

دانشگاه فرهنگیان

دوفصلنامه علمی- پژوهشی

مطالعات آموزشی و آموزشی

سال ششم، شماره شانزدهم، بهار و تابستان ۱۳۹۶

نوبت چاپ: ۱۳۹۷

شناسایی و بررسی ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه‌دستی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی
برای دوره ابتدایی تحصیلی

سمیرا ابراهیم‌پور کومله^۱، عزت‌الله نادری^۲، مریم سیف‌نراقی^۳
تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۵/۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۱۲

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی و بررسی ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه‌دستی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی برای دوره ابتدایی تحصیلی انجام گرفته است. روش پژوهش زمینه‌ای و از نوع تحقیقات کاربردی بوده است. بستر تحقق شامل کتاب‌ها، مقاله‌ها و نوشته‌های مرتبط با موضوع پژوهش بود که جهت نمونه‌گیری به علت کثرت منابع در این حوزه، از مکتوبات چاپی و الکترونیکی که برای محقق قابل دسترسی بود، استفاده شد. در این پژوهش، جهت گردآوری اطلاعات از فیش‌برداری استفاده شده است. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش به شیوه تحلیل مضمون بود و یافته‌ها در قالب شبکه مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر، دسته‌بندی و سازماندهی شدند. یافته‌های پژوهش بیانگر این بود که برنامه‌دستی موردنظر شامل یک مضمون فراگیر، ۹ مضمون سازمان‌دهنده و ۶ مضمون پایه بود: ۱. هدف‌ها: رشد عقلانی، پرورش مهارت‌های فرآیندی و توانمندی‌های عاطفی، تقویت مهارت‌های اساسی یادگیری، تربیت اخلاقی و شهروند مطلوب، پرورش توانایی یادگیری خودراهبری؛ ۲. محتوا: فعالیت‌محور، منطقی و صریح‌بودن؛ ۳. مواد و منابع آموزشی: ارتباط با موضوع یادگیری، پوشش دادن موضوع یادگیری، تناسب با هدف‌های برنامه‌دستی، تناسب با ویژگی‌ها، نیازها و علایق دانش‌آموزان؛ ۴. راهبردهای یاددهی- یادگیری: تعاملی، کاربردی، اکتشافی و کاوشگرانه بودن؛ ۵. فعالیت‌های یادگیری: ارتباط با هدف‌های برنامه‌دستی، پرورش مهارت‌های سطوح بالا، ترغیب یادگیرنده به فعالیت گروهی؛ ۶. محیط یادگیری: رعایت ویژگی‌های فضایی - کالبدی و روانی - عاطفی؛ ۷. نقش یادگیرنده: فعال، اجتماعی و خلاق بودن؛ ۸. نقش معلم: راهنما، مشاور و تسهیل‌گر یادگیری؛ ۹. ارزشیابی: منطقی و مبتنی‌بودن بر شواهد.

واژگان کلیدی: برنامه‌دستی، حل مسأله، دوره ابتدایی، عناصر برنامه‌دستی، مطالعات اجتماعی، مهارت‌های حل مسأله

۱. دانشجوی دکتری تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

samiraabrahimpour@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران eznaderi@hotmail.com

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران mseifn@hotmail.com

این مقاله مستخرج از رساله دکتری تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران است.

مقدمه

بنا به تعریف، زمانی که یادگیرنده با موقعیتی روبه‌رو شود که نمی‌تواند با استفاده از اطلاعات و مهارت‌هایی که در آن لحظه در اختیار دارد، به آن موقعیت سریعاً پاسخ درست بدهد یا وقتی که هدفی دارد و هنوز راه رسیدن به آن را نیافته است، می‌گویند که وی با یک مسأله روبه‌رو است (سیف، ۱۳۹۵). مسأله یک مورد مبهم و دشوار است. آنچه که در مسأله مهم است، این است که مسأله سؤالی است که باید کشف شود، مورد بحث قرار گیرد و در مورد آن فکر شود. مسأله به‌عنوان یک مشکل دلخواه و مورد علاقه است که باید حل شود (یاووز^۱، ارسلان^۲ و گولتن^۳، ۲۰۱۰). یک مسأله دارای موقعیت شروع (توصیفی از شرایط موجود)، موقعیت هدف (توصیفی از شرایط مطلوب) و یک مجموعه عملکردها (اصول یا رویه‌هایی برای گذر از یک موقعیت به موقعیت دیگر) است (آقازاده، ۱۳۹۵).

انتخاب مسأله‌های خوب، شرایط مناسب را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا آنها درگیر فرآیند معنا دار حل مسأله شوند. این بدان معناست که مسأله باید بازپاسخ باشد (شیوه‌های متنوع حل و پاسخ‌های چندگانه را ارائه کند)؛ به مفاهیم مهم برنامه درسی مربوطه اشاره کند؛ دانش‌آموزان را جذب کرده و به چالش بکشد؛ با یادگیری قبلی دانش‌آموزان مرتبط باشد (مکینتاش^۴ و جرت^۵، ترجمه گیلک و گویا، ۱۳۸۵). بنابراین، هر نوع تمرین و تکلیفی، مسأله محسوب نمی‌شود. مسایل مفید برای برنامه درسی ویژگی‌هایی دارند که چهارویژگی برای مسائل کلاس درس ضروری است: ۱. مسأله باید حاوی مطالب مهم و مفید برنامه درسی مربوطه باشد؛ ۲. حل مسأله مطرح‌شده باید نیازمند تفکر سطح بالا باشد؛ ۳. مسأله باید در رشد مفهومی دانش‌آموزان نقش داشته باشد؛ ۴. مسأله باید طوری باشد تا معلم به میزان یادگیری مفاهیم و دشواری‌های دانش‌آموزان طی حل آن، نظارت و کنترل داشته باشد (ساویزی، ۱۳۹۴).

به‌طورکلی، مسأله زمانی پدید می‌آید که موجود زنده هدفی دارد ولی نمی‌داند چگونه به آن دست یابد (آقازاده، ۱۳۹۵). با توجه به تعریف مسأله، می‌توان حل مسأله را به صورت تشخیص و کاربرد دانش و مهارت‌هایی که منجر به پاسخ درست یادگیرنده به موقعیت یا رسیدن او به هدف موردنظرش می‌شود، تعریف کرد. بنابراین، عنصر اساسی حل مسأله، کاربست دانش و مهارت‌های قبلاً آموخته‌شده در موقعیت‌های تازه است (سیف، ۱۳۹۵). در این راستا، حل مسأله بالاترین سطح یادگیری است و مهارت حل مسأله^۶ یک مهارت زندگی اجتناب‌ناپذیر می‌باشد (بخشایش و دهقان زردینی، ۱۳۹۲). حل مسأله یک فرآیند تفکر است که در آن دانش‌آموز ترکیب قوانین آموخته‌شده را به منظور حل یک مسأله جدید کشف می‌کند. حل مسأله به‌طور مستقیم با خلاقیت، تأمل و اطلاعات رسمی مرتبط است (ازگور^۷، تمل^۸ و ییلماز^۹، ۲۰۱۲). یافتن راه‌حل مسأله، نیازمند دامنه‌ای از مهارت‌های شناختی مشتمل بر تفسیر اطلاعات،

-
۱. Yavuz
 ۲. Arslan
 ۳. Gulden
 ۴. Macintosh
 ۵. Jaret
 ۶. Problem Solving Skill
 ۷. Ozgur
 ۸. Temel
 ۹. Yilmaz

برنامه‌ریزی، حافظه‌ روش‌شناسانه، کنترل نتایج و تلاش برای تفسیر نتایج می‌باشد. راه‌حل‌ها و پاسخ‌هایی که تولید و تصمیم‌هایی که اتخاذ می‌شوند، نه تنها یک موفقیت را رقم می‌زنند، بلکه به‌طور بالقوه بر پیشرفت شخصی، اجتماعی و جهت‌گیری فرد در زندگی هم تأثیر بسزایی دارند (زارع و برادران، ۱۳۹۳). بنابراین، لازم است که افراد از مهارت‌های حل مسأله برخوردار باشند و از این مهارت‌ها در زندگی روزمره، زندگی آموزشی و در همه مسأله‌های زندگی‌شان استفاده کنند تا بتوانند زندگی خود را به‌طور مؤثری ادامه دهند (کاراباکاک^۱، نالبانت^۲ و تاپکوگلو^۳، ۲۰۱۵).

مسائل مطرح برای انسان به‌طور چشمگیری ریشه و اساس اجتماعی دارند. از این‌رو، انسان در مواجهه و به‌منظور حل مسایل ساده و پیچیده‌ای که همه‌روزه پیش‌رو دارد، باید از توانایی‌های خود و دیگران کمک بگیرد. در واقع، هنگامی که افراد از مهارت حل مسأله برای برطرف کردن مسائل فردی و اجتماعی استفاده می‌کنند، به آن مهارت حل مسأله اجتماعی گفته می‌شود. مراحل حل مسأله اجتماعی مشابه حل مسأله است و فقط در زمینه‌های روابط بین فردی و اجتماعی به‌کار برده می‌شود (بیرامی، هاشمی نصرت‌آباد، علی‌زاده گورادل و علی‌زاده، ۱۳۹۱). در فرآیند حل مسأله اجتماعی، مسأله در محیط طبیعی با دنیای واقعی حل می‌شود و با حل مسأله آزمایشگاهی که معمولاً در علوم پایه به‌کار برده می‌شود، متفاوت است. توانایی حل مسأله اجتماعی یک سازه^۴ واحد نیست، بلکه سازه‌ای چندبعدی و مرکب از توانایی‌های مختلف است (بیانی، رنجبر و بیانی، ۱۳۹۱). توانایی حل مسأله اجتماعی بخشی از کفایت اجتماعی است و مجموعه‌ای از مهارت‌های به‌هم‌پیوسته را جهت استفاده در حل تضادهای میان فردی ارائه می‌کند که مستلزم اقدام به عمل و همچنین واکنش‌دهی به پاسخ دیگران است (عربزاده، کدیور و دلاور، ۱۳۹۳).

به‌طورکلی، حل مسأله اجتماعی، فرآیندی شناختی - رفتاری^۵ است که طی آن یک فرد یا گروه تلاش می‌کند راه‌حل مؤثری برای مشکلات زندگی روزمره ارائه دهد (دزوریلا^۶، نزو^۷ و میدو - اولیوارس^۸، ۲۰۰۴). بنابراین، حل مسأله اجتماعی توسط دانش‌آموزان، مستلزم کسب مجموعه‌ای از مهارت‌های رفتاری و شناختی است که با کمال‌گرایی در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار دارد و پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های فراشناختی است که دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های خود از آنها استفاده می‌کنند (عربزاده و همکاران، ۱۳۹۳). حل مسأله اجتماعی به‌عنوان جنبه‌ای از مهارت‌های اجتماعی برای سازگاری کودکان خردسال بسیار حائز اهمیت است. توانایی دستیابی به اهداف شخصی در تعاملات اجتماعی به‌عنوان شکلی خاص و اجتماعی از فرآیندهای عمومی‌تر حل مسأله است که به عوامل مختلف محیطی همچون فشار زمانی، هیجانی (از جمله حالات روحی)، عوامل شناختی (مثل آموزش فراشناختی) و مهارت‌های پیچیده شناختی و شناختی - اجتماعی (از جمله توانایی پردازش اطلاعات اجتماعی، لحاظ کردن برنامه‌های جایگزین عمل، پیش‌بینی پیامدهای اجتماعی و ارزیابی پیامدها) نیاز دارد (جلوه‌گر، کارشکی و اصغری نکاح، ۱۳۹۳).

۱ . Karabacak

۲ . Nalbant

۳ . Topcuoglu

۴ . Construct

۵ . Cognitive-Behavioral Process

۶ . D'zurilla

۷ . Nezu

۸ . Maydeu-Olivares

حل مسأله به‌عنوان یک فعالیت عالی ذهنی، نوعی یادگیری است که در آن تعریف و شرایط یادگیری مصداق پیدا می‌کند زیرا وقتی دانش‌آموز بتواند مسأله‌ای را حل کند که قبلاً از حل آن مسأله عاجز بوده است، در توان او تغییری حاصل شده و در نتیجه یادگیری صورت گرفته است. این‌گونه تغییر در رفتار یادگیرنده که در اثر حل مسأله ایجاد می‌شود، خیلی پایدارتر از تغییراتی است که در اثر یادگیری‌های ساده‌تر رخ می‌دهند (سیف، ۱۳۹۵). بنابراین، هدف نهایی برنامه‌های آموزش و پرورش، یاد دادن حل مسأله به فراگیران است. حل مسأله در رأس سلسله‌مراتب یادگیری قرار دارد، زیرا وقتی کودک بتواند به مرحله حل مسأله دست یابد، در واقع چیزی یاد گرفته است و در این مرحله، توانایی او به‌طور دائم تغییر کرده است (کدیور، ۱۳۹۵). از آنجایی که مهارت حل مسأله یکی از مهارت‌های اساسی در حل مسائل زندگی و از کارکردهای عالی ذهن است، فراگیری آن معمولاً به آموزش نیاز دارد (شیبانی، ۱۳۸۷).

در عصر فناوری اطلاعات، مهارت‌های تفکر و حل مسأله برای تسلط یافتن دانش‌آموزان بر دانش جهانی و ساخت ملت‌شان خیلی مهم هستند. این مهارت‌ها برای نسل جوان در حل کردن مسائل و رویارویی با چالش‌ها ضروری می‌باشند. گسترش سریع دانش به اهمیت نقش برنامه درسی و آموزش اشاره می‌کند که می‌تواند دانش‌آموزان را به جای حفظ کردن ساده حقایق، برای پردازش دانش توانمند سازند. بنابراین، مدارس در آموزش دانش‌آموزان برای پرورش مهارت‌های فکری‌شان نقش مهمی ایفا می‌کنند تا آنجا که کمک به دانش‌آموزان برای آن که متفکران مؤثری شوند، به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان هدف اولیه تعلیم و تربیت می‌باشد (راجندران^۱، ۲۰۰۲). لذا، نظام آموزشی باید تغییرات ضروری را دریافت نماید تا بتواند دانش‌آموزان را برای انجام وظایف مختلف از قبیل تفسیر کردن، تجزیه کردن یا چندبرابری اطلاعات، نقادانه فکر کردن درباره اطلاعات، ایده‌ها و نظریه‌ها، نتیجه‌گیری، استنباط یا تعمیم‌پذیری، پیش‌بینی کردن، ارائه راه‌حل‌ها، حل کردن خلاقانه مسائل زندگی، قضاوت کردن درباره ایده‌ها، بیان آرا و نظرها و انتخاب کردن و تصمیم‌گیری آماده سازد (ان‌گانگ^۲، نیر^۳ و پراچاک^۴، ۲۰۱۴).

حل مسأله در آموزش و پرورش تداعی گر نام دیویی^۵ است (امیراحمدی، ایروانی و شرفی، ۱۳۹۱). به نظر دیویی، تربیت ذاتاً یک جریان اجتماعی است. از این‌رو، مدرسه باید تا آنجا که ممکن است به جامعه بیرون از مدرسه نزدیک شود و دیواری را که میان مدرسه و جامعه وجود دارد، از میان بردارد (نقیب‌زاده، ۱۳۹۴). بیشتر آنچه انسان در زندگی روزمره انجام می‌دهد، به نوعی در بردارنده سطوحی از حل مسأله است. به دیگر سخن، اقتصاد دنیای در حال تغییر، شرایط اجتماعی و مسئولیت‌های کاری، وجود مهارت‌های حل مسأله را برای هر شخصی ضروری می‌سازد. از این‌رو، آموزش حل مسأله به یادگیرندگان، یکی از مهم‌ترین اهداف دست‌اندرکاران آموزش و پرورش است (قاسمی و احدی، ۱۳۸۲).

دیویی در سال ۱۹۱۶ در میان اولین کسانی بود که بهبود تفکر را به‌عنوان یک هدف اساسی در تدریس مطالعات اجتماعی مورد توجه قرار داد (سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف). دیویی بر این اصل تأکید داشت که رشد تفکر منطقی با روش

۱ . Rajendran
۲ . Ngang
۳ . Nair
۴ . Prachak
۵ . Dewey

حل مسأله اجتماعی امکان‌پذیر می‌گردد (فتحی‌آذر، ۱۳۷۷). حل مسأله در این رویکرد در خدمت رشد دانش‌آموزان است و هدف غایی تعلیم و تربیت و برنامه درسی نیز همین رشد تفکر و قضاوت دانش‌آموزان است (سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف). استفاده از برنامه‌های درسی مسأله‌محور نه تنها موجب دستیابی دانش‌آموزان به مجموعه‌هایی از اهداف ناظر بر رشد عقلانی از قبیل ادراک صحیح مطلب، مقایسه نظریات، درک ارتباط میان مطالب، استنتاج و استدلال، ارزیابی و قضاوت می‌گردد؛ بلکه در زمینه اجتماعی نیز موجب می‌شود که دانش‌آموزان مهارت‌های اجتماعی را بیاموزند (مهرمحمدی، ۱۳۷۴). از آن‌جا که تربیت اجتماعی و آماده‌ساختن افراد برای زندگی اجتماعی به یکی از مهم‌ترین نیازهای تعلیم و تربیت مبدل شده است، برنامه درسی مطالعات اجتماعی به دلیل ویژگی‌ها و ماهیت آن، جایگاه خاص و مهمی در میان برنامه‌های درسی، از منظر تربیت اجتماعی و آموزش مهارت‌ها و صلاحیت‌های مورد نیاز اجتماعی دارد. در میان برنامه‌های درسی، مطالعات اجتماعی یک حوزه یادگیری اصلی است که تقریباً در تمام کشورهای جهان آموزش داده می‌شود (فلاحیان، آرام، نادری و احمدی، ۱۳۹۱). در سال ۱۳۷۵، شورای وقت مطالعات اجتماعی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی ایران، مطالعات اجتماعی را بدین صورت تعریف نمود: «دانشی است که از انسان و تعامل او با محیط‌های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی و تحولات زندگی بشر در گذشته، حال و آینده و جنبه‌های گوناگون آن (سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و محیطی) بحث می‌کند» (محمودی، ۱۳۹۰).

