

دانشگاه فرهنگیان

فصلنامه علمی - تخصصی

پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی

دوره سوم، شماره سوم، پاییز ۱۴۰۰

## کاربرد اصول برنامه درسی صریح و خلاق در آموزش مطالعات اجتماعی

سید علی سید پورآذر ۱

ارسال: ۱۴۰۰/۳/۲

پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۲۵

### چکیده

آموزش مطالعات اجتماعی با مسائل اساسی عمده‌ای از جمله؛ محدودیت در روش تدریس، اجرای غیراصولی روش‌های محدود، عدم توسعه ابزارهای یادگیری و عدم خلاقیت در طراحی تجارب یادگیری روبرو می‌باشد. همین امر عموماً فضای کلاس درس مطالعات اجتماعی را خسته‌کننده و غیرکاربردی کرده و دانش‌آموزان را دچار بی‌انگیزگی و بی‌تفاوتی نموده است. این روند نه تنها به تربیت شهروند آگاه و مسئول منجر نمی‌گردد بلکه به تدریج الزامات دانشی، نگرشی و مهارتی موردنیاز برای تحقق آن را نیز به چالش می‌کشاند. بر همین مبنا مقاله حاضر باهدف کاربرد اصول برنامه درسی صریح و خلاق، الگویی عملیاتی در شش گام، برای رفع این مسائل ارائه می‌نماید. مقاله پیش رو، با رویکرد کیفی و روش تحلیل ثانویه در مطالعات اسنادی، ابتدا با بررسی و مطالعه منابع و مقالات علمی، اصول برنامه درسی صریح و خلاق در آموزش مطالعات اجتماعی را تنظیم و سپس گام‌های عملی آن را در کلاس درس، با ذکر مثال‌های کاربردی ارائه نموده است. بنا بر یافته‌های این پژوهش، در کنار اجرایی کردن گام‌های شش‌گانه؛ تدوین اهداف صریح، توجه به سطح درک و فهم دانش‌آموزان، توجه به زمینه‌های تجربه یادگیری، توجه به ابعاد روانشناختی، تأکید بر تجربیات روزمره و ملموس، طراحی سازوکارهای ارتباط آزادانه و مؤثر در کلاس درس به‌گونه‌ای صریح و خلاقانه، خواهد توانست کلاس درس مطالعات اجتماعی را متحول نماید.

**کلیدواژه:** برنامه درسی صریح و خلاق، آموزش اجتماعی، طراحی آموزشی، گام‌های شش‌گانه.

### مقدمه

فرآیند آموزش در برنامه درسی مطالعات اجتماعی تحت تأثیر عوامل متعددی قرار می‌گیرد که از این میان، اتخاذ رویکرد هدفمند و تدوین برنامه درسی متناسب با آن می‌تواند نقش حیاتی و مهمی را در جذابیت و پویایی کلاس درس ایفا نماید. لازمه این امر آشنایی کامل و دقیق دانشجو معلم، معلمان تازه‌کار و حتی پر تجربه با اصول و مبانی رویکردهای آموزشی و اجرای صحیح آن‌ها در چارچوب برنامه درسی منسجم و واقع‌گرایانه‌ای است که قابلیت اجرا داشته. برخورداری از دانش، مهارت و توانمندی حرفه‌ای، معلمان را قادر خواهد ساخت تا هنر طراحی و اجرای برنامه درسی صریح و خلاق<sup>۱</sup> را در خود توسعه‌دهند. در واقع تدوین برنامه درسی صریح و خلاق در آموزش مطالعات اجتماعی مستلزم توجه به جزئیاتی است که می‌تواند به توسعه و تحول فردی و اجتماعی منجر گردد. در این بین یکی از منابع کلیدی توسعه حرفه‌ای که اغلب نادیده گرفته می‌شود، طراحی و تدوین طرح درس به‌عنوان الگوی مدیریت پویا و کارآمد فرآیند آموزش و ابزار راهبری هدفمند و خلاقانه دانش‌آموزان، می‌باشد.

### روش پژوهش

مقاله حاضر با رویکرد کیفی و روش تحلیل ثانویه در مطالعات اسنادی، ابتدا به تبیین اصول کاربردی برنامه درسی صریح و خلاق در آموزش مطالعات اجتماعی پرداخته و سپس با تدوین رویکردی متناسب و واقع‌گرایانه، الگویی عملی و قابل اجرا در شش گام ارائه نموده است.

### پیشینه پژوهش

در این بخش به پیشینه‌های پژوهشی مرتبط با این موضوع که در داخل و خارج از کشور انجام شده است اشاره می‌گردد.

نتایج پژوهش نعمتی و مسگر شهر (۱۳۹۸) در مورد تأثیر تدریس صریح، گویای آن است که این روش توانسته است تفاوت معناداری در ارتقای کیفیت کاربرد واژگان و صحت دستوری گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل ایجاد کند. پژوهش حیدری و

همکاران (۱۳۹۵) نیز با عنوان «تدریس صریح و ضمنی واژگان تخصصی اقتصاد و تأثیر آن بر یادگیری و نگهداشت ضمنی» بیانگر اثربخشی تدریس صریح می‌باشد.

همچنین نتایج حاصل از تحقیقات صورت گرفته در سال‌های اخیر (Brophy, 2002; Fasset & Warren, 2010; Muijs & Reynolds, 2005; Popham, 2009)، به نقل از (Borich, 2017:7) بیانگر آن است که تفاوت‌های قابل توجهی میان معلمان در ارائه‌ی صریح و روشن درس وجود دارد. به عبارتی، همه معلمان نمی‌توانند به‌طور صریح و مستقیم، بدون ایجاد سرگردانی، با دانش‌آموزان خود ارتباط برقرار کنند. صحبت کردن و ارائه درس، فراتر از سطح درک و فهم دانش‌آموزان یا استفاده از چنین الگوهای گفتاری، صراحت بیان آن‌ها را تخریب می‌نماید (Borich, ibid). همان‌گونه که تجربه نشان داده این وضعیت صرفاً با ایجاد تغییر یا تنوع در روش، درمان نخواهد شد. آنچه ضروری و موردنیاز است، در پیش گرفتن یک رویکرد اصولی و خلاقانه در انتخاب روش‌ها است. به نظر می‌رسد مانع مشترک و اساسی در بهبود روش، شبهه‌ی توجه بیش‌ازحد به فرآیندها به قیمت از دست دادن محتوا و یا بالعکس تأکید بیش‌ازحد بر محتوا در برابر روش می‌باشد (Thornton, 2005:82).

