



کاربرد رویکرد حل مسئله در طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی

دکتر نادر سلسبیلی^۱

چکیده

حل مسئله و پژوهشگری با توجه به بستر و بافت مسائل، زمینه‌ی مناسبی برای پیدا کردن معنی در یادگیری‌ها؛ مشارکت در یادگیری‌ها و هم‌یاری در حل مسئله می‌باشد. یافتن وحدت و ارتباط زمینه‌های موضوعی؛ آشنایی با زیر و بم مسائل شهروندی؛ دریافت عمیقی از تاریخ و تحولات اجتماعی؛ تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی؛ تصمیم‌گیری؛ فهم مطالب؛ و برقراری ارتباط و مفاهمه، همه و همه از طریق رویکرد حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی امکان‌پذیر می‌گردد. دروس اجتماعی، توانایی در اختیار قرار دادن امکانات غنی برای پیشبرد مهارت‌های تفکر به خصوص مهارت‌های تفکر سطح بالا چون حل مسئله برنامه‌ریزی و تصمیم‌سازی را در میان دانش‌آموزان دوره‌های مختلف دارند؛ اما، به نظر می‌رسد کمتر برای این مقصود به کار می‌روند و اغلب در نظام‌های آموزشی و در میان مدارس و معلمان و مدیران به عنوان موضوع‌هایی با اولویت پایین در نظر گرفته می‌شوند و معمولاً در قالب درس‌هایی جدا و رویکردی موضوع مدار که بر انتقال معلومات تاریخی، جغرافیایی و اجتماعی تأکید دارند، در برنامه‌ی درسی قرار می‌گیرند.

در مورد رویکرد حل مسئله و کاربرد آن در آموزش دروس مختلف به‌ویژه درس‌های اجتماعی و انسانی، برداشت دقیق و منسجمی وجود ندارد و معمولاً تصویری خط‌کشی شده از مراحل رویکرد حل مسئله و محدودیت آن در به‌کارگیری در کلاس‌های معمول وجود دارد؛ حال آن‌که رویکرد حل مسئله در طیف گسترده‌ای از موقعیت‌های یادگیری و در سطوح مختلفی از دشواری از سطح تفکر عملیاتی تا سطح تفکر فراانتزاعی، قابل به‌کارگیری است.

این مقاله به‌طور کلی برگرفته از پژوهشی است که توسط مؤلف در زمینه‌ی کاربرد رویکرد

حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی انجام شده است.^۲

۱- استادیار پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت

۲- «ارائه‌ی چهارچوب نظری، طراحی و تدوین و اجرای آزمایشی برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی براساس رویکرد حل مسئله»؛ گزارش شماره‌ی ۲ و ۳ و ۴ پژوهش؛ مؤسسه‌ی پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی؛ ۱۳۸۴-۱۳۸۲.

این مطالعه کوشش دارد تا از طریق بررسی جایگاه و ویژگی‌های رویکرد حل مسئله در آموزش به ویژه حوزه‌ی مطالعات اجتماعی، همراه با شناسایی تجربیات و رویکردهای حل مسئله در سطوح مختلفی از تفکر و پیچیدگی مسائل، به معرفی کاربرد رویکرد حل مسئله در سطوح مختلف دشواری و پیچیدگی آن بپردازد. هم‌چنین تلاش شده است تا زمینه‌های موضوعی و مضامین قابل ارائه در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی را در موقعیت‌های مختلف رویکرد حل مسئله معرفی نموده، افزون بر آن در بخش پایانی مقاله نیز شرحی از برنامه‌ی درسی طراحی و تدوین شده‌ی مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی براساس رویکرد حل مسئله را در قالب معرفی راهنمای برنامه‌ی درسی و راهنمای تدریس تدوین شده، ارائه نماید.

واژگان کلیدی: حل مسئله، مطالعات اجتماعی، سطوح مختلف دشواری، کاربرد رویکرد حل مسئله، کاوشگری، تفکر سطح بالا، ژرف‌اندیشی، طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی دوره‌ی راهنمایی.

مقدمه

دانش‌آموزان دوره‌های مختلف تحصیلی نیاز به فرصت‌های فراوان برای وارد شدن در حل مسئله دارند؛ به‌ویژه مسائلی که ناشی از زندگی معمول آن‌هاست؛ مسائلی که ذهن دانش‌آموز را به تحیر می‌اندازد و اعتقاد او را غیریقینی می‌کند؛ مسائلی که هدف‌دار و مبتنی بر رغبت‌ها و انگیزه‌های دانش‌آموز باشند و به صورت پروژه‌ای برای چالش او در موضوعات مورد توجه، زنده و جاذب و تفکر برانگیز باشند.

دیوئی در سال ۱۹۱۶ در میان اولین کسانی بود که بهبود تفکر را به عنوان یک هدف اساسی در تدریس مطالعات اجتماعی مورد توجه قرار داد (وست وود^۱، ۱۹۹۳). ریشه‌های توجه به رویکرد حل مسئله در صد سال تجربه‌ی حوزه‌ی برنامه‌ی درسی و آموزشی را باید در آرای دیوئی و تعلیم و تربیت پیشرفت‌گرا^۲ در نیمه‌ی اول قرن بیستم دید. حل مسئله‌ی در این رویکرد در خدمت رشد دانش‌آموز است و هدف غائی تعلیم و تربیت و برنامه‌ی درسی نیز همین رشد تفکر و قضاوت دانش‌آموز است. تجارب دانش‌آموز که شامل گرایش‌ها، خواست‌ها و علائق و نیازهای وی می‌باشد، نقطه‌ی شروعی برای عبور از گذرگاه رشد در این رویکرد است و در نتیجه از تجارب فعلی دانش‌آموز به عنوان مراحل ابتدایی فرایند رشد، به سوی تجارب سازمان یافته‌ی علمی به عنوان مراحل انتهایی فرایند رشد، پل زده می‌شود و در فرایند برنامه‌ی درسی به گونه‌ای متعادل به‌وجود چنین تجارب و

۱- Westwood Geraldine E.

۲- Progressivist



فرصت‌هایی در آموزش توجه می‌شود. همان‌طور که ون سیکل^۱ مطرح می‌کند (۱۹۹۰)^(۳)، یک هدف عمده‌ی اکثر مربیان، یاد دادن مهارت‌های استدلال به دانش‌آموزان و توسعه‌ی آن است و این که در بافت موضوعاتی که درس می‌دهند دانش‌آموزان آن را استفاده کنند. این هدف مشترک مربیان مطالعات اجتماعی، ناشی از نگرانی آن‌ها برای آماده کردن دانش‌آموزانشان به عنوان شهروندانی فعال است و نیز این که کارکردی مؤثر در جامعه داشته باشند، در نتیجه مربیان یاد دادن «استدلال کردن» را به عنوان بعدی اساسی در تدریس، تقویت می‌کنند. ون سیکل (۱۹۹۰، ص ۳۳) می‌گوید: معلمانی 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.»

با توجه به مقدمه‌ی فوق، هدف این مطالعه، همانا ایجاد زمینه‌ی آشنایی با گستره‌ی تجربیات و طرح‌های حوزه‌ی رویکرد حل مسئله و پژوهشگری با تأکید بر زمینه‌ی کاربرد این رویکردها در حوزه‌ی مطالعات اجتماعی بوده است تا از این طریق بتوان موقعیت‌های یادگیری مبتنی بر حل مسئله و پژوهشگری را در قالب سطوح مختلفی از پیچیدگی و ژرف‌اندیشی^۲ و حتی الامکان در طیفی صعودی برای کاربرد در دوره‌های مختلف تحصیلی از دوره‌ی ابتدایی تا دوره‌ی متوسطه و سطوح بالاتر (دانشگاهی و بزرگ‌سالی) قرار داد. همان‌طور که در مقاله مشخص گردیده، رویکردهای حل مسئله و پژوهشگری در حوزه‌ی دروس اجتماعی را در قالب چهارده موقعیت اساسی یادگیری و در چهار سطح مختلف از نظر دشواری و پیچیدگی می‌توان قرار داد تا آموزش دروس اجتماعی و انسانی براساس رویکرد حل مسئله به صورت صحیح و اصولی، و در نظر گرفتن شرایط مختلف رشد شناختی دانش‌آموزان دنبال شود. در عین حال، باید توجه داشت که در تفکیک رویکردهای حل مسئله و پژوهشگری در سطوح مختلف پیچیدگی و دشواری و کاربرد آن در دوره‌های مختلف، نمی‌توان کاملاً خط‌کشی کرد و آن را قطعی دانست.

این مقاله، به معرفی هر یک از سطوح چهارگانه‌ی پیش‌نهادی برای رویکرد حل مسئله و دسته‌های مختلف تجربیات مطرح در هر سطح، می‌پردازد. در ادامه‌ی مقاله، اولویت زمینه‌ها و مضامین قابل ارائه در موقعیت‌ها و سطوح گوناگون یادگیری در درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی، مورد توجه قرار می‌گیرد. در بخش پایانی نیز به منظور ایجاد زمینه‌ی شناخت بهتری از رویکرد حل مسئله و کاربرد آن در سطوح مختلف و از جمله در دوره‌ی راهنمایی، نيمرخي از برنامه تدوين شده در قالب معرفي بخش‌هایی از راهنمای برنامه‌ی درسی و راهنمای تدریس واحدهای درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی در رویکرد حل مسئله ارائه می‌گردد.

۱- Van Sickle Ronald L.

۲- reflection

جایگاه رویکرد حل مسئله در آموزش مطالعات اجتماعی

در مورد اهمیت رویکرد حل مسئله و جایگاه آن در آموزش دروس مختلف، که به صورت «در مرکز توجه قرار گرفتن یادگیری دانش آموز، تقویت ژرف اندیشی، و تعمیق یادگیری او در اثر این رویکرد» است، در منابع گوناگون به مقدار قابل توجهی تأکید شده است؛ از جمله جویس و دیگران (۱۳۷۶)^(۳)، مهرمحمدی (۱۳۷۴)^(۴) و احمدی (۱۳۸۰)^(۵) دلایل توجیه کننده‌ی زیر را برای کاربرد رویکرد حل مسئله در آموزش‌ها و به‌ویژه در حوزه‌ی آموزش دروس اجتماعی و انسانی مطرح می‌کنند:

- ۱- ایجاد انگیزه‌ی درونی برای یادگیری دانش آموز - ارتباط با دنیای درونی یادگیرنده - مواجه شدن با مسئله‌ی واقعی - و ایجاد تحیر و شگفتی؛

- ۲- معنادار بودن و پایداری دانش فراگرفته شده که در نتیجه معلومات به عنوان بخشی از کل فرایند حل مسئله به دست می‌آید؛

- ۳- تربیت عقلانی ناشی از تفکر و قضاوت صحیح، هم‌چنین استفاده از مواد آموزشی و روش‌هایی که دانش آموز را با مسائل واقعی مواجه می‌سازد؛

- ۴- انتقال یادگیری و کاربرد آموخته‌ها در موقعیت‌های تازه، هم‌چنین افزایش تحمل بیچیدگی‌ها و ابهام‌ها، و بی‌گیری برای رفع آن‌ها؛

- ۵- تحقق اهداف متنوع یادگیری در ابعاد عقلانی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی؛

حل مسئله در زمینه‌های اجتماعی موجب می‌شود تا دانش‌آموزان مهارت‌های فرایند اجتماعی را بیاموزند. حل مسئله به صورت گروهی، بستر مناسبی برای دست‌یابی به بسیاری از اهداف ناظر بر تربیت عقلانی مانند: مسئولیت‌پذیری؛ رعایت حقوق دیگران؛ ارزش‌گذاری به کار دیگران؛ و در نظر گرفتن عدالت در بحث و گفت‌وگو خواهد بود.

- ۶- تسریع جریان رشد عقلانی در اثر برهم خوردن تعادل برقرار شده میان فرد و محیط که تقویت‌کننده‌ی ساختار شناختی است؛

- ۷- کسب تسلط بیشتر در مهارت‌های فرایندی چون مشاهده کردن - گردآوری داده‌ها - سازمان‌دهی داده‌ها - تعیین متغیرها - بررسی فرضیات - تبیین کردن - و استنباط کردن؛

- ۸- تقویت نگرش علمی و رشد ژرف‌اندیشی در اثر کار مطالعاتی دقیق و از نزدیک، بر روی مسئله‌ی واقعی و برانگیزنده؛

- ۹- تأثیر در «خود راهبر» شدن دانش‌آموز» و در نتیجه حرکت در بستر یادگیری مادام‌العمر.



از آن جا که خود راهبری یکی از مؤلفه‌های اساسی در آموزش و پرورش مادام‌العمر^۱ است، دانش‌آموز می‌باید مهارت‌های چگونه یاد گرفتن - کشف مجهولات - برنامه‌ریزی - و نقشه کشیدن برای یادگیری‌های آتی خود را، یاد بگیرد.

□ اصولاً در اواخر دوره‌ی ابتدایی و دوره‌ی دبیرستان نمونه‌های فراوانی از کاربرد فرایند حل مسئله و پژوهش در تجربیات یادگیری دروس اجتماعی به چشم می‌خورد. از نمونه‌های آن در درس مطالعات اجتماعی کلاس چهارم ابتدایی در کشور آمریکا که مارزانو و دیگران (۱۹۸۸)^(۶) مطرح می‌کنند، استفاده‌ی دانش‌آموزان از فرایند تحقیق برای یادگیری درباره‌ی تاریخ جامعه‌ی محلی خود و علل درهم تنیده بودن جامعه‌شان است.

