



Designing and Validating a Research-Based Curriculum Model for Junior High School Social Studies

Ebrahim Nazari¹, Maryam Safari², Ali Asghar Bayani¹, Hassan Saemi¹, Mohammad Mahdi Naderi³

1. Department of Educational Sciences, AZ.C., Islamic Azad University, Azadshahr, Iran.
2. Department of Educational Sciences, AZ.C., Islamic Azad University, Azadshahr, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Philosophy, AZ.C., Islamic Azad University, Azadshahr, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** dr.safarimaryam@iau.ac.ir

Research Paper

Abstract

Receive: 2025/08/23
Accept: 2025/12/30
Initial Publish: 2026/04/06
Final Publish: 2026/06/22

Keywords:

Research-based curriculum; social studies; structural equation modeling; junior high school; inquiry-based education.

Article Cite:

Nazari, E., Safari, M., Bayani, A. A., Saemi, H., & Naderi, M. M. (2026). Designing and Validating a Research-Based Curriculum Model for Junior High School Social Studies. *Sociology of Education*. 12(2): 1-14.

Purpose: This study aimed to design and validate a research-based curriculum model for social studies in the first year of secondary education.

Methodology: A sequential exploratory mixed-method design was employed. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 12 academic experts from Golestan Province, and data were analyzed using conventional qualitative content analysis. In the quantitative phase, the statistical population consisted of 876 social studies teachers, from whom 250 were selected based on the Krejcie–Morgan table through convenience sampling. Data were collected using interviews and a 20-item researcher-developed questionnaire and analyzed through structural equation modeling using Smart PLS software.

Findings: Structural model results demonstrated that all major components significantly influenced the research-based approach, including necessity ($\beta=0.612$, $t=14.941$), content ($\beta=0.607$, $t=17.547$), teaching–learning methods ($\beta=0.262$, $t=9.238$), evaluation ($\beta=0.251$, $t=9.452$), and validity ($\beta=0.245$, $t=9.672$) ($p<0.001$). The SRMR goodness-of-fit index was 0.0232, indicating excellent model fit. Among the components, necessity exerted the strongest effect on model acceptance and effectiveness.

Conclusion: The validated model demonstrates strong structural and functional validity and provides a robust framework for improving social studies education and fostering students' research competencies in junior high schools.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.674>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

In contemporary educational systems, the mission of schooling has shifted from the mere transmission of knowledge toward the cultivation of higher-order thinking, social responsibility, and research competence. Within this transformation, social studies education occupies a central position because of its fundamental role in shaping civic identity, social awareness, and participatory citizenship (Mariati et al., 2021; Sahin & Ozturk Demirbas, 2021). However, extensive research has revealed that existing social studies curricula in many contexts, including Iran, have not fully achieved these goals. Content analyses of social studies textbooks demonstrate insufficient attention to social education objectives, multicultural awareness, cultural heritage, emotional intelligence, and political-social competencies (Adak & Yoosefzade, 2019; Dehghan Manshadi & Shahrokhinia, 2021; Haji alizade & Karimzadeh, 2021; Mahmoody & Imanifar, 2020; Pakdaman et al., 2022; Pashayee, 2023; Pourshokri et al., 2020; Sabzypoor et al., 2022; Zarean Adermanabadi, 2024). These findings indicate a persistent structural gap between curricular intentions and classroom realities.

Simultaneously, global educational reforms increasingly emphasize inquiry-based and research-oriented learning as effective strategies for fostering deep understanding, learner autonomy, motivation, and transferable skills (Bruder & Prescott, 2013; Sever & Guven, 2014; Spencer & Walker, 2011). Inquiry-based learning environments encourage students to engage in questioning, investigation, collaboration, and reflection, thereby promoting critical thinking and problem-solving capacities (Burns, 2009; Stewart, 2008). Theoretical and empirical studies further show that research-based learning strengthens metacognition, self-regulation, and lifelong learning dispositions (Schraw et al., 2006; Van Deur & Murray-Harvey, 2005; Wells, 2011; Won, 2009).

Despite these advantages, implementing inquiry-based learning without a coherent and validated curricular framework often results in fragmented or superficial practice. Curriculum scholars argue that the success of research-based instruction depends on the systematic alignment of objectives, content, pedagogy, and assessment (Catterall et al., 2012; Gavin et al., 2007; Superfine et al., 2010). Furthermore, effective implementation requires institutional legitimacy and teacher readiness, as emphasized by studies on teacher competencies and professional development in inquiry-based education (Alake-Tuenter et al., 2012; Lismaya et al., 2024; Parsaiyan & Gholami, 2025; Schröder et al., 2025). In the domain of social studies, this alignment becomes even more critical because the subject directly shapes learners' civic engagement and social identity (Mariati et al., 2021; Sekerci, 2021).

Given the documented shortcomings of existing social studies curricula and the growing consensus regarding the effectiveness of inquiry-based learning, there exists a pressing need to design and validate a research-based curriculum model that is contextually grounded, theoretically robust, and empirically supported. The present study responds to this need by developing and validating such a model for the first year of secondary education.

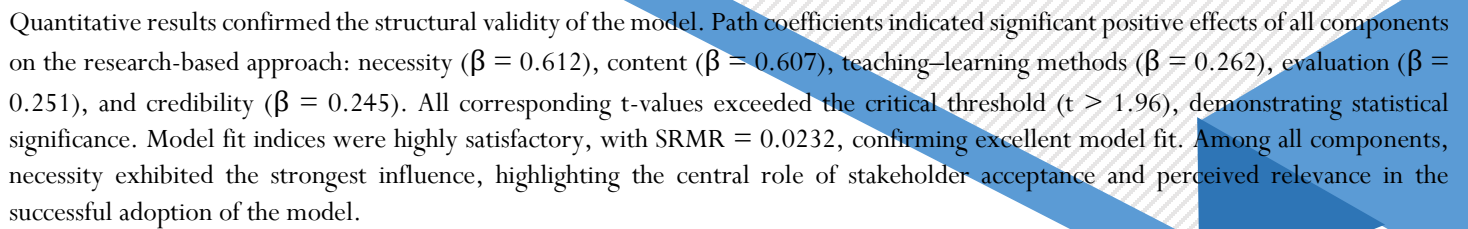
Methods and Materials

This study employed a sequential exploratory mixed-method design. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 12 experts in social studies education and sociology from universities and higher education institutions in Golestan Province. Participants were selected using purposive sampling based on academic qualifications and professional experience. Interview data were transcribed verbatim and analyzed using conventional qualitative content analysis to extract concepts, subcategories, and core categories forming the foundation of the proposed model.

In the quantitative phase, the statistical population consisted of 876 social studies teachers in Golestan Province. Based on the Krejcie–Morgan table, 250 teachers were selected through convenience sampling. A researcher-developed questionnaire containing 20 items was designed from the qualitative findings. Data were analyzed using structural equation modeling (SEM) through Smart PLS software to examine the validity and structural relationships of the proposed model.

Findings

Qualitative analysis yielded five major components of the research-based curriculum model: necessity, content, teaching–learning methods, evaluation, and credibility. These components encompassed 12 concepts related to instructional relevance, learner engagement, research competencies, collaborative learning, continuous assessment, and program improvement.



