





برنامه درسی و آموزش تأملی علم تاریخ مبتنی بر طرح شایستگی محور

اعظم رحیمی جابری  

استادیار، گروه آموزش تاریخ، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. نویسنده مسئول: a.rahimijaberi@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ‌ها: دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۰۲ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۵	<p>پیشینه و اهداف: توجه به دانش برنامه‌درسی و بهره‌گیری از این حوزه برای بازنگری، سازمان‌دهی و طراحی برنامه‌ای مناسب برای رشته‌های تخصصی دانشگاهی، از گام‌های اساسی و مؤثر برای تحقق اهداف هر رشته تحصیلی است. پژوهش حاضر با هدف بررسی پرونداد برنامه‌درسی رشته تاریخ انجام شده است تا از این طریق به یک الگوی مناسب از برنامه‌درسی دست یابد. روش: بر همین اساس، پژوهش پیش رو، با رویکرد توصیفی - تحلیلی و کاربردی و روش اسنادی بر پایه پژوهش‌های داخلی و خارجی و تجربه زیسته بهره‌برده است و با طرح این پرسش محوری که قابلیت برنامه‌درسی و آموزش تاریخ و تأثیر آن بر شایستگی علمی و حرفه‌ای فراگیران، در چه سطحی از مطلوبیت قرار دارند؟ چالش‌های محتوایی و آموزشی غیرمتناسب با رسالت این علم و نیازهای جامعه را مورد بررسی قرار می‌دهد تا بازنگری و تحولات برون‌رفت آن را تبیین کند. بحث و نتیجه‌گیری: بررسی داده‌های تاریخی و تجربه زیسته پژوهشگران حکایت از آن دارد که فقدان یک چهارچوب نظری و عملی و یک برنامه عملیاتی منسجم و کارآمد برای تدریس و ارزشیابی درس تاریخ و جهت‌گیری‌های دور از واقعیت و عدم تناسب برنامه‌درسی تاریخ در تقویت شایستگی‌های علمی، اجتماعی و شغلی دانش‌آموختگان، باعث عدم تحقق اهداف این علم شده و قابلیت و مهارت‌های آن را کاهش داده است. در نتیجه، برای تحول بنیادی و متناسب‌سازی علم تاریخ با قابلیت‌های فراگیران، باید بازنگری جدی از سوی متصدیان و نظام معرفتی این رشته صورت گیرد تا به همه ظرفیت‌ها و سرمایه‌های این علم توجه شود؛ به گونه‌ای که تأکید محتوای منابع تاریخی، بر تحلیل و تفسیر وقایع و کاربردی‌سازی علم تاریخ باشد و همچنین، روش نوین تدریس این علم از آموزش محور و انتقالی به مسئله‌محور و عینی و تولید دانش بدل شود و روح جستجوگری، قدرت تفکر در مورد علت‌یابی و نتایج حوادث تاریخی و کاربرد آن در زندگی حال و آینده را در اذهان بیدار کند؛ به این ترتیب زمینه برای ایجاد خلاقیت و ارزشمندی این درس و همچنین شایستگی‌های لازم برای موفقیت فراگیران فراهم می‌شود.</p>

استناد: رحیمی جابری، اعظم (۱۴۰۴). برنامه‌درسی و آموزش تأملی علم تاریخ مبتنی بر طرح شایستگی محور. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۹(۵۶): ۳۲۸-۳۰۱.

<https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2066847.1657>

© ۱۴۰۴ (۲۰۲۵) نویسندگان مقاله، نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ناشر: سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت).



University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 56
Spring & Summer 2025
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511



Curriculum and reflective teaching of history based on a competency-based design

Aazam RahimiJaberi * ✉ 

Assistant Professor, Department of History Education, Farhangian University, Tehran, Iran.
Corresponding author: a.rahimijaberi@cfu.ac.ir

Article Info

History

Received: Apr. 22, 2025

Accepted: Aug. 27, 2025

Keywords

History education
Curriculum
historical thinking
competence

Abstract

Background and Objectives: Paying attention to curriculum knowledge and selecting from this area to review, organize, and design appropriate programs for specialized academic fields is one of the fundamental steps and decision-making to realize the planning of each academic field. The present study was conducted with the aim of examining the output of the history curriculum; in order to achieve an appropriate model of the curriculum. **Method:** Accordingly, the present study has used a descriptive-analytical and applied approach and a documentary method based on domestic and foreign research and lived experience. It is and by posing this question: What level of desirability are the capabilities of the history curriculum and teaching and its impact on the scientific and professional competence of learners? It examines the content and educational challenges that are disproportionate to the mission of this science and the needs of society in order to explain its revision and developments. **Discussion and Conclusion:** A review of historical data and the lived experience of researchers indicates that the lack of a theoretical and practical framework and a coherent and efficient operational plan for teaching and evaluating history lessons, as well as unrealistic orientations and the inadequacy of the history curriculum in strengthening the scientific, social, and professional competencies of graduates, have led to the failure to achieve the goals of this science and reduced its capabilities and skills. As a result, in order to fundamentally transform and adapt the science of history to the capabilities of learners, a serious review must be carried out by the practitioners and the epistemological system of this field to pay attention to all the capacities and assets of this science, so that the emphasis of the content of historical sources is on the analysis and interpretation of events and the application of the science of history. Also, the new method of teaching this science should change from education-oriented and transferable to problem-oriented and objective and knowledge-producing, and awaken in the minds the spirit of inquiry, the power of thinking about the causes and results of historical events, and its application in present and future life; in this way, the ground is prepared for creating creativity and value in this lesson, as well as the necessary competencies for the success of the learners.

Citation: RahimiJaberi, A. (2025). Curriculum and reflective teaching of history based on a competency-based design. *University Textbooks Research and Writing*, 29(56), 301-328.

<https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2066847.1657>

© 2025 Authors, University Textbooks Research and Writing.

Publisher: Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT).

مقدمه

مقوله‌ی تعلیم و تربیت به‌عنوان ابزار جامعه‌پذیری، از مسائل مهم بشر در ادوار تاریخی محسوب می‌شود و از آنجا که نظام آموزشی حتی در اشکال سنتی نیازمند محتوا و تجارب خاصی بوده است؛ بنابراین، برنامه‌دستی^۱ نیز از قدمتی به میزان تعلیم و تربیت برخوردار است. برنامه‌دستی، به‌عنوان کانون و قلب نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود که در فرایند ارزشیابی مداوم، صیقل و پویایی می‌یابد و بخش عمده‌ای از آن، طراحی برنامه‌دستی است. در واقع، طراحی برنامه‌دستی شامل تدوین اهداف، مشخص کردن محتوای تجارب یادگیری و مواد آموزشی و همچنین شیوه‌های نوین تدریس و ارزشیابی آن است که البته تمامی این اقدامات در جهت آموزش اثربخش و کاربردی است تا طبق تدابیر از پیش طراحی‌شده، علاوه بر جامعیت و تطابق با مسائل روز و همچنین یاددهی مطالب سودمند به فراگیر، سبب تغییرات مطلوب در افکار و احساس ارزشمندی در فراگیر شود.

در این راستا، درس تاریخ جایگاه والایی دارد، چراکه تاریخ، آغاز روح جمعی و دیرینه بودن هویت ملی ایرانی است که فراگیر در آن درس‌های مدنی را می‌آموزد و آنان را به شهروندانی مفید تبدیل می‌کند (Puteh, Maarof & Tak, 2010)؛ بنابراین، علم تاریخ جزء علوم نظری و بنیادی محسوب می‌شود و هدف تحقیقات تاریخی، بررسی و تفسیر رویدادهای گذشته و در واقع توسعه تفکر تاریخی است تا از این طریق بتوانیم رویدادهای زمان حال را بهتر بشناسیم و آینده خود به مثابه تاریخ فردا پیش‌بینی کنیم، چراکه درک شرایط فعلی جامعه و جهان در قرن حاضر و آینده به فهم و تعمیق ریشه‌های تاریخی آن منوط است. به این ترتیب، رسالت علم تاریخ این است که سطح آگاهی افراد جامعه را از گذشته تا حال و آینده ارتقاء دهد و با تحت تأثیر قرار دادن اندیشه‌ی آحاد جامعه، رفتارهای مطلوبی چون همبستگی اجتماعی، عشق به سرزمین، حقیقت‌جویی و عدالت‌ورزی را به وجود آورد. با این دیدگاه، تاریخ هر ملت نمایانگر شناسنامه و آیین زندگی آن جامعه است که دارای جریان پویا و اصولی ثابت است و به‌عنوان علمی تأثیرگذار تلقی می‌شود.

۱. برنامه‌دستی به مجموعه‌ای از اهداف، سرفصل‌ها، محتوای دروس و روش‌های تدریس و ارزشیابی گفته می‌شود که فراگیران از طریق آن، سه بُعد دانش، نگرش و مهارت‌های لازم را کسب می‌کنند (ملکی، ۱۳۸۴).

از این رو، آگاه بودن از گذشته نه تنها یک حق بلکه یک وظیفه محسوب می‌شود، اما ماهیت غیر عینی و رویکرد آموزش این علم، سبب دور شدن از جایگاه واقعی خود شده است؛ هرچند بازنگری‌هایی در نظام معرفتی آن صورت گرفته و تعدادی واحد کارآمد اضافه شده است، اما این تغییرات همچنان در برابر تحولات سیاسی کتب درسی کم‌رنگ است و به همه ظرفیت‌های تاریخ توجه نشده است. با این رویه، شناختی از رویدادهای تاریخی صورت نمی‌گیرد و درس تاریخ که باید عشق به سرزمین و نیاکان را در افراد نهادینه کند، به مخزنی از محفوظات تبدیل می‌شود که این امر سبب بی‌علاقگی به این علم می‌شود.

براین اساس، توسعه علمی و حرفه‌ای فراگیران علم تاریخ طبق اهداف بیان شده وزارت علوم و با رویکرد شایستگی محور مستلزم توجه به طراحی برنامه درسی کارآمد و آموزش مناسب به عنوان درسی هویت ساز است. در واقع، برنامه درسی و آموزش آن، ضمن برخورداری از جامعیت لازم، بایستی مطابق با نیازها، واقعیت‌ها و تحولات جامعه باشد.

