

مطالعه تطبیقی - تحلیلی شیوه انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی و آموزش شهروندی در مقطع آموزش ابتدایی ایران با سوئد^۱

آرش گوازی*

چکیده

هدف این مقاله، شناخت شباهت‌ها و تفاوت‌های میان شیوه‌های انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و نحوه آموزش شهروندی در مقطع آموزش ابتدایی ایران با سوئد، به منظور ارائه‌ی پیشنهادهای کاربردی در زمینه اصلاح برنامه درسی ایران است. برای نیل به این هدف، طرح تحقیق به صورت توصیفی-تحلیلی (اسنادی) بر پایه‌ی روش تطبیقی انتخاب گردید. به استناد منابع و مباحث موجود می‌توان گفت که در ایران شیوه‌ی انتخاب و سازماندهی محتوا بر اساس 'رویکرد موضوعات درسی' (رشته‌ای مجزا) بوده و محتوای برنامه درسی از 'علوم اجتماعی' گرفته می‌شود و بر آنچه که مراجع تصمیم‌گیری برای یادگیری بچه‌ها مهم می‌دانند، مبتنی است درحالی که در سوئد مبتنی بر موضوع و بر اساس 'رویکرد تلفیقی بین‌رشته‌ای' انجام می‌پذیرد و جهت سازماندهی تلفیقی برنامه‌درسی علوم اجتماعی همه‌ی رشته‌های درگیر در این برنامه‌درسی با مطالعه‌ی موضوع معینی در برنامه واحدی به نام 'مطالعات اجتماعی' باهم پیوند می‌خورند. از ویژگی‌های

۱- تاریخ دریافت: ۱۳۸۶/۷/۲۵؛ تاریخ آغاز بررسی: ۱۳۸۶/۱۰/۲۹؛ تاریخ تصویب: ۱۳۸۷/۳/۶

*. کارشناس ارشد آموزش و پرورش تطبیقی

آموزش شهروندی در ایران وجود مدیریت و برنامه‌ریزی متمرکز سیستم آموزشی؛ عدم مشارکت دادن کلیه ذی‌نفعان در تهیه، اجرا و ارزیابی برنامه‌ها؛ استفاده ناکافی از روش‌ها و شیوه‌های فعال و مشارکت‌جویانه و تکیه بر کتاب و جزوه محوری؛ و عدم توجه به موضوع‌ها و مفاهیم مرتبط با تربیت شهروندی و جهانی در کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی مدارس ابتدایی است. در حالی که آموزش شهروندی در سوئد به شیوه‌ی تلفیقی و مبتنی بر رویکرد میان‌رشته‌ای، مشارکتی و تعاملی است که با زندگی افراد در ارتباط بوده و در محیطی آزادانه حاکی از احترام متقابل و مبتنی بر اصول انسانی، اخلاقی و جهانی انجام می‌گیرد و از چالش‌های تنوع اجتماعی آگاه بوده و علاوه بر مدرسه با همکاری والدین، جامعه و سازمان‌های غیر دولتی در راستای تربیت شهروند جهانی جهت زندگی در دهکده‌ی جهانی صورت می‌پذیرد.

کلید واژه‌گان: سازماندهی محتوا، رویکرد موضوعات درسی، رویکرد تلفیقی میان‌رشته‌ای، برنامه درسی مطالعات اجتماعی، آموزش شهروندی.

مقدمه

در طی دهه‌های گذشته به دلیل افزایش رشد جمعیت و تحول فن‌آوری‌های اطلاعاتی - ارتباطی و روندهای توسعه اجتماعی و اقتصادی بر تعداد افراد تحت پوشش آموزش پایه و متقاضیان برخورداری از آموزش متوسطه و عالی افزوده شده است. این امر چالش‌ها و مسایلی را برای نظام‌های آموزشی به وجود آورده است و آن‌ها را ناگزیر به اتخاذ تصمیم‌ها و سیاست‌های راهبردی نموده، به گونه‌ای که، مأموریت، چشم‌انداز و اهداف کلان و خرد هر نظام آموزشی را به شدت تحت تاثیر خود قرار داده است (ابوضحی، ترجمه گرایی نژاد و دیگران، ۱۳۸۵: ۱۱). بسیاری از کشورهای جهان به دلیل حضور در بازار جهانی و رقابت فزاینده در آن، تأمین نیروی انسانی کارآمد و ماهر را از وظایف نظام آموزشی تلقی نموده‌اند و مأموریت نظام آموزش و پرورش را آموزش مهارت‌های زندگی به ویژه مهارت‌های حرفه‌ای می‌دانند تا بدین وسیله نیروی مورد نیاز بازار کار را تأمین نمایند (عزیزی، ۱۳۸۵: ۱۹-۱۷). لذا تغییر محتوا و جهت‌گیری برنامه‌های درسی از جمله مسایلی

است که زمینه‌ساز اصلاح و تغییر در مبانی برنامه‌ریزی درسی و چهارچوب برنامه درسی ملی در بسیاری از کشورها شده است.

در حال حاضر بسیاری از نظام‌های آموزشی به دنبال ارائه دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز برای آماده‌سازی فراگیران در برخورد با مسایل و چالش‌های زندگی آینده آنان هستند و با استفاده از سیاست‌های راهبردی گوناگون امکان رشد و گسترش مبانی آموزش مداوم را به عنوان فرایندی که برنامه‌های درسی تسهیل‌کننده آن است، دنبال می‌نمایند (اولیور و هیتر^۱، ۱۹۴۴، صص. ۱۵۹-۱۵۶). آموزش ابتدایی نیز دوره‌ای از تحصیل است که به عنوان اساس دوره‌های بالاتر آموزشی، سازنده تجربه‌های قبلی دانش‌آموزان است. در صورتی که این تجربه‌ها، مرتبط باهم و در ارتباط با مسایل شخصی و اجتماعی باشد برانگیزنده، سودمند و موثر خواهد بود و یادگیری مادام‌العمر را به همراه خواهد داشت. با این وصف امروزه بسیاری از دانش‌آموزان از کلاس علوم به کلاس تاریخ و از آنجا به کلاس ریاضی می‌روند و به شیوه‌ای قطعه قطعه مورد آموزش قرار می‌گیرند، به طوری که کمتر شباهتی با زندگی واقعی آنان دارد (احمدی، ۱۳۸۰: ۳). در پاسخ به این مشکل شیوه‌های مختلف انتخاب و سازماندهی محتوا و غنا بخشیدن به تجارب یادگیری دانش‌آموزان یک نیاز رو به افزایش است که بیشتر به دلیل کاستی‌ها و معایب برنامه‌های درسی متداول؛ یعنی، برنامه‌های درسی رشته-محور و موضوعی مطرح شده که موجب توجه هرچه بیشتر صاحب‌نظران به مقولبرنامه سازماندهی تلفیقی محتوای برنامه‌های درسی گشته است (وارس^۲، ۱۹۹۷. به نقل از احمدی، ۱۳۸۰: ۱۷۲).

1 - Oliver & Heater

2- Vars

از سویی دیگر تغییرات روزافزون در وضعیت سیاسی، اجتماعی و آموزشی^۱ بسیاری از جوامع، موضوع چالش‌برانگیزی به نام آموزش شهروندی را مطرح نموده است (ترنی- پرتا و همکاران^۲، ۱۹۹۹: ۱۳). این موضوع تنها به متخصصان حوزه علوم تربیتی و انسانی مربوط نمی‌شود بلکه سیاست‌سازان و برنامه‌ریزان و کلیبرنامه‌کسانی را که به نهادهای اجتماعی علاقه‌مند هستند نیز در تدوین عناوین و مسایل این بحث درگیر نموده است (کر^۳، ۱۹۹۹: ۴). بسیاری از نظام‌های ملی آموزشی در هزاره سوم، یادگیری باهم زیستن در قالب پروژه اجتماعی که انواع مختلف آموزش‌ها مانند آموزش برای تفاهم بین‌المللی، آموزش برای توسعه، آموزش چندفرهنگی، آموزش جهت ترویج فرهنگ صلح در قالب پروژه آموزش جهانی (بری، ترجمه معدن‌دار، ۱۳۸۴: ۲۸۵-۲۲۴) و نیز آموزش حقوق بشر، آموزش ارزش‌ها و آموزش شهروندی و تربیت شهروند جهانی را دربرمی‌گیرد، هدف خود تعریف نموده‌اند^۴. رویکرد آموزشی در این قالب مبتنی بر یادگیری اجتماعی و دانش‌آموز-محور است و از اشکال متنوع جدید آموزش مانند یادگیری زمینه‌ای، یادگیری

۱- این تغییرات در دنیای سیاست عبارت بودند از: ایجاد تحولاتی در زمینه اصلاح مردم‌سالاری در مناطقی از دنیا در بین سال‌های ۱۹۸۹ و ۱۹۹۳؛ شکل‌گیری ساختارهای فراملیتی مثل اتحادیه اروپا در سال ۱۹۹۰؛ پر رنگ شدن نقش شرکت‌های چند ملیتی؛ افزایش و گسترش تعاملات اقتصادی بین کشورهای پیشرفته و درحال توسعه و زنده شدن بحث مسایل برابری سیاسی زنان و حقوق بشر و نیز مسایل زیست محیطی. تحولات نگران‌کننده اجتماعی در این دهه عبارت بودند از نبود حس همبستگی اجتماعی یا احساس تعلق به فرهنگ مدنی؛ شکل‌گیری هویت‌هایی فراتر از نژاد، زبان یا سایر وابستگی‌های گروهی که منجر به ضعیف‌تر شدن انسجام اجتماعی شده بود؛ و نیز افزایش گرایش به خشونت در میان گروه‌های قومی، مذهبی و زبانی کشورها. همچنین تغییرات آموزشی این دوره عبارت بودند از: تأکید بر اهمیت روزافزون برنامه‌درسی ضمنی یا پنهان؛ افزایش قدرت رسانه‌های جمعی برای تأثیرگذاری بر نگرش‌ها؛ و به وجود آمدن یک فرهنگ جهانی تازه شکل‌گرفته توسط کانال‌های تلویزیونی، رسانه‌ها و اینترنت (Torney-purta et al., 1999: 13-16).

2- Torney-Purta et al.

3- Kerr

۴ - اهداف یاد شده ماحصل نتایج چهل و ششمین کنفرانس بین‌المللی آموزش و پرورش بودند که در سپتامبر ۲۰۰۱ به وسیله دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت (IBE) در ژنو برگزار شده بود. در این کنفرانس از کشورهای شرکت‌کننده خواسته شد تا گزارشی درباره فرایند تدوین کتاب‌های درسی در جهت توسعه مفهوم یادگیری باهم زیستن و تمرکز بر ارزیابی سه مفهوم آموزش شهروندی: یادگیری در مدرسه و جامعه؛ خشونت و محرومیت اجتماعی: آموزش برای وحدت اجتماعی و ارزش‌های مشترک، تنوع فرهنگی؛ و آموزش و پرورش چه چیزی و چگونه یاد می‌دهد اریه نمایند.

فعالانه و مشارکتی، به‌ویژه یادگیری تجربی در مدرسه، استفاده بهینه می‌کنند (ابراهیمی‌قوام، ۱۳۸۳: ۱۰-۲).

همچنین در بسیاری از کشورها درس مطالعات اجتماعی بستر مناسبی برای آموزش شهروندی بوده و برنامه‌ریزان آموزشی مباحث مورد نظر را به نحوی در طول دوره تحصیلات دانش‌آموزان طراحی می‌کنند که در تمامی فعالیت‌های انسانی و موقعیت‌های زندگی قابل حصول باشد و در این زمینه از مفهوم یادگیری رسمی، غیررسمی و اتفاقی در موقعیت‌های مختلف بهره می‌جویند (همان: ۸۵). در این میان نقش مدرسه نه تنها به عنوان یک مکان جهت آماده شدن برای زندگی است بلکه در حقیقت جایی برای تمرین زندگی و تجربه‌ی عرصه‌های مختلف آن است؛ به عبارتی دیگر مدرسه مکانی برای یادگیری حقوق و مسؤولیت‌های شهروندی است. از این رو آنچه که می‌تواند رسالت و فلسفه اصلی شکل‌گیری و توسعه مدارس را در هزاره‌ی سوم توجیه نماید آموزش شهروندی و به عبارت دیگر عمل کردن مدارس به‌عنوان "مدرسه زندگی" است (لطف‌آبادی ۱۳۸۶: ۱۷).