□ ون فوسن و شیولی^۲ (۱۹۹۷)^(۷) در مورد اهمیت و جایگاه رویکرد پژوهشگری و مسئله مداری در زمینه‌ی درس‌های اجتماعی و تربیت شهروند شایسته، چنین استدلال می‌کنند:

- از یاددهی پژوهش مدار (کاوشگری) برای مدت طولانی به عنوان راهبرد یاددهی مفید و اثربخش مطالعات اجتماعی طرفداری شده است.

- یاددهی پژوهش مدار، به پرورش تمایل طبیعی کودکان برای تحقیق و واری می‌کند.
- در صورت پذیرفتن این که هدف اولیه و اساسی مطالعات اجتماعی، تحول در یک شهروندی شایسته و با صلاحیت برای جامعه‌ی مردم سالار است، تدریس پژوهش مدار احتمالاً مناسب‌ترین روش شناسی برای مطالعات اجتماعی بدون توجه به سطح پایه و کلاس است.

- یاددهی به روش «کاوشگری و حل مسئله»، خیلی از مهارت‌های اساسی و گرایش‌های هم‌خوان با شهروند مردم‌سالار را توسعه می‌دهد.

□ ادیگر^۳ (۱۹۹۱)^(۸) معتقد است که فرصت‌های یادگیری هدف مدار و رغبت‌انگیز، یک «باید» در برنامه‌ی درسی اجتماعی است. دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی به فرصت‌های یادگیری فراوان برای وارد شدن در حل مسئله نیاز دارند؛ مسائلی که شبیه زندگی هستند و توسط دانش‌آموزان مدرسه‌ی راهنمایی با کمک معلم انتخاب می‌شوند. با توجه به این که دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی در سنین بلوغ هستند، اگر چنان چه در زمینه‌ی درس‌های اجتماعی، فعالیت‌ها طوری باشند که علاقه و رغبت دانش‌آموز را ایجاد کرده و نگه دارند، آن‌ها بهتر این فعالیت‌ها را انجام خواهند داد.

□ از نظر وارن سولومون^۴ (۱۹۸۷)^(۹)، درس‌های اجتماعی توانایی آن را دارند که با رویکردی

۱- lifelong Education

۲- Vanfossen Philip j. And Shiveley james M.

۳- Ediger Marlaw

۴- Solmon Warren

مناسب در پیش برد مهارت‌های تفکر مؤثر باشند. این که نقش شهروندی متضمن تفکر است، با توجه به آن‌چه که شهروندان باید انجام دهند، کاملاً آشکار است. یک شهروند به عنوان رأی‌دهنده، عضو هیأت منصفه، یا فردی که دلالت‌های ضمنی رفتارهایش را به صورت جدی در نظر می‌گیرد، می‌باید تصمیم‌های عاقلانه و منطقی بگیرد (۱۹۸۷، ص ۵۵۸). این که یک شهروند می‌باید توانایی تحلیل اشارت‌های سیاسی و اخلاقی هر موقعیت و وضعیت انسانی را داشته باشد تأکیدی است بر اهمیت توسعه‌ی تفکر سطح بالا^۱ و حل مسئله در حوزه‌ی دروس اجتماعی.

نه تنها هدف اصلی دروس اجتماعی بر توجه به تفکر اشاره دارد، بلکه دانشی که در دروس اجتماعی با آن سروکار دارند نیز بر تفکر اشاره دارد. این که دانش‌آموزان فرصت‌هایی داشته باشند تا فرایندهای تفکری که آن دانش را تولید کرده‌اند، استفاده کنند.

دانش‌آموزانی که در رویکرد حل مسئله و پژوهشگری به صورت فعالی در کاوشگری‌های گذشته درگیر می‌شوند، چه، درباره‌ی وقایع زندگی خودشان چه زندگی دیگران، احتمالاً به بینش‌های معنی‌داری نسبت به آن‌چه که در تاریخ هست دست می‌یابند (سولومون، ۱۹۸۷). علاوه بر آن، دانش‌آموزان، مهارت‌هایی را یاد می‌گیرند که پشتیبان نقش شهروندی آن‌ها از آموختن درس‌های اجتماعی است، مهارت‌هایی که می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد؛ برای مثال در ارزش‌یابی وظایف و مسئولیت‌هایی که به صورت خدمات در یک سفر می‌باید متقبل شوند، یا کاربرد مفاهیم حقوقی ناشی از قانون اساسی در موقعیت‌های خاص درسی مربوط به حکومت، یا پیش‌گویی تغییرات قیمت‌ها با استفاده از اصول عرضه و تقاضا (سولومون، ۱۹۸۷، ص ۵۵۸).

□ در مجموع، رویکرد حل مسئله در آموزش درس‌های اجتماعی و به‌ویژه در قالب درسی به نام «مطالعات اجتماعی» که معمولاً از رویکردی تلفیقی نیز در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی برخوردار است، رویکردی اساسی در حوزه‌ی آموزش دروس اجتماعی است. در چنین رویکردی، مطالعات اجتماعی به عنوان تحقیقی مبتنی بر جست‌وجوگری و کاوشگری در نظر گرفته می‌شود که بر مهارت‌های تفکر سطح بالا؛ ژرف‌اندیشی؛ تصمیم‌گیری و حل مسئله؛ تحقیق؛ و اکتشاف گزینه‌ها آینده تأکید دارد. قابل توجه است که بررسی پیشینه‌ی حوزه‌ی آموزش دروس اجتماعی نشان می‌دهد که دروس اجتماعی به عنوان دانش گذشته، به عنوان علوم اجتماعی - دانش دیسیپلینی، به عنوان رشد اجتماعی - مسئولیت‌پذیری، به عنوان تحول شخصی و دانش آموزمداری به عنوان انتقادگری و بازسازی اجتماعی^۲ نیز در نظر گرفته می‌شوند که رویکردهای متفاوتی نسبت به رویکرد حل مسئله هستند. اما،

۱- higher-order thinking

۲- Social reconstruction



رویکرد حل مسئله به هر حال رویکردی است که متوجه جنبه‌های درونی‌تر اجتماعی، شناختی و انسانی است. این رویکرد، بر توسعه‌ی فرایندهای شناختی و تقویت تفکر، هم‌چنین عقلانیت دانش‌آموز تأکیدی خاص دارد.

شناسایی برخی تجربیات در حوزه‌ی رویکرد حل مسئله

پروژه‌ها و تجربیات متنوع و قابل توجهی، در نگاهی جهانی، در زمینه‌ی حل مسئله و پژوهشگری دانش‌آموز هم‌چنین در به‌کارگیری مهارت‌های تفکر سطح بالا^۱ در حوزه‌های مختلف و از جمله دروس اجتماعی انجام شده‌اند. بعضی از این الگوها و پروژه‌هایی که در بررسی رویکرد حل مسئله و پژوهشگری دانش‌آموز با تأکید بر حوزه‌ی دروس اجتماعی و مطالعات اجتماعی در مؤسسات پژوهشی و مراکز آموزشی معتبر در سطح جهان به‌دست آمده‌اند، مبنایی برای پژوهش و تدوین این مطالعه در حوزه‌ی رویکرد حل مسئله بوده‌اند. در این‌جا بعضی از نمونه‌های به‌دست آمده معرفی می‌شوند تا زمینه‌ی آشنایی و درک بهتری از سطوح آن‌ها فراهم آید. قابل توجه است که بعضی از این رویکردها و نمونه‌های مطرح شده، متناسب‌تر با دوره‌ی ابتدایی و تا حدودی دوره‌ی راهنمایی هستند و بعضی متناسب‌تر با دوره‌ی متوسطه و سال‌های پایانی آن و حتی متناسب با دوره‌ی آموزش عالی هستند. به هر حال باید توجه داشت که کاملاً نمی‌توان در تقسیم‌بندی تجربیات و پروژه‌های رویکرد حل مسئله در دوره‌های مختلف تحصیلی، قاطعانه خط‌کشی کرد:

۱- الگوی پیش‌نهادی ون‌فوسن و شیولی (۱۹۹۷) در طبقات کاوشگری: در این الگو، سه طبقه از مسائل به‌صورت: الف- مسائل کنجکاوانه،^۲ ب- مسائل مرتبط با داده‌های متعارض^۳، و ج- مسائل ناشی از احساس مشکل^۴ که توسط معلم تسهیل می‌شود را در قالب رویکرد حل مسئله و کاوشگری، به عنوان یکی از سه رویکرد اصلی در آموزش دروس اجتماعی، مطرح می‌کنند.

۲- الگوی حل مسئله‌ی تیمی ساختاریافته^۵ - از «شیوه، کلارک و متیور:»^۶ (۱۹۹۲). این الگو، برای حل مسئله‌ی تیمی و تصمیم‌گیری مشارکتی و هم‌چنین سهیم شدن در نقش‌هاست. این الگو برای استفاده‌ی دانش‌آموزان سال ششم ابتدایی با تعدیلاتی آماده گردیده است. در فرایند حل

۱- higher - order thinking skills

۲- Curiosity-driven Inquiry

۳- Obvious conflicting data or perspectives

۴- Teacher-facilitated felt difficulty

۵- Structured Team Problem Solving (STePS)

۶- Sheive & Clark & Metevir

مسئله‌ی تیمی ساختاریافته، دانش‌آموزان از شش رویه همچون: بارش مغزی^۱؛ پالایش کردن^۲؛ خوشه کردن^۳؛ برنامه‌ریزی عملی؛ اولویت‌بندی کردن^۴؛ و نمودار کشیدن^۵، هم‌چنین پانزده فن حل مسئله استفاده می‌کنند که ساختار یافتگی رویکرد را مشخص می‌کند.

۳- رویکرد تفکر انتقادی^۶ - از کراپ (۱۹۸۸)^(۱۱) در این رویکرد، مهارت‌های پژوهش توسط فردی مثل مسئول کتاب‌خانه در برنامه‌ی درسی و در ترکیب با درس‌هایی چون مطالعات اجتماعی، زبان‌آموزی و خواندن تلفیق، و آموزش داده می‌شود. در چنین رویکردی از زمان پنجره‌ی باز در ترکیب با زمان رسمی کلاس استفاده می‌شود و نظام یادگیری برای این‌که دانش‌آموز چگونه یادگرفتن را یاد بگیرد، سه مرحله‌ی درون‌داد، سازمان‌دهی و برون‌داد را طی می‌کند.

۴- رویکرد فرایند حل مسئله‌ی آینده^۷ - از پسکه و همکاران^(۱۲) (۱۹۹۶). این رویکرد، درس «مطالعات جهانی» را با «حل مسئله» تلفیق می‌کند تا دانش‌آموز بتواند مسائل جهانی را حل کند. در این رویکرد هم‌چنین، بر راهبردهای واگرا چون بارش مغزی و راهبردهای هم‌گرا همچون تحلیل کردن و تلفیق (سنتز کردن) تأکید می‌شود. شش مرحله یا گام در این رویکرد دیده می‌شود که شامل بحث و شناسایی و تبیین مسئله‌ی اصلی و نیز ارائه‌ی راه‌حل‌های جای‌گزین می‌باشد. و دانش‌آموزان در قالب تیم‌ها فعالیت می‌کنند.

۵- رویکرد حل مسئله و یادگیری مشارکتی^۸ - از رونالد ون سیکل^(۱۳) (۱۹۹۰) این رویکرد از یافته‌های دو حوزه‌ی: ۱- روان‌شناسی شناختی، و ۲- یادگیری مشارکتی استفاده می‌کند. راهبرد آموزشی حل مسئله به صورت زیر چهارچوب‌بندی می‌شود:

۱- ویژه و مشخص ساختن مسئله به صورت نوشتن آن؛

۲- ارزیابی آمادگی شناختی دانش‌آموزان؛

۳- ویژه ساختن وظایف (تکالیف)، و اختصاص زمان به آن‌ها؛

۴- الگو قرار دادن رفتار حل مسئله؛

۵- اختصاص دادن دانش‌آموزان به گروه‌های حل مسئله؛

۶- بنا کردن ساختارهای تخصصی شده‌ی تکالیف؛

۷- به‌کارگیری و اجرای ساختارهای انگیزه‌ای مشارکتی (هم‌یارانه)؛

۱- brain storming

۲- Clarifying

۳ - Clustering

۴- Prioritizing

۵- diagraming

۶- Critical thinking

۷- FPSP - Future Problem Solving Process

۸- Pesce et al

۹- Cooperative Learning

۱۰- Wan Sickle Ronald L.



۸- درخواست نمونه‌های روشن و آشکار از مسئله؛

۹- درخواست ارزش‌یابی از راه‌حل‌ها.