در برنامه درسی مطالعات اجتماعی، دانش‌آموزان مهارت‌ها، دانش و نگرش‌هایی را می‌آموزند که به آنها هم در داخل کلاس درس و هم خارج از آن کمک می‌کند. آنها می‌توانند این مهارت‌ها و دانش را در جامعه خود و دنیای کاری‌شان به کار گیرند. تمرکز یاددهی-یادگیری در برنامه درسی مطالعات اجتماعی، بر پرورش مهارت‌های قابل انتقال است؛ به طوری که دانش‌آموزان بتوانند دانش و درک مورد نظر را به دست آورند و به کار ببندند. دانش‌آموزان این مهارت‌ها را در زمینه‌های متنوعی به کار می‌برند تا بتوانند اطلاعات را نقادانه بررسی کنند، اهمیت رویدادها و فرآیندها را ارزیابی نمایند، به دیدگاه‌های متفاوت احترام بگذارند و به نتایج قابل پشتیبانی برسند و راه‌حلی را برای مسائل پیشنهاد کنند (برنامه درسی انٹاریو^۱، ۲۰۱۳).

احمدی، حیدری و میرزاییان (۱۳۹۳) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های حل مسأله، مداخله‌ای سودمند و کارآمد در افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان است. آقاجانی (۱۳۹۰) نیز در مطالعه‌ای با عنوان «آموزش مهارت حل مسأله به کودکان»، آموزش مهارت‌های زندگی به ویژه مهارت حل مسأله را به عنوان یکی از بنیادی‌ترین مهارت‌ها در رأس اهداف نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف معرفی نموده است. سلسبیلی (۱۳۸۵ ب) در تحقیق خود نتیجه گرفته است که درس مطالعات اجتماعی توانایی در اختیار قرار دادن امکانات غنی برای پیشبرد مهارت‌های تفکر به خصوص زمینه‌سازی مهارت‌های تفکر سطح بالا چون حل مسأله، برنامه‌ریزی و تصمیم‌سازی را در میان دانش‌آموزان دوره‌های مختلف و از جمله در سال‌های ابتدایی دارد، اما به نظر می‌رسد کم‌تر برای این مقصود مورد استفاده واقع می‌شود. قاضی اردکانی و همکاران (۱۳۹۶) به این نتیجه رسیدند که برنامه درسی مطالعات اجتماعی به منظور پرورش تفکر و خلاقیت در دانش‌آموزان دوره ابتدایی باید پژوهش‌محور باشد که این امر

۱. Tho Ontario Curriculum

مستلزم آن است که اهداف و محتوای این برنامه درسی از ویژگی‌هایی همچون حل مسأله، تفکر انتقادی، کنجکاوی، فعالیت‌محور بودن، خودرهبی و خلاقیت برخوردار باشد و از روش‌های تدریس (روش مسأله‌محوری، کاوشگری، اکتشافی، بحث گروهی، ایفای نقش، بدیعه‌پردازی، بارش مغزی و روش مشارکتی) و روش‌های ارزشیابی (ارزشیابی مداوم، خودارزیابی، بحث آزاد، هدف آزاد، پوشه کار، ارزشیابی گروهی و فردی، بازخورد دوره‌ای، ارائه گزارش و همتایان‌سنجی) بهره‌گیرد.

احمدی (۱۳۸۵) طی پژوهش خود دریافته است که برنامه درسی سنتی به اندازه‌ای به تحمیل کردن محتوا می‌پردازد و تمام همت خود را صرف حجم محتوا می‌کند که در پروراندن نگرش‌ها، علایق یا قدرشناسی‌های خاص شاگردان با شکست روبه‌رو می‌شود. کودکان باید قادر باشند مطالبی را که آموخته‌اند در موقعیتی غیر از آنچه در ابتدا با آن روبه‌رو بوده‌اند، به‌کار ببرند، اما برنامه‌های درسی موجود در دوره ابتدایی در دستیابی به این هدف موفق نبوده‌اند. به‌عبارتی، با آن‌که در سال‌های اخیر به اهداف فرآیندی و پرورش مهارت‌های مختلف در یادگیرندگان تأکید می‌شود، هنوز در عمل، انتقال دانش و اطلاعات به ذهن دانش‌آموزان، حافظه‌پروری، رقابت و نظام نمره‌ای ترغیب و تشویق می‌شود؛ به‌طوری‌که نتایج تحقیق راستگو (۱۳۸۳) نشان می‌دهد که اکثریت معلمان از روش تدریس مبتنی بر پرورش مهارت‌های حل مسأله استفاده نمی‌کنند. با این وجود، نتایج پژوهشی که در مالزی انجام شده، حاکی از آن است که ۷۹/۲ درصد از معلمان دوره ابتدایی به‌طور موفقیت‌آمیز می‌توانند از راهبردهای مختلف حل مسأله مانند آزمایش و خطا، حدس‌زدن و چک‌کردن و استدلال منطقی استفاده کنند (یه^۱، لیان^۲ و منگ^۳، ۲۰۱۷).

ان‌گانگ و همکاران (۲۰۱۴) به این نتیجه دست یافته‌اند که در عصر جدید از فناوری اطلاعات، مهارت‌های تفکر و حل مسأله برای ایجاد جامعه‌ای مدرن و مترقی حیاتی است. از این‌رو، در برنامه درسی مدارس مالی مالزی در دوره ابتدایی و متوسطه به مهارت‌های تفکر اهمیت داده می‌شود، زیرا مهارت‌های تفکر و حل مسأله، پیامدهای یادگیری مختلفی همچون قادر ساختن فراگیران به حل مسائل ساده، تصمیم‌گیری و ابراز خود به‌صورت خلاقانه را به همراه دارند. با وجود آن‌که نتایج پژوهش رودزالان^۴ و سات^۵ (۲۰۱۵) حاکی از آن است که دانشجویان دوره کارشناسی مالزی از سطوح بالای مهارت تفکر انتقادی و حل مسأله برخوردارند و حتی دانشجویان علوم اجتماعی در مقایسه با دانشجویان علوم مهندسی، این مهارت‌ها را به‌طور مطلوب‌تری انجام می‌دهند؛ اما نتایج پژوهش‌های دیگر نمایانگر آنند که دانش‌آموزان فاقد مهارت‌های حل مسأله می‌باشند (فوناپیچیت^۶، وانگونینج^۷ و سوجیوا^۸، ۲۰۱۴) و اغلب نمی‌توانند از دانش خود برای توضیح و پیش‌بینی پدیده‌ها استفاده کنند و در حل مسائل جدید ناتوان هستند (رونی^۹،

۱ . Yew

۲ . Lian

۳ . Meng

۴ . Rodzalan

۵ . Saat

۶ . Phonapichat

۷ . Wongwanich

۸ . Sujiva

۹ . Roni

۲۰۱۰). این در حالی است که مباحثی همچون آموزش حل مسأله توسط معلمان، طرح مسائل خوب به عنوان کلیدی در جهت اجرای موفقیت آمیز رویکرد حل مسأله و انتخاب راه حل های جایگزین برای حل مسائل در برنامه درسی مدارس مطرح شده اند (توه^۱، لئونگ^۲، دیندیال^۳ و کوئک^۴، ۲۰۱۰) و راهبردهایی شامل تعبیه آموزش حل مسأله در کلاس ها در طول برنامه درسی برای فراهم آوردن آموزش جامع برای حل مسأله در مدارس ابتدایی و متوسطه تشریح شده اند (مالوف^۵ و اسکات^۶، ۲۰۰۸). گویدو^۷ (۲۰۱۶) نیز مزایایی را برای یادگیری مهارت های حل مسأله بر شمرده است که عبارتند از: توسعه حفظ دانش در بلندمدت، امکان استفاده از انواع مختلف آموزش، درگیر کردن مداوم دانش آموز در فرآیند یادگیری، توسعه مهارت های قابل انتقال و بهبود مهارت های کار تیمی و روابط بین فردی.

آموزش مهارت های حل مسأله در حوزه مطالعات اجتماعی موجب افزایش عزت نفس تحصیلی و بهبود رابطه معلم و شاگرد می شود (بجسترا^۸ و جکسون^۹، ۱۹۹۸). با آموزش مهارت های حل مسأله، حضور دانش آموزان در مدرسه و میانگین نمره های کلاسی آنها افزایش می یابد و بدرفتاری آنها کاهش پیدا می کند (محمودی راد، آراسته، افقه و براتی سده، ۱۳۸۶). توسعه مهارت های حل مسأله برای رشد ذهنی کودکان یک مهارت پایه مورد نیاز محسوب می شود. مهارت های حل مسأله، آمادگی هایی ایجاد می کنند که منجر به موفقیت تحصیلی می گردد (کانکار^{۱۰} و شارما^{۱۱}، ۲۰۱۲). مهارت حل مسأله در کاهش تعارض ها و مشکلات بین فردی و درون فردی نقش اساسی دارد. کودکانی که از عهده حل مسایل بین فردی بر می آیند، در مدرسه نیز عملکرد بهتری دارند و می توانند بر الزامات تکالیف مربوط به مدرسه تمرکز بیشتری داشته باشند. فقدان مهارت های شناختی حل مسأله، موجب بروز رفتارهای خشونت آمیز در کودکان می شود (شیبانی، ۱۳۸۷). کسب مهارت های حل مسأله نقش مهمی در بهداشت روانی و جسمانی ایفا می کند، به خصوص زمانی که افراد با رویدادهای ناگوار و تنیدگی های منفی زندگی مواجه می شوند. در واقع، آموزش مهارت های حل مسأله، منعکس کننده رویکردی در پیشگیری از ناتوانی های روانی و عاطفی کودکان و نوجوانان به شمار می آید که وجود ارتباط بین مهارت حل مسأله و سازش افراد را مورد توجه و تأکید قرار می دهد (کهرزهی، آزادفلاح و اللهیاری، ۱۳۸۲).

به طور کلی، زندگی یک فرآیند مسأله گشایی است و هیچ پایانی برای مسأله هایی که ابعاد زمان و مکان در آنها مهم است، وجود ندارد. مسائل زندگی بازپاسخ هستند؛ حال آن که بیشتر مسأله هایی که کودک در مدرسه با آنها روبه رو می شود، مسائل بسته ای هستند که تمرکز آنها روی یک پاسخ صحیح است. آن پاسخ ها بیشتر غیر حقیقی و درعین حال

-
- ۱ . Toh
 - ۲ . Leong
 - ۳ . Dindyal
 - ۴ . Quek
 - ۵ . Malouff
 - ۶ . Schutte
 - ۷ . Guido
 - ۸ . Bijstra
 - ۹ . Jackson
 - ۱۰ . Kanekar
 - ۱۱ . Sharma

واضح و روشن هستند. این مسائل با تجربه کودکان و با جنبه‌هایی از زندگی که برای آنها بسیار ارزشمند است، ارتباطی ندارند (فیشر^۱، ترجمه صفایی مقدم و نجاریان، ۱۳۹۶). این که کودک در کجا باید زندگی کردن بیاموزد و به انسانی عاقل و منطقی تبدیل شود، به چالشی بزرگ برای نظام‌های آموزشی تبدیل شده است (آقاجانی، ۱۳۹۰). بنابراین، پرورش مهارت حل مسأله موضوعی است که در چنددهه اخیر در آموزش دروس مختلف کشورهای پیشرفته آموزشی، جایگاه قابل توجهی پیدا کرده است اما در ایران هنوز حل مسأله به عنوان یک رویکرد برای آموزش مورد توجه جدی قرار نگرفته است (کریمی‌زندی، احمدی و ریحانی، ۱۳۸۹). مهارت‌های حل مسأله باید در نظام آموزشی مورد توجه قرار گیرند تا بتوان شهروندانی متفکر پرورش داد و کشور را به وضعیت کشورهای پیشرفته در دنیا رساند (ووا، ۲۰۰۴). لذا، مهارت حل مسأله یکی از مهارت‌هایی است که در نظام آموزش و پرورش کشور و نیز با توجه به هدف و ماهیت برنامه درسی مطالعات اجتماعی، باید در این برنامه درسی و به‌ویژه در دوره ابتدایی مورد توجه قرار گیرد.

دانش‌آموزان برای ورود به عصر دانایی و مواجه شدن با تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست و یکم باید به‌طور فزاینده ای مهارت‌های پژوهش و حل مسأله، روحیه جست‌وجوگری و مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق را برای تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده در خود تقویت کنند. لذا، آموزش مهارت‌های تفکر و یادگیری از طریق روش‌های یاددهی - یادگیری فرآیندمدار و مبتنی بر پژوهش یا حل مسأله ضروری به نظر می‌رسد (قاضی اردکانی و همکاران، ۱۳۹۶). آموزش مهارت حل مسأله، روشی برای مشارکت فعال فراگیران در بحث گروهی و تشویق آنان به تفکر انتقادی ولی سازنده و خلاق برای یافتن راه‌حلی است که در نهایت به مهارت‌های بین‌فردی مطلوب کمک می‌کند (مدرس، محسنی و شیران‌نوجی، ۱۳۹۶). رویکرد حل مسأله در حوزه برنامه درسی مطالعات اجتماعی در خدمت رشد دانش‌آموزان و آماده کردن آنها به عنوان شهروندانی فعال است تا این که کارکردی مؤثر در جامعه داشته باشند (سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف). برنامه درسی مطالعات اجتماعی نیز همچون هر برنامه درسی دیگری از عناصر متعددی تشکیل می‌شود که ضروری است هریک از این عناصر در راستای پرورش مهارت‌های حل مسأله در حوزه اجتماعی از ویژگی‌های خاصی برخوردار باشند. تنها در این صورت است که می‌توان به تحقق یکی از هدف‌های آموزش عمومی در هر کشور و از جمله ایران، یعنی پرورش شهروندانی کنجکاو، پرسشگر، جست‌وجوگر و دارای سواد علمی - فناورانه که در حل مسائل روزانه خود توانا باشند، امیدوار بود (برائی، مهرام و کارشکی، ۱۳۹۲). با این وجود، معمولاً در مدارس ابتدایی به برنامه درسی مطالعات اجتماعی اولویت کمتری داده می‌شود و این درس نوعاً در قالب آموزش مواد آموزشی و روش‌هایی در نظر گرفته می‌شود که قادر به ارتقای مهارت‌های فکری دانش‌آموزان نیست و بیشتر جنبه حفظ کردن مطالب کتاب درسی را دارد. به همین علت، زمان کم‌تری برای این درس در نظر گرفته می‌شود و این کم‌اهمیت دادن عمدتاً ناشی از تلقی نقش کم این درس در توسعه مهارت‌های فرآیند تفکر با توجه به ساختار موجود در کتاب‌های درسی و نیز عدم درک پتانسیل این درس در تربیت شهروندی بوده است (حسن‌زاده، ۱۳۸۹). بدیهی است که این ساختار باید در جهت باورهای مورد نظر تغییر نماید؛ چرا که مجهز شدن دانش‌آموزان به مهارت‌های حل

۱ . Fischer

۲ . Wu

مسئله اجتماعی، پیامدهای مثبت فراوانی همچون افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان (شکوهی‌یکتا، زمانی و پورکریمی، ۱۳۹۳)، کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۶) و بهبود نگرش دانش‌آموزان به یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنها می‌شود (هو^۱، ایکسیاهوئی^۲ و شیه^۳، ۲۰۱۷؛ پروین^۴ و علی^۵). از این‌رو، معلمان مدارس ابتدایی باید در تدریس مفاهیم اجتماعی از شیوه حل مسئله استفاده نمایند (علی^۵ و همکاران، ۲۰۱۰).