بیان مسأله

از جمله معضل‌های نظام آموزشی ایران مسأله برنامه‌ریزی درسی است که عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در مقاطع و موضوع‌های مختلف تحصیلی در مقایسه با کشورهای دیگر مؤید این مطلب است. در این زمینه می‌توان به نتیجه سومین مطالعه بین‌المللی ریاضیات و علوم^۱ و مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن^۲ که توسط انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی^۳ اجرا شده، اشاره نمود (محسن‌پور، ۱۳۸۴: ۸۶-۸۲). این مسأله ناشی از عوامل زیر بوده که تحقیقات صورت گرفته داخلی در ایران آن را تأیید نموده‌اند:

-
- 1- Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)
 - 2- Progress in International Reading Literacy Survey (PIRLS)
 - 3- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

- عدم رعایت اصول و استانداردهای بین‌المللی در طراحی و مهندسی برنامه درسی (قورچیان، ۱۳۷۴: ۴)؛
- عدم رعایت تناسب، انسجام و توالی عمودی و افقی بین مفاهیم موجود در یک ماده درسی، در یک مقطع و یا مقاطع تحصیلی از پیش‌دبستانی تا فرادانشگاهی در کتاب‌های درسی ایران (همان: ۵)؛
- عدم دانش نظری و تجارب عملی از سوی برنامه‌ریزان، مدیران، معلمان و سایر مسئولان در امر برنامه‌ریزی درسی (ملکی، ۱۳۷۳: ۶-۵)؛
- عدم اطلاع از شیوه‌های جدید و تحقیقات صورت‌گرفته در خصوص برنامه درسی به ویژه شیوه‌های انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی و برخورد سلیقه‌ای با آن (همان: ۶-۵)؛
- ساختار موجود برنامه درسی دوره ابتدایی در ایران (سازماندهی محتوا براساس شیوه دیسپلینی یا موضوعی) با ساختار جدید رایج برنامه درسی در سایر نظام‌های آموزشی (شیوه‌های غیر دیسپلینی یا الگوهای تلفیقی) مطابقت ندارد (احمدی، ۱۳۸۰: ۸)؛
- مبین گفته فوق، بحث ضرورت تغییر برنامه درسی تعلیمات اجتماعی در راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی سال ۱۳۸۵ گروه مطالعات اجتماعی دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتاب‌های درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش است که در این‌جا عیناً نقل می‌گردد: "برنامه درسی تعلیمات اجتماعی و کتاب‌های مربوط به آن در طی سال‌های طولانی و نزدیک به چهار دهه، از نظر ساختاری هیچ‌گونه تغییری را پذیرا نشده‌اند و اصلاحات مقطعی نیز با توجه به ساختار و رویکرد سنتی کتاب نتوانسته است تغییرات قابل توجهی را در روش‌های یاددهی-یادگیری و برون‌دادهای نهایی نشانه رود. در نتیجه، این برنامه‌ی درسی نه تنها هم‌چنان در زمینه پرورش مهارت‌های اجتماعی و صلاحیت‌های شهروندی و به‌کارگیری روش‌های فعال و نوین یادگیری، ضعیف عمل می‌کند بلکه مشکلاتی را نیز- به‌ویژه در دوره راهنمایی- از جهت عدم تناسب حجم موضوعات و مفاهیم با زمان تدریس، برای معلم و دانش‌آموز

پدید آورده است" (راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی، ۱۳۸۵: ۴-۵).

از سویی، آموزش و پرورش دوره ابتدایی که به نام‌های تعلیمات اجباری، آموزش همگانی و آموزش عمومی خوانده شده است، نخستین گامی است که در جهت آموزش افراد برای زندگی برداشته می‌شود. هدف آن، بایستی آموزش دانش‌ها و مهارت‌هایی باشد که ارزش همگانی دارد و مورد نیاز همگان است (گارسیا گوریدو، ترجمه علی مهدی‌پور، ۱۳۷۴: الف). از سویی دیگر همان‌طوری که اشاره رفت از جمله اهداف نظام‌های ملی آموزشی در هزاره سوم، گسترش رویکردهای جدید آموزشی نسبت به آموزش و تربیت شهروند جهانی جهت ترویج فرهنگ صلح، توسعه پایدار و کمک به مردم برای یادگیری با هم زیستن است. این امر از طریق اصلاح مواد درسی و بازبینی کتاب‌های درسی به منظور انعکاس ضرورت‌های اجتماعی-اقتصادی و ترویج فرهنگ صلح امکان‌پذیر است. این در حالی است که آموزش شهروندی و آموزش مهارت‌های زندگی در نظام آموزش رسمی ایران دارای چالش‌ها و نارسایی‌های بسیار جدی است که تحقیقات انجام شده زیر، مسایل و مشکلات این نوع آموزش را به خوبی نشان داده‌اند:

- وجود مدیریت و برنامه‌ریزی متمرکز سیستم آموزشی و عدم مشارکت دادن و توجه به ذی‌نفعان در طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه‌های شهروندی (برخورداری، ۱۳۸۱)؛
- استفاده ناکافی از روش‌ها و شیوه‌های فعال و مشارکت‌جویانه و تکیه بر کتاب و جزوه محوری (برخورداری، ۱۳۸۱؛ غلامی فرد، ۱۳۸۱)؛
- عدم توجه به قلمروهای نگرشی و مهارتی به ویژه مهارت‌های زندگی و تأکید بر رشد شناختی (کاظم پور، ۱۳۸۳؛ فتاح، ۱۳۸۵؛ لطف‌آبادی، ۱۳۸۶) و نیز عدم تدوین اهداف در بُعد عملکردی آموزش مسئولیت‌های اجتماعی (سبحانی نژاد، ۱۳۷۹)؛
- عدم تأکید بر تحکیم هویت ملی و نظام ارزشی و آموزش شهروندی محلی، ملی و جهانی در برنامه‌های درسی و فعالیت‌های کلاسی مدارس در مقطع آموزش عمومی به دانش‌آموزان (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵)؛

- کم‌توجهی یا عدم توجه به موضوعها، مولفه‌ها و مفاهیم مرتبط با تربیت شهروندی در کتاب‌های درسی مدارس (سبحانی نژاد، ۱۳۷۹؛ برخوردار، ۱۳۸۱؛ غلامی فرد، ۱۳۸۱؛ کاظم پور، ۱۳۸۳؛ فتاح، ۱۳۸۵؛ لطف‌آبادی، ۱۳۸۶)؛ و

- در نهایت غفلت محافل علمی، پژوهشی و آموزشی کشور از عرصه‌های مدنی و شهروندی با عدم شرکت در آزمون‌های استاندارد بین‌المللی درخصوص سنجش نگرش‌ها و پیشرفت‌های آموزش شهروندی که با هدف جهانی‌سازی تعلیم و تربیت و مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کشورهای شرکت‌کننده در این آزمون‌ها صورت می‌گیرد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵: ۲۰).

حال با در نظر گرفتن این که یکی از کارکردهای اصلی هر نظام آموزشی، اجتماعی کردن افراد جامعه است و این امر نیز بیشتر از طریق برنامه‌های آموزشی و درسی صورت می‌گیرد و با توجه به اهمیت و جایگاه سازماندهی محتوا در برنامه درسی؛ نقش آن در یادگیری موثر؛ ضرورت استفاده منطقی از شیوه‌های سازماندهی در تهیه برنامه‌های درسی؛ تعیین اصول و روش‌های مناسب سازماندهی محتوا و نیز این واقعیت که در بسیاری از کشورها درس مطالعات اجتماعی بستر مناسبی برای آموزش شهروندی است و چالش‌ها و مشکلاتی که چنین آموزشی در ایران با آن مواجه است، همچنین استفاده اغلب کشورهای پیشرو از مطالعات و پژوهش‌های تطبیقی در طراحی و اصلاح نظام‌های آموزشی‌شان (آقازاده، ۱۳۸۲ الف)، این سوال مطرح می‌شود که شیوه انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی در آموزش ابتدایی ایران به چه نحوی است؟ این شیوه با شیوه‌های رایج در دنیا چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی دارد و چگونه می‌توان گام‌های موثری جهت اعتلای دانش برنامه‌ریزی درسی که بتواند راهنمای عمل برنامه‌ریزان درسی کشور در راستای تربیت شهروندی واقع شود، برداشت؟

اهداف پژوهش

هدف کلی پژوهش شناخت شباهت‌ها و تفاوت‌های بین شیوه‌های انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و نحوه آموزش شهروندی در مقطع

آموزش ابتدایی ایران با سوئد^۱ جهت ارائه پیشنهادهای کاربردی درخصوص اصلاح برنامه درسی ایران است. بر این اساس می‌توان اهداف جزئی زیر را در نظر گرفت:

- بررسی مقایسه‌ای شیوه انتخاب محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در ایران و سوئد؛

- بررسی مقایسه‌ای روش‌های سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در ایران و سوئد؛

- بررسی مقایسه‌ای نحوه آموزش شهروندی و تربیت شهروند جهانی از طریق برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مدارس ابتدایی ایران و سوئد.

سوال‌های پژوهش

سؤال اول- وجوه تفاوت و تشابه بین شیوه انتخاب محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در ایران و سوئد چیست؟

سؤال دوم- وجوه تفاوت و تشابه بین روش‌های سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در ایران و سوئد چیست؟

۱- بنا به دلایل زیر برنامه‌درسی کشور سوئد جهت مقایسه با برنامه‌درسی ایران انتخاب شده است:

الف- نظام آموزشی کشور سوئد با توجه به شاخص‌ها و آمارهای موجود آموزشی جزو نظام‌های پیشرفته آموزشی محسوب شده و استفاده از تجارب آموزشی به‌ویژه سازماندهی برنامه درسی آن جهت بهبود و اصلاح برنامه درسی ایران می‌تواند مثمر ثمر واقع گردد.

ب- دسترسی به اطلاعات آموزشی کشور سوئد به زبان انگلیسی مقدور است.

ج- دولت سوئد جزو معدود کشورهایی است که قوانین (از جمله قوانین و آیین‌نامه‌های آموزشی) خود را بر اساس اصلاحیه‌ها و متمم‌های جدید سازمان ملل و سایر سازمان‌های وابسته و یا نتایج تحقیق‌های صورت گرفته‌تر نامۀ بین-المللی اصلاح، بهبود و مطابقت می‌نماید و از این لحاظ در دنیا جزو کشورهای پیشرو محسوب می‌شود لذا استفاده از تجارب قانونگذاری به‌خصوص سیاست‌گذاری‌های کلان و خرد آموزشی آن کشور می‌تواند ما را در به‌روز نمودن خط‌مشی‌ها و سیاست‌گذاری‌های آموزشی‌مان براساس یک چشم‌انداز بین‌المللی یاری نماید.

سؤال سوم- بین نحوه آموزش شهروندی و تربیت شهروند جهانی از طریق برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مدارس ابتدایی ایران و سوئد چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی وجود دارد؟

پیشینه نظری و تجربی

در این بخش براساس مولفه‌های ذکر شده در عنوان تحقیق؛ یعنی، شیوه‌های انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی، برنامه درسی مطالعات اجتماعی و نحوه آموزش شهروندی، ابتدا پیشینه نظری مفاهیم فوق بیان می‌گردد آن‌گاه به مرور اجمالی تحقیقات انجام شده‌ی داخلی و خارجی خواهیم پرداخت.

- انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی

برنامه درسی عبارت از کلیه تجارب آموختنی است که دانش‌آموزان تحت راهنمایی مدرسه آن‌ها را کسب می‌نمایند (کر،^۱ ۱۹۹۹: ۲۳). در طراحی برنامه درسی، پس از تعریف هدف، انتخاب محتوا قرار دارد. براساس دیدگاه‌های تاریخی، فلسفی و نظر متخصصان و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی در انتخاب محتوا توجه به مراحل رشد، نیازها، علایق و استعداد‌های یادگیرنده؛ توجه به اصول و عوامل موثر بر یادگیری، قابلیت یادگیری، پایه‌ای برای آموزش مداوم (آموزش‌های بعدی)، فرصت مناسب برای فعالیت‌های یادگیری چندگانه؛ همچنین توجه به ساختار دانش، اهمیت و اعتبار، سودمندی و انعطاف‌پذیری محتوا از جمله معیارهای مهم محسوب می‌شوند (نعیمی، ۱۳۸۵؛ فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۱؛ ملکی، ۱۳۷۳؛ قورچیان، ۱۳۷۲؛ موریسون^۲، ۱۹۹۳؛ ریگان و مک‌اولن^۳، ۱۹۶۹؛ و فنتون^۴، ۱۹۷۸).

-
- 1- Kerr
 - 2- Morrison
 - 3- Raygon & McAulay
 - 4- Fenton

پس از انتخاب محتوا، سازماندهی محتوای برنامه درسی مطرح می‌شود که در جریان آن برنامه‌ریزان درسی تلاش می‌نمایند تا از این طریق شیوه‌ای را برگزینند که به موثرترین صورت ممکن مواد و موضوعات درسی در سطح افقی و عمودی^۱ با یکدیگر ارتباط برقرار کرده تا نیل به اهداف برنامه میسر گردد. متداول‌ترین شیوه سازماندهی محتوای برنامه درسی، شیوه سازماندهی مبتنی بر ساختار دانش (دیسپلین‌ها یا رشته‌های علمی) است که به مدت طولانی در دنیا، الگوی مسلط برنامه درسی بوده و در کشور ما نیز مرسوم بوده و هست (احمدی، ۱۳۸۰: ۶۲). انفجار دانش و اطلاعات، گسیختگی و پراکندگی بخش‌های گوناگون برنامه‌های درسی موضوع‌محور و رشته‌ای، عدم ارتباط آن با واقعیت‌های زندگی شخصی و اجتماعی یادگیرندگان موجب مطرح شدن شیوه‌های دیگری شده‌اند که در کل آن‌ها را شیوه‌های تلفیقی می‌نامند (وارس، ۱۹۹۷). در سازماندهی تلفیقی محتوای برنامه درسی، مفاهیم و موضوعات درسی در قالب (موضوعی یا مضمونی^۲) با یکدیگر تلفیق می‌شوند. برای حصول این امر با انتخاب (راهنمای موضوعی^۳) مناسب و استفاده از آن‌ها، مفاهیم کلیدی این راهبردها درهم می‌آمیزند (راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی، ۱۳۸۵: ۲۵). صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی، رویکردهای مختلفی را در سازماندهی محتوا به صورت تلفیقی ارائه کرده‌اند که هر کدام از آن‌ها با

۱- منظور از سازماندهی عمودی، سازماندهی عناصر و اجزای محتوا در درون یک ماده درسی است (ملکی، ۱۳۸۲: ۱۶۸)، مثل نحوه سازماندهی مطالب در درس فارسی. سازماندهی افقی نیز نحوه ارتباط میان محتوای یک ماده درسی با محتوای سایر دروس در یک پایه تحصیلی است (لوی، ترجمه مشایخ، ۱۳۶۷: ۵۵)؛ به این معنی که، محتوای دروس مختلف مثل جغرافی، تاریخ، تعلیمات مدنی، فارسی، علوم، ریاضی و دینی در کلاس چهارم دبستان با یکدیگر به شیوه‌های مختلفی می‌توانند ارتباط داشته باشند و به هم مربوط گردند.

2- Thematic

۳- در برنامه درسی مطالعات اجتماعی به منظور تعیین حوزه‌های مرتبط دانش، از راهبردهای موضوعی (Strands) استفاده می‌شود که به جای دیسپلین‌ها (رشته‌های علمی) فضای بازتری را برای تلفیق به وجود می‌آورند. منظور از عبارت راهبردهای موضوعی، اندیشه‌های اساسی در هر رشته علمی است که موضوعات مختلف حول و حوش آن اندیشه‌ها سامان‌دهی می‌شوند. راهبردهای موضوعی بالاترین توان را برای تعمیم و بیش‌ترین زمینه را برای تشریح پدیده‌ها و موضوعات فراهم می‌آورند و زمینه‌ی مناسبی برای درهم تنیدگی موضوعات به دلیل وسعت اندیشه فراهم می‌نمایند (راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره عمومی، ۱۳۸۵: ۳۶).

توجه به ابعاد تلفیق دارای مدل‌هایی (به‌عنوان راهبردهای آن رویکرد) هستند که کاربرد آن‌ها را در شرایط و موقعیت‌های خاص خود توجیه می‌نماید.^۱ در نهایت می‌توان رویکردهای تلفیقی را به سه دسته تقسیم نمود: میان‌رشته‌ای، چندرشته‌ای و فرارشته‌ای^۲ (احمدی، ۱۳۸۰: ۷۰-۶۲).

- برنامه درسی مطالعات اجتماعی

مطالعات اجتماعی با مردم، جهان مجاور و اوضاع زندگی آن‌ها علاوه بر مناسباتشان سروکار دارد. اهمیت جهان مجاور و شرایط زندگی بر روی فکر، شناخت خود، کیفیت زندگی و اعتقاد به آینده، جنبه‌های اصلی مطالعات اجتماعی‌اند. جنبه برنامه دیگر آن فعالیت انسان و توسعه فرهنگی‌اش در طی گذشت زمان به عنوان یک موجود سیاسی، اقتصادی و فرهنگی و نیز به عنوان یک استفاده‌کننده از منابع و یک موجود انسانی در میان سایر موجودات انسانی است (ال پی ا ۳۹۴، ۲۰۰۶: ۷). در سال ۱۳۷۵ برای نخستین بار شورای وقت مطالعات اجتماعی دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی ایران تعریف زیر را برای مطالعات اجتماعی ارائه نمود: دانشی است که از انسان و تعامل او با محیط‌های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی و تحولات زندگی بشر در گذشته، حال و آینده و جنبه‌های گوناگون آن (سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و محیطی) بحث می‌کند (راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، ۱۳۷۶: ۵). برنامه درسی مطالعات اجتماعی ابتدا در سال ۱۹۱۶ در کشور آمریکا با هدف آماده نمودن افراد جوان به‌عنوان شهروندانی تاثیرگذار به وجود آمد و در سال ۱۹۲۱ این درس مشروعیت قانونی یافت و موقعیت آن تثبیت شد. پس از تصحیح این برنامه درسی در آمریکا، به تدریج به سایر کشورهای اروپایی و انگلیسی زبان چون استرالیا و کانادا و سپس در نیمه قرن بیستم به سایر کشورهای جهان راه یافت (ملکی و معافی، ۱۳۷۵: ۷۳-۷۰).

۱ - نگاه کنید به: Hunter et al.,1998; Bean,1997; Erickson,1995; Martin-kniep et al.,1995;

Fogarty,1991; Pliphal et al.,1991; Vars,1991

2- Inter/Cross Disciplinary; Multi Disciplinary; & Extra Disciplinary

3- LPO 94

در حال حاضر دو شیوه در سازماندهی دروس علوم اجتماعی در برنامه درسی مدارس دیده می‌شود. رویکرد نخست سازماندهی علوم اجتماعی به شکل مجزا است که نخستین بار در مدارس اروپا رایج شد. رویکرد دوم که بر موضوع‌ها و مسایل اجتماعی متمرکز است به صورت یک ائتلاف بین علوم اجتماعی تحت عنوان 'مطالعات اجتماعی' است که اولین بار در ایالات متحده رواج یافت و به تدریج در سایر کشورهای انگلیسی زبان گسترش یافت. در رویکرد اخیر، محتوای برنامه به صورت تلفیقی بین رشته‌هایی از علوم اجتماعی نظیر تاریخ، جغرافیا، دانش اجتماعی، اقتصاد، مردم شناسی، روان‌شناسی و علوم سیاسی بنا نهاده شده است (همان: ۹۲-۸۸). در برنامه درسی مطالعات اجتماعی به پرورش مهارت‌هایی که اولویت مشترک سایر حوزه‌های یادگیری محسوب می‌شوند نیز توجه می‌شود. این مهارت‌ها عبارتند از: مهارت‌های سواد خواندن^۱ (تمرکز و بازیابی اطلاعات صریح، دریافت استنباط‌های صحیح، تلفیق و تفسیر اطلاعات و اندیشه، بررسی و ارزیابی ویژگی‌های متن)؛ مهارت‌های حسابی و عددی^۲ (توانایی شمارش، اندازه‌گیری، استخراج و محاسبه داده‌ها، خواندن و ترسیم نمودارها و نظایر آن)؛ مهارت‌های زندگی^۳ (شامل مهارت‌های توسعه فردی، اجتماعی و شهروندی)؛ و مهارت‌های مربوط به IT و ICT (به‌کارگیری نرم‌افزارهای رایانه‌ای، استخراج و جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات از سایت‌های اینترنتی، جست‌وجوی کلید واژه‌های مناسب و نظایر آن) (راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی، ۱۳۸۵: ۵۱-۵۰). همچنین با در نظر گرفتن این واقعیت که آموزش در هزاره سوم نیازمند توجه به حوزه‌ها و موضوع‌های مرتبط با جامعه نظیر تفاهم بین‌المللی، آموزش برای دنیای کار، کامپیوتر یا فن‌آوری اطلاعات، آموزش سلامتی و مطالعات محیطی است، در نتیجه موضوع‌ها (تم‌های) برنامه‌های درسی دوره ابتدایی (اجباری) در بسیاری از کشورها با مطالعات بین‌رشته‌ای تکمیل می‌شود. بر این اساس در بسیاری از کشورها مطالعات بین‌رشته‌ای که مهارت‌های زیر را دربرمی‌گیرد، ساختار برنامه‌های درسی را تشکیل می‌دهند: فن‌آوری اطلاعات یا سوادآموزی فنی؛ مهارت‌های

-
- 1 - Literacy Skills
 - 2 - Numeracy Skills
 - 3 - Life Skills

اجتماعی فردی و بین‌فردی نظیر: کار با دیگران، بهبود یادگیری و عملکرد خویش، یا یادگیری مستقل، حل مسأله و مهارت‌های تفکر؛ آموزش شغلی و کاری، آموزش فرهنگی و چند فرهنگی؛ بُعد معنوی، مهارت‌های حرکتی یا جسمی؛ آموزش جهت صلح، برابری جنسیتی؛ آموزش مصرف و سلامت ذهنی و جسمی (آدانل^۱، ۲۰۰۲: ۵۹).

- آموزش شهروندی

شهروندی نخستین بار برای ایجاد انسجام و روح جمعی میان افراد جامعه در علوم اجتماعی مطرح شد. پس از آن‌که نظام حکومتی مردم‌سالاری به‌عنوان روشی برای حکومت مردم به وسیله مردم وارد نظام‌های سیاسی شد ضرورت حضور مردم در فعل و انفعال‌های حکومتی مسجل گشت، لذا علوم سیاسی برای استقرار زمینه‌های مناسب علمی، شهروندی را از علوم اجتماعی وام گرفت. سومین حضور مفهوم شهروندی پس از حضور در علوم اجتماعی و علوم سیاسی در نظام تعلیم و تربیت بود (فتحی و واحدچوکده، ۱۳۸۵: ۹۸). این مفهوم خیلی سریع در حوزه تعلیم و تربیت رواج پیدا کرد تا این‌که تغییرهای سیاسی و اقتصادی و تحول‌های نگران‌کننده اجتماعی و فرهنگی (ترنی - پرتا و همکاران^۲، ۱۹۹۹؛ ۲۰۰۱) علاوه بر تحول در تعبیر نقش مدارس منجر به رواج دوباره و تجدید علاقه نسبت به شهروندی (اسلر و استارکی^۳، ۲۰۰۵)، تغییر و تحول در معنا و رسالت آن و همچنین اهمیت مسایل حقوق بشر و توسعه انسان در امور دنیا و اداره جهان شد (پیترسون^۴، ۲۰۰۴).