پیشینه تحقیق

هرچند درباره جایگاه، آسیب شناسی و روش‌های نوین تدریس درس تاریخ پژوهش‌های تک‌بعدی و پراکنده صورت گرفته است، اما پرداختن به تأثیرات برنامه‌ریزی درسی و آموزش علم تاریخ بر شایستگی علمی و حرفه‌ای فراگیران و ارائه الگویی مطلوب برای کارایی آن، نوآوری پژوهش حاضر است. باین حال، درباره پیشینه این موضوع می‌توان به پژوهش مارگارت مک کثون و ایزابل بک^۱ (۱۹۹۰) اشاره کرد که بر یادگیری فعال و مشارکتی تأکید داشتند. همچنین مقاله یلماز^۲ (۲۰۰۸) به اهداف و آموزش مؤثر درس تاریخ و صلاحیت معلمان در این زمینه می‌پردازد. موریس ایزابلا^۳ و همکاران (۲۰۱۴) در تحلیل خود به روش‌های آموزش تاریخ در مدارس متوسطه چون بارش مغزی و مناظره پرداخته‌اند. ویجایاساری^۴ و همکاران (۲۰۲۰) نیز پس از بررسی آسیب‌های درس تاریخ،

1. McKeown & Beck.
2. Yilmaz
3. muriirs Isabella
4. Wijayasari

الگوی برای آموزش آن مطرح می‌کنند. شکاری و خدادادی (۱۳۹۰) در مطالعه خود به بررسی انتقادی دیدگاه دبیران و دانش آموزان درخصوص معیارهای سازماندهی کتاب *تاریخ ایران و جهان* پرداخته‌اند. ملایی توانی (۱۳۸۹) در پژوهش خود، با نگاهی انتقادی تاریخی و واحدهای درسی رشته تاریخ را مورد نقد قرار داده و پیشنهادهایی در این راستا ارائه داده است. با این همه، در زمینه نسبت برنامه درسی و آموزشی تاریخ با شایستگی توسعه حرفه‌ای فراگیران و پاسخ به چالش‌های آن، پژوهشی صورت نگرفته است.

اهداف و سؤالات پژوهش

بنابراین پژوهش حاضر بر آن است تا ضمن ارائه میزان مطابقت برنامه‌داری و آموزشی علم تاریخ با اهداف و نیازهای واقعی جامعه، راهکارهای مطلوبی برای رشد قابلیت‌ها و مهارت‌های فراگیران ارائه دهد تا دانش‌آموختگان این رشته، نیازهای علمی و حرفه‌ای خود را برآورده سازند. از همین رو، در پی تحلیل و پاسخگویی به این سؤالات است که برنامه‌داری و آموزشی علم تاریخ تا چه اندازه اهداف و ضرورت‌های تدوین این علم و همچنین نیازهای آموزشی و مهارتی فراگیران را مدنظر قرار داده است و چه راهکارهایی برای برنامه‌ریزی درسی مطلوب می‌توان ارائه داد؟ براین اساس، فرضیه تحقیق حاکی از آن است که محتوا و آموزش علم تاریخ در پوشش رسالت این درس و همچنین پرورش و تقویت شایستگی‌های موردنیاز دانش‌آموختگان توفیق چندانی نداشته است و با بازنگری جدی در این برنامه‌ها، می‌توان به بهبود عملکردها و اهداف این علم دست یافت.

چارچوب مفهومی

درواقع، تدوین برنامه‌داری هر رشته معرفتی و تعیین اهداف و اصول متناظر با آن، مستلزم تعیین منظر معرفت‌شناختی نسبت به آن است. رویکرد معرفتی نسبت به هر دانش، مشخص‌کننده برخی از ضرورت‌های آموزش و انتظارات برآمده از آن است. در این راستا، علم تاریخ بر اساس هدف، روش و منابع خاصی فهم می‌شود. مورخان با استفاده از تفسیر و بازآفرینی معنای کنش‌های انسانی، درصدد کشف واقعیت‌ها و تنظیم و تعمیم آن‌ها در راستای درک روشمند مطالب تاریخی هستند. آنان با استفاده از تجربیات و بینش خود از زندگی و امتزاج اندیشه‌های خود با معانی موردنظر فاعلان افعال در دوره‌های موردنظر، در جهت کشف معنای رویدادها و کنش‌ها و در نتیجه موضوعات پژوهشی خود تلاش

می‌کنند (استنفورد، ۱۳۸۴: ۲۵۵-۲۵۸؛ دیوئی، ۱۳۹۳: ۱۵۱)؛ به همین دلیل از یک موضوع تاریخی، ممکن است روایت‌های مختلفی شکل بگیرد. در واقع به نوعی، دانش تاریخی به دلیل ویژگی و ماهیت خاص خود، به صورت جمعی تولید و به اشتراک گذاشته می‌شود (Lowenthal, 1985: 213). انتخاب منظرهای مختلف معرفتی در مورد تاریخ، به هدف‌های متفاوت و برنامه درسی متمایزی منجر خواهد شد؛ بنابراین پیش‌فرض‌های منطقی در مورد نوع شناخت در هر حیطه معرفتی در تعیین اهداف و چگونگی فرایند آموزش آن در برنامه درسی، تأثیر بسیاری دارد که باید پیش از هدف‌گذاری مورد بررسی قرار گیرد. از این رو، محوری دانستن علم تاریخ و برخورداری از حافظه تاریخی قوی باعث می‌شود تا کارایی و تفکر تاریخی در اهداف و برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد و کنش سنجیده صورت گیرد و تفکر اصیل تفکری است که با واقعیت مرتبط باشد نه در عالم خیال (فریره، ۱۳۵۸: ۶۵)؛ بر این اساس، تاریخ زمانی معنادار خواهد بود که به صورت فرایند پیشرفتی مدام به سوی وضع بهتر مطرح گردد (Walsh, 1967).

روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیقات کاربردی است و بر اساس رویکرد ترکیبی توصیف و تبیین و بهره‌گیری از روش تحلیل اسناد مرتبط با موضوع و مشورت با متخصصان حوزه تربیتی و تجربیات زیسته، انجام شده است. مطالب مستخرج از منابع و تحقیقات پژوهشگران، بر پایه نوع موضوع و توالی زمانی تنظیم شده و سپس داده‌های منابع بر اساس ضوابط تاریخی و صحت و سقم مطالب بر پایه ترجیح به اسناد یا موثق بودن راوی سنجیده شده است. برای ساماندهی یافته‌ها و طبقه‌بندی داده‌ها از ابزار فیش‌برداری و یادداشت‌برداری از منابع استفاده شده و اطلاعات پس از تحلیل و تجزیه به صورت کیفی بررسی شده است. نتایج این پژوهش می‌تواند در طراحی برنامه درسی و آموزشی سودمند و کارآمدتر استفاده شود.

یافته‌های پژوهش

برنامه درسی تاریخ

برنامه درسی در واقع، سازمان‌دهی یک‌سری از فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده‌ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است

(یارمحمدیان، ۱۳۹۲: ۱۹). مهم‌ترین مراحل طراحی برنامه‌دردسی، انتخاب محتوای مناسب است که نقش بسیاری در تحقق اهداف، قابلیت یادگیری، واقعیت‌ها و تحولات جامعه دارد (ملکی، ۱۳۸۴: ۸۲) و حتی چگونگی روش تدریس نیز متأثر از این محتواست؛ بنابراین سازماندهی محتوا، تأثیرات بسیاری در زمینه‌های شایستگی علمی و حرفه‌ای افراد ایفا می‌کند که البته این امر نیازمند مداومت در امر بازنگری و بهبود آن نیز است. در این زمینه بالاکریشن^۱ (۲۰۰۵) اظهار می‌دارد که نظام آموزشی موجود در برآوردن نیازها که اکثراً کتاب‌دردسی محور است، محدودیت دارند و به بازنگری جدی نیاز دارند که از طریق نظام آموزشی مبتنی بر شایستگی پوشش داده خواهد شد؛ یعنی درواقع به جای تأکید صرف بر آموزش موضوعات‌دردسی بر آموزش استدلالی و انتقادی متمرکز شوند.

بنابراین، از مهم‌ترین عوامل در تعیین کیفیت نظام آموزشی، برنامه‌های‌دردسی هستند که نقش غیرقابل‌انکاری در تحقق یافتن یا تحقق نیافتن رسالت‌های آموزشی ایفا می‌کنند. برنامه‌دردسی باید به صورت جامع بر پرورش قابلیت‌ها و مهارت‌هایی که تأمین‌کننده نیازهای علمی و حرفه‌ای فرد است، استوار باشد تا بتواند با تغییرات ایجادشده مواجه شوند. مهم‌ترین مؤلفه‌های شایستگی علمی دانش به‌روز، تفکر انتقادی، توانایی حل مسئله، فناوری اطلاعات و ارتباطات، زبان تخصصی، خلاقیت و دانش استدلالی و مهارت‌های پژوهشی هستند. شایستگی حرفه‌ای نیز شامل شناخت و نگرش درباره بازار شغلی، کارآموزی و اضافه‌شدن واحدهای‌دردسی عملی و توانایی کاربرد علوم نظری در عمل، کارآفرینی، ترجمه متون تخصصی، کاربرد نرم افزارهای رایانه و اینترنت، توانایی کار گروهی و همکاری، مسئولیت‌پذیری و تعهد هستند. یکی از ارگان‌های مهم در این راستا، آموزش عالی است که می‌بایست از طریق برنامه‌ریزی‌دردسی رشته‌های مختلف، در این مسیر گام نهد تا فراگیر را برای پاسخگویی به پیشرفت‌های اقتصادی، اجتماعی و فناوری‌های به سرعت در حال تغییر، مجهز سازد. درواقع، فراگیران از منابع مهم اطلاعاتی برنامه‌دردسی و از ذینفعان هستند و لازم است با توجه به هدف برنامه‌دردسی که ایجاد شایستگی و تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده است، نیازهای وی تأمین شود: 2001: (Wheelahan & Carter, 303) و خود فراگیران نیز از حق اظهارنظر درباره برنامه‌دردسی برخوردارند و علایق آنان در فرایند تصمیم‌گیری مورد توجه است (Griffiths et al, 2007)؛

بنابراین پژوهش در زمینه وضعیت هر یک از برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی می‌تواند گام مؤثری در فرایند بهبود برنامه‌ریزی درسی و آموزش دانشگاهی داشته باشد. در میان رشته‌های علوم انسانی، رشته تاریخ از شاخه‌های مهم آموزش عالی به ویژه در زمینه انسجام و همبستگی ملی محسوب می‌شود که تحصیل در مقاطع عالی آن، نیازهای کشور را در زمینه تعلیمات و تحقیقات مرتفع می‌سازد. با توجه به جایگاه و اهمیت درس تاریخ، ضروری است تا به اهداف، محتوا و روش تدریس این درس توجه جدی شود تا جایگاه مطلوب خود را به دست آورد. در واقع، فقدان دانش تاریخی و عدم مشارکت و انگیزه فراگیر را به برنامه درسی و روش تدریس تاریخ مرتبط می‌دانند (VanSledright, 1998).

