

تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از منظر تربیت اخلاقی

محمد حسینی*

فاطمه وجدانی**

چکیده

هدف از این مقاله، تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی جهت استخراج الگوی نظری تربیت اخلاقی در این کتاب‌هاست. روش پژوهش، تحلیل محتوای کیفی از نوع قیاسی است. برای دستیابی به هدف مقاله، محتوای کتب یادشده از نظر اهداف، محتوا، اشکال ارائه محتوا و روش (یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) بررسی شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد که رویکرد برنامه درسی مطالعات اجتماعی، بین برنامه‌ای یا تلفیقی است؛ اهداف اخلاقی در کنار دیگر اهداف درس قرار گرفته و محتوای کتاب‌های درسی هم به تبع اهداف، دارای مضامینی اخلاقی شده است. مدل هدف‌گذاری، هرمی است. همچنین، برای یاددهی-یادگیری از روش‌هایی همچون بحث گروهی، بحث درباره موقعیت‌های اخلاقی فرضی، الگوپردازی، روش توضیحی و روش ایفای نقش استفاده شده است. اشکال ارائه محتوای اخلاقی نیز به‌طور عمده شامل متن، تصاویر و فعالیت است. برای ارزشیابی نیز افزون بر شیوه‌های معمول روش‌هایی همچون خود ارزشیابی نیز پیشنهاد شده است.

واژگان کلیدی: تربیت اخلاقی، کتاب مطالعات اجتماعی، دوره ابتدایی و تحلیل محتوای کیفی.

۱. مقدمه و طرح مسئله

به دلیل نقش محوری اخلاق در عرصه حیات اجتماعی انسان، اخلاق در کنار دین، مهم‌ترین جایگاه را در زندگی بشر به خود اختصاص داده است. سلامت روحی، آرامش و شادابی انسان در زندگی فردی و خانوادگی و حتی سلامت و امنیت اجتماع، بیش از هر چیز، در گروی رعایت هنجارهای اخلاقی است.

شاید به دلیل نقش بی‌بدیل اخلاق در سعادت فردی و اجتماعی است که خداوند نیز تهذیب اخلاقی را یکی از اهداف اساسی بعثت پیامبران قرار داده است تا انسان به واسطه طهارت درونی و سلامت نفس در مسیر کمال حقیقی خود قرار گیرد. مقوله اخلاق و تربیت اخلاقی به‌ویژه در دوران معاصر که انسان‌ها بیش از پیش غرق امور مادی هستند و زمینه غفلت از بعد متعالی و گسترش ناهنجاری‌های اخلاقی و اجتماعی بیش از هر زمان دیگری برای آنها فراهم شده است، اهمیتی دوچندان می‌یابد. از این‌رو، تربیت اخلاقی و اخلاق‌مند شدن نسل‌های جدید از نگرانی‌های مهم اندیشمندان و متفکران تربیتی جوامع است.

در کنار نقش مهم خانواده در تربیت اخلاقی، نظام تربیت رسمی و عمومی نیز پرورش اخلاقی دانش‌آموزان را جزء اهداف و برنامه‌های مهم خود قرار داده است. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص ۹) تربیت دینی و اخلاقی به‌عنوان محور تمامی برنامه‌های تربیتی در مدارس مطرح شده و به حق، بر سایر ساحت‌های تربیتی برتری یافته است. منظور از تربیت اخلاقی^۱ نوعی تغییر است که قلمروهای عقلی، عاطفی و رفتاری را دربر می‌گیرد. عنصر عقلانی تربیت اخلاقی معطوف به ایجاد درک اخلاقی برای بازشناسی امور خوب از بد است. به‌لحاظ عاطفی، تربیت اخلاقی نظر به پرورش پاره‌ای عواطف معین در شخص دارد. همچنین تربیت اخلاقی مستلزم عمل است و رفتار شخص باید جلوه درک و احساس اخلاقی باشد (باقری، ۱۳۷۷).

تجارب تربیتی در نظام‌های تربیت رسمی و عمومی تحت عنوان برنامه‌های درسی سامان‌دهی و در سطح کلاس و مدرسه به دانش‌آموزان عرضه می‌شود. در نظام تربیت رسمی و عمومی ایران به‌عنوان یک نظام متمرکز، بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های تربیتی دانش‌آموز و معلم، بر محور آن سازماندهی می‌شود (عریضی و عابدی، ۱۳۸۲). در این میان، کتاب‌های درسی از سنتی‌ترین رسانه‌های آموزشی هستند که از طریق آنها برنامه‌های درسی به صورت کتبی ارائه می‌شود (ادیب، ۱۳۸۲). آنها انعکاس‌هایی از تغییرات در برنامه درسی و ارزش‌های جامعه را دربر می‌گیرند.

1. moral education

از حدود اواخر قرن ۱۹ و اوایل قرن ۲۰ کتاب‌های درسی در جهت واکنش‌های اجتماعی و موقعیت‌های متغیر اقتصادی تغییر کرده‌اند (آلتبچ،^۱ ۱۹۹۵). بنابراین، کتاب درسی به همراه کتاب راهنمای معلم، دربرگیرنده اساسی‌ترین خط‌مشی‌های اجرایی برای رسیدن به اهداف آموزش و پرورش هستند.

یکی از برنامه‌های درسی که در بیشتر کشورها عرضه می‌شود مطالعات اجتماعی است. این درس ارتباط مستقیمی با مقوله اخلاق و آموزش ارزش‌ها دارد و دانش‌آموزان را برای زندگی و رفتار مسئولانه از لحاظ اجتماعی آماده می‌کند و تعامل اجتماعی صحیح، لاجرم بر پایه اخلاق صورت می‌گیرد. در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی ایران برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای پایه‌های سوم تا ششم تدوین شده است. برای این پایه‌ها چهار کتاب درسی و چهار کتاب راهنمای معلم تدوین شده است. این کتاب‌ها به سبب ماهیت موضوع و ارتباط وثیق مباحث اجتماعی با هنجارها و ارزش‌های اجتماعی می‌توانند سهم قابل ملاحظه‌ای در فراگیری ارزش‌های اخلاقی داشته باشند. به همین دلیل، واکاوی، ارزیابی و تأمل در آن کتاب‌ها مورد توجه پژوهشگران بوده و پژوهش‌هایی جهت تحلیل محتوای آنها صورت گرفته است.

افکاری (۱۳۹۳) در رساله دکتری خود، با تحلیل محتوای کتاب‌های درسی قرآن، هدیه‌های آسمان، بخوانیم، بنویسیم و مطالعات اجتماعی پایه‌های اول تا پنجم دوره ابتدایی، این کتاب‌ها را از نظر وضعیت و جایگاه مؤلفه‌های رویکردهای تربیت اخلاقی معاصر بررسی و نقد کرده و دریافت که در این کتاب‌ها به مسئله تربیت اخلاقی به‌طور جدی و علمی پرداخته نشده است. همچنین، بیشتر مطالب، به شکل پند و اندرز ارائه شده و برای ارتباط مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با زندگی روزمره دانش‌آموزان فعالیتی پیش‌بینی نشده است. همچنین، از شیوه‌های تدریس متناسب با رده سنی کودکان دبستانی، در جهت ارتقای شناخت ارزش‌های اخلاقی و در نهایت، التزام به آموزه‌های اخلاقی با رویکرد اسلامی کمتر بهره برده شده است. بحرانی و شاهرخی (۱۳۸۲) نیز محتوای کتب دوره ابتدایی را از لحاظ مفاهیم دینی و اخلاقی تحلیل کردند و دریافتند که در مجموع ۷۱۴۵ پیام پیرامون آموزش‌های دینی و اخلاقی ثبت شده است که ۷/۹ درصد آنها مربوط به کتاب‌های تعلیمات اجتماعی است. اگرچه حجم مطالب دینی و اخلاقی و تنوع آنها قابل ملاحظه است، اما برای سیر این آموزش‌ها از پایه‌ای به پایه دیگر انسجام یا نظم خاصی از لحاظ موضوعی که بازگوکننده روال آموزش‌های دینی و اخلاقی باشد، به چشم نمی‌خورد.

در برخی پژوهش‌ها نیز مضمون یا عنصر خاصی از اخلاق در کتاب‌های درسی بررسی و

1. Altbach, P. G

تحلیل شده است. مثلاً بیات (۱۳۹۰) جایگاه اخلاق زیست محیطی را در محتوای کتاب‌های فارسی (بخوانیم و بنویسیم)، علوم، تعلیمات اجتماعی و هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی بررسی کرده و دریافته است که در این کتاب‌ها به اهداف شناختی (سطح دانش) بیشتر توجه شده و کمترین توجه مربوط به سطح مهارت است. بیشترین توجه به اخلاق زیست محیطی در کتاب‌های علوم دوره ابتدایی و کمترین توجه در کتاب هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی بوده است. همچنین، ندیمی (۱۳۸۹) محتوای کتاب‌های دوره ابتدایی را از نظر توجه به آموزش قانون‌گرایی تحلیل کرده و دریافته که این کتاب‌ها در مجموع، بیشترین تأکید را بر قوانین رسمی و کمترین تأکید را بر قوانین خانوادگی داشته‌اند. همچنین، میزان توجه کتاب‌های دوره ابتدایی به امر قانون‌گرایی به گونه‌ای که بتواند شهروند قانون‌گرا را تربیت و تحویل جامعه دهد، کافی به نظر نمی‌رسد.

یزدانی کاشانی (۱۳۹۲) مفهوم جامعه‌پذیری را در کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی بررسی کرده و دریافته که کتاب‌های اجتماعی دوره ابتدایی به‌طور ناقص به عناصر جامعه‌پذیری پرداخته‌اند و در بعضی از کتاب‌های مورد مطالعه، برخی از عناصر مانند باورهای اخلاقی اصلاً گنجانده نشده و یا درصد کمی را به خود اختصاص داده است.