هر چند که در اغلب بررسی‌های تطبیقی آموزش شهروندی از واژه Civic Education استفاده شده اما لازم به یادآوری است که در بسیاری از مطالعات مربوط به این حوزه از واژه‌های Citizenship Education (CE) یا Education for Democratic Citizenship (EDC) استفاده می‌شود؛ چرا که، این

-
- 1- O'Donnell
 - 2- Torney-Purta et al.
 - 3- Osler & Starkey
 - 4- Pettersson

قبیل مطالعات معتقدند که واژه‌های Civic Education یا Civics به‌طور معمول برای اشاره به یک موضوع تحصیلی که در سطح محدودی به دانش و اطلاعات درخصوص دولت و نهادهای مدنی می‌پردازد به‌کار می‌روند. در حالی که CE و EDC معنای وسیع‌تری داشته و مهارت‌ها و نگرش‌های مربوط به مشارکت در فرایندهای مردم‌سالارانه را علاوه بر دانش مورد نیاز شهروندی شامل می‌شوند (اسلر و استارکی، ۲۰۰۵: ۴). در این راستا مطالعه شورای اروپا تعریف مفید و مختصری از EDC به دست داده که عبارت است از: "یک مجموعه تجارب و اصول در نظر گرفته‌شده جهت افراد جوان و بزرگسال که آن‌ها را آماده مشارکت فعال در زندگی مردم‌سالارانه از طریق پذیرش و انجام موفق مسئولیت‌هایشان در جامعه می‌نماید" (بیرزیا، ۲۰۰۴: ۱۰). به‌هر حال حوزه آموزش شهروندی تحت پوشش دامنه وسیعی از اصطلاح‌ها در میان کشورهای جهان است که با موضوع‌های درسی و دروس اختیاری که ترکیب‌هایی از موضوع‌های زیر را دربرمی‌گیرد نیز ارتباط دارد: آموزش تاریخ و مدنی، تاریخ، آموزش مدنی و اقتصاد، تاریخ و مطالعات اجتماعی، آموزش دینی و اخلاقی، آموزش مدنی و اصول اخلاقی، علوم اجتماعی، جغرافیا و تاریخ (همان، ۱۵). بنابراین می‌توان گفت که دامنه اصطلاح‌ها و پیوندهای موضوعی بر وسعت و پیچیدگی مسایل طرح شده در این حوزه تأکید دارند. از این‌رو ماهیت پیچیده و چالش‌برانگیز مفهوم آموزش شهروندی منجر به تعبیرهای مختلفی از آن شده است. این تعبیرها به این معنا هستند که شیوه‌های مختلفی جهت تعریف و نزدیک شدن به مفهوم آن وجود دارند.^۲

اولین تلاش بین‌المللی برای مفهومی نمودن آموزش شهروندی از سوی تیم تحقیقاتی IEA با طراحی و انتخاب مدلی مفهومی (مدل هشت ضلعی آموزش شهروندی IEA) صورت گرفت که بیانگر نقطه‌نظرهای نقش‌آفرینان اصلی و دانشمندانی بود که آن را مناسب آموزش شهروندی در جامعه مردم‌سالار می‌دیدند (ترنی- پترا و همکاران، ۱۹۹۹).

1- Birzea

۲ - نگاه کنید به: Kennedy,1996; Ichio,1998; Hahn,1998; Torney-Purta et al.,1999,quoted in Kerr,1999:7

دومین تلاش معروف در این زمینه برگزاری سمینار آموزش شهروندی در ژانویه سال ۱۹۹۹ توسط اداره برنامه درسی و ارزشیابی انگلستان^۱ در لندن بود. در این سمینار که با هدف جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از مطالعات تطبیقی انجام شده‌ی آموزش شهروندی IEA برگزار شده بود، پیشنهاد ایجاد پیوستار شهروندی و آموزش شهروندی ارائه گردید که در آن صاحب‌نظران برجسته و تحلیل‌گران استدلال نمودند که آموزش شهروندی مفهومی گردد و این مفهوم در طول پیوستاری که از حداقل تا حداکثر معنا را می‌رساند قرار گیرد تا بتواند قابل بحث و گفتگو باشد. سومین تلاش دسته‌جمعی در این زمینه گردهم‌آیی هیئت بین‌المللی متفقی از دانشمندان در مرکز آموزش چند فرهنگی دانشگاه واشنگتن در سال ۲۰۰۳-۲۰۰۴ بود که تحقیقی بین‌المللی راجع به آموزش جهت شهروندی و مردم‌سالاری در مدارس طراحی نمودند که حاصل آن شناسایی یک‌سری اصول و مفاهیم اساسی بود که بایستی زیربنای آموزش به‌منظور شهروندی در حکومت‌های مردم‌سالار چندفرهنگی را تشکیل دهد (بانکز و همکاران، ۲۰۰۵ به نقل از اسلر و استارکی، ۲۰۰۵: ۹). بالاخره این‌که اسلر و استارکی مدلی برای آموزش شهروندی ارائه دادند که براساس آن آموزش شهروندی فرصت‌هایی برای یادگیرندگان فراهم می‌نماید تا ارزش‌ها و هویت‌هایشان را در زمینه اجتماعی که در آن زندگی می‌نمایند نشان دهند. چنین فرصت‌هایی به ندرت برای سایر بخش‌های برنامه درسی پیش می‌آید. در واقع، این مدل پیشنهاد می‌نماید که در یک حداقل معین، شهروندان نیازمند آن هستند تا شناخت و درکی نسبت به مسؤولیت‌ها، حقوق و هویت‌های چندگانه‌شان داشته باشند. چنین کاری، هم مستلزم آموزش حقوق بشر و هم یک محیط یادگیری است که در آن احساسات و انتخاب‌هایی راجع به هویت افراد مورد بررسی قرار گرفته و گسترش یابد (اسلر و استارکی، ۲۰۰۵: ۱۹).

کر (۱۹۹۹) نیز در بررسی و جمع‌بندی از مطالعات تطبیقی انجام شده در کشورهای مختلف وجود سه رویکرد اصلی در برنامه درسی آموزش شهروندی با نام‌های برنامه درسی مجزا، تلفیقی و میان‌رشته‌ای را تشخیص داده است. در رویکرد مجزا، برنامه درسی بخشی از یک دوره کلی‌تر اغلب با عنوان علوم اجتماعی یا مطالعات اجتماعی است که با

1 - Qualification and Curriculum Authority (QCA)

سایر موضوعها و حوزههای برنامه درسی پیوند داده شده است؛ در رویکرد میانرشته‌ای، آموزش شهروندی نه یک موضوع یا درس مجزا و نه بخشی از یک دوره تلفیقی است بلکه در عوض، تمامی برنامه درسی را دربرمی‌گیرد که در موضوعات درسی گنجانیده شده است. بعضی کشورها رویکرد مختلطی را نسبت به آموزش شهروندی همراه با یک رویکرد باز تلفیقی که در برنامه درسی ابتدایی بسیار رایج‌تر است، برگزیده‌اند که منجر به تخصصی‌تر شدن آموزش شهروندی یا دوره‌های تعلیمات مدنی در برنامه درسی متوسطه شده است. همچنین ترکیبی از رویکردهای مبتنی بر مقررات و خارج از مقررات نیز وجود دارند. در بعضی کشورها آموزش شهروندی بخشی از مقررات آموزشی برنامه درسی پایه مشترک درسی ملی است، در حالی که در سایر کشورها مبتنی بر مقررات نبوده و آزادی بیشتری را به ایالت‌ها، مناطق، شهرستان‌ها، مدارس و معلمان می‌دهد. به هر حال، در بعضی کشورها ماهیت غیرمقرراتی بودن آماده‌سازی دانش‌آموزان به این معنا است که همه آن‌ها ممکن است با آموزش شهروندی در تجارب برنامه درسی‌شان مواجه نگردند. در نهایت الگوی غالب برنامه درسی ابتدایی در سازماندهی آموزش شهروندی از طریق یک رویکرد تلفیقی از حیطه‌ها^۱ یا 'گروه‌ها'^۲ در بسیاری از کشورها است. این الگو، برنامه درسی قصدشده‌ای را پیشنهاد می‌کند که در آن بر سال‌های اولیه این مقطع (ابتدایی) در ارتباط با یادگیری تلفیقی درک بچه‌ها از خودشان با درنظر گرفتن موضوعها و جنبه‌های مختلف، تأکید می‌شود (کر، ۱۹۹۵: ۱۹-۱۵).

در ارتباط با پیشینه داخلی تحقیق می‌توان اظهار داشت که بحث‌های مربوط به عنوان درسی "مطالعات اجتماعی" از سال ۱۳۷۲ به بعد در دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتاب‌های درسی آغاز گردید که بر ضرورت یکپارچه نمودن دروس تاریخ، جغرافیا و تعلیمات مدنی در دوره ابتدایی تأکید داشتند. در این راستا اقداماتی نیز از سوی دفتر فوق صورت گرفت از جمله: تهیه راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای دوره ابتدایی (۱۳۷۵)؛ تدوین و اجرای راهنمای برنامه درسی دوره انتقال برای کلاس اول ابتدایی (۱۳۷۹)؛ برگزاری

1- Domains

2- Brigades

کارگاه آموزشی برنامه‌ریزی درسی مطالعات اجتماعی از سوی کارشناسان دانشگاه کويزلند استرالیا در اردیبهشت ۱۳۸۴ و بالاخره تدوین راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی (۱۳۸۵). اقدامات فوق نتیجه مطالعات انجام شده به سفارش دفتر بودند (جوادی، ۱۳۷۶؛ حج‌فروش، ۱۳۷۸؛ دادستان، ۱۳۷۸؛ شهبازی، ۱۳۷۸؛ سلسبیلی، ۱۳۸۲؛ صادقیان، ۱۳۸۲؛ ادیب، ۱۳۸۲) که از زمره پژوهش‌های انجام شده درباره‌ی کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی محسوب می‌شوند. تحقیقات یاد شده مهم‌ترین مشکلات موجود برنامه درسی مطالعات اجتماعی و ضرورت تغییر آن‌را بیان نموده‌اند از جمله: تبدیل برنامه درسی واحد (برنامه مطلوب) به برنامه‌های مجزا (برنامه موجود)؛ ضرورت تربیت شهروندی و پرورش مهارت‌های اجتماعی؛ عدم توجه کافی به دروس اجتماعی؛ کتاب محور بودن؛ عدم توجه به پرورش خلاقیت؛ بی‌توجهی به علایق دانش‌آموزان، نیازهای زندگی روزمره و آینده‌نگری؛ دشواری مفاهیم و موضوعات و ضرورت هم‌سویی با تحولات سایر برنامه‌های درسی دوره ابتدایی و راهنمایی. گذشته از این مجموعه، تحقیقات متعددی در ارتباط با مؤلفه‌های مورد بررسی این پژوهش در داخل کشور صورت گرفته که از جمله آن‌ها می‌توان به: "ملکی، ۱۳۷۳؛ احمدی، ۱۳۸۰؛ و نعیمی، ۱۳۸۵" درخصوص شیوه‌های انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و تأکید بر تلفیق این برنامه و "کاظم‌پور، ۱۳۸۳؛ ابراهیمی‌قوام، ۱۳۸۳؛ و فتاح، ۱۳۸۵" راجع به تحلیل و مقایسه محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران با سایر کشورها و همچنین "برخورداری، ۱۳۸۱؛ لطف‌آبادی، ۱۳۸۶ و ۱۳۸۵؛ فتحی‌واجارگاه و واحد چوکده، ۱۳۸۵؛ و حکیم‌زاده و دیگران، ۱۳۸۶" در زمینه نحوه چگونگی برنامه‌های آموزش شهروندی و مهارت‌های زندگی در برنامه درسی مدارس ایران و نارسایی‌هایی که این برنامه با آن مواجه است، اشاره نمود.