با علم به این‌که حل مسائل اجتماعی به‌طور موفقیت‌آمیز، موجب بهبود روابط بین‌فردی در آینده برای کودکان می‌شود (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۶) و با مدنظر داشتن این‌که هر برنامه درسی براساس عناصر خاصی بنا شده، وضوح-بخشیدن به ویژگی‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دبستان به‌منظور پرورش مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان ضرورت می‌یابد. این پژوهش می‌تواند با شناسایی و بررسی ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی، ظرفیت‌های این برنامه درسی را در آموزش مهارت‌های حل مسئله به دانش‌آموزان، به متخصصان و برنامه‌ریزان تعلیم-وتربیت یادآوری نماید؛ یعنی موجب شود تا آنها با درک و شناخت دقیقی که از عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی به‌منظور پرورش مهارت‌های فکر و حل مسئله به‌دست می‌آورند، به موضوع حل مسئله بپردازند و آن را از جنبه‌های مختلف مورد توجه قرار دهند تا بتوان شهروندانی متفکر و مجهز به سلاح حل مسئله پرورش داد که قادر باشند خودشان را برای زندگی در جوامع آینده و دستیابی به موفقیت آماده سازند. همچنین، باعث می‌شود تا افراد بتوانند ضمن پذیرش مسئولیت‌های شهروندی، با محیط‌های طبیعی اجتماعی تعامل سازنده‌ای برقرار کنند و در نهایت منجر به سازگاری والای اجتماعی در آنها شود. لذا تحقیقاتی از این قبیل، ضمن پرکردن خلأ تحقیقاتی در این زمینه، می‌تواند کمکی در این راستا باشد و انجام به‌موقع آنها نیز یک ضرورت است. بر این اساس، هدف اساسی پژوهش حاضر، شناسایی و بررسی ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی برای دوره ابتدایی تحصیلی بوده است که طی آن محقق سعی در استخراج و وضوح‌بخشیدن به عناصر چنین برنامه‌ای (اهداف، محتوا، مواد و منابع آموزشی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، محیط یادگیری، نقش یادگیرنده، نقش معلم، ارزشیابی) در درس مطالعات اجتماعی دبستان را داشته است.

نظر به این‌که تعداد عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی را متفاوت دانسته‌اند؛ به‌طوری که بعضی چهارعنصر و برخی نُه‌عنصر را می‌پذیرند (ملکی، ۱۳۹۴)؛ یکی از کامل‌ترین دیدگاه‌ها در این زمینه، عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی را شامل نُه‌عنصر می‌داند (خسروی و همکاران، ۱۳۹۲). بر همین اساس، در پژوهش حاضر سؤال‌های پژوهش به‌صورت زیر تدوین شدند:

۱. Hu
۲. Xiaohui
۳. Shieh
۴. Perveen
۵. Ali

۱. ویژگی‌های مطلوب اهداف برنامه‌دستی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۲. ویژگی‌های مطلوب محتوای برنامه‌دستی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۳. ویژگی‌های مطلوب مواد و منابع آموزشی برنامه‌دستی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۴. ویژگی‌های مطلوب راهبردهای یاددهی- یادگیری برنامه‌دستی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۵. ویژگی‌های مطلوب فعالیت‌های یادگیری برنامه‌دستی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۶. ویژگی‌های مطلوب محیط یادگیری برنامه‌دستی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۷. ویژگی‌های مطلوب نقش یادگیرنده برنامه‌دستی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۸. ویژگی‌های مطلوب نقش معلم برنامه‌دستی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۹. ویژگی‌های مطلوب ارزشیابی برنامه‌دستی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی کدامند؟

روش

از آن‌جا که تحقیق حاضر در حوزه مطالعات نظری قرار داشت، روش تحقیق زمینه‌ای و از نوع تحقیقات کاربردی بوده است (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۴)، زیرا این مطالعه بر آن بود تا به توصیف، تحلیل و تفسیر مبانی نظری و ادبیات موضوع پیرامون برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی در جهت نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله دانش‌آموزان در قلمرو درس مطالعات اجتماعی بپردازد و چارچوبی نظری برای مبانی عناصر برنامه‌دستی مورد نظر مشخص کند. این نوع پژوهش، بخشی مهمی از هر تحقیق در حوزه تعلیم و تربیت است، زیرا مبانی نظری موجود در زمینه‌ای ویژه، طراحی برنامه‌های درسی در آن زمینه را ممکن می‌سازند. بدین‌منظور ادبیات حوزه برنامه‌دستی، برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی و مهارت‌های حل مسأله مورد کنکاش قرار گرفت؛ به این صورت که برای دستیابی به طیف

وسیقی از متون علمی از موتور جست‌وجوی گوگل اسکولار^۱، پایگاه‌های داده‌ای اریک^۲، امرالد^۳، الزویر^۴، اس. آی. دی^۵، ایران‌داک^۶، مگ‌ایران^۷ و نورمگز^۸ و سایر پایگاه‌های داده‌ای مرتبط استفاده شد و کلیدواژه‌هایی مانند برنامه‌درسی، مطالعات اجتماعی، دوره ابتدایی، مهارت‌های حل مسأله، حل مسأله و دیگر واژه‌های مرتبط جهت جست‌وجو برای ادبیات نظری و پیشینه‌های پژوهشی واکاوی شدند. در واقع، جست‌وجو مبتنی بر موضوع اصلی پژوهش بود. در این پژوهش، بستر تحقیق شامل کتاب‌ها، مقاله‌ها، پایان‌نامه‌ها، رساله‌ها و نوشته‌هایی بود که بیشترین قرابت را با موضوع داشتند. منابع به دلیل جدید بودن، مرتبط بودن و این‌که حاصل کار علمی افراد متخصص بودند، انتخاب شدند. جهت نمونه‌گیری نیز به علت کثرت منابع (اعم از داخلی و خارجی) در این حوزه، از متون چاپی و الکترونیکی که برای محقق قابل دسترسی بود، استفاده شد. جهت گردآوری اطلاعات از درون نمونه پژوهش، از فیش‌برداری استفاده گردید. با توجه به ماهیت موضوع پژوهش، تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون صورت گرفت. تحلیل مضمون به عنوان روشی برای تحلیل داده‌های متنی، داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند. تحلیل مضمون روشی برای دیدن متن، برداشت و درک مناسب از اطلاعات به ظاهر نامرتب است. فرآیند تحلیل مضمون به سه مرحله تجزیه و تحلیل متن، تشریح و تفسیر متن و ادغام و یکپارچه کردن متن تقسیم می‌شود. هرچند همه این مراحل با تفسیر و تحلیل همراه است، اما در هر مرحله از تحلیل، سطح بالاتری از انتزاع به دست می‌آید (مرادی، کشتی‌آرای و سعیدیان، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر، شناسایی مضامین براساس روش استقرایی صورت گرفته است. در روش استقرایی، فرآیند کدگذاری داده‌ها، بدون تلاش برای انطباق آن با چارچوب کدگذاری از قبل تهیه شده (یا قالب مضامین) صورت می‌گیرد و تحلیل مضمون براساس داده‌ها انجام می‌شود (شریفی، کریمی و سعیدیان، ۱۳۹۵). فرآیند تحلیل مضمون براساس روش تحلیل مضمون آتراید و استرلینگ انجام شد که مبنای طبقه‌بندی آن، جایگاه مضمون در شبکه مضامین است و کدگذاری به روش فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه صورت گرفت (مرادی و همکاران، ۱۳۹۶). بدین منظور در گام اول، متن‌های مکتوب به دفعات مطالعه و بازبینی شد و فهرستی از کدهای اولیه تهیه شد. در گام‌های بعدی، کدهای به‌دست‌آمده در گروه‌های مشابه و منسجمی دسته‌بندی شده و شبکه مضامین چندبار تحلیل و بازبینی شد. به منظور اطمینان از رویه اجرای تحقیق، روند انجام تحقیق، مضامین و یافته‌ها توسط استادان راهنما و مشاور مورد بازبینی قرار گرفت و نظرات ایشان در اصلاح کار استفاده شد. برای اعتباریابی داده‌های نظری، از روش هم‌سوسازی نتایج حاصل از شبکه مضامین و تحلیل اسناد استفاده شد (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۶).

۱. Google Scholar

۲. ERIC

۳. Emerald

۴. Elsevier

۵. SID

۶. Irandoc

۷. Magiran

۸. Noormags

یافته‌ها

حل مسأله یک مهارت حیاتی برای زندگی در عصر حاضر است. در اغلب جوامع همه بر این باورند که باید بر افزایش مهارت‌های حل مسأله تأکید شود (شهبازی و حیدری، ۱۳۹۱). شکل‌گیری مهارت‌های حل مسأله در زندگی اجتماعی، مستلزم اکتساب توانمندی‌های شناختی، هیجانی و رفتاری ویژه‌ای است که هریک از آنها سهم ویژه‌ای در این فرآیند دارند (غنی‌زاده، ۱۳۸۹). از این رو، پرورش و رشد تمامی جنبه‌های شخصیت فرد، اساس فلسفه تعلیم و تربیت امروز است؛ به این صورت که برای داشتن انسانی سالم، خلاق و مفید در جامعه، لازم و ضروری است که همگام با توسعه قوای فکری و عقلی فرد، قوای اجتماعی و عاطفی او هم پرورش یابد (تعویقی، کاکاوند و حکمی، ۱۳۹۲).

سابقه تاریخی یادگیری براساس حل مشکل به زمان سقراط^۱ بازمی‌گردد (آذر^۲، ۲۰۰۱). ریشه‌های یادگیری براساس مسأله‌محوری را می‌توان در جنبش آموزش و پرورش پیش‌رو، به‌ویژه در آثار دیویی پی‌جویی کرد. او معتقد بود که حل مسأله همان فرآیند تفکر است. به عبارتی، فرآیند تفکر به شکل حل مسأله می‌باشد (راستگو، ۱۳۸۳). او بر این باور بود که نخستین نگاه به هر موضوع در مدرسه اگر قرار است به جای کسب واژگان، برانگیختن تفکری باشد، باید تا جایی که امکان دارد، نگاهی غیررسمی یا غیرمدرسه‌ای باشد. تجربه‌های غیرمدرسه‌ای دانش‌آموزان می‌تواند سرمشقی برای تنظیم دروس براساس علایق آنان باشد. روش‌هایی که در آموزش و پرورش رسمی موفقیت‌آمیز بوده‌اند، ریشه در موقعیت‌هایی دارند که سبب تفکر در زندگی روزانه می‌شوند. این روش‌ها به دانش‌آموزان شیوه عمل را می‌آموزند، نه آن‌که چیزی به آنان بدهند. عمل کردن، تفکر را می‌طلبد یا آن‌که سبب به‌وجود آمدن پیوندهای هدفمند می‌شود. یادگیری نتیجه طبیعی عمل کردن است (تورانی و آقازاده، ۱۳۸۵).

یادگیری مبتنی بر حل مسأله، از نظریه‌های مکتب پراگماتیسم^۳ و بالاخص شخص دیویی برگرفته شده است (ابطحی، ۱۳۹۲). حل مسأله در نظریه‌های یادگیری روان‌شناسی شناخت‌گرایانه و از جمله در نظریه سازنده‌گرایی^۴ که تکامل‌یافته دیدگاه‌های شناختی و فراشناختی است، جایگاه ویژه‌ای دارد (مهرمحمدی، ۱۳۷۴). سازنده‌گرایی یک رویکرد یادگیری فعال است که بر فعال‌بودن یادگیرنده در ساختن دانش و فهم تأکید می‌کند. سازنده‌گرایی یک دیدگاه روان‌شناختی و فلسفی است که طبق آن افراد بیشتر آنچه را که یاد می‌گیرند و می‌فهمند، خود می‌سازند و شکل می‌دهند. سازنده‌گرایی بر این اندیشه استوار است که یادگیرندگان، دانش خود را از تجربه‌های‌شان به دست می‌آورند (سیف، ۱۳۹۵).

با توجه به آنچه که تاکنون پیرامون موضوع پژوهش مطرح شد، مبتنی بر نظریه‌های پویا و فعال آموزشی از جمله نظریه سازنده‌گرایی که تلاش برای پرورش مهارت‌های حل مسأله در آن ریشه دوانده است، به شناسایی ویژگی‌های مناسب عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی با هدف پرورش مهارت‌های حل مسأله دانش‌آموزان در حوزه اجتماعی پرداخته شد. بدین‌منظور پس از بررسی ادبیات موضوع و مطالعه دقیق ادبیات حوزه برنامه درسی مطالعات اجتماعی

۱ . Socrates
 ۲ . Azer
 ۳ . Pragmatism
 ۴ . Constructivism

دوره ابتدایی و مهارت‌های حل مسأله، مؤلفه‌های برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، در نه‌عنصر برنامه درسی مشخص گردید. جدول شماره (۱) در ارتباط با مؤلفه‌های برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی است. این دسته‌بندی شامل یک مضمون اصلی (فراگیر) تحت عنوان «برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی»، ۹ مضمون سطح دوم (سازمان‌دهنده) و ۶ مضمون پایه است. به‌طور کلی، مضامین برنامه درسی موردنظر عبارتند از:

الف) هدف‌ها

هدف، نخستین عنصر برنامه درسی است. بدون هدف، جریان یادگیری باعث رشد جهت‌دار یادگیرنده نمی‌شود و بدون آن در هیچ‌یک از مراحل برنامه‌ریزی درسی نمی‌توان تصمیمی گرفت (ملکی، ۱۳۹۵). هدف‌ها، حد یادگیری را تعیین می‌کند و مشخص می‌کنند در هر زمینه، یادگیرنده تا چه حدی پیش رود (رضوی، ۱۳۸۹).

هدف برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مدارس این است که به کودکان در خودشناسی، درک و فهم جامعه محلی، سرزمین محلی و جامعه جهانی، فرآیند اجتماعی شدن، درک بهتر از مسائل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، درک گذشته در حال به‌مثابه مبنایی برای تصمیم‌گیری، توانایی حل مسأله، کسب مهارت‌ها و ایجاد یک نقش مشارکتی فعال در جامعه و فهم ارزش‌ها کمک کند (حسن‌زاده، ۱۳۸۹). مطالعات اجتماعی به دانش‌آموز کمک می‌کند که یاد بگیرد در دنیای امروز و فردا زندگی موفق‌تری داشته باشد، روابط خود را با دیگران تنظیم کند، جامعه و فرهنگ خود را بشناسد، از امکانات و منابع محیطی استفاده کند و با محیط‌های اجتماعی تعامل سازنده‌ای برقرار کند (رمضانی، ۱۳۹۳).

چشم‌انداز برنامه درسی مطالعات اجتماعی آن است که دانش‌آموزان را به شهروندانی مسئول و فعال در جوامع چندفرهنگی مبدل سازد؛ شهروندانی که منتقدانه فکر می‌کنند و شهروندانی آگاه که برای جامعه خود ارزش قائل هستند. دانش‌آموزانی که مهارت‌های موردنیاز برای حل مسائل را کسب می‌کنند، می‌توانند با دیگران ارتباط مناسب برقرار کنند و درباره رویدادها و مباحث مهم تصمیم‌گیری نمایند (برنامه درسی انتاریو، ۲۰۱۳). توانایی حل مسأله و تصمیم‌گیری از شاخص‌های مهم سلامت روانی هستند، زیرا تصمیم‌گیری نیز نوعی حل مسأله است و فرد به‌هنگام برخورد با مشکل باید تصمیم بگیرد و یک راه را از میان راه‌های متعددی که روبه‌روی اوست، انتخاب کند (خرازی، ۱۳۷۲).

بنابراین، هدف‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی عبارتند از: ۱. توسعه توانایی استفاده از مفاهیم تفکر منظم^۱ برای بررسی مباحث و رویدادها؛ ۲. توسعه توانایی تعیین و استفاده از معیارهای مناسب برای ارزشیابی اطلاعات و شواهد و قضاوت کردن؛ ۳. توسعه مهارت‌ها و ویژگی‌های شخصی که برای تحقیق در زمینه‌های خاص موردنیازند و نیز قابل انتقال به دیگر حوزه‌های زندگی هستند؛ ۴. ایجاد روابط کاری مبتنی بر همکاری و مشارکت؛ ۵. استفاده از فناوری‌های مناسب به‌عنوان ابزاری برای کمک به دانش‌آموزان به‌منظور جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات، حل

۱. Concepts of Disciplinary Thinking

مسائل و برقراری ارتباط (برنامه درسی انتاریو، ۲۰۱۳). در همین راستا، سولومون^۱ (۱۹۸۷) برای پرورش مهارت‌های حل مسأله در دانش‌آموزان ابتدایی، الگوی بهبود مهارت‌های تفکر را مطرح کرده است که بر پایه مهارت‌های تفکر غیرپیچیده و در دوطبقه حل مسأله عمومی و انواع ویژه تکالیف عقلانی قرار می‌گیرد. تکالیف عقلانی که با درس‌های مطالعات اجتماعی تناسب دارند شامل درک‌کردن اطلاعات، حل مسائل ویژه، موضوع‌های پژوهشی، ارتباط و تفاهم با دیگران و تصمیم‌گیری می‌باشند. هیل^۲، هدف‌های گسترده مطالعات اجتماعی را شامل آموزش شهروندی، دانش رشته‌ای، تفکر انتقادی و تفکر مبتنی بر ژرف‌اندیشی و تفکر فراانتزاعی^۳ می‌داند (سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف).

ب) محتوا

محتوا عبارت است از مجموعه حقایق، مفاهیم، اصول، تعمیم‌ها، فعالیت‌ها، فرآیندها، ارزش‌ها و نگرش‌ها که در ارتباط با یکدیگر و در جهت هدف‌های یادگیری برای یادگیرنده پیش‌بینی می‌شود (ملکی، ۱۳۹۴). محتوا، یکی از مهم‌ترین عناصر برنامه درسی است که به شاگردان ارائه می‌شود تا ورود آنان را به فعالیت‌های آموزشی میسر و رسیدن آنان را به هدف‌های اجرایی امکان‌پذیر سازد (حاجی‌زاده و آتشک، ۱۳۹۴). بنابراین، نخستین گام برای ایجاد امکان تحقق هدف، انتخاب محتوای آموزشی مناسب و مطلوب است (ملکی، ۱۳۹۴). منظور از محتوای یک ماده درسی عبارت است از: دانش سازمان‌یافته و اندوخته‌شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، حقایق، قوانین، اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به همان ماده درسی. به عبارت دیگر، محتوای برنامه درسی عبارت است از: حقایق خاص، عقاید، اصول، مسائل و غیره که در یک درس خاص گنجانده می‌شود (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۹).