۶- الگوی بهبود مهارت‌های تفکر دانش‌آموز ابتدایی - از وارن سولومون (۱۹۸۷). این رویکرد بر الگوهای تفکری که پیچیده نیستند و در دو طبقه‌ی: ۱- حل مسئله‌ی عمومی و ۲- انواع ویژه‌ی تکالیف عقلانی^۱ قرار می‌گیرند، تأکید دارد. انواع ویژه‌ی تکالیف عقلانی که در الگوی سولومون با درس‌های مطالعات اجتماعی تناسب دارد، شامل: الف- درک کردن اطلاعات، ب- حل مسائل ویژه، ج- موضوعات پژوهشی، د- ارتباط و تفاهم با دیگران و ه- تصمیم‌گیری، می‌باشند.

۷- رویکرد یاددهی متفکر ژرف‌اندیش^۲ در آموزش مطالعات اجتماعی - از کارتر (۱۹۹۰)^(۱۳).

این رویکرد یک جهت‌گیری فرایندی است و بر توسعه‌ی عقلانی و شخصی دانش‌آموز از طریق روبه‌رو شدن با مسائل اجتماعی تأکید می‌کند. معلم در این رویکرد به صورت فعال درگیر می‌شود و مبنایی برای تصمیم‌گیری شاگرد فراهم می‌کند. در این رویکرد آموزش با نیازها و علائق دانش‌آموز همخوان است و معلم کوشش می‌کند تا دانش‌آموزان را طوری متحوّل کند که مثل کسانی باشند که برای اولین بار است به سمتی می‌روند که آن‌ها را به دنیای اطرافشان مجذوب و علاقه‌مند کرده است. سبک یاددهی، در چنین رویکردی تعامل برانگیز و خلاق است. افزون بر آن، بر بیرون کشیدن نقطه‌نظرها و بردن به تخیل از طریق ایجاد زمینه‌ی کنجکاوی و یادگیری معنی‌دار، تأکید می‌شود.

۸- الگوی استفاده از پایگاه داده‌های کامپیوتری در حل مسئله دانش‌آموزی - از ایمان وگلن^۳ (۱۹۹۲)^(۱۴). در این الگو ایمان وگلن نشان دادند که مواردی چون: وجود محدودیت‌های زمانی و فشار [بر شاگرد]؛ استفاده از گروه‌های مشارکتی (هم‌یاری) دانش‌آموزی؛ دانش قبلی دانش‌آموز؛ و استفاده از ساختار^۴ توسط معلم در خلال فرایند حل مسئله در آموزش، از اهمیت برخوردارند.

۹- رویکرد کاوشگری جغرافیایی در مسائل جهانی - از دیوید هیل (۱۹۹۳)^(۱۵). در این رویکرد، کاوشگری در خدمت هدف‌های گسترده‌ی مطالعات اجتماعی برای آموزش شهروندی، دانش رشته‌ای، تفکر انتقادی و تفکر مبتنی بر ژرف‌اندیشی، هم‌چنین تفکر فراانتزاعی^۵ است. در کاوشگری جغرافیایی مسئله محور، یادگیرنده به دنبال پاسخ‌های سوالات جغرافیایی دنیای واقعی است. معلم، دانش‌آموزان را وامی‌دارد تا سوالات جدید مطرح کنند؛ داده‌های مفیدتر را جست‌وجو کنند؛ کیفیت داده‌ها را مورد سؤال قرار دهند؛ بین پدیده‌ها رابطه‌ای برقرار کنند؛ فرایند واری و پژوهش خود را توضیح

۱- Specific Types of Intellectual Tasks ۲- reflective thinker ۳- Ehman Lee H. & Glenn Allen D.

۴- Structure

۵- Postformal thought

دهند؛ و از راه حل ها و موضع گیری هایشان دفاع کنند. این سطح از کاوشگری، بیشتر مناسب اواخر دوره‌ی متوسطه و دانشگاهی است.

۱۰- رویکرد تقویت مهارت‌های تفکر سطح بالا از جمله حل مسئله برای دانش‌آموز دوره‌ی راهنمایی - از فرزند^۱ (۱۹۹۰)^(۱۶). چنین رویکردی بر مهارت‌های سازمان دادن و خلاصه کردن؛ قیاس کردن و تأثیرگذاری از این طریق؛ تفکر واگرا^۲؛ و فنون بارش مغزی تأکید می‌کند. هم‌چنین، در این رویکرد از روش: آینده‌پردازی و افسانه‌ی علمی برای توسعه‌ی مسائل فرضیه‌ای؛ استفاده از کامپیوتر و بازی‌ها؛ تأکید بر نویسندگی و مهارت تفکر بلند^۳ برای فکر کردن؛ و برطرف کردن ضعف‌ها، استفاده می‌شود.

۱۱- رویکرد حل مسئله‌ی باز^۴ (گسترده پاسخ) - از رید و یانگ^۵ (۲۰۰۲)^(۱۷). در این رویکرد بر گروه‌های هم‌یاری سه نفره در حل مسائل باز، تعامل‌های بین دانش‌آموزان و ایجاد اتصال بین «جزایر دانش» در دانش‌آموزان تأکید می‌شود.

۱۲- رویکرد دوره‌ی شاگردی (کارآموزی) شناختی^۶ از ون سیکل و هوگ (۱۹۸۹)^(۱۸). در این دوره، یک فرایند الگو قرار دادن حل مسئله‌ی ماهرانه مورد تأکید است. یادگیرنده از دانش و رویه‌های مختص یک قلمرو^۷ و راهبردهای دانش فراشناختی^۸ چون دانش نسبت به چستی، دانش تبیینی و دانش رویه‌ای^۹، از راهبردهای عمومی تفکر، استفاده می‌کند. در این رویکرد به مرور سطح مسئولیت عملکرد دانشجو افزایش می‌یابد.

۱۳- الگوی پیوندی^{۱۰} (دووجهی) بین یادگیری مسئله مدار و حل مسئله - از جارویس^{۱۱} (۲۰۰۲)^(۱۹). در این الگو، هم معلمان مسئله مداری می‌کنند و الگو می‌دهند و با دانش‌آموزان کار می‌کنند و هم، شاگردان مسئله حل می‌کنند و رویکرد حل مسئله را دنبال می‌کنند.

۱۴- الگوی رشته‌های مشارکت‌پذیری^{۱۲} در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی - از برمن^{۱۳} و دیگران (۱۹۸۴)^(۲۰). این رویکرد بر پرداختن به مسائل بحث‌انگیز اجتماعی و مشارکت و درگیر شدن دانش‌آموز در مسائل مهم اجتماعی تأکید می‌کند. فعالیت دانش‌آموز بر حل مسئله گروهی، و موضعی

۱- Freseman Richard D.

۲- divergent thinking

۳- thinking aloud

۴- Open-ended problem solving

۵ - Reid Norman & Yang Mei-Jung

۶- Cognitive apprenticeship

۷- domain-specific knowledge and procedures

۸ - metacognitive knowledge

۹- Procedural Knowledge

۱۰- hybrid model

۱۱- Jarvis Peter

۱۲- Participation Series

۱۳- Berman Shelly and Others



که نشانگر بهترین تفکر جمعی است متمرکز می‌شود. در این رویکرد، با استفاده از رشته‌ای از مورد پژوهی‌ها، دانش‌آموزان تاکتیک‌ها و راهبردهایی برای تغییر را بررسی کرده و نقد و ارزش‌یابی می‌کنند. ۱۵- الگوی کاوشگری باستان‌شناسی در مدرسه - از کاترین رومانو (۲۰۰۳)^(۲۱). این الگو مبتنی بر فعال شدن دانش‌آموز در یادگیری؛ مستدل و عقلانی بودن؛ و سازندگی‌گرایی^۱ [سازاگرایی] است.

سطوح مختلف کاربرد رویکرد حل مسئله در حوزه‌ی مطالعات اجتماعی

تجربیات و نمونه‌هایی از رویکرد حل مسئله به اجمال معرفی گردیدند: این تجربیات نشان‌دهنده‌ی آن هستند که رویکرد حل مسئله در سطوح مختلفی از سطح تفکر عملیاتی^۲ تا سطح تفکر صوری^۳ (انتزاعی) و سپس تفکر فراانتزاعی^۴ قابل به کارگیری است، هم‌چنین در دوره‌های مختلف، سطوح متفاوتی از رویکرد حل مسئله قابل طرح شدن هستند. هرچه به سمت سطوح بالاتر حرکت می‌شود، مسائل از پیچیدگی و تفکر انتزاعی بالاتری برخوردار می‌شوند.

در دوره‌ی ابتدایی با توجه به این‌که دانش‌آموز هنوز به دوره‌ی تفکر انتزاعی نرسیده است، حل مسئله متناسب با ساختار عقلانی عینی - عملیاتی دانش‌آموز، بر تجربیات حسی و کنجکاوانه و جنبه‌ی استقرایی، بیشتر تأکید دارد. الگوی آموزش و طراحی و تدوین درس‌ها نیز عمدتاً حالت میان رشته‌ای و بستری تلفیقی داشته و تأکید کمتری بر دیسیپلین‌های اجتماعی چون تاریخ، جغرافی، اقتصاد و ... وجود دارد و درس‌های اجتماعی در درسی به نام «مطالعات اجتماعی» جمع می‌شود.

در دوره‌ی راهنمایی، بر کاوشگری‌های مبتنی بر درک اطلاعات و مفاهیم، برخورد با مسائل با چشم‌اندازهای متعارض، هم‌چنین کاوشگری‌های مبتنی بر الگوگیری در حل مسئله و همیاری در حل مسئله و آینده‌پردازی و برنامه‌ریزی تأکید می‌شود. به مرور در اواخر این دوره، طرح مسائل مبتنی بر تفکر انتزاعی می‌تواند آغاز شود.

در دوره‌ی متوسطه و بالاتر با صعود دانش‌آموز به مرحله‌ی تفکر منطقی (انتزاعی)، مسایل از نوع فرضیه‌ای - قیاسی بیشتر مورد تأکید قرار می‌گیرد. در این دوره، بر تفکر انتقادی و تفکر سطح بالا چون تحلیل و تفسیر و دست‌کاری اطلاعات؛ حل مسائل باز و بدون ساختار از پیش تعیین شده؛ تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی و طراحی پروژه تأکید می‌شود. در انتهای این دوره و دوره‌ی دانشجوئی و بزرگ‌سالی، توجه به تفکر مابعد صوری یا فراانتزاعی و دو نوع تفکر دیالکتیکی^۵ و نسبی‌گرایی^۶ علاوه

۱- Constructivism

۲- Operational thinking

۳- formal thinking

۴- Postformal thinking

۵ - dialectic thought

۶ - relativism

بر جنبه‌های دیگر تفکر سطح بالا ضرورت خود را در برنامه‌ی درسی نشان می‌دهد. در دوره‌ی متوسطه تا حدودی بر بستر موضوعی و رشته‌ای و جنبه‌ی علوم اجتماعی، تفکر عمیق و ژرف‌اندیشی در درس‌های اجتماعی تأکید می‌شود و ساختار برنامه‌ی درسی بیشتر حالت دیسیپلینی به خود می‌گیرد. در عین حال، به کارگیری بستری میان رشته‌ای^۱ در درس‌های اجتماعی دوره‌ی متوسطه با تأکید بر کاربرد مهارت‌های تفکر سطح بالا نیز در بعضی نظام‌های آموزشی وجود دارد و نمونه‌های ارزشمندی از آن‌ها در این مطالعه دیده می‌شود.

نگارنده با توجه به پژوهشی که در زمینه‌ی رویکرد حل مسئله انجام داده است^(۲۲) و مجموعه‌ای که تحت عنوان «آشنایی با تجربیات و طرح‌های حوزه‌ی رویکرد حل مسئله و پژوهشگری» فراهم کرده است^(۲۳)، رویکردهای تجربه‌شده و مطرح شده در حوزه‌ی کاوشگری، حل مسئله و پژوهشگری دانش‌آموز در زمینه‌های درسی مختلف و به خصوص در دروس اجتماعی و انسانی را با توجه به نوع موقعیت‌های یادگیری و سطح دشواری موقعیت‌ها، و با ایده گرفتن از طبقه‌بندی‌های پیش‌نهادی برای سطوح مختلف تفکر و شناخت از دو صاحب نظر یعنی ژان پیاژه (۱۳۶۷)^(۲۴) و چارلز تی‌وین^۲ (۱۹۸۹)^(۲۵)، در چهار سطح قرار داده است. این سطوح به ترتیب از تفکر ماقبل‌صوری و دوره‌ی تفکر عملیاتی شروع شده، به سطوح بالاتر شناختی و دوره‌ی منطق‌صوری (تفکر انتزاعی) و تفکر سطح بالاتر رسیده و به دوره‌ی تفکر فراانتزاعی (مابعد‌صوری) ختم می‌شود.