خدایار (۱۳۹۲) میزان توجه به مؤلفه‌های تربیت اخلاقی را (در چهار مقوله اخلاق سیاسی، اخلاق اجتماعی، اخلاق عمومی و اخلاق اقتصادی) در کتاب‌های مطالعات اجتماعی، فارسی و هدیه‌های آسمانی پایه ششم دوره ابتدایی بررسی کرده و دریافته که به مضامین مربوط به مقوله‌های تربیت اخلاقی در سه کتاب مورد بررسی، ۱۰۱۱ مرتبه توجه شده که ۴۲۳ مرتبه در کتاب مطالعات اجتماعی با بیشترین توجه به گویه پرهیز از اسراف و تبذیر و کمترین میزان توجه به گویه قناعت و ساده‌زیستی بوده است و در مجموع به گویه حسن معاشرت بیشترین توجه و به گویه قناعت و ساده‌زیستی کمترین میزان توجه شده است.

درامامی (۱۳۹۰) برخی مقوله‌های تربیت اخلاقی را در کتاب‌های بخوانیم، مدنی، هدیه‌های آسمانی و قرآن پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی از نظر فراوانی مقوله‌های مورد بررسی (صداقت، احترام به خود و دیگران، نیکی به والدین، امانت‌داری، وفای به عهد و مهربانی) و نیز شیوه ارائه آنها بررسی کرده و دریافته که به‌رغم اهمیت نقش نهاد تربیت رسمی و عمومی در فرایند تربیت متریبان و نیز محوریت کتاب‌های درسی، در این کتب به مسئله مهمی چون تربیت اخلاقی به‌طور جدی و علمی پرداخته نشده است. همچنین، بیشتر مطالب کتب درسی، به شکل مضامین انتزاعی ارائه شده‌اند و از شیوه‌های متناسب با رده سنی متریبان دوره ابتدایی، در جهت ارتقای شناخت و نگرش اخلاقی و در نهایت، التزام به آموزه‌های اخلاقی، کمتر بهره برده شده است.

اسلامی (۱۳۸۸) هشت مؤلفه تربیت اخلاقی (عدالت، شجاعت، صبر و بردباری، احترام،

همدلی، عفت، امانت و صداقت) را در کتب درسی تعلیمات اجتماعی، تعلیمات دینی و ادبیات فارسی سال دوم راهنمایی تحصیلی بررسی کرده است. نتایج نشان می‌دهد که در کتب اجتماعی به مؤلفه‌های عدالت، شجاعت و عفت در بخش دروس، و به مؤلفه‌های عدالت، شجاعت، صبر و بردباری، عفت و امانت در بخش تصاویر هیچ اشاره‌ای نشده است و در مجموع، مؤلفه همدلی بیشتر مورد توجه بوده و بر مؤلفه احترام کمتر تأکید شده است.

در سایر پژوهش‌ها، نحوه آموزش شهروندی (گوازی، ۱۳۸۷؛ محمودی، ۱۳۹۰؛ نژادحسن، ۱۳۹۳)، مهارت‌های اجتماعی (دهقانی، ۱۳۸۸)، مؤلفه‌های هویت (غفاری و همکاران، ۱۳۹۰) و مقوله‌های مهارت‌های اجتماعی (مانند مهارت‌های ارتباطی و جرأت‌ورزی) (قاسمی و مجیدی پرست، ۱۳۹۳) بررسی شده‌اند. دهقانی و امین خندقی (۱۳۹۰) نیز وضعیت موجود طراحی برنامه درسی تربیت اجتماعی دوره راهنمایی را براساس تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و اسناد مرتبط برنامه درسی (به‌ویژه از نظر اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی و یادگیری) مورد تحلیل قرار دادند و نتایج حکایت از غلبه رویکرد سنتی مبتنی بر موضوعات درسی بر رویکرد مبتنی بر دانش‌آموز و جامعه داشت.

با عنایت به نتایج تحقیقات یادشده می‌توان دریافت که بسیاری از پژوهش‌ها با روش تحلیل محتوای کمی انجام شده‌اند. همچنین، نگاه کل‌نگر به تربیت اخلاقی در کتاب‌های درسی به‌ویژه کتب مطالعات اجتماعی نداشته‌اند و استخراج و صورت‌بندی الگوی کلی تربیت اخلاقی مد نظر پژوهشگران نبوده است.

این مقاله محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی و کتاب‌های راهنمای معلم را تحلیل می‌کند تا سرانجام، الگوی تربیت اخلاقی را در این کتاب‌ها استنباط کند. در این مقاله به سؤالات زیر پاسخ داده می‌شود:

۱. اهداف تربیت اخلاقی کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی چیست؟
۲. برای تحقق این اهداف، چه محتوایی در کتاب‌های یادشده در نظر گرفته شده است؟
۳. شیوه‌های ارائه محتوا در این کتاب‌ها کدامند؟
۴. چه روش‌هایی (تدریس و ارزشیابی) برای تحقق اهداف اخلاقی پیشنهاد شده‌اند؟

۲. روش پژوهش

برای پاسخ به سؤالات از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع قیاسی استفاده شده است. منظور از تحلیل محتوای قیاسی نوعی تحلیل محتواست که متن مورد تحلیل، در قالب مقولات و مؤلفه‌های تعریف شده از قبل براساس یک چارچوب مفهومی پیشنهادی تحلیل می‌شود. این چارچوب

مفهومی می‌تواند براساس ادبیات پژوهش تدوین شود یا از پژوهش‌های دیگر اتخاذ گردد (ابوالمعالی، ۱۳۹۱، ص ۱۰۱). برای این منظور و انجام تحلیل کیفی از نوع قیاسی، در بدو امر چارچوب مفهومی سانگر و اسگاتروپ^۱ (۲۰۰۵) که چهار مؤلفه را برای تحلیل برنامه‌های تربیت اخلاقی پیشنهاد کرده‌اند، انتخاب شد. پیشنهاد این دو پژوهشگر شامل این چهار مؤلفه است:

۱. شیوه‌های تدریس:^۲ برای به ثمر نشاندن تربیت اخلاقی، معلمان و مدیران آموزشی از چه

شیوه‌هایی بهره‌گیری می‌شود؛

۲. مواد آموزشی برنامه:^۳ از چه مواد آموزشی برای پیاده‌سازی اهداف تربیت اخلاقی

استفاده می‌شود؛

۳. اهداف برنامه:^۴ برنامه‌های تربیت اخلاقی چه انتظاری راجع به رفتار و بینش دانش‌آموزان دارد.

به عبارت دیگر، این بخش به دنبال شفاف کردن اهداف مد نظر تربیت اخلاقی است؛

۴. محتوای برنامه تربیت اخلاقی:^۵ به مواردی که به لحاظ اخلاقی، خوبی، درستی و فضیلت

تلقی می‌شوند، اشاره دارد. این موارد در برنامه‌های درسی بیشتر حول محورهایی نظیر

مسئولیت‌پذیری، صداقت، دوستی و شجاعت شکل می‌گیرد.

مؤلفه دوم در واقع همان منابع یادگیری است و از منابع مهم یادگیری در کشور ما کتاب درسی

است. از آنجا که در این مقاله خود کتاب درسی مطالعات اجتماعی موضوع پژوهش است، به

جای آن، مؤلفه «شکل ارائه محتوا» انتخاب شد. ملکی این مؤلفه (یعنی شکل ارائه محتوا) را در

کتاب‌های درسی قابل بحث می‌داند (۱۳۹۱، ص ۷۶). از این رو، چارچوب مفهومی فوق بازسازی

شده و به چهار مؤلفه زیر تبدیل شده است:

— اهداف برنامه: غایت و مقصد تربیت اخلاقی در کتاب چیست و چه انتظاری از

دانش‌آموزان دارد؟

— محتوای برنامه تربیت اخلاقی: چه مضامینی در کتاب درسی به لحاظ تربیت اخلاقی

مناسب هستند و فضیلت تلقی می‌شوند؟

— اشکال ارائه محتوا: با چه محمل‌هایی محتوای مورد نظر ارائه شده است؟

— روش: برای به ثمر نشاندن تربیت اخلاقی، چه شیوه‌هایی برای یاددهی یادگیری و ارزشیابی

به معلمان پیشنهاد شده است؟

سپس محتوای کتب درسی (اعم از متن و تصویر) و کتاب راهنمای معلم مطالعات اجتماعی

1. Sanger, M. & Osguthorpe, R

2. Methods of instruction

3. Curricular materials

4. Programmatic ends

5. Moral content

پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی تحلیل گردید. در آغاز جدول تحلیلی طراحی و با توجه به چهار مؤلفه، متن کتاب‌های یادشده به چهار منطقه محتوایی تحلیل شد. سپس داده‌های هر منطقه محتوایی در قالب یک واحد تحلیل^۱ تعریف شد و کدگذاری گردید. سپس با ترکیب و تجمیع کدها ذیل هر واحد تحلیل، توصیفی از مؤلفه مورد نظر داده شد. سرانجام، با استفاده از تحلیل صورت گرفته، الگوی نظری تربیت اخلاقی در کتب مطالعات اجتماعی صورت‌بندی گردید.

۳. یافته‌ها

یافته‌های پژوهش را می‌توان در قالب اهداف تربیت اخلاقی، محتوای اخلاقی کتاب‌های مطالعات اجتماعی، اشکال ارائه محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و روش ارزشیابی ارائه کرد:

۳-۱. اهداف تربیت اخلاقی

برنامه‌ریزان درسی این حوزه یادگیری، در منابع رسمی و مرتبط با این برنامه، هدف کلان و اصلی برنامه درسی مطالعات اجتماعی را چنین بیان کرده‌اند: «از طریق آموزش برخی دانش‌ها، مهارت‌ها، صلاحیت‌های مورد نیاز، افراد را به گونه‌ای تربیت کند که هم در زندگی فردی و هم در زندگی اجتماعی نقش کارآمد و شایسته‌ای داشته باشند» (فلاحیان و ملک محمودی، ۱۳۹۲، ص ۲). در جای دیگری هدف به این صورت بیان شده است: «شکوفایی فطرت و پرورش کمالات انسانی، تربیت اجتماعی و شهروندی و آمادگی برای زندگی» (همان، ص ۴).