به‌رحال، اولین ارزیابی برنامه درسی تاریخ، توسط کمیته تخصصی تاریخ و جمعی از محققان در ستاد انقلاب فرهنگی طی سال‌های ۱۳۵۹-۱۳۶۲ در راستای انطباق آن با اهداف دانشگاه اسلامی صورت گرفت و در سال ۱۳۶۳ به تصویب رسید. بر اساس این برنامه، دوره کارشناسی تاریخ با دو گرایش دبیری و آزاد پیش‌بینی شده بود و در مصوبات وزارت علوم، ضرورت‌های تاریخ این گونه بیان شده است: «انجام مطالعات و پژوهش‌های نو، بازشناسی ارزش‌های مادی و معنوی در ایران و اسلام تاکنون و با الهام از انقلاب اسلامی و جهان‌بینی منبعث از آن، ایجاد بستر پیشرفت و تکامل در جامعه و تغییرات زیربنایی و بنیادی در زمینه‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی برپایه مطالعه موارد ارزشمند جامعه ایرانی و اسلامی و تاریخ جهان اسلام، تقویت حس کنجکاوی و دقت علمی، علاقه به تفکر و ابداع و خلاقیت در جامعه» (برنامه آموزشی تاریخ: ۹). برنامه دروس در چهار حوزه تقسیم شد؛ درس‌های عمومی ۳۹ واحد؛ درس‌های پایه ۲۵ واحد اجباری؛ درس‌های اصلی ۶۷ واحد، درس‌های تخصصی ۳۰ واحد که به‌طور کل به ۱۶۱ واحد می‌رسد. برای دوره دبیری مراکز تربیت معلم، به‌جای دروس پایه، درس‌های تربیتی و تربیت موضوعی مطرح شد. دومین برنامه، پانزده سال بعد در کمیته‌ای از نمایندگان تاریخ صورت گرفت؛ برنامه تاریخ در دو گرایش دبیری و آزاد این‌گونه تدوین شد که دانشجویان کارشناسی آزاد با گذراندن ۱۳۵ واحد و دبیری با ۱۳۴ واحد، مرکب از درس‌های عمومی ۱۶ واحد، درس‌های پایه ۲۸ واحد، درس‌های اجباری ۶۸ واحد، درس‌های اختیاری ۲۳ واحد و درس‌های تربیت دبیر ۲۴ واحد که دانشجو معلمان به‌جای دروس پایه می‌گذرانند، فارغ‌التحصیل می‌شوند (ملایی توانی، ۱۳۸۹: ۱۷۵). طول این

برنامه‌ها در دوره‌ی کارشناسی چهار سال است که با نظام آموزشی واحدی در هشت نیمسال قابل اجرا خواهد بود. در این زمینه، هدفمند بودن و میزان انطباق برنامه‌داری و آموزشی تاریخ با نیازهای علمی و حرفه‌ای فراگیران از مباحث مهمی به شمار می‌آید که نیاز به سنجش و حل مسئله دارد.

بازشناسی انتقادی الگوی رایج برنامه‌داری و آموزش تاریخ

عدم انطباق محتوا و اهداف بر اساس الگوی شایستگی

رشد و توسعه علمی به ویژه در حوزه علوم انسانی زمانی تحقق می‌یابد که علم از عوامل حاکمیتی مستقل باشد و در این صورت است که عقل‌گرا می‌شود و مباحث معرفتی و انتقادی به آن راه می‌یابد. در این راستا، محدود ساختن تاریخ به تاریخ سیاسی و حکومتی، باعث کم‌رنگ شدن بخش عمده‌ای از سرمایه‌ها و تلاش‌های بشری می‌شود و از طرف دیگر منجر به یک نگاه تک‌بعدی و جانب‌دارانه به مسائل تاریخی می‌گردد؛ چنان‌که ذکر شد، اصالت دادن به خاندان‌های حاکم و دسته‌بندی تاریخ بر پایه‌ی ظهور و افول سلسله‌ها و با محوریت شاه، به عنوان کانون دگرگونی‌های تاریخ، مطرح شده است (ملایی توانی، ۱۳۸۹: ۱۷۸-۱۷۹). از سوی دیگر تحولات سیاسی ایران بر مبنای آشوب، منازعه و جدال‌های سیاسی و نظامی بازنمایی شده که در راستای آن نخبگان سیاسی برای رسیدن به اهداف خود که همان کسب قدرت است، توده‌ها را به کار می‌گیرند و قربانی می‌کنند (صیامیان گرجی، صالحی؛ ۱۳۹۲: ۶۲ و ۶۹). عناوین کتاب‌های درسی هم با تأکید بر خاندان دودمانی صورت گرفته است که با تحولات سیاسی شروع می‌شود و سپس تحولات فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ... در ادامه آن می‌آید که این‌گونه به نظر می‌رسد بقیه جنبه‌ها و اراده‌ی عموم، پیرو عوامل سیاسی هستند. در کلاس‌های درس نیز همین رویه صورت می‌گیرد و دگرگونی‌های سیاسی مهم‌تر به نظر می‌رسد و در اکثر مواقع، مطالب غیرسیاسی که وجوه تمدنی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ... را شامل می‌شود، حذف می‌گردد.

با این اوصاف، هیچ دانشی به اندازه تاریخ از دخالت‌های مصلحت‌جویانه دولتی آسیب ندیده است. بسیاری از حکومت‌ها برای پاک کردن اقدامات نظام‌های سیاسی پیشین و کسب مشروعیت و محبوبیت و تبلیغ سیاست‌های خود، تاریخ را تحریف کرده‌اند یا به شکل انتخابی و گزینشی آن را بیان می‌کنند. به این ترتیب، شرایط سیاسی جاری تعیین می‌کند که کدام واقعه در تاریخ باید بزرگ‌نمایی یا تحقیر شود. این در حالی است که

نظام آموزشی نیز تابعی از سیاست‌های جاری حاکم است و از مداخله دولت‌ها مصون نیست؛ چنان‌که در کتاب‌های درسی تاریخ دوره پهلوی، باستان‌گرایی و ویژگی‌های طرفداری از نظام سیاسی حاکم به میزان بسیاری نسبت به دوره قاجار افزایش یافت. صفحات آغازین بسیاری از کتاب‌ها به تصاویری از پادشاه و ولیعهد اختصاص یافت و در شرح تاریخ معاصر ایران، بدگویی از قاجارها و تمجید از حکومت پهلوی جای ثابتی یافت (عسکرانی، ۱۳۸۹: ۱۶۳-۱۶۴) و حتی در دوره بندی تاریخ ایران، آشکارا جنبه‌های ایدئولوژیک و سیاسی یافته است و تلاش می‌شد کودتای ۱۲۹۹ و ظهور رضاشاه را سرآغاز دوران مدرن یا معاصر ایران بنامند و البته پس از پیروزی انقلاب اسلامی نیز برخی از مورخان درصدد بودند تا برآمدن حکومت صفویان را سرآغاز تاریخ معاصر ایران بشناسانند^۱ (ملایی توانی، ۱۴۰۱: ۱۶۲-۱۶۳). همچنین، توجه به شخصیت‌های تاریخی نیز گاه با تعصب و عدم انعطاف بر آموزش تاریخ سایه افکننده و شخصیت‌ها با تحریف و تخریب و تمجید مواجه می‌شوند و حق مطلب به درستی ادا نمی‌شود؛ یعنی در واقع شخصیت‌ستانی^۲ یا شخصیت‌ستانی^۳ می‌شود. در صورتی که در دیدگاه معقول، شخصیت‌شناسی بی‌طرفانه است (باقری، ۱۳۹۳: ۱۳).

براین اساس، قالب‌گیری تحولات یک جامعه در بستر تحولات سیاسی برای آموزش تاریخ، سبب می‌شود که واقعیت‌ها منعکس نشوند (شکوری، ۱۳۷۱: ۱۱۴). حاکمان ضمن مشروع نشان دادن خود، مخالفان و انتقادها را بی‌تأثیر می‌سازند (راینسون، ۱۳۸۹: ۲۰۳-۲۰۴) و با ایجاد سنت‌های سیاسی و فرهنگی به عنوان ارزش‌های تاریخی، بستر ایجاد انحراف تاریخی را فراهم می‌آورند که بر سرنوشت ملت‌ها نیز تأثیر دارند و این رویه با فایده معروف تاریخ که عبرت‌آموزی است، در تضاد قرار می‌گیرد. در صورتی که حوادث اصلی تاریخ یک ملت، علاوه بر تحولات سیاسی، دربرگیرنده مؤلفه‌های فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و ... هستند که در پهنه جامعه و در میان مردم اتفاق افتاده است. مردم

۱. اگرچه برخی از پژوهشگران، تأسیس حکومت قاجاریه و برخی دیگر جنگ‌های ایران و روس را مبدأ تاریخ معاصر دانسته‌اند (ملایی توانی، ۱۴۰۱: ۱۶۲-۱۶۳).

۲. ارائه تصویری برجسته از شخصیت‌های تاریخی است؛ به طوری که شخصیت‌ها، خالقان ماهری هستند که تاریخ را می‌سازند. این دیدگاه به دنبال قهرمان‌سازی است تا قهرمان‌یابی.

۳. رویکردی که شخصیت ادعاشده برای شخصیت‌ها را از آن‌ها می‌گیرد و هر گونه برجستگی فردی را به منزله تعیین‌کننده امور، نفی می‌کند و شخصیت‌ها را به اقتضای شرایط و موقعیت‌های تاریخی کاهش می‌دهد.

به‌عنوان مباشران، شاهدان و عاملان حوادث تاریخی یا حتی به‌عنوان ظرف حوادث تاریخی، صحیح‌ترین اطلاعات را درباره حوادث دارند؛ اگر جنگی در کار باشد، سربازانی که از میان مردم و جزء مردم هستند، شاهدان و مباشران اصلی صحنه‌های مختلف آن می‌باشند و اطلاعات دست اول را رقم می‌زنند و اگر ابتکار و اختراعی که موجب تحول یک جامعه است، صورت بگیرد، باز جایگاه و اخبار آن را باید در میان مردم جستجو کرد؛ بنابراین مرجع اصلی اخبار در تاریخ، مردم هستند که در کنار مدارک دولتی از هر نظر کامل خواهد بود (شکوری، ۱۳۷۱: ۱۱۲). به این ترتیب، برخلاف سایر علوم، آموزش تاریخ به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به سایر هدف‌های موردنظر محسوب می‌شود و کشف حقایق تاریخی امری ثانوی است که محل گفتگو و پرسش نیست، در صورتی که جامع‌نگری، نگرش ژرف و دغدغه کشف واقعیت بایستی به‌عنوان هدف محوری در برنامه‌درسی مطرح شود.