تحقیقات صورت گرفته در زمینه‌ی آموزش خلاق بیانگر آن است که استفاده از تکنیک‌های خلاق ممکن است انگیزه، همکاری و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان را افزایش دهد. همچنین، توانایی دانش‌آموزان برای تفکر خلاق با خلاقیت معلم، مشارکت و فعال‌سازی آنان مرتبط است. در این‌بین، مؤثرترین تکنیک‌های خلاقانه‌ای که توسط مربیان اتخاذ می‌شوند اغلب شامل رسانه‌ها، بازی‌ها، هنر و داستان‌سرایی می‌شود (Brewer & Hogarth, 2015).

بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده و نتایج حاصل از تجربیات زیسته، دو مسأله اساسی و بزرگ را در کلاس‌های درس مطالعات اجتماعی می‌توان بیان نمود. مسأله اول سلطه‌ی مجموعه‌ای از روش‌های محدود و بعضاً یکنواخت که مشخصه‌ی آموزش مطالعات اجتماعی است (Thornton, 2005). مسأله دوم ناتوانی معلمان در توسعه ابزارهای یادگیری بر اساس برنامه درسی است، به‌گونه‌ای که در فعالیتهای طرح‌های

یادگیری، دو ضعف اساسی در رویکرد علمی معلمان مشهود است؛ اول، فعالیت‌های پرسشگری و دوم، فعالیت‌های استدلالی (Palobo & et al, 2018).

پژوهش‌های صورت گرفته در حیطه‌ی برنامه درسی صریح، بیانگر آن است که محققان از دو بعد متفاوت به این موضوع نگاه کرده‌اند. گروهی از محققان تمرکز بیشتری بر نقش و جایگاه برنامه درسی صریح در آموزش مهارت‌های زبانی داشته‌اند و گروهی دیگر بر آسیب‌شناسی مهارت‌های معلمی در امر آموزش صریح تأکید کرده‌اند. نکته مهم مغفول مانده در این میان، تلفیق رویکرد خلاقانه در فرآیند آموزش می‌باشد که به اثربخشی برنامه درسی صریح منجر می‌گردد. بر این اساس به نظر می‌رسد تلفیق رویکرد صریح با رویکرد خلاق می‌تواند الگوی مناسبی در آموزش مطالعات اجتماعی ارائه نماید.

### مبانی نظری

در یک تعریف کلی می‌توان گفت رویکرد صریح، شیوه‌ی آموزشی مستقیمی است که در آن معلم اطلاعات را مستقیماً به دانش‌آموزان انتقال می‌دهد و زمان آموزش را به‌گونه‌ای تنظیم می‌کند که فراگیران تا حد امکان به هدف‌های برنامه‌ریزی شده دست پیدا کنند (اسلاوین، ۱۳۸۵). همچنین خلاقیت نیز، فرآیند تولید کلیتی نوین از عناصر موجود با تنظیم آن‌ها در یک شکل یا ساختار جدید می‌باشد (Downing, 1997) در این میان جنبه‌هایی مانند حل مسئله، تفکر واگرا و ترکیب اطلاعات، مهارت‌های اصلی مرتبط با خلاقیت می‌باشند (Lubart, 2000) که در نهایت منجر به یادگیری مؤثر و هدفمند از طریق فعال‌سازی فراگیران می‌گردند.

اتخاذ رویکردی صریح و خلاق می‌تواند به شکل مؤثری کلاس درس را در رسیدن به اهداف تعیین‌شده رهنمون سازد. چراکه از یک‌سو بر تدریس صریح به‌عنوان فرآیندی که طی آن «یادگیری در نظر گرفته‌شده توسط معلم برای دانش‌آموزان، با موفقیت به دست آید» تأکید دارد (Kyriacou, 2009:7) و از سوی دیگر بر تبیین ژان پیاژه از هدف اصلی آموزش در رویکرد خلاق باور دارد که معتقد است: «هدف اصلی آموزش ایجاد مردانی است که قادر به انجام کارهای جدید باشند، نه صرفاً تکرار

آنچه نسل‌های دیگر انجام داده‌اند - مردانی خلاق، مبتکر و کاشف» (Simonton, 2003).

با این اوصاف در یک نگاه مقایسه‌ای می‌توان با در کنار هم قرار دادن این دو رویکرد نقاط ضعف آن‌ها را پوشش داده و نقاط قوت آن دو را بیش‌ازپیش نمود. در ادامه به بررسی نقاط ضعف و قوت این دو رویکرد می‌پردازیم. طرفداران رویکرد صریح بر ویژگی‌های مطلوب این روش تأکید می‌نمایند. از جمله:

- برنامه محوری بودن
- داشتن ساختاری روشن
- مناسب بودن برای تدریس مهارت‌های اساسی.

اما با تمام این اوصاف این رویکرد منتقدانی نیز دارد. در واقع منتقدین این رویکرد معتقدند که برنامه درسی صریح، در بعد نظری و عملی یعنی به لحاظ تئوریک و همچنین در مرحله اجرا با مسائل و مشکلات بسیاری مواجه می‌باشد. از جمله این انتقادات می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- انتقال منفعلانه دانش
- توجه به انگیزه بیرونی
- دور نمودن دانش آموزان از دنیای یادگیری واقعی
- عدم توجه به یادگیری همیارانه
- تأکید بر تکالیف مداد - کاغذی
- نادیده گرفتن رشد اجتماعی و عاطفی کودکان ( Santrock, 2008).

مشکل اساسی در رویکرد خلاق نیز عبارت‌اند از:

- وجود معلمان یا مدیران غیرحمایت کننده،
- ترس از تلافی یا ارزیابی منفی،
- جو عاطفی و روابط قدرت،

- فقدان زمان و اعتماد به توانایی‌های خلاقانه خود (Brewer & Hogarth, 2015).

بر این مبنا و با توجه به اینکه هدف اصلی آموزش مطالعات اجتماعی ایجاد فهم وسیع در موضوعات متنوع علوم اجتماعی به ساده‌ترین شکل و در ابعاد فردی و اجتماعی می‌باشد، بنابراین نقش و عملکرد معلم در اتخاذ رویکردی واقع‌گرایانه برای تحقق این امر مهم، بسیار ضروری می‌نماید. چراکه پرورش مهارت‌های تفکر خلاق، تصمیم‌گیری صریح و برقراری ارتباط مؤثر، لازمه‌ی تربیت شهروندی متعهد و مسئول می‌باشد.