آنچه مسلم است، تأکید برنامه‌ریزان، بر «آمادگی برای زندگی» یا «کارآمدی در زندگی فردی و اجتماعی» است و به نظر می‌رسد آنها تلاش می‌کنند تا یادگیری‌های این حوزه به بهبود زندگی فردی و اجتماعی بیانجامد. برنامه‌ریزان اظهار کرده‌اند که براساس پژوهش‌ها و نیازسنجی‌های به‌عمل آمده در جهت تحقق هدف کلان یادشده، سه مؤلفه زیر را در صورت‌بندی اهداف و محتوای کتاب مطالعات اجتماعی انتخاب کرده‌اند (همان، ص ۳):

— تقویت هویت ملی؛

— اخلاق محوری در نظام اجتماعی؛

— مهارت‌های زندگی.

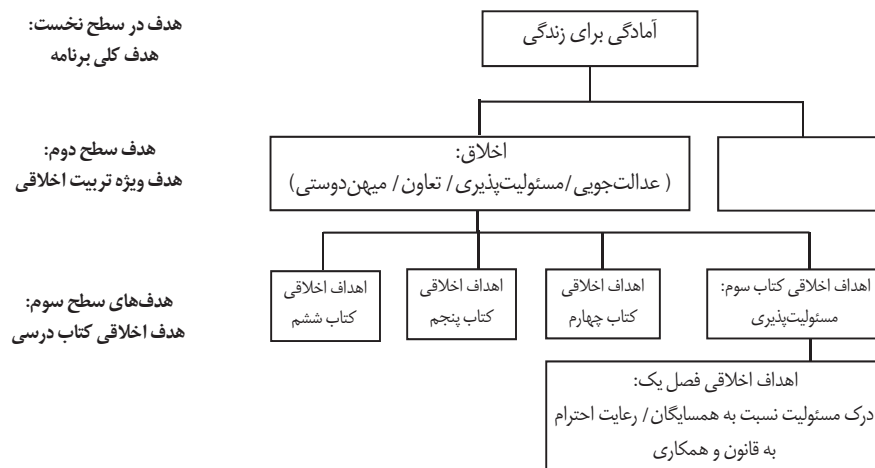
۱. مقدار فضایی است که به یک موضوع یا یک عمل تحت مطالعه اختصاص داده می‌شود، یا بخش‌هایی از متن که جدا شده و رمزگذاری می‌گردد.

مؤلفه دوم یعنی «اخلاق محوری» با موضوع مورد بحث این مقاله تناسب بیشتری دارد؛ هرچند دو مورد باقی مانده نیز بی ارتباط با ساحت اخلاق نیستند. بنابراین، می توان نتیجه گرفت که مطالعات اجتماعی با ساحت اخلاق ارتباط وثیقی دارد. برنامه ریزان در مواجهه با این مؤلفه اظهار کرده اند که اخلاق را نه به مثابه یک حوزه موضوعی در درس مطالعات، بلکه به مثابه یک فرایند در نظر گرفته اند که در تمامی موقعیت های یاددهی-یادگیری و در تمامی حوزه های موضوعی این درس جریان دارد؛ نام این فرایند از دیدگاه آنها «کسب صلاحیت ها و درونی سازی ارزش ها» است (فلاحیان و ملک محمودی، ۱۳۹۲، ص ۸). در این برنامه درسی در راستای همسو شدن با منویات سند برنامه درسی ملی، اخلاق به مثابه یک شایستگی پایه در نظر گرفته شده است. در مجموع چهار ارزش اخلاقی اساسی مورد نظر در این برنامه عبارتند از:

۱. عدالت جویی (تمایل به برقراری عدالت در جامعه، ظلم ستیزی در سطوح محلی، ملی و جهانی)؛
۲. مسئولیت پذیری و حق طلبی (شناخت حقوق و تکالیف فردی و اجتماعی و تمایل به احقاق حق در سطوح مختلف)؛
۳. تعاون (علاقه به همکاری و مشارکت در سطوح مختلف اجتماعی توأم با احسان و رأفت نسبت به هموعان)؛
۴. میهن دوستی (علاقه مندی به کشور ایران و پیشرفت و آبادانی آن و احساس تعلق و افتخار نسبت به میهن اسلامی) (همان، ص ۹-۱۱).

برنامه ریزان در روند تحلیل این مفاهیم به مثابه هدف، مفاهیم اخلاقی خردتری را ذیل این چهار مقوله اخلاقی قرار داده اند. مثلاً ارزش های رعایت حقوق دیگران، دفاع از مظلوم، شهادت به حق، فداکاری، امر به معروف و نهی از منکر و پایبندی به قانون ذیل ارزش مسئولیت پذیری و حق طلبی قرار دارد (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۱۲). بنابر توضیح برنامه ریزان در کتاب های راهنمای معلم مطالعات اجتماعی، ارزش های کلیدی چهارگانه، اهداف اخلاقی فصول کتاب را تشکیل می دهند؛ یعنی این ارزش های چهارگانه، در راستای تحقق راهبرد «کسب صلاحیت ها و درونی سازی ارزش ها به مثابه یک فرایند»، محور اصلی هدف گذاری اخلاقی در فصول مختلف کتاب های درسی است. در هر کتاب بر روی یکی دو ارزش کلیدی از این چهار مفهوم تمرکز شده است. مثلاً در کتاب سال سوم «مسئولیت پذیری» (فلاحیان و ملک محمودی، ۱۳۹۲، ص ۵۱) و در کتاب چهارم «مسئولیت پذیری و تعاون» و «میهن دوستی» (کتاب راهنمای معلم مطالعات اجتماعی پایه چهارم، نسخه الکترونیکی،

تاریخ برداشت ۹۴/۱۱/۱۵^۱ را می‌توان نام برد. بر این اساس، اهداف فصول و دروس هر کتاب درسی نیز ذیل این ارزش‌های کلیدی، صورت‌بندی و تعریف شده‌اند. نگاره زیر نشان‌دهنده چنین الگویی از هدف‌گذاری است (نمودار شماره ۱).



نمودار ۱: نمونه‌ای از الگوی هدف‌گذاری کلی و تربیتی اخلاقی در برنامه درسی و کتب مطالعات اجتماعی

همان‌گونه‌که این نگاره نشان می‌دهد، در ادامه روند تحلیلی از اهداف کلی به جزئی، اهداف اخلاقی باز هم جزئی‌تر و مصادیق آنها به‌عنوان محتوای دروس، وارد درس‌ها می‌شوند و فعالیت‌های یادگیری حول آن مصادیق طراحی می‌شوند.

برای فهم بهتر الگوی هدف‌گذاری تربیت اخلاقی این کتاب، اهداف اخلاقی هر یک از کتاب‌ها به تفکیک فصل‌ها و درس‌ها در قالب جدول شماره ۱ آورده شده‌اند.^۲

۱. برگرفته از وبگاه دفتر تألیف کتاب‌های ابتدایی و نظری.

۲. توضیح اینکه به دلیل عدم وجود کتاب راهنمای معلم مطالعات اجتماعی پایه پنجم اهداف اخلاقی این کتاب قابل بررسی نبوده است.

جدول ۱: اهداف کتاب‌های مطالعات اجتماعی به تفکیک فصول و دروس

فصل	کتاب سوم	کتاب چهارم	کتاب ششم
هدف اخلاقی فصل اول	احترام به هم‌نوعان / دوست داشتن آنها به‌عنوان مخلوقات خداوند / پرهیز از رذایل اخلاقی	درک وظایف و مسئولیت‌ها در قبال همسایگان / رعایت احترام به قوانین / همکاری در امور محوله	شناخت راهکارهای حفظ دوستی متقابل / به‌کارگیری معیارهای عقلانی و دینی در ارزیابی دوستی / توانایی تحلیل لزوم رعایت آداب اخلاقی و ارزش‌های دینی / تمایل به رعایت آداب اخلاقی و آموزه‌های دینی / مشارکت
هدف اخلاقی فصل دوم	نیکی به والدین / احترام به بزرگ‌ترها / سپاسگزاری از بزرگ‌ترها		توانایی تصمیم‌گیری در موقعیت‌های فرضی اخلاقی / توانایی تحلیل لزوم رعایت آداب اخلاقی و ارزش‌های دینی / تمایل به رعایت آداب اخلاقی و آموزه‌های دینی / مشارکت
هدف اخلاقی فصل سوم	سپاسگزاری از اعضای خانواده		مشارکت
هدف اخلاقی فصل چهارم	حس قدردانی (سپاسگزاری) از نعمت‌های خداوند، علاقه‌مندی به‌صرفه‌جویی و قناعت، تمایل به حفظ منابع طبیعی	حساس بودن نسبت به مراقبت از میراث فرهنگی (اموال عمومی) / پذیرش تنوع فرهنگی و شیوه‌های زندگی (ضمنی)	مشارکت
هدف اخلاقی فصل پنجم	ارزش قائل شدن برای خانواده / احساس تعلق به خانواده		مشارکت
هدف اخلاقی فصل ششم	علاقه‌مندی آگاهانه به رعایت مقررات و حفظ نظم و تمایل به مشارکت و همکاری	میهن‌دوستی / احترام به نمادهای ملی / احساس مسئولیت نسبت به خون شهدا / احترام به قانون	مشارکت / میهن‌دوستی
هدف اخلاقی فصل هفتم	علاقه‌مندی آگاهانه به رعایت حقوق دیگران		تمایل به رعایت قوانین و مقررات / تمایل به مراقبت از منابع طبیعی (مسئولیت‌پذیری نسبت به طبیعت)
هدف اخلاقی فصل هشتم			مشارکت / توانایی تحلیل لزوم رعایت ارزش‌های اخلاقی در زندگی / تمایل به رعایت آداب اخلاقی در زندگی و لباس پوشیدن
هدف اخلاقی فصل نهم			مشارکت / تمایل به حفاظت از محیط زیست (مسئولیت‌پذیری نسبت به طبیعت) / سپاسگزاری (از خداوند)
هدف اخلاقی فصل دهم			مشارکت / احترام به ملت‌های دیگر / حمایت از مستضعفان (مظلومان)
هدف اخلاقی فصل یازدهم			مشارکت / میهن‌دوستی / ظلم‌ستیزی
هدف اخلاقی فصل دوازدهم			مشارکت / میهن‌دوستی / سپاسگزاری از شهدا و ایثارگران

ملاحظه می‌شود که مدل هدف‌گذاری در کتاب‌های مطالعات اجتماعی هرمی است و اهداف در سطح کلان درس، شامل چهار ارزش کلیدی اخلاقی است؛ با وجود این، مشخص نیست که در آن خصوص چه انتظاری از دانش‌آموز می‌رود. دقت در تعاریفی که برنامه‌ریزان این درس از این چهار مفهوم اخلاقی کلیدی داده‌اند و تکرار مفاهیم «تمایل و علاقه‌مندی» و یا استفاده از مفهوم «شناخت» در یک مورد، بیانگر آن است که موضوعات ارزشی یادشده (که به صورت هدف تعریف شده‌اند)، ناظر بر ایجاد گرایش به عمل اخلاقی در حوزه ارزشی هستند. مثلاً در مورد عدالت، درک و فهم «عدالت» و تمایل به عدالت، هدف مورد نظر برنامه‌ریزان است.