موقعیت‌های یادگیری مبتنی بر کاوشگری، حل مسئله و پژوهش در برنامه‌ی درسی دانش‌آموز و از جمله در درس‌های اجتماعی، از دوره‌ی ابتدایی به دوره‌ی راهنمایی و سپس به دوره‌ی متوسطه و دانشگاهی، متناسب با ساختار عقلانی دانش‌آموز در این سطوح چهارگانه به مرور حالت پیچیده‌تر و ژرف‌نگرانه‌تری به خود می‌گیرد. مطالعه‌ی انجام شده بر روی مجموعه‌ای مشتمل بر بیش از بیست رویکرد و تجربه‌ی مطرح شده در برنامه‌ی درسی اواخر دوره‌ی ابتدایی، دوره‌ی راهنمایی و دوره‌ی متوسطه و بالاتر با تأکید بر موقعیت‌های مبتنی بر تفکر سطح بالا، کاوشگری و حل مسئله‌ی دانش‌آموز، به ویژه در حوزه‌ی مطالعات اجتماعی، چهار سطح از موقعیت‌های یادگیری را در رویکرد حل مسئله نشان داده است. موقعیت‌های یادگیری در این چهار سطح از رویکردها، به تفکیک، شرح داده می‌شود:

سطح اول: کاوشگری‌های در سطوح پایین‌تر حوزه‌ی شناختی

موقعیت‌ها: زمینه‌ها و چستی‌های کنجکاوانه، مسائل غریب و نامتعارف؛

- زمینه‌ها و مسائل مبتنی بر درک اطلاعات و مفاهیم؛



- کاوشگری در مسائل با داده‌ها و چشم‌اندازهای متعارض؛
- احساس مشکل و ابهام در یک موضوع، و برخورد به دوراهی.
- سطح دوم: کاوشگری‌های مبتنی بر الگوگیری
- موقعیت‌ها: - حل مسئله با تأکید بر الگو دادن معلم، کارآموزی شناختی؛
- حل مسئله و یادگیری مشارکتی؛ حل مسئله‌ی تیمی؛
- پیش‌بینی، اکتشاف گزینه‌ی آینده، آینده‌پردازی؛
- برنامه‌ریزی انجام پروژه - تدوین برنامه.
- سطح سوم: تفکر سطح بالاتر، پژوهش و ژرف‌اندیشی
- موقعیت‌ها: ژرف‌اندیشی؛ فرضیه‌سازی، پژوهش، تفحص؛
- ژرف‌اندیشی و تصمیم‌گیری، حل مسئله باز؛
- تفکر انتقادی، تفکر سطح بالا و کاربرد دانش در فرایند تفکر انتقادی.
- سطح چهارم: تعامل و تفکر فراانتزاعی در مسائل بحث‌انگیز اجتماعی
- موقعیت‌ها: پرداختن به مسائل بحث‌انگیز اجتماعی، مشارکت در حل مسائل اجتماعی؛
- بررسی زمینه‌های مشکل‌زا با تأکید بر تفکر فراانتزاعی، حل مسائل ویژه؛
- حل مسائل آینده و بررسی موقعیت‌های جهانی چالش‌انگیز.

جداول شماره‌ی ۱ و ۲ که در ادامه آمده است نیز، سطوح چهارگانه‌ی رویکردها و موقعیت‌های حل مسئله و پژوهشگری دانش‌آموز در حوزه‌ی دروس اجتماعی و هم‌چنین رویکردهای مطرح و موردنظر در هر سطح را، به تفکیک، شناسایی می‌کند.

جدول شماره ۱ - طبقه‌بندی پیش‌نهادی برای سطوح مختلف رویکردهای مبتنی بر پژوهشگری و حل مسئله‌ی دانش‌آموز در حوزه‌ی درس اجتماعی

سطح اول	سطح دوم	سطح سوم
<p>کارشگرگی در سطوح پایین‌تر شناختی</p> <p>کارشگرگی‌ها و چستی‌های کنجکارانه، و مسائل غریب و نامتعارف؛</p> <p>زمنیه‌ها و مسائل مبتنی بر درک اطلاعات و مفاهمه؛</p> <p>کارشگرگی در مسائل با داده‌ها و چشم‌اندازهای متعارض؛</p> <p>احساس مشکل و ابهام در یک موضوع، و برخورد به دوراهی.</p>	<p>کارشگرگی‌های مبتنی بر الگو گرفتن دانش‌آموز، کارآموزی شناختی؛</p> <p>حل مسئله با تأکید بر مشارکتی، حل مسئله‌ی تیمی؛</p> <p>حل مسئله و یادگیری مشارکتی، حل مسئله‌ی تپمی؛</p> <p>پیش‌بینی، اکتشاف و گزینه‌ی آینده، آینده‌پردازی؛</p> <p>برنامه‌ریزی انجام پروژه، تدوین برنامه.</p>	<p>تفکر سطح بالاتر، پژوهش و ژرف‌اندیشی</p> <p>تفکر سطح سوم</p> <p>فرضیه‌سازی؛ پژوهش؛ و ژرف‌اندیشی؛</p> <p>ژرف‌اندیشی و تصمیم‌گیری - حل مسئله‌ی باز؛</p> <p>تفکر انتقادی، تفکر سطح بالا و کاربرد دانش در زمینه‌ی تفکر انتقادی.</p>
<p>تعامل و تفکر فراانتراسی در مسائل بحث‌انگیز</p> <p>سطح چهارم</p> <p>تبادل به مسائل بحث‌انگیز</p> <p>پیداختن به مسائل بحث‌انگیز اجتماعی، و مشارکت در حل مسائل اجتماعی؛</p> <p>مستقل و ویژه؛</p> <p>تأکید بر تفکر فراانتراسی، و حل مسائل ویژه؛</p> <p>حل مسائل آینده و بررسی موقعیت‌های جهانی چالش‌انگیز.</p>		



جدول شماره‌ی ۲ - شناسایی رویکردهای مطرح شده و تجربه شده در سطوح چهارگانه‌ی رویکرد حل مسئله و پژوهشگری

<p>دسته‌ی اول - کاوشگری‌های متأثر از کنجکاوی: الگوی ون فوسن و شیولی (۱۹۹۷)</p> <p>دسته‌ی دوم - زمینه‌ها و مسائل مبتنی بر درک اطلاعات و مفاهیم با دیگران: الگوی سولومون (۱۹۸۷)</p> <p>دسته‌ی سوم - کاوشگری متأثر از داده‌ها یا نظرگاه‌های متعارض: الگوی ون فوسن و شیولی (۱۹۹۷)</p> <p>دسته‌ی چهارم - کاوشگری متأثر از احساس مشکل با کمک معلم: الگوی ون فوسن و شیولی (۱۹۹۷)</p>	<p>سطح اول کاوشگری در سطوح پایین‌تر حوزه‌ی شناختی</p>
<p>دسته‌ی اول - رویکردهای حل مسئله و یادگیری مشارکتی - حل مسئله‌ی تیمی</p> <p>۱- الگوی حل مسئله‌ی تیمی ساختاریافته: شیوه، کلارک و متیور (۱۹۹۲)</p> <p>۲- الگوی تلفیق مهارت‌های تفکر در درس مطالعات اجتماعی و استفاده از یادگیری مشارکتی: وست وود (۱۹۹۳)</p> <p>۳- رویکرد حل مسئله و یادگیری مشارکتی: رونالد ون سیکل (۱۹۹۰)</p> <p>دسته‌ی دوم - حل مسئله با تأکید بر الگو دادن، کارآموزی شناختی، ترکیب یادگیری مسئله‌مدار و حل مسئله</p> <p>۱- الگوی پیوندی دو وجهی بین یادگیری مسئله‌مدار و حل مسئله: جارویس (۲۰۰۲)</p> <p>۲- رویکرد سرعت‌بخشی شناختی از طریق کارآموزی شناختی: فیلیپ ادی (۱۹۹۹)</p> <p>۳- رویکرد دوره‌ی کارآموزی (شاگردی) شناختی: ون سیکل و هوگ (۱۹۸۹)</p> <p>۴- الگوی استفاده از پایگاه داده‌های کامپیوتری در حل مسئله: ایمان و گلن (۱۹۹۲)</p> <p>دسته‌ی سوم - حل مسئله در قالب موقعیت‌های اکتشافی گزینه‌های آینده</p> <p>۱- رویکرد تقویت مهارت‌های تفکر سطح بالای (حل مسئله‌ی) دانش‌آموز دوره‌ی راهنمایی: فرزنمن (۱۹۹۰)</p> <p>۲- آموزش حل مسئله و مطالعات آینده: جان توماس (۱۹۸۱)</p> <p>دسته‌ی چهارم - حل مسئله در قالب برنامه‌ریزی پروژه - تدوین یک برنامه</p> <p>۱- الگوی مبتنی بر رغبت و انگیزش در انجام پروژه: ادیگر (۱۹۹۱)</p>	<p>سطح دوم کاوشگری‌های مبتنی بر الگوگیری</p>

برای آشنایی دقیق‌تر با این رویکردها و تجربیات به کتاب «آشنایی با تجربیات و طرح‌های حوزه‌ی رویکرد حل مسئله و پژوهشگری»^(۳۳) مراجعه شود.

<p>دسته‌ی اول - رویکردهای مبتنی بر تفحص، فرضیه‌سازی و پژوهش</p> <p>۱- الگوی بهبود مهارت‌های تفکر: وارن سولومون (۱۹۸۷)</p> <p>۲- الگوی کاوشگری باستان‌شناسی در مدرسه: کاترین رومانو (۲۰۰۳)</p> <p>۳- رویکرد کاوشگری ژرف‌اندیش در مطالعات اجتماعی: جری بروفی (۱۹۸۸)</p> <p>دسته‌ی دوم - رویکردهای مبتنی بر ژرف‌اندیشی و تصمیم‌گیری، و حل مسئله‌ی باز</p> <p>۱- الگوی بهبود مهارت‌های تفکر: وارن سولومون (۱۹۸۷)</p> <p>۲- الگوی یاددهی متفکر ژرف‌اندیش در آموزش دروس اجتماعی: کارتر (۱۹۹۰)</p> <p>۳- رویکرد حل مسئله‌ی باز (فاقد ساختار از پیش تعیین شده): رید و یانگ (۲۰۰۲)</p> <p>دسته‌ی سوم - رویکردهای مبتنی بر تفکر انتقادی، تفکر سطح بالا و کاربرد دانش در فرایند تفکر انتقادی</p> <p>۱- رویکرد تفکر انتقادی و آموزش مهارت‌های پژوهش در کتاب‌خانه‌ی مدرسه: کراپ (۱۹۸۸)</p> <p>۲- الگوی آموزش مهارت‌های تفکر سطح بالا (با تأکید بر تفکر انتقادی) در زمینه‌ی دروس اجتماعی: نیومن (۱۹۸۷)</p>	<p>سطح سوم تفکر سطح بالا، پژوهش و ژرف‌اندیشی</p>
<p>دسته‌ی اول - برخورد به مسائل بحث‌انگیز اجتماعی، مشارکت در حل مسائل اجتماعی</p> <p>۱- برنامه‌ی درسی در قالب رشته‌های مشارکت‌پذیری: برمن و دیگران (۱۹۸۴)</p> <p>دسته‌ی دوم - تفکر فراانتزاعی در بررسی زمینه‌های مشکل‌زا و حل مسائل ویژه</p> <p>۱- رویکرد حل مسئله با تأکید بر تفکر فراانتزاعی و تصمیم‌گیری: چارلز تی‌وین (۱۹۸۹)</p> <p>دسته‌ی سوم - حل مسائل آینده و بررسی موقعیت‌های جهانی چالش‌انگیز</p> <p>۱- رویکرد فرایند حل مسئله‌ی آینده: پسکه و همکاران (۱۹۹۶)</p> <p>۲- رویکرد کاوشگری جغرافیایی در مسائل جهانی: دیوید هیل (۱۹۹۳)</p>	<p>سطح چهارم تعامل و تفکر فراانتزاعی در مسائل بحث‌انگیز اجتماعی</p>

زمینه‌ها و مضامین قابل ارائه در سطوح مختلف

حال، با توجه به تفکیک تجربیات و طرح‌های مبتنی بر رویکرد حل مسئله در چهارسطح و تعیین چهارده موقعیت یادگیری تا حدودی متفاوت در طیفی گسترده در رویکرد حل مسئله، طبق آنچه که در دو جدول طبقه‌بندی پیش‌نهادی نشان داده شد، پژوهش این مؤلف (۱۳۸۴) (۲۲) و (۲۳) در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی براساس رویکرد حل مسئله نشان داده است که زمینه‌های موضوعی و مضامین مختلف در این موقعیت‌های یادگیری در حوزه‌ی مطالعات اجتماعی، از طیفی گسترده در سه قلمرو «سواد اجتماعی»، «مهارت‌های اساسی یادگیری» و «شهروندی» می‌توانند برخوردار باشند.



جدول شماره‌ی ۳، اولویت زمینه‌های موضوعی و مضامین درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی با رویکرد حل مسئله را در پژوهش مذکور نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود زمینه‌های مشارکت شهروندی؛ حل مسئله در موقعیت‌های شبیه زندگی؛ بررسی زمینه‌های مشکل‌زا؛ برخورد با مسائل بحث‌انگیز اجتماعی؛ بررسی مسائل خانوادگی؛ آینده‌پردازی؛ و تدوین برنامه یا برنامه‌ریزی انجام یک پروژه‌ی اجتماعی، از اولویت بالاتری برای تدوین یک مضمون درسی و رویکرد حل مسئله برخوردار هستند.

