

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

روش آموزش مطالعات اجتماعی

ویژه تربیت معلم (رشته آموزش ابتدایی)

وزارت آموزش و پرورش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

برنامه‌ریزی محتوا و نظارت بر تألیف : دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی

نام کتاب : روش آموزش مطالعات اجتماعی - ۶۰۰۰

مؤلفان : دکتر ناهید فلاحیان، دکتر محمد باقر آرام، مریم نادری و آمنه احمدی

مجری و هماهنگ‌کننده محتوا : دکتر ناهید فلاحیان

ویراستار ادبی : افسانه حبیب‌زاده کلی

آماده‌سازی و نظارت بر چاپ و توزیع : اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی

تهران : خیابان ایرانشهر شمالی - ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش (شهید موسوی)

تلفن : ۹-۸۸۸۳۱۱۶۱، دورنگار : ۸۸۳۰۹۲۶۶، کد پستی : ۱۵۸۴۷۴۷۳۵۹،

وب سایت : www.chap.sch.ir

صفحه‌آرا : صغری عابدی

طراح جلد : مریم کیوان

ناشر : شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران : تهران - کیلومتر ۱۷ جاده مخصوص کرج - خیابان ۶۱ (داروبخش)

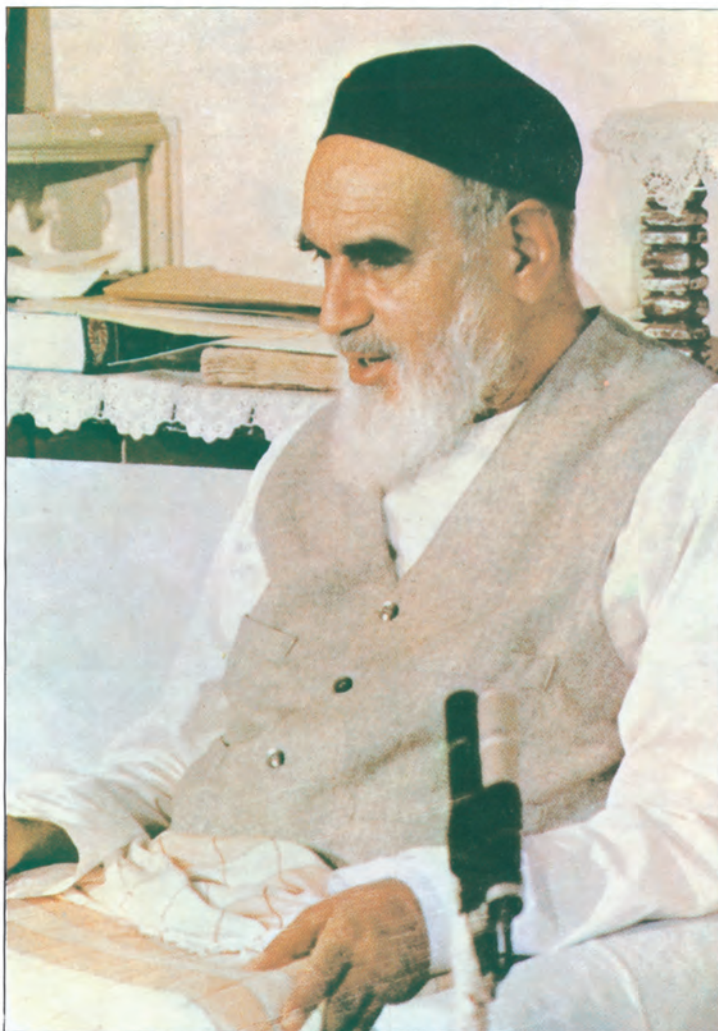
تلفن : ۵-۴۴۹۸۵۱۶۱، دورنگار : ۴۴۹۸۵۱۶۰، صندوق پستی : ۱۳۹-۳۷۵۱۵

چاپخانه : سمارنگ

سال انتشار و نوبت چاپ : چاپ دوم ۱۳۹۱

حق چاپ محفوظ است.

شابک ۱-۱۷۶۳-۰۵-۹۶۴-۱ - ISBN 964-05-1763



امام همواره طلبه‌ها را تشویق می‌کردند که هنگام درس، سؤال و بحث و انتقاد کنند ...