ارزش‌های چهارگانه و محوری یا اهداف اخلاقی برنامه مطالعات اجتماعی هر کدام به تنهایی یا دو تایی با هم هدف اخلاقی محوری هر کتاب تلقی می‌شوند و کتاب هر پایه براساس سازمان فصول و دروس خود مصادیق این ارزش‌ها را در خود جای داده است. نکته قابل ذکر درباره الگوی هدف‌گذاری تربیت اخلاقی کتاب‌های مطالعات اجتماعی این است که برخی فصول و یا دروس به‌طور رسمی دارای هدفی تصریح‌شده، در راستای ارزش‌های کلیدی چهارگانه نبوده‌اند؛ اما مضمون و محتوا به صورت ضمنی در چنین راستایی است. مثلاً دروس بیست و یکم و بیست و دوم کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم رسماً فاقد هدف هستند؛ یعنی برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتاب در کتاب راهنمای معلم برای این دو فصل هدفی در نظر نگرفته‌اند.

نکته دیگری که در جدول اهداف به چشم می‌خورد، وجود نوعی تغییر در ادبیات و سبک هدف‌گذاری است. در کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم هدف اخلاقی به صورت «شایستگی و توانایی» بیان شده است؛ مثلاً ذکر شده است: «توانایی تصمیم‌گیری در موقعیت‌های فرضی اخلاقی». این سبک بیان اهداف با سبک بیان در قالب فضایل که به صورت «تمایل به رعایت قوانین» یا «تمایل به حفظ محیط زیست» متفاوت است. ادبیات هدف‌نویسی در این برنامه بیشتر ناظر بر مفاهیم «شناخت»، «تمایل یا علاقه‌مندی» و مهارت است. اما برخی فرازهای هدف‌نویسی نیز، نشان از آن دارد که برنامه‌ریزان درسی به سمت مفهوم «توانایی یا شایستگی» رفته‌اند. مثلاً، در جدول اهداف یا پیامدهای یادگیری درس مطالعات ششم چنین آمده است که: «دانش‌آموزان در موقعیت‌های فرضی برای انجام فعالیت‌های گوناگون، تصمیم‌گیری نموده و پیامدهای تصمیم‌گیری را بررسی و مراحل تصمیم‌گیری را رعایت می‌کنند» (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۱۹). به عبارت دیگر، در عین استفاده از چارچوب و الگوی هدف‌نویسی رفتار‌گرایی (شناخت، گرایش و مهارت)، پیامدگرایی نیز در تنظیم اهداف مشاهده می‌شود و پیامدهای یادگیری در قالب «توانایی یا شایستگی» بیان شده‌اند؛ نه به صورت رفتار یادگیرنده. این گرایش در بخش دیگری از راهنمای معلم پایه ششم نمود بیشتری یافته است. در فرازی از این کتاب چنین

آمده است: «هدف آموزش مطالعات اجتماعی ... کسب صلاحیت‌های لازم برای زندگی است ... این موضوع موجب می‌شود که به دنبال این نباشیم که فقط دانش‌آموزانی داشته باشیم که ذهن آنها گنجینه اطلاعات و دانستی‌هاست. به عبارت دیگر، اگر دانش‌آموز ... می‌تواند دوستان خود را براساس ملاک‌های صحیح انتخاب کند، اگر آداب دوستی را رعایت می‌کند، اگر می‌تواند خوب تصمیم بگیرد ... آن وقت می‌توانید بگویید که از آموزش این درس خرسند هستید» (همان، ص ۲۰).

۳-۲. محتوای اخلاقی کتاب‌های مطالعات اجتماعی

اهداف مورد بحث در بخش قبل در یک فرایند تحلیلی به صورت مصادیق جزئی، به مثابه محتوا انتخاب شده و در فصول و دروس مختلف کتاب‌های چهارگانه مطالعات اجتماعی سازماندهی شده‌اند. نتایج حاصل از بررسی و تحلیل محتوای دروس کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم تا ششم ابتدایی در جدول زیر جمع‌بندی شده‌اند (جدول شماره ۲).

جدول ۲: مفاهیم اخلاقی کتاب‌های مطالعات اجتماعی

پایه سوم	پایه چهارم	پایه پنجم	پایه ششم
مهربانی به اعضای خانواده / دوستی (دوست داشتن والدین و بزرگ‌ترها) / مشارکت / احترام به والدین و به دیگران (عدم تمسخر دیگران) / سپاسگزاری (از خداوند و والدین) / پیروی از مقررات خانه و مدرسه / عدم اسراف (مصرف درست) / مسئولیت‌پذیری / بردباری و صبر / مراقبت از کوچک‌ترها	مهربانی / دوستی / کمک کردن / مشارکت / احساس مسئولیت نسبت به طبیعت (مراقبت از طبیعت) / امانت‌داری و راست‌گویی / میهن‌دوستی و احترام به نمادهای وطنی و وحدت ملی / عدم مردم‌آزاری / احساس مسئولیت نسبت به نظافت محله / مقتصد بودن (مصرف درست) / احترام به روابط خانوادگی (ضمنی) / شجاعت (ضمنی) / فداکاری (ضمنی) / احترام به قوانین / ظلم‌ستیزی (ضمنی) / احساس مسئولیت نسبت به آثار باستانی و فرهنگی (مراقبت) / همدلی	مهربانی / دوستی / کمک کردن / مشارکت / احساس مسئولیت نسبت به طبیعت (مراقبت از طبیعت) / سپاسگزاری / ظلم‌ستیزی / احترام به دیگران (حقوق) / همدلی / عدالت / شجاعت / فداکاری / تواضع / ساده‌زیستی	مهربانی / دوستی / کمک به دیگران / مشارکت / مسئولیت‌پذیری نسبت به طبیعت (مراقبت از طبیعت) / سپاسگزاری / ظلم‌ستیزی / احترام به ملت‌های همسایه / فداکاری / میهن‌دوستی و دفاع از کشور / عدم اسراف (مصرف درست) / حجاب و عفاف / احترام به اقوام / احترام به دیگران / احترام به مالکیت عمومی / پذیرش و پیروی از مقررات / امانت‌داری / عدم آزار دیگران (خانواده و...) / احترام به مالکیت دیگران / نه گفتن به پیشنهادهای غیراخلاقی / وفاداری / بخشیدن / صداقت

از این جدول چنین بر می‌آید که چگالی مضامین ارزشی کتاب‌های مطالعات اجتماعی از پایه سوم (۹ مضمون)، به ۱۷ مضمون در پایه چهارم، ۱۵ مضمون در پایه پنجم و ۳۷ مضمون در پایه ششم افزایش یافته است. افزایش چگالی مضامین ارزشی در کتاب ششم قابل توجه است. همچنین، برخی مضامین اخلاقی در همه کتاب‌های مطالعات اجتماعی مورد توجه قرار گرفته‌اند: مهربانی، دوستی، کمک کردن به دیگران، مشارکت و همکاری، احترام، سپاسگزاری، احساس مسئولیت نسبت به محیط و طبیعت و میهن‌دوستی.

تأمل در مضامین اخلاقی کتاب‌های مطالعات اجتماعی نشان می‌دهد که برخی مضامین اخلاقی محتوا، با اهداف و ارزش‌های محوری کتاب مانند مسئولیت‌پذیری، تعاون و میهن‌دوستی ارتباط دارند؛ اما برخی دیگر به صورت شناور (رها) و بدون ارتباطی روشن با ارزش‌های اخلاقی محوری کتاب مطرح شده‌اند. وفاداری، صداقت، امانت‌داری، مهربانی، فداکاری، سپاسگزاری و عفاف از آن دسته‌اند. این مضامین به صورت صریح یا ضمنی در محتوای کتاب‌های مطالعات آورده شده‌اند؛ اما با اهداف یا مؤلفه‌های اخلاقی محوری، ارتباط روشن و تعریف شده‌ای ندارند.

از منظر شیوه سازماندهی محتوا با توجه به جدول وسعت و توالی مفاهیم اخلاقی، چنین بر می‌آید که الگوی سازماندهی محتوای اخلاقی کتاب مطالعات، مارپیچی است. در این الگو برخی مفاهیم، عقاید و موضوعات اساسی به تدریج در طول برنامه درسی عرضه می‌شوند؛ بدون آنکه تمامی زمینه مورد یادگیری به‌طور کامل و منظم تکرار شوند. در این شیوه با تعیین توالی تجارب یادگیری، دانش‌آموزان با جنبه‌های معینی از موضوعات آشنا می‌شوند و زمینه برای درگیری مجدد آنها در شکل پیچیده‌تر فراهم می‌گردد (ملکی، ۱۳۹۱، ص ۲۲۸).

چنین رویه‌ای کم و بیش در کتاب مطالعات اجتماعی هم دیده می‌شود. مثلاً مضمون «مشارکت» (تعاون) در سطوح خانواده، مدرسه، محله، شهر و... در کتاب‌های چهارگانه مطالعات اجتماعی ملاحظه می‌شود. به همین سان، مضمون میهن‌دوستی، مهربانی، دوستی، کمک کردن به دیگران، احترام به دیگران، سپاسگزاری و احساس مسئولیت نسبت به طبیعت، در محتوای دروس مختلف کتاب‌های مطالعات اجتماعی چهار پایه ابتدایی طرح شده است.