متخصصان امر آموزش بر این باورند که؛ وضوح درس، تنوع آموزشی، آشنایی با وظیفه معلمی، مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، ارزیابی موفقیت دانش‌آموزان، پنج ویژگی رفتاری کلیدی برای تدریس مؤثر می‌باشد که در ضمن آن انتظار می‌رود معلمان چهار اصل را در کار خود مدنظر قرار دهند:

- ایجاد ایده‌های دقیق برای فراگیرانی که ممکن است در سطوح متفاوتی از درک و فهم باشند.
- توضیح مفاهیم به‌گونه‌ای که به دانش‌آموزان کمک کند تا نظمی منطقی و گام‌به‌گام را دنبال کنند.
- برخورداری از قدرت بیانی واضح، قابل شنیدن برای همه دانش‌آموزان و به‌دور از شیوه‌های گیج‌کننده. (Borich, 2017:7)
- تنظیم و ارائه تجربه یادگیری مناسب، جهت رسیدن به نتایج مطلوب آموزشی. (Kyriacou, 2009:20)

همان‌گونه که از اصول و ویژگی‌های فوق مشخص است، صراحت و خلاقیت تدریس می‌تواند کمک شایانی در یادگیری مؤثر و ترغیب فراگیران به تفکر داشته باشد. در همین زمینه ویلینگهام معتقد است «تفکر زمانی رخ می‌دهد که شما اطلاعات (از محیط و حافظه بلندمدت) را به شیوه‌های جدیدی ترکیب کنید» (Willingham, 2009:11). این ترکیب هنرمندانه و خلاقانه‌ی اطلاعات مورد

تأکید و توجه اندیشمندان بسیاری بوده است. همان‌گونه که دنیز سیل<sup>۱</sup> در بحث از آموزش خلاق، اصول دهگانه‌ای را می‌شمارد که در جای‌جای آن اتخاذ رویکرد صریح و خلاق در ترغیب فراگیران به تفکر، محسوس است. از نظر وی استراتژی‌های انگیزشی، مشهود بودن اهداف یادگیری برای فراگیران، فعال‌سازی دانش قبلی فراگیران و مرتبط ساختن آن به یادگیری جدید، سازمان‌دهی محتوا بر اساس مفاهیم و اصول کلیدی، بهبود فرآیند درک و فهم از طریق مهارت تفکر کردن، درگیر کردن دامنه حواس، در نظر گرفتن عملکرد سیستم حافظه، تمرین آگاهانه، ایجاد جو روانی موفقیت محور و سرگرم‌کننده، و درنهایت ادغام شیوه‌های ارزیابی در طرح یادگیری جهت ارتقاء نتایج یادگیری مطلوب و ارائه بازخورد باکیفیت؛ اصولی هستند که باعث خلاقیت و تفکر در امر آموزش می‌گردند (Sale, 2015).

بر اساس مباحث مطرح‌شده در مبانی نظری، تلفیق رویکرد صریح با نگاه خلاقانه می‌تواند نتایج مطلوبی را در فرآیند آموزش به همراه داشته باشد. بر همین مبنا در این پژوهش ابتدا، برای طراحی برنامه درسی صریح از استراتژی و ساختاری سه مرحله‌ای با شش گام استفاده می‌نماییم و سپس در هر مرحله یا گام، مهارت‌های خلاقانه را با برنامه درسی صریح تلفیق می‌کنیم و درنهایت، نکات کاربردی موردنیاز در هر گام را همراه با نمونه عملی مورد بحث قرار می‌دهیم. بدین‌سان نقاط ضعف احتمالی موجود در برنامه درسی صریح با تلفیق مهارت‌های خلاقانه به حداقل می‌رسد. برنامه درسی صریح از سه مرحله‌ی «آغاز درس، تدریس درس یا بدنه درس و پایان درس» تشکیل می‌گردد و دارای شش گام است که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

## اصول ساختاری طرح درس صریح و خلاق: استراتژی‌ها و مهارت‌ها

### گام اول: جلب توجه دانش‌آموزان

جلب توجه دانش‌آموزان یکی از کارهای بدیهی است که معلم باید قبل از شروع درس انجام دهد. این مسأله مخصوصاً در دوره ابتدایی و متوسطه اول و همچنین در کلاس‌های پرجمعیت کاری بسیار حساس و مهم است. باین‌وجود بسیاری از درس‌ها در حالی شروع می‌شوند که دانش‌آموزان هنوز مشغول صحبت کردن یا سایر

1. Dennis Sale

فعالیت‌های غیر مرتبط هستند. باید دقت داشته باشیم که در صورت عدم جلب توجه، ممکن است دانش‌آموزان اطلاعات مهمی را از دست بدهند. این امر اتلاف وقت آموزشی و خطاهای احتمالی در دانش‌آموزان را به همراه خواهد داشت. بنابراین تلاش کنید با راهکارهایی صریح و خلاقانه توجه دانش‌آموزان را جلب نمایید.

به‌طور مثال در مطالعات اجتماعی سال ششم درس چهاردهم: «برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت»

«معلم: بیایید درس خود را شروع کنیم. امروز می‌خواهیم در مورد برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت صحبت کنیم. (معلم سکوت کرده و به دانش‌آموزان نگاه می‌کند)»  
و یا با تعریف یک داستان کوتاه در مورد موضوع، شروع به پرسش چند سؤال می‌نماید:  
«معلم: بچه‌ها می‌دانید منظور از اوقات فراغت چیست؟ چه کسی می‌تواند بگوید برنامه‌ریزی به چه معناست؟ و...»

به همان اندازه که توجه در ابتدای درس بسیار مهم است، به همان اندازه، تکرار این روند در طول درس نیز دارای اهمیت می‌باشد؛ به عبارت دیگر، جلب توجه یک ضرورت در طول درس است.

به‌عنوان مثال، اگر دانش‌آموزان شما پاسخ یک مهارت، فعالیت یا سؤال را ارائه کرده‌اند، شما باید با علامتی مانند این توجه را جلب کنید: معلم: «اینجا را نگاه کنید، بیایید این سؤال را با هم حل کنیم.» یا «بچه‌ها ببینید این گروه در مورد برنامه‌ریزی چه مثال جالبی زده است» و ... .

### گام دوم: بیان اهداف درس

پس از جلب توجه، اطلاعاتی درباره هدف درس به دانش‌آموزان خود ارائه دهید. این کار به وضوح به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا بدانند که چه چیزی را یاد خواهند گرفت (Archer & Hughes, 2011: 23-29).

در این زمینه می‌توان از جمله نسبتاً کوتاهی استفاده کرد. معلم: «امروز قرار است مهارت برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت را بیاموزیم.» یا ممکن است کمی طولانی‌تر باشد و به مهارت‌های مرتبطی که اخیراً آموزش داده شده نیز اشاره نماید. معلم: «ما



در مورد مهارت‌های تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی متعادل کار کرده‌ایم، امروز قصد داریم درباره مهارت برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت، ابعاد و ویژگی‌های آن بیاموزیم» و...

