

# تبیین رویکرد پژوهش محوری در آموزش و تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی (سوم تا ششم)

## بر اساس مؤلفه‌های پژوهش محوری

راحله قاضی اردکانی\*

حسن ملکی\*\*

علیرضا صادقی\*\*\*

فریبرز درتاج\*\*\*\*

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تبیین رویکرد پژوهش محوری در آموزش جهت استخراج مؤلفه‌های آن و تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی (سوم تا ششم) در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود که به روش کیفی و کمی در دو فاز انجام شد. ابتدا در فاز اول به بررسی مبانی نظری مشتمل بر مرور ادبیات پژوهش، دیدگاه‌های اندیشمندان این حوزه و پیشینه تجربی پژوهش و در فاز دوم به تحلیل کتب مطالعات اجتماعی پرداخته شده است. در فاز اول ابزار گردآوری داده‌ها کاربرگ‌های تحلیل محتوا برای استخراج مؤلفه‌های مبانی نظری و در فاز دوم تحلیل محتوای (پدیده در متن) کمی برای تحلیل کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های استخراجی فاز اول است. نتایج پژوهش در فاز اول نشان داد مؤلفه‌های استخراجی شامل تفکر انتقادی، حل مسئله، مسئولیت‌پذیری، مشارکت و تشریک‌مساعی، تفکر خلاق، فراشناخت، خودتنظیمی، پرسشگری، سعی صدر، انعطاف‌پذیری، استدلال، کنجکاوی، مهارت‌های ارتباطی، تعاون و همکاری است و در فاز دوم، در کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم در مجموع ۳۶ مورد، پایه چهارم ۳۷ مورد، پایه پنجم ۲۷ مورد و پایه ششم ۵۴ مورد مؤلفه‌های پژوهش محوری را دارند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کتب مذکور بر اساس رویکرد پژوهش آن‌طور که باید و شاید به این امر نپرداخته‌اند و پیشنهاد می‌گردد تجدیدنظر اساسی در تدوین محتوای کتاب‌های مذکور صورت گیرد تا زمینه پرورش تفکر پژوهشی و استفاده از رویکرد نوین پژوهش محوری در آموزش پرورش دوره ابتدایی فراهم گردد.

**واژه‌های کلیدی:** پژوهش محوری، تحلیل محتوا، دوره تحصیلی ابتدایی، کتب مطالعات اجتماعی

---

این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی است.

\* دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

\*\* استاد گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران. (نویسنده مسئول) malaki\_cu@yahoo.com

\*\*\* استادیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

\*\*\*\* استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

## مقدمه

پیچیدگی‌های زندگی معاصر، آدمی را به شدت نیازمند تفکر کرده است. آنچه امروزه حائز اهمیت است، نبود دانش و علوم مختلف و متنوع نیست، بلکه به کارگیری روش‌های عقلانی و آموزش آن‌هاست (پائول و الدر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). همچنان که بارو<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) معتقد است، در چنین دورانی از بی‌ثباتی، اضطراب، رشد بی‌سابقه و تنعم بی‌اندازه، تنها عاملی که می‌تواند ما را در این گیرودار رهبری کند، تقویت نیروی عقلانی است (بارو، ۲۰۰۶). از این رو، برای درک جهان امروز و آماده شدن برای چالش‌های قرن ۲۱ ضروری است همه‌ی دانش‌آموزان به دانش و مهارت علمی (اورولینوا و کوتالاکو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت، نوآوری، ارتباط و همکاری (تایپسوری و واناپیرون<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴) مجهز شوند.

در این راستا، یادگیری مبتنی بر پژوهش یک روش یادگیری، شامل یک فرآیند اکتشاف در جهان طبیعی که منجر به طرح سؤالات، انجام مشاهدات، بحث در مورد نتیجه‌ی مشاهده و گرفتن نتیجه‌ی نهایی است و فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان در ساخت فهم لازم، برای یادگیری عمیق را فراهم می‌آورد. روش یادگیری مبتنی بر پژوهش به‌عنوان یک محرک برای یادگیری، تفکر و پرسش است (پائولا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶)؛ فرآیندی که دانش‌آموزان در یادگیری خودشان، تنظیم کردن سؤالات، بررسی گسترده، ساخت مفهوم، معنی و دانش جدید درگیر می‌شوند (آلبرتا<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴).

پژوهش‌های متعددی به تأثیرات مثبت یادگیری مبتنی بر پژوهش بر انگیزه، تعامل و موفقیت دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند (سور و گور<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴). بر طبق نتایج این پژوهش‌ها، یادگیری مبتنی بر پژوهش موفقیت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، مهارت‌های فرآیند علمی‌شان را توسعه می‌دهد و آنان را قادر می‌کند نگرش مثبت به دوره‌ی تحصیلی داشته باشند (تالانکر<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۳)؛ و مهم‌تر از آن برای «یادگیری چگونه

1. Paul, & Elder
2. Barrow
3. Orolínova & Kotulakova
4. Thaiaposri & Wannapiroon
5. Paula
6. Alberta
7. Sever & Güven
8. Talanquer

