

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی - پژوهشی
مطالعات آموزشی و آموزشگاهی
سال ششم، شماره شانزدهم، بهار و تابستان ۱۳۹۶
تاریخ چاپ: تابستان ۱۳۹۷

شناسایی و بررسی ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی

سمیرا ابراهیم‌پورکومله^۱
عزت‌الله نادری^{۲*}
مریم سیف نراقی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۵/۰۳
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۱۲

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی و بررسی ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی انجام گرفته است. روش پژوهش زمینه‌ای و از نوع تحقیقات کاربردی است. بستر تحقیق شامل کتاب‌ها، مقاله‌ها و نوشته‌های مرتبط با موضوع بوده است که برای نمونه‌گیری به دلیل فراوانی منابع در این حوزه، از مکتوبات چاپی و الکترونیکی در دسترس محقق استفاده شد. در این پژوهش، برای گردآوری اطلاعات از فیش برداری استفاده شد. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش به شیوه تحلیل مضمون‌نودو یافته‌ها در قالب شبکه مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر، دسته‌بندی و سازماندهی شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد برنامه درسی مدنظر شامل یک مضمون فراگیر، ۹ مضمون سازمان‌دهنده و ۴۶ مضمون پایه است: ۱. هدف‌ها: رشد عقلانی، پرورش مهارت‌های فرایندی و توانمندی‌های عاطفی، تقویت مهارت‌های اساسی یادگیری، تربیت اخلاقی و شهروند مطلوب، پرورش توانایی یادگیری خودراهبری؛ ۲. محتوا: فعالیت‌محور، منطقی و صریح‌بودن؛ ۳. مواد و منابع آموزشی: ارتباط با موضوع یادگیری، پوشش دادن موضوع یادگیری، تناسب با هدف‌های برنامه درسی، تناسب با ویژگی‌ها، نیازها و علایق دانش‌آموزان؛ ۴. راهبردهای یاددهی‌یادگیری: تعاملی، کاربردی، اکتشافی و کاوشگرانه‌بودن؛ ۵. فعالیت‌های یادگیری: ارتباط با هدف‌های برنامه درسی، پرورش مهارت‌های سطوح عالی، ترغیب یادگیرنده به فعالیت گروهی؛ ۶. محیط یادگیری: رعایت ویژگی‌های فضایی - کالبدی و روانی - عاطفی؛ ۷. نقش یادگیرنده: فعال، اجتماعی و خلاق‌بودن؛ ۸. نقش معلم: راهنما، مشاور و تسهیل‌گر یادگیری؛ ۹. ارزشیابی: منطقی و مبتنی‌بودن بر شواهد.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، حل مسئله، دوره ابتدایی، عناصر برنامه درسی، مطالعات اجتماعی، مهارت‌های حل مسئله

۱. دانشجوی دکتری تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران
۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران
۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران
این مقاله مستخرج از رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران است.

مقدمه

بنا به تعریف، زمانی که یادگیرنده با موقعیتی روبه‌رو شود که نتواند با استفاده از اطلاعات و مهارت‌هایی که در آن لحظه در اختیار دارد، به آن موقعیت سریعاً پاسخ درست بدهد یا وقتی که هدفی دارد و هنوز راه رسیدن به آن را نیافته، می‌گویند که وی با یک مسئله روبه‌رو است (سیف، ۱۳۹۵). مسئله یک مفهوم مبهم و دشوار است. آنچه در مسئله مهم قلمداد می‌شود، این است که مسئله سؤالی است که باید کشف و به بحث گذاشته شود و درباره آن فکر شود. مسئله یک مشکل دلخواه و جالب است که باید حل شود (یاووز^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). یک مسئله دارای موقعیت شروع (توصیفی از شرایط موجود)، موقعیت هدف (توصیفی از شرایط مطلوب) و مجموعه‌ای از عملکردها، اصول یا روش‌هایی برای گذر از یک موقعیت به موقعیت دیگر است (آقازاده، ۱۳۹۵).

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

به‌طور کلی، مسئله زمانی پدید می‌آید که موجود زنده هدفی دارد، ولی نمی‌داند چگونه به آن دست یابد (آقازاده، ۱۳۹۵). با توجه به تعریف مسئله، می‌توان حل مسئله را به صورت تشخیص و کاربرد دانش و مهارت‌هایی تعریف کرد که منجر به پاسخ درست یادگیرنده به موقعیت یا رسیدن او به هدف مدنظرش می‌شود. بنابراین، عنصر اساسی حل

1. Yavuz

2. Macintosh

3. Jaret

مسئله، کاربرست دانش و مهارت‌های قبلاً آموخته شده در موقعیت‌های تازه است (سیف، ۱۳۹۵). در این زمینه، حل مسئله اصلی‌ترین سطح یادگیری است و مهارت حل مسئله^۱ یک مهارت اجتناب‌ناپذیر زندگی می‌باشد (بخشایش و دهقان زردینی، ۱۳۹۲). حل مسئله یک فرایند تفکر است که در آن دانش آموز ترکیب قوانین آموخته شده را با هدف حل یک مسئله جدید کشف می‌کند. حل مسئله به طور مستقیم با خلاقیت، تأمل و اطلاعات رسمی مرتبط است (ازگور^۲ و همکاران، ۲۰۱۲). یافتن راه حل مسئله، نیازمند دامنه‌ای از مهارت‌های شناختی مشتمل بر تفسیر اطلاعات، برنامه‌ریزی، حافظه روش‌شناسانه، کنترل نتایج و تلاش برای تفسیر نتایج است. راه حل‌ها و پاسخ‌هایی که تولید و تصمیم‌هایی که اتخاذ می‌شوند، نه تنها یک موفقیت را رقم می‌زنند، به طور بالقوه بر پیشرفت شخصی، اجتماعی و جهت‌گیری فرد در زندگی هم تأثیر بسزایی دارند (زارع و برادران، ۱۳۹۳). بنابراین لازم است که افراد از مهارت‌های حل مسئله برخوردار باشند و از این مهارت‌ها در زندگی روزمره، زندگی آموزشی و در همه مسائل زندگی‌شان استفاده کنند تا بتوانند زندگی خود را به طور مؤثری ادامه دهند (کاراباکاک^۳ و همکاران، ۲۰۱۵).

مسائل مطرح برای انسان به طور چشمگیری ریشه و اساس اجتماعی دارند. از این رو، انسان در مواجهه و به منظور حل مسائل ساده و پیچیده‌ای که هم‌روزه پیش‌رو دارد، باید از توانایی‌های خود و دیگران کمک بگیرد. در واقع، هنگامی که افراد از مهارت حل مسئله برای برطرف کردن مسائل فردی و اجتماعی استفاده می‌کنند، به آن مهارت حل مسئله اجتماعی گفته می‌شود. مراحل حل مسئله اجتماعی مشابه حل مسئله است و فقط در زمینه‌های روابط بین فردی و اجتماعی به کار برده می‌شود (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۱). در فرایند حل مسئله اجتماعی، مسئله در محیط طبیعی با دنیای واقعی حل می‌شود و با حل مسئله آزمایشگاهی که معمولاً در علوم پایه به کار برده می‌شود، متفاوت است. توانایی حل مسئله اجتماعی یک سازه^۴ واحد نیست، بلکه سازه‌ای چندبعدی و مرکب از توانایی‌های مختلف است (بیانی و همکاران، ۱۳۹۱). توانایی حل مسئله اجتماعی بخشی از کفایت اجتماعی است و مجموعه‌ای از مهارت‌های به هم پیوسته را جهت استفاده در حل تضادهای

1. Problem Solving Skill

2. Ozgur

3. Karabacak

4. Construct

میان فردی ارائه می‌کند که مستلزم اقدام به عمل و همچنین واکنش‌دهی به پاسخ دیگران است (عربزاده و همکاران، ۱۳۹۳).

به‌طورکلی، حل مسئله اجتماعی، فرایندی شناختی- رفتاری^۱ است که طی آن یک فرد یا گروه تلاش می‌کند راه‌حل مؤثری برای مشکلات زندگی روزمره ارائه دهد (دزوریل^۲ و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین، حل مسئله اجتماعی توسط دانش‌آموزان، نیازمند کسب مجموعه‌ای از مهارت‌های رفتاری و شناختی است که با کمال‌گرایی در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار دارد و پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های فراشناختی است که دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های خود از آنها استفاده می‌کنند (عربزاده و همکاران، ۱۳۹۳). حل مسئله اجتماعی به‌عنوان جنبه‌ای از مهارت‌های اجتماعی برای سازگاری کودکان خردسال بسیار حائز اهمیت است. توانایی دستیابی به اهداف شخصی در تعاملات اجتماعی به‌عنوان شکلی خاص و اجتماعی از فرایندهای عمومی‌تر حل مسئله است که به عوامل مختلف محیطی همچون فشار زمانی، هیجانی (از جمله حالات روحی)، عوامل شناختی (مثل آموزش فراشناختی) و مهارت‌های پیچیده شناختی و شناختی - اجتماعی (مانند توانایی پردازش اطلاعات اجتماعی، لحاظ کردن برنامه‌های جایگزین عمل، پیش‌بینی پیامدهای اجتماعی و ارزیابی پیامدها) نیاز دارد (جلوه‌گر و همکاران، ۱۳۹۳).

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

1. Cognitive-Behavioral Process

2. D'zurilla

فراگیری آن معمولاً به آموزش نیاز دارد (شیبانی، ۱۳۸۷).

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

حل مسئله در آموزش و پرورش تداعی‌گر نام دیویی^۳ است (امیراحمدی و همکاران، ۱۳۹۱). به نظر دیویی، تربیت ذاتاً یک جریان اجتماعی است. از این رو، مدرسه باید تا آن‌جا که ممکن است به جامعه بیرون از مدرسه نزدیک شود و دیواری را که میان مدرسه و جامعه وجود دارد، از میان بردارد (نقیب‌زاده، ۱۳۹۴). بیشتر آنچه انسان در زندگی روزمره انجام می‌دهد، به نوعی دربردارنده سطوحی از حل مسئله است. به دیگر سخن، اقتصاد دنیای در حال تغییر، شرایط اجتماعی و مسئولیت‌های کاری، وجود مهارت‌های حل مسئله را برای هر شخصی ضروری می‌سازد. از این رو، آموزش حل مسئله به یادگیرندگان، یکی از مهم‌ترین اهداف دست‌اندرکاران آموزش و پرورش است (قاسمی و احدی، ۱۳۸۲).

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

1. Rajendran

2. Ngang

3. Dewey

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

در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی، دانش‌آموزان مهارت‌ها، دانش و نگرش‌هایی را می‌آموزند که به آنها هم در داخل کلاس درس و هم خارج از آن کمک می‌کند. آنها می‌توانند این مهارت‌ها و دانش را در جامعه خود و دنیای کاری‌شان به کار گیرند. تمرکز یاددهی - یادگیری در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی، بر پرورش مهارت‌های قابل انتقال است؛ به طوری که دانش‌آموزان بتوانند دانش و درک مدنظر را به دست آورده و به کار ببندند. دانش‌آموزان این مهارت‌ها را در زمینه‌های متنوعی به کار می‌برند تا بتوانند اطلاعات را نقدانه بررسی کنند، اهمیت رویدادها و فرایندها را ارزیابی کنند، به دیدگاه‌های متفاوت احترام بگذارند و به نتایج قابل پشتیبانی برسند و راه‌حل‌هایی را برای مسائل پیشنهاد کنند (برنامه‌درسی انتاریو، ۲۰۱۳).

احمدی و همکاران (۱۳۹۳) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های حل مسئله، مداخله‌ای سودمند و کارآمد در افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان است. آقاجانی (۱۳۹۰) نیز در مطالعه‌ای با عنوان «آموزش مهارت حل مسئله به کودکان»، آموزش مهارت‌های زندگی به‌ویژه مهارت حل مسئله را یکی از بنیادی‌ترین مهارت‌ها در رأس اهداف نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف معرفی کرده است. سلسبیلی (۱۳۸۵ ب) در تحقیق خود نتیجه گرفته است که درس مطالعات اجتماعی توانایی در اختیار قرار دادن امکانات غنی برای پیشبرد مهارت‌های تفکر به‌خصوص زمینه‌سازی مهارت‌های تفکر سطح بالا چون حل مسئله، برنامه‌ریزی و تصمیم‌سازی را در میان دانش‌آموزان دوره‌های مختلف و از جمله در سال‌های ابتدایی دارد، اما به نظر می‌رسد کمتر برای این مقصود استفاده می‌شود. قاضی اردکانی و همکاران (۱۳۹۶) به این نتیجه رسیدند که برنامه درسی مطالعات اجتماعی به‌منظور پرورش تفکر و خلاقیت در دانش‌آموزان دوره ابتدایی باید پژوهش‌محور باشد که این امر نیازمند آن است که اهداف و محتوای این برنامه درسی از ویژگی‌هایی همچون حل مسئله، تفکر انتقادی، کنجکاوی، فعالیت‌محور بودن، خودرهبری و خلاقیت برخوردار باشد و از روش‌های تدریس (روش مسئله‌محوری، کاوشگری، اکتشافی، بحث گروهی، ایفای نقش، بدیعه‌پردازی، بارش مغزی و روش مشارکتی) و روش‌های ارزشیابی (ارزشیابی مداوم، خودارزیابی، بحث آزاد، هدف آزاد، پوشه کار، ارزشیابی گروهی و فردی، بازخورد دوره‌ای، ارائه گزارش و همتایان‌سنجی) بهره‌گیرد.