Quantitative results confirmed the structural validity of the model. Path coefficients indicated significant positive effects of all components on the research-based approach: necessity ($\beta = 0.612$), content ($\beta = 0.607$), teaching–learning methods ($\beta = 0.262$), evaluation ($\beta = 0.251$), and credibility ($\beta = 0.245$). All corresponding t-values exceeded the critical threshold ($t > 1.96$), demonstrating statistical significance. Model fit indices were highly satisfactory, with SRMR = 0.0232, confirming excellent model fit. Among all components, necessity exhibited the strongest influence, highlighting the central role of stakeholder acceptance and perceived relevance in the successful adoption of the model.


Discussion and Conclusion

The validated model demonstrates that the transformation of social studies education into a research-based paradigm is fundamentally a systemic process, requiring the alignment of beliefs, curriculum content, pedagogy, assessment, and institutional support. The dominance of the necessity component reflects the reality that sustainable educational change begins with the internalization of purpose and value by teachers and decision-makers. Without such acceptance, even well-designed curricular reforms remain superficial.

The significant impact of the content component underscores that inquiry-based learning cannot flourish on traditional knowledge-transmission curricula. Content must be restructured to emphasize inquiry, problem-solving, social relevance, and interdisciplinary connections. Likewise, the teaching–learning methods component confirms that pedagogy must transition from teacher-centered delivery to student-centered inquiry, collaboration, and exploration.

The role of evaluation further illustrates that assessment systems must evolve to measure not only factual recall but also inquiry skills, critical thinking, collaboration, and reflective learning. Finally, the credibility component highlights the importance of grounding curricular innovation in empirical evidence, contextual realities, and professional trust.

In conclusion, the proposed research-based curriculum model provides a coherent, validated framework for reforming social studies education in the first year of secondary school. By integrating epistemological, pedagogical, and institutional dimensions, the model offers a practical pathway for cultivating research competence, civic engagement, and meaningful learning among students.





جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی پژوهش‌محور مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه

ابراهیم نظری^۱، مریم صفری^{۲*}، علی اصغر بیانی^۳، حسن صائمی^۴، محمد مهدی نادری^۵

۱. گروه علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزاد شهر، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزاد شهر، ایران (نویسنده مسئول).

۳. گروه فلسفه، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران.

✦ ایمیل نویسنده مسئول: dr.safarimaryam@iau.ac.ir

مقاله تحقیقاتی	چکیده
دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱	هدف: این پژوهش با هدف طراحی و اعتبارسنجی یک الگوی برنامه درسی پژوهش‌محور برای درس مطالعات اجتماعی در دوره اول متوسطه انجام شد.
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۹	روش‌شناسی: پژوهش با رویکرد ترکیبی اکتشافی متوالی انجام گرفت. در بخش کیفی، با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۲ نفر از خبرگان دانشگاهی استان گلستان و تحلیل محتوای کیفی قراردادی، مؤلفه‌های الگو استخراج شد. در بخش کمی، جامعه آماری شامل ۸۷۶ دبیر مطالعات اجتماعی استان گلستان بود که ۲۵۰ نفر بر اساس جدول کرجسی و مورگان به روش در دسترس انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل مصاحبه و پرسشنامه محقق‌ساخته ۲۰ سؤالی بود. تحلیل داده‌ها با مدل‌سازی معادلات ساختاری و نرم‌افزار Smart PLS انجام شد.
انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۱/۱۷	یافته‌ها: نتایج مدل ساختاری نشان داد که تمامی مؤلفه‌های «ضرورت» ($t=14.941$, $\beta=0.612$)، «محتوا» ($\beta=0.607$)، «روش‌های یاددهی-یادگیری» ($t=9.238$, $\beta=0.262$)، «ارزشیابی» ($t=9.452$, $\beta=0.251$) و «اعتبار» ($\beta=0.245$) ($t=17.547$) تأثیر مثبت و معناداری بر رویکرد پژوهش‌محور دارند ($p<0.001$). شاخص برازش SRMR برابر ۰.۰۲۳۲ به دست آمد که نشان‌دهنده برازش بسیار مطلوب مدل است. بیشترین قدرت تبیین مربوط به مؤلفه «ضرورت» بود که نقش محوری در پذیرش و اثربخشی الگو ایفا می‌کند.
انتشار نهایی: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱	نتیجه‌گیری: الگوی پیشنهادی از اعتبار ساختاری و کارکردی مناسب برخوردار است و می‌تواند به عنوان چارچوبی علمی برای ارتقای کیفیت آموزش مطالعات اجتماعی و توسعه مهارت‌های پژوهشی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد.
واژگان کلیدی: برنامه درسی پژوهش‌محور؛ مطالعات اجتماعی؛ مدل‌سازی معادلات ساختاری؛ دوره اول متوسطه؛ آموزش مبتنی بر پژوهش.	استناد مقاله: نظری، ابراهیم، صفری، مریم، بیانی، علی اصغر، صائمی، حسن، و نادری، محمد مهدی. (۱۴۰۵). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی پژوهش‌محور مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۲): ۱-۱۴.

مقدمه

تحولات پرشتاب جوامع معاصر، ماهیت آموزش رسمی را از انتقال صرف دانش به سمت پرورش توانایی‌های تفکر، حل مسئله، مشارکت اجتماعی و پژوهش‌گری سوق داده است. در این میان، آموزش مطالعات اجتماعی به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین ارکان نظام تعلیم‌وتربیت، نقش تعیین‌کننده‌ای در تربیت شهروندان مسئول، آگاه و مشارکت‌جو ایفا می‌کند (Mariati et al., 2021). مطالعات اجتماعی از رهگذر ایجاد پیوند میان فرد و جامعه، بستر شکل‌گیری هویت اجتماعی، ارزش‌های مدنی و مهارت‌های شهروندی را فراهم می‌سازد و به همین دلیل، کیفیت برنامه درسی این حوزه مستقیماً با کیفیت سرمایه انسانی آینده جامعه ارتباط دارد (Sahin & Ozturk Demirbas, 2021).

با وجود این اهمیت بنیادین، یافته‌های پژوهشی متعدد نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی موجود در حوزه مطالعات اجتماعی در ایران با چالش‌های ساختاری و محتوایی روبه‌رو هستند. تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه نشان داده است که توجه به اهداف تربیت اجتماعی در بسیاری از موارد سطحی، نامتوازن و ناکافی است (Zarean Adermanabadi, 2024). همچنین مؤلفه‌های اساسی همچون آموزش شهروندی مطلوب، مشارکت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های تفکر اجتماعی به‌صورت منسجم در ساختار برنامه‌های درسی نهادینه نشده‌اند (Haji alizade & Karimzadeh, 2021; Mahmoody & Imanifar, 2020). پژوهش‌های محتوایی دیگر نیز ضعف جدی در توجه به مؤلفه‌های چندفرهنگی، میراث فرهنگی، تربیت سیاسی و اجتماعی و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی را گزارش کرده‌اند (Adak & Yoosefzade, 2019; Dehghan Manshadi & Shahrokhinia, 2021; Pakdaman et al., 2022; Pashayee, 2023; Pourshokri et al., 2020; Sabzypoor et al., 2022).