یادگیری» به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های یادگیری مستقل خودشان را گسترش دهند (هپوردس و والتن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). همچنین تأثیر مثبتی بر استفاده از مهارت‌های پژوهشی، ساخت معنی و کسب دانش علمی دارد (سوداک<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۵) به‌گونه‌ای که تفکر شخصی، سؤال، بحث و گفتگوی عمیق را تشویق می‌کند (کارپینتی و گیلیبیتی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳)

رویکرد پژوهش محوری در مواجهه با رویکرد سنتی آموزش که بر حفظ و تکرار متکی است، به وجود آمد و در آن نحوه تفکر کردن و اندیشیدن و درگیری با مطالب و محتوا مدنظر است تا ساخت دانش مستحکمی به وجود آید، برای ایجاد این موقعیت و درک آن نیاز مبرم هست که نحوه شکل‌گیری ساخت دانش موردبررسی قرار گیرد. فرایند پژوهش تکراری است نه خطی، دانش‌آموزان ممکن است سؤالات اصلی تحقیقشان را از طریق پیشرفت پروژه اصلاح یا رد کنند و بیشتر درباره‌ی آن یاد بگیرند (نورتالینا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). پائولا<sup>۵</sup>، (۲۰۰۶) بیان می‌کند یادگیری مبتنی بر پژوهش یک فرایند چرخشی دارد: یادگیرندگان سؤالات را می‌پرسند «این پرسش‌ها منجر به طلب کردن پاسخ به این سؤال‌ها (یا راه‌حلی برای مشکل) و در نتیجه آغاز اکتشاف و ایجاد فرضیه می‌شود» این فرضیات منجر به آزمایش این فرضیه‌ها برای پیدا کردن پاسخ و راه‌حل برای این سؤال و / یا مشکل می‌شود «این آزمایش‌ها و بررسی‌ها منجر به ایجاد و یا ساخت دانش جدید بر اساس یافته‌های پژوهش می‌شود» یادگیرنده‌ها در مورد این دانش جدید به‌دست‌آمده بحث می‌کنند که این به‌نوبه خود منجر به پرسش‌ها و بررسی‌های بیشتر است.

با توجه به این‌که امروزه یکی از اهداف بنیادین آموزش و پرورش، کمک به فراگیران است تا بتوانند از دانش خویش به‌طور مؤثر برای حل مسائل زندگی آینده‌ی خود بهره‌گیرند و از طرف دیگر چون تاریخ‌مصرف هر رشته از دانش بشری در حال کوتاه شدن است و مستمراً قوانین و قواعد جدید جای قوانین و قواعد منسوخ را می‌گیرند باید فراگیران را به دانشی مجهز کرد که هیچ‌گاه در تنگنا قرار نگیرند پس ضروری است

1. Hepworth & Walton
2. Suduc
3. Carpineti & Giliberti
4. Nurtalina
5. Paula

روش‌های آموزش مبتنی بر پژوهش که در آن‌ها فراگیران با تفکر و استدلال دانش و یادگیری خود را سامان می‌بخشند، توسعه یابند (حیاتی و همکاران، ۱۳۹۴). از سوی دیگر با توجه به اینکه کتاب درسی از مهم‌ترین و در دسترس‌ترین رسانه‌های آموزشی است که نقش ارزشمندی را در نظام تعلیم و تربیت بخصوص نظام متمرکز آموزش و پرورش ایران ایفا می‌کند. یکی از روش‌های پژوهشی که برای کتاب‌های درسی به کار می‌رود، تحلیل محتوا است. این امر می‌تواند به روشن شدن مسئله کمک کرده و نقاط قوت و ضعف احتمالی کتاب‌های درسی را برای اصلاح و تغییر احتمالی محتوا، متناسب با اهداف تعیین شده و اصول علمی پیشنهاد کرده و همچنین شیوه درست طراحی را در اختیار مدیران و برنامه ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی قرار دهد و به طرح‌ریزی فرایند آموزش توسط معلم کمک شایانی کند (صادقی و مشتاقی، ۱۳۹۴). از این رو با توجه به این مهم، پژوهش حاضر به این مسئله می‌پردازد که مؤلفه‌های پژوهش محوری کدام‌اند؟ و آیا محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس این مؤلفه‌ها، تدوین شده‌اند؟

## روش

روش پژوهش کیفی- کمی است. در فاز اول، جامعه و محیط پژوهش مقالات، دیدگاه‌های اندیشمندان این حوزه و پیشینه تجربی بود که منجر به استخراج مؤلفه‌های پژوهش محوری شد و در فاز دوم جامعه پژوهش را کتب مطالعات اجتماعی سال سوم تا ششم ابتدایی تشکیل می‌داد که کلیه محتوا اعم از متن، تصویر، خودآزمایی و فعالیت‌ها مورد تحلیل واقع شد. ابزار گردآوری داده‌ها در فاز اول، کاربرگ‌های تحلیل محتوا (فیش‌برداری) بود که ابتدا با کدگذاری باز اقدام به مطالعه گسترده شد سپس در مرحله بعدی موارد مشابه و متونی که همپوشانی داشتند حذف شدند و سپس در مرحله پایانی مؤلفه‌هایی که فراوانی بالایی در اسناد و مقالات داشتند به‌عنوان مؤلفه‌های مستخرج انتخاب شدند. ابزار گردآوری در فاز دوم، چک لیست‌های تحلیل محتوای (پدیده در متن) بود که با استفاده از آن‌ها اقدام به تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی پایه سوم تا ششم ابتدایی شد و نتایج به‌صورت توصیفی با استفاده از جداول، فراوانی و درصد گزارش گردید.