درواقع یک برنامه آموزشی مؤثر با اهداف مناسب و واضح شروع می‌شود. اهداف، بیانگر نتایج یادگیری هستند و مقصدی را توصیف می‌کنند که می‌خواهیم دانش‌آموزان به آن برسند. از آنجاکه اهداف آموزشی موقعیت‌های مطلوب آموزشی می‌باشند که از سوی عاملان آموزشی طراحی شده‌اند تا در یک فرآیند برنامه‌ریزی شده حاصل گردند (سیدپورآذر و حسینی فر، ۱۳۹۸: ۸۵) بنابراین اولین قدم در برنامه‌ریزی روزانه درسی، تدوین شفاف و مکتوب اهداف است. این اهداف از یک سو به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا فعالیت‌های مناسب را انتخاب کرده و جهت کلی درس را درک کنند و از سوی دیگر راهی پیش پای معلمان قرار می‌دهند تا آنچه را که دانش‌آموزان در پایان درس آموخته‌اند ارزیابی کنند. همچنین از اهداف واضح نوشته‌شده می‌توان برای تمرکز دانش‌آموزان استفاده رد (آن‌ها می‌دانند که از آن‌ها چه انتظاری می‌رود) (Richards & Renandya, 2002:32).

### گام سوم: بحث در مورد اهمیت هدف نهایی

اگر حتی برای مدت کوتاهی تجربه معلمی در کلاس را داشته باشید، احتمالاً با این سؤال دانش‌آموزان آشنایی دارید که «چرا باید این مباحث را یاد بگیریم؟» این سؤال قطعاً پرسش درست و معتبری است. شما می‌توانید با بحث در مورد اهمیت هدف نهایی، انگیزه دانش‌آموزان را برای یادگیری مهارت و همچنین احتمال به کار بستن آن را پس از تسلط یافتن، افزایش دهید.

به‌عنوان مثال؛ معلم می‌تواند با بیان یک داستان خلاقانه و مرتبط با برنامه‌ریزی و در نهایت نتیجه‌گیری از ضرورت آن در زندگی، اهمیت اهداف درس را بیان کند و یا به روش سقراطی پرسش‌هایی را طرح نموده و دانش‌آموزان را به فهم اهمیت موضوع رهنمون سازد (سیدپورآذر و حسینی فر، ۱۳۹۸: ۸۵). «معلم: بچه‌ها تا حالا شده کاری رو با برنامه‌ریزی انجام بدید؟ برخی می‌گویند بله و برخی خیر. معلم: بیایید مقایسه کنیم و ببینیم نتیجه

کار برنامه‌ریزی شده و بدون برنامه چه شده است. معلم از هر دو گروه دانش -  
آموزان می‌خواهد تجربه خود را به اشتراک بگذارند» و...

### گام چهارم: مرور مهارت‌های پیش‌نیاز ضروری

اغلب، دانش‌آموزان باید قبل از یادگیری یک مهارت جدید، به دانش یا مهارت‌های قبلی تسلط داشته باشند. دانستن اینکه آیا دانش‌آموزان شما دارای مهارت‌های پیش‌نیاز هستند، در فرایند آموزشی بسیار مهم است. بدون تأیید مهارت‌های پیش‌نیاز دانش‌آموزان و ادامه دادن تدریس، ممکن است فقط به این نتیجه برسید که دانش‌آموزان شما قادر به یادگیری مطالب جدید نیستند. اگر چنین است، صرفاً زمان را تلف کرده‌اید و به خطا رفته‌اید؛ به عبارت دیگر، در چنین حالتی پوشش محتوا و سطح موفقیت هر دو کاهش می‌یابد.

به‌طور مثال لازم است هنگام تدریس مهارت «برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت»، مطمئن شوید که دانش‌آموزان مهارت‌های «تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی متعادل» و حتی دانش و مهارت‌های مرتبط دیگر را درک کرده باشند. این امر می‌تواند با پرسش و پاسخ یا ارائه یک فعالیت خلاقانه به دانش‌آموزان و... انجام گیرد.

### گام پنجم: بدنه تدریس صریح

مهارت یا محتوای جدید در بدنه درس آموزش داده می‌شود که بسته به موضوع و ماهیت آن، می‌تواند بسیار متفاوت باشد. باین حال، هنگام معرفی یک مهارت یا استراتژی در درس، با سه فرایند مواجه هستیم:

**الف)** مدل‌سازی یا ارائه مهارت، معلم در این مرحله نحوه انجام مهارت را به دانش‌آموزان نشان می‌دهد یا بیان می‌کند؛ (من انجام می‌دهم؛ یعنی معلم). در این مرحله از برنامه درسی صریح ضرورت دارد که معلم با رویکردی خلاقانه به طراحی مدل اقدام نماید و تا حد امکان مهارت را با تجربیات روزمره زندگی دانش‌آموزان پیوند دهد.

ب) ارائه تمرین هدایت‌شده یا مداخله‌ای، معلم در این مرحله دانش‌آموزان را برای انجام مهارت موردنظر مجاب و راهنمایی می‌کند؛ (ما انجام می‌دهیم؛ یعنی معلم و دانش‌آموزان). در این مرحله نیز رویکرد خلاق به معلم مطالعات اجتماعی گوشزد می‌کند که تفاوت‌های فردی - روانشناختی در یادگیری و تنوع فرهنگی - اجتماعی را در طراحی تمرین‌ها مورد توجه قرار دهد.

به‌عنوان مثال: «معلم: بچه‌ها در گروه‌های خود گفتگو کنید و یک برنامه‌ریزی برای مسافرت به هر جایی که دوست دارید انجام دهید» در این تمرین معلم در مرحله اول به دنبال این است که ببیند آیا دانش‌آموزان در گروه‌های خود مهارت تصمیم‌گیری را کسب کرده‌اند، اگر نه، آن‌ها را به‌گونه‌ای راهنمایی کند که این مهارت را کسب نمایند. در مرحله دوم به دنبال این است که بچه‌ها در گروه و با همکاری هم بتوانند یک برنامه‌ریزی درست را انجام دهند و در صورت نیاز معلم آنان را راهنمایی کند تا ضعف‌های احتمالی خود را رفع کنند و روند کار را به‌درستی انجام دهند و این مهارت را کسب نمایند.