از این رو، با توجه به مبانی انسان‌شناختی، یادگیری تاریخ فارغ از این سوگیری‌ها، مانند دیگر دانش‌های بشری باید با نیازها و خواست‌های یادگیرنده مرتبط باشد تا در وی انگیزه و اراده‌ای برای یادگیری پدید آورد (شهباز، ۱۳۹۷: ۲۴)؛ بنابراین، انسان‌ها با توجه به نگرش منفعت‌طلبانه فطرت بشری، دانش‌هایی را برمی‌گزینند که ارزش خود را حفظ کنند و بیشترین منفعت را داشته باشند. در این راستا، هر برنامه‌درسی در آموزش عالی بایستی مطابق با واقعیت‌ها، تحولات و نیازها باشد و از جامعیت لازم نیز برخوردار باشد تا از طریق آن، سبب رشد شایستگی‌ها و مهارت‌ها در فراگیر شود. در میان رشته‌های علوم انسانی، تاریخ از رشته‌های مهم آموزش عالی محسوب می‌شود که با توجه به اهداف مصوب برای آن، می‌تواند احتیاجات کشور را در زمینه‌های گوناگون رفع و چشم‌اندازهای مختلفی برای این رشته مشخص کند. بر اساس برنامه‌درسی وزارت علوم، فارغ‌التحصیلان تاریخ، علاوه بر آموزش و پرورش و مؤسسات تحقیقاتی مرتبط، توانایی این را دارند که در سایر سازمان‌های میراث فرهنگی گردشگری و صنایع دستی، موزه‌ها، سازمان صداوسیما، بخش‌های تولیدی، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، سازمان تبلیغات اسلامی، معاونت فرهنگی استانداری‌ها، رایزنی‌های فرهنگی وزارت خارجه و سازمان‌های منطقه‌ای و جهانی، مرکز اسناد ملی و نشریات و ... خدمت کنند (برنامه آموزشی تاریخ: ۱۵-۱۶)، اما اهداف اعلام‌شده با خروجی واقعی همخوانی ندارد و اکثر دانش‌آموختگان در صورت فراهم شدن شرایط، به‌عنوان مدرس دروس تحصیلی مشغول به کار هستند و کارشناسان

قابلی برای سایر وزارت‌خانه‌ها نیستند یا شرایط مهیا نیست؛ بنابراین، برنامه‌درسی رشته تاریخ علی‌رغم بازنگری، دور از اهداف اعلام‌شده و ضرورت‌های واقعی جامعه تدوین شده است و درواقع، همچنان، تاریخ سلسله‌ای بر اساس زندگینامه قدرتمندانی که دورانی از اوج و افول داشته‌اند و درواقع نمایانگر تغییر ساختار قدرت هستند، بر تاریخ موضوعی یا غیرسیاسی ارجحیت بیشتری دارد و به‌عنوان دروس اجباری مطرح شده است.

روش تدریس محتوامحور

آموزش به مرحله اجرا درآوردن طرح برنامه‌درسی محسوب می‌شود، اما شیوه‌تعلیم و تربیت درس تاریخ نیز که به‌عنوان درسی حفظی مطرح شده، بر اساس روش بانکی است. این روش بر آموزش نقلی و حفظ کردن ماشین‌وار محتوا و مطالب درسی متکی است. در این روش، فراگیر به مثابه مخزن‌هایی تصور می‌شود که باید به دست معلمان پر شوند و هر کس این مخزن‌ها را بهتر پر کند، معلم بهتری است و هر ظرفی که بیشتر پر شود، شاگرد بهتری است، زیرا مبنای این روش همچون بانکداری بر امانت‌سپاری استوار است. معلم امانت‌سپار و شاگرد امانت‌دار است و میدان عمل فراگیر منحصر به دریافت امانت‌ها و تنظیم پرونده‌ها و ذخیره آن‌ها در بایگانی مطالب است. با توجه به اینکه در این روش، معلم این اطلاعات را غالباً به شیوه سخنرانی توصیفی یا با ارائه سؤال‌هایی جزئی از مطالب کتاب که در حقیقت جمع‌آوری مجدد مباحث است، انتقال می‌دهند و شاگرد تنها گوش می‌سپارد، انسان به موجودی مطیع، سازگار و ذخیره‌کننده منفعل داده‌ها تبدیل می‌شود و کمتر به آگاهی‌های نقادانه و خلاقانه دست می‌یابد. درواقع به گفته فریره ظرفیت آموزش بانکی در به حداقل رسانیدن یا نابود کردن قدرت خلاقه فراگیر و در برانگیختن ساده لوحی آنان به نفع ستمگران است که نه می‌خواهند راز جهان برملا شود و نه میل دارند که آن را دگرگونه ببینند و در برابر کارهایی که استعدادهای نقادانه را برمی‌انگیزد، واکنش نشان می‌دهند؛ بنابراین، روش بانکی با افسانه‌ای کردن واقعیت می‌کوشد که برخی حقایق را که از راه‌های زیست‌آدمیان در جهان توصیف می‌شود، مخفی کند و در برابر گفت‌وشنود مقاومت کند. در این روش، با فراگیران به مثابه چیزی که مورد کمک واقع است، رفتار می‌شود و جلوی پرورش خلاقیت او را می‌گیرد و او را موجودی بی‌تحرک و منجمد بار می‌آورد و اندیشه مقدر و محتوم بودن وضع اجتماعی آدمیان را تقویت می‌کند (فریره، ۱۳۵۸: ۵۸-۶۳، ۷۶-۷۸). در این راستا، فرهنگ یادگیری، غالباً معلم‌محور است تا

یادگیرنده محور، محتوا محور است تا فعالیت محور، نمره محور است تا یادگیری محور، حفظی و انتقالی است تا ساخت و تولید دانش، نتیجه محور است تا فرایند محور. این ویژگی‌ها بستر را برای ایجاد تدریس خلاق و علمی فراهم نمی‌کند (McComas, 2020). با این روش، تحلیلی از رویدادهای تاریخی صورت نمی‌گیرد و اهداف و نیت تألیف کتاب همه در جهت عکس به ثمر می‌رسد و محصل از درس تاریخ هیچ شناختی پیدا نمی‌کند و علی‌رغم گذراندن واحدهای درسی فراوان، درک صحیحی از آموزه‌ها و تفکر علمی در فراگیران صورت نمی‌گیرد (Paul, 2020:166).

برای برون رفت از الگوی بانکی باید از روش مسئله‌محور بهره جست. علاوه بر این، برعکس دروس علوم پایه مثل شیمی و فیزیک که بر کار گروهی و مبتنی بر تحقیق تأکید دارند در دروس علوم انسانی و از جمله تاریخ بر کار فردگرایانه و تدریس گرایش دارند. همچنین، جریان تاریخ با وجود فراز و فرودهای بسیار، دارای قوانین و سنت‌های کلانی چون ظهور و افول حکومت‌ها، شکست و پیروزی‌ها، انقلاب‌ها و ... است، اما تبیین وقایع تاریخی به صورت جزئی و جدا از هم و بدون نگرستن آن‌ها از منظر کلان و دریافت قوانین و سنت‌های جاری در پدیده‌های انسانی، نمی‌تواند دانشی را بنیان نهد که برای زمان حال و عملکردهای جاری افراد مفید باشد و تنها به صورت داستانی مربوط به گذشته دریافت خواهد شد (شهبا، ۱۳۹۷: ۲۴)؛ بنابراین، روش تدریس خوب باید گذری از حافظه‌مداری به سمت یادگیری از طریق موقعیت‌های هدفمند، عینی و واقع‌گرایانه باشد و در میان فراگیران، ارزش‌های مفید و رفتارهای مثبت را نهادینه کند و تجارب معلم را با موقعیت کلاسی حقیقی ترکیب کند تا باعث توانمندی و افزایش علاقه فراگیران شود و بتواند تحلیل‌های متفاوتی از وقایع به عمل آورند (احمدی، ۱۳۹۷: ۲۹).

ایدئال‌های برنامه‌دستی تاریخ

سازماندهی محتوا و اهداف بر اساس رویکرد متکاملی

تاریخ بر اساس محتوا به دو بعد تقسیم می‌شود؛ تاریخ عامه که همان پوسته تاریخ است و موضوع بحث اکثر مردم و رسانه‌هاست که در این حالت بیان محتوای وقایع به صورت توصیفی و فارغ از هر نوع گزینش و تحلیل مدنظر است؛ دیگری علم تاریخ یا تفکر تاریخی است که به مهارت و تخصص نیاز دارد. این تاریخ، نیازمند شناخت روش‌های تبیین و پژوهش و داشتن ذهن نقاد و تحلیل‌گر است و مسائل تاریخی با بیان تفاوت‌ها و

شباهت‌ها، یافتن دلایل و علت‌ها، احتمال دادن، مقایسه کردن، پیش‌بینی کردن، ارزیابی کردن حوادث و رخدادها، ایجاد ارتباط بین مطالب مطرح‌شده با مسائل روز صورت می‌گیرد.^۱ با این روش از ظاهر حوادث و رویدادها عبور می‌کنیم و به باطن امور و افکار و علل ماورایی آن‌ها می‌رسیم (باقری، ۱۳۸۹: ۱۴۶-۱۴۷) و به خلاقیت و تولید معرفت نائل می‌شویم؛ بنابراین، اندیشه ورزی عمیق نسبت به وقایع تاریخی و توجه به معنا و هسته رویدادها، فرد را قادر می‌سازد تا منطق و قوانین نسبی حاکم بر وقایع مشابه را دریابد. پس از کشف این قوانین و ارائه تبیین‌های مستدل در مورد وقایع، ایجاد قدرت تعمیم‌دهی در حوادث مشابه حاصل می‌گردد. اصطلاحاتی همچون انقلاب‌ها بر اساس همین تعمیم‌ها به کار گرفته می‌شوند. تعمیم‌بخشی هرچند که مطلق نیستند، اما به‌طور کلی در تشخیص شرایط جاری پدیده‌های انسانی و پیش‌بینی نسبی آینده و مدیریت آن، نقش مهمی دارد (باقری و سجادیه؛ ۱۳۹۰: ۱۳۴-۱۳۵). رویکرد سواد تاریخی یا تفکر تاریخی به دنبال تاریخ دوم است که بر اساس آن، رسالت اصلی معلم، نه ارائه حقایق بلکه رشد مهارت فکری و فراهم کردن بستری برای به چالش کشاندن باورها و رویکردهای غیرعلمی و تثبیت شده فراگیران است و آنان را به بازبینی مفروضات خود بر پایه‌های منطقی و علمی وادار کند. با این روش، استدلال‌ورزی انتقادی مخاطبان را تقویت می‌کند و انتظارات و نیازهای جامعه معاصر از مطالعه تاریخ برآورده می‌سازد. برای اجرا و نهادینه کردن این روش، باید جامع‌نگری داشته باشیم و به همه ظرفیت‌ها و جنبه‌های تاریخ توجه شود (صیامیان گرجی، صالحی؛ ۱۳۹۲: ۶۵-۶۶، ۶۸-۶۹).

براین اساس، برنامه آموزشی تاریخ باید متناسب با جایگاه این علم، از تحول و پویایی برخوردار باشد تا قابلیت متخصصان این رشته را بر اساس شرایط روز ارتقا دهد و انتظارات جامعه را برآورده سازد. تحول همه‌جانبه و بنیادی در دانش تاریخ و رشته‌های وابسته به آن در گرو دست‌یافتن به یک نظام معرفتی نو، روزآمد شدن تجربه‌های بومی در چهارچوب تمدن ایرانی-اسلامی، آشنایی با تحولات بزرگ جهان و متناسب با واقعیت‌های جامعه برای کنشگری در قلمرو تاریخ‌شناسی، تاریخ‌نگری و تاریخ‌نگاری است (برنامه آموزشی تاریخ: ۱۱-۱۲). با توجه به اینکه ظرفیت تاریخ بسیار بالاست که حتی علاقمندانی از رشته‌های دیگر

۱. البته به عقیده ابن اثیر، رخدادهای تاریخی پوسته معرفت تاریخی و تفسیر و معنا، هسته آن را تشکیل می‌دهد و با لحاظ کردن این دو جنبه، جوهر معرفت تاریخی امکان‌پذیر می‌شود (ابن اثیر، ۱۴۱۷: ۱/ ۹).