### یافته‌ها

سؤال اول: مؤلفه‌های پژوهش محوری کدامند؟  
مؤلفه‌های پژوهش محوری که بر اساس تکنیک تحلیل محتوا (مضمون) به دست آمده‌اند عبارت‌اند از:

تفکر انتقادی: یادگیری پژوهش محور دانش‌آموزان را در معرض یک نوع یادگیری به‌موازات کار دانشمندان قرار می‌دهند و باعث می‌شود که تا دانش‌آموزان درک عمیق‌تر از علم کسب کنند و نتیجه این درک عمیق منجر به تفکر انتقادی در دانش‌آموزان می‌شود (دانیل و همکاران، ۲۰۱۲، هدگیس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱، هیوت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). مهارت‌های تفکر انتقادی منجر به فعال کردن یادگیری می‌شود و یادگیرندگان در پی این هستند که به اهداف یادگیری دست یابند، این درگیری در موقعیت‌های یادگیری سبب می‌شود که فراگیران، خودشان دانش را تولید کنند (گلدمنس<sup>۳</sup> و همکاران نقل از شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۵)

حل مسئله: رویکرد پژوهش محوری با یک مسئله آغاز می‌شود، مسئله بعد از گردآوری داده‌ها به فرضیه تبدیل می‌شود، فرضیه با استفاده از تجزیه و تحلیل داده‌ها پاسخ داده می‌شود (هاوگینز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ ویلیامز<sup>۵</sup> و همکاران، ۱۹۹۸؛ پئا<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴ و کورلیس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). کنجکاوی: آموزش مبتنی بر پژوهش، شکلی از یادگیری است که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد که تجارب یادگیری خود را به سمت کنجکاوی خود سوق دهند (استوارت<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸). آموزشی مبتنی بر کنجکاوی در فرآیند یاددهی-یادگیری اثربخشی معناداری دارد (جریحی و همکاران نقل از فیض‌آبادی و اویسی، ۱۳۹۵)

مسئولیت‌پذیری: یک مؤلفه اساسی این رویکرد، مسئولیت‌پذیری است که معلم و دانش‌آموز یک وظیفه کلیدی را بر عهده دارند و آن تغییر است؛ بنابراین دانش‌آموزان برای ایجاد تغییر در خود مسئولیت بیشتری در یادگیری خود احساس می‌کنند. این

1. Hedges
2. Huitt
3. Gloudmens
4. Hawkins
5. Williams
6. Pea
7. Corliss
8. Stewart

مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را از سؤالات اساسی به کنجکاوی در یافتن پاسخ مسئله برای انجام پژوهش‌های خود سوق می‌دهد (استوارت، ۲۰۰۸).

مشارکت و تشریک‌مساعی: در این رویکرد مشارکت دانش‌آموزان برای یافتن پاسخ و حل مشکلات خود است و این موقعیت زمانی پیش می‌آید که دانش‌آموزان در موقعیت حل مسئله قرار بگیرند و مشارکت بیشتری با هم داشته باشند و صرفاً متکی به مقام بالاتر یا رهبر هدایت‌کننده نباشند (ون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹).

توانایی فراشناختی<sup>۲</sup>: توانایی یادگیرنده برای تجزیه و تحلیل، تعمق و درک شناخت‌ها و فرایندهای یادگیری‌اش است. (نگو و کنگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱) یادگیری مبتنی بر پژوهش با بهبود خودتنظیمی دانش‌آموزان ارتباط دارد که به توانایی فراشناخت پیوند می‌یابد (اسکراو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶).

خودتنظیمی<sup>۵</sup> (SRL): یادگیری خودتنظیم بدین معنی است که دانش‌آموز مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود کسب می‌کند و برای یادگیری تمایل دارد و قادر است کل فرایند یادگیری خود را ارزیابی کند و در مورد آن بیندیشد (بری، ۱۹۹۹).

خلاقیت: توسعه تفکر خلاقانه، به دانش‌آموزان توانایی ایجاد چیزی کاملاً جدید را می‌دهد. آن‌ها در فرایند پژوهش محوری از زمینه‌های مختلف به بررسی مشکلات می‌پردازند که این خود باعث توسعه فرایند خلاقیت و خلاقانه تفکر کردن در دانش‌آموزان می‌شود، آن‌ها دانش جدید را برای تطبیق با وضعیت موجود، استفاده می‌کنند و خود این تطابق، منحصره‌فرد است (کاتلن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵؛ چارلز<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵؛ کاتلین و ویلینا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵).

سعه‌ی صدر تحمل و مدارا: در روش تدریس پژوهش محوری دانش‌آموزان در بحث‌های کشف یا تبیین پاسخ‌های احتمالی مسئله به ابراز عقاید و نظرات خود

1. Won
2. metacognition
3. Ngeow & Kong
4. Schraw
5. self-regulated learning
6. Kathleen
7. Charles
8. Kathleen&Vilina

می‌پردازند و این کار به‌طور مستمر تکرار می‌شود نتیجه این می‌شود که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که هر نظری ولو اینکه تا چه حد درست باشد را گوش می‌دهند و می‌پذیرند و از این طریق مهارت خوب گوش دادن، تحمل نظرات و سعه‌ی صدر را پیدا می‌کنند. (لادسون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵؛ مول<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ نیئتو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰؛ اسلتر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱)

مهارت‌های ارتباطی: فرایند پژوهش دانش‌آموزان را تشویق به همکاری و یادگیری با همدیگر می‌کند، این کار باعث می‌شود که مهارت‌های ارتباطی‌شان گسترش یابد و به طرز شایسته‌ای همکار پژوهش برگزینند و پرسش‌های خود را مطرح کنند (ویلهم<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ وات و گلیر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴).