ج) ارائه تمرین مستقل و بدون مداخله، در این مرحله دانش‌آموزان مهارت را بدون کمک معلم انجام می‌دهند (شما انجام می‌دهید؛ یعنی دانش‌آموزان). تأکید رویکرد خلاقانه در اینجا این است که معلم به‌جای ارائه‌ی تکالیف یکسان که غیر هدفمند و کلی طراحی شده‌اند، برای گروه‌های مختلف دانش‌آموزان تکالیف متناسبی را طراحی نماید. این امر در واقع ترکیب صراحت و خلاقیت را بیش‌ازپیش نمایان ساخته و روند یادگیری را مؤثرتر خواهد نمود.

به‌عنوان مثال: معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد که یک موضوع را به‌دلخواه خود انتخاب نمایند و برای انجام آن برنامه‌ریزی کنند. البته بسته به نوع برنامه‌ریزی‌ای که معلم انجام داده و بر مبنای برنامه درسی بلندمدت خود می‌تواند از قبل موضوع مناسب با نیاز فردی و گروهی را تدوین نماید و از گروه‌های مختلف بخواهد که بر روی آن مورد خاص کار کنند. به‌طور مثال شاید معلم در طول سال تحصیلی به این نتیجه رسیده باشد که در یک گروه دانش‌آموزان به «مهارت نه گفتن» تسلط پیدا نکرده‌اند و در گروه دیگر مهارت «درست مصرف کردن» ... و بر همین مبنا موضوعات را مشخص و ارائه نماید. تمام این کارها بایستی در برنامه درسی صریح و خلاق طراحی گردد. البته باید توجه داشته باشیم که معلم در اینجا هر تصمیمی که گرفت بایستی به صورت صریح دلیل آن را به دانش‌آموزان بیان نماید؛ مثلاً

«معلم: گروه الف چون شما هنوز در برخی موارد نمی‌توانید محترمانه و قاطعانه به درخواست نادرست و غیرمنطقی دیگران نه بگویید بنابراین شما در مورد موضوع (بیان موضوع طراحی‌شده) تمرین برنامه‌ریزی را انجام دهید» و...

این سه فرآیند در عین اینکه انتظارات یادگیری از دانش‌آموزان را بیان می‌کنند، فرصت‌هایی برای آنان فراهم می‌سازند تا مهارت را در شرایطی که منجر به ارتقای سطح بالایی از موفقیت و اعتماد می‌گردد، تمرین کنند. همچنین فرصتی برای اثبات توانایی آنان فراهم می‌آورند که قبل از تعیین تکلیف در مدرسه یا خانه، بتوانند مهارت را به‌طور مستقل و با میزان موفقیت بالایی انجام دهند (Archer & Hughes, 2011: 23-29).

درواقع زمانی که هدف یادگیری، رسیدن دانش‌آموزان به توانایی بالایی برای انجام یک مهارت باشد، طراحی تکلیف برای تمرین بسیار حساس می‌گردد. چراکه دانش‌آموزان «کنشگرانی فعال و خلاق می‌باشند و در جریان آموزش آگاهانه عمل می‌نمایند» (تنهایی، حسینی فر و سیدپوراآذر، ۱۳۹۹: ۲۶۶). در این وضعیت لازم است معلم به‌صورت صریح هدف خود را از طراحی تکلیف بیان نماید تا دانش‌آموزان آگاهانه شروع به تمرین نمایند. تمرین آگاهانه زمینه را برای رسیدن فراگیران به مرحله تسلط فراهم می‌کند. از دیدگاه کولین عناصر اصلی این نوع تمرین عبارت‌اند از:

- فعالیت (تمرین) به‌منظور بهبود جنبه‌های خاص عملکرد، اغلب با کمک معلم طراحی شده است.

- نیاز به تکرار زیاد دارد.

- بازخورد نتایج به‌طور مداوم در دسترس است.

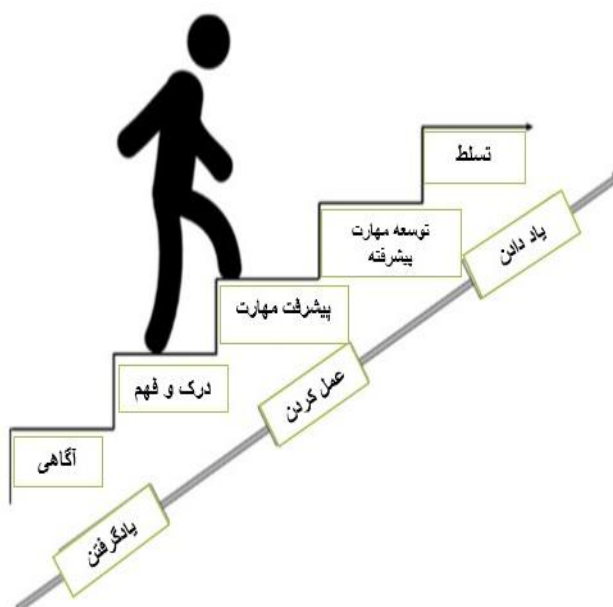
- از نظر ذهنی (خواه یک کار فیزیکی یا ذهنی) بسیار سخت است.

- چندان سرگرم‌کننده نیست (در اصل؛ اما ممکن است برای برخی

جالب باشد) (sale, 2015: ۶۵).

در فرآیند ارائه مدل یا تمرین، معلم به‌عنوان یک طراح آموزشی کاملاً هدفمند و برنامه‌ریزی‌شده عمل می‌کند. بدین گونه که تمامی تمرینات و یا تصمیمات به شکل

گام به گام در راستای تسلط کامل فراگیران به مهارت مورد نظر طراحی و اجرا می‌گردند. از این منظر «فرآیند گام به گام طراحی آموزشی با دنباله‌ای از تصمیمات گرفته شده توسط طراح مشخص می‌شود و با هر تصمیمی یک گام از طرح یا سناریو آموزشی از پیش برنامه‌ریزی شده حاصل می‌گردد» (seel,2017:37). این فرآیند همان گونه که در شکل ۱ می‌بینید، از یادگیری اولیه در زمینه ایجاد آگاهی تا سطحی را نشان می‌دهد که فرد در مفاهیم و مهارت‌های مورد نیاز به تسلط رسیده و امکان آموزش دادن به دیگران را دارد.