۳-۳. اشکال ارائه محتوای اخلاقی

در کتاب‌های مطالعات اجتماعی محتوا به اشکال مختلفی ارائه شده‌اند:

فعالیت: فعالیت از اشکال عمده ارائه محتواست. یکی از راهبردهای یاددهی-یادگیری کتاب مطالعات، «کاوشگری» است. براساس این راهبرد یاددهی-یادگیری، معلم باید با گروه‌بندی دانش‌آموزان، آنها را به همفکری و مشارکت در پاسخگویی به مسائل و پرسش‌ها تحریک کند.

لذا می‌توان گفت ارزش «مشارکت و همکاری» در عمل تجربه می‌شود. البته فعالیت صرفاً برای ارائه ارزش مشارکت در این کتاب مورد بهره‌برداری قرار نگرفته است. در واقع، از فعالیت برای ارائه مضامین ارزشی دیگری از جمله قدردانی و سپاسگزاری از والدین، عدم اسراف، سپاسگزاری از خداوند، مراقبت از اموال عمومی، دوستی و میهن‌دوستی استفاده شده است. برای مثال، اجرای سرود ملی به صورت همخوانی در کلاس در راستای ارزش میهن‌دوستی به کار رفته است. بر این اساس، فعالیت در برنامه درسی مطالعات اجتماعی نقشی دوگانه دارد؛ یعنی هم به‌عنوان روش یادگیری و هم به‌عنوان قالب ارائه محتوا در نظر گرفته شده است.

متن: همانند بیشتر کتاب‌های درسی، متن نیز محمل مهمی برای ارائه محتوای اخلاقی کتاب‌های مطالعات اجتماعی محسوب می‌شود. داستان یا معمای اخلاقی، شعر (به ندرت)، حدیث و آیات قرآن، روایت‌های تاریخی یا روایت‌های داستان‌گونه که در آن رویدادهای تاریخی نقل شده‌اند، نمونه‌هایی در این خصوص هستند.

تصاویر: تصاویر در کتاب‌های درسی ابزار پرکاربردی برای ارائه محتوا محسوب می‌شوند. در کتاب‌های مطالعات اجتماعی نیز تصاویر کاربرد زیادی برای این منظور داشته‌اند. بخشی از ارزش‌های اخلاقی در این کتاب‌ها به صورت تصاویر بازنمایی شده‌اند.

این اشکال سه‌گانه ارائه محتوا، مکمل هم هستند؛ در هر فراز از کتاب، یک شکل از ارائه محتوا محوریت داشته و دو شکل دیگر نقش مکمل را برای ارائه یک محتوای مشخص بر عهده گرفته‌اند.

۳-۴. روش‌های یاددهی-یادگیری در کتاب‌های مطالعات اجتماعی

مضامین اخلاقی جزء جدایی‌ناپذیر محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی است. از این‌رو، روش‌های یاددهی-یادگیری مورد نظر برنامه‌ریزان شامل این مضامین اخلاقی نیز می‌شود. اما این موضوع مربوط به آن دسته از مضامین اخلاقی است که به صورت صریح و مرتبط با اهداف، در محتوای کتاب تعریف شده‌اند. اما بخشی از مضامین اخلاقی کتاب مطالعات اجتماعی به صورت غیرمستقیم ارائه شده‌اند. مثلاً مشارکت و همکاری به صورت غیرمستقیم و در حین فعالیت‌های همیارانه در یادگیری ارائه شده است. همچنین، در درس ششم از کتاب مطالعات اجتماعی سال سوم، از دانش‌آموزان خواسته شده است که در حق والدین دعا کنند. این یک روش عملی برای ایجاد حس قدردانی از والدین است. در واقع، روش تجربه عملی یک ارزش است. این روش در حوزه تربیت اخلاقی و ارزشی کاربرد فراوانی دارد. در این روش، برنامه‌ریزان درسی از معلم می‌خواهند که موقعیتی را فراهم آورد که در آن دانش‌آموزان یک عمل ارزشی را تجربه کنند.

برای یاددهی-یادگیری مضامین اخلاقی صریح در کتاب روش‌های مختلف دیگری نیز به کار رفته است که عبارتند از:

– بحث گروهی: با توجه به اینکه کاوشگری یک راهبرد در برنامه درسی مطالعات اجتماعی است، بحث گروهی و بحث کلاسی از جمله روش‌های جدی در این کتاب محسوب می‌شوند. مضامین ارزشی یا مفاهیم موجود در حاشیه این مضامین، بحث و بررسی می‌شوند. برای مثال، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا درباره چگونگی تداوم دوستی‌ها به بحث بپردازند.

– بحث درباره موقعیت‌های اخلاقی فرضی: در این روش از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که خود را در یک موقعیت اخلاقی قرار دهند و تصمیم مناسب برای آن موقعیت را بررسی کنند. این موقعیت‌های اخلاقی به صورت گروهی مورد بحث قرار می‌گیرند. برای مثال، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا اگر از دوست خود شنیدند که یکی دیگر از دوستانشان پشت سرشان از آنها بدگویی کرده است، تصمیم بگیرند که چه واکنشی نشان دهند.

روش الگوپردازی: به عنوان نمونه برای آموزش ارزش حجاب و عفت، تصویری برای ارائه الگو به کار رفته است.

روش توضیحی: در درس سوم کتاب پایه سوم برای توجیه ارزش «احترام به دیگران» یا «عدم تمسخر دیگران»، معلم به توضیح این ارزش می‌پردازد و در کنار آن، روش پرسش و پاسخ را نیز به کار می‌گیرد. این روش در یک تعبیر کلی‌تر، «تشریح و تبیین ارزش‌ها» است که با روش‌های مکمل مانند بحث و پرسش و توضیح و بیان تجارب، استفاده می‌شود.

روش ایفای نقش: در مواردی این روش برای تجربه ارزش‌ها در موقعیت‌های فرضی، به کار رفته است. مثلاً در کتاب سال سوم برای فهم بهتر ارزش «مراقبت از اعضای خانواده» از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا در این زمینه به ایفای نقش بپردازند.

نکته مهم درباره روش‌های یاددهی-یادگیری مضامین اخلاقی در این کتاب‌ها این است که گاه از راهبرد چند روشی برای تحقق اهداف و یادگیری مضامین اخلاقی استفاده شده است. مثلاً، ارزش «دوستی» در کتاب مطالعات ششم با استفاده از چند روش طرح و بحث شده است: روش توضیحی، توصیه‌ای (بیان ملاک‌هایی برای دوست‌یابی از متن روایات و...)، بحث و گفتگو.

۳-۵. روش ارزشیابی

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در کتاب مطالعات اجتماعی بسیار جدی و مهم تلقی شده و در کتاب‌های راهنمای معلم به صورت مبسوط بحث می‌شود. ملاحظات مورد نظر برنامه‌ریزان درس مطالعات اجتماعی درباره مؤلفه ارزشیابی تحصیلی قابل توجه است. از نظر آنها، ارزشیابی

پیشرفت تحصیلی در واقع، راهبردی است برای هدایت جریان یادگیری به سمت اهداف از طریق رفع کمبودها و جبران ضعف‌ها.

در کتاب مطالعات اجتماعی در انتخاب روش‌های ارزشیابی، ملاحظات اخلاقی در نظر گرفته شده است. ارزشیابی نباید یک فرایند دلپره‌آور، تهدیدکننده و آسیب‌رسان برای دانش‌آموزان باشد. این امر یعنی در نظر گرفتن یک ملاحظه اخلاقی برای انتخاب روش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی. شاید به همین دلیل است که در کتاب مطالعات اجتماعی برای برخی جنبه‌های اخلاقی از روش خودسنجی استفاده شده است. برای مثال، در کتاب راهنمای معلم مطالعات اجتماعی پایه سوم (فلاحیان و ملک محمودی، ۱۳۹۲، ص ۴۶) یک نمونه برگ خودسنجی آورده شده است که در آن مؤلفه‌های زیر ملاحظه می‌شود:

— مسخره نکردن؛

— کمک به اعضای خانواده؛

— سپاسگزاری کردن؛

— اسراف نکردن.

در کتاب راهنمای معلم مطالعات اجتماعی پایه ششم (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۴۱) نمونه برگ خودارزشیابی به معلمان پیشنهاد شده است که در آن به این مؤلفه‌ها و گویه‌ها که عموماً ذیل مضمون اخلاقی «دوستی» قرار می‌گیرند، اشاره شده است.

— با دوستانم با ادب و احترام برخورد می‌کنم؛

— به دوستانم کمک می‌کنم؛

— اگر خطایی در دوستم دیدم، عیب‌جویی نمی‌کنم.

در کتاب راهنمای معلم مطالعات اجتماعی پایه ششم توصیه شده است که با کاربرد این روش ارزشیابی، در کلاس فضای «اعتماد» ایجاد شود و از دانش‌آموزان خواسته شود تا نسبت به ضعف‌های خود حساس شده و در اصلاح و بهبود آن بکوشند (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۴۳). این بدان معناست که برنامه‌ریزان به ارزش‌های اخلاقی برخی روش‌های ارزشیابی پی برده و آن را مورد تأکید قرار داده‌اند. نکته دیگری که درباره الگوی ارزشیابی این کتاب قابل طرح است، مشارکت دادن والدین در ارزیابی دانش‌آموزان است تا به‌ویژه، عملکرد دانش‌آموزان را در مورد برخی اعمال اخلاقی بررسی و ارزیابی کنند. در کتاب راهنمای معلم پایه سوم (فلاحیان و ملک محمودی، ۱۳۹۲، ص ۴۶) و پایه ششم (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۴۳) از معلمان خواسته شده است که والدین را وارد فرایند ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان کنند. در آنجا یک فهرست واریسی پیشنهاد شده است که معلم باید آن را در اختیار والدین قرار دهد و از آنها بخواهد تا درباره عملکرد

- فرزندشان در محیط منزل قضاوت کنند. در این فهرست واری‌ها به چنین مؤلفه‌هایی توجه شده است:
- علاقه نشان دادن فرزند نسبت به پس‌انداز کردن (صرفه‌جویی)؛
 - علاقه‌مندی به پرهیز از اسراف کردن و هدر دادن مواد و وسایل؛
 - نظرخواهی از والدین هنگام خرید (مشارکت فکری).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