جدول شماره ۳ - اولویت زمینه‌های موضوعی و مضامین

معیار اولویت:		معیار اولویت:	
اولویت ۱: وجود ۹ گروه موافق کامل		اولویت ۱: میانگین فراوانی بالای ۲/۷۰	
اولویت ۲: وجود ۶ تا ۸ گروه موافق کامل		اولویت ۲: میانگین فراوانی بالای ۲/۶۰	
اولویت ۳: وجود ۵ گروه موافق کامل		اولویت ۳: میانگین فراوانی بالای ۲/۴۰	
اولویت ۴: وجود ۴ گروه موافق کامل			
اولویت موضوع	از نظر دبیران و کارشناسان I	اولویت موضوع	از نظر دانش‌آموزان II
۱	زمینه‌های مشارکت شهروندی: ۱۴ حفاظت از محیط‌زیست؛ آگاه‌سازی به حقوق شهروندی؛ ارائه‌ی راه‌حل برای معضلات محیطی.	۱	اکتشاف گزینه‌ی آینده - آینده‌پردازی: ۱۴ مسائلی چون پیش‌بینی آینده‌ی حمل و نقل تهران، و یافتن راه‌حل بهبود آن.
۱	حل مسئله در موقعیت‌های شبیه زندگی: ۱۴ بررسی و ارائه‌ی راه‌حل برای توجه به قانون در جامعه؛ جلوگیری از اعمال خلاف مقررات و قانون‌شکنی در جامعه؛ رعایت حقوق انسانی.	۱	فرضیه‌سازی و پژوهش، و ژرف‌اندیشی: ۱۴ دلایل ایجاد ارگ بم و کاربرد آن، تهیه‌ی طرح برای بهبود آن.
۱	بررسی زمینه‌های مشکل‌زا: ۱۴ ارائه‌ی راه‌حل برای مسئله‌ی ویژه‌ای چون خانه‌سازی آینده با توجه به زلزله، با توجه به ازدیاد جمعیت، و با توجه به محدودیت امکانات طبیعی.	۱	ژرف‌اندیشی و تصمیم‌گیری، تدوین برنامه: ۱۴ تصمیم‌گیری در مواردی چون تدوین دو برنامه‌ی مناسب فرهنگی - اجتماعی برای اوقات فراغت دانش‌آموزان.
۱	حل مسئله در موقعیت‌های شبیه زندگی: ۱۴ ارائه‌ی راه‌حل برای بعضی مسائل مطرح در زندگی مثلاً ادامه‌ی تحصیل، پر کردن اوقات فراغت، انتخاب شغل.	۱	حل مسائل ویژه‌ی خانوادگی - حل مسائل در موقعیت شبیه زندگی: ۱۴ حل مسائل ویژه‌ی خانوادگی، مسائل مالی یا برخورد‌های خانوادگی.
		۱	برخورد به مسائل بحث‌انگیز اجتماعی/پژوهش و ژرف‌اندیشی: ۱۴ به عنوان مثال بررسی مسائل بی‌کاری و بی‌کاری پنهان در جامعه.



اولویت موضوع	از نظر دبیران و کارشناسان I	اولویت موضوع	از نظر دانش آموزان II
۱	برخورد به مسائل بحث‌انگیز اجتماعی - مشارکت شهروندی: [۱]	۲	تدوین برنامه یا برنامه‌ریزی انجام یک پروژه‌ی اجتماعی: [۲]
	بررسی مسائل بحث‌انگیز اجتماعی از قبیل: ترافیک، آلودگی هوا، دوره‌گردی، دست‌فروشی. دفع و بازیافت زیاده، تورم قیمت‌ها،	۲	گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات در درسی خاص.
۱	بررسی زمینه‌های مشکل‌زا: [۱]	۲	کاوشگری مبتنی بر درک اطلاعات و مفاهیم: [۲]
	ارائه‌ی راه‌حل برای یک چالش ملی: نجات جنگل‌های شمال، نجات دریای خزر، دریاچه‌ی ارومیه، و کمبود آب در مناطق حاشیه‌ی کویر.	۲	ارائه‌ی راه‌حل برای مسائل منطقه‌های محروم و حاشیه‌نشین مثل رباط کریم.
۲	تدوین برنامه یا برنامه‌ریزی انجام یک پروژه‌ی اجتماعی: [۲]	۲	تفکر انتقادی: [۳]
	تهیه‌ی برنامه برای یک بازدید علمی، برای ایجاد یک نمایشگاه محلی، ایجاد یک واحد خدمات رفاهی، ایجاد یک شهرک آموزشی.	۲	بررسی تبعیض‌های قومی یا جنسیتی در یکی از مناطق ایران یا منطقه‌ای در جهان.
۲	اکتشاف گزینه‌ی آینده - آینده‌پردازی: [۱]	۲	برخورد به مسائل بحث‌انگیز اجتماعی: [۳]
	تقویت پیش‌بینی در مواردی چون فناوری آینده، روش حمل و نقل آینده، روبات‌ها، شرایط محتمل در دیگر سیاره‌ها، آینده‌ی کره‌ی زمین.	۲	به عنوان مثال آزادی مطبوعات در ایران.
۲	کاوشگری در مورد زمینه‌ها و چستی‌های کنجکاوانه: [۲]	۲	فرضیه‌سازی و پژوهش، تفحص ژرف‌اندیشی: [۲]
	کاوشگری در مورد نمادها (سمبل‌ها)، خط‌نوشته‌ها، داستان قهرمان‌ها، ساکنان اولیه‌ی یک محل.	۲	به عنوان مثال تغییر الگوی ساخت خانه درصد سال اخیر در تهران.
		۳	فرضیه‌سازی و پژوهش، و ژرف‌اندیشی [۱]
		۳	شناسایی دلایل مهاجرت از روستاها به شهرها.
		۳	کاوشگری در مسائل با داده‌ها یا چشم‌اندازهای متعارض: [۳]
			موضوع ملی شدن صنعت نفت و تحولات بعد از آن در ایران.

اولویت موضوع	از نظر دبیران و کارشناسان I	اولویت موضوع	از نظر دانش آموزان II
۲	تفکر انتقادی تفکر انتقادی در مواردی چون مسائل اداره‌ی خانواده، اداره‌ی یک شهر، سرپرستی یک تیم ورزشی.	۳	کاوشگری در مسائل با داده‌ها یا چشم اندازهای متعارض: [۳]
۲	کاوشگری در مورد ابهامات و احساس مشکل در یک موضوع: [۳] کاوشگری در مورد ابهاماتی چون دلایل شکست غیرقابل توجیه؛ جدا شدن مناطقی از کشور؛ احساس مشکل در یک تصمیم‌گیری سیاسی.	۳	حل مسائل آینده، موقعیت‌های جهانی چالش‌انگیز: [۳] ژرف‌اندیشی در موضوع گسترش فناوری هسته‌ای ایران.
۲	حل مسئله در موقعیت‌های شبیه زندگی: بررسی ارتباطات خانوادگی و مسائل مبتلا به، بررسی راه‌های کمک به خانواده و بستگان؛ کمک به دوستان و هموعان.	۳	تفکر انتقادی: نحوه‌ی جمع‌آوری زباله، و فعالیت شهرداری در نظافت شهر.
۲	طراحی فعالیت‌های مشارکت شهروندی: طراحی کارهای اجتماعی سودمند برای اعضای یک کلاس، یک مدرسه، یک مسجد، یک باشگاه یا سازمان، راه‌های برطرف کردن مشکلات یک منطقه.	۳	تفکر انتقادی: مشکلات یک تیم فوتبال در هدایت تیم و سرپرستی آن.
۲	کاوشگری در مورد مسائل با داده‌ها و چشم اندازهای متعارض: [۲] کاوشگری در مورد یک بازی انجام شده مثلاً در فوتبال، دیدگاه‌های مختلف در مورد یک باشگاه فوتبال، دیدگاه‌های مختلف در یک اجتماع مسالمت‌آمیز، و در یک حادثه‌ی بحث‌انگیز.	۴	تفکر انتقادی: بررسی خدمات نیروی انتظامی و فعالیت مأموران راهنمایی.
۲	کاوشگری در مورد مسائل با داده‌ها و چشم اندازهای متعارض: [۲] کاوشگری در مورد عادات و رسوم و زمینه‌های نامعلوم در یک ایل.	۳	تفکر انتقادی: بررسی خدمات نیروی انتظامی و فعالیت مأموران راهنمایی.
			اکتشاف گزینه‌ی آینده: پیش‌بینی آینده‌ی کره زمین بدون کوهستان یا بدون جنگل.



اولویت موضوع	از نظر دبیران و کارشناسان I	اولویت موضوع	از نظر دانش‌آموزان II
۲	تفکر انتقادی: [۲] بررسی نقادانه‌ی فعالیت‌های یک مؤسسه‌ی اجتماعی مثلاً شهرداری، کتابخانه، مدرسه، فضاهای ورزشی و ارائه‌ی طرح برای تنظیم فعالیت‌ها.	اولویت موضوع	پاسخ‌های باز دانش‌آموزان
۳	کاوشگری مبتنی بر درک اطلاعات و مفاهیم: [۲] بررسی دقیق مواردی چون تغییرات شرایط جغرافیایی، تغییرات آب و هوایی، تغییرات اقلیمی.	۱	بررسی زمینه‌های مشکل‌زا، حل مسائل ویژه در موقعیت زندگی: [۱] مسئله‌ی دوست‌یابی و روابط دختر و پسر، روابط اجتماعی به وسیله‌ی اینترنت.
۳	فرضیه‌سازی و پژوهش، و ژرف‌اندیشی: [۱] ریشه‌یابی معضلاتی چون گسترش مسائل اجتماعی از قبیل بی‌کاری، مهاجرت از روستا به شهر، دزدی، رشوه‌خواری و ...	۲	درک اطلاعات و مفاهیم: [۲] مضامین اجتماعی در ارتباط با سینما، تئاتر، موسیقی ...
۳	ژرف‌اندیشی و تصمیم‌گیری: [۲] مواردی چون انتخاب برنامه‌ی مناسب اجتماعی؛ فضا و مکان مناسب زندگی، انتخاب اعضای گروه هم‌پاری، انتخاب وسیله‌ی مناسب حمل و نقل.	۲	کاوشگری در زمینه‌ها و چستی‌های کنجکاوانه: [۲] مواردی چون داستان قهرمان‌ها، اهرام ثلاثه‌ی مصر، سرداران بزرگ، جن و پری، فال و فال‌گیری و مسائل مرتبط با آینده.
۳	موقعیت جهانی چالش‌انگیز، حل مسائل آینده: [۳] بررسی مسائل چالش‌انگیز چون روابط ایران و همسایگان، نقش ایران در خاورمیانه، بررسی مسائل منطقه‌ی خلیج فارس.	۳	زمینه‌های مشارکت شهروندی: [۱] مسائل مرتبط به برنامه‌ریزی زندگی؛ تقویت مهارت‌های زندگی؛ انتخاب شغل؛ و پرکردن اوقات فراغت.
۳	اکتشاف گزینه‌ی آینده - آینده‌پردازی: [۱] تقویت پیش‌بینی در مواردی چون: عادات و رسوم آینده، محیط و مسکن آینده، کار و پیشه در آینده، حمل و نقل در آینده.		

طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی بر اساس رویکرد حل مسئله

در پژوهشی که نگارنده بین سال‌های ۱۳۸۲ تا ۱۳۸۴ در حوزه‌ی رویکرد حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی به عمل آورد^(۲۲)،^(۲۶)،^(۲۷)، همان‌طور که در قبل، بخش‌هایی از یافته‌های آن در تقسیم‌بندی رویکرد حل مسئله و موقعیت‌های یادگیری در سطوح مختلف دشواری، و هم‌چنین اولویت زمینه‌ها و مضامین قابل طرح در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی با رویکرد حل مسئله مطرح گردیدند، در ادامه، نیز برای ایجاد زمینه‌ی شناخت عینی‌تر از رویکرد حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی، راهنمای برنامه‌ی درسی و راهنمای تدریس واحدهای درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی در رویکرد حل مسئله معرفی می‌گردد. در راهنمای برنامه‌ی درسی طراحی و تدوین شده‌ی مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی، بخش‌هایی چون: گام‌ها و مراحل رویکرد حل مسئله؛ اصول یاددهی - یادگیری و تأکیدها در تدریس؛ نقش و صلاحیت معلم، فضای یادگیری، منابع، مواد و امکانات آموزشی؛ تکالیف یادگیری؛ و روش ارزش‌یابی، شناخت نسبتاً عمیق و شفاف از رویکرد حل مسئله در حوزه‌ی دروس انسانی و اجتماعی به دست می‌دهند. در ادامه، بخش‌هایی از نیم‌رخ برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی شامل: هدف‌های درسی؛ ساختار برنامه‌ی درسی؛ زمینه‌های اساسی محتوایی؛ موقعیت‌های یادگیری دروس؛ و ساختار دروس (وسعت و توالی دروس) در مطالعات اجتماعی تبیین می‌گردد. مطالعه‌ی آن‌ها در این قسمت، به ما شناختی از برنامه‌ی درسی طراحی شده در رویکرد حل مسئله می‌دهد.

گام‌ها و مراحل رویکرد حل مسئله

در مورد گام‌ها و مراحل رویکرد حل مسئله، الگوها و روش‌های متمایزی مطرح شده که در عین حال وجوه اشتراک قابل توجهی نیز دارند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که علاوه بر الگوی خطی راهبرد حل مسئله (مارزانو و دیگران)^(۶)، از سه الگوی ون سیکل (۱۹۹۰)^(۷)، کراپ (۱۹۸۸)^(۱۱) و سولومون (الگوی میسوری، ۱۹۸۷)^(۹) به تناسب موقعیت می‌توان در تنظیم فعالیت‌ها استفاده کرد. گام‌های حل مسئله در این سه الگو در سه مرحله‌ی آغازین، مرحله‌ی میانی، و مرحله‌ی انتهایی در قالب جدول ۴ همخوان هستند.