شکل ۱. گام‌های تمرین آگاهانه و حساب شده (seel,2017)

### نکات ضروری در تدریس بدنه درس:

-مدل‌سازی یک ابزار آموزشی قدرتمند است که دو مؤلفه اساسی دارد:  
 الف) تشریح و ارائه مهارت (ب) توصیف آنچه در حال انجام است.  
 مؤلفه توصیف در مدل اغلب اشاره دارد به آنچه که تفکر با صدای بلند<sup>۱</sup> نامیده می‌شود. تفکر با صدای بلند به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا به

سؤالات شخصی، رهنمودهای خود و تصمیماتی که در فرآیند حل مشکل یا تکمیل یک تکلیف رخ می‌دهد دسترسی پیدا کنند. یک مدل خوب علاوه بر تشریح و توصیف، اولاً واضح، سازگار و مختصر است. ثانیاً بسته به پیچیدگی مهارتی که به آموزش داده می‌شود چندین توضیح را شامل می‌گردد (مانند شرح دادن، مثال زدن و...). ثالثاً دانش‌آموزان را درگیر بحث و موضوع می‌کند. (Archer & Hughes, 2011). تمایل به بلند اندیشیدن به این معنی است که فرد بتواند همان دانش و فرایند را به مشکلات پیچیده-تری منتقل کند تا به نتایج مؤثرتری برسد.

-نباید در مدل‌سازی زیاده‌روی کرد و به محض اینکه دانش‌آموزان مهارت و تبحر خود را ثابت کردند باید تمرین هدایت‌شده آغازگردند و مسئولیت انجام مهارت باید از دانش‌آموزان به معلم منتقل گردد.

-پس از طراحی مهارت یا استراتژی در اولین مدل، مدل‌های بعدی می‌توانند دانش‌آموزان را با پرسیدن سؤالاتی که پاسخ آن‌ها مبتنی بر دانش کسب‌شده در مدل اول یا پیشینه‌ی دانشی که قبلاً تسلط یافته شده است، درگیر کنند. این پرسش‌ها و اطلاعات حاصل از پاسخ‌های دانش‌آموزان، سه کارکرد آموزشی کلیدی دارد:

- درگیر و فعال نگه‌داشتن دانش‌آموزان در درس.
- اجازه دادن به دانش‌آموزان برای تکرار و تمرین مطالب مهم.
- بازبینی فهم و ادراک.

-از آنجایی که بسیاری از دانش‌آموزان به‌سختی و منفعلانه برای مدت‌زمان طولانی به درس گوش می‌دهند، حفظ مشارکت آنان ضروری است. کمک خواستن از دانش‌آموزان در طول تدریس باعث افزایش توجه و تمرین مطالب مهم می‌شود.

-مشارکت دانش‌آموزان به این شیوه و در این مرحله از درس اطلاعات مفیدی به شما می‌دهد. دادن پاسخ‌های درست بیانگر آن است که فراگیران درک اولیه‌ای از مراحل کلیدی پیدا کرده‌اند و می‌توان تدریس را ادامه داد، و در صورتی که پاسخ درست ندهند متوجه چرایی و چگونگی مشکل خواهید

شد و می‌توانید قبل از رفتن به مرحله بعد آن موارد را رفع نمایید (Archer & Hughes, 2011:30-31).

### گام ششم: قسمت پایانی درس صریح

در گام پایانی فرآیند تدریس، لازم است با مرور کوتاهی از آنچه آموزش داده‌اید اقدام به خلاصه‌سازی درس نمایید. توجه داشته باشید که مرور درس، مانند تمام قسمت‌های درس، منفعلانه نبوده بلکه تعاملی و به شکل پرسش و پاسخ انجام می‌گیرد. این امر دانش‌آموزان را ملزم می‌کند تا به سؤالات مربوط به محتوای آموزش داده‌شده، پاسخ دهند. پس از مروری مختصر، اغلب پیش‌مرور کوتاهی از آنچه در جلسه آینده آموزش داده خواهد شد، ارائه می‌گردد. حتماً در خلاصه‌سازی تعاملی و پرسش و پاسخ به دنبال طراحی ایده‌های جدید و خلاقانه باشید.

به‌عنوان مثال، معلم: «خب بچه‌ها، بیایید مرور کنیم و ببینیم تا اینجا درس به چه نکات و مباحثی اشاره کرده‌ایم؛ و بعد معلم از برخی از دانش‌آموزان می‌خواهد تا مباحث گفته‌شده را به صورت خلاصه و سریع ارائه نمایند». سپس معلم می‌گوید: بچه‌ها فردا درباره «استعمار و ایستادگی در برابر بیگانگان» بحث و گفتگو خواهیم کرد. در این درس شما با مباحث «استعمار، تغییر و تحول در اروپا، نفوذ استعمار در ایران» آشنا خواهید شد. راستی بچه‌ها به نظر شما آیا این درس از تاریخ با بحث تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی که امروز خواندیم ارتباط دارد؟ در این مورد فکر کنید تا جلسه بعد گفتگو کنیم.

کار نهایی در قسمت پایان درس، تعیین فعالیت مستقلی است که طراحی شده تا به دانش‌آموزان تمرین بیشتری در زمینه‌ی مهارت جدید و یا مهارت آموزش داده‌شده قبلی، بدهد. البته درس صرفاً با تعیین تکالیف مدرسه یا خانه در زمینه مهارت جدید، پایان نمی‌یابد. بسیاری از مهارت‌ها پیچیده‌تر از آن هستند که در یک جلسه تدریس شوند بنابراین، اگر دانش‌آموزان آمادگی انجام فعالیت مستقل تعیین‌شده در مهارت جدید را ندارند، بهتر است تمرین مستقلی بر مبنای مهارت‌های آموزش داده‌شده قبلی تعیین گردد. از آنجاکه طراحی تکالیف و تمرین‌ها در شکل

سنتی آن، کمتر دانش‌آموزان را به تفکر و تأمل عمیق تشویق می‌نماید بنابراین بهتر است در این مرحله تکالیف به‌گونه‌ای خلاقانه طراحی گردند.

اگر اختصاص دادن تمرین مستقل برای زمان پایانی درس، مناسب باشد (به‌عنوان مثال دانش‌آموزان نشان داده باشند که می‌توانند در طول تمرین مستقل، مهارت را با میزان بالایی از دقت انجام دهند). چند دستورالعمل بایستی پیگیری و رعایت گردد.

-اگر فعالیت مستقل دربرگیرنده همان وظیفه‌ی استفاده‌شده در طول آموزش باشد، شما به‌سادگی می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید سر میز خودشان تکلیف را کامل کنند و یا آن را به‌عنوان تکلیف در خانه انجام دهند.

-اگر تکلیف، با آنچه در طول درس انجام شد تا حدودی متفاوت باشد، توصیه می‌شود قالب جدید را بررسی کرده و اصول انجام آن را توضیح دهید. دقت کنید به‌جای پرسیدن این سؤال ساده و بی‌اهمیت: «آیا همه می‌دانند چه کار باید بکنند؟» سعی نمایید یقین حاصل کنید که دانش‌آموزان اصول موردنظر را درک کرده‌اند.

