), Comparison of the effectiveness of educational design inspired by three theories of behaviorism, cognitionism, and constructivism in changing social attitudes. *Journal of Psychology*, University of Tabriz. Fourth year, No. 13
- Giddens, A. (1991). *Modernity and selfidentity: self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press
- 10- Girvan C, Savage T (2010). Identifying an appropriate pedagogy for virtual world; Acomunal Constructivism case study. *Compter and Education*, 5592010): 342- 349

- 11- Houghton, M (2009), Project-based learning space, viewed September
- 12- Izadi, Samad; Salehi Imran, Ibrahim and Mansouri, Sirus. (2012), "Study of professional competencies of male teachers in the humanities based on the constructivist approach", Journal of Education and Learning Studies, Volume 4, Number 1
- 13- Karami, Morteza; Ahanchian, Mohammad Reza, Ebrahimi, Kooshak Mehdi and Mozaffari, Pegah Mosan. (2012), "Applying the constructivist approach in web-based training of organizations: a step towards effective human resource management." The first national conference on modern management of Golestan-Gorgan province on the 5th of September
- 14- Khosravi, Rahmatullah; Fardanesh, Hashem. (2013), Project-Based Educational Design Model Inspired by Constructivist Approach, Bi-Quarterly Journal of Management and Planning in Educational Systems, Volume 6, Number 11
- 15- Lave, J., & Wenger, E. (2008). Situated learning legitimated peripheral participation.
- Levin, Tamar (2002). Stability and Change in Curriculum Evaluation. Studies in Educational Evaluation. No, 28, pp 1-33
- 16- Mercer, J.D., (2002), Social skill training. New York. Sprinder
- 17- Michelle Swanson & Theron Cosgrave (2009), Instructional Practices to Support
- 18- Mortazavi et al. (2011). Comparison of construction method based on constructionism and traditional method on academic achievement of mathematics (1) in first year high school male students in Baghmalek, Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University, Ahvaz Spring and Summer 2011, Volume Sixth, year 18-2, numbers 1 and 2.

- 19- No Shadi, Nasser and Khademi Mohsen. (2010). "Assessing the Critical Thought of Students and Teachers of Social Studies in Teacher Training Centers of Iran", *Education and Learning Studies (Social Sciences and Humanities, Shiraz University, Spring and Summer)*, 2 (1, consecutive 2-58), pp. 141-170.
- 20- Persell, C.H. K. M. Pfeiffer and A. Syed, (2008) "How Sociological Leaders Teach Principles", *Teaching Sociology*, vol. 36. no. 4:108-124.
- Pintrich PR. *Motivation in education: Theory, research and application*. 2th ed. 2004. p. 300.
- 21- Pour Jamshidi, Maryam; Momeni Rad, Akbar. (2011), *Constructivist Educational Design Model Based on Bandura Cognitive-Social Theory*, *Journal of Humanities Research*, Year 13, Issue 32.
- Project-Based Learning: [www.swansonandcosgrave.com](http://www.swansonandcosgrave.com).
- 22- Raskin, Jonathan D. (2002). *Constructivism in Psychology: Personal Construct Psychology, Radical Constructivism, a Social Constructivism*. *American Construction Journal*, Vol 5, Issue 3, Spring 2002.
- 23- Share pour Mahmoud, Soleimani Bashli, Mohammad Reza. (2011) *Challenges of Social Science Education in Iran*, *Sociology of Iranian Education*, No. 1, Fall and Winter.
- 24- Stalmeijer RE, Diana H, Dolmans D, Ineke H, Wolfhagen I, Scherpbier A. *Cognitive apprenticeship in clinical practice: can it stimulate learning in the opinion of students?* *Journal of Health Science Education*. 2009; 14:535-546.
- 25- Weiss J, Hunsinger J, Trifonas P (2011). *International handbook of virtual environment*, Netherland: Springer .[http:// www.springerlink.com](http://www.springerlink.com)

- 
- 26- Zanganeh H., Fardanesh H. (2010) Educational Design Model Based on Reproductive Theory, Horizon Journal of Medical Education Development, Volume 4. Number 1.

## Designing and Validating a High School Social Science Curriculum Model based on a Constructivist Approach Based on The Views of Women Experts

*Mohammad Hossein Yarmohammadian<sup>1</sup>*

*Ahmad Ali Foroughi Abri<sup>2</sup>*

*Hossein Baghayi<sup>3</sup>*

### Abstract

Sociology course enables students, as part of the youth of the community, to acquire the knowledge necessary to understand society, learn social skills related to adaptation to social life and different stages of life, and how to analyze sociological insights. The purpose of The present study was to formulate and validate the model of high school social sciences curriculum based on the constructivist approach. In terms of research type, it is applied research and in terms of method, it is survey. In order to design a curriculum model based on the constructivist approach, data were collected in a documentary manner. The population and the statistical sample of women were curriculum specialists, teachers and social science departments who were purposefully selected. The data related to the design and validation of the model have been analyzed in two ways: quantitative (statistical) and qualitative (interpretive). Finally, based on the constructivist approach, a model was designed and validated using the interview method, and 82.6% of the interviewees, with an average score of 4.11, evaluated the presented model as appropriate.

**Keywords:** Design model, validate, curriculum, constructivist social, sciences

---

1 . Faculty member of Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan). Professor, Department of Educational Sciences, Isfahan – Iran.

2 . Faculty member of Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan). Associate Professor, Department of Educational Sciences, Isfahan – Iran.

3 . Faculty member of Islamic Azad University, Kalibar Branch, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Kalibar - Iran (Responsible author).