

کاربست فناوری در آموزش علوم اجتماعی

حسن نجفی

دکترای مطالعات برنامه‌درسی

آموزشی در حیطه علوم اجتماعی بر فعالیت‌های عملی تأکید و سعی دارند، فراگیرنده هر چه بیشتر با موضوع درس ارتباط پیدا کند و مواد درسی صرفاً به صورت انتزاعی به او منتقل نشود. فناوری اطلاعات و ارتباطات با تمهید این شرایط زمینه‌درگیری بیشتر و فعالیت افزون‌تر فراگیرندگان را برای یادگیری مؤثر فراهم می‌آورد [فاخرنژاد و مهاجران، ۱۳۹۴: ۲].

کلیدواژه‌ها: آموزش علوم اجتماعی، کاربرد فاوا، رویکرد اکتشافی، رویکرد فرایندی، رویکرد تعاملی، رویکرد تلفیقی

بیان مسئله

در سال‌های اخیر رویکردهای جدید آموزشی توانسته‌اند شیوه‌های کسب علوم و فناوری اطلاعات و مهارت‌های لازم برای زندگی در یک دنیای فناورانه را متحول سازند. اولویت اصلی این رویکردها به‌کارگیری «یادگیری فعال» به جای «یادگیری انفعالی» است. چرا که یادگیری فعال موجبات رشد دانش، مهارت و نگرش‌های نوین را فراهم می‌سازد. همچنین، فراگیرندگان را در فرایند یاددهی - یادگیری فعال می‌سازد و آنان را به درگیر شدن، پژوهش و حل مسئله، و به دنبال آن، زمینه‌های نوآوری، خلاقیت و تفکر انتقادی فرا می‌خواند.

مقدمه

در دنیای کنونی که روز به روز «فناوری اطلاعات و ارتباطات» (فاوا) فراگیرتر می‌شود، شیوه‌های سنتی یاددهی - یادگیری چندان کارساز نخواهد بود [دادور، ۱۳۹۱: ۲]. گسترش فاوا از سال‌های پایانی قرن بیستم و ورود آن به برنامه‌های آموزشی کشورها، لزوم به‌کارگیری آن پدیده را در فرایندهای یاددهی - یادگیری، دوچندان کرده است. با فراگیر شدن استفاده از فناوری‌های نوین، این پدیده چند سالی است که جای خود را در برنامه‌های درسی مدارس باز کرده است [فتاحی، ۱۳۹۲: ۵]. یکی از زمینه‌های به‌کارگیری فاوا، استفاده از آن در آموزش علوم اجتماعی است. آموزش علوم اجتماعی بخش مهمی از فعالیت‌های آموزشی در مدارس را به خود اختصاص داده است. آموزش علوم اجتماعی به دلیل ماهیت خاص خود که تفاوت زیادی با سایر حیطه‌های دانش بشری دارد، به‌طور ویژه نیازمند به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در روش‌های آموزشی خود است. گسترش استفاده از فاوا در آموزش علوم اجتماعی می‌تواند به رشد کمی و کیفی آن در مدارس کمک کند و مهارت‌های دانش‌آموزان را در یادگیری و معلمان را در یاددهی به میزان زیادی افزایش دهد [Dania & Enakrrire, 2012:381] چرا که بیشتر فعالیت‌های

ظهور پدیده فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه‌های گوناگون فنی، صنعتی، اقتصادی، اجتماعی و علوم تربیتی در دهه آخر قرن بیستم، تحولات عظیمی را در فرایندهای مختلف موجب شده است. شاید یکی از عمیق‌ترین آثار این پدیده در حوزه علوم تربیتی، در بُعد چگونگی آموزش باشد. فناوری اطلاعات و ارتباطات با حذف فواصل مکانی و محدودیت‌های زمانی ارتباط بین بازیگران صحنه آموزش را از محیط محدود فیزیکی کلاس و آموزشگاه به تمام طول شبانه‌روز و تمام مکان‌ها توسعه داده است.