این کاستی‌ها موجب شده‌اند که برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی کمتر قادر به پاسخگویی به نیازهای پیچیده نسل جدید باشند؛ نسلی که در معرض حجم عظیمی از اطلاعات، تحولات فناوری، بحران‌های اجتماعی و مسائل جهانی قرار دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که استمرار الگوهای سنتی تدریس که مبتنی بر حافظه‌محوری و انتقال یک‌سویه دانش است، نه‌تنها انگیزش یادگیری را کاهش می‌دهد بلکه مانع رشد مهارت‌های تفکر سطح بالا، خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌شود (Guthrie et al., 2013; Kabapinar, 2012).

در واکنش به این وضعیت، رویکرد یادگیری مبتنی بر پژوهش (Inquiry-Based Learning) به‌عنوان یکی از مؤثرترین الگوهای نوین آموزشی در ادبیات بین‌المللی مطرح شده است. این رویکرد یادگیری را فرایندی فعال، تعاملی و مسئله‌محور تلقی می‌کند که در آن دانش‌آموزان به‌طور مستقیم در فرایند تولید دانش مشارکت دارند (Bruder & Prescott, 2013; Sever & Guven, 2014). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که یادگیری مبتنی بر پژوهش موجب افزایش انگیزش تحصیلی، بهبود عملکرد شناختی، تقویت تفکر انتقادی و رشد مهارت‌های حل مسئله می‌شود (Burns, 2009; Spencer & Walker, 2011; Stewart, 2008).

یادگیری پژوهش‌محور همچنین نقش مهمی در پرورش خودتنظیمی، فراشناخت و یادگیری مادام‌العمر دارد (Schraw et al., 2006; Van Deur & Murray-Harvey, 2005). در این چارچوب، یادگیری نه یک محصول نهایی، بلکه فرایندی پویا و مداوم تلقی می‌شود که از طریق پرسش‌گری، کاوش، تحلیل داده‌ها و بازاندیشی شکل می‌گیرد (Wells, 2011; Won, 2009). مطالعات مارکس و همکاران نشان می‌دهد که رویکرد پژوهش‌محور در آموزش علوم و مطالعات اجتماعی باعث افزایش معنادار درک مفهومی و عملکرد تحصیلی فراگیران می‌شود (Marx et al., 2004).

علاوه بر این، پژوهش‌های نوین تأکید دارند که آموزش پژوهش‌محور با پرورش شایستگی‌های قرن بیست‌ویکم از جمله تفکر انتقادی، خلاقیت، همکاری و ارتباط مؤثر، نقش کلیدی در آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زیست اجتماعی پیچیده امروز ایفا می‌کند (Healey, 2014; Lismaya et al., 2024). تحلیل‌های کتاب‌سنجی جدید نیز رشد چشمگیر توجه به مدل‌های آموزش پژوهش‌محور را در دهه اخیر نشان می‌دهد و بر جایگاه رو به گسترش این رویکرد در نظام‌های آموزشی جهان تأکید می‌کند (Lismaya et al., 2024).

با وجود شواهد گسترده اثربخشی آموزش پژوهش‌محور، اجرای این رویکرد در نظام‌های آموزشی بدون طراحی یک برنامه درسی منسجم، نظام‌مند و مبتنی بر شواهد امکان‌پذیر نیست. سوپرفاین و همکاران تأکید می‌کنند که توسعه هر برنامه درسی پژوهش‌محور مستلزم تبیین دقیق مؤلفه‌های ساختاری، اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و نظام ارزشیابی است (Superfine et al., 2010). پژوهش‌های مربوط به طراحی برنامه‌های درسی پژوهش‌محور در حوزه‌های

مختلف آموزشی نیز نشان داده‌اند که موفقیت این برنامه‌ها وابسته به همسویی میان محتوا، روش تدریس و ارزشیابی است (Catterall et al., 2012; Gavin et al., 2007).

در حوزه مطالعات اجتماعی، آموزش پژوهش محور علاوه بر توسعه مهارت‌های شناختی، موجب ارتقای مشارکت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری مدنی و درک عمیق‌تر مسائل اجتماعی می‌شود (Falk & Brodsky, 2013; Sekerci, 2021). این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به‌جای دریافت منفعلانه اطلاعات، نقش پژوهشگر اجتماعی را تجربه کنند و به تحلیل انتقادی مسائل پیرامون خود بپردازند (Hickey, 2012; Kuhlthau et al., 2012).

با این حال، بررسی وضعیت برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی در ایران نشان می‌دهد که هنوز چارچوب مفهومی و عملیاتی جامعی برای پیاده‌سازی آموزش پژوهش محور در این حوزه تدوین نشده است. مطالعات محتوایی اخیر بیانگر آن است که ساختار کتاب‌های درسی بیش از آنکه پژوهش محور باشد، دانش محور و انتقالی است (Pakdaman et al., 2022; Sabzypoor et al., 2022; Zarean Adermanabadi, 2024). این وضعیت باعث ایجاد شکاف میان اهداف اعلام‌شده نظام آموزشی و واقعیت‌های اجرایی در کلاس‌های درس شده است (Haji alizade & Karimzadeh, 2021; Mahmoody & Imanifar, 2020).

افزون بر این، مطالعات تطبیقی و تجربی نشان می‌دهد که موفقیت آموزش پژوهش محور به میزان آمادگی معلمان، طراحی نظام ارزشیابی متناسب و پشتیبانی نهادی وابسته است (Alake-Tuenter et al., 2012; Parsaiyan & Gholami, 2025). پژوهش شرودر و همکاران نیز تأکید می‌کند که توسعه شایستگی‌های پژوهشی معلمان، پیش شرط اساسی تحقق آموزش پژوهش محور پایدار است (Schröder et al., 2025).

بنابراین، ضرورت طراحی یک الگوی بومی، علمی و اعتبارسنجی شده برای برنامه درسی پژوهش محور مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه بیش از پیش احساس می‌شود؛ الگویی که بتواند ضمن پاسخگویی به الزامات اسنادی و اهداف تربیتی نظام آموزشی، نیازهای شناختی، اجتماعی و مهارتی نسل جدید دانش‌آموزان را نیز پوشش دهد (Mariati et al., 2021; Sahin & Ozturk Demirbas, 2021).

هدف پژوهش حاضر، طراحی و اعتبارسنجی یک الگوی جامع برنامه درسی پژوهش محور برای درس مطالعات اجتماعی در دوره اول متوسطه به‌منظور ارتقای کیفیت یادگیری، توسعه مهارت‌های پژوهشی و تقویت شایستگی‌های شهروندی دانش‌آموزان است.