بدیهی است که مهارت‌های حل مسأله در خلأ پرورش نمی‌یابند، بلکه در قالب محتوای برنامه‌های درسی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرند و به آنها آموزش داده می‌شوند. برنامه درسی سنتی به اندازه‌ای به تحمیل کردن محتوا می‌پردازد و تمام همت خود را صرف حجم محتوا می‌کند که در پروراندن نگرش‌ها، علائق یا قدرشناسی‌های خاص شاگردان با شکست روبه‌رو می‌شود. کودکان باید قادر باشند مطالبی را که یاد گرفته‌اند، در موقعیتی غیر از آنچه در ابتدا با آن روبه‌رو بوده‌اند، به کار ببرند، اما برنامه‌های درسی موجود در دوره ابتدایی در دستیابی به این هدف موفق نبوده‌اند (احمدی، ۱۳۸۵).

از آن جایی که هدف اصلی مطالعات اجتماعی، تربیت شهروند مطلوب است؛ بر همین مبنا، افزایش سواد اجتماعی، گسترش ارزش‌ها و تقویت رفتارها و مهارت‌های مطلوب، به منابع متعددی در زمینه محتوا نیازمند است. محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی برگرفته از موضوع‌های مختلف علوم اجتماعی و انسانی است. شیوه سازماندهی محتوا به صورت تلفیقی و بین‌رشته‌ای که این شیوه سازماندهی محتوا، فرصت‌هایی را برای کسب تجربیات دست‌اول در سطح کلاس درس، مدرسه و جامعه محلی در اختیار مدارس و معلمان قرار می‌دهد. دانش‌آموزان ضمن روبه‌رو شدن با موقعیت‌های واقعی و چالش‌برانگیز، توانایی لازم برای حل مسائل واقعی زندگی فردی و اجتماعی و دستیابی به مرتبه‌ای از عقلانیت اجتماعی را کسب می‌کنند (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱). با توجه به هدف

۱ . Solomon

۲ . Hill

۳ . Postformal Thought

مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندان مطلوب، از جمله مباحث و محتوایی که در برنامه درسی مطالعات اجتماعی تدریس می‌شود، عبارتند از: آموزش مهارت‌های خودراهبری و تصمیم‌گیری، آموزش اخلاق و ارزش‌ها، آموزش مهارت‌های برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، آموزش تجزیه و تحلیل‌های انتقادی در مورد رویدادهای جاری، آموزش نقش‌ها در زندگی خانوادگی، گروه‌های مختلف و جامعه (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین، محتوای درس‌ها با توجه به درنظرگرفتن مراکز بزرگ یادگیری در حوزه مطالعات اجتماعی، یعنی «زندگی اجتماعی و شهروندی»، «مهارت‌های اساسی یادگیری» و «سواد اجتماعی» زمینه‌سازی شده است (سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف).

بدین ترتیب، محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی، آمیزه‌ای از محتوای کتاب درسی و کتاب کار، سایر اجزای عناصر بسته آموزشی (فیلم، اسلاید، بازدید علمی و ...)، اشکال سازماندهی مجدد و انطباق محتوا با شرایط و زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و جغرافیایی هر منطقه است و معلم است که با فراهم آوردن امکانات و طراحی فعالیت‌های مناسب، این انطباق و تحقق اهداف را میسر می‌سازد. بنابراین، محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی همه محتوای اصلی را تشکیل نمی‌دهد. علاوه بر این، محتوای این کتاب درسی فعالیت‌محور است؛ یعنی دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها از طریق انجام فعالیت‌ها توسط دانش‌آموزان آموخته می‌شود. در این راستا، نقش معلم به‌عنوان مدیر یادگیری و تسهیل‌کننده آن به‌گونه‌ای است که برای تحقق اهداف درس باید محتوای رسمی ارائه‌شده را بشناسد، ابعاد گوناگون آن را تحلیل کند و سپس خود به اصلاح، تکمیل و سازماندهی مجدد آن پردازد (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

ج) مواد و منابع آموزشی

اگرچه تعلیم و تربیت از دیرباز در هر زمان و مکانی با استفاده از ابزار و وسایل آموزشی مختلف توأم بوده است، اما در دهه‌های اخیر با تغییر نگرش نسبت به امر یاددهی - یادگیری، مواد و وسایل آموزشی در تعلیم و تربیت و نظام آموزشی هر کشور جایگاهی خاص یافته است. به‌عبارت دیگر، با تغییر نقش معلم از ارائه‌کننده صرف اطلاعات به راهنما و تسهیل‌کننده جریان آموزش، نقش مواد آموزشی در پویایی امر تعلیم و تربیت پررنگ‌تر شده است (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

کیمرس^۱ (به نقل از لایت^۲ و کوکس^۳، ۲۰۰۲)، مواد و منابع یادگیری را مراجع اطلاعاتی تلقی می‌کند که یادگیرنده در حین یادگیری، تفکر یا طراحی ایده‌های جدید برحسب نیاز به آنها مراجعه می‌کند. برخی متخصصان بین مواد و منابع یادگیری تفاوت قائل می‌شوند؛ بدین صورت که هرگونه مواد آموزشی که به یادگیرنده در فرآیند یادگیری کمک می‌کند، «مواد یادگیری» نامیده می‌شود. درحالی که منابع یادگیری، مراجع موثقی هستند که از اعتبار و روایی علمی دقیقی برخوردارند (افضل‌نیا، ۱۳۹۶). بنابراین، گروه طراح برنامه درسی باید براساس میزان ارتباط منابع با موضوع و هدف‌های یادگیری، میزان پوشش محتوای یادگیری، تناسب منابع با ویژگی‌های فردی، سطح دانش و نیازهای

۱ . Kimmers

۲ . Light

۳ . Cox

یادگیرندگان، روزآمدی منابع، ارتباط منابع با زندگی واقعی و اعتبار علمی، مواد و منابع یادگیری معتبر را از میان منابع گسترده انتخاب و تهیه کند (نایدو^۱، ۲۰۰۵).

با توجه به ماهیت درس مطالعات اجتماعی که با طیف گسترده‌ای از موضوعات محیطی، تاریخی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی سروکار دارد و همچنین با توجه به این‌که در طی فرآیند کاوشگری، معلم و دانش‌آموز به منابع زیاد و متنوعی نیاز پیدا می‌کنند؛ لذا، مواد و منابع آموزشی مطالعات اجتماعی از وسعت و تنوع بالایی برخوردار است. بنابراین، مواد و منابع آموزشی در درس مطالعات اجتماعی از انعطاف خاصی برخوردار است و با توجه به ماهیت به شدت متغیر موضوع‌ها و مسائل محیطی و اجتماعی در عصر امروز، بازنگری دائمی و جزئی در برخی مواد و منابع آموزشی مطالعات اجتماعی به‌طور مداوم ضرورت دارد. برخی معیارها و ویژگی‌های عام که باید در طراحی مواد و منابع آموزشی مطالعات اجتماعی مورد توجه قرار گیرند، عبارتند از: ۱. توجه به فناوری‌های مناسب و کارآمد به‌روز؛ ۲. داشتن تنوع و جذابیت لازم برای برانگیختن و تشویق به یادگیری فراگیران؛ ۳. برخورداری از کیفیت و مرغوبیت لازم، به‌طوری‌که ایمنی و سلامت کاربران را حفظ کند و سهولت کاربرد داشته باشد؛ ۴. طراحی و تولید آن مقرون‌به‌صرفه و متناسب با شرایط و امکانات اقتصادی کاربران باشد؛ ۵. راهنمایی‌ها و دستورالعمل‌های لازم را برای استفاده صحیح داشته باشد؛ ۶. کیفیت یادگیری و میزان تسلط فراگیر بر موضوع را افزایش و بهبود بخشد؛ ۷. تجارب واقعی و ملموس را در اختیار فراگیران قرار دهد و اساس قابل‌لمسی برای تفکر و ساختن مفاهیم فراهم کند و از توسل به مفاهیم انتزاعی بکاهد؛ ۸. امکان تعامل بیشتر را بین دانش‌آموزان یا معلمان فراهم کند؛ ۹. امکان ارزیابی از عملکرد دانش‌آموزان را در سطوح مختلف فراهم کند؛ ۱۰. قابلیت اجرایی داشته باشد (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

به‌منظور پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی، باید منابع و مواد و امکانات آموزشی برای یادگیری دانش‌آموزان و دسترسی آنها به منابع و امکانات مورد نیاز مورد توجه قرار گیرند. بنابراین، منابع و کتاب‌های آموزشی به اقتضای مضامین درسی باید در اختیار دانش‌آموزان باشد؛ امکان دسترسی به وسایل نمایشی سمعی-بصری (ویدئو- پروژکتور)، پوستر، مدل‌ها و ماکت‌ها، انواع تخته‌ها، لوح‌فشرده آموزشی و نوارهای ویدئویی، عکس و اسلاید و ابزار و آلات وجود داشته باشد؛ امکان دسترسی به رایانه برای انجام جست‌وجو و پژوهش، مراجعه به منابع کتابخانه‌ای و اینترنتی، نرم‌افزارهای آموزشی و تشکیل پایگاه داده‌ها وجود داشته باشد؛ منابع مختلف مورد نیاز برای هر درس از قبل شناسایی شده و در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرند؛ از منابع چاپی متنوع مانند کتاب‌های آموزشی، مقاله‌های روزنامه‌ها، کتاب‌های مرجع، لغت‌نامه‌ها و فرهنگ‌نامه‌ها، سال‌نامه‌های آماری و اطلس‌های تاریخی و جغرافیایی و نظایر آن استفاده شود (سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف). وسایل آموزشی گروهی همچون بازی‌های آموزشی، پازل‌ها و کارت‌های آموزشی در زمینه رویدادهای روزمره و واقعی زندگی مورد استفاده قرار گیرند (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

د) راهبردهای یاددهی - یادگیری

راهبردهای یاددهی - یادگیری، تعیین‌کننده رویکرد معلم برای دستیابی به اهداف یادگیرنده هستند. به عبارت دیگر، راهبردها مجموعه‌ای از روش‌های آموزشی هستند که معلم برای رسیدن به اهداف یادگیری از آنها استفاده می‌کند

۱. Naidu

(مجبی، ۱۳۹۱). یاددهی - یادگیری، فعالیت متقابل بین یاددهنده و یادگیرنده است که براساس طرحی منظم و هدفدار و به قصد ایجاد یادگیری در یادگیرندگان انجام می‌شود. در برخی از موقعیت‌های آموزشی، کنترل این فرآیند در اختیار یاددهنده است و در برخی دیگر نیز یادگیرنده کنترل فرآیند را بر عهده می‌گیرد. براساس نظریه‌های یادگیری یادگیرنده‌محور، یادگیرنده باید در فرآیند یادگیری به‌طور فعال شرکت کند و معلم از طریق راهنمایی، نظارت، ارائه بازخورد، تسهیل بحث و ایجاد انگیزه، به او در ساخت دانش کمک کند (هیسلوپ^۱، ۲۰۰۴). همچنین، راهبردهای یاددهی - یادگیری به شیوه‌های کسب محتوا اشاره دارد و تسهیل‌کننده انتقال دانش و اطلاعات و فرآیندهای یادگیری به فراگیران می‌باشد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۵).

شیوه‌های جدید و فعال در یادگیری نقش اساسی بر عهده دارند، اما این شیوه‌ها باید به‌گونه‌ای به‌کار گرفته شوند که دانش‌آموزان به‌جای ذخیره‌سازی اصول و مطالب علمی، درگیر مسائل اصلی زندگی گردند؛ مسائلی را که با زندگی واقعی آنها مرتبط باشد یاد بگیرند، زیرا روش‌های ابتکاری منطبق با زندگی، موقعیت آموزشی را جذاب‌تر و رغبت و تلاش فراگیران را در یادگیری افزون‌تر می‌کند (بختیار نصرآبادی و علی‌نوروزی، ۱۳۸۴).

آموزش مطالعات اجتماعی با توجه به رویکرد نهفته آن، یعنی تربیت اجتماعی و شهروندی و پیوند بسیار نزدیک آن با زندگی روزمره، چنان‌که با روش‌های مؤثر، جذاب و متناسب با ظرفیت‌های روانی دانش‌آموزان ارائه شود، می‌تواند به مؤثرترین حوزه یادگیری و درس مورد علاقه دانش‌آموزان تبدیل شود. لذا، استفاده از روش‌های متنوع و فعال یادگیری در این حیطه الزامی و اجتناب‌ناپذیر است. به‌منظور آموزش و یادگیری مؤثر مطالعات اجتماعی، راهبردهای یاددهی - یادگیری باید معنادار باشند؛ یعنی روش‌های تدریس باید با زندگی واقعی دانش‌آموزان مرتبط باشند. راهبردهای یاددهی - یادگیری باید تلفیقی باشند؛ یعنی بین فناوری‌های گوناگون و متعدد در آموزش و جمع‌آوری اطلاعات از طریق استفاده از فیلم‌ها، اسلایدها، رایانه‌ها، منابع نوشتاری و الکترونیکی، هم‌آمیزی صورت گیرد. راهبردهای یاددهی - یادگیری باید ارزش‌محور باشند؛ یعنی به‌گونه‌ای طراحی شوند که دانش‌آموزان را به‌سوی اهداف ارزشی و نگرشی این برنامه درسی سوق دهند. راهبردهای یاددهی - یادگیری باید چالش‌برانگیز باشند؛ یعنی دانش‌آموزان با موقعیت‌هایی مواجه شوند که یاد بگیرند به‌طور دقیق و فعال گوش کرده و پاسخ‌هایی مبتنی بر تفکر درباره نظر دیگران ارائه دهند. راهبردهای یاددهی - یادگیری باید به‌گونه‌ای باشند که طی آنها معلم و فراگیر هر دو فعال باشند؛ یعنی معلم با دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری، کاوشگری و اکتشاف مشارکت می‌کند (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

در آموزش مبتنی بر فعالیت یادگیرنده، فهم جانشین تکرار می‌شود. روش‌های فعال، طیفی از روش‌های مختلف را دربرمی‌گیرند که عبارتند از: ایفای نقش، مطالعه موردی، بحث گروهی، نمایش، بارش مغزی، اکتشافی، حل مسأله، بازدید علمی، پژوهش مشارکتی (ناصری، ۱۳۹۰). همچنین بهتر است در آموزش مطالعات اجتماعی مبتنی بر رویکرد حل مسأله، مجموعه متنوعی از راهبردها، رویه‌ها و فنونی همچون بارش مغزی، تحلیل کردن، پالایش کردن، اولویت‌بندی کردن، نمودارکشیدن و جدول‌بندی، مباحثه، نمایش، بازنمایی و فکرکردن تیمی و زوجی به‌کار گرفته شوند

۱. Hislop

(سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف). بدین ترتیب می‌توان ویژگی‌های راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی را جهت نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در سه دسته کلی (تعاملی بودن، کاربردی بودن، اکتشافی و کاوشگرانه- بودن) جای داد.

ه) فعالیت‌های یادگیری

فعالیت‌های یادگیری به مجموعه فرصت‌هایی گفته می‌شود که برای تحکیم و تعمیق آموخته‌های یادگیرنده در برنامه درسی ارائه می‌شوند (راموس^۱، ۲۰۰۴). در برنامه درسی فعالیت‌محور، فعالیت‌های یادگیری باید براساس اصولی طراحی شوند که در یادگیری بهتر و ساخت دانش به فراگیر کمک کنند. برخی از این اصول عبارتند از: ۱. پرورش مهارت‌های سطح بالای شناختی در یادگیرنده؛ ۲. افزایش ظرفیت‌های خودسنجی و تأمل در یادگیرنده؛ ۳. افزایش انگیزش فراگیران برای یادگیری بیشتر؛ ۴. تقویت حس کنجکاوی فراگیران؛ ۵. مرتبط بودن با هدف‌های برنامه؛ ۶. ترغیب یادگیری جمعی و گروهی (هولمز^۲ و گاردنر^۳، ۲۰۰۶). بنابراین، با استفاده بهینه از دلالت‌های نظریه‌های یادگیرنده‌محور، می‌توان فعالیت‌های یادگیری گوناگونی را در برنامه درسی مطالعات اجتماعی طراحی کرد تا با تدارک فرصت‌های تأمل، خودارزیابی، مطالعه مستقل و فعالیت گروهی، دانش آموز به ساخت دانش و به‌کارگیری مهارت‌های حل مسأله ترغیب شود.