احمدی (۱۳۸۵) طی پژوهش خود دریافته است که برنامه درسی سنتی به اندازه‌ای به تحمیل کردن محتواتکیه دارد و تمام همت خود را صرف حجم محتوا می‌کند که در پروراندن نگرش‌ها، علایق یا قدرشناسی‌های خاص شاگردان با شکست روبه‌رو می‌شود. کودکان باید بتوانند مطالبی را که آموخته‌اند، در موقعیتی غیر از آنچه در ابتدا با آن روبه‌رو بوده‌اند، به کار ببرند؛ اما برنامه‌های درسی موجود در دوره ابتدایی در دستیابی به این هدف موفق نبوده‌اند. به عبارتی، با آن که در سال‌های اخیر به اهداف فرایندی و پرورش مهارت‌های مختلف در یادگیرندگان تأکید می‌شود، هنوز در عمل، انتقال دانش و اطلاعات به ذهن دانش‌آموزان، حافظه‌پروری، رقابت و نظام نمره‌ای ترغیب و تشویق می‌شود؛ به طوری که نتایج تحقیق راستگو (۱۳۸۳) نشان می‌دهد بیشتر معلمان از روش تدریس مبتنی بر پرورش مهارت‌های حل مسئله استفاده نمی‌کنند. با وجود

این، نتایج پژوهشی که در مالزی انجام شده، حاکی از آن است که ۷۹/۲ درصد از معلمان دوره ابتدایی به‌طور موفقیت‌آمیز می‌توانند از راهبردهای مختلف حل مسئله مانند آزمایش و خطا، حدس زدن و چک کردن و استدلال منطقی استفاده کنند (یه^۱ و همکاران، ۲۰۱۷).

ان‌گنگ و همکاران (۲۰۱۴) به این نتیجه دست یافته‌اند که در عصر جدید از فناوری اطلاعات، مهارت‌های تفکر و حل مسئله برای ایجاد جامعه‌ای مدرن و مترقی حیاتی است. از این‌رو، در برنامه درسی مدارس مالی مالزی در دوره ابتدایی و متوسطه به مهارت‌های تفکر اهمیت داده می‌شود؛ زیرا مهارت‌های تفکر و حل مسئله، پیامدهای یادگیری مختلفی همچون توانمندسازی فراگیران به حل مسائل ساده، تصمیم‌گیری و ابراز خود به‌صورت خلاقانه را به‌همراه دارند. با وجود آن‌که نتایج پژوهش رودزالان^۲ و سات^۳ (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که دانشجویان دوره کارشناسی مالزی از سطوح بالای مهارت تفکر انتقادی و حل مسئله برخوردارند و حتی دانشجویان علوم اجتماعی در مقایسه با دانشجویان علوم مهندسی، این مهارت‌ها را به‌طور مطلوب‌تری انجام می‌دهند، اما بر مبنای نتایج پژوهش‌های دیگر، دانش‌آموزان فاقد مهارت‌های حل مسئله هستند (فوناپیچیت^۴ و همکاران، ۲۰۱۴) و اغلب نمی‌توانند از دانش خود برای توضیح و پیش‌بینی پدیده‌ها استفاده کنند و در حل مسائل جدید ناتوان هستند (رونی^۵، ۲۰۱۰). این در حالی است که مباحثی همچون آموزش حل مسئله توسط معلمان، طرح مسائل مناسبه‌عنوان کلیدی در جهت اجرای موفقیت‌آمیز رویکرد حل مسئله و انتخاب راه‌حل‌های جایگزین برای حل مسائل در برنامه درسی مدارس مطرح شده‌اند (توه^۶ و همکاران، ۲۰۱۰) و راهبردهایی شامل تعبیه آموزش حل مسئله در کلاس‌ها در طول برنامه درسی برای فراهم آوردن آموزش جامع برای حل مسئله در مدارس ابتدایی و متوسطه تشریح شده‌اند (مالوف^۷ و اسکات^۸،

-
1. Yew
 2. Rodzalan
 3. Saat
 4. Phonapichat
 5. Roni
 6. Toh
 7. Malouff
 8. Schutte

۲۰۰۸). گویدو^۱ (۲۰۱۶) نیز مزایایی را برای یادگیری مهارت‌های حل مسئله برشمرده است که عبارت‌اند از: توسعه حفظ دانش در بلندمدت، امکان استفاده از انواع مختلف آموزش، درگیرکردن مداوم دانش‌آموز در فرایند یادگیری، توسعه مهارت‌های قابل انتقال و بهبود مهارت‌های کار تیمی و روابط بین‌فردی.

آموزش مهارت‌های حل مسئله در حوزه مطالعات اجتماعی موجب افزایش عزت نفس تحصیلی و بهبود رابطه معلم و شاگرد می‌شود (بیجسترا^۲ و جکسون^۳، ۱۹۹۸). با آموزش مهارت‌های حل مسئله، حضور دانش‌آموزان در مدرسه و میانگین نمره‌های کلاسی آنها افزایش می‌یابد و بدرفتاری آنها کاهش پیدا می‌کند (محمودی‌راد و همکاران، ۱۳۸۶). توسعه مهارت‌های حل مسئله برای رشد ذهنی کودکان مهارتی پایه‌ای ضروری محسوب می‌شود. مهارت‌های حل مسئله، آمادگی‌هایی ایجاد می‌کنند که منجر به موفقیت تحصیلی می‌شود (کانکار^۴ و شارما^۵، ۲۰۱۲). مهارت حل مسئله در کاهش تعارض‌ها و مشکلات بین‌فردی و درون‌فردی نقش اساسی دارد. کودکانی که از عهده حل مسائل بین‌فردی برمی‌آیند، در مدرسه نیز عملکرد بهتری دارند و می‌توانند بر الزامات تکالیف مربوط به مدرسه تمرکز بیشتری داشته باشند. فقدان مهارت‌های شناختی حل مسئله، موجب بروز رفتارهای خشونت‌آمیز در کودکان می‌شود (شیبانی، ۱۳۸۷). کسب مهارت‌های حل مسئله نقش مهمی در بهداشت روانی و جسمانی ایفا می‌کند؛ به‌خصوص زمانی که افراد با رویدادهای ناگوار و تنیدگی‌های منفی زندگی مواجه می‌شوند. در واقع، آموزش مهارت‌های حل مسئله، منعکس‌کننده رویکردی در پیشگیری از ناتوانی‌های روانی و عاطفی کودکان و نوجوانان به‌شمار می‌آید که وجود ارتباط بین مهارت حل مسئله و سازش افراد را مورد توجه و تأکید قرار می‌دهد (کهرآهی و همکاران، ۱۳۸۲).

به‌طور کلی، زندگی یک فرایند مسئله‌گشایی است و هیچ پایانی برای مسئله‌هایی که ابعاد زمان و مکان در آنها مهم است، وجود ندارد. مسائل زندگی بازپاسخ هستند؛ حال آن‌که بیشتر مسئله‌هایی که کودک در مدرسه با آنها روبه‌رو می‌شود، مسائل بسته‌ای هستند

-
1. Guido
 2. Bijstra
 3. Jackson
 4. Kanekar
 5. Sharma

که تمرکز آنها روی یک پاسخ صحیح است. آن پاسخ‌ها بیشتر غیرحقیقی و درعین حال واضح و روشن هستند. این مسائل با تجربهٔ کودکان و با جنبه‌هایی از زندگی که برای آنها بسیار ارزشمند است، ارتباطی ندارند (فیشرا، ۱۳۹۶). این که کودک درکجا باید زندگی کردن بیاموزد و به انسانی عاقل و منطقی تبدیل شود، به چالشی بزرگ برای نظام‌های آموزشی تبدیل شده است (آقاجانی، ۱۳۹۰). بنابراین، پرورش مهارت حل مسئله موضوعی است که در چنددههٔ اخیر در آموزش دروس مختلف کشورهای پیشرفته آموزشی، جایگاه مهمی پیدا کرده است؛ اما در ایران هنوز به حل مسئله به مثابهٔ یک رویکرد برای آموزش توجه جدی نشده است (کرمی‌زرنندی و همکاران، ۱۳۸۹). باید در نظام آموزشی به مهارت‌های حل مسئله توجه جدی شود تا بتوان شهروندانی متفکر پرورش داد و کشور را به وضعیت کشورهای پیشرفته در دنیا رساند (وو، ۲۰۰۴). بنابراین، مهارت حل مسئله یکی از مهارت‌هایی است که در نظام آموزش و پرورش کشور و نیز با توجه به هدف و ماهیت برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی، باید در این برنامهٔ درسی و به‌ویژه در دورهٔ ابتدایی مورد توجه قرار گیرد.

دانش‌آموزان برای ورود به عصر دانایی و مواجه‌شدن با تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست و یکم باید به‌طور فزاینده‌ای مهارت‌های پژوهش و حل مسئله، روحیهٔ جست‌وجوگری و مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق را برای تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده در خود تقویت کنند. بنابراین، آموزش مهارت‌های تفکر و یادگیری از طریق روش‌های یاددهی - یادگیری فرایندمدار و مبتنی بر پژوهش یا حل مسئله ضروری به نظر می‌رسد (قاضی اردکانی و همکاران، ۱۳۹۶). آموزش مهارت حل مسئله، روشی برای مشارکت فعال فراگیران در بحث گروهی و تشویق آنان به تفکر انتقادی ولی سازنده و خلاق برای یافتن راه‌حل‌هایی است که در نهایت به مهارت‌های بین‌فردی مطلوب کمک می‌کند (مدرس و همکاران، ۱۳۹۶). رویکرد حل مسئله در حوزهٔ برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی در خدمت رشد دانش‌آموزان و آماده کردن آنها به عنوان شهروندانی فعال است تا این که کارکردی مؤثر در جامعه داشته باشند (سلسیلی، ۱۳۸۵ الف). برنامهٔ درسی مطالعات اجتماعی نیز همچون هر برنامهٔ درسی دیگری از عناصر متعددی تشکیل می‌شود که

1. Fischer

2. Wu

ضروری است هر یک از این عناصر در راستای پرورش مهارت‌های حل مسئله در حوزه اجتماعی از ویژگی‌های خاصی برخوردار باشند. تنها در این صورت است که می‌توان به تحقق یکی از هدف‌های آموزش عمومی در هر کشور و از جمله ایران، یعنی پرورش شهروندانی کنجکاو، پرسشگر، جست‌وجوگر و دارای سواد علمی- فناورانه که در حل مسائل روزانه خود توانا باشند، امیدوار بود (برائی و همکاران، ۱۳۹۲). با این حال، معمولاً در مدارس ابتدایی به برنامه درسی مطالعات اجتماعی کمتر اولویت داده می‌شود و این درس نوعاً در قالب آموزش مواد آموزشی و روش‌هایی در نظر گرفته می‌شود که قادر به ارتقای مهارت‌های فکری دانش‌آموزان نیست و بیشتر جنبه حفظ کردن مطالب کتاب درسی را دارد. به همین دلیل، زمان کمتری برای این درس در نظر گرفته می‌شود و این کم‌اهمیت‌دادن عمدتاً ناشی از تلقی نقش کم این درس در توسعه مهارت‌های فرایند تفکر با توجه به ساختار موجود در کتاب‌های درسی و نیز عدم درک پتانسیل این درس در تربیت شهروندی بوده است (حسن‌زاده، ۱۳۸۹). بدیهی است که این ساختار باید در جهت باورهای مدنظر تغییر یابد؛ زیرا مجهز شدن دانش‌آموزان به مهارت‌های حل مسئله اجتماعی، پیامدهای مثبت فراوانی همچون افزایش مهارت‌های اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان (شکوهی‌یکتا و همکاران، ۱۳۹۳)، کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۶) و بهبود نگرش دانش‌آموزان به یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنها می‌شود (هوا و همکاران، ۲۰۱۷؛ پروین^۲، ۲۰۱۰). از این رو، معلمان مدارس ابتدایی باید در تدریس مفاهیم اجتماعی از شیوه حل مسئله استفاده کنند (علی^۳ و همکاران، ۲۰۱۰).

با علم به این که حل مسائل اجتماعی به‌طور موفقیت‌آمیز، موجب بهبود روابط بین‌فردی در آینده برای کودکان می‌شود (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۶) و با در نظر داشتن این که هر برنامه درسی براساس عناصر خاصی بنا شده، وضوح بخشیدن به ویژگی‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دبستان به‌منظور پرورش مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان ضرورت می‌یابد. این پژوهش می‌تواند با شناسایی و بررسی ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی، ظرفیت‌های این برنامه درسی را در آموزش مهارت‌های حل

1. Hu

2. Perveen

3. Ali

مسئله به دانش‌آموزان، به متخصصان و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت یادآوری کند؛ بدین معنی که موجب شود تا آنها با درک و شناخت دقیقی که از عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی به منظور پرورش مهارت‌های فکر و حل مسئله به دست می‌آورند، به موضوع حل مسئله پردازند و آن‌را از جنبه‌های مختلف در نظر بگیرند تا بتوان شهروندانی متفکر و مجهز به سلاح حل مسئله پرورش داد که بتوانند خودشان را برای زندگی در جوامع آینده و دستیابی به موفقیت آماده سازند؛ همچنین، باعث می‌شود تا افراد بتوانند ضمن پذیرش مسئولیت‌های شهروندی، با محیط‌های طبیعی اجتماعی تعامل سازنده‌ای برقرار کنند و در نهایت سبب سازگاری والای اجتماعی در آنها شود. بنابراین تحقیقاتی از این قبیل، ضمن برطرف کردن کمبود مطالعات در این زمینه و یاری باید در نظام آموزشی باشد و انجام به موقع آنها نیز یک ضرورت است. براین اساس، هدف اساسی پژوهش حاضر، شناسایی و بررسی ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در مطالعات اجتماعی برای دوره ابتدایی تحصیلی بوده است که طی آن محقق برای استخراج و تبیین عناصر چنین برنامه‌ای (اهداف، محتوا، مواد و منابع آموزشی، راهبردهای یاددهی - یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، محیط یادگیری، نقش یادگیرنده، نقش معلم، ارزشیابی) در درس مطالعات اجتماعی دبستان را کوشیده است.