-همچنین بسته به نوع تکلیف و دانش‌آموزان، ممکن است بخواهید یک بخش از تکلیف را نمونه کار قرار دهید و از دانش‌آموزان بخواهید یک مورد را درحالی‌که هنوز در گروه هستند تکمیل کنند تا بتوانید صحت انجام آن را بررسی کنید (Archer & Hughes, 2011: 29-41).





شکل ۲. ساختار درس صریح (Archer & Hughes, 2011)

در یک برداشت کلی و از کنار هم قرار دادن نقاط قوت و ضعف دو رویکرد صریح و خلاق از یک سو، و واقعیات حاصل از پژوهش های علمی و تجربه زیسته از سوی دیگر، می توان چنین بیان نمود که روند آموزش در کلاس درس مطالعات اجتماعی با شرایطی ناهماهنگ، تصادفی و پارادوکسیکال پیش می رود. این روند به گونه ای است که نه اصول برنامه درسی صریح به درستی اجرا می گردد و نه شرایط عینی و ذهنی برای اجرای برنامه درسی خلاق فراهم می باشد. همین امر کلاس درس مطالعات

اجتماعی را متناقض، یکنواخت و خسته کننده نموده است. به نظر می‌رسد اتخاذ رویکرد تلفیقی صریح و خلاق، منطبق با واقعیات کلاس درس مطالعات اجتماعی بوده و اجرای اصول و گام‌های آن منجر به نتایج مثبتی خواهد شد.

### بحث و نتیجه‌گیری

تدریس در هر کلاس درسی مسائل و مشکلات خاص خود را دارد اما وضعیت آنجایی پیچیده‌تر می‌گردد که معلم بدون برنامه و طرح درس مشخص وارد کلاس شود و یا اینکه طراحی صورت گرفته، تناسبی با درس موردنظر، توانایی دانش‌آموزان و جو روانی - اجتماعی کلاس، نداشته باشد. به‌راستی که امروزه نمی‌توان با ایده‌ی خام «طرح درس ذهنی» یا تفکر نادرست «غیرکاربردی بودن اصول آکادمیک در کلاس درس» از طراحی و تدوین طرح درس شانه خالی نمود، مگر آنکه استراتژی غیراصولی آموزش برمبنای اتفاقات را در پیش گرفت. البته این باور و رویه با استانداردهای دهگانه کنسرسیوم بین‌المللی ارزیابی و پشتیبانی معلمان جدید<sup>۱</sup> (INTASC) که انتظار دارد معلم «در مورد تدریس تأمل کند و برنامه‌ریزی آموزشی را بر اساس دانش موضوعی، دانش‌آموزان، جامعه و اهداف برنامه درسی تدوین نماید»، کاملاً در تضاد می‌باشد (Skowron, 2015: 145).

در همین راستا، نتایج پژوهش‌های صورت گرفته گویای تأثیرات برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی در بهبود روند آموزش می‌باشند. برای مثال، فراتحلیل انجام‌شده در مورد ویژگی‌های طراحی، بیانگر میزان تأثیر ۶۲ درصدی آموزش‌هایی است که به درستی طراحی شده‌اند (Arthur, Bennet, Edens, & Bell, 2003). همچنین، موریسون و همکارانش معتقدند طراحی آموزشی مؤثر، در مقایسه با آموزش‌هایی که ضعیف طراحی شده‌اند، باعث افزایش یادگیری می‌شوند (Morrison & et al, 2013) و به شکل بارزی مطالعه‌ی تجربی صورت گرفته در مورد تأثیر آموزش صریح بر توانایی دانش‌آموزان پایه یازدهم در استدلال علی در درس تاریخ، نشان می‌دهد که دانش‌آموزان گروه آزمایشی در پس‌آزمون با آگاهی از راهکارهای استدلال علی نمره بالاتری را کسب کرده و به‌طور قابل‌توجهی ارزش

بالاتری را به باورهای معرفت‌شناسی انتقادی نسبت داده و همچنین علاقه فردی بالاتری را از خود نشان داده‌اند (Stoel & et al, 2017).

درواقع، برآیند برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی صریح، از یک سو ایجاد منافع آموزشی برای دانش آموزان با هدف توسعه مستقل آن‌ها می‌باشد و از سوی دیگر، حمایت همه‌جانبه معلم را مورد توجه قرار می‌دهد؛ مانند؛ جلوگیری از رخ دادن اشتباهات در کلاس درس، تدوین اهداف واضح، طراحی سازوکارهای ارزیابی که به‌طور واقعی دانش و مهارت‌ها را مورد آزمایش قرار دهند، تسهیل یادگیری فراگیران به‌طور مؤثر و کارآمد و مهم‌تر از همه ایجاد اطمینان از اینکه، آنچه در برنامه وجود دارد همان چیزی است که فراگیران باید بیاموزند (Piskurich, 2015) و در کنار آن به‌کارگیری رویکرد خلاق باعث ایجاد انگیزه، روحیه‌ی همکاری و اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان می‌گردد.

بر همین مبنا پیشنهاد می‌شود در راستای دستیابی به نتایج حداکثری، راهکارهای ذیل در رویکرد صریح و خلاق موردتوجه ویژه قرار گیرد:

**اول**، در بحث آموزش صریح و خلاق، معلم باید مشخص نماید چه نوع اهداف آموزشی را برای چه سطحی از درک و فهم طراحی کند.

**دوم**، باید مشخص شود تا چه حد تجربه یادگیری که برای دستیابی به این نتایج ایجاد شده است، زمینه آن تجربه را در نظر می‌گیرد. به عبارتی ایجاد یک تجربه یادگیری مؤثر در مهارت اجتماعی خاص برای دانش‌آموزانی با سطح بالای درک و فهم، ممکن است با تقویت همان مهارت برای دانش‌آموزان سطوح متوسط یا پایین، بسیار متفاوت باشد.

**سوم**، توجه خاص به ابعاد روانشناختی یادگیری دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی صریح، یک نقطه کانونی بسیار مفید برای کشف اثربخشی یک تجربه یادگیری است.

**چهارم**، با توجه به وجود انواع مختلفی از تجربیات یادگیری، ضرورت به‌کارگیری تجربیات روزمره و ملموس در آموزش مطالعات اجتماعی، میزان اثربخشی آن را بیشتر می‌نماید. رعایت این امر تا حد زیادی در آموزش مهارت‌های پیچیده‌ی اجتماعی،

مانند توسعه مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های سازمان‌دهی، همکاری، مشارکت اجتماعی و تعامل با دیگران، بیشتر احساس می‌گردد.