در خارج از کشور، پژوهش‌ها اغلب متنوع و گسترده است که با پشتیبانی و حمایت مراکز تحقیقاتی و مؤسسه‌های آموزش عالی در سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی انجام می‌شود. در این جا به ذکر مواردی پرداخته می‌شود که نگارنده به آن‌ها دسترسی پیدا کرده و برنامه درسی کشور سوئد نیز مورد بررسی آن‌ها قرار گرفته است. در زمینه شیوه‌های

انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی می‌توان به مطالعات تطبیقی بین‌المللی انجام شده توسط اداره برنامه درسی و ارزشیابی انگلستان (آدائل^۱، ۲۰۰۲؛ لومته^۲، ۲۰۰۳) و شبکه اطلاعات آموزشی اروپا^۳ (۲۰۰۴) اشاره نمود که کشور سوئد را با سایر کشورها مورد مقایسه قرار داده‌اند. کلی‌ترین یافته‌های این پژوهش‌ها بر وجود استفاده از رویکرد تلفیقی میان‌رشته‌ای در سازماندهی این برنامه و توجه به علایق و استعدادها ی یادگیرندگان و سایر اصول و معیارهای انتخاب محتوا در کشور سوئد تأکید دارند.

در ارتباط با آموزش شهروندی می‌توان به مطالعات صورت گرفته از سوی آی. ای. ای^۴، مطالعه تطبیقی بین‌المللی آموزش شهروندی در برنامه درسی مدارس (کر، ۱۹۹۹) از سوی بنیاد ملی تحقیقات آموزشی انگلستان^۵، بررسی‌های به‌عمل آمده از سوی شورای اروپا^۶ (۲۰۰۰)، پروژه یورودیم^۷ (دیویس و کرک‌پاتریک^۸، ۲۰۰۰) و نیز مطالعه معروف پیشرفت‌ها و تجارب به‌دست آمده آموزش شهروندی کشورهای صنعتی (اسلر و استارکی، ۲۰۰۵) اشاره نمود. نتایج این مطالعات در ارتباط با کشور سوئد حاکی از این است که آموزش شهروندی در سوئد به شیوه تلفیقی و مبتنی بر رویکرد میان‌رشته‌ای، مشارکتی و تعاملی است که با زندگی دانش‌آموزان در ارتباط می‌باشد.

روش تحقیق

طرح تحقیق

نوع تحقیق براساس اهداف تحقیق، کاربردی و شیوه بررسی براساس طرح تحقیق، توصیفی-تحلیلی (اسنادی) بر پایه روش تطبیقی انتخاب گردید. بر این مبنا ابتدا شیوه‌های انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و آموزش شهروندی در

-
- 1- O'Donnell
 - 2- LeMétais
 - 3- Eurydice European Unit
 - 4- IEA (Openheim & Torney, 1974; Torney-Purta et al., 1999; 2001)
 - 5- NFER
 - 6- Council of Europe
 - 7- EURIDEM
 - 8- Davies & Kirkpatrick

پیشینه تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی دو کشور مورد بررسی قرار گرفت و سپس با عنایت به بررسی پیشینه نظری و پژوهشی سعی شد تا به مقایسه برنامه درسی دو کشور پرداخته شود. جهت نیل به این منظور ابتدا برنامه درسی دوره ابتدایی ایران از طریق اسناد رسمی بررسی شده و سپس با الگوی کشور سوئد مقایسه گردیده است.

جامعه آماری، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

بر اساس ماهیت تحقیق از شیوه خاصی جهت نمونه‌گیری و تعیین حجم نمونه استفاده نگردید فقط در این خصوص می‌توان گفت که جامعه آماری آن برنامه درسی مطالعات اجتماعی (به‌ویژه راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی) مقطع ابتدایی دو کشور است که با هم مورد مقایسه قرار گرفته‌اند.

شیوه‌های جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها

برای جمع‌آوری اطلاعات و داده‌های پژوهش از شیوه مطالعه منابع کتابخانه‌ای شامل اسناد و مدارک رسمی آموزشی، نتایج تحقیقات و مطالعات تطبیقی انجام گرفته؛ گزارش‌ها، سمینارها، جداول و خلاصه‌های واقعی از وضعیت بحث و جنبه‌های آن در میان دو کشور و بانک‌های اطلاعاتی موجود در این زمینه استفاده شده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

از آنجایی که داده‌ها نمایانگری از واقعیت‌ها، مفاهیم یا دستورالعمل‌ها هستند، چنانچه به صورت واژه‌ها و نه ارقام، به توصیف واقعیت‌ها پردازند آن‌ها را داده‌های کیفی می‌نامند. این نوع داده‌ها برای توصیف و تشریح شرایط محیطی یک پدیده به‌کار می‌روند (سرمد و دیگران، ۱۳۸۲: ۲۰۶). تجزیه و تحلیل داده‌ها عبارت است از فرایند تدوین، تنظیم، شالوده‌ریزی و بیان مفهوم یا معنی انبوهی از داده‌های جمع‌آوری شده. بنابراین تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق کیفی تلاشی است در راه ابراز نظر کلی در مورد روابط بین طبقه‌هایی از داده‌ها که بنای یک تئوری را شالوده‌ریزی می‌کند (مارشال و راسمن، ترجمه

پارسایان و اعرابی، ۱۳۸۱: ۱۵۵). سرمد و دیگران در کتاب روش‌های تحقیق در علوم رفتاری (به نقل از هابرماس و مایلز، ۱۹۸۳) روش سه مرحله‌ای زیر را جهت تنظیم و تحلیل داده‌های کیفی که مورد تأیید مارشال و راسمن است را پیشنهاد می‌نمایند: ۱- تلخیص داده‌ها ۲- عرضه داده‌ها ۳- نتیجه‌گیری یا تأیید (سرمد و دیگران، ۱۳۸۲: ۲۱۲-۲۰۳). بنابراین شیوه تحلیل داده‌ها در این پژوهش نیز براساس همین روش صورت گرفته است.

یافته‌های تحقیق

براساس سؤال‌های تحقیق، یافته‌ها عبارتند از:

سؤال اول پژوهش - وجوه تفاوت و تشابه بین شیوه انتخاب محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در ایران و سوئد چیست؟

در ایران محتوای برنامه درسی از 'علوم اجتماعی' گرفته می‌شود و انتخاب محتوا بر اساس آنچه که مراجع مرکزی تصمیم‌گیری در رئوس برنامه درسی برای یادگیری دانش‌آموزان مهم می‌دانند مبتنی است. مؤید این نظر تحقیق خانم احمدی (۱۳۸۰) است که می‌گوید انتخاب محتوا بر اساس 'رویکرد موضوعات درسی' یا به اصطلاح 'سلسله مراتب' موضوع‌های درسی است که به‌طور معمول در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران وجود دارد. همچنین به دلیل بی‌توجهی به علائق دانش‌آموزان، نیازهای زندگی روزمره و آینده‌نگری، تأکید بر حیطه شناختی و غفلت از حوزه‌های مهارتی و نگرشی، دشواری مفاهیم و موضوعات کتاب‌ها و کتاب-محوری (راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی، ۱۳۸۵)، می‌توان گفت که اصول رایج و علمی در انتخاب محتوای دروس تعلیمات اجتماعی (تاریخ، جغرافیا و مدنی) مدارس ابتدایی ایران رعایت نگردیده است. در حالی که، در سوئد 'مطالعات اجتماعی' به‌عنوان یک 'مجموعه موضوعی' در نظر گرفته می‌شود که جغرافیا، تاریخ، آموزش اخلاقی و مدنی را دربرمی‌گیرد و معلمان

هم برای برآوردن نیازهای متنوع دانش‌آموزان به‌واسطه رویکردهای اختصاصی تدریس و براساس شرایطی که رئوس برنامه برای آن‌ها فراهم نموده، محتوای تدریس را تعیین و انتخاب می‌نمایند (ال. پی. او، ۹۴، ۲۰۰۶؛ اَدانِل، ۲۰۰۲؛ و لُومتِه، ۲۰۰۳).

بنابراین یکی از وجوه تشابه شیوه انتخاب محتوا در هر دو کشور، استفاده از رئوس برنامه‌های درسی است؛ با این تفاوت که در ایران محتوای مبتنی بر این رئوس با نظر و صلاح‌دید مراجع مرکزی تصمیم‌گیری، نوع و شیوه تدریس را تعیین می‌کند و نقش معلم را در حد مجری صرف این برنامه کاهش می‌دهد. در حالی که در سوئد، رئوس برنامه دست معلمان را جهت انتخاب شیوه‌های مختلف تدریس برای برآورد نیازهای متنوع بچه‌ها باز گذاشته و معلمان در تعامل با دانش‌آموزان و با در نظر گرفتن علایق و استعدادها یادگیری آن‌ها و سایر اصول و معیارهای انتخاب محتوا دست به تعیین و انتخاب محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی می‌زنند.

سؤال دوم پژوهش - وجوه تفاوت و تشابه بین روش‌های سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در ایران و سوئد چیست؟

شیوه سازماندهی این درس در ایران به صورت رشته‌ای مجزا تحت عناوین تاریخ، مدنی و جغرافیا است. در این شیوه کتاب درسی نقش مهمی در سازماندهی این درس ایفا می‌کند و محتوای آن در یک توالی ثابت که همه دانش‌آموزان ملزم به رعایت آن هستند سازماندهی می‌شود. بنابر این برنامه درسی علوم اجتماعی در قالب مواد درسی مستقل و مجزا طراحی شده و در داخل مرزبندی رشته‌ای و موضوعی محصور است (ملکی، ۱۳۶۸؛ ملکی، ۱۳۷۲؛ ملکی، ۱۳۷۳؛ احمدی، ۱۳۸۰). رویکردهای موجود کتاب‌های تعلیمات اجتماعی بر دیسیپلین‌ها و محوریت دانش تأکید دارند که جزو رویکردهای سنتی سازماندهی محتوای برنامه درسی محسوب می‌شوند. اگرچه در کتاب‌های درسی سعی شده تا از به‌خاطر سپاری اسامی و اطلاعات (محتوا-مداری) فاصله گرفته شود و حیطه‌های مهارتی و نگرشی بیش‌تر تقویت شود اما مفاهیم و تعمیم‌ها از پیش تعیین شده‌اند (انتقال صرف مفاهیم دیسیپلین‌ها) و روبرو شدن با مسایل عمیق، حل مسأله خلاقانه و گرایش به

مبتکر بودن مورد توجه نیست. به عبارتی دیگر رویکردهای نوین نظیر 'کاووشگری' و 'پرورش هوش‌های چندگانه' در این برنامه جایی ندارند (راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی، ۱۳۸۵).

این در حالی است که در سازماندهی تلفیقی برنامه درسی علوم اجتماعی سوئد همه رشته‌های درگیر در این برنامه (تاریخ، جغرافیا، جامعه‌شناسی، اقتصاد، علوم سیاسی، علم حقوق، مردم‌شناسی، مطالعات آموزش شهروندی، مطالعات زیست-محیطی) با مطالعه موضوع معینی تحت لوای برنامه درسی واحدی به نام مطالعات اجتماعی با یکدیگر پیوند می‌یابند (شیوه تلفیقی میان‌رشته‌ای). در پاسخ به نیاز تمامی دانش‌آموزان برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره اجباری (ابتدایی) سوئد رویکردهایی را در پیش گرفته که عبارتند از:

- دانش‌آموز-محور بوده و با زندگی آن‌ها در ارتباط است؛
- اهمیت تفاوت‌های فرهنگی و پس‌زمینه‌ها و آداب و رسوم مختلف دانش‌آموزان را مورد تأکید قرار می‌دهد؛
- روش‌های گوناگونی از تدریس و یادگیری را به کار می‌گیرد نظیر: استفاده از روش‌های تدریس متنوع و مختلف مشارکتی و گروهی، شیوه‌های حل مسأله و کاوشگری، سؤال‌ها و تحلیل‌های نقادانه، پرورش هوش‌های چندگانه؛
- مهارت‌های تفکر انتقادی و تأملات فکری را توسعه می‌دهد؛
- دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا دیدگاه‌های مختلف را درباره مسایل مختلف اجتماعی بررسی نمایند^۱.