پرسشگری: پژوهش در وهله اول درواقع طرح سؤال است که به‌طور طبیعی بخش مهمی از فرایند پژوهش را به خود اختصاص می‌دهد. علوم ماهیتاً تلاشی مبتنی بر پرسشگری است (گوسن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲؛ بل، ۲۰۰۲؛ فلیک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴).

انعطاف‌پذیری: در این روش دانش‌آموزان با انعطاف‌پذیری در کلاس درس تعلیم می‌بینند، به آن‌ها اجازه داده می‌شود که نقاط قوت فردی خود را ارتقاء دهند و سبک یادگیری مخصوص به خود را برگزینند (جمال<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰).

استدلال<sup>۱۰</sup>: مهارت‌های استدلال یک بافت پیچیده از توانایی‌هایی است که به شما کمک می‌کند نکات امور را درک کنید دلایل عمومی برای نکات خود بیاورید دلایل ارائه‌شده‌ی دیگران را ارزیابی کنید درباره انجام یا غیرقابل بودن آن تصمیم بگیرید، تصمیم بگیرید اطلاعات را رد یا بپذیرد، ایده‌های پیچیده را تشریح کنید و به یک کنترل با کیفیت از تفکر خود دسترسی داشته باشید. مهم‌ترین جنبه‌ی مهارت استدلال این

1. Ladson
2. Moll
3. Nieto
4. Sleeter
5. Wilhelm
6. Watt & Colyer
7. Goossen
8. Flick
9. Jamall
10. reasoning skill

است که شما قضاوتی داشته باشید که دلایل منطقی و محکم برای آن بیاورید نه قضاوتی که صرفاً شنیده یا دیده باشید (دودن، ۲۰۱۷).

آیا کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی (سوم تا ششم) بر اساس رویکرد پژوهش محوری تدوین شده‌اند؟

جدول ۱. نتایج تجزیه و تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم دوره ابتدایی

بر اساس مؤلفه‌های پژوهش محور

مؤلفه		فصول من بزرگ‌تر می‌شوم خانواده همکاری در خانواده نیازهای خانواده اجتهای ما مدرسه ما از خانه تا مدرسه جمع درصد							
تجزیه و تحلیل	ترکیب								
	ارزشیابی	۱							۸/۳۳
	توضیح								۳
	خودتنظیمی								۱
مواجهه با موقعیت ایهام‌آمیز	جمع‌آوری اطلاعات								
	فرضیه‌سازی	۱	۱	۲	۱	۱	۱	۲	۴۱/۶۶
	آزمون فرضیه								
	نتیجه‌گیری								۱
سیالی	ابتکار								۰
	انعطاف‌پذیری								۰
	برنامه‌ریزی								۰
کنترل و نظارت	نظم دهی								۰
	مشارکت و نشریک‌مسانی								۱۳/۸
کنجکاوی	مسئولیت‌پذیری								۰/۵
	یادگیری مستقل	۱							۱۱/۱
سعه‌ی صدر و تحمل عقاید	پرسشگری								۰
	مهارت‌های ارتباطی								۱۳/۸
تعاون و همکاری	مهارت‌های ارتباطی								۰/۵
	تعاون و همکاری								۰/۵
انعطاف‌پذیری	استدلال								۰
	انعطاف‌پذیری								۰
جمع		۲	۴	۳	۵	۵	۶	۱۰	
		۳۶							



بر اساس نتایج فوق، کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم ابتدایی از مجموع عبارت‌های مشاهده‌شده از مؤلفه‌های پژوهش محوری تفکر انتقادی ۳ مورد (۸/۳۳٪)، حل مسئله ۱۵ مورد (۴۱/۶۶٪)، مشارکت و تشریک‌مسابی (۱۳/۸٪)، کنجکاوی ۲ مورد (۵/۵٪)، مسئولیت‌پذیری ۴ مورد (۱۱/۱٪)، پرسشگری ۵ مورد (۱۳/۸٪)، مهارت‌های ارتباطی ۲ مورد (۵/۵٪) و تعاون و همکاری ۲ مورد (۵/۵٪) مشاهده گردید.