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق در بخش کیفی، تحلیل محتوای کیفی از نوع قراردادی بود. با تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و متون، مفاهیم استخراج و سپس مفاهیم، زیرمقوله‌ها و مقوله‌های اصلی دسته بندی شد. روش تحقیق در بخش کمی، پیمایشی بود. پژوهش‌های زمینه‌یابی (پیمایشی) به‌طور گسترده‌ای در علوم رفتاری به‌عنوان یک راهبرد برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های تحقیق مورد استفاده قرار می‌گیرند. جامعه هدف در بخش کیفی: جامعه هدف در بخش کیفی، خبرگان، متخصصین، اعضای هیات علمی گروه علوم اجتماعی و جامعه شناسی دانشگاه فرهنگیان و مراکز آموزش عالی استان گلستان بود. در بخش کمی، جامعه آماری دبیران مطالعات اجتماعی در آموزش و پرورش استان گلستان را در بر گرفت؛ که تعداد آنها ۸۷۶ نفر بود. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. ملاک‌های انتخاب مشارکت‌کنندگان عبارت بود از: تحصیلات دکتری در رشته جامعه شناسی، مطالعات اجتماعی با حداقل ۵ سال سابقه تدریس در درس مطالعات اجتماعی. حجم نمونه براساس قاعده اشباع داده‌ها تعیین گردید که در نمونه ۱۲ به اشباع رسید. حجم نمونه در بخش کمی بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۲۵۰ نفر برآورد گردید. روش نمونه‌گیری در دسترس بود. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. شرکت در مصاحبه‌ها کاملاً اختیاری بود و پیش از انجام هر مصاحبه، با شرکت‌کنندگان هماهنگی لازم صورت گرفت. مدت هر مصاحبه بین ۲۵ تا ۳۰ دقیقه متغیر بود و با رضایت کتبی و شفاهی شرکت‌کنندگان، ضبط صوت شد. در بخش کمی، ابزار گردآوری اطلاعات پرسش‌نامه محقق ساخته بود که بر اساس یافته‌های مرحله کیفی تدوین شد. این پرسش‌نامه شامل ۲۰ سؤال بود. برای تحلیل مصاحبه‌ها از تکنیک تحلیل محتوای قراردادی استفاده شد. هر مصاحبه کلمه به کلمه نوشته و سپس کدگذاری شد و پس از تحلیل هر مصاحبه، مصاحبه بعدی انجام گرفت. در این روش کدها و مقوله‌ها به‌طور مستقیم

و به‌صورت استقرایی از داده‌های خام استخراج شدند. مدل مفهومی پژوهش با استفاده از نرم‌افزار PLS و به کمک روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفت.

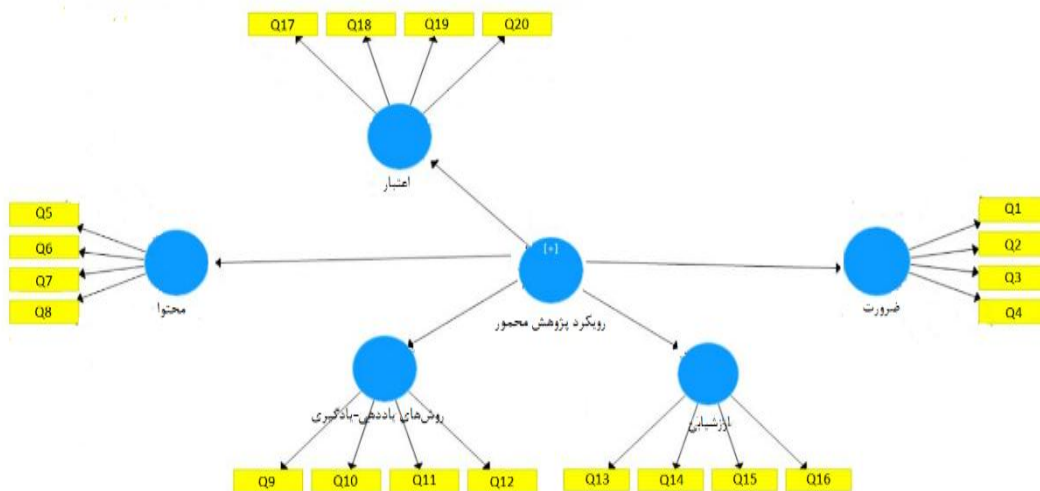
یافته‌های پژوهش

در این بخش از پژوهش با استفاده از روش تحلیل محتوی کیفی داده‌های جمع‌آوری شده از ابزار مصاحبه با استفاده از روش تکنیک کد گذاری سه‌گانه تحلیل شده است حاصل از مصاحبه با ۱۲ نفر از خبرگان و متخصصین و هیئت علمی مطالعات اجتماعی در این کد گذاری‌ها مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۱: مقوله‌های اصلی، فرعی و مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها

مفاهیم	مقوله‌های فرعی	مقوله‌های اصلی
- تقویت تفکر انتقادی (م ۱-۷-۹-۱۱-)	- تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی و تحلیلی...	توسعه یادگیری جذاب و موثر در درس‌های مطالعات اجتماعی
- افزایش انگیزه یادگیری (م ۲)	- یادگیری برای آن‌ها جذاب‌تر و معناتر می‌شود...	
- پرورش ورعیه همکاری و کار تیمی (م ۳)	- انگیزه یادگیری برای دانش‌آموزان بیشتر می‌شود	عدم توجه به مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله...
- فرایند یادگیری (م ۴)	- بیشتر می‌شود	
- برقرار کردن رابطه بین مفاهیم موجود (م ۵)	- نقش مهمی در پرورش نسل خلاق نقاد (م ۸-۱۲)	مفاهیم پایه مطالعات اجتماعی...
- جهت انتقال معلومات و محفوظات (م ۶)	- حرکت به‌سوی یک نظام آموزش پژوهش‌محور (م ۱۰)	

مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای AMOS و LISREL بر اساس کواریانس تحلیل می‌شود، اما در این پژوهش از نرم‌افزار PLS استفاده شده است. این نرم‌افزار، که بر اساس روش واریانس محور عمل می‌کند، یکی از جدیدترین و در عین حال رایج‌ترین ابزارهای تحلیل آماری به شمار می‌رود. مدل مفهومی تحقیق به صورت گرافیکی ارائه شده است و ابتدا با توجه به بارهای عاملی به‌دست آمده، تحلیل‌های لازم برای هر یک از متغیرهای تحقیق انجام شده است. در این راستا، مدل تحقیق به صورت زیر ارائه گردید.



شکل ۱: مدل کلی تحقیق

برای ارزیابی برازش کلی مدل پیشنهادی در این پژوهش، از سه شاخص کلیدی استفاده شده است: شاخص SRMR، شاخص RMS Theta، و شاخص کای اسکوئر. نرم افزار PLS، که بر اساس روش واریانس محور عمل می کند، به دلیل انتقادات وارد بر شاخص GOF، از گزارش این شاخص خودداری می کند.

شاخص SRMR میزان همخوانی مدل مفهومی با داده های تجربی را بررسی می کند و نشان دهنده تأیید یا عدم تأیید فرضیات مدل، از جمله تأثیر متغیرهای مختلف (ضرورت، اهداف، محتوا، روش های یاددهی-یادگیری، ارزشیابی، و اعتبارسنجی) بر یکدیگر است. مقادیر SRMR بین ۰ تا ۱ متغیر است؛ مقادیر نزدیک به صفر نشان دهنده برازش بهتر مدل هستند. مقدار آستانه ۰.۰۸ به عنوان حد مطلوب و ۰.۱۲ به عنوان حد قرمز (حداکثر قابل قبول) در نظر گرفته می شود. در این پژوهش، مقدار SRMR برابر با ۰.۰۳۳۲ به دست آمده است که کمتر از حد قرمز (۰.۱۲) و نزدیک به حد مطلوب (۰.۰۸) است. این نتیجه نشان دهنده برازش مناسب مدل پیشنهادی با داده های تجربی است.