بنابر این درخصوص شیوه سازماندهی محتوای برنامه درسی، میان برنامه درسی علوم اجتماعی ایران و برنامه درسی مطالعات اجتماعی سوئد می‌توان اظهار داشت که هیچ‌گونه

۱- نگاه کنید به: LPO94, 2006; Birzea, 2004; Eurydice European Unit, 2004; Le Métais, 2003; O'Donnell, 2002; Torney-Purta et al., 2001; Council of Europe, 2000; Kerr, 1999

وجه تشابهی وجود ندارد؛ چرا که شیوه سازماندهی این برنامه در ایران به صورت رشته‌ای مجزا و موضوع-محور است در حالی که در سوئد به صورت تلفیقی بین رشته‌ای است. درخصوص دلایل تفاوت شیوه‌های انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دو کشور می‌توان گفت:

- برنامه‌ریزی درسی در ایران مانند سایر برنامه‌های آموزش و پرورش، از اموری است که به شکل بسیار متمرکزی اداره شده و به همین دلیل تشکیلات آموزش و پرورش در استان‌های کشور نشانه‌ای که حاکی از عهده‌دار بودن وظیفه‌ای در این زمینه باشد را ندارند (مهرمحمدی، ۱۳۷۵؛ احمدی، ۱۳۸۰؛ آقازاده، ۱۳۸۲؛ آقازاده، ۱۳۸۳؛ صافی، ۱۳۸۳؛ راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی، ۱۳۸۵). در حالی که در سوئد شاهد هستیم که در پایین‌ترین سطح؛ یعنی آموزشگاه، تدوین برنامه‌های درسی (طرح مدرسه) با توجه به نیازها، امکانات و شرایط محلی و منطقه‌ای و با همکاری شهرداری‌ها، مدیران مدارس، معلمان، کارکنان مدرسه، دانش‌آموزان و معلمان صورت می‌گیرد (آدائل، ۲۰۰۲).

- در ایران میزان مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی محدود به همکاری با دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی است. در گروه‌های برنامه‌ریزی این دفتر نقش تعیین‌کننده، با مدیران و صاحب‌نظران و کارشناسان این دفتر بوده و معلمان مجرب و صاحب صلاحیت ضمن این‌که در گروه‌های برنامه‌ریزی فعال‌اند، در مقایسه با کارشناسان دفتر نقش ثانوی را برعهده دارند (مهرمحمدی، ۱۳۷۵؛ راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی، ۱۳۸۵). اما در داخل نظام آموزشی سوئد علاوه بر قانون ۱۱۰۰ سال ۱۹۸۵ آموزش (تأکید بر مشارکت دانش‌آموزان بر تصمیم‌گیری‌های مدرسه)، انجمن‌های والدین (جهت تاثیرگذاری بر تصمیم‌گیری‌های مدرسه)، شوراهای محلی شهرداری‌ها در دوره آموزش اجباری، براساس قانون 'تصمیم‌گیری گروهی' نیز به تشکیلات معلمان اجازه‌ی اطلاع از تصمیم‌های قریب‌الوقوع آموزشی و درسی و اظهارنظر درخصوص آن‌ها داده شده است. در چنین زمینه‌ای، معلمان به‌طور مستقل، راجع به شیوه‌های مناسب آموزشی، انتخاب موضوعات درسی (براساس چهارچوب رئوس کلی مطالب درسی، برنامه محلی آموزش

مدرسه و برنامه‌کاری مدرسه) و انتخاب مواد آموزشی، تصمیم‌گیری می‌نمایند.^۱ بنابراین درخصوص میزان مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی به‌ویژه انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه‌های درسی می‌توان گفت که در ایران مدیران و کارشناسان دولتی و در سوئد معلمان مهم‌ترین قشر تصمیم‌گیرنده در ارتباط با برنامه‌های درسی هستند و به این ترتیب فرایند برنامه‌ریزی درسی در ایران از بسیاری تجارب، بصیرت‌ها و دانش حرفه‌ای که جزو ذخایر ارزشمند و منحصر به فرد معلمان بوده و بایستی در کنار دانش موضوعی در اتخاذ تصمیم‌های برنامه‌ای به‌کار گرفته شود، کم‌بهره می‌ماند.

- در سوئد تصمیم‌گیرندگان اصلی درخصوص محتوای آموزشی، معلمان هستند که بایستی با الهام از اهداف، رعایت ارتباط میان اهداف و محتوا و در پرتو شرایط ویژه مدرسه و ویژگی‌های دانش‌آموزان، دست به انتخاب قطعی بزنند. تنها کمکی که چهارچوب برنامه درسی به معلمان می‌کند عبارت از ارائه برخی محتواها به‌عنوان پیشنهادهایی است که معلمان می‌توانند با استفاده از آن‌ها برخی اهداف را به‌اصطلاح عملیاتی نمایند. بنابراین در سوئد با عنصر محتوا به گونه‌ای بسیار انعطاف‌پذیر و غیر قطعی برخورد شده و محتوا به‌عنوان یکی از تعیین‌کننده‌ترین عناصر برنامه درسی در سایه تشخیص معلمان نمود و تعیین پیدا می‌کند (ال. ا. پی. ۹۴، ۲۰۰۶؛ اُدانل، ۲۰۰۲). اما در ایران همان‌گونه که از عنوان تشکیلات برنامه‌ریزی درسی برمی‌آید، نه تنها این تشکیلات مسؤول تدوین چهارچوب برنامه‌درسی است، بلکه دامنه برنامه وظایفش تا تألیف کتاب درسی نیز امتداد می‌یابد. در تبیین این تفاوت، برنامه‌های درسی سوئد را بایستی کاملاً مغایر با نوع مقاوم در برابر معلم (که به تعبیری استفاده وفادارانه و بدون دخل و تصرف از معلم را طلب می‌نماید) دانسته که معلم را مجری فعالی به حساب می‌آورد که در ارتباط با بسیاری از مؤلفه‌های مسکوت گذاشته شده در چهارچوب برنامه، دست به اتخاذ تصمیم‌های برنامه‌ای و اجرای آن‌ها در کلاس درس می‌زند (مهرمحمدی، ۱۳۷۵؛ جوادی، ۱۳۷۶؛ راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی، ۱۳۸۵). پس به نظر می‌رسد که معلم در سوئد پس از دریافت چهارچوب برنامه درسی مصوب، در دو سطح؛ یکی سطح انتخاب و دیگری سطح

۱ - نگاه کنید به: Eurydice European Unit, 2004; Government of Sweden, 2001

طراحی و برنامه‌ریزی تکمیلی، قدرت مانور داشته و فعالانه عمل می‌نماید. بدیهی است که هم‌نشین ساختن برنامه درسی با کتاب درسی، برنامه درسی ایران را در موقعیتی قرار می‌دهد که از آن باید به عنوان نوع مقاوم در برابر معلم یاد کرد که اجرای وفادارانه از معلم را در خصوص آن انتظار دارد؛ چرا که، کتاب درسی جلو برنامه روشن‌شده‌ای از برنامه درسی کاملاً تعریف شده و غیرقابل انعطافی است که مسئولیت معلم را در حد اجرای تمام و کمال آن تنزل داده است.

- در ارتباط با سازوکار اعمال اصل ارتباط عمودی و افقی در دو کشور می‌توان گفت که در سوئد اصل ارتباط عمودی میان برنامه‌های درسی مربوط به یک موضوع خاص در پایه‌ها و سطوح مختلف تحصیلی که در واقع همان طرح توأم با تقدم و تأخر منطقی است از طریق فهرست تفصیلی موضوع‌های ملی رعایت می‌شود و ارتباط افقی که به ارتباط میان برنامه و موضوع‌های مختلف درسی و درهم تنیدگی آن‌ها در یک پایه تحصیلی مربوط می‌شود به عهده مدارس و معلمان گذاشته شده است.^۱ درحالی‌که در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران، ارتباط عمودی میان دروس، توسط ستادی به نام ستاد برنامه‌ریزی دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی اعمال شده و با تشکیل گروه‌های هماهنگی برای هر یک از دوره‌های تحصیلی که مسئولیت هماهنگ‌سازی برنامه‌های درسی یک دوره را برعهده دارند، سازوکار از قبل تعیین‌شده‌ای را برای رعایت ارتباط افقی میان دروس در نظر می‌گیرند (مهرمحمدی، ۱۳۷۵؛ راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی، ۱۳۸۵؛ احمدی، ۱۳۸۰). بنابراین در مقایسه با سوئد می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که دو نظام درخصوص رعایت ارتباط عمودی دروس تقریباً مثل هم عمل می‌نمایند ولی در ایران با امر رعایت ارتباط افقی میان دروس، برخورد بسیار سازمان یافته‌تری صورت می‌گیرد.

۱ - نگاه کنید به: LPO94,2006; Eurydice European Unit,2004; LeMétais,2003; O'Donnell,2002

سؤال سوم پژوهش- بین نحوه آموزش شهروندی و تربیت شهروند جهانی از طریق برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مدارس ابتدایی ایران و سوئد چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی وجود دارد؟

همان‌طوری که در بخش طرح مسأله این مقاله اشاره گردید و به استناد مطالعات انجام شده درخصوص مشکلات و نارسایی‌های جدی آموزش شهروندی در داخل کشور و اقرار مؤلفان راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی، به عدم توجه به این حوزه در کتاب‌های درسی به ویژه در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی و راهنمایی و عدم مشارکت ایران در آزمون‌های استاندارد بین‌المللی در عرصه مدنی و شهروندی و تربیت شهروند جهانی، بایستی اظهار داشت که از سویی، نوعی کم‌توجهی و غفلت همگانی در میان محافل علمی، پژوهشی و آموزشی کشور نسبت به این موضوع وجود دارد. از سویی دیگر، نه تنها اقدامات موثری برای پیوستن به روند جهانی در عرصه تربیت شهروندی صورت نگرفته بلکه در عمل این فاصله هر روز بیشتر و بیشتر می‌شود. این در حالی است که آموزش شهروندی در سوئد به شیوه تلفیقی و مبتنی بر رویکرد میان‌رشته‌ای، مشارکتی و تعاملی است که با زندگی دانش‌آموزان در ارتباط می‌باشد. این آموزش در محیطی آزادانه حاکی از احترام متقابل و به‌دور از هرگونه تبعیض و تعصب و مبتنی بر اصول انسانی و اخلاقی و جهان‌شهرگرایی انجام می‌پذیرد و از چالش‌های تنوع اجتماعی آگاه بوده و علاوه بر مدرسه با همکاری والدین، جامعه و سازمان‌های غیردولتی صورت می‌گیرد^۱. بنابراین می‌توان بیان داشت که به جز این که میان آموزش شهروندی در مدارس ابتدایی ایران و سوئد شباهتی وجود ندارد بلکه درخصوص اهداف و مقاصد، معانی و تعاریف، مولفه‌ها؛ منابع و کتاب‌های درسی و شیوه‌های ارزشیابی آن به‌طور عام و زمینه‌ها، رویکردها، شیوه‌های انتخاب و سازماندهی محتوا به‌طور خاص تفاوت‌های آشکار

۱ - نگاه کنید به: Birzea,2004; Council of Europe,2000; Davies and Kirkpatrick,2000;

Eurydice European Unit,2004; Government of Sweden,2001; Kerr,1999; Lpo94, 2006; Osler and Starkey,2005; Pettersson,2004; Skolverket. Democracy and Fundamental Values,2007; Torney-purta et al.,2001

و محرزى وجود دارد که در بسيارى از موارد برنامه درسى ايران به آنها نپرداخته و يا اين که اهميتى نداده است.