جدول ۲. نتایج تجزیه و تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های پژوهش محور

مؤلفه		فصول: محله‌ی ما، شهر من، روستای من، پیدایش شهر و روستا، سفری به شهرهای باستانی، کشوری زیبای من، ما ایرانی هستیم، جمع: درصد									
تفکر انتقادی	تجزیه و تحلیل										
	ترکیب										
	ارزشیابی	۲۷	۱								
	توضیح									۱	
حل مسئله	خودتنظیمی										
	مواجهه با موقعیت ابهام‌آمیز								۱	۱	
	جمع‌آوری اطلاعات									۱	۱
	فرضیه‌سازی	۱۸۹	۷							۱	
مشارکت و تشریک‌مسابی	آزمون فرضیه										
	نتیجه‌گیری									۱	
	سوالی										
	اینگار	۰	۰								
مسئولیت‌پذیری	انعطاف‌پذیری										
	برنامه‌ریزی										
	کنترل و نظارت										
	نظم دهی										
کنجکاوی	مشارکت و تشریک‌مسابی	۲۱/۶	۸	۱	۱	۲	۱	۲	۱		
	کنجکاوی	۱/۸	۴	۱		۲				۱	
	مسئولیت‌پذیری	۱/۶	۶	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	
	یادگیری مستقل	۰	۰								
مهارت‌های ارتباطی	سعه‌ی صدر و تحمل عقابد										
	پرسشگری	۸/۱	۳	۱		۱				۱	
	مهارت‌های ارتباطی	۵/۴	۲						۱		
	تعاون و همکاری	۱/۶	۶	۱		۱	۱	۲	۱		
تعاون و همکاری	استدلال	۰	۰								
	انعطاف‌پذیری	۰	۰								
	جمع	۱۰۰	۳۷	۶	۳	۸	۴	۷	۹		

بر اساس نتایج فوق، کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم از مجموع ۳۷ مورد مشاهده شده اعم از متن، تصویر، خودآزمایی یا پرسش‌ها تعداد ۱ مورد مربوط به تفکر انتقادی، ۷ مورد مربوط به حل مسئله، ۸ مورد مربوط به مشارکت و تشریک‌مساعی، ۴ مورد مربوط به کنجکاوی، مسئولیت‌پذیری ۶ مورد، پرسشگری ۳ مورد، مهارت‌های ارتباطی ۶ مورد و بقیه مؤلفه‌ها مشاهده نشد.

جدول ۳. نتایج تجزیه و تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم دوره ابتدایی

بر اساس مؤلفه‌های پژوهش محور

مؤلفه	فصول زندگی با دیگران	سرزمین ما	زندگی در نواحی دیگر جهان	زیارت مکان‌های مقدس ایران بعد از اسلام	جمع درص
تجزیه و تحلیل	تجزیه و تحلیل				۰
	ترکیب				۰
	ارزشیابی				۰
	توضیح				۰
	خودتنظیمی				۰
حل مسئله	مواجهه با موقعیت ابهام‌آمیز	۱	۱	۱	۱۳/۵
	جمع‌آوری اطلاعات				۰
	فرضیه‌سازی				۰
	آزمون فرضیه			۱	۰
	نتیجه‌گیری	۱			۰
مشارکت	مسئله				۰
	ابتکار				۰
	انعطاف‌پذیری				۰
ارتباطی	برنامه‌ریزی				۰
	کنترل و نظارت				۰
	نظم دهی				۰
مهارت‌های ارتباطی	مشارکت و تشریک‌مساعی	۲	۱	۲	۱۳/۵
	کنجکاوی			۱	۳/۷
مهارت‌های ارتباطی	مسئولیت‌پذیری	۱	۱	۱	۷/۴
	یادگیری مستقل				۰
مهارت‌های ارتباطی	سعه‌ی صدر و تحمل عقاید	۱			۷/۴
	پرسشگری	۱			۷/۴
مهارت‌های ارتباطی	مهارت‌های ارتباطی	۱	۲	۱	۱۳/۵
	تعاون و همکاری	۱	۲	۱	۱۳/۵
مهارت‌های ارتباطی	استدلال				۰
	انعطاف‌پذیری				۰
جمع	۸	۶	۷	۲	۱۰۰

با اذعان به نتایج فوق، کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌ی پنجم می‌توان گفت که تعداد ۲۷ مورد از مؤلفه‌های پژوهش محوری در کتاب مذکور مشاهده شد که ۵ مورد مربوط به مؤلفه حل مسئله، ۵ مورد مربوط به مؤلفه مشارکت و تشریک‌مسابی، کنجکاوی ۱ مورد، مسئولیت‌پذیری ۲ مورد، سعه‌ی صدر و تحمل عقاید ۲ مورد، پرسشگری ۲ مورد، مهارت‌های ارتباطی ۵ مورد، تعاون و همکاری ۵ مورد و بقیه مؤلفه‌ها در کتاب مذکور مشاهده نشد.

جدول ۴. نتایج تجزیه و تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم دوره ابتدایی

بر اساس مؤلفه‌های پژوهش محور

مؤلفه	ایران	انزلی	پس از ظهور اسلام	اصفهان	فراغت	ایران	همسایگان	برابر بیگانگان	خرمشهر	ایران و ایستادگی در آزادی	جمع درصد
تجزیه و تحلیل	۱		۱			۱					۱۲/۹
ترکیب											
ارزشیابی											
توضیح	۱										
عنوان نظمی											
مواجهه با موقعیت ابهام‌آمیز						۱					۱۴/۸
جمع‌آوری اطلاعات						۱					
فره‌بسازی									۱		
آزمون فرضیه									۱		
نتیجه‌گیری											
سیالی											
ابتکار											
انعطاف‌پذیری											
برنامه‌ریزی											
کنترل و نظارت											
نظم‌دهی											
مشارکت و تشریک‌مسابی	۱					۱					۹/۲
کنجکاوی											۷/۴
مسئولیت‌پذیری											۷/۴
یادگیری مستقل											
سعه‌ی صدر و تحمل عقاید											۵/۵
پرسشگری											۷/۴
مهارت‌های ارتباطی	۱					۱					۱۶/۶
تعاون و همکاری	۱					۱					۱۸/۵
استدلال											
انعطاف‌پذیری											
جمع	۶	۹	۴	۵	۲	۳	۲	۴	۶	۶	۱۰۰