شاخص RMS Theta میزان مؤثر ماتریس کواریانس باقی مانده را در مدل های انعکاسی ارزیابی می کند. این شاخص برای مدل های انعکاسی مناسب است، اما در مدل های ساختی (ترکیبی) کاربرد محدودی دارد. مقدار ایده آل برای RMS Theta کمتر از ۰.۱۲ است. در این پژوهش، به دست آمده که با حد مطلوب همخوانی دارد و کیفیت برازش مدل را تأیید می کند. شاخص کای اسکوئر برای ارزیابی برازش کلی مدل با توجه به حجم نمونه استفاده شده است.

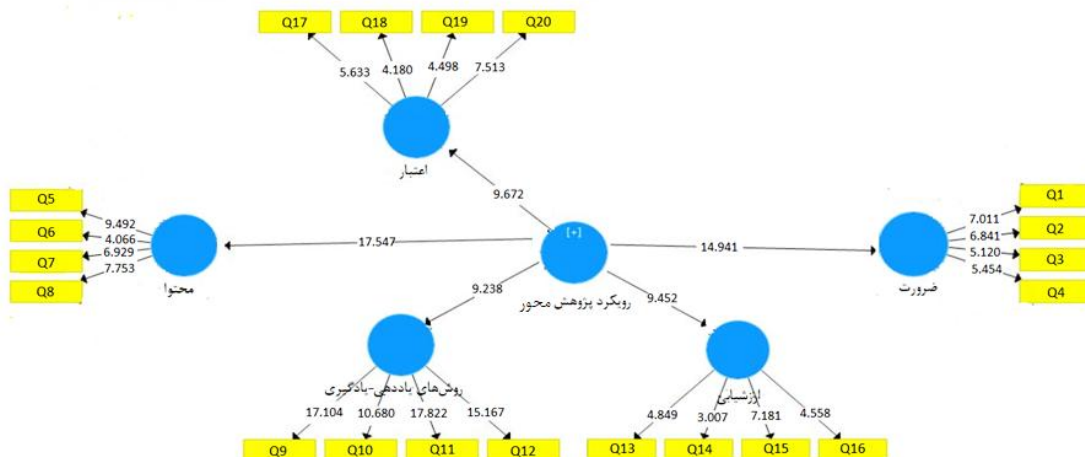
در پایان آزمون سؤالات تحقیق که به شناسایی مؤلفه های الگوی برنامه درسی پژوهش محور مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه و رتبه بندی این مؤلفه ها پرداخته شد و همچنین تأیید برازش مدل انجام گردید، اکنون مدل نهایی تحقیق ارائه می گردد. بر این اساس، نتایج حاصل در دو حالت آورده شده است. در حالت اول، ضرایب مسیرها مشخص شده است که نشان می دهد ضریب مسیر بین متغیرها چه اندازه است. ضرایب مسیر همان ضرایب بتا در رگرسیون هستند و مقادیر برآورد شده برای ضرایب مسیر در مدل ساختاری بر حسب علامت، مقدار و معناداری ارزیابی می شوند. همچنین، ضریب تعیین نیز مشخص است. هر چند ضرایب تعیین معادل با ۰.۱۹، ۰.۳۶ و ۰.۵۱ به ترتیب مقادیر ضعیف، متوسط و قوی قلمداد شده اند، با این وجود مقدار مطلوب آن بستگی به موضوع تحقیق از یک طرف و تعداد متغیرهای پنهان برونزای مربوط به آن متغیر درونزا دارد که ضرایب آن محاسبه شده است. یعنی هر قدر تعداد متغیرهای برونزای یک متغیر درونزا بیشتر باشد، انتظار می رود که ضریب تعیین آن نیز بیشتر باشد. در حالت دوم، نتایج مربوط به T-Value آورده شده است که این مقدار با توجه به اینکه باید از ۱.۹۶ بیشتر یا از ۱.۹۶ - کمتر باشد، معنادار تلقی می شود.

جدول ۲: ضرایب مسیر و ضرایب تعیین مدل نهایی

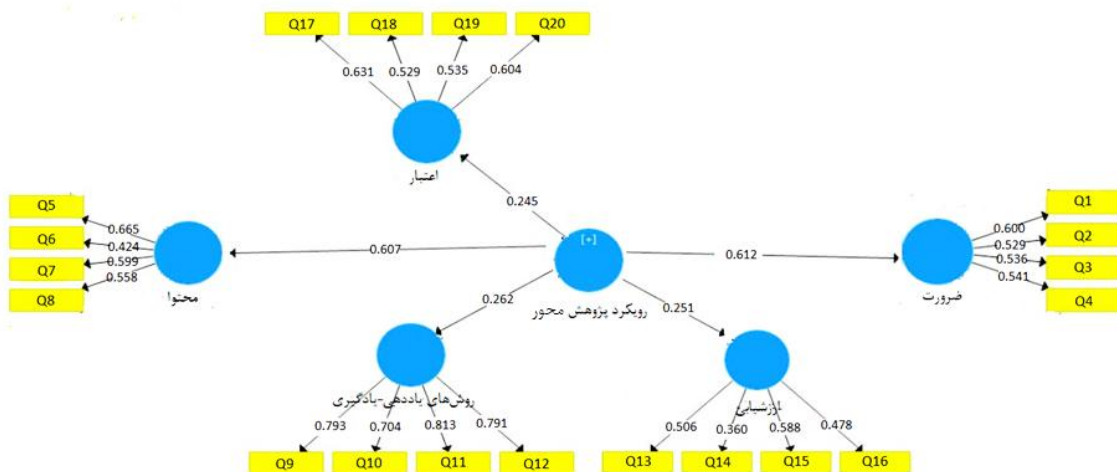
مسیر	ضریب مسیر (β)	ضریب تعیین (R^2)
ضرورت → رویکرد پژوهش محور	0.612	0.38
محتوا → رویکرد پژوهش محور	0.607	0.23
روش های یاددهی-یادگیری → رویکرد پژوهش محور	0.262	0.27
ارزشیابی → رویکرد پژوهش محور	0.251	0.20
اعتبار → رویکرد پژوهش محور	0.245	0.34

جدول ۳: مقادیر T-Value برای مسیرهای مدل

مسیر	T-Value	معناداری (Sig.)
ضرورت → رویکرد پژوهش محور	14.941	0.000
محتوا → رویکرد پژوهش محور	17.547	0.000
روش های یاددهی-یادگیری → رویکرد پژوهش محور	9.238	0.000
ارزشیابی → رویکرد پژوهش محور	9.452	0.000
اعتبار → رویکرد پژوهش محور	9.672	0.000