مشخص است که استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش علوم اجتماعی اساس فرایند یاددهی را که همان انتقال دانش و آگاهی، و پرورش خلاقیت و تفکر در فرد است، استحکام می‌بخشد. از این جنبه است که به عقیده صاحب‌نظران، تغییر دیدگاه‌های یادگیری، از رفتارگرایی به ساختن‌گرایی، موجب آن شده است که دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری درگیر شوند. عقاید سنتی یادگیری مبتنی بر ارائه محدودی از حقایق و مفاهیم، سپس از برکردن آن مفاهیم توسط دانش‌آموزان هستند [سرزهی، ۱۳۹۰: ۴۲]. در حالی که در رویکردهای معاصر یاددهی - یادگیری، تأکیدی خاص بر طرز ساختن و پدیدآوری دانش بر مبنای تجارب شخصی، ساخت‌های ذهنی و باورها می‌شود. یادگیری در عرصه جدید «دانش‌آموزمحور» است [Wiles & Bondi, 2002:91] که با بهره‌مندی از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی، به‌ویژه رایانه، هدف‌های این عرصه جدید در آموزش علوم اجتماعی را تحقق می‌بخشد.

برول^۱ (۲۰۱۲) گزارش داده است که: «رایانه‌ها در پیشرفت مهارت‌های فکری سطح بالا، از قبیل تعیین مسائل، تشخیص اطلاعات، حل مسائل و طرح نتایج مناسب مؤثر بودند. رایانه می‌تواند در فرایند جمع‌آوری اطلاعات، بررسی و تحقیق، و مشارکت خدمت کند و نه فقط به‌عنوان ردپایی از آموزش مستقیم در برنامه درسی موجود باشد.»

ضرورت و اهمیت

اولین منطق کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش علوم اجتماعی این است که بهره‌وری آموزشی را افزایش می‌دهد. متأسفانه محاسبه بهره‌وری آموزشی، به دلیل دشواری برآورد ارزش بروندهای تربیتی، آسان نیست. درباره فاوا تصمیم‌گیری سخت‌تر است، زیرا مخارج سنگینی صرف نصب، راه اندازی، نگهداری و پشتیبانی آن می‌شود. اما طرف دیگر این معادله اهمیت بیشتری دارد؛ و اینکه اگر ارزش بروندهای تربیتی صفر باشد، بهره‌وری به یقین صفر خواهد بود.

منطق دوم کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش علوم اجتماعی این است که سواد فناوری فراگیرندگان را افزایش می‌دهد. به بیان دیگر، شرایط نوظهور جامعه می‌طلبد که تمامی افراد از مهارت‌ها و دانش قابل قبولی برای انجام اثربخش و

کارآمد وظایف خود در اجتماع برخوردار باشند. سرانجام، منطق سوم کاربست فاوا در آموزش علوم اجتماعی، تسهیل و حمایت از فرایندها و برنامه‌های یاددهی - یادگیری است [Newhouse, 2005:86]. البته مواردی مانند افزایش انعطاف‌پذیری در فعالیت‌های اجتماعی با توجه به از میان برداشتن محدودیت زمانی و مکانی، پاسخ دادن به نیاز دانش‌آموزان برای فعالیت‌های آموزشی به‌صورت الکترونیکی و ایجاد زمینه‌های جدید برای خلاقیت در فعالیت‌های آموزشی، از دیگر دلایل انتخاب و کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی - یادگیری علوم اجتماعی محسوب می‌شوند [Ellis & Loveless, 2013: 124].

روش پژوهش

در پژوهش حاضر منابع و متون مرتبط با چگونگی استفاده از فاوا در آموزش علوم اجتماعی گردآوری و در راستای سؤال پژوهش بررسی شده است. از این رو روش انجام پژوهش تحلیل اسنادی بوده است. در این نوع از پژوهش سعی می‌شود، از اسناد و مدارک موجود و مرتبط با موضوع به منظور پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش استفاده شود [هومن، ۱۳۸۵].

یافته‌های پژوهش

پرسش: رویکردهای کاربست فاوا در فرایند آموزش علوم اجتماعی کدام‌اند؟

پاسخ: وجود روش‌های آموزشی مختلف در کشور که به علت متفاوت بودن امکانات آموزشی، تفاوت عملکرد مدرسه‌های دولتی و غیردولتی، و نیز تفاوت عملکرد معلمان ایجاد شده‌اند، ایجاب می‌کند تا با انتخاب بهترین شرایط و ضوابط و نیز رویکردهایی با بیشترین بهره‌وری آموزشی، آن‌ها را در چارچوب الگوهایی به سایر مراکز آموزشی تعمیم داد تا میزان کارایی مدرسه‌های ضعیف نیز بهبود یابد [نوروزی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۱].

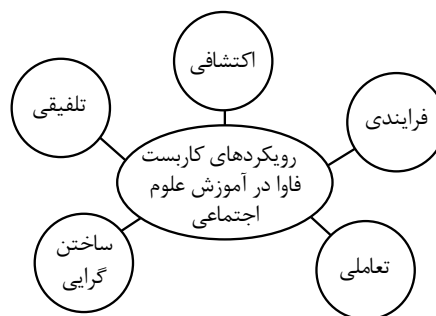
در رویکردهای نوین آموزش علوم اجتماعی، همه دانش‌آموزان با هر سلیقه و علاقه‌ای، با هر سطح علمی و نیز با هر ضریب هوشی جای دارند و با توجه به میزان علاقه و توانایی خود، با روش‌های متفاوتی، رشد تحصیلی را کسب می‌کنند. بنابراین میزان درک، فهم و عمق یادگیری آنان از علوم اجتماعی متفاوت است. اما با همه این تفاوت‌ها، با اجرای استانداردها، همه دانش‌آموزان می‌توانند میزان آگاهی و نیز مهارت‌های مورد نظر را کسب کنند؛ حتی آن‌هایی که سطح علمی پایینی دارند. این رویکردها باید تمامی مفاهیم علمی جدید را که در کشورهای پیشرفته آموزش داده می‌شوند و ارتباط تنگاتنگی با زندگی روزمره افراد جامعه دارند، در نظر بگیرند [عبادی، ۱۳۸۴: ۷۸]. در ادامه چهار رویکرد مطرح کاربست فاوا در فرایند آموزش علوم اجتماعی به‌طور خلاصه معرفی می‌شوند.

رویکرد فرایندی

در سال‌های اخیر، رویکرد فرایندی در آموزش علوم اجتماعی مقبولیت زیادی یافته است. بسیاری از اسناد برنامه‌دستی در دسترس معلمان بر مبنای نظریه‌ی یاددهی - یادگیری «مهارت‌محور» تدوین شده‌اند. دانش‌آموز در تدریس مشارکت فعال دارد و تمام مهارت‌های علمی او پرورش می‌یابد. معلم به سازمان‌دهی امکانات می‌پردازد و یادگیری نیز از طریق مشارکت فعال دانش‌آموزان در پرورش مهارت‌ها انجام می‌شود. معلمان علوم اجتماعی با این روش آشنا هستند، زیرا بسیاری از منابع، برنامه‌های درسی و مواد آموزشی بر پایه‌ی این رویکرد تدارک دیده شده‌اند. توالی یادگیری نیز آسان‌تر سازمان‌دهی می‌شود، زیرا متن کتاب اهمیت کمتری دارد. لذا به میزان محتوای علمی توجه کمتری می‌شود و در نتیجه ممکن است حیطه‌های با ارزش یادگیری نادیده گرفته شوند. بنابراین با استفاده از فاوا در آموزش علوم اجتماعی باید بین حیطه‌های یادگیری مورد توجه تعادل ایجاد کرد [حاج‌حسینی، ۱۳۹۲: ۲۳].

رویکرد تعاملی

اگر معلم علوم اجتماعی فعالانه برای آگاهی یافتن از آنچه که دانش‌آموزان قبلاً فهمیده‌اند، بکوشد و سپس آن‌ها را به پرسیدن پرسش‌های علمی تشویق کند، در این صورت رویکرد



شکل ۱: رویکردهای کاربردی کاربست فاوا در فرایند آموزش علوم اجتماعی

رویکرد اکتشافی

در این رویکرد به دانش‌آموز اجازه داده می‌شود خودش جواب سؤال‌ها را کشف کند و او به نتیجه‌گیری از تجربیات و واقعیت‌هایی که مشاهده کرده است، تشویق می‌شود. معلم علوم اجتماعی با استفاده از فاوا به انتخاب پدیده‌ها و سازمان‌دهی موقعیت‌ها می‌پردازد و تعلیمات اجتماعی چیزی است که دانش‌آموزان باید آن را کشف کنند. یادگیری هم در همین کشف کردن‌ها شکل می‌گیرد. در این روش میزان درگیری دانش‌آموز با یادگیری بسیار بالاست. هر چند در این روش علاقه دانش‌آموز تحریک می‌شود، اما باید توجه کرد که دانسته‌های قبلی او جدی گرفته نشده‌اند و دستاوردهای علمی مهم با این روش قابل کشف نیستند [خسروی سرشکی، ۱۳۹۰: ۹۹].



یا دوباره پدید آورند. این کافی نیست که یادگیرنده در موضع فعال اجتماعی قرار گیرد، بلکه معلم باید هدایت او را بر عهده بگیرد و به او کمک کند، نظریه‌های علمی و دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهای تاریخی و... را دوباره کشف کند [چراغ ملایبی، ۱۳۹۲].

رویکرد تلفیقی

متخصصان آموزش علوم اجتماعی بر این باورند که با در نظر گرفتن مزایا و معایب هر یک از این رویکردها، تنها در صورتی می‌توان از مزایای همه آن‌ها بهره‌مند شد و از معایبشان تا حد امکان رهایی یافت که با توجه به اصل انتخاب رویکرد اصلح، به مقتضای حال، رویکردی تلفیقی انتخاب شود. یعنی به مجموعه‌ای جامع، کم‌عیب و کارآمد دست یافت و ملاک انتخاب رویکرد مناسب را نیز همان نزدیکی به قطب فعال یادگیری قلمداد کرد. به این ترتیب رویکرد جدید آموزش علوم اجتماعی مبتنی بر فواوا تنها یک پیام برای همه معلمان دارد: «در هر نقطه‌ای که قرار دارید، بکوشید دست‌کم، یک گام از یادگیری انفعالی به سوی یادگیری فعال بردارید.»

بنابراین می‌توان گفت این رویکرد در پی آن است که با استفاده از فواوا به نحوی، نقاط قوت رویکردها و روش‌های گوناگون را در کنار هم به کار گیرد و از این راه نقاط ضعف و کاستی‌های هر رویکرد و روش را به کمک سایر روش‌ها پوشش دهد. با چنین نگرشی عجیب نیست که دیده می‌شود، رویکرد جدید آموزش علوم اجتماعی از **تعلیمات پیازه** (و طرح چارلستون)، توجه به لزوم ایجاد مدرسه فعال، تشویق به تفکر، آموزش مبتنی بر فعالیت، توجه به سطوح شناختی (اما نه به صورتی جامد و کلیشه‌ای)، توجه به آموزش مبتنی بر تعامل و توجه به اصول مربوط به درک و فهم را اخذ کرده است. این رویکردها، با **تعلیمات ماریا مونته سوری** در توجه به ایجاد تعادل و هماهنگی، تربیت دریافت‌ها و تجزیه و تحلیل اشتراک نظر دارد و بخش اعظم آن‌ها را به کار بسته است. همچنین، با **تعلیمات واشبرون** (طرح وینت کا) در لزوم توجه به آموختن راه یادگیری و روش کسب آگاهی‌ها، هماهنگی دارد. رویکرد فعال با طرح **دالتون** در دادن آزادی انجام فعالیت‌ها (فعالیت‌های آزاد خارج از کلاس) همراهی می‌کند. به یادگیری مشارکتی و یادگیری از طریق هم‌یاری اهمیت بسیار می‌دهد و از همه مهم‌تر، با نظریه‌های **دیویی** درباره روش حل مسئله وفاق فراوان دارد [مک دونالد، ۱۳۸۸].

نتیجه‌گیری

انتظار می‌رود با به کار بردن رویکردهای پنج‌گانه اکتشافی، فرایندی، تعاملی، ساختن‌گرایی و تلفیقی، و نیز پیوند فناوری‌ها در جهت ایجاد نوآوری‌های آموزشی در آموزش علوم اجتماعی، زمینه‌هایی که در ادامه به آن اشاره می‌شود، فراهم آید:

- انعطاف‌پذیری زیاد فناوری‌های اطلاعاتی راهبردهای

تعاملی را به کار گرفته است. این رویکرد ترکیبی از اجزای هر یک از رویکردهای قبلی است که در یک چارچوب عنوان شده است. در این روش، دانش‌آموز به بیان نظر خود درباره موضوع می‌پردازد و از طریق پرسیدن سؤال‌های خود و بیان نتایج آن در کلاس، تحقیق می‌کند. معلم علوم اجتماعی چارچوبی برای یادگیری تنظیم می‌کند و به هماهنگی آن‌ها می‌پردازد و طبق علاقه دانش‌آموزان و همچنین با استفاده از فواوا، یادگیری را آسان می‌سازد. در رویکرد تعاملی، یادگیری به منزله یک ساختار انسانی است و دانش‌آموزان از طریق اکتشاف و روابط اجتماعی به تحقیق می‌پردازند. این روش انگیزه دانش‌آموزان را تحریک می‌کند و به نیازهای آموزشی واقعی آن‌ها نزدیک‌تر است. تجارب یادگیری در محیط فواوا وسیع‌تر و عمیق‌تر و فشارهای سازمانی و تشکیلاتی بر معلم کمتر است؛ چون دانش‌آموزان آن‌قدر انگیزه دارند که منابع تحقیق خود را پیدا کنند [مرتضوی و همکاران، ۱۳۸۴: ۳].

رویکرد ساختن‌گرایی

در رویکرد ساختن‌گرایی، یادگیری فرایندی فعال از ساختن یا بر هم نهادن چارچوبی از مفاهیم است. بنیان فلسفی ساختن‌گرایی بر معرفت‌شناسی خطاپذیرانه قرار دارد. همه معرفت‌ها و شناخت‌ها به دلیل فقدان وقت و جامعیت در معرض خطا هستند و هرگز نمی‌توان فهمید که دانسته‌های هر فرد تا چه درجه‌ای از اطمینان، تخمینی از واقعیت است. اگر ریشه تولید دانش، تفسیر معنادار یافته‌هاست، یادگیری دانش نیز باید شامل تفسیر معنادار یافته‌ها باشد، بنابراین، هیچ کس از راه انتقال یاد نمی‌گیرد [حیدری، ۱۳۸۹: ۳۹].

پریکنز^۲ (۱۹۹۹) بیان می‌کند: «فلسوفی به نام **فیلیس**^۳ (۱۹۹۵) سه مشخصه روشن برای ساختن‌گرایی ذکر می‌کند: یادگیری فعال، یادگیری اجتماعی و یادگیری خلاقانه.

یادگیری فعال به‌دست آوردن فعالانه دانش، اطلاعات و مفاهیم در علوم اجتماعی است. ساختن‌گرایی معمولاً نقش فعالی برای یادگیرنده علوم اجتماعی در نظر می‌گیرد. در این رویکرد، به جای آنکه فراگیرنده فقط بشنود، بخواند و به حل تمرین‌های کاملاً تکراری و عادی بپردازد، باید بحث و گفت‌وگو کند، فرضیه بسازد، تحقیق و طراحی کند و دیدگاه‌های دیگران را درباره مباحث اجتماعی دریافت دارد.

یادگیری اجتماعی بنا کردن دانش و مفاهیم به صورت اجتماعی و همراه با دیگران است. ساختن‌گراها غالباً تأکید می‌کنند که دانش و مفاهیم تا حد زیادی بار اجتماعی دارند و نمی‌توان آن‌ها را به طور انفرادی بنا کرد. انسان‌ها از راه گفت‌وگو با هم به مفاهیم دست می‌یابند.

یادگیری خلاقانه در علوم اجتماعی خلق کردن یا دوباره پدید آوردن مفاهیم و دانش‌هاست. ساختن‌گرایان فرض را بر این می‌گذارند که دانش‌آموزان، خود باید دانش اجتماعی را خلق کنند



آموزشی مورد استفاده در علوم اجتماعی را آسان سازد.

■ بدون توجه به موقعیت جغرافیایی، امکان دستیابی برابر برای همه دانش آموزان فراهم شود.

■ از یادگیری به شیوه همکاری و گفتگوی تعاملی حمایت کند.

■ یادگیری با استفاده از روش پروژه محور با چند رسانه‌ای‌ها (فناوری پیوندی) صورت پذیرد.

■ دانش آموزان بتوانند با استفاده از فناوری‌ها، دانش‌های جدید موجود در علوم اجتماعی را کشف و اطلاعات را به طور فعال به شکل‌های گوناگون نشان دهند.

■ دانش آموزان اجتماعی تر شوند و اطمینان و اعتماد به نفس بیشتری پیدا کنند.

■ در مورد فرایندهای پیچیده و مشکل به طور مؤثر با دیگران ارتباط برقرار کنند.

■ فهم بهتر و دیدگاه وسیع تری از علوم اجتماعی پیدا کنند.

■ توانایی آموزش به دیگران را کسب کنند و مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی آن‌ها افزایش یابد.

نکته مهمی که باید لحاظ شود این است که کاربرد فناوری‌های

جدید از قبیل فاوا در آموزش علوم اجتماعی مستلزم فراهم

آوردن زمینه‌ها و بستر مناسب است که از مهم‌ترین آن‌ها

می‌توان به تجهیز مدارس به سیستم‌های ICT و آشنایی معلمان

با اهمیت فاوا و روش‌های استفاده از آن در کلاس‌های درس

علوم اجتماعی اشاره کرد. این موضوع می‌تواند در برنامه‌های

پیش از خدمت و یا ضمن خدمت معلمان مورد پیگیری قرار

گیرد. همچنین، پیشنهاد می‌شود به دلیل نو بودن این پدیده در

کشور، برنامه‌های آموزشی فاوا در مدرسه‌های ابتدایی نیز به کار

گرفته شود تا دانش آموزان دوره‌های بالاتر مهارت بیشتری در

استفاده از این فناوری در زمینه آموزش علوم اجتماعی داشته

باشند. موضوع با اهمیت دیگر آشناسازی مدیران مدرسه‌ها و

دیگر شرکای آموزشی با اهمیت به کارگیری فاوا در آموزش

علوم اجتماعی است.

پی‌نوشت‌ها

1. Bervell
2. Perkins
3. Phillips

منابع

۱. چراغ ملایی، لیلیا (۱۳۹۲). «طراحی روش آموزشی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی مجازی و تأثیر آن در یادگیری ساختن گرایانه دانشجویان». رساله دکتری. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی.
۲. حاج‌حسینی، نجمه (۱۳۹۲). «بررسی تأثیر روش تدریس IEP و روش تکلیف فرایند بر پیشرفت تحصیلی و عزت نفس دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری شهر بندرعباس». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی دانشگاه هرمزگان.

۳. حیدری، جمشید (۱۳۸۹). «مقایسه اثربخشی طراحی آموزشی مبتنی بر رویکردهای شناخت‌گرایی و ساختن‌گرایی بر یادگیری و یادداری مفاهیم، اصول و توانایی حل مسئله دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی درس علوم تجربی شهرستان اسدآباد در سال تحصیلی ۸۹ - ۸۸». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

۴. خسروی سرشکی، مرضیه (۱۳۹۰). «بررسی تأثیر روش تدریس اکتشافی هدایت شده با روش‌های سنتی در درس ریاضی سوم ابتدایی شهر تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

۵. دادور، لاله (۱۳۹۱). «بررسی تطبیقی برنامه درسی دوره‌های ابتدایی و دبیرستان در کشور جمهوری اسلامی ایران و کشور استرالیا با تمرکز بر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

۶. سرزهی، زینب (۱۳۹۰). «بررسی الگوهای آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در نظام تربیت‌معلم و معرفی الگوی مناسب برای نظام تربیت‌معلم ایران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد.

۷. عبادی، رحیم (۱۳۸۴). «فناوری اطلاعات و آموزش و پرورش». مؤسسه توسعه فناوری آموزشی مدارس هوشمند. تهران.

۸. فاخرنژاد، شهرزاد و مهاجران، بهناز (۱۳۹۴). «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره ابتدایی از نظر جایگاه فناوری اطلاعات و ارتباطات». مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی. مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار. تهران.

۹. فاتحی، صونا (۱۳۹۲). «مطالعه تطبیقی نظام آموزشی دوره ابتدایی کشور جمهوری اسلامی ایران، آموزش ابتدایی فرانسه، آموزش ابتدایی ترکیه، آموزش ابتدایی جمهوری آذربایجان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.

۱۰. مرتضوی، حامد؛ نعمت، رحیم؛ ارشدی، سهیل؛ آرمات، محمدرضا (۱۳۸۴). «اثربخشی کاربرد روش‌های تدریس و یادگیری تعاملی در فرایندهای آموزشی». ماه‌نامه آموزش در علوم پزشکی. سال ۵، شماره ۴.

۱۱. مک دونالد، ژانت (۱۳۸۸). راهنمای یادگیری و تدریس تلفیقی در نظام آموزش حضوری و از راه دور. ترجمه اسماعیل زارعی زورکی و وحید صالحی. دانشگاه علامه طباطبایی. تهران.

۱۲. نوروزی، معصومه؛ زندی، فرانک؛ مدنی، موسی (۱۳۸۷). «رتبه‌بندی روش‌های کاربرد فناوری اطلاعات در فرایند یاددهی - یادگیری مدارس». فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. سال ۷، شماره ۲۶.

۱۳. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی. سمت. تهران.

14. Bervell, B (2012). **How to integrate Information and Communications Technology (ICT) in the Teaching of Social Studies**. USA: University of Cape Coast.

15. Dania, P.O, Enakrire, R. T (2012). The Utilization of Information and Communication Technology (ICTs) for effective teaching of social studies in secondary schools in Delta State. **Journal of Prime Research on Education**, 2(10), 378-389.

16. Ellis, V, Viv , Loveless, A (2013). **ICT, Pedagogy and the Curriculum: Subject to Change**. Wallingford, United Kingdom.

17. Newhouse, P (2005). **The impact of ICT on learning and teaching**. Western Australian Department of Education.

18. Wiles, J. & Bondi, J (2002). **Curriculum development: A guide to practice**. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.