برنامه‌ریزی برای تربیت اخلاقی در فضای تربیت رسمی و عمومی عموماً با سه رویکرد صورت می‌گیرد. یکی از این رویکردها، رویکرد برنامه‌درسی مستقل تربیت اخلاقی است. در این رویکرد، تربیت اخلاقی به مثابه یک موضوع درسی مستقل شناخته می‌شود و تجارب یادگیری در قالب یک موضوع درسی ارائه می‌شود. عموماً کشورهایی که چنین رویکردی دارند مانند: ژاپن (قاندی، ۱۳۹۱)، کره (حسنی، ۱۳۹۱) و چین (سجادیه، ۱۳۹۱) یک برنامه درسی ویژه هم‌تدوین کرده‌اند؛ اما رویکرد دوم، بین برنامه‌ای است که رویکرد تلفیقی هم‌نامیده می‌شود. در این رویکرد، تجارب تربیت اخلاقی بر محمل یا در کنار تجارب موضوعات درسی دیگر ارائه می‌شود؛ رویکرد سوم، رویکرد فوق برنامه است که در آن یک برنامه تربیت اخلاقی به صورت جنبی و در قالب فعالیت فوق برنامه ارائه می‌شود. با این اوصاف، می‌توان گفت که رویکرد برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی، رویکرد دوم است که اهداف اخلاقی در کنار اهداف دیگر درس قرار گرفته و محتوای کتاب‌های درسی هم متأثر از اهداف، دارای مضامینی اخلاقی شده است.

اهداف چهارگانه اخلاقی درس مطالعات اجتماعی که در قالب ارزش‌های اخلاقی «عدالت‌جویی، مسئولیت‌پذیری، تعاون و میهن‌دوستی» بیان شده است، نشان می‌دهد که همانند رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت‌گرایی، ارزش‌های اساسی اخلاقی به مثابه هدف در نظر گرفته می‌شوند. حسنی (۱۳۹۳، ۱۳۹۴ و ۱۳۹۵) در بررسی دیدگاه کارشناسان ارشد نظام آموزشی، محتوای اسناد رسمی و تجارب زیسته کارگزاران نظام آموزشی در دبستان‌ها به این نتیجه رسید که گرایش کلی نظام آموزشی به سمت و سوی دیدگاه تربیت اخلاقی فضیلت‌گرایانه است. وقتی چنین رویکردی برای صورت‌بندی اهداف اخلاقی انتخاب می‌شود، ارزش‌های محوری اخلاقی که به‌عنوان هدف در نظر گرفته می‌شوند، به ناچار باید محدود باشند و از این‌رو، ضروری است که ارزش‌های کلیدی و اساسی جامعه مورد توجه قرار گیرد. برای مثال، لیکونا (استارات، ۲۰۰۵) از دو ارزش اساسی برای جامعه کثرت‌گرای آمریکا بحث می‌کند: احترام^۲ و مسئولیت‌پذیری.^۳ دیگر

1. Starrat, R. J.

2. respect

3. responsibility

صاحب‌نظران در رویکرد فضیلت تربیت اخلاقی نیز هر یک به نوعی بر چند ارزش محوری تأکید کرده‌اند. بوربا^۱ (۱۳۹۰)، ترجمه کاووسی) به هفت فضیلت اساسی در تربیت اخلاقی توجه کرده است که به هوش اخلاقی^۲ معروفند: همدلی،^۳ وجدان،^۴ خویشتنداری،^۵ احترام،^۶ مهربانی،^۷ بردباری^۸ و عدالت و انصاف.^۹ کوول و هوه^{۱۰} (۲۰۰۱) نیز به سه ارزش کلیدی حقوق،^{۱۱} احترام و مسئولیت، توجه کرده‌اند و تربیت اخلاقی را از طریق این سه فضیلت میسر می‌دانند.

در انتخاب اهداف در رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا، چند ملاک و معیار باید مد نظر قرار گیرد: اول اینکه چند ارزش محوری و اساسی به مثابه هدف تعیین شوند. زمانی که فهرست ارزش‌های هدف به ناچار باید محدود باشد، باید از ارزش‌های اساسی انتخاب کرد. دفتر منطقه‌ای یونسکو (۲۰۰۲) در یک الگوی آموزشی برای تربیت ارزشی تحت عنوان «رویکرد کل‌گرا و تلفیقی تربیت ارزش برای توسعه انسانی»، اقدام به سامان‌دهی ارزش‌های اساسی برای زندگی کرده است. در این الگوی آموزش، هشت ارزش هسته‌ای^{۱۲} انتخاب شده و ارزش‌های مرتبط به هر یک از این هشت ارزش نیز صورت‌بندی شده‌اند. یکی از این ارزش‌های هسته‌ای که به صورت زوج ارزشی بیان شده، «صلح و عدالت،^{۱۳} عشق و مهرورزی،^{۱۴} سلامتی و هماهنگی با طبیعت»^{۱۵} است و در کنار هر ارزش نیز چند ارزش مرتبط یا (زیر مجموعه) در نظر گرفته شده است. سپس برای هر یک از این ارزش‌های هسته‌ای و ارزش‌های مرتبط یک فعالیت یادگیری طراحی شده است. در واقع، ارزش‌های مرتبط، مصادیق آن ارزش‌ها هستند. مثلاً ذیل زوج ارزشی «حقیقت و خرد» ارزش‌های صداقت،^{۱۶} یکپارچگی،^{۱۷} تفکر انتقادی، خلاقیت و بصیرت^{۱۸} قرار گرفته است. بنابراین، سازماندهی و نظم دادن به مضامین ارزشی، از اصول مهم برنامه تربیت ارزشی و اخلاقی است. نکته دیگر این است که ارزش‌هایی که به‌عنوان ارزش‌های کلیدی و اساسی تربیت اخلاقی انتخاب می‌شوند، باید توجیه‌پذیر باشند (برکوئیتز،^{۱۹} ۱۹۹۷)؛ این توجیه‌پذیری باید عقلانی و مستند هم باشد.

1. Borba, M.

3. Empathy

5. self control

7. Kindness

9. Fairness

11. rights

13. peace and justice

15. health and harmony with nature

17. Integrity

19. Berkowits, M.W.

2. moral intelligence

4. conscience

6. respect

8. tolerance

10. covell. K. & Howe, R.

12. core values

14. love and compassion

16. homestay

18. insight

اگر با این ملاک‌ها به سراغ چهار ارزش کلیدی این برنامه درسی برویم، ملاحظه می‌شود که از منظر اساسی بودن، مورد تردید هستند. مثلاً ارزش «وطن‌دوستی» می‌تواند ذیل ارزش‌های اساسی دیگری مثل مسئولیت‌پذیری قرار گیرد. حتی ارزش همکاری و مشارکت هم می‌تواند ذیل ارزش مسئولیت‌پذیری قرار گیرد. بر این اساس، می‌توان چنین نتیجه گرفت که تراز ارزش‌های مورد نظر در برنامه درسی به مثابه هدف در یک سطح قرار دارند.

به نظر می‌رسد برنامه‌ریزان درسی در این مورد دقت کافی را مبذول نداشته‌اند؛ اگرچه الگوی هدف‌گذاری در تربیت اخلاقی به ظاهر دارای یک سامان و نظم است، اما به نظر می‌رسد که در الگوی هر می موجود، مفاهیم ارزشی کلی‌تر، در بالا و مفاهیم ارزشی جزئی‌تر در پایین قرار دارند. با وجود این، از آنجا که ارزش‌های اساسی مورد نظر کتاب، هم‌سطح نیستند و همپوشی دارند، به نظر می‌رسد که این نظم دقیق نیست و نظم ظاهری است.

نکته مهم دیگر اینکه ارزش‌های چهارگانه یادشده که ارزش‌های کلیدی و اساسی مورد نظر در برنامه درسی هستند، با ادبیات یکنواختی بیان نشده‌اند. فرانکنا بر این اعتقاد است که ارزش‌های اخلاقی را به دو شکل می‌توان بیان کرد: اول، به صورت صفات و ویژگی‌های منشی یا فضایل اخلاقی؛ در این صورت، ارزش‌ها به صورت «چنین باش» بیان می‌شوند؛ در شکلی دیگر، ارزش‌های اخلاقی به صورت اصول اخلاقی و در قالب «چنین کن» بیان می‌گردد (۱۳۸۳، ص ۳۸). از توضیحاتی که در ذیل ارزش‌های اساسی چهارگانه کتاب آمده است، چنین برمی‌آید که آنها در واقع، گرایش‌ها و تمایلات هستند و استفاده از واژه‌های «تمایل» و «علاقه» در تعریف ارزش‌های اساسی، حاکی از آن است که این ارزش‌ها به مثابه فضایل تلقی شده‌اند؛ زیرا فضایل آن‌گونه که فرانکنا بیان می‌کند، ناظر بر گرایش‌ها و انگیزه‌های پایدار در ساختار شخصیت انسان هستند (همان، ص ۳۶).

ناگفته نماند که در تعریف یکی از ارزش‌های چهارگانه، از واژه شناخت هم بهره گرفته شده است. این نیز نشانه‌ای از فقدان سازگاری در تعریف ارزش‌های اساسی است. اگر چنین تحلیلی پذیرفته شود، آنگاه می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد تربیت اخلاقی مطالعات اجتماعی، رویکرد تربیت منش است. یعنی تلاش کتاب بر ایجاد منش‌های «مسئولیت‌پذیری»، «عدالت‌جویی»، «وطن‌دوستی» و مانند اینهاست.

با پذیرش رویکرد فضیلت در تربیت اخلاقی باید لوازم آن رویکرد را نیز در برنامه لحاظ کرد. طبق نظریه فضیلت در تربیت اخلاقی، غایت تربیت اخلاقی ایجاد صفات اخلاقی پایدار (منش) است که منشأ عمل اخلاقی واقع می‌شوند (سلمان ماهینی، ۱۳۹۴) و برای شکل‌گیری «صفات اخلاقی پایدار» لازم است که عمل اخلاقی (عمل به ارزش‌های اخلاقی) توسط فرد انجام گیرد.