جدول شماره‌ی ۴ - گام‌ها و مراحل رویکرد حل مسئله

الگوی ون سیکل (۱۹۹۰)	الگوی کراپ (۱۹۸۸)	الگوی سولومن (۱۹۸۷)
<p>۱</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ویژه ساختن مسئله و نوشتن آن؛ ● ارزیابی آمادگی شناختی دانش‌آموزان؛ ● ویژه ساختن وظایف و اختصاص زمان به آن‌ها؛ ● الگو قرار دادن رفتار حل مسئله. 	<ul style="list-style-type: none"> ● بلند خواندن مسئله و وادار کردن دانش‌آموزان به خواندن؛ ● سؤال از دانش‌آموزان برای تعمیم مسئله؛ ● سؤال در مورد راهبردهای حل مسئله. 	<p>۱- تعیین موضوع تحقیق و واریسی؛</p> <ul style="list-style-type: none"> ● شناسایی بسیاری از موضوعات ممکن؛ ● کاستن تعداد موضوعات، و انتخاب موضوعی که می‌خواهد تحقیق شود.
<p>۲</p> <ul style="list-style-type: none"> ● اختصاص دادن دانش‌آموزان به گروه‌های حل مسئله (شروع فعالیت حل مسئله)؛ ● بنا کردن ساختارهای تخصصی تکالیف (در قالب گروه‌های حل مسئله)؛ ● به‌کارگیری و اجرای ساختارهای انگیزه‌ای مشارکتی (در قالب گروه‌های حل مسئله). 	<ul style="list-style-type: none"> ● مشاهده‌ی کار دانش‌آموزان و پرسش از آن‌ها درباره‌ی کاری که می‌کنند؛ ● اشارت دادن به دانش‌آموزان و در عین حال طرح کردن مشکلات و ابهامات در ارتباط با موضوع؛ ● خواستن از دانش‌آموزان برای بازبینی کارشان؛ ● تنفس و استراحت دادن برای آن‌ها که به پایان رسانده‌اند. 	<p>۲- تهیه‌ی نقشه‌ی پژوهش؛</p> <ul style="list-style-type: none"> ● فهرست کردن هر چیزی که نیاز است انجام شود؛ ● مرتب کردن این موارد در قالب یک توالی. <p>۳- انجام پژوهش و واریسی؛</p> <ul style="list-style-type: none"> ● جمع‌آوری اطلاعات مرتبط با موضوع؛ ● سازمان‌دهی اطلاعات برای نوشتن اولین پیش‌نویس (draft) ● تجدیدنظر در پیش‌نویس (با کمک دیگران در گروه).
<p>۳</p> <ul style="list-style-type: none"> ● درخواست نمونه‌های روشن و آشکار از مسئله؛ ● درخواست ارزش‌یابی راه‌حل‌ها. 	<ul style="list-style-type: none"> ● بحث در مورد راه‌حل‌ها و جواب‌ها، هم‌چنین نام‌گذاری راهبردهایشان؛ ● مرتبط کردن مسئله با موارد مشابه انجام داده شده؛ ● اشاره کردن به مخاطرات ممکن در مسئله. 	<ul style="list-style-type: none"> ● کامل کردن و تنظیم محصول نهایی ۴- در میان گذاشتن نتایج و سهیم شدن یافته‌ها با هم‌کلاسی‌ها. ۵- ارزش‌یابی فرایند مورد استفاده.

اصول یاددهی - یادگیری و تأکیدها در تدریس

در تنظیم فرایند یاددهی - یادگیری و تدریس در قالب رویکرد حل مسئله، به اصول و نکاتی اساسی باید توجه داشت. از مهم ترین آن ها موارد زیر است که در بررسی مبانی نظری و تجربیات این حوزه به دست آمده اند :

● حل مسئله در دوره های مختلف می باید متناسب با ساختار عقلانی دانش آموز باشد. حل مسئله در اوایل دوره ی راهنمایی بیشتر از نوع تجربی - استقرایی است و با صعود به مرحله ی تفکر منطقی حل مسئله از نوع فرضیه ی - قیاسی با تأکید بیشتر، در دستور کار قرار می گیرد.

● محتوا و مضمون آموزشی در رویکرد حل مسئله تا حدودی محدود می شود تا دانش آموز به صورت عمیق روی یک یا دو مسئله اساسی (تم اصلی درس) در هر درس، تمرکز کند.

● چند تأکید اساسی در رویکرد حل مسئله و پژوهشگری مبتنی بر رغبت و انگیزش که در دوره ی راهنمایی می باید مورد توجه قرار گیرد، بدین شرح اند :

الف - تأکید بر فرصت یادگیری جاذب و هدف مدار ؛

ب - تأکید بر کار به صورت دسته ای (تیمی) و تولید یک پروژه، هم چنین تشکیل گروه هم یاری و کار تیمی ؛

ج - تأکید بر ورود مناسب به مسئله و راه های مختلف فکر کردن ؛

د - تأکید بر معنی یابی در یادگیری، و احساس همدلی با مسئله ؛

هـ - تأکید بر سؤالات سطح بالا و پی گیری پاسخ یابی ؛

● مواجه شدن با مسئله ای که در قالب توالی از یادگیری است ؛

● بازنمایی موقعیت مسئله طبق عالم واقع ؛

● توجه به توانایی استدلال و کاربرد دانش متناسب با سطح یادگیری و توانایی های دانش آموز ؛

● شناسایی زمینه های مورد نیاز یادگیری دانش آموز در فرایند حل مسئله و راهنمایی او ؛

● به کارگیری مجدد مهارت ها و دانش ها در حل مسئله و مشخص کردن اثربخشی آن ؛

● تلفیق یادگیری های به دست آمده در اثر کار پژوهش در دانش ها و مهارت های موجود ؛

● بازیابی گام ها و به کارگیری راه حل ها در قالب گروه هم یاری ؛

● تأکید بر تعامل و ارتباط متقابل - تأکید بر «فرایند» به جای تأکید بر «محصول» - تأکید بر بازی

و شوخی و در نظر گرفتن آن در بخش عمده ای از یادگیری ها ؛

● کمک به دانش آموز برای انجام تفکر نقاد، و تصمیم گیر شدن ؛



- الگو قرار دادن حل مسئله و طرز استنباط کردن، هم‌چنین توجه به نقش الگویی معلم در بخشی از آموزش‌ها،
- به کارگیری الگوی حل مسئله‌ی دسته‌ای (تیمی) ساختار یافته و تنظیم فرایند حل مسئله با توجه به سطوح رویکرد حل مسئله در طیف صعودی و نیز به کارگیری رویکردهای دارای پیچیدگی کمتر و در سطوح پایین‌تر شناختی برای سال‌های پایین‌تر دوره‌ی راهنمایی؛
- تأکید بر سؤالات سطح بالا، سؤالات پی‌گیر و پشت سرهم، سؤالات واگرا، و دادن زمان توقف برای فکر کردن؛
- توصیه می‌شود در رویکرد حل مسئله، مجموعه‌ی متنوعی از راهبردها، رویه‌ها و فنون استفاده شود. رویه‌هایی چون: بارش مغزی؛ تحلیل کردن؛ پالایش کردن؛ اولویت‌بندی؛ نمودار کشیدن؛ و جدول‌بندی. هم‌چنین راهبردهایی چون مباحثه، نمایش، بازنمایی، و فکر کردن تیمی و زوجی به کار گرفته می‌شوند.
- در کار تیمی و حل مسئله بر مراجعه‌ی دانش‌آموزان به منابع در دسترس، جمع‌آوری اطلاعات و مفاهمه با یکدیگر تأکید می‌شود.
- به موقعیت‌های پیش‌بینی نشده، در کلاس درس و مضامین مورد تدریس، توجه می‌شود.

نقش و صلاحیت معلم

- بعضی خطوط راهنمای به‌دست آمده در مورد نقش‌ها و صلاحیت‌های معلم در رویکرد حل مسئله را می‌توان چنین خلاصه کرد:
- نقش اصلی معلم، همانا در ساختار دادن کاوشگری و ایجاد تسهیل در کنجکاوی شاگرد و علاقه‌ی اوست تا بدین طریق شروع به شناسایی مسئله کند.
- معلم در جست‌وجوی فرصت‌هایی است تا نوعی ناهمخوانی و ناسازگاری در ذهن دانش‌آموز خلق کند.
- معلم در ابتدای کار، نقش تسهیل‌کننده‌تری دارد. او کوشش می‌کند تا دانش‌آموز به صورت آگاهی بخشی از آن‌چه که در حال انجامش است مطلع شود.
- معلم به صورت گسترده‌ای به کارهای دانش‌آموز پاسخ می‌دهد و به جزئیات می‌پردازد تا دانش‌آموز همدلی و یگانگی بیشتری با موضوع پیدا کند؛ بهتر استنباط کند؛ انتزاع کند؛ و گفت‌وگوی نقاد در موضوع مورد بحث داشته باشد.

- معلم از دخالت‌های بی‌مورد که جریان حل مسئله را دست‌خوش تغییر می‌سازد جلوگیری می‌کند.
- معلم در عین حال از سکون و رکود کلاس نیز باید جلوگیری کند.
- معلم، سؤال‌کننده‌ی خوبی است؛ به سؤالات بی‌گیر و پشت سر هم توجه دارد و آن را به کار می‌برد.
- معلم مراقب فهم و دریافت دانش‌آموز از مسئله است.
- معلم در مواردی الگوهای با تأکید بر کارکرد مؤثر حل مسئله را بازنمایی می‌کند و خود را الگو قرار می‌دهد.
- معلم زمینه‌های دانشی موردنیاز را شناسایی می‌کند و در دسترس دانش‌آموزان قرار می‌دهد.
- معلم مهارت‌های موردنیاز حل مسئله را آموزش می‌دهد.

فضای یادگیری (محیط کلاس و مدرسه)، منابع و مواد و امکانات آموزشی
در ایجاد فضای مناسبی برای یادگیری دانش‌آموزان و دسترسی آن‌ها به منابع و امکانات موردنیاز توجه به توصیه‌های زیر بسیار مهم است:

- ۱- کلاس درس، خاص درس مطالعات اجتماعی است. این کلاس بزرگ است و از فضای کافی برخوردار است.
- ۲- نوع چیدمان میز و صندلی‌ها برای کار تیمی مناسب است.
- ۳- بخش عمده‌ی منابع و کتاب‌های آموزشی موردنیاز، به اقتضای زمینه‌ها و مضامین درسی، در دسترس تیم‌های دانش‌آموزان هستند.
- ۴- دست‌رسی به وسایل نمایشی دیداری- شنیداری چون ویدئو- پروژکتور برای نمایش فیلم، لوح فشرده‌ی آموزشی و نوارهای ویدئویی در تصویری با اندازه‌ی بزرگ برای کل کلاس کاملاً وجود دارد.
- ۵- دست‌رسی به مجموعه‌ی کاملی از رایانه‌ی شخصی برای کارهای جست‌وجوگری و پژوهشی دانش‌آموزان؛ مراجعه به بعضی منابع؛ مراجعه‌ی شبکه‌ای (اینترنت)؛ استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی؛ تشکیل پایگاه داده‌ها؛ انجام شبیه‌سازی‌ها وجود دارد.
- ۶- کتاب‌خانه‌ی مدرسه از غنا برخوردار است و بخش‌های مختلف مرکز منابع یادگیری، امکانات لازم را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد.
- ۷- فضاهای ساکنی برای فکر کردن (تیمی و فردی) وجود دارد.



۸- چند تخته سیاه روی دیوار وجود دارد که در کنار هم هستند و فضای بیشتری را برای نوشتن در اختیار می‌گذارند.

۹- محلی روی دیوار برای چسباندن عکس و تصویر، پوستر و اعلامیه وجود دارد.

۱۰- فضای یادگیری راحت است. دانش‌آموزان با هم به راحتی تعامل دارند؛ حرف می‌زنند؛ و تصمیم می‌گیرند.

۱۱- بار تدریس معلم کمتر است و اجازه‌ی کار بیشتر با دانش‌آموزان را به او می‌دهد.

۱۲- زمان‌بندی کلاس منطقی است و از تعداد درس‌های جدا در برنامه‌ی درسی کاسته شده است.

۱۳- منابع مختلف موردنیاز درس‌ها شناسایی شده و از قبل، در دسترس کلاس و تیم‌های حل مسئله قرار دارند.

۱۴- فرصت‌های یادگیری در نظر گرفته شده در برنامه‌ی درسی، جاذب و هدف‌مدار و مسئله‌مدارند.

۱۵- استفاده از مقالات روزنامه‌ها و دیگر منابع نوشتاری تسهیل می‌شود.