**پنجم،** علیرغم پیچیدگی تدریس، وقتی ماهیت یادگیری دانش‌آموزان، انواع مختلف فعالیت‌های یادگیری و طیف متفاوتی از دانش‌آموزان را در نظر می‌گیریم، می‌توان برنامه‌ای از ویژگی‌های مهم تدریس تهیه کرد. این ویژگی‌ها و نحوه ارتباط آن‌ها با اصول کلیدی تدریس صریح و خلاق باید مورد توجه و بحث قرار گیرد. انجام این کار ما را قادر می‌سازد تا ماهیت جامع و پیچیده تدریس را بر مبنای عناصر تشکیل‌دهنده آن تفکیک نماییم و راهکارهای کارآمد و اثربخش را تدوین کنیم.

**ششم،** سازوکارهای ایجاد ارتباط آزادانه و مؤثر در کلاس درس مطالعات اجتماعی را طراحی نمایید. این امر در ابعاد شناختی و عاطفی زمینه‌ساز شکل‌گیری فهم مشترک، درک متقابل و همدلی می‌گردد و در حقیقت تمرین دموکراسی در کلاس درس می‌باشد. در چنین فضای آزادانه‌ای، ارائه‌ی تجربیات یادگیری و دستیابی به اهداف آموزشی تسهیل می‌گردد زیرا دموکراسی همان‌طور که مید (به نقل از وودز<sup>۱</sup>)، ۱۴۰۰ معتقد است اساساً یک فرایند باز برای گرفتن دیدگاه دیگران است؛ یک فرایند متقابل صلح ارزش‌ها و گفت‌وگوی دوباره با یکدیگر است که چگونه واقعیت چارچوب می‌گیرد و اینکه اجتماع برای عملی کردن ارزش‌های برآمده از ارتباط‌های مدنی مداوم چه خواهد کرد.

بنابراین می‌توان بیان کرد باوجوداینکه تمامی معلمان در توسعه استراتژی‌های آموزشی خود با انتخاب‌های زیادی روبه‌رو می‌باشند اما برنامه درسی صریح و خلاق در آموزش مطالعات اجتماعی کمک خواهد کرد تا شیوه تدریس خود را از منظری جدید و متفاوت مشاهده نمایند و با توجه به نتایج تحقیقات انجام‌شده، از اثربخشی رویکرد اتخاذی خود اطمینان داشته باشند. با این حال، این باور که رویکردهای مختلف آموزش در مطالعات اجتماعی می‌توانند در جایگاه خاص خود الگوی مؤثری باشند کاملاً صحیح است و معلمان حق دارند آزادانه از میان گزینه‌های ممکن انتخاب نمایند. به‌راستی چیزی جز اثربخشی دقیق و فوری، ما را در این انتخاب راهنمایی نمی‌کند.

## منابع

- اسلاوین، رابرت، ای. (۱۳۸۵)، *روان‌شناسی تربیتی*، مترجم: یحیی سیدمحمدی، تهران: روان.
- تنهایی، حسین ابوالحسن، مریم السادات حسینی فر و سیدعلی سید پورآذر (۱۳۹۹)، *جامعه‌شناسی: مبانی، اصول و مفاهیم؛ با رویکرد جامعه‌شناسی تفسیری و جامعه‌شناسی نظری*، تهران: اندیشه احسان.
- حیدری، عادل و همکاران (۱۳۹۵)، *تدریس صریح و ضمنی واژگان تخصصی اقتصاد و تأثیر آن بر یادگیری و نگهداشت ذهنی*، نقد زبان و ادبیات خارجی، دوره ۱۳، شماره ۱۷، صص ۱۴۶-۱۱۷.
- سید پورآذر، سید علی و مریم السادات حسینی فر (۱۳۹۸)، *اصول و کاربرد تحلیل محتوا در کتب درسی*، تهران: وانیا.
- نعمتی، مجید و ابوالفضل مسگرشهر (۱۳۹۸)، *تأثیر تدریس صریح دسته‌های واژگانی بر کیفیت کاربرد واژگان و صحت دستوری در نگارش زبان انگلیسی*: یک رویکرد کاربردی، پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، دوره ۹، شماره ۳، صص ۹۹۵-۹۹۰.
- وودز، دیوید (۱۴۰۰)، *بنیادهای اجتماعی دموکراسی از نظر جرج هربرت مید*، مترجمان: مریم‌السادات حسینی فر و سیدعلی سید پورآذر، در کتاب: صدسال پس از مید، تهران: اندیشه احسان، صص ۳۲۸ - ۳۱۵.
- Archer, Anita, L. & Hughes, C. A. (2011). *Explicit Instruction Effective and Efficient Teaching*, New York: Guilford Press.
- Arthur, A. Bennet, W. Edens, P. S. & Bell, S. T. (2003). *Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features*. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234-245.
- Borich, G. D. (2017). *Effective Teaching Methods: research-based practice*, Ninth Edition, United States: Pearson.
- Brewer, Gayle & Hogarth, Russell (2015), *Creative Education, Teaching and Learning: Creativity, Engagement and the Student Experience*, UK: Palgrave Macmillan.
- Downing, James, P. (1997), *Creative Teaching: Ideas to Boost Student Interest*, USA: Libraries Unlimited.

- Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*, Third Edition, United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.
- Lubart, T.I. (2000). *Models of the creative process: Past, present and future*. *Creativity*
- Morrison, Gary, R. & et al. (2013). *Designing Effective Instruction*, Eighth Edition, USA: WILEY.
- Piskurich, George, M. (2015). *Rapid Instructional Design: Learning ID Fast and Right*, Third Edition, USA: WILEY. *Research Journal*, 13, 295–303.
- Richards, J. C. & Renandya, Willy, A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, USA: Cambridge University Press.
- Sale, Dennis. (2015). *Creative Teaching an Evidence-Based Approach*, Singapore: Springer.
- Santrock, J. (2008), *Educational Psychology*. New York: McGrahill.
- Seel, N. M. Lehmann, T. Blumschein, P. & Podolskiy, O. A. (2017). *Instructional Design for Learning, Theoretical Foundations*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Simonton, D. (2003). *Expertise, Competence, and Creative Ability*. In R.J. Sternberg & E.L. Grigorenko (Eds). *The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise*, (pp. 213–240). New York: Cambridge University Press.
- Skowron, Janice. (2015). *Powerful Lesson Planning: Every Teacher's Guide to Effective Instruction*, New York: Skyhorse Publishing.
- Stoel, Gerhard L., van Drie, Jannet P., & van Boxtel, Carla A. M. (2017). *The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history*. *Journal of Educational Psychology*, Vol 09(3), Apr, 321-337
- Thornton, S. J. (2005). *Social Studies That Matters: Curriculum For Active Learning*, New York: Teachers College Press.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.