شاید راهبرد درونی‌سازی ارزش‌ها که در راهنمای معلم کتاب مطالعات اجتماعی مورد تأکید قرار گرفته است، به این روند یعنی ایجاد صفات اخلاقی پایدار اشاره داشته باشد؛ در حالی که برای درونی شدن ارزش‌ها (به تعبیر برنامه‌ریزان مطالعات اجتماعی) یک فرایند لازم است تا ارزش‌های اساسی مانند مسئولیت‌پذیری و ارزش‌های جزئی و مصداقی مرتبط با آنها، در ساختار شخصیت هر دانش‌آموز نهادینه شوند.

تلاش‌هایی صورت گرفته است تا این مراحل دورنی‌سازی ارزش‌ها در تربیت اخلاقی مورد استفاده قرار گیرد. رهبران فکری رویکرد شفاف‌سازی ارزش‌ها^۱ این فرایند را شامل سه گام: انتخاب،^۲ ارج‌گذاری^۳ و عمل کردن^۴ می‌دانند (چناری، ۱۳۹۴، ص ۹۹). در الگوی تربیت اخلاقی یونسکو (۲۰۰۲، ص ۱۴) سطوح و فرایند یادگیری شامل سه مرحله: الف) واقعیت؛ ب) مفهوم و ج) ارزشمند شدن^۵ (ورود به سازمان ارزشی فرد) دانسته شده است. بعد از این سه گام است که یک مفهوم ارزشی به مرحله عمل می‌رسد.

با این بحث نشان داده می‌شود که در کتاب مطالعات اجتماعی با وجود تلاش زیاد برای سامان‌دهی به فرایند تربیت ارزشی، یک الگوی مفهومی برای تربیت ارزشی به‌طور عام و تربیت اخلاقی به‌طور خاص ملاحظه نمی‌شود؛ یا دست‌کم تبیین نشده است. یعنی مشخص نشده که درونی‌سازی ارزش‌ها طی چه مراحل و گام‌هایی صورت می‌گیرد. هر الگوی تربیت اخلاقی به لحاظ نظری باید چنین الگویی را در نظر داشته باشد تا به یک نظم روشی منجر شود. همچنان‌که در بحث روش‌های یاددهی-یادگیری ملاحظه می‌شود، به‌رغم به‌کارگیری روش فعال تدریس در آموزش مضامین ارزشی، این روش‌ها در یک الگوی نظام‌مند آموزشی سازمان نیافته‌اند. روش‌های فعال یادگیری برای توجیه و تبیین ارزش‌های مورد نظر کتاب استفاده شده‌اند؛ اما توجیه و تبیین کردن یک مفهوم ارزشی مانند «دوستی» یا «مراقبت از طبیعت» برای درونی‌سازی ارزش‌ها کفایت نمی‌کند (لازم است؛ اما کافی نیست).

انتخاب محتوا و سازماندهی آن در فرایند برنامه‌ریزی درسی نیز از مؤلفه‌های حساس برنامه‌ریزی درسی است. در انتخاب محتوا ملاک‌های زیادی از جمله اعتبار، اهمیت و علاقه مطرح شده است. یکی از شاخصه‌های اعتبار، ارتباط داشتن با هدف است (نیکلس و نیکلس، ۱۳۷۷، ص ۶۶). در برنامه‌ریزی درسی تربیت اخلاقی قاعدتاً باید محتوای اخلاقی هم با اهداف تناسب داشته و در راستای تحقق اهداف باشد. این ارتباط، منطقی و ضروری است؛ نکته‌ای که کم

1. values clarification
3. Prizing
5. valuing

2. choosing
4. acting

و بیش در برنامه درسی مطالعات اجتماعی مد نظر قرار گرفته است. مضامین اخلاقی کم و بیش با اهداف چهارگانه ارتباط دارند و تلاش شده است محتوای اخلاقی کتاب‌های درسی در راستای آن اهداف شکل بگیرد؛ اما با وجود این، برخی مضامین اخلاقی بی‌ارتباط با اهداف، در لابه‌لای متون درسی گنجانده و به روش‌های مختلف ارائه شده‌اند. وجود این مضامین اخلاقی شناور، هماهنگی درونی برنامه تربیت اخلاقی این کتاب‌ها را مخدوش کرده است.

نکته دیگر اینکه همان‌گونه که برکوئیتز (۱۹۹۷) از قول کلبرگ نقل می‌کند، برخی رویکردهای تربیت اخلاقی رویکردهایی هستند که اهدافشان از طرق فرایندها یا همان روش‌ها محقق می‌شود. مانند رویکرد شفاف‌سازی ارزش‌ها (چناری، ۱۳۹۴) و رویکرد شناختی تحلیلی (حسنی، ۱۳۹۴). اما در برخی رویکردها از جمله رویکرد تربیت‌منش یا رویکرد اخلاق فضیلت، اهداف بر محور محتوا محقق می‌شود. در واقع، آنچه برای رویکرد منش اهمیت و موضوعیت دارد، فضایی است که به مثابه محتوا در یک برنامه ارائه می‌شود و دانش‌آموزان باید آن را کسب کنند. می‌توان گفت که محتوا در رویکرد فضیلت‌گرایی بسیار به هدف نزدیک است. در این کتاب هم اهداف جزئی در واقع همان فهرست فضایل هستند که نقش محتوا را هم دارند.

در مجموع، می‌توان گفت که چگالی مضامین ارزشی در کتاب‌ها به‌ویژه کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی زیاد است. این وضعیت می‌تواند کتاب را بیشتر به ویتترین مضامین ارزشی (معرفی ارزش‌ها) تبدیل کند، تا نقشه‌ای برای یادگیری و فهم مضامین ارزشی. رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت^۱ گرا (تربیت‌منش)^۲ از این منظر مورد انتقاد بوده است. کلبرگ^۳ این رویکرد را رویکرد سبد فضایل^۴ می‌نامد (کلبرگ، ۱۹۸۵). همچنین، با توجه به این نکته، به نظر می‌رسد آثاری از آشفتگی و بی‌نظمی در ارائه مضامین ارزشی و اخلاقی در کتاب‌های درسی مشاهده می‌شود که توسط پژوهشگران دیگری نیز مانند بحرانی و شاه‌رخی (۱۳۸۲) نقد شده است.

در الگوی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی کتاب مطالعات اجتماعی نکات مثبت قابل توجهی دیده می‌شود. توجه به خودسنجی به مثابه یک روش کلیدی در حوزه تربیت ارزشی قابل توجه است. اساساً یکی از روش‌های مناسب برای یادگیری ارزش‌ها استفاده از خودسنجی است. برخی رویکردهای تربیت اخلاقی به‌ویژه رویکرد سازنده‌گرایی، مشارکت دانش‌آموزان را در فرایند ارزشیابی اخلاقی مورد تأکید قرار داده‌اند (نامی، ۱۳۹۴، ص ۳۰۰). همچنین، رویکرد مراقبت‌محور در تربیت اخلاقی بر عنصر خودسنجی در ارزشیابی تربیت اخلاقی تأکید می‌کند

1. Virtue

2. character education

3. Kohlberg

4. bag of virtues

(بیگدلی و غلام آزاد، ۱۳۹۴) که در واقع، بهترین روش است؛ زیرا قضاوت درباره کیفیت یادگیری مضمون ارزشی یا رفتار اخلاقی را به خود فرد محول می‌نماید؛ اما این روش، شرایط و لوازم خاص خود را دارد. در این روش باید فضای کلاس، فضای اخلاقی مبنی بر اعتماد باشد. اما اگر فضای کلاس یک فضای رقابتی برای کسب رتبه و نمره باشد، چنین ابزارهایی برای ارزشیابی یادگیری مضامین ارزشی پاسخگو نخواهد بود و حتی منجر به رفتارهای غیراخلاقی مانند ریاکاری خواهند شد. همچنین است کاربرد ابزار سنجش والدین. استفاده از این ابزار هم با وجود ذهنیت رقابت و تلاش برای کسب رتبه و نمره به جای تلاش برای یادگیری بهتر، به رفتارهای غیراخلاقی می‌انجامد. یعنی در یک الگوی تربیت اخلاقی نباید درک و فهم ارزش‌های اخلاقی و حتی عمل کردن به آن، معیار نمره و ارتقا شود.

به نظر می‌رسد برنامه‌ریزان درسی مطالعات اجتماعی در جهت نظم‌بخشی و انتظام در الگوی تربیت اخلاقی با رویکرد بین برنامه درسی یا تلفیقی تلاش کرده‌اند. این الگو با مشکلات و نابسامانی‌هایی که در بحث به آن اشاره شد، روبه‌روست. بنابراین تحلیل، در راستای ارائه یک الگوی به سامان کاملاً موفق نبوده‌اند. از این‌رو، لازم است الگوی تربیتی اخلاقی برنامه درسی مطالعات اجتماعی به تعبیر افکاری (۱۳۹۳) با دقت علمی مورد توجه و بازبینی قرار گیرد تا الگوی کامل‌تر و کارآمدتری تدوین و عرضه شود.