را به این وادی کشانده است، می‌توان بر سویه‌های فرهنگی، تمدنی، علمی، ادبی، هنری و شیوه‌های زندگی اجتماعی روزمره گذشتگان و بازسازی دنیای فرهنگی آنان در کتاب‌های تاریخی تأکید شود و دسته‌بندی تاریخ بر این اساس صورت بگیرد نه بر پایه تحولات سیاسی. در واقع، رویکرد متکاملی یا رویکرد سیاسی متکاملی می‌توان به عنوان روشی صحیح در تقسیم، تنظیم و سازمان دهی محتوای تاریخ در نظر گرفت. این رویکرد، عامل سیاسی را پایه قرار نمی‌دهد، بلکه معتقد است که همه جنبه‌های تاریخی بر یکدیگر تأثیر دارند و آنان را مورد تجزیه و تحلیل و مقایسه قرار می‌دهد. در صورت فقدان این رویکرد، بازنمایی وجوه تمدنی و فرهنگی در نظام آموزشی و کتب درسی دانشگاهی رشته تاریخ بسیار کم‌رنگ و روایت تاریخ تحولات سیاسی آن برجسته می‌گردد. در این حالت که بازنمایی گذشته در قالب تحولات سیاسی یا دولت‌مداری صورت می‌گیرد، القای این امر به ذهن مخاطب است که نظام‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی تابع صورت‌بندی سیاسی و حاکمیت و قدرت‌اند و نقش اراده و هویت فردی کنشگران اجتماعی یا عموم مردم بی‌تأثیر به نظر می‌رسد (صیامیان گرجی، صالحی؛ ۱۳۹۲: ۶۵-۶۶، ۶۸-۶۹).

بنابراین با توجه به جامعیت تاریخ و به‌ویژه سویه‌های غیر خاندانی، می‌توان قدم اساسی در این راستا برداشت و با این رویکرد، کیفیت و کارایی تاریخ را ارتقا می‌دهد؛ برای نمونه، دروسی چون تاریخ ادبیات و آشنایی با متون ادبی و ویرایش و تصحیح متون تاریخی، امکان فعالیت کارشناسان این رشته را در حوزه مطبوعات، کتابخانه‌ها و مراکز آرشیوی فراهم کرد. همچنین واحدهایی در حوزه فرهنگ و هنر، جغرافیای تاریخی با هدف آشنایی با جاذبه‌های توریستی و درس‌هایی در حوزه روابط خارجی، دیپلماسی و تاریخ غرب و ملت‌های دیگر، امکان فعالیت متخصصان تاریخ را در وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، مراکز گردشگری و وزارت امور خارجه رقم می‌زد و با تقویت تاریخ شفاهی و آموزش شیوه‌های متنوع مصاحبه و روش‌های میدانی، اشتغالی در زمینه خبرنگاری فراهم کرد. با این رویه ضمن فاصله گرفتن از تاریخ سیاسی، لایه‌های عمیق و کاربردی تاریخ ایران آموزش داده می‌شود (ملایی توانی، ۱۳۸۹: ۱۷۸-۱۸۱).

روش تدریس تأملی و پویا

تدریس فعالیتی است که فرد برای یادگیری انجام می‌دهد و باید دوسویه بین یاددهنده و یادگیرنده یعنی معلم و شاگرد و بر اساس طرحی منظم و هدف‌دار برای ایجاد تغییر در

رفتار شاگرد باشد (شعبانی، ۱۳۸۷: ۱۰۴)؛ بنابراین نحوه تدریس تأثیر بسیاری دارد. حتی گفته می‌شود که روش تدریس قوی با محتوای ضعیف بهتر از روش تدریس ضعیف با محتوای قوی است. در واقع از اصول اولیه آموزش در کار تدریس این است که چه کاری می‌توانی انجام دهی نه اینکه چقدر می‌دانی که البته این به معنی بی‌توجهی به دانش معلم نیست (متقی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۵۲-۱۵۳). با توجه به این مباحث، روش‌های آموزشی نیز باید در راستای آن طراحی شود تا مشارکت همه فراگیران را فراهم آورد؛ البته مشارکت ابعاد مختلفی دارد و یکی از ابعاد مشارکت که پدیده‌ای روان‌شناختی است، مشارکت خود درگیر است که فرد خود را درگیر متن واقعیت می‌کند و مسئولیت کاری را که انجام می‌دهد، می‌پذیرد. این نوع از مشارکت باعث خودباوری و ایجاد نوآوری‌های ذهنی می‌شود (ناظری، ۱۳۹۶: ۱۶۱-۱۶۲). نوع دیگری از مشارکت، روش تدریس کاوشگری است تا فراگیر را مستقل بار آورد. مراحل این روش، مواجه کردن فراگیر با مسئله و تشویق وی برای گردآوری اطلاعات و نهایتاً قاعده‌سازی و نتیجه‌گیری است (مقرب الهی، ۱۳۹۱: ۷۰). به این ترتیب، عمل‌شناسایی نه بر انتقال داده‌ها بلکه بر تعامل استوار است؛ یعنی موضوع مورد شناسایی به عنوان یک میانجی بین شاگرد و معلم در نظر گرفته می‌شود تا آنان بتوانند برای درک موضوع وارد همکاری و عمل یا گفت‌وشنود متقابل شوند. در این روش، هدف حفظ مطالب نیست و موضوعات مورد شناسایی در انحصار مطلق استاد قرار ندارد. کار او معماری و طراح مسئله و در میان نهادن اندیشه‌های خود با آنان و نوسازی آن در تعامل با شاگردان است تا معرفت سطحی به معرفت عمقی تبدیل شود و شاگردان به مداخله نقادانه در واقعیت‌های مورد مطالعه برانگیخته شوند تا اندیشه و عمل شکل قطعی خود را بیابند؛ بنابراین روش تعاملی مبتنی بر مسئله‌محور است و شاگرد را نقاد و متفکر بار می‌آورد. در این روش، تضاد میان معلم و شاگرد از بین می‌رود و هر دو در آن واحد هم آموزش‌دهنده هستند و هم آموزش‌گیرنده. روش مسئله‌محور خود را وقف افسانه‌زدایی می‌کند و گفت‌وشنود را برای عمل‌شناسایی که از واقعیت پرده برمی‌دارد، واجب می‌داند و تفکر انتقادی فراگیر را تقویت می‌نماید؛ بنابراین این روش، انقلابی و امیدبخش است و با ماهیت تاریخی آدمی مطابقت دارد و انسان را موجوداتی می‌داند که خود را تعالی می‌بخشند و به سوی آینده حرکت می‌کنند و به گذشته نگاه نمی‌کنند، مگر برای آنکه که واضح‌تر دریابند که چیست‌اند و کیست‌اند تا بتوانند آینده را هشیارانه‌تر بسازند (فریره، ۱۳۵۸: ۵۹، ۷۰-۷۱، ۷۶-۷۸). با این رویه، فراگیر در فرایند

یادگیری سهیم است و مطالب تاریخی را به‌عنوان پژوهشگر و متفکر مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد (Jones, 2011: 175-176).

پژوهش‌های اخیر نیز در زمینه آموزش تاریخ نشان داد که یادگیری تاریخ بیش از یادآوری داده‌ها و حقایق مهم گذشته است و بر ارتقاء استدلال‌ها و مسئله‌محوری تاریخ و فهم آن تأکید دارند (VanDrie, 2005; Monte Sano, 2008؛ هاتسن، ۱۳۹۰: ۲۰)؛ از این رو، هدف تحقیقات تاریخی، بررسی و تفسیر رویدادهای گذشته و سوق دادن فرد به این سمت است (Luis & Rapanta, 2020)؛ بنابراین، فراگیر از طریق آموزش استدلالی چون طرح پرسش‌های تاریخی، توانایی تفکر و قضاوت در علل و فرایندهای تاریخی و کاربردی کردن نظریه‌ها شناخت بهتر می‌یابد و به سمت رسالت واقعی تاریخ هدایت می‌شود (VanBoxtel & VanDrie, 2013). توانایی استدلال رخدادهای تاریخی را می‌توان به‌عنوان یک عملکرد فرهنگی مهم و عامل توسعه هویت مدنی محسوب کرد (McGrew et al., 2018) که در طی آن، فراگیر یاد می‌گیرد در مورد مسائل تاریخی که با محتوای متفاوتی بر اساس سلیقه احزاب و گروه‌ها نگاشته می‌شود، مباحثه کند و رویکرد انتقادی داشته باشد و در حقیقت به فهمی مستقل مبتنی بر عقلانیت دست یابد؛ همین امر سبب می‌شود که تاریخ با نگاهی عمقی بررسی شود و جنبه کاربردی بگیرد (Mendez & Tirado, 2016)؛ برای نمونه در مورد تهاجم اعراب به ایران، تفاسیر گوناگونی از علل و فرایند این حمله در منابع تاریخی منعکس شده است یا در مقیاس جهانی، رخدادهایی همچون دلایل ظهور و سقوط امپراتوری روم، جنگ‌های جهانی اول و دوم، همه این موارد در بوته نقد و تحلیل قرار دارند.

از این رو، شیوه تفکر انتقادی از موضوعات مهم محسوب می‌شود. این شیوه، در حقیقت تفکر مستدل و تیزبینانه درباره‌ی اینکه چه چیز را باور کنیم و چه اعمالی انجام دهیم، است (سیف، ۱۳۸۴). موضوعی که پژوهش‌های جدید تاریخی به‌شدت بر آن تکیه دارند؛ بنابراین، فراگیر ابتدا باید نسبت به تجزیه و تحلیل مسائل تاریخی و بررسی ریشه‌های آن و همچنین تفکر انتقادی ترغیب شود. این مسئله به دلیل پویایی، باعث می‌شود تا با رویکرد انتقادی باورهای خود را نسبت به آموزش تاریخ تغییر دهند و مطالب تاریخی را با رویکرد مثبت و سازنده طرح کنند. همان‌طور که گفته شد مطالب تاریخی بر اساس گزینش مورخان تدوین می‌شود و ممکن است مطالبی که از دید مورخی پنهان مانده است، مورخ دیگر، آن واقعت را آشکار ساخته باشد (رابینسون، ۱۳۸۹: ۲۴۹-۲۵۰). از این رو، رخدادها

را بایستی با رویکرد انتقادی بررسی کرد و با منابع مکمل انطباق داد، مخصوصاً تاریخ‌نگاری رسمی که مطالبی به نفع حاکمان می‌نگاشتند.