برای پرورش مهارت‌های حل مسأله در دانش‌آموزان، باید مسائل مبهم به‌عنوان تکالیف در حل مسأله مطرح شوند (ان‌گانگ و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین باید تمرین‌هایی در نظر گرفته شود که مبتنی بر آنها بتوان از راهبردهای یاددهی - یادگیری مختلف همچون بارش مغزی، فعالیت‌های حل مسأله گروهی و غیره استفاده کرد. علاوه بر این، باید فعالیت‌هایی تدارک دید که طی آنها دانش‌آموزان به‌صورت گروهی به جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات از منابع مختلف پردازند؛ فعالیت‌هایی که به تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، بحث و اظهارنظر در مورد مسائل زندگی واقعی نیاز دارند؛ تکالیفی که به استفاده از مهارت‌های فرآیندی تفکر همچون مشاهده، مقایسه، فرضیه‌سازی و پیش‌بینی نتایج نیاز دارند و تفکر انتقادی و انجام پروژه‌های گروهی را برای حل مسائل پیش‌آمده در موقعیت کلاس یا خارج از آن، برمی‌انگیزند (سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف).

و) محیط یادگیری

در آموزش مطالعات اجتماعی، محیط یادگیری (فضای کلاس و مدرسه) باید موردتوجه قرار گیرد. با توجه به اهداف و ماهیت درسی مطالعات اجتماعی و در نظر گرفتن این‌که مطالعات اجتماعی، دانش‌آموزان را برای زندگی در اجتماع آماده می‌سازد، بدیهی است که مؤثرترین فضای آموزشی برای این درس، محیط‌های واقعی زندگی دانش‌آموزان است، زیرا یادگیری پایدار به دلیل عینی بودن و استفاده از تجربه‌های حسی و لمسی مستقیم مسائل و پدیده‌ها، عدم تحمیل فضاهای خستگی‌آور و ملالت‌بار کلاس‌های رسمی، ایجاد انگیزش برای یادگیری و مشاهده دقیق از مهم‌ترین

۱ . Ramos
۲ . Holmes
۳ . Gardner

فایده‌های آموزش در محیط‌های واقعی زندگی است که به دلیل پیوند میان درس و زندگی موجب کاربردی‌تر شدن محتوای آموزش می‌شود (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

کلاس درس مطالعات اجتماعی باید بزرگ باشد و از فضای کافی برخوردار باشد تا بتوان نوع چیدمان میز و نیمکت‌ها را به گونه‌ای ساماندهی کرد که برای انجام کار گروهی مناسب باشند. دیوارها و فضای کلاس این درس باید جذابیت لازم را برای دانش‌آموزان داشته باشد و جای مناسبی روی دیوار برای نصب پوستر، تصاویر و اعلامیه در نظر گرفته شود. فضای ساکتی برای فکرکردن (فردی و گروهی) وجود داشته باشد. کتابخانه مدرسه غنی باشد. فضای یادگیری راحت باشد تا دانش‌آموزان بتوانند به راحتی با هم تعامل داشته باشند (سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف).

علاوه بر فضای کالبدی، فضای حاکم بر روابط متقابل عاطفی میان معلم و دانش‌آموزان از یک سو و دانش‌آموزان با یکدیگر در کلاس درس مطالعات اجتماعی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به وجود آوردن فضای اعتماد و احترام متقابل و به کارگیری شیوه‌های مشارکتی در فرآیند و مراحل مختلف آموزش، مهم‌ترین رکن روابط معلم و دانش‌آموز در کلاس درس مطالعات اجتماعی است. برای ارائه نظرها و ایده‌های دانش‌آموزان و گوش دادن به حرف‌های آنها باید فضای مناسب فراهم آورده شود. در کلاس درس مطالعات اجتماعی، ضمن به وجود آوردن فضای رقابت سالم، باید زمینه برای بروز و ظهور استعدادها، فردی مساعد شده و روحیه کار گروهی و مشارکت در کودکان تقویت شود (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

ز) نقش یادگیرنده

چنان‌که گفته شد، در نظریه سازنده‌گرایی که تکامل یافته دیدگاه‌های شناختی و فراشناختی است، حل مسأله جایگاه ویژه‌ای دارد (مهرمحمدی، ۱۳۷۴). طبق دیدگاه سازنده‌گرایی، افراد بیشتر آنچه را که یاد می‌گیرند و می‌فهمند، خود می‌سازند و شکل می‌دهند. به عبارتی، یادگیرندگان دانش خود را از تجربه‌های شان به دست می‌آورند (سیف، ۱۳۹۵). بر این اساس، یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی سه نقش متفاوت برای یادگیرنده قائل است:

۱. یادگیرنده فعال: در فرآیند یاددهی - یادگیری باید شرایطی فراهم شود که دانش‌آموزان خودشان به تجربه و علم‌آموزی دست بزنند و به تولید دانش بپردازند.
۲. یادگیرنده اجتماعی: به دلیل ماهیت اجتماعی انسان باید شرایطی فراهم آید که دانش‌آموزان به شیوه مشارکتی در فعالیت‌ها و تجربیات یادگیری سهیم و شریک شوند.
۳. یادگیرنده خلاق: فرصت‌ها و تجربیات یادگیری را باید به گونه‌ای ایجاد و سازماندهی کرد که اندیشه و تفکر خلاق یادگیرندگان به کار گرفته شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۴).

ح) نقش معلم

یک هدف عمده معلمان، یاد دادن مهارت‌های استدلال به دانش‌آموزان و توسعه آن است و این‌که در بافت موضوع‌هایی که درس می‌دهند، دانش‌آموزان آن را استفاده کنند. این هدف مشترک معلمان مطالعات اجتماعی، ناشی از نگرانی آنها برای آماده کردن دانش‌آموزان‌شان به عنوان شهروندانی فعال است و نیز این‌که کارکردی مؤثر در جامعه داشته باشند. معلمان می‌خواهند دانش‌آموزان‌شان از دانش تاریخی، علمی و اجتماعی برای دلیل آوردن و تصمیم‌گیری

در مورد مسائل عمومی و اشارت‌های آن مسائل برای زندگی شخصی‌شان استفاده کنند (ون‌سیکل^۱، ۱۹۹۰). لذا، در فرآیند یاددهی - یادگیری معلم باید شرایطی را فراهم کند که دانش‌آموزان ضمن برخورد با یک موقعیت مسئله‌ای به بررسی دانش و تجارب قبلی خود بپردازند و در نهایت، مجدداً تجربیات و دانش خویش را در سطح بالاتری بازسازی و سازماندهی کنند (سیف، ۱۳۹۵).

طبق ایده دیویی، به جای این‌که معلم مشکل‌های معینی را برای شاگرد طرح و حل کند، باید توانایی حل مشکل را در او پرورد. کار معلم بیش از هرچیز راهنمایی دانش‌آموزان و یاری آنان در کار پژوهش است. معلم باید تا آنجایی که می‌تواند از بیان اندیشه‌ها به صورت قطعی و جزمی خودداری کند، زیرا این کار سبب می‌شود تا دانش‌آموزان همه مسائل مهم را از پیش حل شده بپندارند (نقیب‌زاده، ۱۳۹۴). معلم با هنر خاص خود باید بتواند دانش‌آموزان را با یک موقعیت مسئله‌دار مواجه کند یا این‌که سؤالی را طرح کند که برای دانش‌آموزان تازگی داشته باشد و آنها را وادار به تفکر و اندیشیدن کند. معلم می‌تواند با یاددادن شیوه‌های حل مسئله، تفکر دانش‌آموزان را به شکل صحیح هدایت کند و به آنها کمک کند تا شیوه صحیح اندیشیدن را در برخورد با مسائل یاد بگیرند (راستگو، ۱۳۸۳).

در طی فرآیند آموزش، آنچه برای معلم مهم است، توسعه شناخت عمیق یادگیرنده از طریق بحث گروهی و تسهیل یادگیری برای یادگیرنده است (گیسون^۲ و کمپبل^۳، ۲۰۰۰). در کلاس‌های درسی که معلمان از راهبردهای یادگیری فعال استفاده می‌کنند، معلم راهنمای یادگیری دانش‌آموزان است، زیرا زمینه را برای استقلال در یادگیری فراهم می‌کند و به پرورش خلاقیت آنان یاری می‌رساند. در این‌گونه کلاس‌ها، معلمان کم‌تر به کتاب درسی تکیه می‌کنند، برای هدایت دانش‌آموزان از آزادی عمل بیشتری برخوردارند و تدریس خود را با توجه به نیازها و پیش‌زمینه‌های خاص دانش‌آموزان سازماندهی می‌کنند (تورانی و آقازاده، ۱۳۸۵). نقش معلم؛ دادن انگیزه، تحلیل عملکرد و ارائه بازخورد است (کرمی، ۱۳۸۹). یکی دیگر از مسئولیت‌های کلیدی معلم، انتخاب و ارائه مسئله‌های مناسب است. معلم با انتخاب مسئله‌های خوب، شرایط مناسب را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا آنها درگیر فرآیند معنادار حل مسئله شوند (مکینتاش و جرت، ترجمه گیلک و گویا، ۱۳۸۵). بنابراین، معلم الگوهایی با تأکید بر کاربرد مؤثر حل مسئله را بازنمایی می‌کند و خود را الگو قرار می‌دهد و مهارت‌های موردنیاز حل مسئله را آموزش می‌دهد (سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف). به عبارت دیگر، معلم می‌تواند با الگو قرار دادن خود در شیوه‌های حل مسئله، از راه مشاهده به دانش‌آموزان کمک کند. معلم باید دانش‌آموزان را تشویق کند تا در حل کردن مسائل با یکدیگر همکاری کنند و تا پیدا کردن جواب کامل مسئله به فعالیت‌های خود ادامه دهند، معلم باید در کلاس درس فضایی آزاد فراهم کند تا مشوق کاوش‌های کنجکاوانه دانش‌آموزان باشد. همچنین، معلم باید به فعالیت‌های حل مسئله دانش‌آموزان بازخورد بدهد (سیف، ۱۳۹۵).

(ط) ارزشیابی

۱ . Van Sickle

۲ . Gibson

۳ . Campbell

ارزشیابی، یک فرآیند و راهکار جهت تعیین میزان تحقق هدف‌های یک برنامه تلقی می‌شود (نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۹۴). ارزشیابی کلاسی می‌تواند به بهبود یادگیری بینجامد و در کشف نقاط ضعف و قوت فعالیت‌های یاددهی - یادگیری به آنان کمک کند. در چنین حالتی، ارزشیابی به موازات فرآیند یاددهی - یادگیری به کار می‌رود و از نتایج آن، به صورت مستمر برای بهبود فرآیند یادگیری استفاده می‌شود. به عبارتی، آموزش و ارزشیابی دوجریان جدا از یکدیگر نیستند، بلکه به عنوان دوجریان پیوسته‌اند که هرگاه یادگیری رخ دهد، ارزشیابی نیز در کنار آن حضور دارد. هدف هر دو جریان، یادگیری است و می‌توان از ارزشیابی برای یادگیری بهتر و بیشتر استفاده کرد (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی بر یادگیری دانش‌آموزان از طریق جست‌وجو و کاوش تأکید دارد. به همین دلیل، معلمان باید راهکارهای گوناگونی را برای ارزشیابی از اهداف در حیطه‌های مختلف به کار گیرند؛ به طوری که با چنین هدف‌هایی تناسب داشته باشند یا میزان تحقق آنها را ترغیب کنند (بوچانن^۱، ۲۰۰۴). بر این اساس، ارزشیابی از آموخته‌های فراگیران در برنامه درسی باید مبتنی بر اصولی باشد: ۱. ابزارها و تکالیف ارزشیابی با هدف‌های یادگیری متناسب باشند؛ ۲. راهبردهای ارزشیابی بخشی از تجربه یادگیری تلقی شوند؛ ۳. از راهبردها و ابزارهای متعددی برای ارزشیابی استفاده شود؛ ۴. به طور مستمر بر کیفیت راهبردهای ارزشیابی نظارت شود؛ ۵. ارزشیابی به قصد ارائه بازخورد و بهبود در یادگیری اجرا شود (نایدو، ۲۰۰۵).

یکی از اصول مهم ارزشیابی در برنامه درسی، استفاده از راهبردها و ابزارهای متعدد در ارزشیابی است. بر اساس هدف‌ها و فعالیت‌های یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی، راهبردهای گوناگونی را می‌توان برای ارزشیابی از آموخته‌های فراگیران به کار گرفت تا تصویر دقیقی از آموخته‌های فراگیران به دست آید. برخی از آنها عبارتند از: خودسنجی، سنجش هم‌سالان، بحث گروهی، پوشه کار، ارزشیابی از طریق والدین، آزمون‌های عملکردی (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

با توجه به آنچه که در مورد هریک از عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در دوره ابتدایی گفته شد، ویژگی‌های این عناصر به منظور تربیت دانش‌آموزانی که از توانایی حل مسأله اجتماعی برخوردار باشند، در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

۱ . Buchanan

جدول ۱: مضمون فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در دوره ابتدایی

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضامین پایه
برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی	هدف	<p>۱. رشد عقلانی دانش‌آموز (درک صحیح مطلب، مقایسه نظرات، درک ارتباط بین مطالب، استنتاج و استدلال‌کردن، ارزیابی و قضاوت‌کردن)</p> <p>۲. پرورش مهارت‌های فرآیندی تفکر (مشاهده‌کردن، گردآوری داده‌ها و اطلاعات، تدوین فرضیه و آزمودن آن)</p> <p>۳. پرورش توانمندی‌های عاطفی دانش‌آموزان (مشارکت اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی نقادی اجتماعی، تربیت اجتماعی، گسترش بهداشت روانی، تقویت هویت ملی - مذهبی ایرانی، ایجاد انگیزش و نگرش مثبت در دانش‌آموزان، برخورد مسؤله‌آگاهانه اجتماعی و محیطی)</p> <p>۴. تقویت مهارت‌های اساسی یادگیری موردنیاز زندگی خانوادگی و شهروندی (مهارت‌های تصمیم‌گیری، همکاری و مشارکت، افزایش دانش و سواد اجتماعی، تقویت ژرف‌اندیشی و تعمیق یادگیری)</p> <p>۵. پرورش توانایی یادگیری خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر (یادگیری مهارت‌های چگونه یادگرفتن، مهارت برنامه‌ریزی و نقشه‌کشیدن برای آینده)</p> <p>۶. تربیت اخلاقی دانش‌آموز (تقویت و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی مانند عدالت، انصاف و...)</p> <p>۷. تربیت شهروند مطلوب (تربیت شهروند کنجکاو و جست‌وجوگر، شهروند دارای سواد علمی - فناورانه، شهروند فعال، آگاه و مسؤل، شهروند خلاق و منتقد)</p>
	محتوا	<p>۱. فعالیت‌محوربودن (ایجاد علاقه در دانش‌آموز برای انجام کار تیمی، تواناساختن دانش‌آموز در فرآیند کاوشگری محیطی و اجتماعی، ترغیب یادگیری فعال با استفاده از مواد و وسایل آموزشی متنوع و متناسب، ایجاد مشارکت و تعامل فعال بین یادگیرنده و موضوع یادگیری، تدارک موقعیت‌های حل مسأله با طرح سؤال‌های متنوع، جدول و...، تناسب داشتن محتوا با ساختار و ماهیت نظام پردازش یادگیرندگان، ارائه محتوای تعاملی با استفاده از بازی، تمرین آموزشی، جدول و...)</p> <p>۲. منطقی‌بودن (تناسب محتوا با قانون‌مندی‌ها و اهداف برنامه درسی، تناسب محتوا با عوامل و ارزش‌های اجتماعی از جمله فرهنگ، پیشرفت علوم و تکنولوژی، مسائل و نیازهای جامعه ملی و علمی، مسایل و ارتباطات جهانی؛ تناسب محتوا با ویژگی‌ها، استعدادها، نیازها، سطوح و سبک‌های یادگیری و رشدی یادگیرندگان «توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان»؛ ارائه محتوا از ساده به پیچیده؛ تقسیم‌بندی مطالب و سرفصل‌های درس به‌طور منطقی؛ ایجاد رابطه منطقی بین مطالب هر فصل با عنوان آن فصل؛ ایجاد تناسب بین محتوای یادگیری و مواد و وسایل آموزشی مورد استفاده)</p> <p>۳. صراحت‌داشتن (ایجاد ارتباط بین مطالب با زندگی روزمره دانش‌آموزان، ایجاد انگیزش و علاقه در دانش‌آموزان نسبت به موضوع‌های درسی، اجتناب از پیچیدگی و ابهام در</p>

موضوع‌ها و مطالب درسی، استفاده از منابع متنوع و معتبر به منظور روزآمد نمودن دانش یادگیرندگان)

۱. تناسب مواد و منابع آموزشی با فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات
۲. تناسب منابع با ویژگی‌های فردی، سطح دانش و نیازهای یادگیرندگان
۳. ارتباط منابع با زندگی واقعی و رویدادهای جاری جامعه
۴. ارتباط منابع با موضوع و هدف‌های یادگیری هر درس
۵. پوشش دادن محتوای یادگیری
۶. داشتن تنوع و جذابیت برای برانگیختن و تشویق به یادگیری فراگیران
۷. بهبودبخشی به کیفیت یادگیری و میزان تسلط فراگیران بر موضوع
۸. فراهم‌سازی امکان تعامل بیشتر بین فراگیران
۹. تأکید بر تجارب واقعی و ملموس برای تفکرکردن

مواد و منابع
آموزشی

۱. تعاملی بودن (تشویق دانش‌آموزان به حل مسئله گروهی، تشویق دانش‌آموزان به کار در گروه‌های کوچک، تشویق دانش‌آموزان به انجام تحقیق و تفحص، تشویق دانش‌آموزان به اظهارنظر شخصی درباره موضوع‌های درسی، تشویق دانش‌آموزان به یادگیری از راه مشاهده و الگوگیری از رفتار دیگران به‌ویژه رفتار معلم در هنگام حل مسئله، تدارک فرصت‌های گوناگون تعامل با سایر دانش‌آموزان و منابع متفاوت، تأکید بر پرسشگری نقادانه و استدلالی در کلاس درس، توجه به بارش مغزی برای بیان ایده‌های آنی دانش‌آموزان درباره موضوع درس، به‌کارگیری مهارت‌های فرآیندی از جمله تحلیل کردن، پالایش کردن، اولویت‌بندی کردن و غیره.