با اذعان به نتایج فوق، از مجموع ۵۴ مورد مشاهده از مؤلفه‌های پژوهش محوری در کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم، تفکر انتقادی ۷ مورد، حل مسئله ۸ مورد، مشارکت و تشریک‌مسابی ۵ مورد، کنجکاوی و مسئولیت‌پذیری ۴ مورد، سعه‌صدر و تحمل عقاید دیگران ۳ مورد، پرسشگری ۴ مورد، مهارت‌های ارتباطی ۹ مورد، تعاون و همکاری ۱۰ مورد و بقیه مؤلفه‌ها مشاهده نشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج مدنظر در فاز اول، مؤلفه‌های پژوهش محوری شامل مسئولیت‌پذیری، مشارکت و تشریک‌مسابی، توانایی فراشناخت، خودتنظیمی، خلاقیت، سعه‌صدر، کنجکاوی، حل مسئله، تفکر انتقادی، پرسشگری، انعطاف‌پذیری و مهارت‌های ارتباطی است. در فاز دوم کتاب‌های مطالعات اجتماعی با توجه به مؤلفه‌های رویکرد پژوهش محور مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که محتوای کتب درسی مذکور درصد کمی از مؤلفه‌های پژوهش محوری را در خود جای داده‌اند و آن‌طور که باید به این رویکرد نوین در کتاب‌ها توجه نشده است و اغلب محتوا اعم از متن، تصاویر، خودآزمایی‌ها و فعالیت‌های کتب به‌طور مستقیم به انتقال مفاهیم اقدام کرده‌اند و به فعال بودن یادگیرنده توجه کمتری شده است. در کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم ابتدایی بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه‌ی حل مسئله با ۴۱/۶۶ درصد و کمترین فراوانی مربوط به مؤلفه‌های کنجکاوی، پرسشگری و مهارت‌های ارتباطی با ۵/۵ درصد است. در کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم ابتدایی بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه مشارکت و تشریک‌مسابی ۲۱/۶ درصد و کمترین فراوانی مربوط به مؤلفه تفکر انتقادی با ۲/۷ درصد است. در کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه‌های تشریک‌مسابی، مهارت‌های ارتباطی و تعاون همکاری با ۱۳/۵ درصد است و کمترین فراوانی مربوط به کنجکاوی با ۳/۷ درصد است. در کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه‌ی حل مسئله با ۱۴/۸ درصد و کمتری فراوانی مربوط به مؤلفه سعه‌ی صدر و تحمل عقاید با ۵/۵ درصد است. نتایج این پژوهش با پژوهش صمدی و قمصری (۱۳۹۰) همسو است یافته‌های پژوهش آنان بیانگر این بود که محتوای کتاب‌های درسی (فیزیک، مطالعات اجتماعی، علوم زیستی و

بهداشت، قرآن و تعلیمات دینی و ادبیات فارسی سال اول متوسطه) به صورت ناقص و گذرا به آموزش مؤلفه‌های پژوهش محور پرداخته‌اند در این کتاب‌ها به آموزش مؤلفه‌های ارتباط محتوا با سایر دروس، کنجکاوی، خلاقیت، تشریک‌مساعی، ارتباط محتوا با تجربه، سعه‌صدر و تحمل شکست به طور کافی و مؤثر پرداخته نشده است و مؤلفه سعه‌صدر و تحمل شکست نقطه اوج چنین رویدادی است چراکه با وجود توجه سلسله‌مراتب اهداف آموزشی به این مؤلفه، جایگاه ۲/۵۶ درصدی آن تنها در کتاب ادبیات فارسی نتیجه‌ای تأمل‌برانگیز است. مؤلفه‌های حل مسئله و تفکر انتقادی که تا حدی پررنگ جلوه داده شده‌اند نیز به صورت ناقص بوده و به تمام گویه‌های مطرح در این مؤلفه‌ها پرداخته نشده است چنانچه در بین گویه‌های مؤلفه حل مسئله تأکید محتوای کتاب به گویه‌های برخورد با موقعیت «نامعین»، «تحلیل موقعیت» و «جمع‌آوری اطلاعات» بوده و جایگاه «تدوین فرضیه»، «آزمون آن» و «ارزیابی فرایند و عمومیت دادن به یافته‌ها» کم‌رنگ است. همچنین از بین گویه‌های مؤلفه تفکر انتقادی تأکید به «تجزیه و تحلیل» و «استنباط» و «تبیین» مشاهده شده و گویه‌های «ارزشیابی» و «خودتنظیمی» مورد کم‌توجهی قرار گرفته‌اند. همچنین این پژوهش با یافته‌های پژوهش اسفیعانی، زمانی و بختیار نصرآبادی (۱۳۸۷) همسو است؛ یافته‌های پژوهش آنان بیانگر آن بود که بیشترین تأکید مربوط به تحریک حس کنجکاوی و مسئله‌یابی و کمترین آن مربوط به طراحی تحقیق و آزمون آن است. همچنین نتیجه به دست آمده با پژوهش حسینی (۱۳۹۵) مبنی بر اینکه محتوای کتب دوره ابتدایی به صورت ناهماهنگ، انتزاعی و بدون در نظر گرفتن وجه ملموس است، همسو است. از آنجاکه هیچ پژوهشی خالی از محدودیت‌ها نیست و ممکن است هر پژوهشی از جهت موضوعی، ابزار مورد استفاده، مکانی و زمانی دارای محدودیت‌هایی باشد که پژوهش حاضر نیز از این امر مستثنا نیست. به عبارت دیگر، ممکن است قابلیت تعمیم به زمان و مکان دیگر را نداشته باشد.