علاوه بر این، شیوه تفکر تأملی نیز از دیگر مباحث مطرح به شمار می‌آید؛ آموزش این شیوه بر رویکرد ساخت‌گرا و فراگیر محور مبتنی است و بر یادگیری فعال فراگیر تأکید دارد. تأمل در این روش یعنی اندیشیدن هوشیارانه همراه با در نظر گرفتن همه زوایا بر روی یک تجربه به صورت هدفمند است تا با تجزیه و تحلیل قرار دادن یک عملکرد و یافتن راهکارهایی نوین برای بهبود آن، به توسعه دانش و تغییر در عقاید و نگرش‌ها در راستای آن تجربه پردازد (اسداللهی و مهر محمدی، ۱۳۹۸)؛ بنابراین این روش بر فهم و معنا بخشیدن به یک موقعیت متمرکز است، اما فرد با توجه به مباحث نظری، آن را از جنبه‌های مختلف مورد ارزشیابی قرار می‌دهد تا به مفهوم‌سازی برسد. مشاهده تأملی نیز از مهم‌ترین سبک‌های کاربردی در آموزش تاریخ است، زیرا رخدادهای تاریخی از یک جنبه قابل بررسی نیستند، بلکه می‌بایست ابعاد متفاوت واقعه مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد تا استدلال درست منعکس شود. به عنوان مصداق این امر، دربارهٔ علل حمله مغول‌ها به ایران، از جنبه‌های ابتدایی تا پیشرفته چون کشتار تاجران مغول در شهر اترار، وضعیت اقتصادی و اجتماعی نامناسب قبایل ساکن در سرزمین مغولستان، نیروهای گریز از مرکز در این منطقه، روابط دیپلماتیک اروپایی‌ها با مغولان، وضعیت مطلوب اقتصادی جوامع اسلامی، چشم‌انداز امپراتوری خوارزمشاهیان و عوامل دیگر، قابل بررسی و استدلال هستند؛ بنابراین، آموزش استدلال تاریخی و تفکر انتقادی به فراگیر برای تجهیز آنان به مهارت‌های علمی و حرفه‌ای ضروری است تا از این طریق، چنان‌که گفته شد، در محیط غنی از اطلاعات با سطح اعتبار متفاوت و به سرعت در حال تغییر، بتوانند داده‌های خود را پردازش کنند و به‌طور انتقادی درباره رخدادهای تاریخی بیندیشند (Sendur & etal, 2022). به این ترتیب، آموزش علم باید ناظر بر فرایندهای تفکر علمی باشد؛ فرایندی که بانی تولید نظریه‌های علمی است. این دیدگاه مستلزم آموزش فراگیری است که در آن مؤلفه‌های اعتبار معرفتی علم، روش‌شناسی علمی، جایگاه علم و روش‌های استنتاج ناظر به پدیده‌های غیرقابل مشاهده (Matthews, 2000) چون رویدادهای تاریخ لحاظ شوند و فراگیر از این طریق، زمینه‌های خلاقیت خود را فراهم می‌نماید و دانش تاریخی هم‌شکلی پویا و منطقی می‌گیرد.

از دیگر مباحث مطرح در رویدادهای تاریخی، رهایی از حصار گذشته و ارتباط با زمان حال و آینده می‌باشد که نیازمند برقراری میان‌تئوری و عمل است و لازمهٔ آن،

بهره‌گیری از وقایع تاریخی در دنیای اطراف و نیز مثال‌ها، کنایه‌ها و برحسب ضرورت داستان‌هایی برای نزدیک کردن محتوای تدریس به ذهن فراگیر است. ارتباط دانش فرد با نیازها و مسائل زندگی حال، باعث ایجاد انگیزه می‌شود و برخی از رخنه‌ها از جمله شکاف میان نظر و عمل و میان آموزش و پژوهش را پر می‌کند؛ بنابراین، از مؤثرترین روش‌های کاربردی کردن رشته تاریخ، ایجاد پیوند میان شرایط کنونی جامعه یا جهان و زندگی اجتماعی معاصر با اوضاع گذشته است. اگر تاریخ فقط به گذشته صرف پردازد و هیچ رابطه‌ای با زمان حال برقرار نسازد، فایده‌ای ندارد، زیرا که گذشته‌ها گذشته و از بین رفته است؛ بنابراین باید از جایگاه حال به وقایع گذشته نگاه کنیم (دیویی، ۱۳۴۱: ۱۵۴)، چراکه تاریخ آموختن گذشته‌ها برای فهمیدن زمان حال است. همچنین باید آموزش تاریخ به گونه‌ای باشد که به آینده نیز معطوف باشد. به این ترتیب، باید طرح‌واره‌ها و تجربیاتی صورت گیرد که مسئله‌محور باشد و فرد را به کنجکاوی وادار سازد و او را قادر به حل مسائل حال و آینده خود کند (دیویی، ۱۳۶۹: ۹۰). بر این اساس، تاریخ فقط مربوط به گذشته نیست، بلکه همه احوال زندگی را شامل می‌شود، چراکه علم تاریخ به دنبال این نیست که گذشتگان چگونه مرده‌اند، بلکه رسالت آن چگونگی زندگی پیشینیان و فرهنگ آنان است و این زندگی چگونه امتداد و تحول داشته است. این استمرار نمایانگر این است که وجود انسان معنی و هدف دارد و حتی مرگ افراد آن را به پایان نمی‌رساند (زرین کوب، ۱۳۶۲: ۱۱، ۵۴، ۲۵۸).

در نهایت، با توجه به اینکه ما با رویدادهای گذشته زندگی نکرده‌ایم، دنیای این رویدادها همواره برای ما بیگانه و غیرقابل دسترسی است و از سوی دیگر وقایع تاریخی به دلیل دیرباب بودن و قرار داشتن در هاله‌ای از ابهام، نمی‌تواند به صورتی صریح و بی‌پیرایه خود را عرضه دارد. مورخ با استفاده از شواهد و اسناد معتبر تاریخی و نیز فرضیه‌های خود، نهایتاً به نقطه تعادلی دست می‌یابد که در بردارنده تبیینی متقن و نیز هماهنگ و سازوار با مدارک و شواهد است. در این روش، مورخ باید برای داشتن تفکر و بینشی عمیق در علل رویدادهای تاریخی و جوانب گوناگون آن، وقایع را در ذهن خویش بازپردازد و با استفاده از نیروی تخیل و تعقل خود و با توجه به اسناد و شواهد تاریخی، خود را در فضای رویداد یا به جای انسان‌های گذشته قرار دهد (باقری و سجادیه؛ ۱۳۹۰: ۱۳۳). بی‌طرفی مورخ، روشی معقول در عینیت تبیین‌های تاریخی یا باززیستن است (مفتخری، ۱۳۹۱: ۳۹-۴۰). این امر مستلزم آن است که شرایط و ضرورت‌های زمانی و مکانی آن دوره متجسم

شود و اقدامات مهم انسان‌های گذشته را مورد قضاوت قرار دهیم و به این پاسخ برسیم که اگر ما به جای آنان بودیم چه کاری انجام می‌دادیم و «اگرهای» تاریخ را تقویت کنیم. به این ترتیب، قدرت تصویری - ذهنی سبب گسترش بینش و تفسیرهای فردی است که در نهایت منجر به تفکر خلاقانه در چهارچوب و ورای مطالعات تاریخی می‌شود. از سوی دیگر، ایجاد فضای واقعی با استفاده از تصاویر، نقشه‌ها، به کار بردن وقایع تاریخی در قالب فیلم و نمایش‌نامه و بازدید از موزه‌ها از دیگر شیوه‌های تعلیم فعال و مؤثر در این زمینه است. معلمان، با نسلی دیجیتال‌رودرو هستند. خصوصیات فراگیران امروزی دستخوش تغییرات شده است و به گونه‌ای متفاوت فکر می‌کنند که نتیجه انقلاب دیجیتال است. توانایی و تسلط فراگیران امروزی بر توانایی‌های کار فن‌آوری اطلاعات، حیرت‌انگیز است. در این راستا استفاده از رایانه در کلاس درس به عنوان مهم‌ترین عامل آموزشی امروزی، بر مناسبات اجتماعی معلم و فراگیر، روش‌های مشارکتی و تفکر انتقادی تأثیرگذار است.

بحث

برنامه درسی و آموزش مبتنی بر آن از عوامل مؤثر بر بهبود عملکرد فراگیران محسوب می‌شود و می‌بایست به گونه‌ای طراحی شود که پاسخگوی شایستگی‌های موردنیاز آنان باشد؛ به ویژه در عصری که دانش‌آموختگان نیاز دارند تا اطلاعات خود را به‌روز کنند و مهارت‌های جدید فراگیرند. با توجه به جایگاه ارزشمند تاریخ و انتظارات برآمده از آن، ساختار آموزشی و محتوایی این علم نیز باید متناسب با آن صورت گیرد. در حال حاضر فقدان یک برنامه عملیاتی منسجم و کارآمد برای آموزش این درس، باعث عدم تحقق اهداف این علم شده است که بر اساس آن، بخش عمده‌ای از ظرفیت‌های این علم نادیده گرفته شده است و قابلیت و کیفیت این رشته را کاهش داده است؛ بنابراین، برنامه درسی رشته تاریخ علی‌رغم بازنگری، دور از اهداف اعلام شده و ضرورت‌های واقعی جامعه تدوین شده است و در واقع، همچنان، تاریخ سلسله‌ای بر اساس زندگینامه قدرتمندانی که دورانی از اوج و افول داشته‌اند، بر تاریخ موضوعی یا غیر سیاسی ارجحیت بیشتری دارد. با توجه به این برنامه‌ریزی درسی، آموزش این علم نیز بر اساس وقایع‌نگاری جزئی و حافظه‌ای است. این شرایط، زمینه را برای ایجاد تدریس خلاق فراهم نمی‌کند. برای برون‌رفت از این مسائل، باید یادگیری از طریق موقعیت‌های هدفمند، عینی و واقع‌گرایانه و مرتبط با شرایط زمانی اجرا شود و در میان فراگیران، ارزش‌های مفید بودن را نهادینه کند.

علاوه بر این، گذری از تاریخ عامه به سمت علم تاریخ صورت گیرد؛ تاریخ عامه، پوسته تاریخ است که در این حالت بیان محتوای وقایع به صورت توصیفی مد نظر است، اما علم تاریخ یا تفکر تاریخی به مهارت و تخصص نیاز دارد و نیازمند شناخت روش‌های پژوهش و داشتن ذهن نقاد و تحلیل‌گر است. در این راستا، برنامه‌دستی تاریخی، بایستی مطابق با واقعیت‌ها، تحولات و نیازها بوده و از جامعیت لازم نیز برخوردار باشد تا از طریق آن، سبب رشد قابلیت‌ها و مهارت‌ها در فراگیر شود. تحول همه‌جانبه و بنیادی در دانش تاریخ در گرو دست یافتن به یک نظام معرفتی نو است.