بحث و نتیجه‌گیری

از وجوه تشابه شیوه انتخاب محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی در ایران و سوئد استفاده از رئوس برنامه‌های درسی است با این تفاوت که در ایران محتوای مبتنی بر این رئوس نوع و شیوه تدریس را تعیین می‌کند و نقش معلم را در حد مجرى صرف این برنامه کاهش می‌دهد. درحالی که در سوئد، رئوس برنامه دست معلمان را جهت انتخاب شیوه‌های مختلف تدریس برای برآوردن نیازهای متنوع دانش‌آموزان باز گذاشته و معلمان در تعامل با دانش‌آموزان و با در نظر گرفتن علایق و استعدادهاى یادگیری آنها و سایر اصول و معیارهای انتخاب محتوا دست به تعیین و انتخاب محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی می‌زنند. درخصوص شیوه سازماندهی محتوای برنامه درسی، میان برنامه درسی علوم اجتماعی ایران و برنامه درسی مطالعات اجتماعی سوئد می‌توان گفت که هیچ‌گونه وجه تشابهی وجود ندارد؛ چراکه برنامه درسی علوم اجتماعی در قالب مواد درسی مستقل و مجزا طراحی شده و در داخل مرزبندی رشته‌ای و موضوعی محصور است، درحالی که در سازماندهی برنامه درسی علوم اجتماعی سوئد همه رشته‌های درگیر در این برنامه با مطالعه موضوع معین تحت لوای برنامه درسی واحدی به نام مطالعات اجتماعی با یکدیگر پیوند می‌خورند (شیوه تلفیقی میان رشته‌ای). همچنین نه تنها میان آموزش شهروندی در مدارس ابتدایی ایران و سوئد شباهتی وجود ندارد بلکه درخصوص اهداف و مقاصد، معانی و تعاریف، مولفه‌ها، زمینه‌ها، رویکردها، منابع و شیوه‌های ارزشیابی آن درکل و شیوه‌های انتخاب و سازماندهی محتوا به‌طور خاص، تفاوت‌های آشکار و بارزی وجود دارد که در بسیاری موارد برنامه درسی ایران به آنها نپرداخته است و یا این که اهمیتی نداده است. البته شایان ذکر است که در طی یکی دو سال گذشته اقدام‌های موثری جهت برطرف نمودن کاستی‌های موجود برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره عمومی از سوی گروه مطالعات اجتماعی دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی برداشته شده که از جمله آنها می‌توان به

تهیه و تدوین راهنمای جدید برنامه درسی مطالعات اجتماعی تحت عنوان 'مطالعات جامعه و محیط' اشاره نمود. این برنامه‌ی درسی قرار است که در آینده‌ای نزدیک جایگزین درس تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی و دروس مجزای جغرافیا، تاریخ و اجتماعی دوره راهنمایی گردد.

حال با توجه به این‌که هدف این مطالعه شناسایی پیشرفت‌های صورت گرفته، درس‌های آموخته شده و تجارب سازنده‌ی کشور سوئد درخصوص شیوه‌های انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و نحوه آموزش شهروندی است که ممکن است در بافت ایران به‌کار گرفته شود به ارائه پیشنهادها حاصل از پژوهش می‌پردازیم:

در ارتباط با اصول، معیارها و شیوه‌های انتخاب محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی،

- محتوای برنامه‌ها و فعالیت‌های واحدهای آموزشی مراکز پیش‌دبستانی و دبستانی به لحاظ نیاز به رایج مفاهیم و موضوعات شهروندی مورد بازبینی و تجدید نظر قرار گیرد.

- در تدوین محتوای این درس علاوه بر دانش‌ها، به مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز و به مسائل فرهنگی به‌ویژه هویت و میراث فرهنگی و علایق دانش‌آموزان توجه گردد. و در مرحله برنامه‌نیازسنجی نیز از شرکای اجتماعی اعم از والدین، صاحبان صنایع و بخش خصوصی نظر خواهی شود و انتظارات آن‌ها مد نظر قرار گیرد.

- آموزش درس مطالعات اجتماعی از پایه اول دوره ابتدایی آغاز شود.

- مفهوم شهروندی، ارزش‌ها و مهارت‌های مربوط به آن به نحو مناسبی در قالب برنامه‌ها و فعالیت‌های کودکان پایه‌های مختلف در نظر گرفته شود تا بدین وسیله دانش‌آموزان آگاهی‌های لازم را درباره حقوق فردی و اجتماعی خود و دیگران کسب کرده و بتوانند به طور فعالانه در عرصه‌های مختلف اجتماعی مشارکت جویند.

- از رویکردهای متنوع در تدوین محتوای این درس استفاده شود به گونه‌ای که هم پاسخگوی نیازهای کنونی دانش‌آموزان و جامعه باشد و هم با آشنا نمودن کودکان با مسایل اجتماعی آن‌ها را آماده مواجهه با چالش‌های دوران معاصر و آتی سازد.

- آموزش مهارت‌هایی نظیر پرورش خلاقیت، آینده‌نگری و کاوشگری که هم‌اکنون خلاء جدی در مورد آن‌ها وجود دارد مورد نظر قرار گیرد.

- با اتخاذ تدابیر مناسب، از کتاب‌محور بودن برنامه کاسته شود. بدین منظور تولید بسته‌های آموزشی، نقش معلم و دانش‌آموز در تولید محتوا و راهبردهای نظیر آن مورد ملاحظه قرار گیرد.

در خصوص شیوه‌های سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی،

- از آنجایی که برنامه‌های درسی تلفیقی می‌توانند مهارت، نگرش و دانش مورد نیاز دانش‌آموز را به‌طور مناسب و همزمان به او منتقل سازند، نسبت به برنامه‌های درسی موضوع محور که مفاهیم را به گونه‌ایی مجزا و منفک از یکدیگر ارائه می‌دهند، با ویژگی‌ها و توانمندی‌های کودکان دوره ابتدایی انطباق بیشتری دارد و چون که آموزش ابتدایی بیشتر متوجه مفاهیم عام و پایه در هر یک از رشته‌های علمی است می‌توان برنامه‌های درسی را از طریق تلفیق موضوعات درسی (ریاضی، علوم، تعلیمات اجتماعی، بهداشت و غیره) و با تاکید بر مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و اخلاقی تنظیم و تدوین نمود تا دانش‌آموزان درک جامع‌تر و واقعی‌تری از مفاهیم و موضوع‌های اجتماعی و انسانی کسب نمایند. بنابراین سازماندهی محتوا در برنامه درسی مطالعات اجتماعی به صورت تلفیقی یا درهم‌تنیده ارائه شود.

- به منظور سازماندهی تلفیقی محتوا از شیوه موضوعی یا مضمونی^۱ استفاده شود. معیار انتخاب و طراحی موضوعی یا مضامین، اهداف دوره ابتدایی و قابلیت موضوع‌ها برای میزان تلفیق باشد.

- در تدوین محتوا به ارتباط افقی و عمودی آن با سایر دروس دوره ابتدایی توجه شود به طوری که از طرح مباحث تکراری جلوگیری شود. همچنین موضوعات مطرح شده مکمل برنامه‌های دیگر و یا ابعاد جدیدی از موضوعات را از منظر درس مطالعات اجتماعی مطرح نماید.

- برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی به نحوی طراحی شوند که امکان انجام فعالیت‌های فوق برنامه و خارج از مدرسه در بخش‌های مختلف جامعه فراهم آید.

- برای ارایه مطلوب‌تر مباحث درسی والدین تشویق به مشارکت شوند و از قابلیت‌های آنان در ارایه مباحث و اطلاعات بهره جسته شود.

در ارتباط با آموزش شهروندی و تربیت شهروند جهانی،

درس مطالعات اجتماعی از جمله درس‌هایی است که می‌توان محتوا، مضامین و مفاهیم آن را به نحوی طراحی کرد تا دانش‌آموزان را با مسؤولیت‌های فردی و اجتماعی آشنا سازد و نگرش‌ها و می‌توان مهارت‌هایی را به آنان آموخت تا بتوانند شهروندی فعال، آگاه و مسؤول بار آیند. در سوئد آموزش شهروندی در قالب درس مطالعات اجتماعی از دوران پیش دبستان تا پایان مقطع دبیرستان ارایه می‌شود و این امر با بهره‌گیری از روش‌ها و فنون جدید تدریس صورت می‌گیرد. رویکردهایی که در تدوین محتوای این درس به کار گرفته می‌شود دارای تنوع بسیار زیادی‌اند؛ از جمله می‌توان به رویکرد کار، تساوی جنسیتی، آینده‌گان، جهانی شدن و غیره اشاره نمود. این رویکردها با فراهم آوردن امکانات و شرایط لازم، فرصت‌های بی‌شماری را برای تمرین و کارآموزی دانش‌آموزان تدارک می‌بینند. بنابراین نظام تحصیلی ایران بایستی رو به سوی مدرسه-محوری و استقلال بیشتر مدیریت محلی و مدرسه‌ای روی نهد و به نقش حساس معلم در فرآیند فرادهی و فراگیری آموزش شهروندی توجه بیشتری نماید. در این راستا مهم داشتن یک چشم‌انداز بین‌المللی است تا بر اساس آن بتوانیم واقعیت خودمان را در زمینه جهانی، جهت ایجاد همبستگی بین‌المللی در نظر گیریم و دانش‌آموزان را برای جامعه‌ای که بیشترین تماس‌های بین‌فرهنگی و بین‌مرزی را خواهد داشت آماده نماییم. داشتن چنین چشم‌اندازی به معنای افزایش درک

تنوع در میان افراد جامعه است و این کار نیز مستلزم این است که مردم توانایی باهم زیستن را داشته و به ارزش‌های ناشی از تنوع فرهنگی جامعه احترام قایل شوند. در واقع اطلاع از ریشه‌های فرهنگی خاص افراد و سهیم شدن در یک میراث فرهنگی مشترک هویت محکمی را شکل می‌دهد که جهت پیشرفت، با هم بودن و درک ارزش‌ها و شرایط دیگران، مهم است.

منابع

- آقازاده، احمد (۱۳۸۲ الف). روش شناسی و تاریخ تحول دانش آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل. چاپ اول، تهران: نسل نیکان.
- آقازاده، احمد (۱۳۸۲ ب). تاریخ آموزش و پرورش ایران با تاکید بر تحلیل سیر تحولات و رویدادهای تربیتی و شناخت اهم مسایل کنونی آموزش و پرورش. چاپ اول، تهران: ارسباران.
- آقازاده، احمد (۱۳۸۳). مسایل آموزش و پرورش ایران. چاپ اول، تهران: سمت
- ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی استانداردها، اهداف، مدل‌های برنامه درسی، فرایندهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی درس مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی در کشورهای استرالیا، کانادا، انگلستان، ژاپن و ایالات متحده آمریکا. وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی.
- ابوضحی، ابتسام (۱۳۸۵). مدیریت مدرسه‌محور. ترجمه غلام‌رضا گرای‌نژاد و دیگران، چاپ دوم، تهران: مدرسه.
- احمدی، پروین (۱۳۸۰). طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی و مقایسه آن با برنامه‌های درسی موجود دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران. پایان نامه دکترا، دانشگاه تربیت مدرس.
- ادیب، یوسف (۱۳۸۲). طراحی الگوی مطلوب برنامه‌ریزی درسی مهارت‌های زندگی برای دوره راهنمایی. پایان‌نامه دکترا، دانشگاه تربیت مدرس.
- برخورداری، مهین (۱۳۸۱). تبیین و ارزیابی چالش‌های تربیت مدنی در نظام آموزش و پرورش ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- بری، مارک (۱۳۸۴). آموزش و پرورش تطبیقی: سنت، تجدد و چالش‌های نوین. مجموعه مقالات یازدهمین کنگره جهانی آموزش و پرورش تطبیقی در کره جنوبی، ترجمه عباس معدن-دار، چاپ اول، تهران: جنگل.