راهبردهای یاددهی -
یادگیری

۲. کاربردی بودن (تشویق دانش‌آموزان به ایفای نقش، تأکید بر یادگیری راه‌های یادگیری، توجه به سبک‌های یادگیری و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، تأکید بر فرآیند به جای تأکید بر محصول، تأکید بر جمع‌آوری اطلاعات توسط دانش‌آموزان از طریق مراجعه به منابع مختلف و در دسترس، بازنمایی موقعیت مسئله طبق عالم واقع، تناسب با ساختار عقلانی دانش‌آموزان، تشویق دانش‌آموزان به کشف راه‌حل‌های خلاقانه و ابتکاری.

۳. اکتشافی و کاوشگرانه بودن (تشویق دانش‌آموزان به انجام پروژه، تشویق دانش‌آموزان به انجام مطالعه موردی، تأکید بر روبه‌رو شدن دانش‌آموزان با موقعیت‌های چالش‌برانگیز و نه تنش‌زا).

۱. مرتبط‌بودن با هدف‌های برنامه درسی
۲. ارائه تکالیف و تمرین‌هایی مبتنی بر راهبردهای یاددهی - یادگیری گوناگون همچون بارش مغزی، تحلیل کردن و غیره.
۳. تدارک دیدن مسائل مبهم و عجیب به‌عنوان تکالیف در حل مسئله و ارائه پاسخ و راه‌حل برای آنها
۴. فعالیت‌های مبتنی بر تعامل و مشارکت به منظور ارائه راه‌حل مسئله
۵. فعالیت‌های مبتنی بر تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، بحث و اظهارنظر در مورد مسائل جاری

فعالیت‌های یادگیری

۶. فعالیت‌های مبتنی بر مهارت‌های فرآیندی همچون مشاهده کردن، گردآوری اطلاعات، فرضیه‌سازی، پیش‌بینی نتایج، آزمودن فرضیه‌ها و گزارش نتایج
۷. فعالیت‌های مبتنی بر تفکر انتقادی و تفکر خلاق
۸. فعالیت‌های مبتنی بر زمینه‌ها و مسائل فردی، اجتماعی، اقتصادی و غیره.

۱. برخوردار بودن از ویژگی‌های فضایی - کالبدی (بزرگ بودن ابعاد کلاس، پیوند میان فضای آموزشی کلاس با محیط‌های واقعی زندگی دانش‌آموزان، نحوه آرایش و چیدن میز و نیمکت‌های کلاس به طوری که امکان کار گروهی را میسر سازد، رنگ‌آمیزی مناسب دیوارهای کلاس، در نظر گرفتن فضای مناسب روی دیوارها برای نصب پوستر، تصویر و اعلامیه، قراردادن قفسه‌ها و ویترین‌های مناسب برای نگه‌داری نرم‌افزارها، فیلم‌ها و اسلایدها و عکس‌ها و مدل‌ها و ماکت‌هایی که توسط دانش‌آموزان ساخته می‌شود، آموزش برخی از مضامین درسی در فضاها و محیط‌های خارج از کلاس و خارج از مدرسه)
۲. برخوردار بودن از ویژگی‌های روانی - عاطفی (ایجاد رابطه عاطفی و متقابل میان معلم و دانش‌آموزان، برقراری روابط متقابل میان دانش‌آموزان با یکدیگر، ایجاد فضای سرشار از اعتماد و احترام متقابل، ایجاد فضای یادگیری راحت برای ارائه نظرها و ایده‌ها توسط دانش‌آموزان، وجود فضای رقابتی سالم در کلاس، ایجاد فضای ساکت برای فکر کردن به صورت فردی و گروهی، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان)

محیط یادگیری

۱. فعال بودن (دانش‌آموز باید ضمن برخورد با یک موقعیت مسأله‌ای، به بررسی دانش و مهارت و تجارب قبلی خود پردازد و مجدداً تجربیات و دانش خویش را در سطح بالاتری بازسازی و سازماندهی کند).
۲. اجتماعی بودن (دانش‌آموزان باید با یکدیگر کار کنند و درباره تجربه‌ها و آموخته‌های خود بحث کنند و به تفسیر و نقد آنها پردازند).
۳. خلاق بودن (دانش‌آموزان باید به‌هنگام حل مسأله و مشکل‌گشایی، از توانایی تفکر خلاق خود برای ارائه راه‌حل‌های ابتکاری و جدید استفاده کنند).

نقش یادگیرنده

۱. راهنما و تسهیل‌کننده یادگیری
۲. فراهم کردن موقعیت‌های مسأله‌دار
۳. دادن انگیزه، تحلیل عملکرد و ارائه بازخورد به دانش‌آموزان
۴. انتخاب مسأله‌های خوب برای درگیر کردن دانش‌آموزان در فرآیند حل مسأله
۵. ایجاد فضای اعتماد و احترام متقابل، دوستی و همدلی بین دانش‌آموزان
۶. سازماندهی مطلوب فعالیت‌های مشارکتی به منظور پویاسازی فضای کلاس
۷. توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان
۸. آموزش شیوه صحیح فکر کردن و تقویت مهارت‌های فرآیند تفکر در زمینه مسائل و روابط اجتماعی و تصمیم‌گیری‌ها از طریق تعامل مناسب معلمان با دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف در کلاس درس
۹. به‌روزرسانی اطلاعات و دانش معلم در حوزه رویدادهای جاری و مسائل اجتماعی، محیطی، اقتصادی و فرهنگی

نقش معلم

۱. منطقی بودن (تناسب ابزارها و تکالیف ارزشیابی با هدف‌های یادگیری، تلقی کردن راهبردهای ارزشیابی به‌عنوان بخشی از تجربه یادگیری، استفاده از راهبردها و ابزارهای متعدد برای ارزشیابی، نظارت مستمر بر کیفیت راهبردهای ارزشیابی مستمر و پایانی، انجام ارزشیابی به قصد ارائه بازخورد و بهبود در یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان)
۲. مبتنی بودن بر شواهد (مشاهده پیشرفت دانش‌آموزان در حل مسائل غیرمعمول و ناشناس از طریق فهرست و آرسی، مقیاس درجه‌بندی و واقع‌نگاری؛ خودسنجی؛ سنجش هم‌سالان؛ استفاده از پوشه کار و یادداشت‌های روزانه؛ ارزشیابی از طریق والدین).

براساس یافته‌های پژوهش، برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی (مضمون فراگیر) ابعادی چون اهداف، محتوا، مواد و منابع آموزشی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، محیط یادگیری، نقش یادگیرنده، نقش معلم، ارزشیابی به‌عنوان مضامین سازمان‌دهنده دارد که هر یک از این موارد دارای ابعاد مختلفی به‌عنوان مضامین پایه هستند. مراجعه به مبانی نظری و پژوهشی نشان می‌دهد که مضامین سازمان‌دهنده و پایه برآمده از چارچوب تحلیل مضمون با مبانی نظری و پیشینه‌های پژوهشی هم‌سو است.

بحث و نتیجه‌گیری

تصمیم‌های طراحی برنامه درسی در دو سطح عام و خاص صورت می‌گیرد. در سطح عام، درباره مبانی و عوامل اثرگذار بر برنامه درسی و در سطح خاص هم درباره عناصر برنامه و چگونگی روابط بین آنها تصمیم‌گیری می‌شود. هر اندازه تصمیم‌های اتخاذشده در دو سطح از تجانس و هم‌خوانی بیشتری برخوردار باشند، طرح برنامه درسی کیفیت بالاتر و قابلیت اثرگذاری بیشتری خواهد داشت (سراجی، عطاران، نادری و علی‌عسگری، ۱۳۸۶). برای طراحی برنامه درسی مطالعات اجتماعی، جهت نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در سطح عام، باید عواملی مانند نظریه‌های یادگیرنده‌محور و به‌ویژه نظریه سازنده‌گرایی را مدنظر قرار داد. در سطح خاص، باید نحوه اثرگذاری این عامل بر عناصر برنامه درسی بررسی شود. بر این اساس، پاسخ‌گویی به سؤال اصلی پژوهش حاضر که شناسایی ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسأله در دوره ابتدایی بود، می‌تواند برنامه‌ریزان درسی را در طراحی برنامه درسی موردنظر یاری دهد. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر که ارائه‌دهنده عناصر لازم برای تدوین برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی است، نشان می‌دهد که مهارت‌های حل مسأله در حوزه اجتماعی دارای مفهومی بسیار وسیع و متنوع است و تدوین آن نیازمند توجه به عناصر و مؤلفه‌های بسیاری می‌باشد. با تلخیص داده‌ها، مضامین مشابه و تکراری در متن‌های موردنظر که با موضوع پژوهش مرتبط بودند، با یکدیگر تلفیق شدند و در نهایت مؤلفه‌های برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در قالب نه‌عنصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، مواد و منابع آموزشی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، محیط یادگیری، نقش یادگیرنده، نقش معلم، ارزشیابی) پیاده‌سازی و شناسایی شد. در بخش هدف هفت‌مضمون پایه؛ در بخش محتوا سه‌مضمون پایه؛ در بخش مواد و منابع

آموزشی نه‌مضمون پایه؛ در بخش راهبردهای یاددهی - یادگیری سه‌مضمون پایه؛ در بخش فعالیت‌های یادگیری هشت-مضمون پایه؛ در بخش محیط یادگیری دو‌مضمون پایه؛ در بخش نقش یادگیرنده سه‌مضمون پایه؛ در بخش نقش معلم نه‌مضمون پایه و در بخش ارزشیابی دو‌مضمون پایه شناسایی شدند.

براساس یافته‌های پژوهش، مضامین پایه مربوط به هریک از عناصر برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی عبارتند از:

الف) هدف‌های برنامه درسی: در بخش عنصر هدف، یافته‌ها بیانگر آن است که مؤلفه‌های هدف شامل ۷ مقوله کلی (رشد عقلانی دانش‌آموزان، پرورش توانمندی‌های عاطفی دانش‌آموزان، پرورش مهارت‌های فرآیندی تفکر، تقویت مهارت‌های اساسی یادگیری موردنیاز زندگی خانوادگی و شهروندی، پرورش توانایی یادگیری خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر، تربیت اخلاقی دانش‌آموزان، تربیت شهروند مطلوب) است. هرکدام از این مقوله‌ها از خرده‌مقوله‌های متعددی تشکیل شده است که به ترتیب رشد عقلانی دانش‌آموز شامل درک صحیح مطلب، مقایسه نظرات، درک ارتباط بین مطالب، استنتاج و استدلال کردن، ارزیابی و قضاوت کردن؛ پرورش مهارت‌های فرآیندی تفکر شامل مشاهده-کردن، گردآوری داده‌ها و اطلاعات، تدوین فرضیه و آزمودن آن؛ پرورش توانمندی‌های عاطفی دانش‌آموزان شامل مشارکت اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی نقادی اجتماعی، تربیت اجتماعی، گسترش بهداشت روانی، تقویت هویت ملی - مذهبی ایرانی، ایجاد انگیزش و نگرش مثبت در دانش‌آموزان، برخورد مسؤله‌آهن اجتماعی و محیطی؛ تقویت مهارت‌های اساسی یادگیری موردنیاز زندگی خانوادگی و شهروندی شامل مهارت‌های تصمیم‌گیری، همکاری و مشارکت، افزایش دانش و سواد اجتماعی، تقویت ژرف‌اندیشی و تعمیق یادگیری؛ پرورش توانایی یادگیری خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر شامل یادگیری مهارت‌های چگونگی یادگرفتن، مهارت برنامه‌ریزی و نقشه‌کشیدن برای آینده، تربیت اخلاقی دانش‌آموز شامل تقویت و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی مانند عدالت، انصاف و ...؛ و تربیت شهروند مطلوب شامل تربیت شهروند کنجکاو و جست‌وجوگر، شهروند دارای سواد علمی - فناورانه، شهروند فعال، آگاه و مسؤول، شهروند خلاق و منتقد می‌شوند. این یافته با نتایج پژوهش حسن‌زاده (۱۳۸۹)، رمضان‌ی (۱۳۹۳)، برنامه درسی انتاریو (۲۰۱۳)، سلسبیلی (۱۳۸۵ الف) و سولومون (۱۹۸۷) هم‌خوان است. اهداف این برنامه درسی باید خلاصه و مطلوب بوده و ایده‌آل مناسب را به تصویر بکشد. مادامی که اهداف این برنامه درسی به درستی انتخاب نشوند و تحقق نیابند، پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی دور از انتظار خواهد بود.

ب) محتوا: محتوای برنامه درسی موردنظر باید براساس ملاک‌هایی همچون فعالیت‌محور بودن، منطقی بودن و صراحت‌داشتن انتخاب شوند. به‌عبارت دیگر، عمیق و ژرف‌بودن، دانش‌آموز‌محوری و مسأله‌محوری باید در انتخاب محتوا مدنظر قرار گیرد. علاوه بر این، محتوا باید به‌گونه‌ای سازماندهی شود که به فهم عمیق، انگیزش یادگیرنده و ساخت دانش در یادگیرنده یاری رساند. نکته دیگر این‌که در انتخاب و سازماندهی محتوا باید به ویژگی‌های یادگیرندگان و به‌روزرودن مسائل و رویدادهای اجتماعی توجه کرد. این یافته با نتایج پژوهش‌های احمدی (۱۳۸۵)، حاجی‌زاده و آتشک (۱۳۹۴) و سلسبیلی (۱۳۸۵ الف) مطابقت دارد. انتخاب و سازماندهی محتوا به عنوان دومین گام

اساسی در برنامه‌ریزی درسی مطالعات اجتماعی باید بر حل مسائل اجتماعی متمرکز باشد تا دانش‌آموزان را درگیر فرآیند حل مسأله نماید.

ج) مواد و منابع آموزشی: مواد و منابع آموزشی بسیار وسیع و گسترده‌اند. برای انتخاب منابع معتبر باید به ۹ مضمون پایه توجه کرد: ارتباط با موضوع یادگیری، میزان پوشش موضوع یادگیری، میزان تناسب با هدف‌های کلی برنامه درسی، میزان تناسب با دانش، علاقه و نیازهای دانش‌آموزان، روزآمدی و کاربردی بودن منابع، متنوع و جذاب بودن منابع، امکان استفاده از منابع در یادگیری‌های مشارکتی، خلق تجارب واقعی و ملموس برای دانش‌آموزان. این یافته با نتایج پژوهش‌های نایدو (۲۰۰۵) و سلسبیلی (۱۳۸۵ الف) سازگاری دارد. مواد و منابع آموزشی به عنوان وسایل و ابزارهایی که فرآیند یاددهی - یادگیری را تسهیل می‌کنند، باید با موضوع درس‌های اجتماعی سازگاری داشته و برای دانش‌آموزان ابتدایی قابل استفاده و جذاب باشند. بدین ترتیب انتظار می‌رود که هم معلمان و هم دانش‌آموزان برای به‌کارگیری آنها در حل مسائل اجتماعی رغبت نشان دهند.

د) راهبردهای یاددهی - یادگیری: راهبردهای یاددهی - یادگیری باید از ویژگی‌هایی نظیر تعاملی بودن (حل مسأله گروهی، یادگیری مشارکتی، بارش مغزی، مباحثه)، کاربردی بودن (ایفای نقش، توجه به فرآیند به جای محصول، جمع‌آوری اطلاعات از طرق مختلف، تناسب با ساختار عقلانی دانش‌آموزان) و اکتشافی و کاوشگرانه بودن (انجام پروژه، مطالعه موردی، مواجهه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز) برخوردار باشند. این یافته با نتایج پژوهش‌های هیسلوپ (۲۰۰۴)، بختیار نصرآبادی و علی‌نوروزی (۱۳۸۴)، ناصری (۱۳۹۰) و سلسبیلی (۱۳۸۵ الف) هم‌سو و هماهنگ است. راهبردهای یاددهی - یادگیری به عنوان شیوه‌ای برای تحقق اهداف و پیاده‌سازی محتوا باید طوری انتخاب گردند که دانش‌آموزان را درگیر حل مسائل اجتماعی کرده و تفکر آنها را در حوزه موضوع‌های اجتماعی روزمره به چالش بکشد.