نتیجه‌گیری

برنامه‌دستی، به عنوان کانون نظام آموزشی به شمار می‌آید که در فرایند ارزشیابی مداوم، بهبود می‌یابد. بخش مهمی از برنامه‌دستی را طراحی برنامه‌دستی تشکیل می‌دهد که شامل تدوین اهداف، تعیین محتوای یادگیری و روش‌های نوین تدریس و ارزشیابی آن است که تمامی این فعالیت‌ها در جهت آموزش اثربخش و کاربردی و تطابق با مسائل روز است و در واقع با توجه به نیازهای آنی و آتی فراگیر تعیین می‌گردد.

در این زمینه، برنامه‌دستی تاریخی بایستی با نیازهای علمی، اجتماعی و حرفه‌ای فرد تناسب داشته باشد، چراکه اگر فراگیر رابطه میان دانش خود و نیازهای جامعه را درک کند، موقعیت آموزشی نیز جذاب خواهد بود و رغبت آنان برای یادگیری افزایش می‌یابد. در این میان، مسئله مهم این است که برنامه‌دستی و آموزشی علم تاریخ تا چه اندازه رسالت و ضرورت‌های تدوین این علم و همچنین نیازهای آموزشی فراگیران را مد نظر قرار داده است و چه راهکارهایی برای برنامه‌ریزی درسی و آموزشی شایستگی محور می‌توان ارائه داد؟

در واقع، بخش عمده‌ای از فقدان تفکر تاریخی و عدم مشارکت فراگیر مربوط به برنامه‌دستی تاریخی و روش تدریس آن است که تناسبی با تقویت شایستگی‌ها و قابلیت‌های فراگیران ندارد و به برون‌دادهای برنامه‌دستی آن توجهی نشده است؛ ناکارآمدی تدریس همچون مباران یا انتقال اطلاعات عمدتاً توصیفی و مباحث منفعلانه و بی‌هدف و فقدان شیوه عینی و انتقادی از چالش‌های عمده آموزش تاریخ محسوب می‌شود که البته در این امر، مقررات و نظام‌نامه‌های آموزشی بی‌تأثیر نیست، از این لحاظ که درس تاریخ به‌عنوان ابزار مطرح می‌شود.

بنابراین برای خروج از این شیوه، نیاز به روش‌های نوین و کاربردی در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی است؛ در این راستا آموزش تفکر تاریخی و در نتیجه تفهیمی نمودن آن، جامع‌نگری، آموزش مبتنی بر تبیین و داوری بی‌طرفانه، عینی کردن این علم و پیوند با زندگی روزمره و دانشجو محوری با نظارت و راهنمایی استاد، به اعتبار و غنای درس تاریخ کمک خواهد کرد. به این ترتیب، باید تاریخ را در یک بستر فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی مربوط به هر زمان، به صورت متکاملی، مسئله‌محور و پژوهشی آموزش داد.

منابع

- ابن اثیر، عزالدین (۱۴۱۷)، *الکامل فی التاریخ*، ج ۱، حقه و اعتنی به الدكتور عمر عبدالسلام تدمری، الجزء الاول، بیروت: دارالکتب العربی.
- احمدی، طاهره و احمدی، غلامعلی (۱۳۹۷)، «آموزش تاریخ ضرورت‌ها و شیوه‌های نوین»، *رشد آموزش تاریخ*، پاییز، دوره ۲۰، شماره ۱، پیاپی ۶۹، صص ۲۶-۳۱.
- استنفورد، مایکل (۱۳۸۴)، *درآمدی بر تاریخ پژوهی*، ترجمه مسعود صادقی، تهران، سمت و دانشگاه امام صادق (ع).
- اسداللهی، فاطمه؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۸)، «واکاوی تأثیر روایت‌نگاری تأملی بر توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان؛ پدیدار شناختی تجارب زیسته»، *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۶(۲)، صص ۸۷-۱۰۲.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹)، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، ج ۲، تهران: علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ باقری، محمدزهیر (۱۳۹۳)، «علیت جهان‌شناختی، عاملیت انسانی و اصول تعلیم و تربیت در دیدگاه غزالی»، *دوفصلنامه پژوهشی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، صص ۷۱-۹۲.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس (۱۳۹۰)، «هدف‌های درس تاریخ بر اساس رویکردی اسلامی در فلسفه برنامه درسی»، *پژوهش‌های برنامه درسی*، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دوره اول، شماره اول، بهار و تابستان، صص ۱۱۱-۱۳۸.
- برنامه آموزشی تاریخ (۱۴۰۱)، تهران: وزارت علوم.
- دیویی، جان (۱۳۶۹)، *تجربه و آموزش و پرورش*، ترجمه اکبر میرحسینی، تهران: مرکز ترجمه و نشر کتاب.
- دیویی، جان (۱۳۹۳)، *مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش و پرورش یا دموکراسی و آموزش و پرورش*، اشراق کویر.
- دیویی، جان (۱۳۴۱)، *مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه ا.ح. آریان‌پور، تبریز: کتاب‌فروشی تهران.
- رایبسون، جیس اف (۱۳۸۹)، *تاریخ‌نگاری اسلامی*، ترجمه مصطفی سبحانی، تهران: پژوهشکده تاریخ اسلام.
- زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۶۲)، *تاریخ در ترازو (درباره تاریخ‌نگری و تاریخ‌نگاری)*، تهران: امیرکبیر.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۴)، *روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)*، تهران: آگاه.

- شعبانی، حسن (۱۳۸۷)، *مهارت‌های آموزشی و پرورشی روش‌ها و فنون تدریس*، چاپ بیست و دوم، تهران: سمت
- شکاری، عباس؛ خدادادی، مهدی (۱۳۹۰)، «کاربست اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی تاریخ ایران و جهان در دوره متوسطه»، *پژوهش‌های برنامه درسی*، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دوره اول، شماره دوم، پاییز و زمستان.
- شکوری، ابوالفضل (۱۳۷۱)، *جریان‌شناسی تاریخ‌نگاری‌ها در ایران معاصر*، تهران: بنیاد تاریخ ایران.
- شهباز، علی (۱۳۹۷)، تحلیل و نقد محتوای کتب تاریخ متوسطه دوره دوم دبیرستان بر اساس رویکرد دیدگاه اسلام در آموزش تاریخ، مقطع کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- صیامیان گرجی، زهیر؛ صالحی، کورش (۱۳۹۲)، «از تاریخ سیاسی تا سیاست تاریخ: بررسی انتقادی بازنمایی تاریخ تحولات ایران دوره آل بویه در کتاب‌های درسی دانشگاهی»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۲۸، بهار، صص ۶۲-۷۶.
- عسکرانی، محمدرضا (۱۳۸۹)، «آسیب‌شناسی آموزش تاریخ در نظام تعلیم و تربیت ایران (بررسی موردی عصر قاجار تا پایان دوره رضاشاه)»، *مطالعات تاریخ فرهنگی؛ پژوهش‌نامه انجمن ایرانی تاریخ*، سال دوم، شماره پنجم، صص ۱۴۳-۱۶۹.
- فریره، پائولو (۱۳۵۸)، *آموزش ستم‌یادگان*، ترجمه احمد بی‌رشک و سیف‌الله داد، تهران: خوارزمی
- کورین، هانری (۱۳۶۹)، *فلسفه ایرانی و فلسفه تطبیقی*، جواد طباطبایی، تهران: توس.
- مفتخری، حسین (۱۳۹۱)، «توصیف و تبیین و تفسیر در تحقیقات تاریخی»، *کتاب ماه تاریخ و جغرافیا*، شماره ۱۴۶، تیرماه، صص ۲-۱۳.
- متقی زاده و همکاران (۱۳۸۹)، «بررسی و نقد میزان استفاده دبیران از راهبردهای تدریس متون کتاب عربی دوره پیش‌دانشگاهی»، *مجله نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۳۵.
- مقرب الهی، زهرا (۱۳۹۱)، «روش‌های نوین تدریس»، *مجله موج*، شماره ۵، صص ۴۸-۷۷.
- ملایی تونی، علی‌رضا (۱۳۸۹)، «تأملی در آموزش دانش تاریخ در ایران با تأکید بر دوره پس از انقلاب فرهنگی»، *پژوهش‌نامه انجمن ایرانی تاریخ*، سال اول، شماره چهارم، تابستان، صص ۱۷۱-۱۹۰.
- ملایی توانی، علیرضا (۱۴۰۱)، «مبدأ دوره جدید تاریخ ایران کجاست؟»، *فصلنامه علمی تاریخ اسلام و ایران*، دانشگاه الزهراء، سال سی و دوم، دوره جدید، شماره ۵۴، پیاپی ۱۴۴، صص ۱۶۱-۱۸۱.
- ملکی، حسن (۱۳۸۴)، *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*، تهران: پیام اندیشه.
- ناظری، مهرداد (۱۳۹۶)، *جامعه‌شناسی نخبه‌پرور*، تهران: نشر علم.
- هاتسن، استیسی (۱۳۹۰)، «ساختن تاریخ؛ راهنمای یادگیری و آموزش تاریخ در مدارس استرالیا»، ترجمه زهیر صیامیان گرجی، *کتاب ماه تاریخ و جغرافیا*، شهریور، شماره ۱۶۰، صص ۱۹-۲۷.
- هدایت، رضاقلی‌خان (۱۳۸۳ ش)، *فهرس التواریخ*، تصحیح و تشحیح: عبدالحسن نوایی و میرهاشم محدث، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی.
- یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۲)، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، چاپ دوازدهم، تهران: یادواره کتاب.

- Balakrishnan S. (2005), "Competency based education system, Bangalore," *India Institute of Science*.
- Griffiths, J., Magga, H. & George, E. (2007), *Stakeholder Involvement*, Switzerland World Health Organization
- Jones, Adrian (2011), "Teaching History at University through Communities of Inquiry", *Australian Historical Studies*, 42: 2, pp. 168-193.
- Lowenthal D. (1985), *The past is a foreign country*, New York: Cambridge University Press
- Luis, R., & Rapanta, C. (2020), "Towards (re-) defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research," *Educational Research Review*, 31, 100336.
- McComas, W. F. (2020), "Considering a consensus view of nature of science content for school science purposes," *In Nature of science in science instruction* (pp. 23–34) https://doi.org/10.1007/978-3-030-57239-6_2.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018), "Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning," *Theory & research in social education*, 46(2), 165-193.
- Mckeown, Margaret & Beck, Isabel. (1990), "The Assessment and Characterization".
- Mendez, S., & Tirado, F. (2016). Enhancing Historical Reasoning: A Strategy Including Formative Assessment with Systematic Continuous Feedback. *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 187-219.
- Muriis Isabella Mwathwana, Chegge hangai, ..., (2014). "an analysis of history teaching methodology in high school: a case of tigania and igmbe districts", journal of education and practice of Young Learners' Knowledge of a Topic in History", *American Educational Research Journal*, 27, pp. <https://doi.org/10.3102/00028312027004688>.
- Paul, R. (2020), "Critical thinking, moral integrity, and citizenship: teaching for the intellectual virtue," *In Guyjmun Axtell* (ed.), *Knowledge, Belief, and Character: Readings in Virtue Epistemology*. Rowman & Littlefield Publishers. pp. 163-175. <https://doi.org/10.1002/sce.21216>.
- Puteh, S. N., Maarof, N., & Tak, E. (2010), "Students' perception of the teaching of historical thinking skills," *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 18, 87-95.
- Sendur, K. A., Van Drie, J., VanBoxtel, C., & Kan, K. J. (2022), "Historical reasoning in an undergraduate CLIL course: students' progression and the role of language proficiency," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 2058-2074.
- VanBoxtel, C., & VanDrie, J. (2013), "Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it?," *Teaching History*, (150), 44.
- VanDrie, J. (2005). Learning about the past with new technologies: Fostering historical reasoning in computer-supported collaborative learning (Doctoral dissertation, Utrecht University).
- VanSledright, B. (1998). On the Importance of Historical Positionality to Thinking about and Teaching History. *International Journal of Social Education*, 12 (2): 1-18.
- Walsh, W. H. (1967), *An Introduction to the Philosophy of History*, London: Hutchinson.