شکل ۲: نتایج مدل نهایی تحقیق در حالت استاندارد



شکل ۳: نتایج مدل نهایی تحقیق در حالت معنی داری

همچنان که در نمودارهای بالا (خروجی PLS) مشخص است، ابتدا در حالت استاندارد ضرایب مسیر مؤلفه‌های رویکرد پژوهش محور به دست آمده است. ضریب مسیر برای ضرورت ۰.۶۱۲، محتوا ۰.۶۰۷، روش‌های یاددهی-یادگیری ۰.۲۶۲، ارزشیابی ۰.۲۵۱ و اعتبار ۰.۲۴۵ محاسبه شده است. بیشترین ضریب مسیر متعلق به «ضرورت» است. این یعنی در نگاه معلمان، اولین شرط پذیرش و اعتبار الگو، قانع شدن نسبت به ضرورت آن است. هرچه در ذهنیت معلمان و سیاست‌گذاران این ضرورت بیشتر پذیرفته شود، احتمال موفقیت الگو بیشتر خواهد بود. محتوادر رتبه دوم قرار دارد. محتوای کتاب‌های درسی باید به گونه‌ای طراحی شود که هم نیازهای واقعی دانش‌آموزان و جامعه را پوشش دهد و هم مهارت‌های پژوهشی را پرورش دهد. بنابراین تغییر در محتوا اثر مستقیم و قوی بر اعتبار الگو دارد. ضریب مسیر روش‌های یاددهی-یادگیری مؤلفه مثبت است ولی کمتر از ضرورت و محتوا. به این معنا که روش تدریس پژوهش محور (پروژه‌ای، گروهی، میدانی) شرط لازم برای تحقق الگوست، اما اثر آن بدون اصلاح محتوا و پذیرش ضرورت، محدود خواهد بود. هر چند ضریب مسیر

ارزشیابی مثبت و معنی دار است، اما نسبت به سایر متغیرها ضعیف تر است. دلیل این امر می تواند مقاومت معلمان، کمبود امکانات یا ناآشنایی با ارزشیابی عملکردی باشد. بنابراین در عمل باید ابتدا ضرورت و محتوا اصلاح شوند، سپس روش تدریس و در نهایت ارزشیابی نوین تثبیت شود.

در نمودار دوم که در حالت معناداری ارائه شده است، مقادیر t متناظر با این مؤلفه ها به ترتیب برای ضرورت ۱۴.۹۴۱، محتوا ۱۷.۵۴۷، روش های یاددهی - یادگیری ۹.۲۳۸، ارزشیابی ۹.۴۵۲ و اعتبار ۹.۶۷۲ محاسبه شده است. با توجه به اینکه تمامی مقادیر t بالاتر از ۱.۹۶ هستند، می توان گفت هر یک از مؤلفه های رویکرد پژوهش محور تأثیری معنادار بر مدل دارند.

اما شدت تأثیر مؤلفه ها متفاوت است. مؤلفه "ضرورت" با ضریب مسیر ۰.۶۱۲ و مقدار t برابر با ۱۴.۹۴۱ بیشترین تأثیر را نشان می دهد. پس از آن، مؤلفه "محتوا" قرار دارد. کمترین تأثیر مربوط به مؤلفه "اعتبار" با ضریب مسیر ۰.۲۴۵ و مقدار t برابر با ۹.۶۷۲ است، اما همچنان این تأثیر از نظر آماری معنادار است.

جدول ۴: برازش کلی مدل

معیارهای برازش مدل	مقدار	توضیحات شاخص
T-Values	۲.۱۷	مقدار آماری t برای بررسی معناداری مدل
P-Values	۰.۰۳	سطح معناداری (کمتر از ۰.۰۵ نشان دهنده معناداری است)
SRMR	۰.۰۲۳	میانگین ریشه دوم باقی مانده های استاندارد شده (حد مطلوب ۰.۰۸ <، حد قرمز ۰.۱۲ >)
rms Theta	۰.۱۱۹	میزان مؤثر ماتریس کواریانس باقی مانده (حد ایده آل ۰.۱۲ <)

با توجه به جدول فوق، مقدار SRMR (۰.۰۲۳) نشان دهنده برازش بسیار خوب مدل با داده های تجربی است، زیرا کمتر از حد مطلوب (۰.۰۸) و به مراتب کمتر از حد قرمز (۰.۱۲) است. مقدار rms Theta (۰.۱۱۹) نیز نزدیک به حد ایده آل (۰.۱۲) بوده و کیفیت برازش مدل را تأیید می کند. همچنین، T-Values (۲.۱۷) و P-Values (۰.۰۳) نشان دهنده معناداری آماری مسیرهای مدل هستند، که با سطح معناداری ۰.۰۵ سازگار است. این نتایج تأیید می کنند که مدل پیشنهادی الگوی برنامه درسی پژوهش محور مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه با داده های جمع آوری شده از ۲۵۰ دبیران سازگار است.

برای بررسی این سؤال، معیارهای اعتبارسنجی از تحلیل کیفی استخراج و سپس در بخش کمی با آزمون تی تک نمونه ای بررسی شد. میانگین معیارهای اعتبارسنجی برابر با ۴.۱۰ و بیشتر از میانگین فرضی (۳) است. مقدار آماره تی برابر با 16.643 و سطح معناداری ۰.۰۰۰ گزارش شده است. با توجه به اینکه سطح معناداری کمتر از ۰.۰۵ است، الگوی پیشنهادی از دیدگاه دبیران به طور معناداری دارای اعتبار است.

جدول ۵: آمار توصیفی اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی پژوهش محور

متغیر	N	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین
اعتبارسنجی	۲۵۰	۴.۱۰	۰.۸۸۳	۰.۰۵۶

جدول ۶: آزمون تی تک نمونه ای اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی پژوهش محور

متغیر	T	Df	Sig. (۲-tailed)	تفاوت میانگین	۹۵٪ Confidence Interval of the Difference
اعتبارسنجی	۱۶.۶۴۳	۲۴۹	۰.۰۰۰	۱.۱۰۰	حد پایین ۰.۹۹۰

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که الگوی پیشنهادی برنامه درسی پژوهش‌محور مطالعات اجتماعی دارای برآزش بسیار مطلوب و روابط علی معنادار میان مؤلفه‌های اصلی است. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری بیانگر آن بود که مؤلفه «ضرورت» با ضریب مسیر ۰.۶۱۲ قوی‌ترین پیش‌بین موفقیت رویکرد پژوهش‌محور محسوب می‌شود، در حالی که «محتوا»، «روش‌های یاددهی-یادگیری»، «ارزشیابی» و «اعتبار» نیز تأثیر مثبت و معناداری بر شکل‌گیری این رویکرد داشتند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که پیش از هرگونه تغییر در محتوا یا روش تدریس، باور و پذیرش ذهنی معلمان و سیاست‌گذاران نسبت به ضرورت تحول برنامه درسی شرط بنیادین تحقق آموزش پژوهش‌محور است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین همسو است که تأکید دارند هرگونه اصلاح برنامه درسی بدون اکتان ذی‌نفعان آموزشی منجر به اجرای سطحی و ناکارآمد خواهد شد (Guthrie et al., 2013; Hickey, 2012).

قوی بودن نقش مؤلفه «ضرورت» همچنین بازتابی از وضعیت کنونی برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی در ایران است؛ جایی که پژوهش‌های تحلیلی نشان داده‌اند شکاف معناداری میان اهداف اسنادی نظام آموزشی و محتوای واقعی کتاب‌های درسی وجود دارد (Haji alizade & Karimzadeh, 2021; Mahmoody & Imanifar, 2020; Zarean Adermanabadi, 2024). بنابراین، زمانی که معلمان به ضرورت این تغییر واقف شوند، زمینه روانی و حرفه‌ای لازم برای پذیرش سایر مؤلفه‌های الگو نیز فراهم می‌گردد. این امر به‌ویژه در حوزه مطالعات اجتماعی اهمیت دارد، زیرا این درس مستقیماً با تربیت شهروندی، هویت اجتماعی و مشارکت مدنی مرتبط است (Mariati et al., 2021; Sahin & Ozturk Demirbas, 2021).