تکالیف یادگیری

فعالیت‌ها و تکالیف در هر درس، تابع موقعیت‌های یادگیری ایجاد شده هستند. فرصت‌های فراوانی برای انجام تکالیف در کلاس درس و خارج از آن، و حل مسئله با توجه به موقعیت‌های یادگیری مطرح شده وجود خواهد داشت؛ تکالیفی چون:

۱- تمرین در مهارت‌ها طبق الگوی موردنظر، رویه‌ها و فنون مختلف چون: بارش مغزی - پالایش کردن - اولویت‌بندی - مشخص کردن نقایص استدلال و شواهد، هم‌چنین انجام فعالیت‌های حل مسئله‌ی تیمی - پرسش کردن - تهیه‌ی الگوریتم راه‌حل - در میان گذاشتن نتایج و تبادل نظر در مورد آن‌ها - استدلال کردن - و آوردن شواهد؛

۲- فعالیت‌های درک اطلاعات و مفاهیم (در حالت تیمی)؛

۳- فعالیت به‌دست آوردن داده‌ها از منابع گوناگون (در حالت تیمی)؛

۴- فعالیت‌های کلاسی چون برخورد به مسائل عجیب و غریب و ارائه‌ی پاسخ و راه‌حل برای آن؛ هم‌چنین برخورد به مسائل مبتنی بر احساس دوراهی و ابهام؛ کندوکاو در زمینه‌های کنجکاوانه‌ی چیستی گونه و جست‌وجوگری در مورد یک پدیده؛

۵- برنامه‌ریزی برای مطالعه‌ی یک مسئله.

- ۶- فعالیت‌های مبتنی بر تصمیم‌گیری - برنامه‌ریزی - نقشه‌کشی - و تدوین راه‌حل؛
- ۷- بحث و اظهارنظر در مسائل بحث‌انگیز اجتماعی، تاریخی، سیاسی، و مسائل شبیه به موقعیت‌های زندگی، آینده‌پردازی و کشف گزینه‌های آینده؛
- ۸- انجام مقایسه - تدوین فرضیه - و استفاده از شواهد برای آزمون فرض‌ها؛
- ۹- پیش‌بینی نتایج ممکن؛
- ۱۰- فعالیت‌های نویسندگی و تجسم کردن، هم‌چنین نگارش تشریحی؛
- ۱۱- کوشش‌های ساخت و سازی مبتنی بر حل مسئله؛
- ۱۲- انجام پروژه‌ها توسط دسته‌ها (تیم‌ها)؛
- ۱۳- تفکر انتقادی، و ژرف‌اندیشی در مسائل تاریخی و اجتماعی و اقتصادی.

روش ارزش‌یابی

در زمینه‌ی چپستی، چگونگی و ابزار ارزش‌یابی، یافته‌های زیر قابل توجه‌اند.

□ در زمینه‌ی چپستی ارزش‌یابی

- بررسی موفقیت دانش‌آموز از طریق آزمون‌هایی که مفاهیم غیرمأنوس دارند، و حل مسائل غیرمعمول و ناشناس؛
- توجه به مهارت‌های ویژه‌ی دانش‌آموزان در فرایند حل مسئله - بازنمایی مسئله - تهیه‌ی نقشه - و راه‌حل؛
- توجه به فرایندهای شناختی‌ای که دانش‌آموزان شبیه به «حل مسئله کن‌ها» استفاده می‌کنند، در موقع ارزش‌یابی تکوینی دانش‌آموزان مورد توجه می‌باشد؛
- توجه معلم به نحوه‌ی بازبینی دانش‌آموزان از پیشرفتشان به سوی حل مسئله.

□ در زمینه‌ی چگونگی ارزش‌یابی

- در این زمینه، موارد زیر مورد توجه قرار می‌گیرد:
- درگیری دانش‌آموز در حل مسئله‌ی مبتنی بر تفکر سطح بالا و تکالیف واقع‌گرایانه؛
 - توجه به فرایندها در بررسی پیشرفت دانش‌آموزان، و آزمون دانش‌آموزان در حالتی فرایندمدار؛
 - توجه به تلفیق مهارت‌های کسب‌شده‌ی دانش‌آموزان در برخورد به موقعیت‌های تازه در ارزش‌یابی‌ها، که در کلاس به صورت تکوینی به عمل می‌آید.

□ در زمینه‌ی ابزار ارزش‌یابی



- بزارهای زیر در ارزش‌یابی به کار گرفته می‌شود :
- «برگه‌ی کارنما»^۱ در انجام ارزش‌یابی کارهای دانش‌آموزان ؛
- «برگه‌ی موقعیت» دانش‌آموزان در روندی تکوینی، در ارزش‌یابی ترسیم می‌شود.

نیم‌رخ برنامه‌ی درسی (درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی) هدف‌های درسی

هدف‌های درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی با تأکید بر رویکرد حل مسئله و پژوهشگری،

در مجموع دوره‌ی سه ساله، به شرح زیر است :

- ۱- آموزش مهارت‌های تفکر، تحلیل کردن، استدلال کردن، تصمیم‌گیری - و برنامه‌ریزی ؛
- ۲- تقویت کنجکاوی و جست‌وجوگری، تفکر خلاق و تفکر نقاد ؛
- ۳- رشد قضاوت شناختی و ارزشی - اخلاقی دانش‌آموز ؛
- ۴- آموزش کار در گروه، یادگیری مشارکتی و حل مسئله‌ی تیمی ؛
- ۵- تقویت پژوهشگری و حل مسئله، و ژرف‌اندیشی ؛
- ۶- تقویت مهارت‌های اساسی یادگیری مورد نیاز زندگی خانوادگی و شهروندی ؛
- ۷- افزایش دانش و سواد اجتماعی از طریق مراجعه به منابع، بررسی و مفاهمه با دیگران، حل مسئله، و پژوهشگری ؛
- ۸- کسب نگرش مثبت نسبت به زمینه‌های اساسی یادگیری در حوزه‌ی مطالعات اجتماعی ؛
- ۹- ارتقای هویت ملی - مذهبی ایرانی به صورت ضمنی و غیرمستقیم از طریق یادگیری زمینه‌ها و مضامین درسی .

ساختار برنامه‌ی درسی

- ۱- درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی در طول سه سال دوره‌ی راهنمایی با توجه به هدف‌های فوق و در قالب رویکرد حل مسئله که در بخش مبانی نظری مطرح گردید، تدریس می‌شود.
- ۲- ساعات تدریس جمعاً ۴ ساعت در هفته است. برای یک واحد درسی در هفته دو جلسه درس وجود دارد. در بعضی از دروس بنا به صلاحدید معلم، ۲ تا ۴ ساعت در هفته‌ی بعد نیز می‌تواند به ساعات تدریس آن‌ها اضافه شود. معلم از قدرت انتخاب برخوردار است.
- ۳- درس‌ها، در قالب مضامینی^۲ بین رشته‌ای از حوزه‌های تاریخ، جغرافی، اقتصاد، مباحث و

۱- Portfolio

۲- Themes

مسائل اجتماعی، سیاسی و انسان‌شناسی است. هر مضمون یک درس محسوب می‌گردد.
۴- ساختار درس، اجازه‌ی کار تیمی (دسته‌ای) و یادگیری مشترک مبتنی بر همکاری را می‌دهد. هر تیم از ۳ نفر تشکیل می‌شود.

۵- در برنامه‌ی درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی، در هر سال تحصیلی ۸ زمینه‌ی اساسی، و در هر زمینه نیز ۳ یا ۴ مضمون درسی در نظر گرفته شده است. این زمینه‌ها و مضامین کاملاً برگرفته از نتایج پژوهش رویکرد حل مسئله در مراحل مختلف و مراکز بزرگ یادگیری حوزه‌ی درس اجتماعی دوره‌ی راهنمایی یعنی «زندگی اجتماعی و شهروندی»، «مهارت‌های اساسی یادگیری» و «سواد اجتماعی» است. مجموع مضامین، ۲۸ مضمون [درس ۲۸] در هر سال تحصیلی است که معلمان در انتخاب از میان مضامین [واحد‌های درسی]، از قدرت انتخاب برخوردارند.

۶- درس‌ها حول مضمون (تم) اصلی دور می‌زند. هر هفته معمولاً روی یک تم (مضمون) کار می‌شود. در ۱۶ هفته‌ی یک نیم‌سال تحصیلی، حداکثر ۱۴ مضمون، و در یک سال تحصیلی، تا ۲۸ مضمون می‌تواند تدریس شود. نکته‌ی مهم آن است که معلمان از قدرت انتخاب برخوردار هستند و با توجه به صلاحدید خود و در نظر گرفتن تعداد جلسات درسی، هم‌چنین مدت زمان موردنیاز برای تدریس صحیح و عمیق هر مضمون با توجه به اهداف و فعالیت‌های هر درس، می‌توانند از هر یک از زمینه‌های اساسی هشت‌گانه، حداقل ۲ مضمون (۲ واحد درسی) را انتخاب کرده و تدریس نمایند. بدین ترتیب، در طول یک سال تحصیلی، حداقل ۱۶ مضمون [۱۶ واحد درسی] از هشت زمینه‌ی اساسی و مجموع ۲۸ مضمون [۲۸ واحد درسی] در نظر گرفته شده در برنامه‌ی درسی سالانه، تدریس خواهد شد.

۷- دانش‌آموزان از آرامش برخوردارند. و زمان‌بندی کلاس منعطف است.

۸- اداره‌ی کلاس و پیشرفت درس براساس اهداف و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری در نظر گرفته شده است و با توجه به مضمون اصلی (تم) هر جلسه، تدریس دنبال می‌شود.

۹- در کلاس، یک جلسه‌ی اولیه‌ی توجیهی و تنظیم اولیه‌ی تیم‌ها وجود دارد.

۱۰- ارزش‌یابی از پیشرفت دانش‌آموزان به صورت تکوینی و فرایندی بوده، و امتحان به صورت مرسوم وجود ندارد و تنها با توجه به آنچه که در «روش ارزش‌یابی» توصیه شده است، ارزش‌یابی صورت می‌گیرد.

زمینه‌های اساسی محتوایی

زمینه‌های اساسی محتوایی درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی از مطالعات

کتاب‌خانه‌ای و میدانی انجام شده در زمینه‌ی رویکرد حل مسئله و نتایج پژوهش در مورد اولویت



زمینه‌های موضوعی و مضامین، که قبلاً در قالب جدول شماره‌ی ۳ مطرح گردیدند، به‌دست آمده‌اند. محتوای درس‌ها با توجه به در نظر گرفتن مراکز بزرگ یادگیری در حوزه‌ی مطالعات اجتماعی، یعنی «زندگی اجتماعی و شهروندی»، «مهارت‌های اساسی یادگیری» و «سواد اجتماعی» زمینه‌سازی شده است. اجزای تشکیل دهنده‌ی زمینه‌های سه‌گانه‌ی محتوایی به شرح زیر است:

۱- شهروندی:

زندگی در خانواده و جامعه؛ خدمات شهروندی؛ مسائل زیست‌شهری؛ حقوق شهروندی؛ قانون‌مداری؛ حفاظت محیط‌زیست؛ زندگی در محیط بومی ایران؛ کسب هویت ایرانی.

۲- مهارت‌های اساسی یادگیری:

بررسی چستی‌های کنجکاوانه و دانش‌افزایی؛ درک اطلاعات و مفاهیم؛ تدوین برنامه، برنامه‌ریزی و انجام پروژه؛ تصمیم‌گیری؛ حل مسئله‌ی باز؛ پژوهش و ژرف‌اندیشی؛ آینده‌پردازی و کشف گزینه‌ی آینده؛ رفع ابهام از مسائل و شناخت تعارض‌ها؛ تفکر انتقادی؛ کار تیمی و یادگیری مشارکتی.

۳- زمینه‌ی سواد اجتماعی:

تقویت شناخت و سواد اجتماعی در زمینه‌های: جغرافیای ایران؛ جغرافیای جهان؛ تاریخ تمدن و فرهنگ جهان؛ تحولات تاریخ ایران (از دوران باستان تا دوران معاصر)؛ تحولات تاریخ معاصر ایران؛ فرهنگ و آثار باستانی ایران؛ حکومت، سیاست و قوای سه‌گانه؛ ویژگی‌های اجتماعی - اقتصادی ایران؛ چالش‌های جهانی و مسائل آینده‌ی جهان؛ زمینه‌های مشکل‌زای سیاسی - اجتماعی؛ و مسائل بحث‌انگیز اجتماعی.

موقعیت‌های یادگیری دروس

با توجه به مبانی نظری راهنمای برنامه‌ی درسی، موقعیت‌های یادگیری چهارده‌گانه‌ی رویکرد حل مسئله و پژوهشگری دانش‌آموز، در طیفی صعودی و در چهار سطح قابل تنظیم هستند [به جداول شماره‌ی ۱ و ۲ نگاه کنید]. با توجه به این طیف صعودی، می‌توان موقعیت‌ها را برای فعالیت دانش‌آموز فراهم کرد. در طراحی و تدوین فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و تدوین راهنمای تدریس درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی با رویکرد حل مسئله، به تفکیک این موقعیت‌ها در سال‌های مختلف، توجه می‌شود. جدول شماره‌ی ۵ زیر موقعیت‌های یادگیری دروس را در طول سه سال راهنمایی نشان می‌دهد.