همواره می‌فرمودند :

«هرسخنی که گفته می‌شود به نظر تنقید بنگرید. هر چه صاحب سخن هم بزرگ باشد، انسان نباید فوراً حرف او را بپذیرد. بلکه باید با دقت بررسی کند.»

فهرست مطالب

۱	فصل اوّل : ماهیت مطالعات اجتماعی و ویژگی های آن
۲	مقدمه
۲	۱- تعاریف و ماهیت درسی مطالعات اجتماعی
۶	۱-۱- وجه تمایز مطالعات اجتماعی و علوم اجتماعی
۷	۲- ضرورت و اهمیت برنامه ی درسی مطالعات اجتماعی
۱۰	۳- ویژگی های کلاس درس مطالعات اجتماعی
۱۰	۱-۳- ویژگی های فضایی - کالبدی
۱۲	۲-۳- ویژگی های روانی - عاطفی
۱۵	دانستنی های خود را بیازمایید - فعالیت ها
۱۶	معرفی منابع برای مطالعه ی بیش تر فصل اوّل
۱۷	فصل دوم : حیطه های اصلی در آموزش مطالعات اجتماعی
۱۸	مقدمه
۱۸	۱- حیطه ی دانش و شناخت
۱۸	۱-۱- تلفیق موضوعات و مفاهیم
۱۹	۲-۱- انواع تلفیق
۲۳	۳-۱- تلفیق حوزه های موضوعی در برنامه ی درسی مطالعات اجتماعی ایران
۳۱	۲- حیطه ی مهارت ها
۳۱	۱-۲- فرایند کاوشگری محیطی و اجتماعی و پرورش مهارت ها
۳۳	۲-۲- رابطه ی کاوشگری و پرورش مهارت ها
۳۵	۳-۲- مطالعات اجتماعی و تقویت مهارت های مشترک با سایر دروس
۳۷	۳- حیطه ی ارزش ها و نگرش ها
۳۷	۱-۳- معنا و مفهوم ارزش
۳۸	۲-۳- نظام ارزش ها

۳۹	۳-۳- پیدایش و منشأ ارزش‌ها
۴۱	۳-۴- عوامل مؤثر در شکل‌گیری نظام ارزشی
۴۵	۳-۵- آموزش ارزش‌ها در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی
۴۷	۳-۶- درونی کردن ارزش‌ها
۴۹	۳-۷- شیوه‌ها و راهکارهای آموزش ارزش‌ها
۵۳	دانستنی‌های خود را بیازمایید، فعالیت‌ها
۵۵	معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل دوم

فصل سوم : اصول و روش‌های یاددهی – یادگیری مؤثر در

۵۶	آموزش مطالعات اجتماعی
۵۷	مقدمه
۵۷	۱- ویژگی‌های یادگیری و تدریس مؤثر مطالعات اجتماعی
۶۱	۲- طراحی واحد یادگیری
۶۷	۳- روش‌های مؤثر در آموزش مطالعات اجتماعی
۶۷	۳-۱- گسترش روش‌های فعال
۷۱	۴- معرفی برخی رویکردها و روش‌های نو و مؤثر در آموزش مطالعات اجتماعی
۷۱	۴-۱- پروژه
۷۶	۴-۲- رویکرد مبتنی بر رویدادهای جاری
۸۰	۴-۳- پژوهشگری یا کاوشگری و حل مسئله
۸۶	۴-۴- بازدید علمی و مطالعه‌ی میدانی
۹۲	دانستنی‌های خود را بیازمایید، فعالیت‌ها
۹۴	معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل سوم

فصل چهارم : کاربرد برخی نظریه‌های یادگیری در آموزش مطالعات اجتماعی

۹۶	مقدمه
۹۶	۱- جروم برونر
۹۶	۱-۱- مراحل رشد از نظر برونر

- ۹۹ ۲-۱ کاربرد نظریه‌ی برونر در آموزش مطالعات اجتماعی
- ۱۰۳ ۲-۲ ژان پیازه
- ۱۰۴ ۲-۱ مراحل رشد در نظریه‌ی پیازه
- ۱۰۸ ۲-۲ کاربرد نظریه‌ی پیازه در آموزش مطالعات اجتماعی
- ۱۱۰ ۳- هوارد گاردنر
- ۱۱۱ ۳-۱ ماهیت و انواع هوش
- ۱۱۳ ۳-۲ هوش‌های چندگانه و مسئولیت‌های مدارس
- ۱۱۷ ۳-۳ کاربرد نظریه‌ی گاردنر در آموزش مطالعات اجتماعی
- ۱۲۱ دانستنی‌های خود را بیازمایید، فعالیت‌ها
- ۱۲۲ معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل چهارم

فصل پنجم : ملاحظات پیروان آموزش جغرافیا، تاریخ و مدنی

- ۱۲۴ مقدمه
- ۱۲۴ ۱- اهمیت و ضرورت آموزش تاریخ
- ۱۲۶ ۲- آموزش سنتی و آموزش جدید تاریخ
- ۱۲۸ ۳- ملاحظات اساسی در آموزش تاریخ
- ۱۲۸ ۳-۱ آموزش تفکر کرونولوژیکی
- ۱۳۴ ۴- آموزش بررسی و تحلیل شواهد و مدارک
- ۱۳۸ ۵- تجزیه و تحلیل رویدادهای تاریخی
- ۶- استفاده از روش‌های خلاق فرهنگی - هنری در آموزش
- ۱۳۹ تاریخ به کودکان و نوجوانان
- ۱۴۱ ۷- موزه‌ها، مکان‌های آموزشی
- ۱۴۲ ۸- آموزش تاریخ محلی
- ۱۴۴ ۹- ماهیت و قلمرو جغرافیا
- ۱۴۶ ۱۰- اهمیت و ضرورت آموزش جغرافیا
- ۱۴۹ ۱۱- ملاحظات اساسی در آموزش جغرافیا
- ۱۴۹ ۱۱-۱ مفاهیم کلیدی در آموزش جغرافیا

۱۵۴	۱۱-۲- رویکردها در آموزش جغرافیا
۱۵۶	۱۱-۳- کاوشگری و سؤالات کلیدی در جغرافیا
۱۵۷	۱۱-۴- آموزش مهارت‌های جغرافیایی
۱۵۸	الف) نقشه و نقشه خوانی
۱۶۶	ب) نمودارها
۱۷۰	۱۱-۵- آموزش جغرافیای محلی
۱۷۱	۱۲- آموزش مدنی و ضرورت و اهمیت آن
۱۷۳	۱۳- آموزش سنتی و جدید مدنی
۱۷۴	۱۴- مفاهیم و ملاحظات اساسی در آموزش مدنی
۱۷۴	۱-۱۴- آموزش حقوق و قوانین
۱۷۸	۲-۱۴- آموزش مسئولیت‌ها و تکالیف
۱۸۰	۳-۱۴- نقش‌ها، گروه‌ها، سازمان‌ها و مؤسسات اجتماعی
۱۸۳	۴-۱۴- آموزش‌های اقتصادی - مالی
۱۸۸	دانستنی‌های خود را بیازمایید، فعالیت‌ها
۱۹۱	معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل پنجم

فصل ششم : مواد آموزشی (بسته‌ی آموزشی) درس مطالعات اجتماعی مقدمه

۱۹۵	۱- بسته‌ی آموزشی چیست؟
۱۹۷	۱-۱- اجزای بسته‌ی آموزشی
۱۹۸	۲- ویژگی‌های بسته‌ی آموزشی درس مطالعات اجتماعی
۱۹۹	۳- برخی معیارها و ویژگی‌های عام طراحی و تولید بسته‌های آموزشی
۲۰۰	۴- تشریح اجزای بسته‌ی آموزشی مطالعات اجتماعی
۲۰۱	۱-۴- راهنمای معلم (راهنمای تدریس)
۲۰۲	۲-۴- کتاب درسی
۲۰۳	۳-۴- کتاب‌های آموزشی
۲۰۵	۴-۴- مجموعه‌ی طرح درس‌های پیشنهادی

۲۰۵	۴-۵- وسایل آموزشی مورد استفاده در کلاس درس
۲۰۵	الف) وسایل آموزشی نمایشی
۲۰۸	ب) وسایل آموزشی مرجع
۲۰۸	پ) وسایل آموزشی گروهی
۲۰۹	۴-۶- تجهیزات دیداری - شنیداری
۲۱۱	۵- تولیدکنندگان بسته‌ی آموزشی
۲۱۲	دانستنی‌های خود را بیازمایید، فعالیت‌ها
۲۱۴	معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل ششم

فصل هفتم : ارزش‌یابی از درس مطالعات اجتماعی

۲۱۶	مقدمه
۲۱۶	۱- سنجش چیست؟
۲۱۸	۲- سنجش پیشرفت دانش‌آموز
۲۱۹	۳- چرا سنجش می‌کنیم؟
۲۲۰	۴- چگونه سنجش می‌کنیم؟
۲۲۱	۵- اهداف سنجش
۲۲۴	۶- راهکارهای سنجش
۲۳۱	۷- ایستگاه‌های سنجش
۲۳۲	۸- پوشه‌ی کار
۲۳۴	۹- مشارکت والدین
۲۳۵	۱۰- سنجش کارآمدی معلم
۲۳۷	دانستنی‌های خود را بیازمایید، فعالیت‌ها
۲۳۸	معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل هفتم

۲۳۹	منابع
-----	-------

دانشجویان عزیز

کتابی که در دست دارید، روش آموزش مطالعات اجتماعی است که با توجه به برنامه‌ی مصوب این درس برای دانشجویان رشته‌ی کارشناسی، آموزش ابتدایی تهیه و تنظیم شده است. گفتنی است تمام یا بخش‌هایی از این کتاب می‌تواند توسط دانشجویان دوره کاردانی تربیت معلم و معلمان دوره راهنمایی و سایر کسانی که با آموزش این حوزه‌ی یادگیری سر و کار دارند، مورد استفاده قرار گیرد. مطالعات اجتماعی یا تعلیمات اجتماعی یک حوزه‌ی یادگیری اصلی است که بنا به ماهیت خود، از رشته‌ها و شاخه‌های گوناگونی چون جغرافیا، تاریخ، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، آموزش‌های مدنی، دین و اخلاق، اقتصاد، حقوق، مطالعات زیست‌محیطی و نظایر آن بهره می‌گیرد. هرچند در اغلب کشورها آموزش سه رشته‌ی جغرافیا، تاریخ و مدنی متداول بوده و معمولاً آموزش‌ها حول این سه رشته متمرکز شده است.

این کتاب در هفت فصل تنظیم شده است؛ در فصل اول، چیستی و ماهیت این حوزه‌ی یادگیری و ویژگی‌های آن تشریح شده است. در فصل دوم، مطالبی درباره‌ی سه حیطه‌ی دانش و شناخت، مهارت‌ها و ارزش‌ها و نگرش‌ها با توجه و تأکید بر برنامه‌ی درسی جدید مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی آموزش عمومی ارائه می‌شود. فصل سوم و چهارم کتاب به روش‌های یاددهی - یادگیری، طراحی واحد یادگیری و کاربرد برخی نظریه‌های یادگیری در آموزش این رشته اختصاص دارد. با توجه به این که سه رشته‌ی جغرافیا، تاریخ و مدنی محورهای اصلی این حوزه یادگیری اند لذا در فصل پنجم، برخی نکات و موارد ضروری پیرامون آموزش این رشته‌ها توضیح داده شده است. در فصل ششم، مواد آموزشی (بسته‌ی آموزشی) مطالعات اجتماعی بررسی شده و بالاخره فصل هفتم، به ارزش‌یابی از این درس اختصاص یافته است.

در پایان هر فصل از این کتاب، مجموعه سؤال‌ها و تمرین‌هایی با عنوان «دانستنی‌های خود را

بیازمایید» و نیز «فعالیت‌ها» طراحی شده است. هدف از بخش اول سؤالات بیش‌تر مرور و یادآوری و جمع‌بندی آموخته‌هاست. از آن‌جا که این درس شامل واحد نظری و واحد عملی است، فعالیت‌ها و کارهای عملی با عنوان «فعالیت‌ها» طراحی شده که انجام آن‌ها بسیار ضروری و برای گذراندن واحد عملی، مورد تأکید است؛ به طوری که اجرای دقیق و کامل این فعالیت‌ها، اعم از انفرادی و گروهی، می‌تواند به پرورش مهارت‌های تدریس مطالعات اجتماعی و تسلط و توانمندی واقعی در آموزش این حوزه کمک کند؛ لذا انتظار می‌رود که در آموزش این کتاب، انجام فعالیت‌ها به‌عنوان یک رکن اصلی مدّ نظر قرار گیرد. در پایان هر فصل، هم‌چنین منابعی برای مطالعه‌ی بیش‌تر آن فصل معرفی شده است.

امید است مطالعه‌ی این کتاب به آموزش مؤثر این حوزه‌ی یادگیری یاری رساند. نظر‌ها و پیشنهاد‌های شما در رفع کمبودها و بهبود کتاب در چاپ‌های بعدی ارزشمند و مفید خواهد بود.

مؤلفان

فصل اوّل

ماهیت مطالعات اجتماعی و ویژگی های آن

مقدمه

از آن جا که امروزه «تربیت اجتماعی» و آماده ساختن افراد برای زندگی اجتماعی به یکی از مهم ترین نیازهای تعلیم و تربیت مبدل شده است، برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی به دلیل ویژگی‌ها و ماهیت آن، جایگاه خاص و مهمی در میان برنامه‌های درسی، از منظر تربیت اجتماعی و آموزش مهارت‌ها و صلاحیت‌های مورد نیاز اجتماعی، دارد و تلاش می‌شود این حوزه‌ی یادگیری از طریق انتقال و پرورش دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز، افراد را به گونه‌ای تربیت کند تا بتوانند در جامعه، نقش کارآمد و مناسب را به‌خوبی ایفا کنند.

۱- تعاریف و ماهیت درس مطالعات اجتماعی

در میان برنامه‌های درسی، مطالعات اجتماعی^۱ یک حوزه‌ی یادگیری اصلی است که مفاهیم اصلی خود را از ائتلاف رشته‌های گوناگون به ویژه جغرافیا، تاریخ و علوم اجتماعی می‌گیرد^۲. با بررسی تاریخچه‌ی مطالعات اجتماعی می‌توان دریافت که صاحب‌نظران درباره‌ی مفهوم مطالعات اجتماعی، تعاریف و مقاصد آن و به ویژه درباره‌ی آموزش مجزای رشته‌ها یا تلفیق حوزه‌های مرتبط، برداشت یکسانی ندارند و در زمینه‌های فوق از دیرباز نوعی تنوع آرا و اندیشه در میان برنامه‌ریزان درسی وجود داشته است که تاکنون نیز ادامه دارد.

گفتمنی است «اصطلاح مطالعات اجتماعی نخستین بار توسط توماس جسی جوتز در سال ۱۹۰۵ میلادی در مقاله‌ای با عنوان کارگر جنوبی در آمریکا به کار گرفته شد. وی در این مقاله، مشکل انطباق و مشارکت سیاه‌پوستان و سرخ‌پوست نژادان را در جامعه‌ی آمریکا مطرح کرد. صرف‌نظر از آن که هدف اصلی مقاله‌ی جوتز مشارکت واقعی سیاهان با اطاعت آن‌ها از فرامین حاکم و جامعه‌پذیری آن‌ها بوده باشد، به هر حال در سال ۱۹۱۶ سرانجام یک حوزه‌ی برنامه‌ی درسی با عنوان مطالعات اجتماعی که هدف آن، آماده کردن افراد جوان به عنوان شهروندانی مؤثر در جامعه بود، به وجود آمد و در سال ۱۹۲۱ این درس مشروعیت قانونی یافت. پس از آن زمان، تلاشی برای تهیه‌ی برنامه‌ی درسی تلفیقی

۱- Social Studies.

۲- این حوزه با عنوان‌های مختلف چون تعلیمات اجتماعی، مطالعات اجتماعی، مطالعات جامعه و محیط و سایر عناوین به شیوه‌ی دروس مجزا یا تلفیقی تقریباً در تمام کشورهای جهان آموزش داده می‌شود.

که محتوای آن از علوم انسانی و اجتماعی گرفته می‌شد، آغاز گردید و دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی در درسی با عنوان مطالعات اجتماعی با تنوعی از موضوعات تاریخی، جغرافیایی، اجتماعی و اقتصادی با تأکید بر مشاغل، مسکن، غذا، حمل و نقل و ...، روبه‌رو شدند که به تدریج با پیچیدگی بیش‌تر در سال‌های بعد، ادامه می‌یافت و به موضوعات دیگر ختم می‌شد^۱. پس از نضج این برنامه‌ی درسی در آمریکا، به تدریج مطالعات اجتماعی به سایر کشورهای جهان راه یافت.

در باب مطالعات اجتماعی، تعاریف مختلفی ارائه شده است که در آن‌ها برخی بیش‌تر به موضوعات یا روش‌های مورد مطالعه و برخی دیگر به مقاصد و اهداف این برنامه‌ی درسی تأکید کرده‌اند :

● دایرة‌المعارف بین‌المللی آموزش و پرورش، در جلد دهم، مطالعات اجتماعی را این گونه تعریف کرده است :

«مطالعات اجتماعی حوزه‌ای از برنامه‌ی درسی است که هدف آن، آشنا کردن بچه‌ها با محیط اطرافشان و نیز توسعه‌ی ارتباطات انسانی است؛ به گونه‌ای که دانش‌آموزان، شهروندان خوبی تربیت شوند. محتوای این درس از تاریخ، جغرافیا و دیگر علوم اجتماعی استخراج می‌شود.»

● راهنمای برنامه‌ی درسی نیوزیلند، مطالعات اجتماعی را مطالعه‌ی سازمان‌یافته^۲ و تلفیقی محتوایی می‌داند که از علوم اجتماعی و انسانی حاصل شده است. مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا دانش و درک و فهم خود را از ماهیت پویا و متغیر جامعه، کنش متقابل فرهنگ‌ها، جوامع و محیط و چگونگی وقوع این کنش بسط دهند.

● در بیانیه‌ی پارلمان تعلیم و تربیت استرالیا، در تعریف مطالعات اجتماعی چنین آمده است :

«مطالعات اجتماعی درباره‌ی انسان‌ها و جوامعی که در آن‌ها زندگی می‌کنند، بحث می‌کند. مرکز ثقل اصلی برنامه، بحث درباره‌ی انسان به مثابه‌ی موجودی معنوی، متفکر، عاطفی و اجتماعی است و این که چگونه آن‌ها با یکدیگر و با محیط خود در سطوح محلی، ملی و جهانی ارتباط برقرار می‌کنند. به علاوه، مطالعات اجتماعی مشتمل بر مطالبی درباره‌ی گذشته، حال و آینده‌ی جوامع است.»

● در آخرین نسخه‌ی راهنمای برنامه‌ی درسی «مطالعات جامعه و محیط»^۳ در ایالت کوئینزلند استرالیا، این درس به صورت زیر تعریف و هدف آن به عنوان یک حوزه‌ی اساسی یادگیری، بیان شده است :

«مطالعات جامعه و محیط، بر محور کنش متقابل آدمیان با یکدیگر و با محیطی که در آن به سر می‌برند در روند زمان استوار است. مطالعات جامعه و محیط، با بررسی موضوعات متناقض و هم‌آوردجویانه و

۱- گزارش تحقیقاتی چگونگی تلفیق برنامه‌های تاریخ، جغرافیا و تعلیمات اجتماعی، حسن ملکی و محمود معافی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۷۵. صص ۷۰-۷۱.

۲- Systematic.

۳- Studies of society and Environment (SOSE).

تفکر نقاد، و توسعه و پرورش دیدگاه‌های امیدوارکننده به آینده سرو کار دارد. این حوزه‌ی یادگیری کلیدی، نوجوانان را برای مشارکت فعال در جهانی که در آن به سر می‌برند، پرورش می‌دهد^۱.

● بنا به نگرش‌های مختلف، تعاریف مختلفی برای مطالعات اجتماعی وجود دارد:

- برنامه‌ای است که جنبه‌های اساسی میراث فرهنگی را انتقال می‌دهد (موضوع مدار)؛
- برنامه‌ای است که بر محتوا و روش‌های مطالعاتی برگرفته از تاریخ، علوم اجتماعی و رشته‌هایی علمی دیگر مبتنی است (موضوع مدار)؛
- برنامه‌ای است که مهارت تفکر و تصمیم‌گیری در مواجهه با مسائل اجتماعی را آموزش می‌دهد (جامعه مدار).
- توانایی دانش‌آموزان را برای مشارکت در فعالیت‌های گروهی تقویت می‌کند (دانش‌آموز مدار)^۱.