ه) فعالیت‌های یادگیری: از آنجایی که محیط یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای پرورش مهارت‌های حل مسأله، محیط فعالیت‌محوری است که دانش‌آموزان با شرکت در فعالیت‌های گوناگون دانش خود را شکل می‌دهند؛ با توجه به نظریه سازنده‌گرایی، این فعالیت‌ها باید براساس اصولی طراحی شوند تا یادگیرنده را به تفکر، تأمل، یادگیری فعال و حل مسأله وادار سازند. این اصول عبارتند از: پرورش مهارت‌های سطح بالا، ترغیب حس کنجکاوی دانش‌آموزان، مرتبط‌بودن فعالیت‌های یادگیری با هدف‌های برنامه درسی، کمک به سبک‌های یادگیری گوناگون، ایجاد ارتباط بین فعالیت‌های یادگیری، ترغیب یادگیرنده به فعالیت گروهی، تدارک فعالیت‌هایی مبتنی بر رویدادهای واقعی، ارائه تکالیف و مسایل مبهم و عجیب در حل مسأله. این یافته با نتایج پژوهش‌های هولمز و گاردنر (۲۰۰۶)، سلسبیلی (۱۳۸۵ الف) و ان‌گانگ و همکاران (۲۰۱۴) مطابقت دارد. در صورتی که فعالیت‌های یادگیری به‌گونه‌ای اتخاذ شوند که دانش‌آموزان را به تفکر در مورد معضلات و مسائل اجتماعی برانگیزند، می‌توان انتظار داشت که توانایی حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان تقویت شود.

و) محیط یادگیری: رعایت ویژگی‌های فضای - کالبدی و روانی - عاطفی در محیط کلاس و مدرسه می‌تواند در پرورش مهارت‌های حل مسأله در دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. به‌عبارت دیگر، توجه به مواردی از قبیل مناسب‌بودن اندازه کلاس، تطابق فضای کلاس و مدرسه با محیط‌های واقعی زندگی، نحوه آرایش و چیدمان میز و نیمکت‌ها برای

انجام کار گروهی، وجود محل مناسب برای نصب عکس و پوستر، وجود قفسه‌ها برای نگه‌داری مناسب از دست‌سازه‌های دانش‌آموزان، حاکم‌بودن فضای اعتماد و احترام متقابل، وجود فضای رقابتی سالم و رعایت سکوت برای فکرکردن می‌تواند موجب ایجاد محیط یادگیری مناسبی برای پرورش مهارت‌های حل مسأله شود. این یافته با نتایج پژوهش سلسبیلی (۱۳۸۵ الف) هم‌خوان است. محیط یادگیری در درس مطالعات اجتماعی بسیار متنوع و گسترده است و از کلاس درس تا مدرسه و محله و شهر و کشور و جهان را دربرمی‌گیرد. به سخن دیگر، همه محیط‌های اجتماعی نوعی فضای آموزش برای این درس محسوب می‌شوند که به شکل‌های مختلف و در وسعت‌های گوناگون دربرگیرنده مسائل اجتماعی هستند که نیازمند حل و فصل می‌باشند. از این رو، ایجاد فضای کلاس درس به‌صورتی که تداعی‌گر فضای واقعی جامعه باشد، می‌تواند به بهبود مهارت‌های حل مسأله اجتماعی در دانش‌آموزان منجر شود.

ز) نقش یادگیرنده: با توجه به آن‌که نظریه سازنده‌گرایی بر فعال‌بودن یادگیرنده در فرآیند یاددهی - یادگیری تأکید دارد و نیز با توجه به جایگاه ویژه حل مسأله در نظریه سازنده‌گرایی می‌توان گفت که در این برنامه یادگیرنده فعال است و باید خود در فعل و انفعالات یادگیری شرکت نماید و به تولید دانش بپردازد. همچنین، یادگیرندگان باید به همکاری با یکدیگر بپردازند و با برقراری روابط اجتماعی و مشارکت به حل مسأله و ارائه راه‌حل‌ها بپردازند. علاوه بر این، فراگیران باید برای حل مسأله از توانایی‌های تفکر خود برای ارائه راه‌حل‌های ابتکاری و نو استفاده کنند و خلاق باشند. این یافته با نتایج مطالعات مهرمحمدی (۱۳۷۴) و سیف (۱۳۹۵) مطابقت دارد. یادگیرندگان باید در برنامه درسی پرورش مهارت حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی فعال و پویا باشند و با به‌کارگیری توانایی تفکر و خلاقیت خود به حل مسائل بپردازند. یادگیرندگان منفعل قادر به پرورش مهارت‌های حل مسأله اجتماعی نخواهند بود.

ح) نقش معلم: تدریس در این برنامه درسی اقدامات نظارتی، هدایتی، ارائه بازخورد، مشارکت در بحث و ایجاد انگیزه را شامل می‌شود. به بیان دیگر، معلم نقش تسهیل‌گری و سازماندهی مطلوب فضای یادگیری و انتخاب مسأله‌های خوب را به‌منظور برانگیختن حس کنجکاوی دانش‌آموزان و درگیرکردن آنها در فرآیند حل مسأله بر عهده دارد و به‌ندرت در نقش ارائه‌کننده اطلاعات ظاهر می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های ون‌سیکل (۱۹۹۰)، نقیب‌زاده (۱۳۹۴)، راستگو (۱۳۸۳)، تورانی و آقازاده (۱۳۸۵)، کرمی (۱۳۸۹) و سلسبیلی (۱۳۸۵ الف) سازگاری دارد. در برنامه‌های درسی فعال مانند برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان، معلم به جای آن‌که نقش سخنران و انتقال‌دهنده صرف اطلاعات را داشته باشد، نقش هدایت‌گر و تسهیل‌کننده فرآیند یاددهی - یادگیری را بر عهده دارد و می‌کوشد تا با اجرای مناسب برنامه درسی موردنظر در کلاس درس، انتخاب راهبردهای یادگیری فعال و انتخاب مسأله‌هایی که دانش‌آموزان را در درس مطالعات اجتماعی به چالش بکشند، پرورش مهارت حل مسأله اجتماعی را در دانش‌آموزان محقق سازد.

ط) ارزشیابی: هدف از ارزشیابی در برنامه درسی، حصول اطمینان از میزان تحقق هدف‌ها است. ارزشیابی واقعی از آموخته‌های دانش‌آموزان باید براساس اصولی چون منطق و شواهد صورت پذیرد. از این رو، تناسب راهبردهای ارزشیابی با هدف‌های برنامه درسی، فرآیندی و مستمر بودن، استفاده از راهبردهای متنوع و اصیل و واقعی بودن راهبردها

می‌تواند به تحقق هدف‌های این برنامه درسی کمک کند. راهبردهایی مانند استفاده از فهرست وارسی، مقیاس درجه‌بندی و واقع‌نگاری، خودسنجی، سنجش هم‌سالان، پوشه کار و یادداشت‌های روزانه و ارزشیابی از طریق والدین، نمونه‌هایی از شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان به حساب می‌آیند که به بهبود یادگیری و تحقق هدف‌های برنامه درسی کمک می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش بوچانن (۲۰۰۴) و نایدو (۲۰۰۵) هم‌سو است. به‌منظور اطمینان از تحقق اهداف هر برنامه درسی لازم است که به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در آن درس پرداخت تا از میزان تحقق اهداف آن برنامه مطلع شد. ارزشیابی در برنامه درسی پرورش مهارت حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی، به شیوه‌های متنوع و پویا با مشارکت خود دانش‌آموزان صورت می‌گیرد که ضمن تقویت مهارت‌های حل مسأله در آنها، دانش‌آموزان را از نتیجه فعالیت‌ها و موفقیت آنها در دستیابی به اهداف این برنامه درسی آگاه می‌سازد. یافته‌های این پژوهش چارچوب ارزشمندی را برای تدوین برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسأله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ترسیم می‌نماید. آموزش مهارت‌های حل مسأله در قالب برنامه درسی مطالعات اجتماعی می‌تواند موجب افزایش دانش، مهارت‌ها، بهبود نگرش‌ها و تغییر ارزش‌های موردنیاز برای تغییر رفتار گردد و از آنجایی که مدارس نهادهایی اجتماعی هستند که موجب افزایش مشارکت و تحرک اجتماعی می‌شوند، می‌توان انتظار داشت که در صورت اجرای برنامه‌های آموزش مهارت‌های حل مسأله اجتماعی، دانش‌آموزان بتوانند ضمن کسب نگرش‌های مثبت، رفتارهای بین‌فردی مسالمت‌آمیز و مهارت‌های حل مسائل اجتماعی را در جامعه بروز دهند (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۶). براساس یافته‌های پژوهشی می‌توان پیشنهادهای کاربردی برای پرورش مهارت‌های حل مسأله دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی در مدارس ابتدایی ارائه داد:

متخصصان برنامه درسی و معلمان دوره ابتدایی در انتخاب اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی به پرورش مهارت‌های حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان توجه داشته باشند.

متخصصان برنامه درسی محتوایی را تدارک ببینند که متناسب با اهداف برنامه بوده و سرشار از موضوعات و مسائل اجتماعی باشد تا برای دانش‌آموزان ملموس بوده و با زندگی واقعی آنان مطابقت داشته باشد.

معلمان دوره ابتدایی مواد و منابع آموزشی را به‌گونه‌ای انتخاب نمایند که ایمن بوده و با فناوری‌های آموزشی نوین تناسب داشته و قابل انتقال به محیط بیرون کلاس درس و مدرسه باشند.

معلمان دوره ابتدایی با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از راهبردهای یاددهی-یادگیری متنوع استفاده کنند؛ به‌طوری‌که دانش‌آموزان را به مشارکت و تعامل واداشته و آنها را به کشف راه‌حل برای مسائل اجتماعی برانگیزاند. معلمان دوره ابتدایی فعالیت‌های یادگیری را طوری انتخاب نمایند که حل آنها نیازمند مشارکت دانش‌آموزان، بحث و مشورت در مورد راه‌حل‌های احتمالی برای مسأله و مبتنی بر گردآوری اطلاعات از منابع مختلف و استفاده از تفکر خلاق و انتقادی باشد.

معلمان دوره ابتدایی محیط یادگیری را به‌گونه‌ای تدارک ببینند که سرشار از صمیمیت و اعتماد و احترام متقابل به یکدیگر باشد. ویژگی‌های فیزیکی محیط یادگیری این درس به‌گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان بتوانند برای حل مسائل

اجتماعی مطرح شده در کلاس به راحتی با یکدیگر تعامل داشته و امکان کار گروهی و گفت و گوی رودررو برای دانش آموزان میسر باشد.

به معلمان دوره ابتدایی توصیه می شود تا با فراهم ساختن شرایطی که دانش آموزان بتوانند در حل مسائل اجتماعی به صورت گروهی کار کنند، به رشد خلاقیت و پویایی آنها کمک نمایند.

به معلمان دوره ابتدایی پیشنهاد می شود در تدریس برنامه درسی مطالعات اجتماعی، نقش راهنما و تسهیل گر را داشته باشند و در کنار دانش آموزان همچون یک یادگیرنده به یادگیری بپردازند و از ارائه راه حل های کلیشه ای برای حل مسائل اجتماعی بپزدازند و برای حل مسائل اجتماعی که در کلاس درس و مدرسه اتفاق می افتند، از خود دانش آموزان بخواهند که راه حل مناسب را ارائه دهند.

به معلمان دوره ابتدایی پیشنهاد می شود به منظور ارزشیابی پیشرفت دانش آموزان در حل مسائل اجتماعی از شیوه های متنوع ارزشیابی مانند خودسنجی، سنجش هم سالان و پوشه کار استفاده کنند که به جای تأکید بر محصول بر فرآیند یادگیری متمرکز هستند.

منابع

آقاجانی، احمد (۱۳۹۰). آموزش مهارت حل مسأله به کودکان. فصلنامه کودک، نوجوان و رسانه، سال اول، شماره ۱ و ۲، ص ۸۰ - ۹۹.

آقازاده، محرم (۱۳۹۵). راهنمای روش های نوین تدریس: بر پایه پژوهش های مغز محوری، ساخت گرای، یادگیری از طریق هم یاری، فراشناخت و چاپ دهم، تهران: نشر آبیژ.

ابطحی، زهرا (۱۳۹۲). چگونه حل مسأله را وارد فرآیند آموزش سازیم؟. نشریه تکنولوژی آموزشی، دوره ۲۸، شماره ۸، ص ۹ - ۱۰.

احمدی، پروین (۱۳۸۵). نوآوری در سازماندهی محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی. مجموعه مقالات ششمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی کشور «نوآوری در برنامه های درسی دوره ابتدایی کشور»، دانشگاه شیراز و سازمان آموزش و پرورش استان فارس، اسفند ماه، ص ۶۹.

احمدی، زهرا؛ حیدری، شعبان؛ میرزاییان، بهرام (۱۳۹۳). نقش آموزش مهارت حل مسأله بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان. اولین کنفرانس سراسری توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، به صورت الکترونیکی، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار، (آدرس اینترنتی: <http://www.civilica.com> تاریخ مشاهده: ۲ مهر ۱۳۹۴).

افضل نیا، محمدرضا (۱۳۹۶). طراحی و آشنایی با مراکز و منابع یادگیری. چاپ نهم، تهران: سمت.

امیراحمدی، یونس؛ ایروانی، شهین؛ شرفی، محمدرضا (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی بر مبنای الگوی حل مسأله دیویی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره ۸ (پیاپی ۳۵)، ص ۸۶ - ۹۵.

- بختیار نصرآبادی، حسن علی؛ علی نوری، رضا (۱۳۸۴). بررسی میزان تحقق اهداف شناختی درس علوم با روش‌های تدریس سنتی و کاوشگری. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۴، ص ۸۷ - ۱۰۸.
- بخشایش، علی‌رضا؛ دهقان زردینی، راضیه (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان. مجله علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره ۴، ص ۳۴۷ - ۳۵۳.
- برائی، علی؛ مهram، بهروز؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۲). جایگاه حل مسئله در تمرین‌های کتاب‌های درسی علوم ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۲ (پیاپی ۳۹)، ص ۱ - ۱۰.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش.
- بیانی، علی‌اصغر؛ رنجبر، منصور؛ بیانی، علی (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین توانایی حل مسئله اجتماعی با افسردگی و هراس اجتماعی در دانشجویان. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، دوره ۲۲، شماره ۹۴، ص ۹۱ - ۹۹.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی نصرت‌آباد، تورج؛ علی‌زاده گورادل، جابر؛ علی‌زاده، حکیمه (۱۳۹۱). پیش‌بینی توان حل مسئله اجتماعی براساس سبک‌های شناختی در جمعیت دانشجویی. شناخت اجتماعی، سال اول، شماره ۱، ص ۷۷ - ۸۴.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ میرنوب، میرمحمد؛ کلیایی، لیلا (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۱۶، شماره ۶۳، ص ۷۵ - ۹۰.
- تعویقی، میترا؛ کاکاوند، علی‌رضا؛ حکمی، محمد (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش گروهی مهارت حل مسئله بر افزایش تحمل ابهام در نوجوانان. مجله علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره ۴، ص ۳۶۳ - ۳۷۱.
- تورانی، حیدر؛ آقازاده، محرم (۱۳۸۵). یادگیری مسئله‌محور و چگونگی کاربرد آن در کلاس درس دوره تحصیلی ابتدایی. مجموعه مقالات ششمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی کشور «نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی کشور»، دانشگاه شیراز و سازمان آموزش و پرورش استان فارس، اسفندماه، ص ۲۲۱ - ۲۴۲.
- جلوه‌گر، افسانه؛ کارشکی، حسین؛ اصغری نکاح، سیدمحسن (۱۳۹۳). تأثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسئله اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی دختر و پسر. مجله علمی - پژوهشی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، سال چهارم، شماره ۱ (پیاپی ۶)، ص ۱۵۵ - ۱۶۶.
- حاجی‌زاده، فرشته؛ آتشک، محمد (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب آموزش مهارت‌هایی برای زندگی براساس اصول انتخاب محتوا و ارائه راهکارهای اصلاحی از منظر صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال ۱۲، دوره ۲، شماره ۱۷ (پیاپی ۴۴)، ص ۱۲۳ - ۱۳۴.
- حسن‌زاده، مرضیه (۱۳۸۹). سازماندهی محتوای دروس تاریخ، جغرافی و تعلیمات مدنی در پایه چهارم ابتدایی مبتنی بر رویکرد میان‌رشته‌ای. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند.
- خرازی، علی‌نقی (۱۳۷۲). روش حل مسئله و یادگیری فعال. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره شانزدهم، شماره ۱ و ۲، ص ۶۱ - ۶۹.

خسروی، محبوبه؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ ملکی، حسن؛ نوروزی، داریوش (۱۳۹۲). واکاوی پذیرش نوآوری‌های برنامه‌دستی در نظام آموزش عالی (مورد مطالعه: آیین‌نامه‌ی بازنگری برنامه‌دستی دانشگاه‌های ایران). فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال نهم، شماره ۲۷، ص ۱۳۵ - ۱۶۶.

رمضانی، همت‌الله (۱۳۹۳). ارزیابی محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی از دیدگاه الگوی آموزش خلاقیت پلسک. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس.

زارع، حسین؛ برادران، مجید (۱۳۹۳). هنجاریابی پرسشنامه حل مسئله پارکر در دانشجویان دانشگاه پیام‌نور استان گیلان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، سال دوم، شماره ۵، ص ۱۸ - ۲۶.

راستگو، اعظم (۱۳۸۳). بررسی میزان استفاده معلمان از روش تدریس مبتنی بر پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس علوم پایه چهارم ابتدایی منطقه ۶ شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴ - ۱۳۸۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت‌معلم.