جدول شماره ۵ - موفقیت های یادگیری در مطالعات اجتماعی با رویکرد حل مسئله در سه سال دوره رهنمایی تحصیلی

موفقیت حل مسئله	حل مسئله در موفقیت های شبیه زندگی		موفقیت فردی	حل مسئله و یادگیری های چستی های کجکارانه، و مسائل غریب و نامعارف	حل مسئله و یادگیری مستلزمی حل مسئله ی تیمی	درک اطلاعات و مفاهمه با دیگران در کارشگری ها	پیش بینی، اکتشاف گزینه ی آینده،	برنامه ریزی انجام پروژه، تدوین برنامه،	فرضیه سازی پژوهش، تفحص و ژرف اندیشی	کارشگری در مسائل با داده ها و چشم اندازهای متعارض	کارشگری در مورد ابهامات، احساس مشکل در یک موضوع	تفکر انتقادی	برداشتن به مسائل بحث انگیز اجتماعی	حل مسائل آینده و بررسی موفقیت های جهانی جانش انگیز	ژرف اندیشی و تصمیم گیری - حل مسئله ی باز
	عمدتاً زندگی	عمدتاً زندگی اجتماعی													
سال اول رهنمایی				✓		✓	✓								
سال دوم رهنمایی		✓			✓			✓	✓			✓			
سال سوم رهنمایی								✓	✓			✓			✓



ساختار دروس (وسعت و توالی دروس)

ساختار سازمان‌دهنده‌ی درس مطالعات اجتماعی در طول سه سال دوره‌ی راهنمایی که مشتمل بر زمینه‌ها و مضامین انتخاب شده برای سه سال دوره‌ی راهنمایی تحصیلی است، به شرح زیر می‌باشند. این دروس طی بررسی‌های مداوم تیم طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی و با توجه به یافته‌های نظری، نتایج نیازسنجی، بررسی کارشناسی و تجربه‌ی تدریس در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی در نظر گرفته شده‌اند.

قابل توجه است که درس‌های تنظیم شده، از ارتباط و انسجام افقی و عمودی در طول سه سال دوره‌ی راهنمایی برخوردار بوده و بخش قابل توجهی از زمینه‌های اساسی محتوایی را پوشش می‌دهند. شرح تفصیلی زمینه‌ها و عناوین مضامین انتخاب شده برای هر سال [۲۸ درس و مضمون در هر سال] که نشان‌دهنده‌ی وسعت و توالی درس‌ها در طول سه سال دوره‌ی راهنمایی تحصیلی هستند، در گزارش شماره‌ی ۳ و ۴ پژوهش^(۲۶) و^(۲۷) موجود می‌باشند که می‌توان به آن‌ها مراجعه کرد. در این‌جا به علت محدودیت در ارایه‌ی مطالب، تنها عناوین زمینه‌ها و مضامین انتخاب شده‌ی دروس تشکیل‌دهنده‌ی سال اول راهنمایی معرفی گردیده است برای آشنایی با عناوین واحدهای درسی سال‌های دوم و سوم راهنمایی و محتوای تفصیلی و نحوه‌ی تدریس دروس، همان‌طور که گفته شد به گزارش ۳ و ۴ پژوهش و به‌ویژه کتاب راهنمای تدریس درس مطالعات اجتماعی سال اول دوره‌ی راهنمایی براساس رویکرد حل مسئله^(۲۸) باید مراجعه کرد. در کتاب راهنمای تدریس، کلیه‌ی مضامین درسی [۲۸ درس] در نظر گرفته شده، در قالب: زمینه‌ی درس، عنوان درس، زمان درس، مضمون درس، هدف‌های درس، محتوای درس، موقعیت‌های یادگیری، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، گام‌ها و مراحل، منابع و رسانه‌ها، و تکالیف و ارزش‌یابی تشریح گردیده است.

زمینه‌های اساسی دروس سال اول

- | | |
|-------------------------------|--------------------|
| ۱- زندگی در خانواده | ۵- محیط بومی ایران |
| ۲- حفاظت محیط‌زیست | ۶- ایران باستان |
| ۳- حقوق شهروندی و قانون مداری | ۷- جهان‌شناسی (۱) |
| ۴- ایران‌شناسی (۱) | ۸- آینده‌پردازی |

زمینه‌های اساسی دروس سال دوم

- ۱- برنامه‌ریزی اجتماعی
- ۲- خدمات شهروندی و شهرسازی
- ۳- ایران‌شناسی (۲)
- ۴- جهان‌شناسی (۲)
- ۵- اسلام در ایران
- ۶- ایران در دوران میانه
- ۷- حکومت و مردم، قوای سه‌گانه
- ۸- رفع ابهام و تعارض در مسائل اجتماعی

زمینه‌های اساسی دروس سال سوم

- ۱- مسائل زیست شهری
- ۲- مسائل اقتصادی ایران
- ۳- تمدن و فرهنگ جهان
- ۴- ایران در دوران مشروطیت
- ۵- دوران انقلاب اسلامی
- ۶- تصمیم‌گیری و ژرف‌اندیشی در مسائل اجتماعی
- ۷- مسائل بحث‌انگیز اجتماعی، اقتصادی و سیاسی
- ۸- مسائل چالش‌انگیز جهانی

فهرست تفصیلی دروس سال اول

زمینه‌ها و مضامین

- ۱- زندگی در خانواده:
- ۱- همکاری در خانواده ایرانی
- ۲- زندگی در فضای آپارتمانی
- ۳- درست مصرف کردن (ضایعات مصرف نان)
- ۴- گذراندن اوقات فراغت
- ۲- حفاظت محیط‌زیست:
- ۵- دفع زباله و بازیافت آن
- ۶- زندگی در منطقه‌ی باقرآباد و کهریزک
- ۷- بهره‌برداری از جنگل‌های شمال ایران
- ۳- حقوق شهروندی و قانون مداری:
- ۸- حقوق مردم در اماکن عمومی
- ۹- رعایت صف و نوبت
- ۱۰- راهنمایی و رانندگی، و عبور و مرور در تهران
- ۱۱- سد معبر



۴- ایران شناسی (۱):

۱۲- مناطق بیابانی و کویری ایران (بادگیرهای جادویی شهر یزد)

۱۳- سفری از آستارا به اردبیل

۱۴- گسترش راه در مناطق کوهستانی ایران (آزادراه تهران - شمال)

۱۵- گسترش شهرک‌های صنعتی در اطراف اصفهان

۵- محیط بومی ایران:

۱۶- زندگی در ایل بختیاری

۱۷- تعارض‌های سرزمینی در سیستان و بلوچستان

۱۸- زندگی در محیط‌های کوهستانی ایران (کردستان)

۶- ایران باستان:

۱۹- تخت جمشید، مهم‌ترین پایتخت هخامنشیان

۲۰- چاپار، پیک پیام‌رسان

۲۱- نوروز و جشن مهرگان در ایران

۷- جهان شناسی (۱):

۲۲- دور دنیا در هشتاد روز (با تأکید بر جهت‌یابی)

۲۳- سفر به خاورمیانه

۲۴- سفری به آسیای میانه

۲۵- سفر به خاور دور

۸- آینده‌پردازی:

۲۶- فناوری اطلاعاتی و ارتباطی آینده

۲۷- حمل و نقل (زمینی) در آینده

۲۸- خانه‌سازی آینده

فهرست منابع و مآخذ

۱- Westwood Geraldine E. (1993). **Integrating Thinking Skills in to the Third Grade Social Studies Curriculum**. Ed. D. Dissertation. Nova University. Florida.

۲- Van Sickle Ronald L. (1990). **Problem Solving in Social Studies Education: Implications of Research on Problem Solving and Cooperative Learning**. Journal of Social Studies Research. Vol. 14, n.1.

۳- جویس، بروس؛ ویل، مارشا و شاورز بورلی؛ ۱۳۷۶؛ الگوهای تدریس؛ محمدرضا بهرنگی (مترجم)؛ چاپ سوم؛ انتشارات مرکز ترجمه و نشر کتاب؛ تهران.

۴- مهرمحمدی، محمود؛ ۱۳۷۴؛ چرا باید برنامه‌های درسی را به سوی مسئله محوری سوق دهیم؟ فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت؛ شماره‌ی مسلسل ۴۴-۴۳؛ انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت؛ پاییز و زمستان ۱۳۷۴.

۵- احمدی، غلامعلی؛ ۱۳۸۰؛ کاربرد روش حل مسئله در آموزش علوم؛ فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت؛ سال هفدهم؛ شماره‌ی ۱؛ شماره‌ی مسلسل ۶۵؛ بهار ۱۳۸۰.

۶- Marzano Robert J. and Others. (1988). **Dimensions of Thinking: A Framework of Curriculum and Instruction**. ASCD. Alexandria. Virginia.

۷- Van fossen Philip J. And Shiveley James M. (1997). **Things that make you Go “Hmmm...”: Creating Inquiry “Problems” in the Elementary Social Studies Classroom**. Journal of the Social Studies. Vol.88, n.2, Mar-Apr 1997.

۸- Ediger Marlaw. (1991). **Interest, Social Studies, and the Emerging Adolescent**. Missouri.

۹- Solomon Warren. (1987). **Improving Students' Thinking Skills Through Elementary Social Studies Instruction**. Journal of the Elementary School, vol. 87, n.5, The University of Chicago.



- ۱۰- Sheive Linda Tinelli & Clark Denise & Metivier Lionel G. (1992). **Adapt- ing STePS, An Adult Team Problem Solving Model, for use with sixth grade students.** Annual Conference of the Eastern Educational Research Association. South Carolina.
- ۱۱- Krapp JoAnn Vergona. (1988). **Teaching Research Skills: A Critical Thinking Approach.** School library Journal. vol.32, n.2 January 1988.
- ۱۲- Pesce Louis & Faughnan Kristin & Kurtzberg Richard L. (1996). **Ad- dressing Society's Problems in a Global Studies Class.** Journal of the Social Studies. vol. 87, n.2, Mar-Apr 1996.
- ۱۳- Carter D.S.G. (1990). **Knowledge Transmitter, Social Scientist or Re- flective Thinker: Three Images of the Practitioner in Western Australian High Schools.** Journal of Theory and Research in Social Education. Vol.XVIII, No.3.
- ۱۴- Ehman Lee H. And Glenn Allen D. And Johnson Vivian and White Charles S. (1992). **Usins Computer Databases in Student Problem Solving: A Study of Eight Social Studies Teachers' Classrooms.** Journal of Theory and Research in Social Education. Vol. XX. n.2.
- ۱۵- Hill David A. (1993). **Geographic Inquiry into Global Issues.** OAH Magazine of History, vol.7, n.3, spring 1993.
- ۱۶- Freseman Richard D. (1990). **Improving Higher Order Thinking of Middle School Geography Students By Teaching Skills Directly.** Ed. D. Disserta- tion. Nova University. Florida.
- ۱۷- Reid Norman and Yang M.J. (2002). **Open - ended Problem Solving in School Chemistry: a preliminary investigation** IJSE. Vol.24, no. 12.
- ۱۸ - Van Sickle Ronald L. And Hoge John D.(1989). **Problem Solving in Social Studies: Concepts and Critiques.** Annual Meeting of the National Coun- cil for the Social Studies. University of Georgia. St. Louis, Missouri.

۱۹- Jarvis Peter. (ed.) (2002). **Practice - based and Problem-based Learning. in the Theory and Practice of Teaching.** Kogan page. UK.

۲۰- Berman Shelly and Others. (1984). **Making History: A Social Studies Curriculum in the Participation Series.** Deer Creek Foundation. Cambridge, Massachusetts.

۲۱- رومانو، کاترین؛ ۱۳۸۲؛ باستان‌شناسی در مدرسه؛ حمیدرضا فاطمی پور (مترجم)؛ روزنامه‌ی همشهری؛ ۱۸ فروردین ۱۳۸۲.

۲۲- سلسبیلی، نادر؛ الف ۱۳۸۴؛ ارائه‌ی چهارچوب نظری، طراحی، تدوین و اجرای آزمایشی برنامه‌ی درسی درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی براساس رویکرد حل مسئله؛ گزارش شماره‌ی ۲ پژوهش؛ مؤسسه‌ی پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی؛ تهران.

۲۳- سلسبیلی، نادر؛ ب ۱۳۸۴؛ آشنایی با تجربیات و طرح‌های حوزه‌ی رویکرد حل مسئله و پژوهشگری (با تأکید بر آموزش دروس اجتماعی). - کتاب در دست انتشار؛ انتشارات مدرسه؛ تهران.

۲۴- بیازه، ژان؛ ۱۳۶۷؛ روان‌شناسی و دانش آموزش و پرورش؛ چاپ دوم؛ علی محمد کردان (مترجم)؛ انتشارات دانشگاه تهران.

۲۵- Wynn Charles T. (1989). **Decision Making and Postformal Thought: Goals for Secondary Social Studies Education.** Journal of Social Studies Research. Vol.13, n.2.

۲۶- سلسبیلی، نادر؛ ج ۱۳۸۴؛ راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی براساس رویکرد حل مسئله؛ گزارش شماره‌ی ۳ پژوهش؛ مؤسسه‌ی پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی؛ تهران.

۲۷- سلسبیلی، نادر؛ د ۱۳۸۴؛ راهنمای تدریس درس مطالعات اجتماعی سال اول دوره‌ی راهنمایی تحصیلی براساس رویکرد حل مسئله؛ گزارش شماره ۴ پژوهش؛ مؤسسه پژوهش برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی؛ تهران.