با عنایت به نتایج پژوهش برای تحقق یادگیری پژوهش محور در نظام آموزش و پرورش کشور پیشنهاد‌های زیر ارائه می‌گردد:

به رویکرد فعال بودن و یادگیرنده محور بودن کتب توجه داشته باشند، محتوا را طوری طراحی کنند که دانش‌آموزان را با چالش ذهنی مواجه کرده و زمینه همکاری

آن‌ها را برای یادگیری و توسعه مهارت‌ها به همراه داشته باشد، از آنجاکه کتب مطالعات اجتماعی بیشتر رویکرد توسعه مهارت‌های زندگی در ابعاد اجتماعی، فرهنگی و سیاسی را مدنظر قرار می‌دهند پیشنهاد می‌گردد که در کتب به زمینه‌ها و موقعیت‌های واقعی زندگی محلی دانش‌آموزان با روش پرسشگری و حل مشکلات به دست خودشان توجه شود، فعالیت‌های کتاب رنگ و لعاب طرح پژوهشی به خود بگیرند، تصاویر کتاب طوری انتخاب گردند که مجموعه‌ای از مشکلات جامعه در تمامی ابعاد از آن‌ها ساطع شود و از دانش‌آموزان خواسته شود ابتدا به بررسی مشکلات و سپس راه‌حل‌ها را ارائه دهند.

### منابع

- اسفیجانی، اعظم؛ زمانی، بی‌بی‌عشرت و نصرآبادی، حسنعلی. (۱۳۸۷). مقایسه‌ی کتاب‌های درسی علوم ابتدایی ایران از نظر میزان توجه به مهارت‌های گوناگون در فرایند پژوهش با آمریکا و انگلستان. *فصلنامه‌ی مطالعات برنامه درسی*، ۲(۸)، ۱۳۲-۱۵۵.
- حسینی، مهدی. (۱۳۹۵). تحلیل محتوای اسناد بالادستی و کتاب‌های دوره ابتدایی از جهت توجه به تفکر علمی (پژوهشی). *چهاردهمین همایش ملی انجمن مطالعات برنامه درسی با موضوع فرهنگ و برنامه درسی*.
- حیاتی، علی؛ حیدری، رقیه و حسنلو، نرگس. (۱۳۹۴). تأملی بر رویکرد پژوهش محوری در فرایند آموزش با تأکید بر نظریه‌ی ساختگرایی. *دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار*، [www.Civilica.com](http://www.Civilica.com)
- شیخ‌الاسلامی، علی. (۱۳۹۵). آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر خود نظم دهی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۳۵، ۱۵۰-۱۶۲.
- صادقی، مجید و مشتاقی، سعید. (۱۳۹۴). ضرورت تحلیل محتوای کتاب‌های درسی در دوره ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول. *اولین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران، تهران، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین*.
- [https://www.civilica.com/Paper-EPCONF01-EPCONF01\\_378.html](https://www.civilica.com/Paper-EPCONF01-EPCONF01_378.html)

صمدی، پروین و مهماندوست، زهرا. (۱۳۹۰). رویکرد پژوهش محور در کتاب سال اول دره متوسطه و مقایسه آن با اهداف کتب موردنظر. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، (۲۰)۵، ۸۰-۱۱۵.

فیض‌آبادی، نرگس و خاتون اویسی، نرجس. (۱۳۹۵). تأثیر الگوی طراحی آموزشی تلفیقی مبتنی بر اصول سازنده گرایانه بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۳۵، ۱۸۸-۱۹۲.

مهماندوست قمصری، زهرا. (۱۳۹۰). رویکرد پژوهش محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه آن با اهداف آموزشی کتب موردنظر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.

- B. Flick & N. G. (2004). Lederman (Eds.), *Scientific inquiry and nature of science: Implications for teaching, learning, and teacher education* (pp. 301-317).
- Barrow, L. H. (2006). A brief history of inquiry: From Dewey to standards. *Journal of Science Teacher Education*, 17(3), 265-278.
- Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S. & Ploetzner, R. (2010). Collaborative inquiry learning: Models, tools, and challenges. *International Journal of Science Education*, 3(1), 349-377.
- Berry, C. A. (1992). Pervious Learning Experiences Strategy Beliefs and task Definition in self Regulated Foreign Language Learning Contemporary. *Educational Psychology* 18(1), 318-366.
- Bruner, J. S. (1966a). *On knowing: Essays for the left hand*. New York, NY: Atheneum.
- Charles, J. (2015). Lesson Study – Could it work for you? In J. Novotna & H. Moraová (Eds.), *Symposium on elementary mathematics teaching* (pp. 269-270). Prague: Charles University Education Faculty.
- Corliss, S. (2006). *The effects of reflective prompts and collaborative learning in hypermedia problem-based learning environments on problem solving and metacognitive skills* [electronic resource]. Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin. Available electronically from <http://hdl.handle.net/2152/1040>.
- Dowden Bradley, H. (2017). *Logical Reasoning*. Philosophy Department California State University Sacramento Sacramento, CA 95819 USA.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. H. (2002). An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment available at: <http://faculty.uiuc.edu/rhennis>.
- Goossen, L. H. (2002). *Classroom questioning strategies as indicators of inquiry based science instruction*, A Dissertation Submitted to the Faculty of The Graduate College in partial fulfillment of the requirements for die Degree of Doctor of Philosophy Department of Science Studies.
- Hawkins, K. (2008). The impact of a metacognitive reflection component in a in a problem based learning, Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.