رضوی، سیدعباس (۱۳۸۹). طراحی الگوی برنامه‌ریزی درسی درخصوص تربیت سیاسی دوره ابتدایی. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

ساویزی، بهناز (۱۳۹۴). آموزش رهیافت‌های حل مسئله. مجله رشد آموزش ریاضی، دوره ۳۲، شماره ۴، ص ۱۶ - ۲۱.

سراجی، فرهاد؛ عطاران، محمد؛ نادری، عزت‌الله؛ علی‌عسگری، مجید (۱۳۸۶). طراحی برنامه‌دستی دانشگاه مجازی. فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی، دوره ۲، شماره ۶، ص ۷۹-۱۱۸.

سلسبیلی، نادر (۱۳۸۵ الف). کاربرد رویکرد حل مسئله در طراحی و تدوین برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی دوره راهنمایی. فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی، شماره ۳، ص ۶۷ - ۱۰۴.

سلسبیلی، نادر (۱۳۸۵ ب). کاربرد رویکرد حل مسئله در حوزه درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. مجموعه مقالات ششمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه‌دستی کشور «نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی کشور»، دانشگاه شیراز و سازمان آموزش و پرورش استان فارس، اسفندماه، ص ۶۰.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۵). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. ویرایش هفتم، چاپ یازدهم (چاپ مکرر: پنجاه و یکم)، تهران: نشر دوران.

شریفی، مهدی؛ کریمی، فریبا؛ سعیدیان، نرگس (۱۳۹۵). بررسی مؤلفه‌های آموزش عالی فراملی در آموزش عالی ایران. فصلنامه پژوهش‌نامه تربیتی، سال ۱۱، شماره ۴۸، ص ۳۷-۷۰.

شکوهی یکتا، محسن؛ زمانی، نیره؛ پورکریمی، جواد (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بین‌فردی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دیرآموز پایه اول دبستان. مطالعات روان‌شناختی، دوره ۱۰، شماره ۴، ص ۷-۳۱.

- شهبازی، سارا؛ حیدری، محمد (۱۳۹۱). تأثیر آموزش الگوی حل مسئله اجتماعی دزوریلا و گلدفرید بر مهارت حل مسئله دانشجویان پرستاری. نشریه مرکز تحقیقات مراقبت‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی تهران (نشریه پرستاری ایران)، دوره ۲۵، شماره ۷۶، ص ۱ - ۹.
- شیبانی، شهناز (۱۳۸۷). مروری بر مقاله‌ها: آموزش روش حل مسئله به والدین و تأثیر آن بر رفتار کودکان. فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۷۸، ص ۷۷ - ۸۱.
- عربزاده، مهدی؛ کدیور، پروین؛ دلاور، علی (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان. دوفصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی، دوره ۳، ویژه‌نامه زمستان، ص ۷۱ - ۸۲.
- غنی‌زاده، سمیه (۱۳۸۹). بررسی نقش جهت‌گیری مسئله، سبک‌های حل مسئله و هیجانات تجربه‌شده در پیش‌بینی تغییرات مهارت حل مسئله اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز.
- فتحی‌آذر، اسکندر (۱۳۷۷). هدف از تدریس چیست؟. نشریه جغرافیا و برنامه‌ریزی، شماره ۶، ص ۸۶ - ۱۰۷.
- فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۵). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. تهران: علم استادان.
- فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۸۹). اصول برنامه‌ریزی درسی. چاپ هشتم، تهران: ایران زمین.
- فلاحیان، ناهید؛ آرام، محمدباقر؛ نادری، مریم؛ احمدی، آمنه (۱۳۹۱). روش آموزش مطالعات اجتماعی (ویژه تربیت - معلم رشته آموزش ابتدایی). چاپ دوم، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- فیشر، رابرت (۱۳۹۶). آموزش تفکر به کودکان. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، چاپ چهارم، اهواز: گوزن.
- قاسمی، نوشاد؛ احدی، حسن (۱۳۸۲). بررسی روند رشد مهارت‌های حل مسئله و راهبردهای فراشناختی کودکان ۳ تا ۱۱ سال. فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی (دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان: اصفهان)، شماره پانزدهم، ص ۳۹ - ۶۰.
- قاضی اردکانی، راحله؛ ملکی، حسن؛ صادقی، علیرضا؛ درتاج، فریبرز (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی پژوهش محوری در مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای پرورش تفکر و خلاقیت در دانش‌آموزان. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره ۷، شماره ۳، ص ۶۳ - ۱۰۶.
- کدیور، پروین (۱۳۹۵). روان‌شناسی یادگیری. ویراست ۲، چاپ نهم، تهران: سمت.
- کریمی، مرتضی (۱۳۸۹). بررسی تأثیر کاربست برنامه درسی مسئله‌محور در آموزش تخصصی اپراتورهای تولید صنعت خودروسازی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال پنجم، شماره ۱۹، ص ۸۹ - ۱۱۳.
- کریمی‌زرنندی، زهرا؛ احمدی، غلام‌علی؛ ریحانی، ابراهیم (۱۳۸۹). حل مسئله در کلاس‌های درس ریاضی ژاپن. مجله مدارس کارآمد، شماره ۹، ص ۸۲ - ۸۴.

- کهرزهی، فرهاد؛ آزاد فلاح، پرویز؛ اللهیاری، عباس علی (۱۳۸۲). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسأله در کاهش افسردگی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی، سال هفتم، شماره ۲، ص ۱۲۷ - ۱۴۲.
- محبی، عظیم (۱۳۹۱). رویکردها و راهبردهای یاددهی-یادگیری در اسناد تحولی. مجله رشد آموزش ابتدایی، دوره ۱۶، شماره ۶، ص ۴ - ۵.
- محمودی، محمدتقی (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از منظر نوع رویکرد آموزش شهروندی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال هشتم، دوره دوم، شماره ۱ و ۲ (پیاپی ۲۸ و ۲۹)، ص ۹۶ - ۱۰۸.
- محمودی‌راد، مریم؛ آراسته، حمیدرضا؛ افقه، سوسن؛ براتی سده، فرید (۱۳۸۶). بررسی نقش آموزش و مهارت‌های ارتباطی و حل مسأله اجتماعی بر عزت نفس و هوش‌بهر دانش‌آموزان مقطع سوم دبستان. فصلنامه توان‌بخشی، دوره هشتم، شماره ۲ (پیاپی ۲۹)، ص ۶۹ - ۷۴.
- مدرس، مریم؛ محسنی، حمیده؛ شیران‌نوجی، پگاه (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله به دو روش کارگاه و کتابچه آموزشی بر ارتباط بین‌فردی شاغلین مامایی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۹(۳)، ص ۱۹-۲۸.
- مرادی، روح‌الله؛ کشتی‌آرای، نرگس؛ سعیدیان، نرگس (۱۳۹۶). بررسی مؤلفه‌های جامعه‌یادگیرنده در برنامه درسی سازمان‌ها و مؤسسه‌های آموزشی با تأکید بر نیروی انتظامی (مطالعه موردی: معاونت آموزشی نیروی انتظامی ایلام). فصلنامه دانش انتظامی ایلام، سال ۶، شماره ۲۳، ص ۶۹-۹۲.
- مرزوقی، رحمت‌اله؛ محمدی، مهدی؛ شمشیری، بابک؛ دادگر، همایون (۱۳۹۶). تدوین برنامه درسی صلح در آموزش عالی: یک مطالعه کیفی. دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۵)، ص ۳۸۴-۳۹۶.
- مکینتاش، رابرت؛ جرت، دنیس (۱۳۸۵). آموزش حل مسأله ریاضی: تحقق یک چشم‌انداز، مروری بر ادبیات تحقیق. مجله آموزش ریاضی، دوره ۲۴، شماره ۲، ص ۴ - ۲۱.
- ملکی، حسن (۱۳۹۵). مقدمات برنامه درسی. چاپ یازدهم، تهران: سمت.
- ملکی، حسن (۱۳۹۴). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). ویراست دوم، چاپ بیست و دوم، مشهد: پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۴). چرا باید برنامه‌های درسی را به سوی مسأله‌محور سوق دهیم؟. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۳ و ۴۴، ص ۱۰ - ۲۸.
- نادری، عزت‌الله؛ سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۹۴). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی. ویرایش ششم، چاپ دهم، تهران: ارسباران.
- ناصری، محمدمهدی (۱۳۹۰). تغییر برای زندگی بهتر: ویژگی‌ها و اهداف برنامه درسی تعلیمات اجتماعی. مجله رشد آموزش راهنمایی تحصیلی (ویژه‌نامه آموزش درس علوم اجتماعی)، دوره ۱۶، شماره ۷، ص ۳۴ - ۳۷.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۹۴). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. چاپ سی و یکم، تهران: انتشارات طهوری.
- Ali, R.; Dad, H.; Akhter, A.; Khan, A. (۲۰۱۰). Effect of using problem solving method in teaching mathematics on the achievement of mathematics students. *Asian Social Science*, ۶(۲): ۶۷-۷۲.
- Azer, S.A. (۲۰۰۱). Problem-based learning: A critical review of its educational objectives and the rationale for its use. *Saudi Medical Journal*, Vol. ۲۲ (۴): ۲۹۹-۳۰۵.

- Bijstra, J.O.; Jackson, S. (۱۹۹۸). Social skills training with early adolescents: effects on social skills, well-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education*, ۱۳(۴): ۵۶۹-۸۳.
- Buchanan, A.E. (۲۰۰۴). *Online assessment in higher education: Strategies to systematically evaluation student learning*. In Howard Caroline, Schenk Karen, Discenza Richard; Distance learning and university effectiveness: Changing educational paradims for online learning. London: Information Science.
- D'Zurilla, T.J.; Nezu, A.M.; Maydeu-Olivares, A. (۲۰۰۴). *Social problem solving: Theory and assessment*. In: Chang EC, D'Zurilla TJ, Sanna LJ, (eds). Social problem solving: theory, research, and training. ۱st ed. Washington, D.C: American Psychological Association, ۱۱-۱۷.
- Gibson, D.R.; Campbell, R.M. (۲۰۰۰). The role of cooperative learning in the training of junior hospital doctors: a study of pediatric senior house officers. *Medical Teacher*, ۲۲(۳): ۲۹۷-۳۰۰.
- Guido, M. (۲۰۱۶). ◦ Advantages and Disadvantages of Problem-Based Learning [+ Activity Design Steps]. (Available online at <https://www.prodigygame.com/blog/advantages-disadvantages-problem-based-learning/> Date of access: May ۱۷, ۲۰۱۸)
- Hislop, G. (۲۰۰۴). A Study of faculty effort in online teaching. *Internet and Higher Education*, ۷: ۱۵-۳۱.
- Holmes, B.; Gardner, J. (۲۰۰۶). *E-learning: concepts and Practice*. London: Sage Publication.
- Kanekar, A. S.; Sharma, M. (۲۰۱۲). Instructional Strategies for Developing Problem Solving Skills Among Upper Elementary School-Children- A Theory-Based Approach. *Web Med Central Behaviour*, ۳(۳): WMC۰۰۳۱۳۷.
- Hu, R.; Xiaohui, S.; Shieh, Ch. (۲۰۱۷). A study on the application of creative problem solving teaching to statistics teaching. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, ۱۳(۷): ۳۱۳۹-۳۱۴۹.
- Karabacak, K.; Nalbant, D.; Topçuoğlu, P. (۲۰۱۵). Examination of teacher candidates' problem solving skills according to several variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۱۷۴: ۳۰۶۳ – ۳۰۷۱ (Available online at www.sciencedirect.com).
- Light, G.; Cox, R. (۲۰۰۲). *Learning and teaching in higher education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Malouff, J. M.; Schutte, Nicola S. (۲۰۰۸). Providing Comprehensive Education in Problem Solving in Primary and Secondary Schools. *Online Submission*, ۱-۹.
- Naidu, S. (۲۰۰۵). *Learning and teaching with technology (principles and practices)*. London and Sterling, VA: Kogan Page.
- Ngang, T. K.; Nair, S.; Prachak, B. (۲۰۱۴). Developing instruments to measure thinking skills and problem solving skills among Malaysian primary school pupils. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۱۱۶: ۳۷۶۰ – ۳۷۶۴.
- Ozgur, S.D.; Temel, S.; Yilmaz, A. (۲۰۱۲). The effect of learning styles of pre-service chemistry teachers on their perceptions of problem solving skills and problem solving achievements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۴۶: ۱۴۵۰ – ۱۴۵۴ (Available online at www.sciencedirect.com).
- Perveen, K. (۲۰۱۰). Effect of the problem-solving approach on academic achievement of students in mathematics at the secondary level. *Contemporary Issues in Education Research*, ۳(۳): ۹-۱۴.
- Phonapichat, P.; Wongwanich, S.; Sujiva, S. (۲۰۱۴). An analysis of elementary school students' difficulties in mathematical problem solving. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۱۱۶: ۳۱۶۹ – ۳۱۷۴.
- Rajendran, N.S. (۲۰۰۲). Restructuring teacher education programs to teach higher-order thinking skills. Paper presented at the University Pendidikan Sultan Idris International Education Conference ۲۰۰۲, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Ramos, P.H. (۲۰۰۴). Weblogs and Online discussion as tools to promote reflective Practce. *The Journal of Interactive Online Learning*, ۷۳.
- Rodzalan, Sh. A.; Saat, M. M. (۲۰۱۵). The Perception of Critical Thinking and Problem Solving Skill among Malaysian Undergraduate Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۱۷۲: ۷۲۵ – ۷۳۲, Available online at www.sciencedirect.com
- Roni, M. (۲۰۱۰). Successful problem solving. *Journal of Research in Science Teaching*, ۴۷(۹): ۱۰۹۴-۱۱۱۵.
- Solomon, W. (۱۹۸۷). Improving Students' Thinking Skills Through Elementary Social Studies Instruction. The University of Chicago, *Journal of the Elementary School*, vol. ۸۷, n. ۵: ۵۵۷-۶۹.
- The Ontario Curriculum. (۲۰۱۳). *Social Studies (grades ۱ to ۶), History and Geography (grades ۷ and ۸)*. Ontario: Ministry of Education. ([http:// www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca).; Date of Availability: ۲۷ March ۲۰۱۶).
- Toh, T. L.; Leong, Y. H.; Dindyal, J.; Quek, Kh. S. (۲۰۱۰). Problem Solving in the School Curriculum from a Design Perspective. *Mathematics Education Research Group of Australasia*, Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia, ۳rd, Freemantle, Western Australia, Jul ۳-۷: ۷۴۴-۷۵۶.
- Van Sickel, R. L. (۱۹۹۰). Problem Solving in Social Studies Education: Implications of Research on Problem Solving and Cooperative Learning. *Journal of Social Studies Research*, Vol. ۱۴, n. 1: ۳۳-۴۳.

- Wu, W-T. (۲۰۰۴). Multiple intelligence, educational reform, and a successful career. In Teacher College Record, ۱۰۶(۱), ۱۸۱-۱۹۲. Columbia: Columbia Teachers College University. (Available on: http://www.childresearch.net/projects/special/۲۰۰۴_۰۱.html; Date of Availability: March ۱۹, ۲۰۱۶).
- Yavuz, G.; Arslan, C.; Gulden, D.C. (۲۰۱۰). The perceived problem solving skills of primary mathematics and primary social sciences prospective teachers. Procedia-Social and Behavioral Sciences, ۲: ۱۶۳۰-۱۶۳۵ (Available online at www.sciencedirect.com).
- Yew, W.Th.; Lian, L.H.; Meng, Ch.Ch. (۲۰۱۷). Problem Solving Strategies among Primary School Teachers. Journal of Education and Practice, ۸(۱۵): ۱۳۶-۱۴۰.

Identification and Study of the Optimal Characteristics of Curriculum Elements to Achieve Problem-Solving Skills in Social Studies Course in Primary School

Abstract

The aim of this research was to identification and study of the optimal characteristics of curriculum elements to achieve problem-solving skills in social studies course in primary school. It was a descriptive and applied research. The population included books, articles and papers related to the research subject. Because of the large number of resources, print and electronic documents accessible to researchers, was used. In this study, taking notes was used to collect data. The data were analysed through the theme analysis. The findings are categorized and organized in the framework of the global theme, organizing theme and basic themes. Findings indicated that the curriculum included a global theme, ۶ organizing themes and ۴۶ basic themes: ۱. Aims: intellectual development, training of process skills and emotional abilities, reinforcement of the basic learning skills, moral and good citizenship training, training of the ability to self-directed learning; ۲. Content: being activity-based, being rational, being clear; ۳. Materials and educational resources: the relationship with topic of learning, covering the learning subject, fit with the goals of the curriculum, fit with the characteristics, needs and interests of students; ۴. Teaching-learning methods: being interactive, being practical, being exploratory and investigative; ۵. Learning activities: Relation to the objectives of the curriculum, training of high-level skills, encourage the learner to do group work; ۶. Learning environment: observe the physical-space and emotional characteristics; ۷. The role of the learner: being active, social and creative; ۸. The role of teacher: guide, consultant and facilitator of learning; ۹. Evaluation: being rational and evidence-based.

Keywords: curriculum, problem solving, primary school, elements of the curriculum, social studies, problem-solving skills