- جوادی، محمدجعفر (۱۳۷۶). بررسی نظرات اولیای دانش آموزان و معلمان دوره ابتدایی درباره کتاب‌های درسی این دوره. وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- حج‌فروش، احمد (۱۳۷۸). بررسی نظرات معلمان مجرب درباره اشکالات محتوای کتاب‌های درسی در دوره ابتدایی که در افت تحصیلی موثر بوده. وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.
- حکیم‌زاده، رضوان؛ کیامنش، علی‌رضا؛ و عطاران، محمد (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی با توجه به مسایل و مباحث روز جهانی در حوزه برنامه‌های درسی. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات برنامه درسی، شماره ۵، سال دوم، تابستان ۱۳۸۶، صص: ۵۴-۲۷.
- دادستان، پریخ. (۱۳۷۸). بررسی توان ذهنی و درک مفاهیم دانش آموزان دوره ابتدایی به‌منظور تعیین استانداردهای آموزشی. وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.
- راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی (۱۳۷۶). شورای برنامه‌ریزی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.
- راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی (۱۳۸۵). وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، گروه مطالعات اجتماعی.
- سبحانی‌نژاد، مهدی (۱۳۷۹). مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه درسی کنونی دوره ابتدایی ایران و طرحی برای آینده. پایان‌نامه دکترا، دانشگاه تربیت مدرس.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ و حجازی، الهه (۱۳۸۲). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ هفتم، تهران: آگاه.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). ارائه چهارچوب نظری، طراحی، تدوین و اجرای آزمایشی برنامه-دروس اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد حل مساله. وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، مرکز تحقیقات آموزشی.
- شهبازی و هاب (۱۳۷۸). بررسی محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی دوره ابتدایی از نظر انطباق با اهداف راهنمایی شغلی در این دوره از دیدگاه رابرت هاپاک. پایان‌نامه دکترا، دانشگاه تربیت معلم.

- صادقیان، نبی‌الله (۱۳۸۲). طرح مطالعاتی تولید راهنمای برنامه درسی دوره ابتدایی. وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی. صافی، احمد (۱۳۸۳). سازمان و اداره امور مدارس. چاپ چهارم، تهران: رشد.
- عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۸۵). درآمدی بر توسعه آموزش عالی در ایران با تأکید بر علوم انسانی. چاپ اول، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- غلامی‌فرد، اسرافیل (۱۳۸۱). بررسی کمی و کیفی برنامه‌های درسی جامعه‌شناسی دوره متوسطه گروه علوم انسانی براساس دیدگاه اجتماعی در برنامه‌ریزی درسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- فتاح، مینا (۱۳۸۵). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی مقطع ابتدایی از نظر میزان ارتباط آن با مهارت‌های زندگی در سال تحصیلی ۸۵-۸۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۸۱). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران زمین.
- فتحی‌واجارگاه، کورش و واحدچوکده، سکینه (۱۳۸۵). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه علمی پژوهشی نوآوری‌های آموزشی. ویژه‌نامه‌ی نوآوری در تربیت شهروندی، شماره ۱۷، سال پنجم، پاییز ۱۳۸۵، صص: ۱۳۲-۹۳.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۲). گامی در مسیر انتخاب محتوا در حوزه تخصصی برنامه درسی. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال ۹، شماره ۱، بهار ۷۲.
- قورچیان، نادرقلی و تن‌ساز، فروغ (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه‌های درسی به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. چاپ اول، تهران: علمی و فرهنگی.
- کاظم‌پور، اسماعیل (۱۳۸۳). ارزشیابی برنامه درسی اجرا شده درس مطالعات اجتماعی آموزش متوسطه شاخه نظری براساس مدل سه بعدی روبیتال از دیدگاه دبیران استان گیلان در سال تحصیلی ۸۳ و مقایسه آن با برنامه درسی قصد شده. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- گارسیا گوریدو و لوئیس، خوزه (۱۳۷۴). آموزش ابتدایی در آستانه قرن بیست و یکم. ترجمه نوروز علی مهدی‌پور، چاپ اول، تهران: امیر کبیر.

- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۶). رویکردی نو به فلسفه تعلیم و تربیت. فصلنامه‌ی علمی پژوهشی نوآوری‌های آموزشی: ویژه‌نامه‌ی نوآوری در فلسفه تربیت، شماره ۲۰، سال ششم، تابستان ۱۳۸۶، صص: ۴۰-۱۱.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۵). آموزش شهروندی ملی و جهانی همراه با تحکیم هویت و نظام ارزشی دانش‌آموزان. فصلنامه‌ی علمی پژوهشی نوآوری‌های آموزشی: ویژه‌نامه‌ی نوآوری در تربیت شهروندی، شماره ۱۷، سال پنجم، پاییز ۱۳۸۵، صص: ۴۴-۱۱.
- مارشال، کاترین و گرچن ب. راسمن (۱۳۸۱). روش تحقیق کیفی. ترجمه علی پارسایان و محمد اعرابی. چاپ دوم، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- محسن‌پور، بهرام (۱۳۸۴). نقش سازمان‌های جهانی در توسعه آموزش و پرورش. جزوه درسی چاپ نشده، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- ملکی، حسن (۱۳۶۸). بررسی مقایسه‌ای برنامه‌های تعلیمات اجتماعی مقطع ابتدایی کشورهای ایران، آمریکا و استرالیا از نظر اصول و معیارهای سازماندهی تجربیات یادگیری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- ملکی، حسن (۱۳۷۲). برنامه‌های درسی علوم اجتماعی. فصلنامه آموزش علوم اجتماعی، شماره ۱۸، تهران: دفتر انتشارات کمک آموزشی تهران.
- ملکی، حسن (۱۳۷۳). ارائه چهار چوب نظری درخصوص سازماندهی محتوای برنامه درسی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی. پایان نامه دکترا، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- ملکی، حسن و معافی، محمود (۱۳۷۵). چگونگی تلفیق برنامه‌های تاریخ، جغرافیا، تعلیمات اجتماعی و ارائه اصول و روش‌های مناسب در این خصوص. وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۵). بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۵ و ۳۶، صص: ۹۵-۱۲۲.
- نعیمی، مریم (۱۳۸۵). بررسی اصول و معیارهای انتخاب محتوا و تجارب یادگیری برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از دیدگاه صاحب‌نظران و متخصصان برنامه‌ریزی درسی و معلمان شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

Banks et al., (2005) Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age. Seattle, WA: Center for Multicultural Education, University of Washington.

Bean, J. (1997). Integrated curriculum in the middle schools. Eric Digest: Integrated Curr.htm. p:2.

Birzea, C. (2004). Education for democratic citizenship activities 2001-2004: all-European Study on EDC Policies. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2000). Project on 'Education for Democratic Citizenship'. Resolution adopted by the Council of Europe Ministers of Education at their 20th Session, Cracow, Poland, 15-17 October 2000 (DGIV/EDU/CIT (2000) 40). Strasbourg: Council of Europe.

Davies, L. and Kirkpatrick, G. (2000). The EURIDEM Project: a review of pupil democracy in Europe. London: Children's Rights Alliance for England.

Erickson, H. L. (1995). String the heart and soul: Redefining curriculum and instruction. Corwin Press. P. 96.

Eurydice (2004). Integrating immigrant children in to schools in Europe. Brussels: Eurydice.

Facts sheets on the Swedish school system: The National Agency for Education. On -line at: <http://www.skolverket.se>: Compulsory School. Skolverket, January 2006.

Compulsory school's syllabuses. Skolverket, November 2006.

Democracy and fundamental values. Skolverket, January 2007.

The Swedish school system. Skolverket, January 2007.

Fenton, F. (1967). The new social studies. USA: Hoit Rine Hart and Winsten.

Fogarty, R. (1991) Ten ways to integrated curriculum. *Educational Leadership*. 49, 2: 61-65.

Government of Sweden (2001). National action plan to combat racism, xenophobia, homophobia, homophobia and discrimination. Stockholm: *Written Government Communication* 2000/01: 59.

Hahn, C. (1998). Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education. New York: State University of New York Press.

Hunter, R. and E. A. Scheirer. (1998). The organic curriculum. The Farmers Press.

Ichilov, O. (ed.) (1998). Citizenship and citizenship education in a changing world. London: Woburn Press.

Kennedy, K. (ed.) (1996). New challenges for citizenship education. Canberra: Australian Curriculum Studies Association.

Kerr, D. (1999) International review of curriculum and assessment frameworks. Citizenship education in the curriculum: An international review. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA).

Le Métais, S, J. (2003). International review of curriculum and assessment framework: INCA Thematic Study No.9: International trends in primary education. London: Qualification and Curriculum Authority (QCA).

LPO 94. (2006). The National Agency for Education: Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre. Sweden: AB Danagårds, Ödeshög.

Martin-kniep, G. O. and others (1995). Curriculum integration: An expanded view of an abused idea. *Journal of Curriculum and Supervision*: 227-249.

Miles, Matthew B. and Huberman, A. M. (1983) *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Longman: Sage.

Morrison, G. (1993). *Contemporary Curriculum*. K. S. Allyn Bacon.

O'Donnell, S. (2002). International review of curriculum and assessment frameworks thematic probe. Primary education: An international perspective. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA).

Oliver, D. and Heater, D. (1994). *The foundation of citizenship*. Great Britain: Harvester Wheat-sheaf Press.

Oppenheim, A. N., and Torney, J. V. (1974). *The measurement of children's civic attitudes in different nations*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.

Osler, A. and Starkey, H. (2005). *Study on the advances in civic education in education systems: Good practices in industrialized countries*. London: Center for Citizenship and Human Rights Education.

Pettersson, T. (2004). *Basic values and civic education: A comparative analysis of adolescent orientations towards gender equality and good citizenship*. Sweden, Uppsala University: Center for Multiethnic Research.

Plihal, J. and et al. (1991). *Integration of vocational and academic education: Theory and practice*. Berkely.

Raygon, W. and Mc Auly, T. (1964). *Social studies for today's children*. New York: Centrascofts.

The Eurydice European Unit. (2004). *Structures of education, vocational training and adult education system in Europe EURYDICE/CEDEFOP/ETE*. (Sweden). Published The Eurydice European Unit-Brussels.

Torney-Purta, J. Schwill, J. and Amadeo, J-A. (eds.) (1999). *Mapping the distinctive and common features of civic education in twenty-four countries*. in: Torney-purta, J. Schwill, J. and Amadeo, J-A. (eds). *Civic*

education across countries: 24 national case studies from the IEA civic education project. Amsterdam: IEA.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. and Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Executive Summary. Amsterdam, the Netherlands: IEA 143.

Vars, G. F. (1997). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*. 49, 2:14-15.

Web Sources:

www.cedefop.eu.int (مرکز توسعه برنامه آموزش حرفه‌ای اروپا)

www.devdata.worldbank.org/edstats (شاخص‌های توسعه بانک جهانی)

www.eurydice.org (شبکه اطلاعات آموزشی اروپا)

www.hdr.undp.org (برنامه توسعه سازمان ملل، گزارش توسعه انسانی)

www.hsv.se (آژانس ملی آموزش عالی سوئد)

www.ibe.unesco.org (دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت)

www.inca.org.uk (اسناد آنلاین پروژه بین‌المللی بررسی ساختارهای برنامه درسی و ارزشیابی)

www.iea.nl/civic-Education.Html (انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی)

www.oerp.sch.ir (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی ایران)

www.si.se (انستیتوی سوئد)

www.skolverket.se (آژانس ملی آموزش سوئد)

www.sweden.gov.se (وزارت آموزش، تحقیق و فرهنگ سوئد)

www.sweden.se (پایگاه اینترنتی اطلاعات رسمی سوئد)

www.timss.bc.edu/pirls20001i (نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن)

www.timss.bc.edu/timss1995i (نتایج مطالعه بین‌المللی ریاضیات و علوم)

www.talif.sch.ir (دفتر تالیف و برنامه‌ریزی کتب درسی ایران)

www.unesco.org/statistics (موسسه آماری یونسکو)

www.unesco.org/iyer (یونسکو، بخش کمک به مردم برای یادگیری با هم زیستن)

www.wikipedia.org (دایره المعارف آزاد جهانی)