- Hedges, L. V., Shymansky, J. A. & Woodworm, G. (1990). A reassessment of the effects of inquiry-based science curricula of the 60s on student performance. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 127-144.
- Huitt, W. (1999). Constructivism. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved June 1 2007 from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/construct.html>. Inquiry-based Learning. Canada: Learning Resources Center.
- Jamall, S. (2010). Constructivism in education. Retrieved from [www.schuitema.co.za/blog/?p=2011](http://www.schuitema.co.za/blog/?p=2011).
- Katarina, K. & Mária, O. (2011). Inquiry based science education in continual professional development program of in-service teachers.
- Kathleen, K. & Charles, V. (2015). Engaging primary students through inquiry-based learning, <https://englishagenda.britishcouncil.org>.
- Kathleen, M. (2015). *Learning Together Through Inquiry*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Ladson-Billings, G. (1995). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory Into Practice*, 31(4), 312-320.
- Liang, L. L., & Richardson, G. M. (2009). Enhancing prospective teachers' science teaching efficacy beliefs through scaffolded, student-directed inquiry. *Journal of Elementary Science Education*, 21, 51-66.
- Carpinetti, M., & Giliberti, M. (2013). Local culture and IBSE strengths and challenges & bibliography mapping complete. Project number 321403 TEMI FP7-Science-in-Society- 2012-1.
- Hepworth, M., & Walton, G. (2009). *Teaching information literacy for inquiry-based learning*. Elsevier.
- Ion, G., Iucu, R., & Palacio-Vieira, J. (2000). Research-Based Teaching and Learning in Higher Education: The Perspective of Postgraduate Students, Centre for Development and Innovation in Higher Education,
- Moll, L. C., & Greenberg, J. B. (2010). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education*. New York: Cambridge University Press.
- Ngeow, K., & Kong, Y. S. (2001). Learning To Learn: Preparing Teachers and Students for Problem-Based Learning. ERIC Digest. Available at: <http://www.ericdigests.org/2002-2/problem.htm>.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51, 180-187.
- Nurtalina. (2013). *The effect of using inquiry based learning strategy in the writing ability of the eighth grade students of smp negeri Iprambananklaten in the academic year of 2012/2013*. english education department faculty of languages and arts state university of yogyakarta.
- Paul, R. W., & Elder, L. (2014). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking Press.
- Paula. (2006). *What is Inquiry-Based Learning*. <http://www.inquirylearn.com/ accessed on March 2012>.
- Pea, R. D. (2004). Learning scientific concepts through material and social activities: Conversational analysis meets conceptual change. *Educational Psychologist*, 28(3), 265-277,
- Saunders-Stewart, K. S. (2008). *Student perceptions of important outcomes of involvement in inquiry-based teaching and learning*. Unpublished doctoral



- dissertation in school/applied child psychology, Department of Educational and Counselling Psychology, McGill University, Montreal, Quebec, Canada.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective in learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Sever, D., & Güven, M. (2014). Effect of inquiry-based learning approach on student resistance in a science and technology course. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1601–1606. doi:10.12738/estp.2014.4.1919.
- Sleeter, C. E. (2011). *The academic and social value of ethnic studies. A research review.*, <http://hin.nea.org/assets/docs/NBI-2010-3-value-of-ethnic-studies.pdf>
- Suduc, A. M., Bizoi, M., & Gorghiu, G. (2015). Inquiry Based Science Learning in Primary Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 474-479.
- Talanquer, V., Tomanek, D., & Novodvorsky, I. (2013). Assessing students' understanding of inquiry: What do prospective science teachers notice? *Journal of Research in Science Teaching*, 50(2), 189-208. doi: 10.1002/tea.21074.
- Thaiposri, P., & Wannapiroon, P. (2015). Enhancing students' critical thinking skills through teaching and learning by inquiry-based learning activities using social network and cloud computing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2137-2144.
- Watt, J. G., & Colyer, J. (2014). *IQ: A practical guide to inquiry-based learning*. Oxford University Press.
- Wilhelm, J. D. (2007). *Engaging readers and writers with inquiry: Promoting deep understandings in language arts and the content areas with guiding questions*. New York: Scholastic Inc.
- Williams, C. D. & Wright, D. S. (1998). A WISE strategy for introductory physics. *The Physics Teacher*, 24(4), 211-216.
- Won, M. (2009). *Tssues.In inquiry-based.science education seen through. Dewey' s theory of inquiry*, Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Secondary & Continuing Education in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign.