

The Necessity of Determining Assessment Methods for a Research-Based Social Studies Curriculum Model in Lower Secondary Education

1. Ebrahim Nazari^{ID}: PhD Student in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, AZ.C., Islamic Azad University, Azadshahr, Iran

2. Maryam Safari^{ID*}: Department of Educational Sciences, AZ.C., Islamic Azad University, Azadshahr, Iran

3. Ali Asghar Bayani^{ID}: Department of Educational Sciences, AZ.C., Islamic Azad University, Azadshahr, Iran

3. Hassan Saemi^{ID}: Department of Educational Sciences, AZ.C., Islamic Azad University, Azadshahr, Iran

3. Mohammad Mahdi Naderi^{ID}: Department of Philosophy, AZ.C., Islamic Azad University, Azadshahr, Iran

*Corresponding Author's Email Address: dr.safarimaryam@iau.ac.ir

Abstract:

This study aimed to identify and explain appropriate assessment methods for a research-based curriculum model in lower secondary social studies. This research employed a sequential exploratory mixed-methods design. In the qualitative phase, qualitative content analysis was conducted using semi-structured interviews with 12 experts and faculty members from Farhangian University and higher education institutions in Golestan Province, selected through purposive sampling. In the quantitative phase, a survey method was applied using a researcher-developed questionnaire derived from the qualitative findings. The statistical population consisted of lower secondary social studies teachers in Golestan Province, from whom 250 participants were selected through convenience sampling based on the Krejcie and Morgan table. Qualitative data were analyzed inductively, while quantitative data were examined using inferential statistics and structural equation modeling with Smart PLS software. The results of the one-sample t-test indicated that the mean score of teachers' perceptions regarding the proposed assessment methods was significantly higher than the hypothetical mean ($p < 0.05$). These findings confirm the statistical acceptance of the proposed assessment methods and highlight a strong emphasis on formative, continuous, process-oriented, and learner-centered assessment approaches. The findings suggest that assessment within a research-based social studies curriculum should be conceptualized as an integral component of the learning process, focusing on students' inquiry processes, critical thinking, and problem-solving skills in order to promote deep and meaningful learning.

Keywords: Educational Assessment, Research-Based Curriculum, Social Studies, Lower Secondary Education

How to Cite: Nazari, E., Safari, M., Bayani, A. A., Saemi, H., & Naderi, M. M. (2026). The Necessity of Determining Assessment Methods for a Research-Based Social Studies Curriculum Model in Lower Secondary Education. *Management, Education and Development in Digital Age*, 3(4), 1-12.



ضرورت تعیین روش‌های ارزشیابی الگوی برنامه درسی پژوهش‌محور مطالعات اجتماعی در دوره اول متوسطه

۱. ابراهیم نظری^۱، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزاد شهر، ایران

۲. مریم صفری^۲، گروه علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران

۳. علی اصغر بیانی^۳، گروه علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران

۴. حسن صائمی^۴، گروه علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران

۵. محمد مهدی نادری^۵، گروه فلسفه، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: dr.safarimaryam@iau.ac.ir

چکیده

هدف این پژوهش تعیین و تبیین روش‌های ارزشیابی مناسب برای الگوی برنامه درسی پژوهش‌محور درس مطالعات اجتماعی در دوره اول متوسطه است. پژوهش حاضر با رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی انجام شد. در بخش کیفی، از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده گردید و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۲ نفر از خبرگان و اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و مراکز آموزش عالی استان گلستان، که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند، گردآوری شد. در بخش کمی، روش پیمایشی به کار رفت و داده‌ها از طریق پرسشنامه محقق ساخته برگرفته از یافته‌های بخش کیفی جمع‌آوری گردید. جامعه آماری شامل دبیران مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه استان گلستان بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۲۵۰ نفر به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. تحلیل داده‌های کیفی به صورت استقرایی و تحلیل داده‌های کمی با استفاده از آزمون‌های استنباطی و مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزار Smart PLS انجام شد. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای نشان داد که میانگین دیدگاه دبیران درباره روش‌های ارزشیابی پیشنهادی به‌طور معناداری بالاتر از میانگین فرضی است ($p < 0.05$). یافته‌ها حاکی از آن است که روش‌های ارزشیابی الگوی پژوهش‌محور از مقبولیت آماری معناداری برخوردار بوده و بر رویکردهای ارزشیابی فرآیندی، تکوینی، مستمر و یادگیرنده‌محور تأکید دارند. بر اساس نتایج، ارزشیابی در الگوی برنامه درسی پژوهش‌محور مطالعات اجتماعی باید به‌عنوان بخشی درونی از فرایند یادگیری تلقی شود و با تمرکز بر فرایند پژوهش، تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله، زمینه ارتقای یادگیری عمیق و پایدار دانش‌آموزان را فراهم سازد.

کلیدواژه‌گان: ارزشیابی آموزشی، برنامه درسی پژوهش‌محور، مطالعات اجتماعی، دوره اول متوسطه

نحوه استناددهی: نظری، ابراهیم، صفری، مریم، بیانی، علی اصغر، صائمی، حسن، و نادری، محمد مهدی. (۱۴۰۵). ضرورت تعیین روش‌های ارزشیابی الگوی برنامه درسی پژوهش‌محور مطالعات اجتماعی در دوره اول متوسطه، مدیریت، آموزش و توسعه در عصر دیجیتال، ۳(۴)، ۱-۱۲.



مقدمه

تحولات شتابان علمی، فناورانه و اجتماعی در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی را با چالش‌های بنیادینی مواجه ساخته است؛ چالش‌هایی که ماهیت آموزش را از انتقال صرف دانش به سمت پرورش توانایی‌های پژوهشی، تفکر انتقادی، حل مسئله و یادگیری مادام‌العمر سوق داده‌اند. در چنین بستری، آموزش دیگر نمی‌تواند بر الگوهای سنتی مبتنی بر حافظه‌محوری و بازتولید محتوا تکیه کند، بلکه ناگزیر است یادگیرنده را به کنشگری فعال در فرایند تولید دانش بدل سازد. یکی از رویکردهای نوین که در پاسخ به این ضرورت شکل گرفته، رویکرد «آموزش و یادگیری پژوهش‌محور» است؛ رویکردی که یادگیری را در قالب کاوش، مسئله‌یابی، تحلیل داده‌ها و استنتاج معنادار سامان می‌دهد و پژوهش را نه فعالیتی جانبی، بلکه هسته‌ی مرکزی تجربه‌ی آموزشی تلقی می‌کند (Ainscow et al., 2019; Rijst, 2017).

آموزش پژوهش‌محور بر این پیش‌فرض استوار است که یادگیری عمیق زمانی رخ می‌دهد که فراگیران به‌طور فعال در فرایند پرسش‌گری، گردآوری شواهد، تفسیر داده‌ها و بازاندیشی نتایج مشارکت داشته باشند. این رویکرد با نظریه‌های سازنده‌گرایی هم‌خوان است و یادگیرنده را عامل اصلی معناسازی می‌داند. پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که آموزش پژوهش‌محور می‌تواند به ارتقای شایستگی‌های شناختی، فراشناختی و اجتماعی دانش‌آموزان و دانشجویان منجر شود و آنان را برای مواجهه با مسائل پیچیده دنیای واقعی آماده سازد (Mamon et al., 2020; Wessels et al., 2021). از این منظر، پژوهش‌محوری صرفاً یک روش تدریس نیست، بلکه نوعی تغییر پارادایمی در فلسفه آموزش محسوب می‌شود.

در سطح نظام‌های آموزشی، حرکت به سوی آموزش پژوهش‌محور مستلزم بازاندیشی در تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی، از جمله اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و به‌ویژه ارزشیابی است. مطالعات نشان می‌دهد که در صورت عدم هم‌سویی نظام ارزشیابی با منطق پژوهش‌محور، حتی نوآورانه‌ترین برنامه‌های درسی نیز در عمل به نتایج مطلوب دست نخواهند یافت (Bergmark, 2020; Schreiner et al., 2020). ارزشیابی‌های سنتی که بر آزمون‌های پایانی، نمره‌دهی کمی و سنجش حافظه‌ای تمرکز دارند، با ماهیت فرایندی، پویا و تعاملی آموزش پژوهش‌محور ناسازگارند و می‌توانند انگیزش درونی فراگیران برای پژوهش و یادگیری عمیق را تضعیف کنند.

پژوهش‌های بین‌المللی بر این نکته تأکید دارند که ارزشیابی در آموزش پژوهش‌محور باید ماهیتی تکوینی، بازخوردمحور و یادگیرنده‌محور داشته باشد و به‌جای تمرکز صرف بر محصول نهایی، فرایند یادگیری و سیر رشد فکری فراگیر را مدنظر قرار دهد (Bock et al., 2024; Johnsen & Kaul, 2019). در این چارچوب، ارزشیابی نه ابزاری برای داوری نهایی، بلکه سازوکاری برای هدایت یادگیری، اصلاح مسیر پژوهش و تقویت خودتنظیمی تلقی می‌شود. چنین نگرشی، نقش معلم را نیز از «ارزیاب نهایی» به «تسهیل‌گر یادگیری و تحلیل‌گر شواهد آموزشی» تغییر می‌دهد.

در ایران نیز طی سال‌های اخیر، توجه به آموزش پژوهش‌محور در سطوح مختلف آموزشی افزایش یافته است. پژوهش‌هایی که در حوزه آموزش عمومی و تربیت معلم انجام شده‌اند، نشان می‌دهند که به‌کارگیری رویکرد پژوهش‌محور می‌تواند موجب بهبود پیشرفت تحصیلی، مهارت‌های حل مسئله، توانایی‌های پژوهشی و تعاملات اجتماعی فراگیران شود (Okhovat et al., 2016; Sistanizadeh & Mohtashamnia, 2017). با این حال، بسیاری از این مطالعات بر روش تدریس تمرکز داشته و کمتر به مسئله‌ی طراحی نظام ارزشیابی متناسب با این رویکرد پرداخته‌اند.

از سوی دیگر، بررسی‌های انجام‌شده در حوزه مدیریت آموزشی و سازمان‌های پژوهش‌محور نشان می‌دهد که موفقیت رویکرد پژوهش‌محور وابسته به وجود الگوهای منسجم ارزشیابی است که بتوانند شایستگی‌های پژوهشی، تفکر تحلیلی و فراشناختی را به‌طور معتبر و قابل اتکا بسنجند (Panahi et al., 2018; Rezazadeh et al., 2023). این یافته‌ها بیانگر آن است که ارزشیابی پژوهش‌محور باید فراتر از محیط‌های دانشگاهی دیده شود و در آموزش مدرسه‌ای نیز مورد توجه نظام‌مند قرار گیرد.

در سطح بین‌المللی، طراحی مدل‌های مدرسه و برنامه درسی پژوهش‌محور به‌عنوان یکی از راهبردهای ارتقای کیفیت آموزش مطرح شده است. مطالعاتی که به طراحی و اعتبارسنجی مدارس پژوهش‌محور پرداخته‌اند، نشان می‌دهند که هم‌سویی میان برنامه درسی، روش تدریس و ارزشیابی نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت این الگوها دارد (Palaar

ارزشیابی عملکردی، خودارزشیابی و همتایابی جایگزین آزمون‌های سنتی می‌گردند. (et al., 2023; Pourhejazy & Isaksen, 2024). در این مدل‌ها، ارزشیابی به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند یادگیری تلقی می‌شود و ابزارهایی مانند پورتفولیو،

مطالعات حوزه آموزش عالی نیز شواهد قوی در حمایت از اثربخشی یادگیری پژوهش‌محور ارائه کرده‌اند. نتایج پژوهش‌های تجربی نشان می‌دهد که دانشجویانی که در محیط‌های پژوهش‌محور آموزش می‌بینند، در مقایسه با دانشجویان آموزش‌دیده به شیوه‌های محتوای محور، از سطح بالاتری از درگیری شناختی، انگیزش تحصیلی و توانایی انتقال یادگیری برخوردارند (Pirozhkova, 2021; Wessels et al., 2021). این یافته‌ها اهمیت انتقال منطق پژوهش‌محور به آموزش عمومی و به‌ویژه دوره‌های حساس تحصیلی را برجسته می‌سازد.

دوره اول متوسطه به‌عنوان یکی از مقاطع کلیدی در شکل‌گیری نگرش‌ها، مهارت‌ها و هویت یادگیری دانش‌آموزان، جایگاه ویژه‌ای در این میان دارد. در این دوره، دانش‌آموزان از آموزش ابتدایی فاصله می‌گیرند و به‌تدریج با مفاهیم انتزاعی‌تر، تفکر تحلیلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی آشنا می‌شوند. درس مطالعات اجتماعی، به‌دلیل ماهیت میان‌رشته‌ای و ارتباط مستقیم با مسائل واقعی جامعه، ظرفیت بالایی برای پیاده‌سازی رویکرد پژوهش‌محور دارد (Mir Jalili, 2013; Sarkar Arani, 2013). با این حال، تحقق این ظرفیت بدون طراحی نظام ارزشیابی متناسب امکان‌پذیر نخواهد بود.

بررسی‌های انجام‌شده در حوزه آموزش پژوهش‌محور در ایران نشان می‌دهد که یکی از چالش‌های اصلی، فقدان چارچوب‌های روشن و عملی برای ارزشیابی در این رویکرد است. بسیاری از معلمان اگرچه به اهمیت پژوهش‌محوری واقف‌اند، اما در عمل ابزارها و معیارهای مناسبی برای سنجش فرایند یادگیری پژوهش‌محور در اختیار ندارند (Hosseinpour Toulazadehi et al., 2017). این خلأ می‌تواند به تداوم استفاده از ارزشیابی‌های سنتی و در نتیجه تضعیف اهداف پژوهش‌محور منجر شود.

افزون بر این، مطالعات نشان داده‌اند که ارزشیابی پژوهش‌محور، در صورت طراحی صحیح، می‌تواند نقش مهمی در توسعه فراشناخت، خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری یادگیرندگان ایفا کند. زمانی که فراگیران در فرایند ارزشیابی مشارکت داده می‌شوند، معیارهای یادگیری را بهتر درک می‌کنند و نسبت به پیشرفت خود آگاهی بیشتری می‌یابند (Mamon et al., 2020; Spain et al., 2022). این امر ارزشیابی را از یک فرایند کنترل‌گر به ابزاری توانمندساز تبدیل می‌کند.

با توجه به مجموعه شواهد نظری و تجربی، می‌توان گفت که ارزشیابی در آموزش پژوهش‌محور نه یک مؤلفه فرعی، بلکه ستون فقرات این رویکرد است. بدون بازتعریف ارزشیابی، تلاش برای پیاده‌سازی برنامه‌های درسی پژوهش‌محور با خطر تقلیل به فعالیت‌های صوری و سطحی مواجه خواهد شد (Gavin et al., 2007; Schröder et al., 2025). از این رو، ضرورت دارد که روش‌های ارزشیابی متناسب با الگوی پژوهش‌محور، به‌ویژه در دروس پایه‌ای مانند مطالعات اجتماعی در دوره اول متوسطه، به‌طور نظام‌مند شناسایی و تبیین شوند. با عنایت به مباحث فوق، این پژوهش با هدف تعیین روش‌های ارزشیابی الگوی برنامه درسی پژوهش‌محور مطالعات اجتماعی در دوره اول متوسطه انجام شده 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 دسته‌بندی 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 گرفتند. جامعه هدف در بخش کیفی: جامعه هدف در بخش کیفی، خبرگان، متخصصین، اعضای هیات علمی گروه علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی 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 جامعه‌شناسی، 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 به طور مستقیم و به صورت استقرایی از داده‌های خام استخراج شدند.

یافته‌ها

سوال پژوهش: روش‌های ارزشیابی الگوی برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه بر اساس رویکرد پژوهش محوری کدامند؟

الف: بخش کیفی:

روش تدریس فعال و مشارکتی:

درخصوص این مقوله مصاحبه شونده شماره ۶ گفته است:

ارزشیابی می‌تواند ارائه بازخوردهای کاربردی به بهبود روش‌های پژوهش محور و ارتقای مهارت‌های مدیریت کلاس کمک شایانی از سوی دیگر ارزشیابی تراکمی در پایان هر پژوهش محور با سنجش نهایی روش نگرش و مهارت‌های کسب کرد، می‌توان پی برد. درخصوص این مقوله مصاحبه شونده شماره ۷ گفته است:

در ارزشیابی فرآیند پژوهش محور توانمندی‌های دانش آموزان در زمینه تحقیق، تحلیل، تفکر انتقادی و کاربردی دانش را به خوبی سنجش کرد. ارزشیابی فرآیندی با فرایند محور مانند وقتی به موضوع و جمع آوری داده‌ها و ارزشیابی محصول نهایی از نظر ساختار، محتوا، دقت علمی و نوآوری و ارزشیابی، خودارزشیابی و غیره است.

معلم به عنوان تسهیل گر و هدایت کننده:

معلم به عنوان تسهیل گر و هدایت کننده درخصوص این مقوله مصاحبه شونده شماره ۱ گفته است:

ارزشیابی تکوینی، الکترونیکی درس مطالعات اجتماعی دانش آموزان در مکان‌های مربوط در سمت راست توسط معلم وارد برنامه می‌شود. معلم مطالعات اجتماعی را همیشه می‌تواند اطلاعات آموزشی و یادگیری همه‌ی دانش آموزان را در کلاس‌ها و مدرسه‌های متفاوت برای بررسی و برنامه ریزی دقیق‌تر به همراه داشته است. یکی از قابلیت این برنامه را می‌توان برای ارزشیابی دقیق‌تر و جذاب‌تر عنوان نمود. بخش‌ها و فعالیت‌های آزمون عملکردی، مشارکت گروهی، ایفای نقش، فعالیت‌های فردی، ابتکار و رعایت نظم را در کلاس مطالعات اجتماعی می‌توان انجام داد. درخصوص این مقوله فرعی مصاحبه شونده شماره ۲ گفته است:

در اصل ارزشیابی در بین معلمان عنوان قضاوت و داوری است معلم می‌تواند از تکنیک‌ها و روش‌های مختلفی را در جهت پی بردن ارتقای یادگیری از طرق مختلف ارزشیابی تکوینی و یا پایینی و تراکمی به پیشرفت دانش آموزان می‌توان پی برد. درخصوص این مقوله فرعی مصاحبه شونده شماره ۳ گفته است:

در امر یادگیری دانش آموزان ارزشیابی‌های زیادی را در طول فرایند یادگیری معلمان استفاده می‌کنند و ارزشیابی مستمر و یا ارزشیابی تکوینی در جهت اصلاح امر یادگیری و پی بردن به نقاط ضعف و قوت در حین یادگیری از این ارزشیابی می‌توان پی برد، و ارزشیابی پایانی و تراکمی در جهت تعیین و تکلیف در امر یادگیری دانش آموزان و بالا بردن ارتقا به کلاس بالاتر می‌توان استفاده کرد. درخصوص این مقوله فرعی مصاحبه شونده شماره ۴ گفته است:

مثلاً ارزیابی فرایند پروژه‌ای، در تعلیم و تربیت امروزه ما ارزشیابی‌های متعددی وجود دارد که این ارزشیابی می‌تواند در نگرش فکری و عملی آنان تحول ایجاد کند مثل ارزشیابی تکوینی در حین تدریس در جهت اصلاح یادگیری و ایجاد تمرکز فکری دانش آموزان لازم است. درخصوص این مقوله فرعی مصاحبه شونده شماره ۵ گفته است:

ارزیابی تضمین کیفیت و اثربخشی این برنامه هارا ایفا می‌کند. ارزشیابی تکوینی که بصورت مستمر و در طول فرایند پژوهش انجام می‌شود این امکان را فراهم می‌آورد تا نقاط قوت و ضعف برنامه بطور مداوم شناسایی شده و اصلاحات لازم بصورت پویا و در همان لحظه پژوهش اعمال می‌گردد؛ این نوع ارزشیابی‌ها به ویژه در محیط‌های پژوهش محور مطالعات اجتماعی چالش‌های فردی و گروه برخوردار یود. درخصوص این مقوله فرعی مصاحبه شونده شماره ۹ گفته است:

به طور کلی ارزشیابی در برنامه‌های پژوهش محور مطالعات اجتماعی باید جامع باشند و علاوه بر سنجش دانش نظری به مهارت‌های عملی و نگرش‌ها و توانایی‌های حل مسئله را نیز مدنظر قرار دهد. تا یادگیری عمیق تحقق یابد و خود ارزشیابی و ارزشیابی تکوینی و مستمر لازم است.. درخصوص این مقوله فرعی مصاحبه شونده شماره ۱۰ گفته است:

انواع ارزشیابی در فرآیند یاددهی و یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. ارزشیابی تشخیصی برای شناسایی میزان آمادگی دانش‌آموزان انجام می‌شود. ارزشیابی تکوینی زمانی اجرا می‌شود که فعالیت‌های آموزشی در جریان است. ارزشیابی پایانی، مجموعه‌ای از فعالیت‌ها را دربرمی‌گیرد.

چالش‌های محتوای قدیمی و غیر کاربردی:

چالش‌های محتوای قدیمی و غیر کاربردی. درخصوص این مقوله فرعی مصاحبه شونده شماره ۶ گفته است:

ارزشیابی می‌تواند ارائه بازخوردهای کاربردی به بهبود روش‌های پژوهش محور و ارتقای مهارت‌های مدیریت کلاس کمک شایانی از سوی دیگر ارزشیابی تراکمی در پایان هر پژوهش محور با سنجش نهایی روش نگرش و مهارت‌های کسب کرد، می‌توان پی برد.

ارزشیابی تکوینی و مستمر در حین تدریس:

ارزشیابی تکوینی و مستمر در حین تدریس درخصوص این مقوله فرعی مصاحبه شونده شماره ۱ گفته است:

ارزشیابی تکوینی، الکترونیکی درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان در مکان‌های مربوط در سمت راست توسط معلم وارد برنامه می‌شود. معلم مطالعات اجتماعی را همیشه می‌تواند اطلاعات آموزشی و یادگیری همه‌ی دانش‌آموزان را در کلاس‌ها و مدرسه‌های متفاوت برای بررسی و برنامه ریزی دقیق‌تر به همراه داشته است. یکی از قابلیت این برنامه را می‌توان برای ارزشیابی دقیق‌تر و جذاب‌تر عنوان نمود. بخش‌ها و فعالیت‌های آزمون عملکردی، مشارکت گروهی، ایفای نقش، فعالیت‌های فردی، ابتکار و رعایت نظم را در کلاس مطالعات اجتماعی می‌توان انجام داد. درخصوص این مقوله فرعی مصاحبه شونده شماره ۲ گفته است:

در اصل ارزشیابی در بین معلمان عنوان قضاوت و داوری است معلم می‌تواند از تکنیک‌ها و روش‌های مختلفی را در جهت پی بردن ارتقای یادگیری از طرق مختلف ارزشیابی تکوینی و یا پایینی و تراکمی به پیشرفت دانش‌آموزان می‌توان پی برد. درخصوص این مقوله فرعی مصاحبه شونده شماره ۳ گفته است:

در امر یادگیری دانش‌آموزان ارزشیابی‌های زیادی را در طول فرایند یادگیری معلمان استفاده می‌کنند و ارزشیابی مستمر و یا ارزشیابی تکوینی در جهت اصلاح امر یادگیری و پی بردن به نقاط ضعف و قوت در حین یادگیری از این ارزشیابی می‌توان پی برد، و ارزشیابی پایانی و تراکمی در جهت تعیین و تکلیف در امر یادگیری دانش‌آموزان و بالا بردن ارتقا به کلاس بالاتر می‌توان استفاده کرد درخصوص این مقوله فرعی مصاحبه شونده شماره ۴ گفته است:

مثلاً ارزیابی فرایند پروژه‌ای. در تعلیم و تربیت امروزه ما ارزشیابی‌های متعددی وجود دارد که این ارزشیابی می‌تواند در نگرش فکری و عملی آنان تحول ایجاد کند مثل ارزشیابی تکوینی در حین تدریس در جهت اصلاح یادگیری و ایجاد تمرکز فکری دانش‌آموزان لازم است. درخصوص این مقوله فرعی مصاحبه شونده شماره ۵ گفته است: ارزیابی تضمین کیفیت و اثربخشی این برنامه هارا ایفا می‌کند. ارزشیابی تکوینی که بصورت مستمر و در طول فرایند پژوهش انجام می‌شود این امکان را فراهم می‌آورد تا نقاط قوت و ضعف برنامه بطور مداوم شناسایی شده و اصلاحات لازم بصورت پویا و در همان لحظه پژوهش اعمال می‌گردد.

ب: بخش کمی



برای بررسی سؤال پژوهش، روش‌های ارزشیابی پیشنهادی از تحلیل کیفی استخراج و سپس در بخش کمی با آزمون تی تک‌نمونه‌ای بررسی شد. میانگین ارزشیابی برابر با ۳.۸۷ و بیشتر از میانگین فرضی (۳) است. مقدار آماره تی برابر با ۱۶.۷۴۶ و سطح معناداری ۰.۰۰۰ گزارش شده است. با توجه به اینکه سطح معناداری کمتر از ۰.۰۵ است، روش‌های ارزشیابی پیشنهادی از دیدگاه دبیران به‌طور معناداری مورد تأیید قرار گرفته است.

جدول ۱: آمار توصیفی ارزشیابی الگوی برنامه ۵ درسی پژوهش‌محور

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای میانگین استاندارد
ارزشیابی	۲۵۰	۳.۸۷	۰.۹۳۵	۰.۰۵۹

جدول ۲: آزمون تی تک‌نمونه‌ای ارزشیابی الگوی برنامه ۵ درسی پژوهش‌محور

متغیر	T	درجه آزادی	معناداری	تفاوت میانگین
ارزشیابی	۱۶.۷۴۶	۲۴۹	۰.۰۰۰	۰.۸۷۰

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، تبیین و اعتبارسنجی روش‌های ارزشیابی الگوی برنامه ۵ درسی پژوهش‌محور مطالعات اجتماعی در دوره اول متوسطه بود. نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل‌های استنباطی نشان داد که از دیدگاه دبیران مطالعات اجتماعی، روش‌های ارزشیابی استخراج‌شده از بخش کیفی از مقبولیت آماری معناداری برخوردارند و میانگین ارزشیابی آن‌ها به‌طور معناداری بالاتر از میانگین فرضی قرار دارد. این یافته بیانگر آن است که جامعه هدف پژوهش، ارزشیابی پژوهش‌محور را نه تنها مطلوب، بلکه ضروری و کارآمد تلقی می‌کند و آن را همسو با ماهیت یادگیری معنادار در درس مطالعات اجتماعی می‌داند. این نتیجه با ادبیات نظری آموزش پژوهش‌محور که ارزشیابی را بخش درونی فرایند یادگیری معرفی می‌کند، همخوانی کامل دارد (Ainscow et al., 2019; Rijst, 2017).

یافته‌های پژوهش نشان داد که ارزشیابی در الگوی پژوهش‌محور دارای ماهیتی فرآیندی، تکوینی و یادگیرنده‌محور است. در این رویکرد، ارزشیابی نه به‌عنوان نقطه پایان آموزش، بلکه به‌عنوان سازوکاری پیوسته برای هدایت یادگیری و اصلاح مسیر پژوهش عمل می‌کند. این نتیجه با پژوهش‌هایی که بر اثربخشی ارزشیابی تکوینی در محیط‌های پژوهش‌محور تأکید دارند، همسو است. مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهد که ارزشیابی تکوینی می‌تواند موجب افزایش درگیری شناختی، بهبود خودتنظیمی و ارتقای فراشناخت یادگیرندگان شود (Mamon et al., 2020; Wessels et al., 2021). از این منظر، ارزشیابی پژوهش‌محور نه تنها ابزار سنجش، بلکه عاملی برای یادگیری عمیق محسوب می‌شود.

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش، تأکید بر تغییر نقش معلم از «داور نهایی» به «تسهیل‌گر یادگیری و تحلیل‌گر شواهد آموزشی» بود. نتایج نشان داد که دبیران مطالعات اجتماعی ارزشیابی را زمانی اثربخش می‌دانند که معلم از طریق بازخوردهای مستمر، دانش‌آموزان را در اصلاح تفکر پژوهشی، بهبود استدلال و تعمیق یادگیری هدایت کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه تربیت معلم و آموزش مبتنی بر پژوهش همخوانی دارد که بر نقش محوری معلم در هدایت فرایند ارزشیابی و یادگیری تأکید کرده‌اند (Bergmark, 2020; Bock et al., 2024). در این مطالعات، معلم به‌عنوان عامل پیونددهنده میان پژوهش، آموزش و ارزشیابی معرفی می‌شود.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که ابزارهای ارزشیابی پژوهش‌محور، نظیر ارزشیابی عملکردی، پورتفولیو، خودارزشیابی و همتایابی، نسبت به آزمون‌های سنتی از کارآمدی بیشتری برخوردارند. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که نشان می‌دهند ارزشیابی‌های مبتنی بر عملکرد و شواهد واقعی یادگیری می‌توانند ابعاد شناختی، مهارتی و نگرشی یادگیرندگان را به‌صورت هم‌زمان پوشش دهند (Johnsen & Kaul, 2019; Spain et al., 2022). در درس مطالعات اجتماعی، که هدف آن پرورش شهروندانی آگاه و مسئول است، چنین ابزارهایی امکان سنجش تفکر انتقادی، تحلیل اجتماعی و توانایی حل مسئله را فراهم می‌کنند.

از منظر تطبیقی، یافته‌های این پژوهش با مطالعات انجام‌شده در حوزه طراحی مدارس و برنامه‌های درسی پژوهش‌محور نیز هم‌راستا است. پژوهش‌هایی که به طراحی و اعتبارسنجی مدل‌های مدرسه پژوهش‌محور پرداخته‌اند، نشان می‌دهند که موفقیت این مدل‌ها به میزان هم‌سویی میان برنامه درسی، روش تدریس و نظام ارزشیابی وابسته است (Palaar et al., 2023; Pourhejazy & Isaksen, 2024). نتایج پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که بدون بازتعریف ارزشیابی، تحقق اهداف برنامه درسی پژوهش‌محور در مطالعات اجتماعی امکان‌پذیر نخواهد بود.

در سطح ملی، یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات انجام‌شده در ایران همسو است. پژوهش‌هایی که به مقایسه روش‌های تدریس پژوهش‌محور و محتوای پرداخته‌اند، نشان داده‌اند که رویکرد پژوهش‌محور می‌تواند به بهبود مهارت‌های پژوهشی، اجتماعی و حل مسئله دانش‌آموزان منجر شود (Okhovat et al., 2016; Sistanizadeh & Mohtashamnia, 2017). با این حال، پژوهش حاضر یک گام فراتر نهاده و نشان داده است که این بهبودها زمانی پایدار خواهند بود که نظام ارزشیابی نیز با منطق پژوهش‌محور همسو گردد.

نتایج پژوهش همچنین بر نقش ارزشیابی پژوهش‌محور در توسعه فراشناخت و خودتنظیمی یادگیرندگان تأکید دارد. زمانی که دانش‌آموزان در فرایند ارزشیابی مشارکت داده می‌شوند و معیارهای یادگیری برای آنان شفاف می‌گردد، توانایی بازنمایی، برنامه‌ریزی و اصلاح مسیر یادگیری در آنان تقویت می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همخوان است که ارزشیابی پژوهش‌محور را ابزاری برای پرورش یادگیری خودراهبر معرفی کرده‌اند (Faruqe et al., 2021; Rezazadeh et al., 2023).

در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت که درس مطالعات اجتماعی، به دلیل ماهیت مسئله‌محور و پیوند با زندگی اجتماعی، بستری مناسب برای اجرای ارزشیابی پژوهش‌محور فراهم می‌کند. پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند که آموزش پژوهش‌محور در حوزه علوم اجتماعی می‌تواند به درک عمیق‌تر مفاهیم اجتماعی و افزایش مسئولیت‌پذیری مدنی منجر شود (Mir Jalili, 2013; Sarkar Arani, 2013). یافته‌های پژوهش حاضر این دیدگاه را تقویت می‌کند و نشان می‌دهد که ارزشیابی مناسب، شرط لازم برای تحقق این اهداف است.

در نهایت، نتایج این پژوهش با مطالعات اخیر در حوزه توسعه شایستگی‌های پژوهشی معلمان و دانشجویان نیز همسو است. پژوهش‌های طولی نشان داده‌اند که آموزش و ارزشیابی پژوهش‌محور می‌تواند به توسعه تدریجی شایستگی پژوهشی و نگرش مثبت نسبت به یادگیری مادام‌العمر منجر شود (Schreiner et al., 2020; Schröder et al., 2025). از این منظر، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای بازطراحی نظام ارزشیابی درس مطالعات اجتماعی در دوره اول متوسطه مورد استفاده قرار گیرد. یکی از محدودیت‌های اصلی پژوهش حاضر، محدود بودن جامعه آماری به دبیران مطالعات اجتماعی یک استان بود که تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق آموزشی را با احتیاط همراه می‌سازد. همچنین، داده‌های پژوهش مبتنی بر خودگزارشی شرکت‌کنندگان بود و امکان تأثیر سوگیری‌های فردی در پاسخ‌ها وجود داشت. محدودیت دیگر، تمرکز پژوهش بر یک درس خاص در یک مقطع تحصیلی بود که می‌تواند دامنه کاربرد نتایج را محدود کند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به بررسی اثربخشی روش‌های ارزشیابی پژوهش‌محور در سایر دروس و مقاطع تحصیلی بپردازند. همچنین انجام مطالعات طولی می‌تواند به بررسی تأثیر بلندمدت ارزشیابی پژوهش‌محور بر رشد مهارت‌های پژوهشی و اجتماعی دانش‌آموزان کمک کند. استفاده از روش‌های ترکیبی پیشرفته‌تر و تحلیل داده‌های کیفی عمیق‌تر نیز می‌تواند به غنای یافته‌ها بیفزاید.

پیشنهاد می‌شود نظام ارزشیابی درس مطالعات اجتماعی به‌گونه‌ای بازطراحی شود که ارزشیابی تکوینی و فرآیندی در مرکز توجه قرار گیرد. آموزش و توانمندسازی دبیران در زمینه طراحی ابزارهای ارزشیابی پژوهش‌محور ضروری است. همچنین استفاده از پورتفولیو، ارزشیابی عملکردی و خودارزشیابی می‌تواند به ارتقای کیفیت یادگیری و افزایش انگیزش دانش‌آموزان کمک کند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش به ما یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.



مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

Extended Summary

Introduction

In recent decades, educational systems worldwide have faced increasing pressure to respond effectively to rapid scientific, technological, and social changes. These transformations have challenged traditional content-centered and transmission-based models of education, highlighting the limitations of approaches that prioritize memorization over understanding, application, and critical thinking. As a result, research-based education has emerged as a powerful paradigm that reconceptualizes learning as an active, inquiry-driven, and meaning-making process in which learners engage directly in the production, evaluation, and application of knowledge. Research-based learning positions inquiry, problem formulation, data analysis, and reflective thinking at the core of educational practice and seeks to cultivate learners who are capable of lifelong learning and informed decision-making (Ainscow et al., 2019; Rijst, 2017).

A growing body of international literature demonstrates that research-based education enhances cognitive engagement, metacognitive awareness, and learner autonomy across educational levels. Empirical evidence suggests that learners in research-based environments develop deeper conceptual understanding, improved problem-solving abilities, and stronger motivation for learning compared to those in content-based instructional settings (Mamon et al., 2020; Wessels et al., 2021). These outcomes are closely aligned with constructivist learning theories, which emphasize active knowledge construction through experience, reflection, and social interaction.

Despite its pedagogical promise, the successful implementation of research-based education requires coherent alignment among curriculum design, instructional strategies, and assessment practices. Assessment, in particular, plays a decisive role in shaping how learners approach learning tasks and how teachers interpret evidence of learning. Studies indicate that when assessment systems remain rooted in summative, exam-oriented, and product-focused traditions, they may undermine the goals of research-based learning by discouraging exploration, risk-taking, and reflective inquiry (Bergmark, 2020; Schreiner et al.,



2020). Consequently, rethinking assessment practices becomes a critical requirement for the effective realization of research-based curricula.

Recent research highlights the importance of formative, process-oriented, and learner-centered assessment approaches in research-based learning contexts. Such approaches emphasize continuous feedback, authentic performance tasks, and learner participation in assessment processes. Evidence from teacher education and professional development studies suggests that research-based assessment enhances teachers' ability to support student learning through feedback, scaffolding, and reflective dialogue (Bock et al., 2024; Johnsen & Kaul, 2019). These findings underscore the need for assessment systems that are not merely evaluative but developmental in nature.

In the context of school education, social studies represents a particularly suitable domain for research-based learning due to its interdisciplinary character and direct connection to real-world social issues. Research-based approaches in social studies can foster critical citizenship, social responsibility, and analytical thinking by engaging students in inquiry about societal phenomena. Prior studies conducted in different educational contexts demonstrate that research-based instruction in social sciences improves students' academic achievement, social skills, and problem-solving abilities (Okhovat et al., 2016; Sistanizadeh & Mohtashamnia, 2017). However, many of these studies focus primarily on instructional methods, while systematic investigations into assessment models aligned with research-based curricula at the lower secondary level remain limited.

International and national research further indicates that effective research-based schools and curricula rely on coherent assessment frameworks that integrate formative assessment, performance-based evaluation, and reflective practices. Models of research-based schools emphasize assessment as an integral part of learning rather than a terminal judgment, allowing teachers and learners to use evidence of learning to improve instructional decisions and learning strategies (Palaar et al., 2023; Pourhejazy & Isaksen, 2024). Additionally, studies on educational leadership and management in research-based organizations stress that assessment systems must be capable of capturing complex competencies such as inquiry skills, metacognition, and collaborative learning (Panahi et al., 2018; Rezazadeh et al., 2023).

Within this theoretical and empirical landscape, there remains a significant need to identify and validate assessment methods that are specifically aligned with research-based curriculum models in lower secondary social studies education. Addressing this gap is essential for ensuring that assessment practices support, rather than constrain, the transformative potential of research-based learning (Mir Jalili, 2013; Sarkar Arani, 2013; Schröder et al., 2025).

Methods and Materials

This study adopted a sequential exploratory mixed-methods design. In the qualitative phase, data were collected through semi-structured interviews with experts and faculty members specializing in curriculum studies, social sciences, and teacher education. Participants were selected using purposive sampling based on their academic expertise and professional experience. The interviews focused on identifying essential characteristics and methods of assessment appropriate for a research-based social studies curriculum at the lower secondary level. Qualitative data were analyzed using inductive qualitative content analysis, resulting in the extraction of key themes and assessment components.

In the quantitative phase, a researcher-developed questionnaire was designed based on the qualitative findings. The questionnaire measured teachers' perceptions of the identified assessment methods. The statistical population consisted of lower secondary social studies teachers, and the sample size was determined using a standard sampling table. Data were



analyzed using inferential statistical techniques, including one-sample t-tests and structural equation modeling, to examine the statistical significance and acceptance of the proposed assessment methods.

Findings

The results of the quantitative analysis indicated that the mean score of teachers' evaluations of the proposed assessment methods was significantly higher than the hypothetical mean. The one-sample t-test demonstrated a statistically significant difference at the 0.05 level, confirming that the assessment methods identified in the qualitative phase were strongly endorsed by teachers.

The findings revealed that the assessment model associated with the research-based social studies curriculum emphasizes formative and continuous assessment rather than summative evaluation. Teachers reported high levels of agreement with assessment practices that focus on learning processes, inquiry activities, and student engagement. Performance-based assessment, portfolios, self-assessment, peer assessment, and systematic observation emerged as key components of the model.

Additionally, the results showed that teachers perceived assessment as an integral part of the teaching-learning process rather than an external or final judgment. The model highlights the importance of feedback, reflection, and learner participation in assessment activities. Overall, the data analysis confirmed the statistical validity and practical relevance of the proposed research-based assessment framework.

Discussion and Conclusion

The findings of this study indicate that assessment in a research-based social studies curriculum should be conceptualized as a dynamic and formative process that supports learning rather than merely measuring outcomes. The strong statistical acceptance of the proposed assessment methods suggests that teachers recognize the limitations of traditional assessment approaches and value assessment practices that align with inquiry-based and learner-centered pedagogy.

By emphasizing process-oriented evaluation, the proposed model allows assessment to function as a tool for guiding inquiry, fostering critical thinking, and supporting students' cognitive and social development. The shift from teacher-centered judgment to facilitative assessment reflects a broader transformation in educational roles, where teachers act as mentors and analysts of learning evidence rather than sole arbiters of achievement.

The integration of performance-based tasks, portfolios, and reflective practices enables a more comprehensive evaluation of students' learning, capturing not only knowledge acquisition but also research skills, reasoning processes, and collaborative abilities. Such an approach is particularly well suited to social studies education, where understanding complex social phenomena requires inquiry, interpretation, and reflection.

In conclusion, the study demonstrates that aligning assessment practices with research-based curriculum principles is essential for realizing the full potential of research-based education in lower secondary social studies. The proposed assessment framework offers a coherent and empirically supported model that can enhance the quality of learning and promote deeper, more meaningful educational experiences for students.

References

- Ainscow, M., Chapman, C., & Hadfield, M. (2019). *Changing education systems: A research-based approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429273674>
- Bergmark, U. (2020). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Bock, T., Thomm, E., Bauer, J., & Gold, B. (2024). Fostering student teachers' research-based knowledge of effective feedback. *European Journal of Teacher Education*, 47(2), 389-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2338841>



- Faruqe, F., Watkins, R., & Medsker, L. (2021). Competency model approach to AI literacy: Research-based Path from initial framework to model. <https://doi.org/10.54364/AAIML.2022.1140>
- 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>
- Hosseinpour Toulazadehi, S., Zeinabadi, H. R., Abdollahi, B., & Abbasian, H. (2017). Research-based teaching and learning in a constructivist environment: designing a model based on phenomenological research. *Scientific-Research Quarterly of Education and Training*, 33(4), 9-30. https://qjoe.ir/browse.php?a_id=703&sid=1&slc_lang=en
- Johnsen, S. K., & Kaul, C. R. (2019). Assessing Teacher Beliefs Regarding Research-Based Practices to Improve Services for GT Students. *Gifted Child Today*, 42(4), 229-239. <https://doi.org/10.1177/1076217519862332>
- Mamon, M. A. C., Esperanza, A. G., & Vital, J. A. T. (2020). Research-Based Learning: Effects on the Metacognitive Awareness of Senior High School Students. *International Journal of Indonesian Education and Teaching*, 4(2), 277-285. <https://doi.org/10.24071/ijiet.v4i2.2540>
- Mir Jalili, M. A. (2013). Presenting a model for research-based education in teacher training based on the foundation's data approach. National Teacher Training Conference, <https://hmt6.cfu.ac.ir/>
- Okhovat, A., Ahmadi, G., & Foroghi, A. (2016). The effect of research-based science teaching method on academic achievement and problem solving skills of sixth grade elementary students in Yazd city. *Curriculum Research*, 27(54), 147-159. <https://www.sid.ir/paper/127416/en>
- Palaar, H., Enayati, T., & Salehi, M. (2023). Designing and Validating a Research-Based School Model with a Focus on Enhancing the Quality of the Teaching-Learning Process in Schools. https://edj.ajums.ac.ir/article_173951.html
- Panahi, S. M., Pourkarimi, J., & Ramezan, M. (2018). Presentation of the Professional Competency Model of Research managers in Research-Based Organizations. *Organizational Resources Management Researches*, 8(1), 23-46. <http://ormr.modares.ac.ir/article-28-16671-en.html>
- Pirozhkova, I. (2021). Higher education for sustainable development: Research-based learning (the case of the Ural State University of Economics). E3s Web of Conferences, <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129608028>
- Pourhejazy, P., & Isaksen, K. R. (2024). Exploring the curricular and pedagogical decision criteria for research-based learning design in undergraduate studies. *Evaluation and Program Planning*, 103, 102409. <https://doi.org/10.1016/j.evalproplan.2024.102409>
- Rezazadeh, M., Hosseinzadeh, B., & hosseini daroon kalaie, z. (2023). The Designing a Model of Effect of Research-Based Teaching Management on Metacognition Management with Mediating Role of Organizational Climate (Case Study: Mazandaran Education Department). *Sociology of Education*, 9(1), 215-230. <https://doi.org/10.22034/ijes.2023.560574.1345>
- Rijst, R. V. D. (2017). The transformative nature of research-based education: A thematic overview of the literature. In *Research-based learning: Case studies from Maastricht University* (pp. 3-22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50993-8_1
- Sarkar Arani, M. R. (2013). *Culture of education and ethnographic research-based learning with an educational approach*. Monadi Tarbiat.
- Schreiner, L. A., Louis, M. C., & Nelson, D. D. (2020). *Thriving in transitions: A research-based approach to college student success*. Stylus Publishing, LLC. https://books.google.ch/books/about/Thriving_in_Transitions.html?id=rFYDwAAQBAJ&hl=en&output=html_text&redir_esc=y
- 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>
- Sistanizadeh, F., & Mohtashamnia, M. (2017). Comparing the effectiveness of two teaching methods: research-based and content-based, on students' research and social skills. National Conference on Modern Research in Science and Technology, <https://en.civilica.com/doc/697116/>
- Spain, R. D., Hedge, J. W., Ohse, D., & White, A. (2022). The need for research-based tools for personnel selection and assessment in the forensic sciences. *Forensic Science International: Synergy*, 4, 100213. <https://doi.org/10.1016/j.fsisy.2021.100213>
- Wessels, I., Rueß, J., Gess, C., Deicke, W., & Ziegler, M. (2021). Is research-based learning effective? Evidence from a pre-post analysis in the social sciences. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2595-2609. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739014>