نظر به این که تعداد عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی را متفاوت دانسته‌اند؛ به طوری که بعضی چهار عنصر و برخی نه عنصر را می‌پذیرند (ملکی، ۱۳۹۴)؛ یکی از کامل‌ترین دیدگاه‌ها در این زمینه، عناصر سازنده برنامه درسی را شامل نه عنصر می‌داند (خسروی و همکاران، ۱۳۹۲). بر همین اساس، در پژوهش حاضر سؤال‌های پژوهش به صورت زیر تدوین شده است:

۱. ویژگی‌های مطلوب اهداف برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۲. ویژگی‌های مطلوب محتوای برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۳. ویژگی‌های مطلوب مواد و منابع آموزشی برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۴. ویژگی‌های مطلوب راهبردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحصیلی کدامند؟

۵. ویژگی‌های مطلوب فعالیت‌های یادگیری برنامه‌درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره‌ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۶. ویژگی‌های مطلوب محیط یادگیری برنامه‌درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره‌ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۷. ویژگی‌های مطلوب نقش یادگیرنده برنامه‌درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره‌ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۸. ویژگی‌های مطلوب نقش معلم برنامه‌درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره‌ابتدایی تحصیلی کدامند؟
۹. ویژگی‌های مطلوب ارزشیابی برنامه‌درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره‌ابتدایی تحصیلی کدامند؟

روش

از آن‌جاکه تحقیق حاضر در حوزه مطالعات نظری قرار دارد، روش تحقیق زمینه‌ای و از نوع تحقیقات کاربردی است (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۴)؛ زیرا این مطالعه برآن است تا به توصیف، تحلیل و تفسیر مبانی نظری و ادبیات موضوع پیرامون برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی درجهت نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان در قلمرو درس مطالعات اجتماعی بپردازد و چارچوبی نظری برای مبانی عناصر برنامه‌درسی مزبور مشخص کند. این نوع پژوهش، بخشی مهمی از هر تحقیق در حوزه تعلیم و تربیت است؛ زیرا مبانی نظری موجود در زمینه‌ای ویژه، طراحی برنامه‌های درسی در آن زمینه را ممکن می‌سازند. بدین‌منظور ادبیات حوزه برنامه‌درسی، برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ابتدایی و مهارت‌های حل مسئله کنکاش شد؛ به این صورت که برای دستیابی به طیف وسیعی از متون علمی از موتور جست‌وجوی گوگل اسکولار^۱، پایگاه‌های داده‌ای اریک^۲،

1. Google Scholar

2. ERIC

امردا^۱، الزویر^۲، اس. آی. دی^۳، ایران داک^۴، مگ ایران^۵ و نورمگز^۶ و سایر پایگاه‌های داده‌ای مرتبط استفاده شد و کلیدواژه‌هایی مانند برنامه‌درسی، مطالعات اجتماعی، دوره‌ابتدایی، مهارت‌های حل مسئله، حل مسئله و دیگر واژه‌های مرتبط جهت جست‌وجو برای ادبیات نظری و پیشینه‌های پژوهشی واکاوی شدند. در واقع، جست‌وجو مبتنی بر موضوع اصلی پژوهش بوده است.

در این پژوهش، بستر تحقیق شامل کتاب‌ها، مقاله‌ها، پایان‌نامه‌ها، رساله‌هایی بود که بیشترین قرابت را با موضوع داشتند. منابع به دلیل جدید و تخصصی بودن انتخاب شدند. برای نمونه‌گیری نیز به دلیل فراوانی منابع (اعم از داخلی و خارجی) در این حوزه، از متون چاپی و الکترونیکی در دسترس استفاده شد. برای گردآوری اطلاعات از درون نمونه پژوهش، از فیش برداری استفاده شد. با توجه به ماهیت موضوع پژوهش، تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون صورت گرفت. تحلیل مضمون به عنوان روشی برای تحلیل داده‌های متنی، داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند. تحلیل مضمون روشی برای دیدن متن، برداشت و درک مناسب از اطلاعات به ظاهر نامرتبط است. فرایند تحلیل مضمون به سه مرحله تجزیه و تحلیل متن، تشریح و تفسیر متن و ادغام و یکپارچه کردن متن تقسیم می‌شود؛ هرچند همه این مراحل با تفسیر و تحلیل همراه است، اما در هر مرحله از تحلیل، سطح بالاتری از انتزاع به دست می‌آید (مرادی و همکاران، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر، شناسایی مضامین براساس روش استقرایی انجام شده است. در روش استقرایی، فرایند کدگذاری داده‌ها، بدون تلاش برای انطباق آن با چارچوب کدگذاری از قبل تهیه شده (یا قالب مضامین) صورت می‌گیرد و تحلیل مضمون براساس داده‌ها انجام می‌شود (شریفی و همکاران، ۱۳۹۵). فرایند تحلیل مضمون براساس روش تحلیل مضمون آتراید و استرلینگ انجام شد که مبنای طبقه‌بندی آن، جایگاه مضمون در شبکه مضامین است و کدگذاری به روش فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه صورت گرفت (مرادی و همکاران، ۱۳۹۶). بدین منظور در گام اول،

1. Emerald

2. Elsevier

3. SID

4. Irandoc

5. Magiran

6. Noormags

متن‌های مکتوب به دفعات مطالعه و بازبینی شد و فهرستی از کدهای اولیه تهیه شد. در گام‌های بعدی، کدهای به‌دست‌آمده در گروه‌های مشابه و منسجمی دسته‌بندی شده و شبکه مضامین چندبار تحلیل و بازبینی شد. به‌منظور اطمینان از روش اجرای تحقیق، روند انجام تحقیق، مضامین و یافته‌ها توسط استادان راهنما و مشاور بازبینی و نظرات ایشان در اصلاح کار استفاده شد. برای اعتباریابی داده‌های نظری، از روش هم‌سوسازی نتایج حاصل از شبکه مضامین و تحلیل اسناد استفاده شد (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۶).

یافته‌ها

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

سابقه تاریخی یادگیری براساس حل مشکل به زمان سقراط^۱ بازمی‌گردد (آذر^۲، ۲۰۰۱). ریشه‌های یادگیری براساس مسئله‌محوری را می‌توان در جنبش آموزش و پرورش پیش‌رو، به‌ویژه در آثار دیویی پی‌جویی کرد. او معتقد بود که حل مسئله همان فرایند تفکر است. به‌عبارتی، فرایند تفکر به‌شکل حل مسئله می‌باشد (راستگو، ۱۳۸۳). او بر این باور بود که نخستین نگاه به هر موضوع در مدرسه اگر قرار است به‌جای کسب واژه‌ها، برانگیختن تفکری باشد، باید تاجایی که امکان دارد، نگاهی غیررسمی یا غیرمدرسه‌ای باشد. تجربه‌های غیرمدرسه‌ای دانش‌آموزان می‌تواند سرمشقی برای تنظیم درس براساس علایق آنان باشد. روش‌هایی که در آموزش و پرورش رسمی موفقیت‌آمیز بوده‌اند، در موقعیت‌های پیرایشه دارند که سبب تفکر در زندگی روزانه می‌شوند. این روش‌ها

1. Socrates

2. Azer

به دانش‌آموزان شیوه عمل را می‌آموزند، نه آن‌که چیزی به آنان بدهند. عمل کردن، تفکر را می‌طلبد یا آن‌که سبب به وجود آمدن پیوندهای هدفمند می‌شود. یادگیری نتیجه طبیعی عمل کردن است (تورانی و آقازاده، ۱۳۸۵).

یادگیری مبتنی بر حل مسئله، از نظریه‌های مکتب پراگماتیسم^۱ و بالاخص شخص دیویی برگرفته شده است (ابطحی، ۱۳۹۲). حل مسئله در نظریه‌های یادگیری روان‌شناسی شناخت گرایانه و از جمله در نظریه سازنده‌گرایی^۲ که تکامل یافته دیدگاه‌های شناختی و فراشناختی است، جایگاه ویژه‌ای دارد (مهرمحمدی، ۱۳۷۴). سازنده‌گرایی یک رویکرد یادگیری فعال است که بفعال بودن یادگیرنده در ساختن دانش و فهم تأکید می‌کند. سازنده‌گرایی یک دیدگاه روان‌شناختی و فلسفی است که طبق آن افراد بیشتر آنچه را که یاد می‌گیرند و می‌فهمند، خودشان می‌سازند و شکل می‌دهند. سازنده‌گرایی برای اندیشه استوار است که یادگیرندگان، دانش خود را از تجربه‌های‌شان به دست می‌آورند (سیف، ۱۳۹۵).

با توجه به آنچه تاکنون درباره موضوع پژوهش مطرح شد، مبتنی بر نظریه‌های پویا و فعال آموزشی از جمله نظریه سازنده‌گرایی که تلاش برای پرورش مهارت‌های حل مسئله در آن ریشه دوانده است، به شناسایی ویژگی‌های مناسب عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی با هدف پرورش مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان در حوزه اجتماعی اشاره‌هایش. بدین منظور پس از بررسی پیشینه موضوع و مطالعه دقیق منابع حوزه برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی و مهارت‌های حل مسئله، مؤلفه‌های برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، در نه‌عنصر برنامه درسی مشخص شد. جدول شماره (۱) در زمینه مؤلفه‌های برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی است. این دسته‌بندی شامل یک مضمون اصلی (فراگیر) با عنوان «برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی»، ۹ مضمون سطح دوم (سازمان‌دهنده) و ۴۶ مضمون پایه است. به‌طور کلی، مضامین برنامه درسی مدنظر عبارت‌اند از:

1. Pragmatism
2. Constructivism

الف) هدف‌ها

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

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

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

بنابراین، هدف‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی عبارت‌اند از: ۱. توسعه توانایی استفاده از مفاهیم تفکر منظم^۱ برای بررسی مباحث و رویدادها؛ ۲. توسعه توانایی تعیین و استفاده از معیارهای مناسب برای ارزشیابی اطلاعات و شواهد و قضاوت کردن؛ ۳. توسعه مهارت‌ها و ویژگی‌های شخصی که برای تحقیق در زمینه‌های خاص ضروری‌اند و نیز قابل انتقال به دیگر حوزه‌های زندگی هستند؛ ۴. ایجاد روابط کاری مبتنی بر همکاری

و مشارکت؛ ۵. استفاده از فناوری‌های مناسب به‌عنوان ابزاری برای کمک به دانش‌آموزان به‌منظور جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات، حل مسائل و برقراری ارتباط (برنامه درسی انتاریو، ۲۰۱۳). در همین زمینه، سولومون^۱ (۱۹۸۷) برای پرورش مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان ابتدایی، الگوی بهبود مهارت‌های تفکر را مطرح کرده است که برپایه مهارت‌های تفکر غیرپیچیده و در دوطبقه حل مسئله عمومی و انواع ویژه تکالیف عقلانی قرار می‌گیرد. تکالیف عقلانی که با درس‌های مطالعات اجتماعی تناسب دارند، شامل درک کردن اطلاعات، حل مسائل ویژه، موضوع‌های پژوهشی، ارتباط و تفاهم با دیگران و تصمیم‌گیری هستند. هیل^۲، هدف‌های گسترده مطالعات اجتماعی را شامل آموزش شهروندی، دانش رشته‌ای، تفکر انتقادی و تفکر مبتنی بر ژرف‌اندیشی و تفکر فراانتزاعی^۳ می‌داند (سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف).

ب) محتوا

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

بدیهی است که مهارت‌های حل مسئله در خلا پرورش نمی‌یابند، بلکه در قالب محتوای برنامه‌های درسی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرند و به آنها آموزش داده

1. Solomon

2. Hill

3. Postformal Thought

می‌شوند. برنامه‌درسی سنتی به اندازه‌ای به تحمیل کردن محتوا تکیه دارد و تمام همت خود را صرف حجم محتوا می‌کند که در پروراندن نگرش‌ها، علایق یا قدرشناسی‌های خاص شاگردان با شکست روبه‌رو می‌شود. کودکان باید بتوانند مطالبی را که یاد گرفته‌اند، در موقعیتی غیر از آنچه در ابتدا با آن روبه‌رو بوده‌اند، به کار ببرند؛ اما برنامه‌های درسی موجود در دوره ابتدایی در دستیابی به این هدف موفق نبوده‌اند (احمدی، ۱۳۸۵).

با توجه به این که هدف اصلی مطالعات اجتماعی، تربیت شهروند مطلوب است؛ بر همین مبنا، افزایش سواد اجتماعی، گسترش ارزش‌ها و تقویت رفتارها و مهارت‌های مطلوب، به منابع متعددی در زمینه محتوا نیازمند است. محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی برگرفته از موضوع‌های مختلف علوم اجتماعی و انسانی است. شیوه سازماندهی محتوا به صورت تلفیقی و بین‌رشته‌ای که این شیوه سازماندهی محتوا، فرصت‌هایی را برای کسب تجربیات دست‌اول در سطح کلاس درس، مدرسه و جامعه محلی در اختیار مدارس و معلمان قرار می‌دهد. دانش‌آموزان ضمن روبه‌رو شدن با موقعیت‌های واقعی و چالش‌برانگیز، توانایی لازم برای حل مسائل واقعی زندگی فردی و اجتماعی و دستیابی به مرتبه‌ای از عقلانیت اجتماعی را کسب می‌کنند (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱). با توجه به هدف مطالعات اجتماعی در تربیت شهروندان مطلوب، از جمله مباحث و محتوایی که در برنامه درسی مطالعات اجتماعی تدریس می‌شود، عبارت‌اند از: آموزش مهارت‌های خودراهبری و تصمیم‌گیری، آموزش اخلاق و ارزش‌ها، آموزش مهارت‌های برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، آموزش تجزیه و تحلیل‌های انتقادی در مورد رویدادهای جاری، آموزش نقش‌ها در زندگی خانوادگی، گروه‌های مختلف و جامعه (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین، محتوای درس‌ها با توجه به بدر نظر گرفتن مراکز بزرگ یادگیری در حوزه مطالعات اجتماعی، یعنی «زندگی اجتماعی و شهروندی»، «مهارت‌های اساسی یادگیری» و «سواد اجتماعی» زمینه‌سازی شده است (سلسیلی، ۱۳۸۵ الف). بدین ترتیب، محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی، آمیزه‌ای از محتوای کتاب درسی و کتاب کار، سایر اجزای عناصر بسته آموزشی (فیلم، اسلاید، بازدید علمی و ...)، اشکال سازماندهی مجدد و انطباق محتوا با شرایط و زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و جغرافیایی هر منطقه است و معلم است که با فراهم آوردن امکانات و طراحی فعالیت‌های مناسب، این انطباق و تحقق اهداف را میسر می‌سازد. بنابراین، محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی همه محتوای اصلی را تشکیل نمی‌دهد. علاوه بر این،

محتوای این کتاب درسی فعالیت محور است؛ یعنی دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها از طریق انجام فعالیت‌های دانش‌آموزان آموخته می‌شود. در این زمینه، نقش معلم به‌عنوان مدیر یادگیری و تسهیل‌کننده آن به‌گونه‌ای است که برای تحقق اهداف درس باید محتوای رسمی ارائه‌شده را بشناسد، ابعاد گوناگون آن را تحلیل کند و سپس خود به اصلاح، تکمیل و سازماندهی مجدد آن بپردازد (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

ج) مواد و منابع آموزشی

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

کیمرس^۱ (به نقل از لایت^۲ و کوکس^۳، ۲۰۰۲)، مواد و منابع یادگیری را مراجع اطلاعاتی می‌داند که یادگیرنده در حین یادگیری، تفکر یا طراحی ایده‌های جدید برحسب نیاز به آنها مراجعه می‌کند. برخی متخصصان بین مواد و منابع یادگیری تفاوت قائل می‌شوند؛ بدین صورت که هرگونه مواد آموزشی که به یادگیرنده در فرایند یادگیری کمک می‌کند، «مواد یادگیری» نامیده می‌شود؛ درحالی که منابع یادگیری، مراجع موثقی هستند که از اعتبار و روایی علمی دقیقی برخوردارند (افضل‌نیا، ۱۳۹۶). بنابراین، گروه طراح برنامه درسی باید براساس میزان ارتباط منابع با موضوع و هدف‌های یادگیری، میزان پوشش محتوای یادگیری، تناسب منابع با ویژگی‌های فردی، سطح دانش و نیازهای یادگیرندگان، روزآمدی منابع، ارتباط منابع با زندگی واقعی و اعتبار علمی، مواد و منابع یادگیری معتبر را از میان منابع گسترده انتخاب و تهیه کند (نایدو^۴، ۲۰۰۵).

با توجه به ماهیت درس مطالعات اجتماعی که با طیف گسترده‌ای از موضوعات

1. Kimmers

2. Light

3. Cox

4. Naidu

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

به‌منظور پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی، باید منابع و مواد و امکانات آموزشی برای یادگیری دانش‌آموزان و دسترسی آنها به منابع و امکانات لازم در نظر گرفته شوند. بنابراین، منابع و کتاب‌های آموزشی به اقتضای مضامین درسی باید در اختیار دانش‌آموزان باشد؛ امکان دسترسی به وسایل نمایشی سمعی-بصری (ویدئو-پروژکتور)، پوستر، مدل‌ها و ماکت‌ها، انواع تخته‌ها، لوح‌فشرده آموزشی و نوارهای ویدئویی، عکس و اسلاید و ابزار و آلات وجود داشته باشد؛ امکان دسترسی به رایانه برای انجام جست‌وجو و پژوهش، مراجعه به منابع کتابخانه‌ای و اینترنتی، نرم‌افزارهای آموزشی و تشکیل پایگاه داده‌ها وجود داشته باشد؛ منابع مختلف ضروری‌های هر درس از قبل شناسایی شود و در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرند؛ از منابع چاپی متنوع مانند کتاب‌های آموزشی، مقاله‌های روزنامه‌ها، کتاب‌های مرجع، لغت‌نامه‌ها و فرهنگ‌نامه‌ها،

سالنامه‌های آماری و اطلس‌های تاریخی و جغرافیایی و نظایر آن استفاده شود (سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف). وسایل آموزشی گروهی همچون بازی‌های آموزشی، پازل‌ها و کارت‌های آموزشی در زمینه رویدادهای روزمره و واقعی زندگی مورد استفاده قرار گیرند (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

د) راهبردهای یاددهی - یادگیری

راهبردهای یاددهی - یادگیری، تعیین‌کننده رویکرد معلم برای دستیابی به اهداف یادگیرنده هستند. به عبارت دیگر، راهبردها مجموعه‌ای از روش‌های آموزشی هستند که معلم برای رسیدن به اهداف یادگیری از آنها استفاده می‌کند (محبی، ۱۳۹۱). یاددهی - یادگیری، فعالیت متقابل بین یاددهنده و یادگیرنده است که براساس طرحی منظم و هدف‌دار و به قصد ایجاد یادگیری در یادگیرندگان انجام می‌شود. در برخی از موقعیت‌های آموزشی، کنترل این فرایند در اختیار یاددهنده است و در برخی دیگر نیز یادگیرنده، کنترل فرایند را برعهده می‌گیرد. براساس نظریه‌های یادگیری یادگیرنده‌محور، یادگیرنده باید در فرایند یادگیری به طور فعال شرکت کند و معلم از طریق راهنمایی، نظارت، ارائه بازخورد، تسهیل بحث و ایجاد انگیزه، به او در ساخت دانش کمک کند (هیسلوپ^۱، ۲۰۰۴). همچنین، راهبردهای یاددهی - یادگیری به شیوه‌های کسب محتوا اشاره دارد و تسهیل‌کننده انتقال دانش و اطلاعات و فرایندهای یادگیری به فراگیران می‌باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). شیوه‌های جدید و فعال در یادگیری نقش اساسی برعهده دارند؛ اما این شیوه‌ها باید به گونه‌ای به کار گرفته شوند که دانش‌آموزان به جای ذخیره‌سازی اصول و مطالب علمی، درگیر مسائل اصلی زندگی گردند؛ مسائلی رایج بگیرند که با زندگی واقعی آنها مرتبط باشد؛ زیرا روش‌های ابتکاری منطبق با زندگی، موقعیت آموزشی را جذاب‌تر و رغبت و تلاش فراگیران را در یادگیری افزون‌تر می‌کند (بختیار نصرآبادی و علی‌نوروزی، ۱۳۸۴). آموزش مطالعات اجتماعی با توجه به رویکرد نهفته آن، یعنی تربیت اجتماعی و شهروندی و پیوند بسیار نزدیک آن با زندگی روزمره، چنان‌که با روش‌های مؤثر، جذاب و متناسب با ظرفیت‌های روانی دانش‌آموزان ارائه شود، می‌تواند به مؤثرترین حوزه یادگیری و درس مورد علاقه دانش‌آموزان تبدیل شود. بنابراین، استفاده از روش‌های متنوع و

فعال یادگیری در این زمینه‌الزامی و اجتناب‌ناپذیر است. به‌منظور آموزش و یادگیری مؤثر مطالعات اجتماعی، راهبردهای یاددهی-یادگیری باید معنادار باشند؛ یعنی روش‌های تدریس باید با زندگی واقعی دانش‌آموزان مرتبط باشند. راهبردهای یاددهی-یادگیری باید تلفیقی باشند؛ یعنی بین فناوری‌های گوناگون و متعدد در آموزش و جمع‌آوری اطلاعات از طریق استفاده از فیلم‌ها، اسلایدها، رایانه‌ها، منابع نوشتاری و الکترونیکی، هم‌آمیزی صورت گیرد. راهبردهای یاددهی-یادگیری باید ارزش محور باشند؛ یعنی به‌گونه‌ای طراحی شوند که دانش‌آموزان را به‌سوی اهداف ارزشی و نگرشی این برنامه درسی سوق دهند. راهبردهای یاددهی-یادگیری باید چالش‌برانگیز باشند؛ یعنی دانش‌آموزان با موقعیت‌هایی مواجه شوند که یادگیرنده به‌طور دقیق و فعال گوش کنند و پاسخ‌هایی مبتنی بر تفکر درباره نظر دیگران ارائه دهند. راهبردهای یاددهی-یادگیری باید به‌گونه‌ای باشند که طی آنها معلم و فراگیر هر دو فعال باشند؛ یعنی معلم با دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، کاوشگری و اکتشاف مشارکت می‌کند (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

در آموزش مبتنی بر فعالیت یادگیرنده، فهم جانشین تکرار می‌شود. روش‌های فعال، طیفی از روش‌های مختلف را دربرمی‌گیرند که عبارت‌اند از: ایفای نقش، مطالعه موردی، بحث گروهی، نمایش، بارش مغزی، اکتشافی، حل مسئله، بازدید علمی، پژوهش مشارکتی (ناصری، ۱۳۹۰). همچنین بهتر است در آموزش مطالعات اجتماعی مبتنی بر رویکرد حل مسئله، مجموعه متنوعی از راهبردها، رویه‌ها و فنونی همچون بارش مغزی، تحلیل کردن، پالایش کردن، اولویت‌بندی کردن، نمودارکشیدن و جدول‌بندی، مباحثه، نمایش، بازنمایی و فکرکردن تیمی و زوجی به کار گرفته شوند (سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف). بدین ترتیب می‌توان ویژگی‌های راهبردهای یاددهی-یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی را براینیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در سه دسته‌بندی کلی تعاملی بودن، کاربردی بودن، اکتشافی و کاوشگرانه بودن جای داد.

ه) فعالیت‌های یادگیری

فعالیت‌های یادگیری به مجموعه فرصت‌هایی گفته می‌شود که برای تحکیم و تعمیق آموخته‌های یادگیرنده در برنامه درسی ارائه می‌شوند (راموس^۱، ۲۰۰۴). در برنامه درسی فعالیت‌محور، فعالیت‌های یادگیری باید براساس اصولی طراحی شوند که در یادگیری

بهرتر و ساخت دانش به فراگیر کمک کنند. برخی از این اصول عبارت‌اند از: ۱. پرورش مهارت‌های سطح عالی شناختی در یادگیرنده؛ ۲. افزایش ظرفیت‌های خودسنجی و تأمل در یادگیرنده؛ ۳. افزایش انگیزش فراگیران برای یادگیری بیشتر؛ ۴. تقویت حس کنجکاوی فراگیران؛ ۵. مرتبط‌بودن با هدف‌های برنامه؛ ۶. ترغیب یادگیری جمعی و گروهی (هولمز^۱ و گاردنر^۲، ۲۰۰۶). بنابراین، با استفاده بهینه از دلالت‌های نظریه‌های یادگیرنده‌محور، می‌توان فعالیت‌های یادگیری گوناگونی را در برنامه درسی مطالعات اجتماعی طراحی کرد تا با تدارک فرصت‌های تأمل، خودارزیابی، مطالعه مستقل و فعالیت گروهی، دانش‌آموز به ساخت دانش و به‌کارگیری مهارت‌های حل مسئله ترغیب شود.

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

و) محیط یادگیری

در آموزش مطالعات اجتماعی، محیط یادگیری (فضای کلاس و مدرسه) باید به‌خوبی و مناسب در نظر گرفته شوند. با توجه به اهداف و ماهیت درسی مطالعات اجتماعی و در نظر گرفتن این که مطالعات اجتماعی، دانش‌آموزان را برای زندگی در اجتماع آماده می‌سازد، بدیهی است که مؤثرترین فضای آموزشی برای این درس، محیط‌های واقعی زندگی دانش‌آموزان است؛ زیرا یادگیری پایدار به دلیل عینی‌بودن و استفاده از تجربه‌های

1. Holmes

2. Gardner

حسی مستقیم مسائل و پدیده‌ها، عدم تحمیل فضاهای خستگی آور و ملالت بار کلاس‌های رسمی، ایجاد انگیزش برای یادگیری و مشاهده دقیق از مهم‌ترین فایده‌های آموزش در محیط‌های واقعی زندگی است که به دلیل پیوند میان درس و زندگی موجب کاربردی‌تر شدن محتوای آموزش می‌شود (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

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

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

ز) نقش یادگیرنده

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

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

ح) نقش معلم

یک هدف عمده معلمان، یاد دادن مهارت‌های استدلال به دانش‌آموزان و توسعه آن است و این که در بافت موضوع‌هایی که درس می‌دهند، دانش‌آموزان آن را استفاده کنند. این هدف مشترک معلمان مطالعات اجتماعی، ناشی از نگرانی آنها برای آماده کردن دانش‌آموزان‌شان به عنوان شهروندانی فعال است و نیز این که کارکردی مؤثر در جامعه داشته باشند. معلمان می‌خواهند دانش‌آموزان‌شان از دانش تاریخی، علمی و اجتماعی برای دلیل آوردن و تصمیم‌گیری درباره مسائل عمومی و اشارت‌های آن مسائل برای زندگی شخصی‌شان استفاده کنند (ونسیکل^۱، ۱۹۹۰). بنابراین، در فرایند یاددهی - یادگیری معلم باید شرایطی را فراهم کند که دانش‌آموزان ضمن برخورد با یک موقعیت مسئله‌ای به بررسی دانش و تجارب قبلی خود توجه کنند و در نهایت، مجدداً تجربیات و دانش خویش را در سطح بالاتری بازسازی و سازماندهی کنند (سیف، ۱۳۹۵).

طبق ایده دیویی، به جای این که معلم مشکل‌های معینی را برای شاگرد طرح و حل کند، باید توانایی حل مشکل را در او بپرورد. کار معلم بیش از هر چیز راهنمایی دانش‌آموزان و یاری آنان در کار پژوهش است. معلم باید تا آن جایی که می‌تواند از بیان اندیشه‌ها به صورت قطعی و جزمی خودداری کند؛ زیرا این کار سبب می‌شود دانش‌آموزان همه مسائل مهم را از پیش حل شده بپندارند (نقیب‌زاده، ۱۳۹۴). معلم با هنر خاص خود باید بتواند دانش‌آموزان را با یک موقعیت مسئله‌دار مواجه کند یا این که سؤالی را طرح کند که برای دانش‌آموزان تازگی داشته باشد و آنها را وادار به تفکر و اندیشیدن کند. معلم می‌تواند با یاد دادن شیوه‌های حل مسئله، تفکر دانش‌آموزان را به

شکل صحیح هدایت کند و به آنها کمک کند تا شیوه صحیح اندیشیدن را در برخورد با مسائل یاد بگیرند (راستگو، ۱۳۸۳).

در طی فرایند آموزش، آنچه برای معلم مهم است، توسعه شناخت عمیق یادگیرنده از طریق بحث گروهی و تسهیل یادگیری برای یادگیرنده است (گیسون^۱ و کمپل^۲، ۲۰۰۰). در کلاس‌های درسی که معلمان از راهبردهای یادگیری فعال استفاده می‌کنند، معلم راهنمای یادگیری دانش‌آموزان است؛ زیرا زمینه را برای استقلال در یادگیری فراهم می‌کند و به پرورش خلاقیت آنان یاری می‌رساند. در این گونه کلاس‌ها، معلمان کم‌تر به کتاب درسی تکیه می‌کنند، برای هدایت دانش‌آموزان از آزادی عمل بیشتری برخوردارند و تدریس خود را با توجه به نیازها و پیش‌زمینه‌های خاص دانش‌آموزان سازماندهی می‌کنند (تورانی و آقازاده، ۱۳۸۵). نقش معلم؛ دادن انگیزه، تحلیل عملکرد و ارائه بازخورد است (کریمی، ۱۳۸۹). یکی دیگر از مسئولیت‌های کلیدی معلم، انتخاب و ارائه مسئله‌های مناسب است. معلم با انتخاب مسئله‌های مناسب، شرایط مناسب را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا آنها درگیر فرایند معنادار حل مسئله شوند (مکینتاش و جرت، ۱۳۸۵). بنابراین، معلم الگوهایی با تأکید بر کاربرد مؤثر حل مسئله را بازنمایی می‌کند و خود را الگو قرار می‌دهد و مهارت‌های مورد نیاز حل مسئله را آموزش می‌دهد (سلسبیلی، ۱۳۸۵ الف). به عبارت دیگر، معلم می‌تواند با الگو قرار دادن خود در شیوه‌های حل مسئله، از راه مشاهده به دانش‌آموزان کمک کند. معلم باید دانش‌آموزان را تشویق کند تا در حل کردن مسائل با یکدیگر همکاری کنند و تا پیدا کردن جواب کامل مسئله به فعالیت‌های خود ادامه دهند، معلم باید در کلاس درس فضایی آزاد فراهم کند تا مشوق کاوش‌های کنجکاوانه دانش‌آموزان باشد. همچنین، معلم باید به فعالیت‌های حل مسئله دانش‌آموزان بازخورد بدهد (سیف، ۱۳۹۵).

ط) ارزشیابی

ارزشیابی، یک فرایند و راهکار جهت تعیین میزان تحقق هدف‌های یک برنامه تلقی می‌شود (نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۹۴). ارزشیابی کلاسی می‌تواند به بهبود یادگیری بینجامد و در کشف نقاط ضعف و قوت فعالیت‌های یاددهی-یادگیری به آنان کمک کند.

در چنین حالتی، ارزشیابی به موازات فرایند یاددهی - یادگیری به کار می‌رود و از نتایج آن، به صورت مستمر برای بهبود فرایند یادگیری استفاده می‌شود. به عبارتی، آموزش و ارزشیابی دوجریان جدا از یکدیگر نیستند، بلکه به عنوان دوجریان پیوسته‌اند که هرگاه یادگیری رخ دهد، ارزشیابی نیز در کنار آن حضور دارد. هدف هر دو جریان، یادگیری است و می‌توان از ارزشیابی برای یادگیری بهتر و بیشتر استفاده کرد (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱).

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

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

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

جدول ۱: مضمون فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای نیل به پرورش

مهارت‌های حل مسئله در دوره ابتدایی	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون فراگیر
<p>۱. رشد عقلانی دانش‌آموز (درک صحیح مطلب، مقایسه نظرات، درک ارتباط بین مطالب، استنتاج و استدلال کردن، ارزیابی و قضاوت کردن)</p> <p>۲. پرورش مهارت‌های فرایندیتفکر (مشاهده کردن، گردآوری داده‌ها و اطلاعات، تدوین فرضیه و آزمودن آن)</p> <p>۳. پرورش توانمندی‌های عاطفی دانش‌آموزان (مشارکت اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی نقادی اجتماعی، تربیت اجتماعی، گسترش بهداشت روانی، تقویت هویت ملی - مذهبی ایرانی، ایجاد انگیزش و نگرش مثبت در دانش‌آموزان، برخورد مسئولانه اجتماعی و محیطی)</p> <p>۴. تقویت مهارت‌های اساسی یادگیری لازم‌زندگی خانوادگی و شهروندی (مهارت‌های تصمیم‌گیری، همکاری و مشارکت، افزایش دانش و سواد اجتماعی، تقویت ژرف‌اندیشی و تعمیق یادگیری)</p> <p>۵. پرورش توانایی یادگیری خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر (یادگیری مهارت‌های چگونه یادگرفتن، مهارت برنامه‌ریزی و نقشه‌کشیدن برای آینده)</p> <p>۶. تربیت اخلاقی دانش‌آموز (تقویت و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی مانند عدالت، انصاف و...)</p> <p>۷. تربیت شهروند مطلوب (تربیت شهروند کنجکاو و جست‌وجوگر، شهروند دارای سواد علمی - فناورانه، شهروند فعال، آگاه و مسئول، شهروند خلاق و منتقد)</p>	هدف	<p>برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی</p>

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

ادامه جدول ۱: مضمون فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای نیل به پرورش

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضامین پایه
برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی	محتوا	<p>۱. فعالیت‌محوربودن (ایجاد علاقه در دانش‌آموز برای انجام کار تیمی، تواناساختن دانش‌آموز در فرایند کاوشگری محیطی و اجتماعی، ترغیب یادگیری فعال با استفاده از مواد و وسایل آموزشی متنوع و متناسب، ایجاد مشارکت و تعامل فعال بین یادگیرنده و موضوع یادگیری، تدارک موقعیت‌های حل مسئله با طرح سؤال‌های متنوع، جدول و...، تناسب داشتن محتوا با ساختار و ماهیت نظام پرورش یادگیرندگان، ارائه محتوای تعاملی با استفاده از بازی، تمرین آموزشی، جدول و...)</p> <p>۲. منطقی بودن (تناسب محتوا با قانون‌مندی‌ها و اهداف برنامه درسی، تناسب محتوا با عوامل و ارزش‌های اجتماعی ازجمله فرهنگ، پیشرفت علوم و فناوری، مسائل و نیازهای جامعه ملی و علمی، مسائل و ارتباطات جهانی؛ تناسب محتوا با ویژگی‌ها، استعدادها، نیازها، سطوح و سبک‌های یادگیری و رشدی یادگیرندگان «توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان»؛ ارائه محتوا از ساده به پیچیده؛ تقسیم‌بندی مطالب و سرفصل‌های درس به‌طور منطقی؛ ایجاد رابطه منطقی بین مطالب هر فصل با عنوان آن فصل؛ ایجاد تناسب بین محتوای یادگیری و مواد و وسایل آموزشی به کارگرفته‌شده)</p> <p>۳. صراحت‌داشتن (ایجاد ارتباط بین مطالب با زندگی روزمره دانش‌آموزان، ایجاد انگیزش و علاقه در دانش‌آموزان نسبت به موضوع‌های درسی، اجتناب از پیچیدگی و ابهام در موضوع‌ها و مطالب درسی، استفاده از منابع متنوع و معتبر به‌منظور روزآمدسازی دانش یادگیرندگان)</p>

مهارت‌های حل مسئله در دوره ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

تصمیم‌های طراحی برنامه درسی در دو سطح عام و خاص شکل می‌گیرد. در سطح عام، درباره مبانی و عوامل اثرگذار بر برنامه درسی و در سطح خاص هم درباره عناصر برنامه و چگونگی روابط بین آنها تصمیم‌گیری می‌شود. هر اندازه تصمیم‌های اتخاذشده در دو سطح از تجانس و هم‌خوانی بیشتری برخوردار باشند، طرح برنامه درسی کیفیت بالاتر و قابلیت اثرگذاری بیشتری خواهد داشت (سراجی و همکاران، ۱۳۸۶). برای طراحی برنامه درسی مطالعات اجتماعی، براینیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در سطح عام، باید عواملی

ادامه جدول ۱: مضمون فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای نیل به پرورش

مهارت‌های حل مسئله در دوره ابتدایی

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضامین پایه
برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی	مواد و منابع آموزشی	<ol style="list-style-type: none"> ۱. تناسب مواد و منابع آموزشی با فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات ۲. تناسب منابع با ویژگی‌های فردی، سطح دانش و نیازهای یادگیرندگان ۳. ارتباط منابع با زندگی واقعی و رویدادهای جاری جامعه ۴. ارتباط منابع با موضوع و هدف‌های یادگیری هر درس ۵. پوشش دادن محتوای یادگیری ۶. داشتن تنوع و جذابیت برای برانگیختن و تشویق به یادگیری فراگیران ۷. بهبودبخشی به کیفیت یادگیری و میزان تسلط فراگیران بر موضوع ۸. فراهم‌سازی امکان تعامل بیشتر بین فراگیران ۹. تأکید بر تجارب واقعی و ملموس برای تفکرکردن
	راهبردهای یاددهی - یادگیری	<ol style="list-style-type: none"> ۱. تعاملی بودن (تشویق دانش‌آموزان به حل مسئله گروهی، تشویق دانش‌آموزان به کار در گروه‌های کوچک، تشویق دانش‌آموزان به انجام تحقیق و تفحص، تشویق دانش‌آموزان به اظهارنظر شخصی درباره موضوع‌های درسی، تشویق دانش‌آموزان به یادگیری از راه مشاهده و الگوگیری از رفتار دیگران به‌ویژه رفتار معلم در هنگام حل مسئله، تدارک فرصت‌های گوناگون تعامل با سایر دانش‌آموزان و منابع متفاوت، تأکید بر پرسشگری نقادانه و استدلالی در کلاس درس، توجه به بارش مغزی برای بیان ایده‌های آنی دانش‌آموزان درباره موضوع درس، به‌کارگیری مهارت‌های فرایندی از جمله تحلیل کردن، پالایش کردن، اولویت‌بندی کردن و غیره. ۲. کاربردی بودن (تشویق دانش‌آموزان به ایفای نقش، تأکید بر یادگیری راه‌های یادگیری، توجه به سبک‌های یادگیری و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، تأکید بر فرایند به‌جای تأکید بر محصول، تأکید بر جمع‌آوری اطلاعات توسط دانش‌آموزان از طریق مراجعه به منابع مختلف و در دسترس، بازنمایی موقعیت مسئله طبق عالم واقع، تناسب با ساختار عقلانی دانش‌آموزان، تشویق دانش‌آموزان به کشف راه‌حل‌های خلاقانه و ابتکاری. ۳. اکتشافی و کاوشگرانه بودن (تشویق دانش‌آموزان به انجام پروژه، تشویق دانش‌آموزان به انجام مطالعه موردی، تأکید بر روبه‌روشدن دانش‌آموزان با موقعیت‌های چالش‌برانگیز و نه تنش‌زا).

مانند نظریه‌های یادگیرنده‌محور و به‌ویژه نظریه سازنده‌گرایی را مدنظر قرار داد. در سطح خاص، باید نحوه اثرگذاری این عامل بر عناصر برنامه درسی بررسی شود. بر این اساس، پاسخ‌گویی به سؤال اصلی پژوهش حاضر که شناسایی ویژگی‌های عناصر برنامه درسی

ادامه جدول ۱: مضمون فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای نیل به پرورش

مضامین پایه	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون فراگیر
<p>۱. مرتبط‌بودن با هدف‌های برنامه درسی</p> <p>۲. ارائه تکالیف و تمرین‌هایی مبتنی بر راهبردهای یاددهی - یادگیری گوناگون همچون بارش مغزی، تحلیل کردن و غیره.</p> <p>۳. تدارک دیدن مسائل مبهم و عجیب به‌عنوان تکالیف در حل مسئله و ارائه پاسخ و راه‌حل برای آنها</p> <p>۴. فعالیت‌های مبتنی بر تعامل و مشارکت به‌منظور ارائه راه‌حل مسئله</p> <p>۵. فعالیت‌های مبتنی بر تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، بحث و اظهارنظر درباره مسائل جاری</p> <p>۶. فعالیت‌های مبتنی بر مهارت‌های فرایندی همچون مشاهده کردن، گردآوری اطلاعات، فرضیه‌سازی، پیش‌بینی نتایج، آزمودن فرضیه‌ها و گزارش نتایج</p> <p>۷. فعالیت‌های مبتنی بر تفکر انتقادی و تفکر خلاق</p> <p>۸. فعالیت‌های مبتنی بر زمینه‌ها و مسائل فردی، اجتماعی، اقتصادی و غیره.</p>	فعالیت‌های یادگیری	برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی
<p>۱. برخورداری‌بودن از ویژگی‌های فضای - کالبدی (بزرگ‌بودن ابعاد کلاس، پیوند میان فضای آموزشی کلاس با محیط‌های واقعی زندگی دانش‌آموزان، نحوه آرایش و چیدمان میز و نیمکت‌های کلاس به‌طوری که امکان کار گروهی را میسر سازد، رنگ‌آمیزی مناسب دیوارهای کلاس، در نظر گرفتن فضای مناسب روی دیوارها برای نصب پوستر، تصویر و اعلامیه، قراردادن قفسه‌ها و ویترین‌های مناسب برای نگهداری نرم‌افزارها، فیلم‌ها و اسلایدها و عکس‌ها و مدل‌ها و ماکت‌هایی که توسط دانش‌آموزان ساخته می‌شود، آموزش برخی از مضامین درسی در فضاها و محیط‌های خارج از کلاس و خارج از مدرسه)</p> <p>۲. برخورداری‌بودن از ویژگی‌های روانی - عاطفی (ایجاد رابطه عاطفی و متقابل میان معلم و دانش‌آموزان، برقراری روابط متقابل میان دانش‌آموزان با یکدیگر، ایجاد فضای سرشار از اعتماد و احترام متقابل، ایجاد فضای یادگیری راحت برای ارائه نظرها و ایده‌های دانش‌آموزان، وجود فضای رقابتی سالم در کلاس، ایجاد فضای ساکت برای فکر کردن به‌صورت فردی و گروهی، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان)</p>	محیط یادگیری	

مطالعات اجتماعی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در دوره ابتدایی بود، می‌تواند برنامه‌ریزان درسی را در طراحی برنامه درسی مدنظر یاری دهد. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر که ارائه‌دهنده عناصر لازم برای تدوین برنامه درسی پرورش مهارت‌های

ادامه جدول ۱: مضمون فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای نیل به پرورش

مهارت‌های حل مسئله در دوره ابتدایی	
مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده
مضمین پایه	
۱. فعال بودن (دانش‌آموز باید ضمن برخورد با یک موقعیت مسئله‌ای، به بررسی دانش و مهارت و تجارب قبلی خود توجه کند و مجدداً تجربیات و دانش خویش را در سطح بالاتری بازسازی و سازماندهی کند).	
۲. اجتماعی بودن (دانش‌آموزان باید با یکدیگر کار کنند و درباره تجربه‌ها و آموخته‌های خود بحث کنند و به تفسیر و نقد آنها بپردازند).	نقش یادگیرنده
۳. خلاق بودن (دانش‌آموزان باید به‌هنگام حل مسئله و مشکل‌گشایی، از توانایی تفکر خلاق خود برای ارائه راه‌حل‌های ابتکاری و جدید استفاده کنند).	
۱. راهنما و تسهیل‌کننده یادگیری	
۲. فراهم کردن موقعیت‌های مسئله‌دار	
۳. دادن انگیزه، تحلیل عملکرد و ارائه بازخورد به دانش‌آموزان	
۴. انتخاب مسئله‌های خوب برای درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند حل مسئله	
۵. ایجاد فضای اعتماد و احترام متقابل، دوستی و همدلی بین دانش‌آموزان	نقش معلم
۶. سازماندهی مطلوب فعالیت‌های مشارکتی به‌منظور پویاسازی فضای کلاس	
۷. توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان	
۸. آموزش شیوه صحیح فکر کردن و تقویت مهارت‌های فرایند تفکر در زمینه مسائل و روابط اجتماعی و تصمیم‌گیری‌ها از طریق تعامل مناسب معلمان با دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف در کلاس درس	
۹. به‌روزرودن اطلاعات و دانش معلم در حوزه رویدادهای جاری و مسائل اجتماعی، محیطی، اقتصادی و فرهنگی	
۱. منطقی بودن (تناسب ابزارها و تکالیف ارزشیابی با هدف‌های یادگیری، تلقی کردن راهبردهای ارزشیابی به‌عنوان بخشی از تجربه یادگیری، استفاده از راهبردها و ابزارهای متعدد برای ارزشیابی، نظارت مستمر بر کیفیت راهبردهای ارزشیابی مستمر و پایانی، انجام ارزشیابی به قصد ارائه بازخورد و بهبود در یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان)	ارزشیابی
۲. مبتنی بودن بر شواهد (مشاهده پیشرفت دانش‌آموزان در حل مسائل غیرمعمول و ناشناس از طریق فهرست‌وارسی، مقیاس درجه‌بندی و واقع‌نگاری؛ خودسنجی؛ سنجش هم‌سالان؛ استفاده از پوشه‌کار و یادداشت‌های روزانه و ارزشیابی از طریق والدین).	

برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی

حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی است، نشان می‌دهد که مهارت‌های حل مسئله در حوزه اجتماعی دارای مفهومی بسیار وسیع و متنوع است و تدوین آن نیازمند توجه به عناصر و مؤلفه‌های بسیاری است. با تلخیص داده‌ها، مضامین مشابه و تکراری

در متن‌های مدنظر که با موضوع پژوهش مرتبط بودند، با یکدیگر تلفیق شدند و در نهایت مؤلفه‌های برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در قالب نه‌عنصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، مواد و منابع آموزشی، راهبردهای یاددهی - یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، محیط یادگیری، نقش یادگیرنده، نقش معلم، ارزشیابی) پیاده‌سازی و شناسایی شد. در بخش هدف هفت‌مضمون پایه، در بخش محتوا سه‌مضمون پایه، در بخش مواد و منابع آموزشی نه‌مضمون پایه؛ در بخش راهبردهای یاددهی - یادگیری سه‌مضمون پایه، در بخش فعالیت‌های یادگیری هشت‌مضمون پایه، در بخش محیط یادگیری دو‌مضمون پایه، در بخش نقش یادگیرنده سه‌مضمون پایه، در بخش نقش معلم نه‌مضمون پایه و در بخش ارزشیابی دو‌مضمون پایه شناسایی شدند.

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

الف) هدف‌های برنامه درسی: در بخش عنصر هدف، یافته‌ها نشان می‌دهد مؤلفه‌های هدف شامل ۷ مقوله کلی (رشد عقلانی دانش‌آموزان، پرورش توانمندی‌های عاطفی دانش‌آموزان، پرورش مهارت‌های فرایندی تفکر، تقویت مهارت‌های اساسی یادگیری ضروری زندگی خانوادگی و شهروندی، پرورش توانایی یادگیری خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر، تربیت اخلاقی دانش‌آموزان، تربیت شهروند مطلوب) است. هرکدام از این مقوله‌ها از خرده‌مقوله‌های متعددی تشکیل شده است که به ترتیب رشد عقلانی دانش‌آموز شامل درک صحیح مطلب، مقایسه نظرات، درک ارتباط بین مطالب، استنتاج و استدلال کردن، ارزیابی و قضاوت کردن؛ پرورش مهارت‌های فرایندی تفکر شامل مشاهده کردن، گردآوری داده‌ها و اطلاعات، تدوین فرضیه و آزمودن آن، پرورش توانمندی‌های عاطفی دانش‌آموزان شامل مشارکت اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی نقادی اجتماعی، تربیت اجتماعی، گسترش بهداشت روانی، تقویت هویت ملی - مذهبی ایرانی، ایجاد انگیزش و نگرش مثبت در دانش‌آموزان، برخورد مسؤلاًنه اجتماعی و محیطی، تقویت مهارت‌های اساسی یادگیری ضروری زندگی خانوادگی و شهروندی شامل مهارت‌های تصمیم‌گیری، همکاری و مشارکت، افزایش دانش و سواد اجتماعی، تقویت ژرف‌اندیشی و تعمیق یادگیری، پرورش توانایی یادگیری خودراهبری و یادگیری مادام‌العمر شامل یادگیری مهارت‌های چگونه یادگرفتن، مهارت برنامه‌ریزی برای آینده، تربیت اخلاقی دانش‌آموز شامل تقویت و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی مانند عدالت، انصاف و ...

تربیت شهروند مطلوب شامل تربیت شهروند کنجکاو و جست‌وجوگر، شهروند دارای سواد علمی- فناورانه، شهروند فعال، آگاه و مسئول، شهروند خلاق و منتقد می‌شوند. این یافته با نتایج پژوهش حسن‌زاده (۱۳۸۹)، رضوانی (۱۳۹۳)، برنامه درسی انتاریو (۲۰۱۳)، سلسبیلی (۱۳۸۵ الف) و سولومون (۱۹۸۷) هم‌خوان است. اهداف این برنامه درسی باید خلاصه و مطلوب باشد و ایده‌آل مناسب را به تصویر بکشد. مادامی که اهداف این برنامه درسی به درستی انتخاب نشوند و تحقق نیابند، پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی دور از انتظار خواهد بود.

ب) محتوا: محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی باید بر اساس ملاک‌هایی همچون فعالیت‌محور بودن، منطقی بودن و صراحت داشتن انتخاب شوند. به عبارت دیگر، عمیق و ژرف بودن، دانش‌آموزمحوری و مسئله‌محوری باید در انتخاب محتوا مدنظر قرار گیرد. علاوه بر این، محتوا باید به گونه‌ای سازماندهی شود که به فهم عمیق، انگیزش یادگیرنده و ساخت دانش در یادگیرنده یاری رساند. نکته دیگر این که در انتخاب و سازماندهی محتوا باید به ویژگی‌های یادگیرندگان و به‌روز بودن مسائل و رویدادهای اجتماعی توجه کرد. این یافته با نتایج پژوهش‌های احمدی (۱۳۸۵)، حاجی‌زاده و آتشک (۱۳۹۴) و سلسبیلی (۱۳۸۵ الف) مطابقت دارد. انتخاب و سازماندهی محتوا به عنوان دومین گام اساسی در برنامه‌ریزی درسی مطالعات اجتماعی باید بر حل مسائل اجتماعی متمرکز باشد تا دانش‌آموزان را در فرایند حل مسئله درگیر کند.

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

د) راهبردهای یاددهی- یادگیری: راهبردهای یاددهی- یادگیری باید از ویژگی‌هایی

نظیر تعاملی بودن (حل مسئله گروهی، یادگیری مشارکتی، بارش مغزی، مباحثه)، کاربردی بودن (ایفای نقش، توجه به فرایند به جای محصول، جمع آوری اطلاعات از طرق مختلف، تناسب با ساختار عقلانی دانش آموزان) و اکتشافی و کاوشگرانه بودن (انجام پروژه، مطالعه موردی، مواجهه با موقعیت‌های چالش برانگیز) برخوردار باشند. این یافته با نتایج پژوهش‌های هیسلوب (۲۰۰۴)، بختیار نصرآبادی و علی نوروزی (۱۳۸۴)، ناصری (۱۳۹۰) و سلسبیلی (۱۳۸۵ الف) هم‌سوست. راهبردهای یاددهی - یادگیری به عنوان شیوه‌ای برای تحقق اهداف و پیاده‌سازی محتوا باید طوری انتخاب شوند که دانش آموزان را در حل مسائل اجتماعی درگیر کند و تفکر آنها را در حوزه موضوع‌های اجتماعی روزمره نقد کند.

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

و) محیط یادگیری: رعایت ویژگی‌های فضایی - کالبدی و روانی - عاطفی در محیط کلاس و مدرسه می‌تواند در پرورش مهارت‌های حل مسئله در دانش آموزان مؤثر واقع شود. به عبارت دیگر، توجه به مواردی از قبیل مناسب‌بودن اندازه کلاس، تطابق فضای کلاس و مدرسه با محیط‌های واقعی زندگی، نحوه آرایش و چیدمان میز و نیمکت‌ها برای انجام کار گروهی، وجود محل مناسب برای نصب عکس و پوستر، وجود قفسه‌ها برای نگهداری مناسب از دست‌سازه‌های دانش آموزان، حاکم‌بودن فضای اعتماد و احترام متقابل، وجود فضای رقابتی سالم و رعایت سکوت برای فکرکردن می‌تواند موجب

ایجاد محیط یادگیری مناسبی برای پرورش مهارت‌های حل مسئله شود. این یافته با نتایج پژوهش سلسبیلی (۱۳۸۵ الف) هم‌خوان است. محیط یادگیری در درس مطالعات اجتماعی بسیار متنوع و گسترده است و از کلاس درس تا مدرسه، محله، شهر، کشور و جهان را دربرمی‌گیرد. به سخن دیگر، همه محیط‌های اجتماعی نوعی فضای آموزش برای این درس محسوب می‌شوند که به شکل‌های مختلف و در وسعت‌های گوناگون دربرگیرنده مسائل اجتماعی هستند که نیازمند حل و فصل هستند. از این رو، ایجاد فضای کلاس درس به صورتی که تداعی‌گر فضای واقعی جامعه باشد، به بهبود مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان منجر می‌شود.

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

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

در سیمدنظر در کلاس درس، انتخاب راهبردهای یادگیری فعال و انتخاب مسئله‌هایی که دانش‌آموزان را در درس مطالعات اجتماعی به چالش بکشند، پرورش مهارت حل مسئله اجتماعی را در دانش‌آموزان محقق سازد.

ط) ارزشیابی: هدف از ارزشیابی در برنامه درسی، حصول اطمینان از میزان تحقق هدف‌هاست. ارزشیابی واقعی از آموخته‌های دانش‌آموزان باید بر اساس اصولی چون منطق و شواهد سامان پذیرد. از این رو، تناسب راهبردهای ارزشیابی با هدف‌های برنامه درسی، فرایندی و مستمر بودن، استفاده از راهبردهای متنوع و اصیل و واقعی بودن راهبردها می‌تواند به تحقق هدف‌های این برنامه درسی کمک کند. راهبردهایی مانند استفاده از فهرست وارسی، مقیاس درجه‌بندی و واقع‌نگاری، خودسنجی، سنجش هم‌سالان، پوشه کار و یادداشت‌های روزانه و ارزشیابی از طریق والدین، نمونه‌هایی از شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان به حساب می‌آیند که به بهبود یادگیری و تحقق هدف‌های برنامه درسی کمک می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش بوچانن (۲۰۰۴) و نایدو (۲۰۰۵) هم‌سوست. به‌منظور اطمینان از تحقق اهداف هر برنامه درسی لازم است که به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در آن درس پرداخت تا از میزان تحقق اهداف آن برنامه مطلع شد. ارزشیابی در برنامه درسی پرورش مهارت حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی، به شیوه‌های متنوع و پویا با مشارکت خود دانش‌آموزان صورت می‌گیرد که ضمن تقویت مهارت‌های حل مسئله در آنها، دانش‌آموزان را از نتیجه فعالیت‌ها و موفقیت آنها در دستیابی به اهداف این برنامه درسی آگاه می‌سازد.

یافته‌های این پژوهش چارچوب ارزشمندی را برای تدوین برنامه درسی پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ترسیم می‌کند. آموزش مهارت‌های حل مسئله در قالب برنامه درسی مطالعات اجتماعی موجب افزایش دانش، مهارت‌ها، بهبود نگرش‌ها و تغییر ارزش‌های لازم برای تغییر رفتار می‌شود و از آنجایی که مدارس نهادهایی اجتماعی هستند که موجب افزایش مشارکت و تحرک اجتماعی می‌شوند، می‌توان انتظار داشت که در صورت اجرای برنامه‌های آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی، دانش‌آموزان بتوانند ضمن کسب نگرش‌های مثبت، رفتارهای بین‌فردی مسالمت‌آمیز و مهارت‌های حل مسائل اجتماعی را در جامعه بروز دهند (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۶).

بر اساس یافته‌های پژوهشی می‌توان پیشنهادهای کاربردی برای پرورش مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی در مدارس ابتدایی ارائه داد:
متخصصان برنامه درسی و معلمان دوره ابتدایی در انتخاب اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی به پرورش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان توجه داشته

باشند.

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

معلمان دوره ابتدایی مواد و منابع آموزشی را به گونه‌ای برگزینند که ایمن باشد و با فناوری‌های آموزشی نوین تناسب داشته و قابل انتقال به محیط بیرون کلاس درس و مدرسه باشد.

معلمان دوره ابتدایی با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از راهبردهای یاددهی-یادگیری متنوع استفاده کنند؛ به طوری که دانش‌آموزان را به مشارکت و تعامل وادار کند و آنها را به کشف راه‌حل برای مسائل اجتماعی برانگیزاند.

معلمان دوره ابتدایی فعالیت‌های یادگیری را طوری انتخاب کنند که حل آنها نیازمند مشارکت دانش‌آموزان، بحث و مشورت درباره راه‌حل‌های احتمالی برای مسئله و مبتنی بر گردآوری اطلاعات از منابع مختلف و استفاده از تفکر خلاق و انتقادی باشد.

معلمان دوره ابتدایی محیط یادگیری را به گونه‌ای تدارک ببینند که سرشار از صمیمیت و اعتماد و احترام متقابل به یکدیگر باشد. ویژگی‌های فیزیکی محیط یادگیری این درس به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان بتوانند برای حل مسائل اجتماعی مطرح‌شده در کلاس به راحتی با یکدیگر تعامل داشته و امکان کار گروهی و گفت‌وگوی رودررو برای دانش‌آموزان میسر باشد.

به معلمان دوره ابتدایی توصیه می‌شود تا با فراهم‌ساختن شرایطی که دانش‌آموزان بتوانند در حل مسائل اجتماعی به صورت گروهی کار کنند، به رشد خلاقیت و پویایی آنها کمک کنند.

به معلمان دوره ابتدایی پیشنهاد می‌شود در تدریس برنامه درسی مطالعات اجتماعی، نقش راهنما و تسهیل‌گر را داشته باشند و در کنار دانش‌آموزان همچون یک یادگیرنده عمل کنند و به ارائه راه‌حل‌های کلیشه‌ای برای حل مسائل اجتماعی بپردازند و برای حل مسائل اجتماعی که در کلاس درس و مدرسه اتفاق می‌افتند، از خود دانش‌آموزان بخواهند که راه‌حل مناسب را ارائه دهند.

به معلمان دوره ابتدایی پیشنهاد می‌شود به منظور ارزشیابی پیشرفت دانش‌آموزان در حل مسائل اجتماعی از شیوه‌های متنوع ارزشیابی مانند خودسنجی، سنجش هم‌سالان و پوشه‌کار استفاده کنند که به جای تأکید بر محصول، بر فرایند یادگیری متمرکز هستند.

منابع

- آقاجانی، احمد (۱۳۹۰). «آموزش مهارت حل مسئله به کودکان». فصلنامه کودک، نوجوان و نرسانه، سال اول، شماره ۱ و ۲، صص ۸۰ - ۹۹.
- آقازاده، محرم (۱۳۹۵). راهنمای روش های نوین تدریس: برپایه پژوهش های مغز محوری، ساخت گرایی، یادگیری از طریق هم یاری، فراشناخت و... چاپ دهم، تهران: نشر آبیژ.
- ابطحی، زهرا (۱۳۹۲). «چگونه حل مسئله را وارد فرایند آموزش سازیم؟». نشریه تکنولوژی آموزشی، دوره ۲۸، شماره ۸، صص ۹ - ۱۰.
- احمدی، پروین (۱۳۸۵). «نوآوری در سازماندهی محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی». مجموعه مقالات ششمین همایش سالانه انجمن طالععات برنامه درسی کشور «نوآوری در برنامه های درسی دوره ابتدایی کشور»، دانشگاه شیراز و سازمان آموزش و پرورش استان فارس، اسفند، ص ۶۹.
- احمدی، زهرا؛ حیدری، شعبان و میرزاییان، بهرام (۱۳۹۳). «نقش آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان». اولین کنفرانس سراسری توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، به صورت الکترونیکی، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار، (آدرس اینترنتی: <http://www.civilica.com> تاریخ مشاهده: ۲ مهر ۱۳۹۴).
- افضل نیا، محمدرضا (۱۳۹۶). طراحی و آشنایی با مراکز و منابع یادگیری. چاپ نهم، تهران: سمت.
- امیراحمدی، یونس؛ ایروانی، شهین و شرفی، محمدرضا (۱۳۹۱). «تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی بر مبنای الگوی حل مسئله دیویی». پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره ۸ (پیاپی ۳۵)، صص ۸۶ - ۹۵.
- بختیار نصرآبادی، حسن علی؛ علی نوری، رضا (۱۳۸۴). «بررسی میزان تحقق اهداف شناختی درس علوم با روش های تدریس سنتی و کاوشگری». فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۴، صص ۸۷ - ۱۰۸.
- بخشایش، علی رضا؛ دهقان زردینی، راضیه (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر کاهش مشکلات رفتاری دانش آموزان. مجله علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره ۴، صص ۳۴۷ - ۳۵۳.
- برائی، علی؛ مهram، بهروز؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۲). «جایگاه حل مسئله در تمرین های کتاب های

- درسی علوم ابتدایی». پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۲ (پیاپی ۳۹)، صص ۱ - ۱۰.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش.
- بیانی، علی‌اصغر؛ رنجبر، منصور؛ بیانی، علی (۱۳۹۱). «بررسی رابطه بین توانایی حل مسئله اجتماعی با افسردگی و هراس اجتماعی در دانشجویان». *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، دوره ۲۲، شماره ۹۴، صص ۹۱ - ۹۹.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی نصرت‌آباد، تورج؛ علی‌زاده گورادل، جابر؛ علی‌زاده، حکیمه (۱۳۹۱). «پیش‌بینی توان حل مسئله اجتماعی براساس سبک‌های شناختی در جمعیت دانشجویی». *شناخت اجتماعی*، سال اول، شماره ۱، صص ۷۷ - ۸۴.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ میرنسب، میرمحمود و کلیایی، لیلیا (۱۳۹۶). «اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش قربانی‌شدن دانش‌آموزان قربانی قلدری». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال ۱۶، شماره ۶۳، صص ۷۵ - ۹۰.
- تعویقی، میترا؛ کااوند، علی‌رضا و حکمی، محمد (۱۳۹۲). «اثربخشی آموزش گروهی مهارت حل مسئله بر افزایش تحمل ابهام در نوجوانان». *مجله علوم رفتاری*، دوره هفتم، شماره ۴، صص ۳۶۳ - ۳۷۱.
- تورانی، حیدر؛ آقازاده، محرم (۱۳۸۵). «یادگیری مسئله‌محور و چگونگی کاربرد آن در کلاس درس دوره تحصیلی ابتدایی». *مجموعه مقالات ششمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی کشور «نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی کشور»*، دانشگاه شیراز و سازمان آموزش و پرورش استان فارس، اسفند، صص ۲۲۱ - ۲۴۲.
- جلوه‌گر، افسانه؛ کارشکی، حسین و اصغری نکاح، سیدمحسن (۱۳۹۳). «تأثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسئله اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی دختر و پسر». *مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، سال چهارم، شماره ۱ (پیاپی ۶)، صص ۱۵۵ - ۱۶۶.
- حاجی‌زاده، فرشته؛ آتشک، محمد (۱۳۹۴). «تحلیل محتوای کتاب آموزش مهارت‌هایی برای زندگی براساس اصول انتخاب محتوا و ارائه راهکارهای اصلاحی از منظر صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی». *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال ۱۲، دوره ۲، شماره ۱۷ (پیاپی ۴۴)، صص ۱۲۳ - ۱۳۴.
- حسن‌زاده، مرضیه (۱۳۸۹). *سازماندهی محتوای دروس تاریخ، جغرافی و تعلیمات مدنی در*

- پایه چهارم ابتدایی مبتنی بر رویکرد میان رشته‌ای. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند.
- خرازی، علی‌نقی (۱۳۷۲). «روش حل مسئله و یادگیری فعال». *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، دوره شانزدهم، شماره ۱ و ۲، ص ۶۱ - ۶۹.
- خسروی، محبوبه؛ فتحی‌واجارگاه، کورش؛ ملکی، حسن و نوروزی، داریوش (۱۳۹۲). «واکاوی پذیرش نوآوری‌های برنامه درسی در نظام آموزش عالی؛ مورد مطالعه: آیین‌نامه بازنگری برنامه درسی دانشگاه‌های ایران». *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، سال نهم، شماره ۲۷، صص ۱۳۵ - ۱۶۶.
- رضوانی، همت‌الله (۱۳۹۳). *ارزیابی محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از دیدگاه الگوی آموزش خلاقیت پلسک*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس.
- زارع، حسین؛ برادران، مجید (۱۳۹۳). *هنجاریابی پرسشنامه حل مسئله پارکر در دانشجویان دانشگاه پیام‌نور استان گیلان*. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، سال دوم، شماره ۵، صص ۱۸ - ۲۶.
- راستگو، اعظم (۱۳۸۳). *بررسی میزان استفاده معلمان از روش تدریس مبتنی بر پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس علوم پایه چهارم ابتدایی منطقه ۶ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۴*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- رضوی، سیدعباس (۱۳۸۹). *طراحی الگوی برنامه‌ریزی درسی در خصوص تربیت سیاسی دوره ابتدایی*. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ساویزی، بهناز (۱۳۹۴). «آموزش رهیافت‌های حل مسئله». *مجله رشد آموزش ریاضی*، دوره ۳۲، شماره ۴، صص ۱۶ - ۲۱.
- سراجی، فرهاد؛ عطاران، محمد؛ نادری، عزت‌الله؛ علی‌عسگری، مجید (۱۳۸۶). *طراحی برنامه درسی دانشگاه مجازی*. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، دوره ۲، شماره ۶، صص ۷۹ - ۱۱۸.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۵ الف). «کاربرد رویکرد حل مسئله در طراحی و تدوین برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره راهنمایی». *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی*، شماره ۳، صص ۶۷ - ۱۰۴.