مطالعات اجتماعی برنامه‌ی درسی است که:

- هدف‌های خود را از ماهیت جامعه می‌گیرد و به اجتماعات دیگر مربوط می‌سازد؛
- محتوای خود را از علوم اجتماعی رشته‌های دیگر می‌گیرد؛
- به شیوه‌ای آموزش داده می‌شود که تجربیات شخصی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان را منعکس می‌سازد؛
- به دانش‌آموزان کمک می‌کند که یادگیری خود را به زندگی اجتماعی خارج از مدرسه انتقال دهند^۲.

در ایران، در سال ۱۳۷۵، برای نخستین بار شورای وقت برنامه‌ریزی مطالعات اجتماعی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، تعریف زیر را برای مطالعات اجتماعی ارائه داد^۳:

«حوزه‌ای که درباره‌ی انسان و تعامل او با محیط‌های اجتماعی، فرهنگی، طبیعی و تحولات زندگی بشر در گذشته، حال و آینده و جنبه‌های گوناگون آن (سیاسی و اقتصادی، فرهنگی و محیطی) بحث می‌کند.»

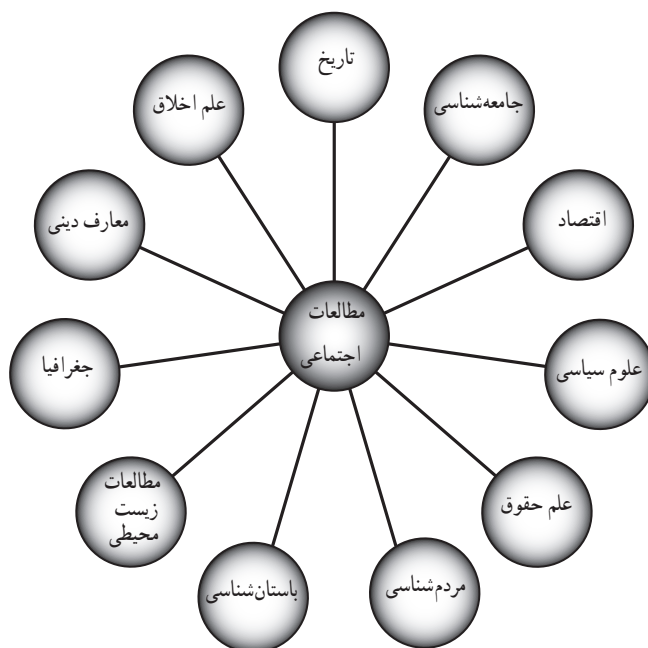
چنین تعریفی، اول این که رشته‌های مختلف مانند تاریخ، جغرافیا، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، علوم سیاسی، اقتصاد و روان‌شناسی را زیر پوشش قرار می‌دهد و دوم این که بر ارتباط بین شاخه‌های

۱- ملکی، حسن؛ سازماندهی محتوای برنامه‌ی درسی، با تأکید بر مطالعات اجتماعی، نشر قو، تهران، ۱۳۷۴، ص ۱۴

۲- همان، ص ۸۵.

۳- راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی ابتدایی (۱۳۷۵)، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، و راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی، برای دوره‌ی آموزش عمومی (ابتدایی و راهنمای)، (۱۳۸۶).

علوم اجتماعی برای رسیدن به فهمی وسیع تر اشاره می کند.



شکل ۱- برخی رشته‌ها و شاخه‌های علمی که مطالعات اجتماعی از آن‌ها بهره می‌گیرد.

مأخذ: راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی آموزش عمومی، ۱۳۸۷ دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.