منابع

۱. ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱)، پژوهش کیفی از نظریه تا عمل، تهران: نشر علم.
۲. ادیب، یوسف (۱۳۸۲)، طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دوره راهنمایی تحصیلی، پایان‌نامه دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۳. اسلامی، هدیه (۱۳۸۸)، بررسی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب‌های درسی سال دوم راهنمایی تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، کاشان: دانشگاه کاشان.
۴. افکاری، فرشته (۱۳۹۳)، نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کتاب‌های درسی بخوانیم، بنویسیم، قرآن، هدیه‌های آسمان، تعلیمات اجتماعی و طراحی الگوی برنامه درسی، رساله دکتری، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۵. باقری، خسرو (۱۳۷۷)، مبانی شیوه‌های تربیت اخلاقی، تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.
۶. بحرانی، محمود و سیدماشاءالله شاهرخی (۱۳۸۲)، تحلیل محتوای کتب دوره ابتدایی از لحاظ مفاهیم دینی و اخلاقی، لرستان: وزارت آموزش و پرورش.
۷. بوربا، میکله (۱۳۹۰)، پرورش هوش اخلاقی، ترجمه فیروزه کاووسی، تهران: رشد.
۸. بیات، طاهره (۱۳۹۰)، جایگاه اخلاق زیست محیطی در برنامه درسی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه الزهرا.
۹. بیگدلی، شعله و سهیلا غلام آزاد (۱۳۹۴)، رویکرد تربیت اخلاقی مراقبت محور، در: محمد حسنی؛ مهین چناری؛ فاطمه وجدانی؛ نرگس سجادیه؛ سکینه سلمان ماهینی؛ ... محمدرضا سرکار آرنی، رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی، تهران: مدرسه.
۱۰. چناری، مهین (۱۳۹۴)، رویکرد شفاف‌سازی ارزش‌ها در تربیت اخلاقی، در: محمد حسنی؛ مهین چناری؛ فاطمه وجدانی؛ نرگس سجادیه؛ سکینه سلمان ماهینی؛ ... محمدرضا سرکار آرنی، رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی، تهران: مدرسه.
۱۱. حسنی، محمد (۱۳۹۴)، رویکرد شناختی تحلیلی در تربیت اخلاقی، در: محمد حسنی؛ مهین چناری؛ فاطمه وجدانی؛ نرگس سجادیه؛ سکینه سلمان ماهینی؛ ... محمدرضا سرکار آرنی، رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی، تهران: انتشارت مدرسه.
۱۲. _____، (تابستان ۱۳۹۳)، «بررسی سیر تحولات برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران با تأکید بر دوره عمومی»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی تربیت اخلاقی، شماره ۳۳، ص ۵۷-۹۲.

۱۳. _____، (۱۳۹۱)، تربیت اخلاقی: تجربه کشور کره، در: محمد حسنی؛ زهرا نیکنام؛ یحیی قانلی؛ نرگس سجادیه؛ سعید ضرغامی؛ مهین چناری؛ علی زرافشان (ص ۴۸-۱۵)، مدرسه و تربیت اخلاقی، تهران: انتشارت مدرسه.
۱۴. _____، (زمستان ۱۳۹۴)، «بررسی تجارب تربیت اخلاقی کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی (دبستان)»، نوآوری‌های آموزشی، شماره ۵۶، ص ۷-۳۷.
۱۵. _____، (۱۳۹۵)، «بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی»، تربیت اسلامی، شماره ۱۵، ص ۲۵-۵۲.
۱۶. خدایار، نصراله (۱۳۹۲)، بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی، فارسی و هدیه‌های آسمانی پایه ششم دوره ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مرودشت: دانشگاه آزاد اسلامی.
۱۷. درامی، نرگس (۱۳۹۰)، تحلیل محتوای کتاب‌های بخوانیم، تعلیمات اجتماعی (مدنی)، هدیه‌های آسمانی و قرآن پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی سال ۱۳۸۸ به منظور بررسی برخی مقوله‌های تربیت اخلاقی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۸. دهقانی، مرضیه (پاییز ۱۳۸۸)، «تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی براساس مهارت‌های اجتماعی با توجه به دیدگاه آموزگاران»، نوآوری‌های آموزشی، سال هشتم، شماره ۳۱، ص ۱۲۲-۱۴۸.
۱۹. دهقانی، مرضیه؛ مقصود امین‌خندقی (پاییز و زمستان ۱۳۹۰)، «تحلیلی بر وضعیت موجود طراحی برنامه درسی تربیت اجتماعی دوره راهنمایی بر مبنای تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و اسناد مرتبط برنامه درسی»، پژوهش‌های برنامه درسی، دوره اول، شماره ۲، ص ۱۷۶-۱۳۱.
۲۰. سجادیه، نرگس (۱۳۹۱)، تربیت اخلاقی در مدارس ابتدایی چین، در: محمد حسنی؛ زهرا نیکنام؛ یحیی قانلی؛ نرگس سجادیه؛ سعید ضرغامی؛ مهین چناری؛ علی زرافشان، مدرسه و تربیت اخلاقی، تهران: مدرسه.
۲۱. سلمان ماهینی، سکینه (۱۳۹۴)، رویکرد تربیت منش در تربیت اخلاقی، در محمد حسنی؛ مهین چناری؛ فاطمه وجدانی؛ نرگس سجادیه؛ سکینه سلمان ماهینی؛ ... محمدرضا سرکار آرانی، رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی، تهران: مدرسه.
۲۲. شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش.
۲۳. فرانکنا، ویلیام (۱۳۸۳)، فلسفه اخلاق، ترجمه هادی صادقی، تهران: طه.
۲۴. فلاحیان، ناهید و نازیلا ملک محمودی (۱۳۹۲)، کتاب معلم مطالعات اجتماعی پایه سوم ابتدایی، تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی.

۲۵. فلاحیان، ناهید و همکاران (۱۳۹۱)، کتاب معلم مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی، تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی.
۲۶. قانلی، یحیی (۱۳۹۱)، تربیت اخلاقی در ژاپن، در: محمد حسنی؛ زهرا نیکنام؛ یحیی قانلی؛ نرگس سجادیه؛ سعید ضرغامی؛ مهین چناری؛ علی زرافشان، مدرسه و تربیت اخلاقی، تهران: مدرسه.
۲۷. قاسمی، اسماعیل؛ سجاد مجیدی پرست (زمستان ۱۳۹۳)، «تحلیل محتوای مقولات مهارت‌های اجتماعی در کتاب درسی تعلیمات اجتماعی سال اول راهنمایی»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال یازدهم، دوره دوم، شماره ۱۶ (پیاپی ۴۳)، ص ۷۴-۸۳.
۲۸. عریضی، حمیدرضا و احمد عابدی (پاییز ۱۳۸۲)، «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی برحسب سازه انگیزه پیشرفت»، نوآوری‌های آموزشی، سال دوم، شماره ۵، ص ۲۹-۵۴.
۲۹. غفاری مجلج، محمد؛ کامیان خزائی و معصومه ناظری (آذر و دی ۱۳۹۰)، «تحلیل محتوای کتاب تعلیمات اجتماعی پایه‌های چهارم و پنجم دوره ابتدایی از نظر برخورداری از مؤلفه‌های هویت ملی»، مهندسی فرهنگی، سال ششم، شماره ۵۹ و ۶۰، ص ۷۱-۷۹.
۳۰. کاظم‌پور، اسماعیل؛ خلیل غفاری (بهار ۱۳۸۸)، «ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده درس مطالعات اجتماعی آموزش متوسطه شاخه نظری، با استفاده از مدل سه بعدی روبیتایل»، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال دوم، شماره ۳، ص ۸۹-۱۰۸.
۳۱. کتاب راهنمای معلم مطالعات اجتماعی پایه چهارم، نسخه الکترونیکی، تاریخ برداشت ۹۴/۱۱/۱۵.
۳۲. گوازی، آرش (بهار ۱۳۸۷)، «مطالعه تطبیقی-تحلیلی شیوه انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و آموزش شهروندی در مقطع آموزش ابتدایی ایران با سوند»، نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۵، سال هفتم، ص ۱۱-۴۸.
۳۳. محمودی، محمدتقی (بهار و تابستان ۱۳۹۰)، «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از منظر نوع رویکرد آموزش شهروندی»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال هشتم، دوره دوم، شماره ۱ و ۲، (پیاپی ۲۸ و ۲۹)، ص ۹۶-۱۰۸.
۳۴. ملکی، حسن (۱۳۹۱)، برنامه‌ریزی درسی، تهران: مدرسه.
۳۵. ملکی، حسن؛ علی دلاور؛ غلامعلی احمدی؛ محسن حاجی تبار فیروزجائی (زمستان ۱۳۹۱)، «بررسی میزان همخوانی برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان»، روان‌شناسی تربیتی، شماره ۲۷، سال هشتم، ص ۱۰۵-۱۵۴.

۳۶. نامی، شمسی (۱۳۹۴)، «رویکرد سازنده‌گرایی در تربیت اخلاقی، در: محمد حسنی؛ مهین چناری؛ فاطمه وجدانی؛ نرگس سجادیه؛ سکینه سلمان ماهینی؛ ... محمدرضا سرکار آرانی، رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی، تهران: مدرسه.
۳۷. ندیمی، سعدیه (۱۳۸۹)، تحلیل محتوای کتب دوره ابتدایی از نظر توجه آن به آموزش قانون‌گرایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، لرستان: دانشگاه کردستان.
۳۸. نژادحسن، مهدی (۱۳۹۳)، تحلیل جایگاه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم دوره دبستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه پیام نور مرکز تهران.
۳۹. نیکلس، اردی؛ نیکلس، هاوارد (۱۳۷۷)، راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی، ترجمه دهقان، تهران: قدیانی.
۴۰. یزدانی کاشانی، فاطمه (۱۳۹۲)، شناسایی مفهومی جامعه‌پذیری در محتوای کتاب‌های اجتماعی دوره ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه الزهراء (ع).
41. Altbach, P. G. (1995), *Textbook, In the international Encyclopedia of Education*, vol, Editors-in-Chif Torstohusen, T. Neville Postlethwaite.
42. Berkowits, M. W. (1997), "Integrating structure and content in moral education", *paper presented in developmental perspectives and approaches to character education*, symposium conducted at meeting of the American educational research association, Chicago.
43. Covell. K. & Howe, R. (2001), "Moral education through this Rs: Rights, Respect and Responsibility", *Journal of moral education*, Vol. 30, No. 1, pp.29-41.
44. Sanger, M., Osguthorpe, R. (2005), "Making sense of approaches to moral education", *Journal of moral education*, 34 (1), pp. 57-71.
45. Starrat, R. J. (2005), *Building on ethical school*, London & New York: Rutledge.
46. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for education(2002), *Learning to be: A holistic and integrated approach to values education for human development: Core values and the valuing process for developing innovative practices for values education toward international understanding and a culture of peace*, Bangkok.
47. Kohlberg, L. (1985), *Resolving moral conflicts Within the Just community*, From Harding, C.G.Moral Dilemmas: Philosophical and Psychological Issues in the Development of Moral Reasoning. Precedent publishing 71-99.