- Wheelaan, Leesa and Carter, Richard (2001), "Notional Training Packages: A New Curriculum Framework for Vocational Education and Training in Australia", *Education+ Training*, Vol. 43. No. 6, pp. 303-316, Available at: <http://www.Emerald-library.com>.
- Wijayasari, E., Wati, K., & Winarsih, M. (2020), "Challenge of History Teachers in Teaching and Learning Higher Order Thinking Skills (Hots)," *Historical Studies Journal* , 30(1), 36-45 .
- Yilmaz, K. (2008), "A Vision of History Teaching and Learning: Thoughts on History Education in Secondary Schools," *The High School Journal* , 92(2), 37-46.

reference

- Ahmadi, T. & Ahmadi, Gh. (2018), "History Education: Necessities and New Methods", *The Growth of History Education*, Fall, Volume 20, Number 1, Serial 69, 26-31. [In Persian].
- Asadollahi, Fatemeh; Mehrmohammadi, Mahmoud (2019), "Analyzing the effect of reflective narrative writing on the professional development of student teachers at Farhangian University; Phenomenology of lived experiences," *Teaching and Learning Research*, 16(2), pp. 87-102.
- Askarani, M.(2010), "Pathology of History Teaching in the Iranian Education System (Case Study from the Qajar Era to the End of Reza Shah's Reign)," *Cultural History Studies; Research Bulletin of the Iranian History Association*, Year 2, Issue 5, pp. 143-169 . [In Persian].
- Bagheri, K. (2010), *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran*, Vol. 2, Tehran: Scientific and Cultural. [In Persian].
- Bagheri, K& Bagheri, M . (2014), "Cosmological Causality, Human Agency and Principles of Education in Ghazali's Perspective," *Two Quarterly Research Journals of Educational Sciences from an Islamic Perspective*.pp.71-92. 10.30497/EDUS.2015.57482 [In Persian].
- Bagheri, K. & Sajjadih, N. (2011), "History Lesson Objectives Based on an Islamic Approach in Curriculum Philosophy," *Curriculum Research, Iranian Curriculum Studies Association*, Volume 1, Issue 1, Spring and Summer, pp. 111-138. 10.22099/JCR.2012.245 [In Persian].
- Balakrishnan S. (2005), *Competency based education system*, Bangalore, India Institute of Science
- Corbin, H. (1980), *Iranian Philosophy and Comparative Philosophy*, Javad Tabatabaei, Tehran, Tous.pp.66-79. [In Persian].
- Dewey, J. (1962), *An Introduction to the Philosophy of Education*, translated by A.H. Arianpour, Tabriz: Tehran Bookstore.pp.154. [In Persian].
- Dewey, John (2014), *An Introduction to the Philosophy of Education or Democracy and Education*, Desert Illumination. [In Persian].
- Dewey, J. (1980), *Experience and Education*, Translator: Akbar Mir-Hosseini, Tehran: Book Translation and Publishing Center: PP.90.151. [In Persian]
- Griffiths, J., Magga, H. & George, E.(2007), *Stakeholder Involvement*; Switzerland: World Health Organization.

- Freire, Paulo (1979), *Education of the Oppressed*, translated by Ahmad Bi-Rashak and Seifullah Dad, Tehran: Kharazmi.
- Hedayat, R. (2004), *Index of Chronicles, corrected and corrected by*: Abdolhassan Navai and Mir Hashem Muhaddis, Tehran, Humanities Research Institute. [In Persian]
- History Educational Program (2022), Tehran: Ministry of Science.
- Huttonsen, S. (2011), *Making History: A Guide to Learning and Teaching History in Australian Schools*, translated by Zuhair Siamian-Gorji, History and Geography Month Book, September 2011, No. 160, pp. 19-27. [In Persian].
- Ibn Athir, E. (1996), *Al-Kamal fi al-Tarikh*(n.d.), Vol. 1/ 9-10, Haqqah and Attani by Dr. Omar Abd al-Salam Tadmari, Part I, Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi. [in Arabic].
- Jones, Adrian (2011), "Teaching History at University through Communities of Inquiry", *Australian Historical Studies*, 42: 2, pp. 168-193.
- Lowenthal D. (1985), *The past is a foreign country*. New York: Cambridge University Press .
- Luis, R., & Rapanta, C. (2020), "Towards (re-) defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research," *Educational Research Review*, 31, 100336.
- Maleki, Hassan (2005), *Curriculum Planning* (Practical Guide), Tehran: Payam Andisheh.
- Matthews, M. (2000), *Foreword and introduction*, The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies. Ed by William F., McComas. London: Kluwer academic publishers.
- McComas, W. F. (2020), "Considering a consensus view of nature of science content for school science purposes". In *Nature of science in science instruction* (pp. 23–34). https://doi.org/10.1007/978-3-030-57239-6_2.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018), "Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning," *Theory & research in social education*, 46(2), 165-193.
- Mckeown, Margaret & Beck, Isabel. (1990), "The Assessment and Characterization of Young Learners' Knowledge of a Topic in History", *American Educational Research Journal*, 27, pp. <https://doi.org/10.3102/00028312027004688>.
- Mendez, S., & Tirado, F. (2016), "Enhancing Historical Reasoning: A Strategy Including Formative Assessment with Systematic Continuous Feedback," *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 187-219.
- Mollaei Tavani, A.(2010), "A Reflection on Teaching History in Iran with Emphasis on the Post-Cultural Revolution Period", *Journal of the Iranian History Association*, Year 1, Issue 4, Summer. pp.162-163, 171-190. [In Persian].
- Mollaei Tavani, A.(2022), "Where is the origin of the new period in Iranian history?," *Al-Zahra University's Islamic and Iranian History Quarterly*, Year 32, New Period, No. 54, Serial 144, pp. 161-181. <https://doi.org/10.22051/hii.2022.38812.2593> [In Persian].
- Mottaghi Zadeh et al. (2010), "Review and critique of teachers' use of teaching strategies for Arabic textbooks in pre-university education," *Journal of Educational Innovations*, No. 35.
- Moqrab Elahi, Z. (2012), "New Teaching Methods," *Moj Magazine*, Issue 5.pp.48-77. [In Persian].

- Muriirs Isabella Mwathwana, Chegge hangai (2014), "an analysis of history teaching methodology in high school: a case of tigania and igmbe districts", *journal of education and practice*.
- Nazeri, M. (2017), "Elite Sociology," *Tehran: Alam Publishing*.pp.161-162. [In Persian].
- Sendur, K. A., Van Drie, J., VanBoxtel, C., & Kan, K. J. (2022), "Historical reasoning in an undergraduate CLIL course: students' progression and the role of language proficiency," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 2058-2074.
- Paul, R. (2020), "Critical thinking, moral integrity, and citizenship: teaching for the intellectual virtue". In *Guyjmun Axtell* (ed.), *Knowledge, Belief, and Character: Readings in Virtue Epistemology*. Rowman & Littlefield Publishers. pp. 163-175.
<https://doi.org/10.1002/sce.21216>.
- Puteh, S. N., Maarof, N., & Tak, E. (2010), "Students' perception of the teaching of historical thinking skills," *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 18, 87-95.
- Robinson, Chase F. (2010), *Islamic Historiography, translated by Mostafa Sobhani*, Tehran: Islamic History Research Institute.
- Seif, Ali Akbar (2005), **Educational Psychology** (Psychology of Learning and Education), Tehran: Aghah.
- Shabani, Hassan (2008), *Educational and Developmental Skills*, Teaching Methods and Techniques, 22nd Edition, Tehran: Samt.
- Shahba, A. (2018), "Analysis and Criticism of the Content of Secondary History Books in the Second Year of High School Based on the Approach of the Islamic Perspective in History Teaching," *Master's Degree, Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman*.pp.24 . [In Persian]
- Shakuri, Abolfazl (1992), *The Flow of Historiography in Contemporary Iran*, Tehran: Iranian History Foundation.
- Shekari, Abbas; Khodadadi, Mehdi (2011), "Application of principles and criteria for organizing the content of the Iranian and world history curriculum in secondary school," *Curriculum Research, Iranian Curriculum Studies Association*, first volume, second issue, fall and winter.
- Siamian-Gorji, Z&Salehi, K. (2013), "From Political History to the Politics of History: A Critical Study of the Representation of the History of Iranian Developments during the Buyid Period in University Textbooks," *Research and Writing of University Textbooks*, No. 28, Spring, pp. 62-69-76. [In Persian].
- Stanford, M. (2005), *An Introduction to Historical Studies*, translated by Masoud Sadeghi, Tehran, Samt and Imam Sadeq University Publications. [In Persian].
- VanBoxtel, C., & VanDrie, J. (2013), "Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it?" *Teaching History*, (150), 44.
- VanDrie, J. (2005), *Learning about the past with new technologies: Fostering historical reasoning in computer-supported collaborative learning* (Doctoral dissertation, Utrecht University).
- VanSledright, B. (1998), "On the Importance of Historical Positionality to Thinking about and Teaching History," *International Journal of Social Education*, 12 (2): 1-18.
- Walsh, W. H. (1967), *An Introduction to the Philosophy of History*, London: Hutchinson.

- Wheelahan, Leesa & Carter, Richard (2001), "Notional Training Packages: A New Curriculum Framework for Vocational Education and Training in Australia," *Education+ Training*, Vol. 43. No. 6, pp. 303-316, Available at: <http://www.Emerald-library.com>.
- Wijayasari, E., Wati, K., & Winarsih, M. (2020). Challenge of History Teachers in Teaching and Learning Higher Order Thinking Skills (Hots). *Historical Studies Journal* , 30(1), 36-45.
- Yarmohammadian, Mohammad Hossein (2013), *Principles of Curriculum Planning*, 12th edition, Tehran: Yadvareh Kitab.
- Yilmaz, K. (2008), "A Vision of History Teaching and Learning: Thoughts on History Education in Secondary Schools," *The High School Journal* , 92(2), 37-46.
- Zarrinkoob, A. (1983), "History on the Scale (About Historiography and Historiography)," Tehran: *Amirkabir*. PP.-11-54-258. [In Persian].