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

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

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

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

شهبازی، سارا؛ حیدری، محمد (۱۳۹۱). «تأثیر آموزش الگوی حل مسئله اجتماعی دزوریلا و گلدفرید بر مهارت حل مسئله دانشجویان پرستاری». نشریه مرکز تحقیقات مراقبت‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی تهران (نشریه پرستاری ایران)، دوره ۲۵، شماره ۷۶، صص ۹-۱.

شیبانی، شهناز (۱۳۸۷). «مروری بر مقاله‌ها: آموزش روش حل مسئله به والدین و تأثیر آن بر رفتار کودکان». فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۷۸، صص ۷۷-۸۱.

عرب‌زاده، مهدی؛ کدیور، پروین؛ دلاور، علی (۱۳۹۳). «بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان». دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، دوره ۳، ویژه‌نامه زمستان، صص ۷۱-۸۲.

غنی‌زاده، سمیه (۱۳۸۹). بررسی نقش جهت‌گیری مسئله، سبک‌های حل مسئله و هیجانات تجربه شده در پیش‌بینی تغییرات مهارت حل مسئله اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز.

فتحی‌آذر، اسکندر (۱۳۷۷). «هدف از تدریس چیست؟». نشریه جغرافیا و برنامه‌ریزی، شماره ۶، صص ۸۶-۱۰۷.

فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۵). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. تهران: علم استادان.

فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۸۹). اصول برنامه‌ریزی درسی. چاپ هشتم، تهران: ایران زمین.

فلاحیان، ناهید؛ آرام، محمدباقر؛ نادری، مریم؛ احمدی، آمنه (۱۳۹۱). روش آموزش مطالعات

- اجتماعی (ویژه تربیت معلم رشته آموزش ابتدایی). چاپ دوم، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- فیشر، رابرت (۱۳۹۶). آموزش تفکر به کودکان. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، چاپ چهارم، اهواز: گوزن.
- قاسمی، نوشاد واحدی، حسن (۱۳۸۲). «بررسی روند رشد مهارت‌های حل مسئله و راهبردهای فراشناختی کودکان ۳ تا ۱۱ سال». فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی (دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان: اصفهان)، شماره پانزدهم، صص ۳۹-۶۰.
- قاضی اردکانی، راحله؛ ملکی، حسن؛ صادقی، علیرضا؛ درتاج، فریبرز (۱۳۹۶). «طراحی الگوی برنامه درسی پژوهش محوری در مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی برای پرورش تفکر و خلاقیت در دانش‌آموزان». فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره ۷، شماره ۳، صص ۶۳-۱۰۶.
- کدیور، پروین (۱۳۹۵). روان‌شناسی یادگیری. ویراست ۲، چاپ نهم، تهران: سمت.
- کریمی، مرتضی (۱۳۸۹). «بررسی تأثیر کاربست برنامه درسی مسئله‌محور در آموزش تخصصی اپراتورهای تولید صنعت خودروسازی». فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران، سال پنجم، شماره ۱۹، صص ۸۹-۱۱۳.
- کریمی‌زرنندی، زهرا؛ احمدی، غلام‌علی وریحانی، ابراهیم (۱۳۸۹). «حل مسئله در کلاس‌های درس ریاضی ژاپن». مجله مدارس کارآمد، شماره ۹، صص ۸۲-۸۴.
- کهرآهی، فرهاد؛ آزاد فلاح، پرویز و اللهیاری، عباس‌علی (۱۳۸۲). «بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله در کاهش افسردگی دانش‌آموزان». مجله روان‌شناسی، سال هفتم، شماره ۲، صص ۱۲۷-۱۴۲.
- محبی، عظیم (۱۳۹۱). «رویکردها و راهبردهای یاددهی یادگیری در اسناد تحولی». مجله رشد آموزش ابتدایی، دوره ۱۶، شماره ۶، صص ۴-۵.
- محمودی، محمدتقی (۱۳۹۰). «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از منظر نوع رویکرد آموزش شهروندی». پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال هشتم، دوره دوم، شماره ۱ و ۲ (پیاپی ۲۸ و ۲۹)، صص ۹۶-۱۰۸.
- محمودی‌راد، مریم؛ آراسته، حمیدرضا؛ افقه، سوسن و براتی سده، فرید (۱۳۸۶). «بررسی نقش آموزش و مهارت‌های ارتباطی و حل مسئله اجتماعی بر عزت نفس و هوش‌بهر دانش‌آموزان مقطع سوم دبستان». فصلنامه توان‌بخشی، دوره هشتم، شماره ۲ (پیاپی ۲۹)، صص ۶۹-۷۴.

مدرس، مریم؛ محسنی، حمیده و شیران‌نوجی، پگاه (۱۳۹۶). «مقایسه اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله به دو روش کارگاه و کتابچه آموزشی بر ارتباط بین فردی شاغلین مامایی». پژوهش درآموزش علوم پزشکی، ۹(۳)، ۱۹-۲۸.

مرادی، روح‌الله؛ کشتی‌آرای، نرگس؛ سعیدیان، نرگس (۱۳۹۶). «بررسی مؤلفه‌های جامعه‌ی یادگیرنده در برنامه درسی سازمان‌ها و مؤسسه‌های آموزشی با تأکید بر نیروی انتظامی (مطالعه موردی: معاونت آموزشی نیروی انتظامی ایلام)». فصلنامه دانش انتظامی ایلام، سال ۶، شماره ۲۳، صص ۶۹-۹۲.

مرزوقی، رحمت‌اله؛ محمدی، مهدی؛ شمشیری، بابک و دادگر، همایون (۱۳۹۶). «تدوین برنامه درسی صلح در آموزش عالی: یک مطالعه کیفی». دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۵)، ۳۸۴-۳۹۶.

مکینتاش، رابرت و جرت، دنیس (۱۳۸۵). آموزش حل مسئله ریاضی: تحقق یک چشم‌انداز، مروری بر ادبیات تحقیق. ترجمه زهراگیلیک و زهراگویا، مجله آموزش ریاضی، دوره ۲۴، شماره ۲، صص ۴-۲۱.

ملکی، حسن (۱۳۹۵). مقدمات برنامه درسی. چاپ یازدهم، تهران: سمت.
ملکی، حسن (۱۳۹۴). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). ویراست دوم، چاپ بیست و دوم، مشهد: پیام اندیشه.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۴). «چرا باید برنامه‌های درسی را به سوی مسئله‌محور سوق دهیم؟». فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۳ و ۴۴، صص ۱۰-۲۸.

نادری، عزت‌الله و سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۴). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی. ویرایش ششم، چاپ دهم، تهران: ارسباران.

ناصری، محمد مهدی (۱۳۹۰). «تغییر برای زندگی بهتر: ویژگی‌ها و اهداف برنامه درسی تعلیمات اجتماعی». مجله رشد آموزش راهنمایی تحصیلی (ویژه‌نامه آموزش درس علوم اجتماعی)، دوره ۱۶، شماره ۷، صص ۳۴-۳۷.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۹۴). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. چاپ سی و یکم، تهران: انتشارات طهوری.

- Asian Social Science, 6(2): 67-72.
- Azer, S.A. (2001). Problem-based learning: A critical review of its educational objectives and the rationale for its use. Saudi Medical Journal, Vol. 22 (4): 299-305.
- Bijstra, J.O.& Jackson, S. (1998). Social skills training with early adolescents: effects on social skills, well-being, self-esteem and coping. European Journal of Psychology of Education, 13(4): 569-83.
- Buchanan, A.E. (2004). Online assessment in higher education: Strategies to systematically evaluation student learning. In Howard Caroline, Schenk Karen, Discenza Richard; Distance learning and university effectiveness: Changing educational paradims for online learning. London: Information Science.
- D’Zurilla, T.J.; Nezu, A.M.& Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In: Chang EC, D’Zurilla TJ, Sanna LJ, (eds). Social Problem Solving: Theory, Research, and Training. 1st ed. Washington, D.C: American Psychological Association, 11-17.
- Gibson, D.R.& Campbell, R.M. (2000). The role of cooperative learning in the training of junior hospital doctors: A study of pediatric senior house officers. Medical Teacher, 22(3): 297-300.
- Guido, M. (2016). 5 Advantages and Disadvantages of Problem-Based Learning [+ Activity Design Steps]. (Available online at <https://www.prodigygame.com/blog/advantages-disadvantages-problem-based-learning/> Date of access: May 17, 2018)
- Hislop, G. (2004). A Study of faculty effort in online teaching. Internet and Higher Education, 7: 15-31.
- Holmes, B.; Gardner, J. (2006). E-learning: concepts and Practice. London: Sage Publication.
- Kanekar, A. S.& Sharma, M. (2012). Instructional Strategies for Developing Problem Solving Skills Among Upper Elementary School-Children- A Theory-Based Approach. Web Med Central Behaviour, 3(3):WMC003137.
- Hu, R.; Xiaohui, S.&Shieh, Ch. (2017). A study on the application of creative problem solving teaching to statistics teaching. EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13(7): 3139-3149.
- Karabacak, K.; Nalbant, D.& Topçuoğlu, P. (2015). Examination of teacher

- candidates' problem solving skills according to several variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174: 3063 – 3071 (Available online at www.sciencedirect.com).
- Light, G.&Cox, R. (2002). *Learning and teaching in higher education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Malouff, J. M.&Schutte, Nicola S. (2008). *Providing Comprehensive Education in Problem Solving in Primary and Secondary Schools*. Online Submission, 1-9.
- Naidu, S. (2005). *Learning and teaching with technology (principles and practices)*. London and Sterling, VA: Kogan Page.
- Ngang, T. K.; Nair, S.&Prachak, B. (2014). *Developing instruments to measure thinking skills and problem solving skills among Malaysian primary school pupils*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116: 3760 – 3764.
- Ozgun, S.D.; Temel, S.&Yilmaz, A. (2012). *The effect of learning styles of pre-service chemistry teachers on their perceptions of problem solving skills and problem solving achievements*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46: 1450 – 1454 (Available online at www.sciencedirect.com).
- Perveen, K. (2010). *Effect of the problem-solving approach on academic achievement of students in mathematics at the secondary level*. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(3): 9-14.
- Phonapichat, P.; Wongwanich, S.& Sujiva, S. (2014). *An analysis of elementary school students' difficulties in mathematical problem solving*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116: 3169 – 3174.
- Rajendran, N.S. (2002). *Restructuring teacher education programs to teach higher-order thinking skills*. Paper presented at the University Pendidikan Sultan Idris International Education Conference 2002, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Ramos, P.H. (2004). *Weblogs and Online discussion as tools to promote reflective Practice*. *The Journal of Interactive Online Learning*, V 3.
- Rodzalan, Sh. A.& Saat, M. M. (2015). *The Perception of Critical Thinking and Problem Solving Skill among Malaysian Undergraduate Students*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 172: 725 – 732, Available online at www.sciencedirect.com
- Roni, M. (2010). *Successful problem solving*. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(9): 1094-1115.

- Solomon, W. (1987). Improving Students' Thinking Skills through Elementary Social Studies Instruction. *The University of Chicago, Journal of the Elementary School*, vol. 87, n.5: 557-69.
- The Ontario Curriculum. (2013). *Social Studies (grades 1 to 6), History and Geography (grades 7 and 8)*. Ontario: Ministry of Education. (<http://www.edu.gov.on.ca>.; Date of Availability: 27 March 2016).
- Toh, T. L.; Leong, Y. H.; Dindyal, J. & Quek, Kh. S. (2010). Problem Solving in the School Curriculum from a Design Perspective. *Mathematics Education Research Group of Australasia, Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia, 33rd, Freemantle, Western Australia, Jul 3-7: 744-756*.
- Van Sickle, R. 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: 33-43.
- Wu, W-T. (2004). Multiple intelligence, educational reform, and a successful career. In *Teacher College Record*, 106(1), 181-192. Columbia: Columbia Teachers College University. (Available on: http://www.childresearch.net/projects/special/2004_01.html; Date of Availability: March 19, 2016).
- Yavuz, G.; Arslan, C. & Gulden, D.C. (2010). The perceived problem solving skills of primary mathematics and primary social sciences prospective teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2: 1630-1635 (Available online at www.sciencedirect.com).
- Yew, W.Th.; Lian, L.H. & Meng, Ch.Ch. (2017). Problem Solving Strategies among Primary School Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(15): 136-140.