در رتبه دوم، مؤلفه «محتوا» قرار گرفت که نقش کلیدی در اثربخشی الگو ایفا می‌کند. این یافته تأیید می‌کند که صرف تغییر روش تدریس بدون بازنگری محتوای درسی نمی‌تواند منجر به تحقق واقعی آموزش پژوهش‌محور شود. پژوهش‌های محتوایی انجام‌شده در ایران بارها نشان داده‌اند که کتاب‌های مطالعات اجتماعی از نظر توجه به مؤلفه‌های تربیت اجتماعی، چندفرهنگی، میراث فرهنگی و مهارت‌های شهروندی دچار کاستی جدی هستند (Adak & Yoosefzade, 2019; Dehghan Manshadi & Shahrokhinia, 2021; Pakdaman et al., 2022; Pashayee, 2023; Pourshokri et al., 2022; Sabzypoor et al., 2022). از این رو، تأثیر قوی محتوا در مدل پژوهش حاضر نشان می‌دهد که اصلاح محتوای درسی شرط لازم برای نهادینه‌سازی آموزش پژوهش‌محور است.

یافته‌های مربوط به مؤلفه «روش‌های یاددهی-یادگیری» نیز با ادبیات نظری همخوانی دارد. رویکرد پژوهش‌محور مستلزم استفاده از روش‌های فعال، مسئله‌محور، مشارکتی و مبتنی بر کاوش است که در آن دانش‌آموزان نقش پژوهشگر را تجربه می‌کنند (Bruder & Prescott, 2013; Sever & Guven, 2014; Spencer & Walker, 2011). نتایج این پژوهش نشان داد که هرچند اثر این مؤلفه نسبت به «ضرورت» و «محتوا» ضعیف‌تر است، اما همچنان تأثیر معنادار دارد. این موضوع بیانگر آن است که روش تدریس بدون اصلاح نگرش‌ها و محتوا نمی‌تواند به تنهایی موجب تحول پایدار شود، اما در ترکیب با سایر مؤلفه‌ها نقش تسهیل‌کننده اساسی ایفا می‌کند (Falk & Brodsky, 2013; Kabapınar, 2012).

یافته‌های مربوط به مؤلفه «ارزشیابی» نیز اهمیت بالایی دارد. نتایج نشان داد که ارزشیابی نوین یکی از ارکان تحقق آموزش پژوهش‌محور است. این نتیجه با پژوهش‌های هیکی و مارکس همسو است که تأکید دارند همسویی نظام ارزشیابی با اهداف یادگیری پژوهش‌محور موجب تقویت یادگیری عمیق، خودتنظیمی و درگیری شناختی دانش‌آموزان می‌شود (Hickey, 2012; Marx et al., 2004). در نظام‌های آموزشی که ارزشیابی همچنان حافظه‌محور است، اجرای آموزش پژوهش‌محور با مقاومت و ناکارآمدی مواجه می‌شود.

در نهایت، مؤلفه «اعتبار» نیز تأثیر معنادار بر موفقیت الگو داشت. این مؤلفه بیانگر آن است که پذیرش الگو توسط معلمان، مدیران و سیاست‌گذاران تنها زمانی پایدار خواهد بود که الگو از پشتوانه علمی، شواهد تجربی و انطباق با واقعیت‌های مدرسه برخوردار باشد. یافته‌های پژوهش حاضر در این زمینه با نتایج پژوهش‌های سوپرفاین و گاوین همسو است که نشان می‌دهند طراحی برنامه درسی پژوهش‌محور باید بر شواهد تجربی و نیازهای واقعی محیط آموزشی استوار باشد (Gavin et al., 2007; Superfine et al., 2010).

مجموع این یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش پژوهش‌محور نه یک تغییر سطحی، بلکه تحولی ساختاری در نظام برنامه درسی است که نیازمند همسویی نگرش‌ها، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی و اعتبار نهادی است. این نتیجه با رویکردهای نوین آموزش که یادگیری را فرایندی اجتماعی، تعاملی و معناساز تلقی می‌کنند کاملاً همسو است (Gagnon & Collay, 2006; Wells, 2011; Won, 2009). همچنین، یافته‌ها با پژوهش‌های اخیر که بر توسعه شایستگی‌های پژوهشی معلمان و دانش‌آموزان تأکید دارند همخوانی کامل دارد (Alake-Tuenter et al., 2012; Lismaya et al., 2024; Parsaiyan, 2024; & Gholami, 2025; Schröder et al., 2025).

این پژوهش با وجود یافته‌های معنادار، دارای محدودیت‌هایی از جمله تمرکز بر یک استان، استفاده از نمونه‌گیری در دسترس در بخش کمی و اتکا به داده‌های خودگزارشی معلمان بود که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج را محدود کند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده الگوی ارائه‌شده را در استان‌ها و بافت‌های آموزشی مختلف آزمون کرده و تأثیر آن را بر پیشرفت تحصیلی، انگیزش، مهارت‌های اجتماعی و پژوهشی دانش‌آموزان در مطالعات طولی بررسی نمایند.

ضروری است سیاست‌گذاران آموزشی با فراهم‌سازی زیرساخت‌های لازم، آموزش حرفه‌ای معلمان، بازنگری محتوای کتاب‌های درسی و اصلاح نظام ارزشیابی، زمینه اجرای عملی الگوی پژوهش‌محور را در مدارس فراهم سازند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Adak, M., & Yoosefzade, M. (2019). Content Analysis of the Social Studies Book of Elementary Schools Based on Economic Education. *Teaching and learning research*, 16(2). https://tlr.shahed.ac.ir/article_3323.html?lang=en
- Alake-Tuenter, E., Biemans, H. J., Tobi, H., Wals, A. E., Oosterheert, I., & Mulder, M. (2012). Inquiry-Based Science Education Competencies of Primary School Teachers: A literature study and critical review of the American National Science Education Standards. *International Journal of Science Education*, 34(17), 2609-2640. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.669076>
- Bruder, R., & Prescott, A. (2013). Research evidence on the benefits of IBL. *ZDM - Mathematics Education*, 45(6), 811-822. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0542-2>
- Burns, E. (2009). *The Use of Science Inquiry and Its Effect on Critical Thinking Skills and Dispositions in Third Grade Students* Loyola University Chicago]. <https://eric.ed.gov/?id=ED513371>
- Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (2012). *The Arts and Achievement in At-Risk Youth: Findings from Four Longitudinal Studies*. https://www.researchgate.net/publication/263479321_The_Arts_and_Achievement_in_At-Risk_Youth_Findings_from_Four_Longitudinal_Studies
- Dehghan Manshadi, M., & Shahrokhinia, M. (2021). Content analysis of the third grade elementary social studies textbook based on attention to emotional intelligence skills. *Quarterly Journal of Research in Social Studies Education*, 3(1), 47-62. https://alborzmag.cfu.ac.ir/article_1691.html?lang=en

- Falk, A., & Brodsky, L. (2013). Incorporating models into science teaching to meet the next generation science standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(1), 61-69. https://doi.org/10.2505/4/ss13_037_01_61
- Gagnon, G., & Collay, M. (2006). *Constructivist learning design: Key questions for teaching to standards*. Corwin Press. https://books.google.de/books/about/Constructivist_Learning_Design.html?id=WoAmB4S3xU0C&redir_esc=y
- Gavin, M. K., Casa, T. M., & Adelson, J. L. (2007). Mentoring Mathematical Minds-A Research-Based Curriculum for Talented Elementary Students. *Northern Kentucky University*. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-552>
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Haji alizade, C., & Karimzadeh, F. (2021). Investigating the level of attention of social studies books to the education of desirable citizens in Iran. *Research in Social Studies Education*, 3(2). https://alborzmag.cfu.ac.ir/article_1706.html?lang=en
- Healey, M. (2014). Integrating undergraduate research into the curriculum: International perspectives on capstone and final-year projects. *CUR Quarterly*, 34(4). https://www.cur.org/wp-content/uploads/2023/09/Summer_2014_v34.4_international_desk_Healey.pdf
- Hickey, D. (2012). Assessment as learning: Enhancing discourse, understanding, and achievement in innovative science curricula. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(10), 1240-1270. <https://doi.org/10.1002/tea.21056>
- Kabapınar, Y. (2012). Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi [Life studies and social studies teaching from theory to practice]. *Ankara: Pegem*. https://www.researchgate.net/publication/338360380_Kuramdan_Uygulamaya_Hayat_Bilgisi_ve_Sosyal_Bilgiler_Ogretim_i
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2012). *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. Libraries Unlimited. <https://doi.org/10.5040/9798400660580>
- Lismaya, L., Widyatmoko, A., & Nurcahyono, A. (2024). Bibliometric analysis of inquiry-based learning models in biology online education for enhancing higher-order thinking skills (HOTS) from 2013 to 2023. *Indonesian Journal of Learning and Instruction*, 7(2). <https://doi.org/10.25134/ijli.v7i2.10992>
- Mahmoody, S., & Imanifar, H. (2020). A Content Analysis of the Elementary School Textbooks in Terms of Paying Attention to Social Education Goals in Iran's System of Education. *Journal of Islam and Social Sciences*, 12(23). https://soci.rihu.ac.ir/article_1722.html?lang=en
- Mariati, M., Abbas, E. W., & Mutiani, M. (2021). The Social Science Contribution Through Social Studies Learning. *The Innovation of Social Studies Journal*, 2(2), 110-120. <https://doi.org/10.20527/iis.v2i2.3051>
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Fishman, B., Soloway, E., Geier, R., & Tal, R. T. (2004). Inquiry-based science in the middle grades: Assessment of learning in urban systemic reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1063-1080. <https://doi.org/10.1002/tea.20039>
- Pakdaman, F., Davai, M., Khosravi Babadi, A. A., & Rezazadeh, H. (2022). Investigating the Place of Multicultural Components in Formal Curricula (Case Study: Iran's First Middle School Social Studies Textbook). *Journal of Management and Leadership in Educational Organizations*, 2(3), 93-106. <https://en.civilica.com/doc/1589595/>
- Parsaiyan, S. F., & Gholami, H. (2025). Practicing to sing in chorus: Challenges and opportunities of collaborative inquiry-based learning in an Iranian EFL secondary school context. *Language Teaching Research*. https://www.researchgate.net/publication/369504738_Practicing_to_sing_in_chorus_Challenges_and_opportunities_of_collaborative_inquiry-based_learning_in_an_Iranian_EFL_secondary_school_context
- Pashayee, M. (2023). Content Analysis of the Elementary School Persian Books Based on the Fields of Political and Social Education the Document of Fundamental Change in Education. *Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences*, 22(8). https://criticalstudy.ihcs.ac.ir/article_8283.html?lang=en
- Pourshokri, A., Sharifian, F., & Nasr Esfahani, A. (2020). Content Analysis of First Middle School Social Studies Textbooks: Based on Cultural Heritage Components. *National Studies*, 21(1), 27-46. https://www.rjnsq.ir/article_104617.html?lang=en
- Sabzypoor, B., Beyk Mohammadi, S., Ahmadiparsa, K., & Hasani rad, S. (2022). Content analysis of social science books for the second year of theoretical secondary school in terms of the level of attention paid to the components of social and political education in the document of fundamental transformation of education. 10th International Conference on Psychology of Education Sciences and Lifestyle,
- Sahin, G. E., & Ozturk Demirbas, C. (2021). How Social Studies Teachers Reflect Their Immediate Environment: Kirikkale Case. *Participatory educational research*, 8(1), 292-308. <https://doi.org/10.17275/per.21.17.8.1>
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective in learning. *Research in Science Education*, 36(2), 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>

- Schröder, A., Cammann, F., Darge, K., Krepf, M., Weyers, J., & König, J. (2025). Development of student teachers' research competence in the context of research-based learning: a longitudinal study on the effects of an e-learning-supported intervention. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01342-y>
- Sekerci, H. (2021). Evaluating Student and Teacher Views on The Use of Authentic Learning in Primary School Social Studies Course: A Case Study. *Participatory educational research*, 8(1), 322-343. <https://doi.org/10.17275/per.21.19.8.1>
- Sever, D., & Guven, M. (2014). Effect of inquiry-based learning approach on student resistance in a science and technology course. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1601-1606. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.1919>
- Spencer, T. S., & Walker, T. M. (2011). Creating a Love for Science for Elementary Students through Inquiry-based Learning. *Journal of Virginia Science Education*, 4(2), 18-21. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html%3Ffid%3D56a9291760614bc7218b45f1%26assetKey%3DAS%253A322606031409152%25401453926679554&ved=2ahUKEwi81pCf2dSRaxWQ-AIHHd5iEHsQFnoECBoQAQ&usq=AOvVaw3w8oU2agAdVi_bicSiVdgt
- Stewart, K. S. S. (2008). *Students' Perceptions of the Important Outcomes of Inquiry-Based Teaching and Learning* McGill University Montreal, QC, Canada]. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/cf95jf680>
- Superfine, A. C., Kelso, C. R., & Beal, S. (2010). Examining the Process of Developing a Research- Based Mathematics Curriculum and Its Policy Implications. *Educational Policy*, 24(6), 934-308. <https://doi.org/10.1177/0895904809351690>
- Van Deur, P., & Murray-Harvey, R. (2005). The inquiry nature of primary schools and students' self-directed learning knowledge. *International Education Journal*, 5(5), 166-177. https://www.researchgate.net/publication/240637215_The_inquiry_nature_of_primary_schools_and_students%27_self-directed_learning_knowledge
- Wells, G. (2011). Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. In r. Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative (Ed.), (pp. 51-88). Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/251819179_Dialogic_inquiry_in_education_building_on_Vygotsky%27s_legacy
- Won, M. (2009). *Issues in inquiry-based science education seen through Dewey's theory of inquiry* University of Illinois at Urbana-Champaign]. https://www.researchgate.net/publication/40845456_Issues_in_Inquiry-Based_Science_Education_Seen_Through_Dewey%27s_Theory_of_Inquiry
- Zarean Adermanabadi, F. (2024). Content Analysis of Middle School Social Studies Textbooks Regarding Attention to the Goals of the Social Education System of the Islamic Republic of Iran. *Research in Social Studies Education*, 6(2), 17-34. https://alborzmag.cfu.ac.ir/article_3800.html