با توجه به دیدگاه‌های متفاوت برنامه‌ی درسی، نیازها و علایق دانش‌آموزان، نوع محتوا، فرایندها و مقاصد تربیتی، برنامه‌ی مطالعات اجتماعی، برنامه‌ای است که در آن:

- به ایجاد فهم وسیع موضوعات علوم اجتماعی و وحدت در یادگیری تأکید می‌شود؛
- محتوا و روش‌های برگرفته از موضوعات علوم اجتماعی و انسانی با توجه به ویژگی‌های مخاطبان به شکل ساده‌ای ارائه می‌شود؛
- به نیازهای فرد و جامعه توجه می‌شود؛
- پرورش مهارت‌های فرایند تفکر از اهداف اساسی آن است؛
- مهارت‌های تصمیم‌گیری در مواجهه با مسائل اجتماعی آموزش داده می‌شود؛
- ارتباطات انسانی تقویت می‌شود؛

— افراد برای برخورد مسئولانه‌ی اجتماعی و محیطی آماده می‌شوند.
یک چنین دیدی از مطالعات اجتماعی موجب می‌شود که تحقق بخش قابل توجهی از اهداف آموزش و پرورش در دوره‌ی آموزش عمومی از طریق این درس میسر شود.
طبق تعاریف فوق مطالعات اجتماعی با فرهنگ‌ها و مناسبات اجتماعی — با توجه به تغییر و تحول آن‌ها در طی زمان — و با عنایت به تعامل جوامع، با محیط سرو کار دارد.
به عبارت دیگر، ارکان اصلی برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی که ماهیت این درس را تشکیل می‌دهند «مکان»، «زمان» و «جامعه» است.

۱-۱- وجه تمایز مطالعات اجتماعی و علوم اجتماعی

مهم‌ترین خطوط متمایزکننده میان مطالعات اجتماعی و علوم اجتماعی آن است که اگرچه مطالعات اجتماعی توسط رشته‌های علمی تاریخ، جغرافیا و علوم اجتماعی شناخته می‌شود اما تصمیمات درباره‌ی محتوای برنامه‌ی درسی و تدریس مطالعات اجتماعی، بیش‌تر توسط باورهای درباره‌ی نیازهای دانش‌آموزان و ناشی از جامعه هدایت می‌شود و بر شکل‌بندی جاری دانش و رشته‌های علمی که در علوم اجتماعی دیده می‌شود، تأکید چندانی ندارد. لذا بستر مطالعات اجتماعی، بستری میان رشته‌ای است و توجه به ارتباط موضوع‌ها و رشته‌های علمی و دیسیپلین‌ها با مسئله و مطلب مورد نظر است ولی بستر علوم اجتماعی معمولاً بستری موضوعی با توجه به ارائه‌ی دانش و مفاهیم خاص است.^۱ «نباید مطالعات اجتماعی و علوم اجتماعی را یکی دانست. بین این دو، تفاوت‌های زیادی وجود دارد. اولی به درونی ساختن ارزش‌های اجتماعی تأکید می‌کند ولی اکثر دانشمندان علوم اجتماعی به مورد استفاده‌ی علمی بودن کار خود و بی‌طرفی علمی به ارزش‌های اخلاقی معتقدند»^۲.

مطالعات اجتماعی به آماده‌ساختن دانش‌آموزان برای مشارکت سیاسی — اجتماعی تأکید می‌کند و هدف اصلی مطالعات اجتماعی، تربیت شهروندی است که براساس اصول اعتقادی و عقلانی رفتار کند. این هدف از طریق پیروی صرف از مفاهیم و اصول رشته‌های علمی علوم انسانی و اجتماعی حاصل نمی‌شود؛ چون اصلاً دانشمندان علوم اجتماعی مختلف، بیش‌تر به توصیف و تبیین پدیده‌ها و رویدادها می‌پردازند و الزامی به تعهد و مسئولیت در برابر کاربردها ندارند و صلاحیت‌های شهروندی و نیازهای مربوط که از علم منحصر فراتر می‌روند چندان مورد توجه رشته‌های علمی نیستند.

۱- Lewy (۱۹۹۱) به نقل از ملکی، حسن؛ سازماندهی محتوای برنامه‌ی درسی، ۱۳۷۴، ص ۸۶.

۲- همان، ص ۸۶.

بدین ترتیب، در مطالعات اجتماعی به رشد مهارت‌های اجتماعی و کسب صلاحیت‌های اجتماعی تأکید می‌شود؛ به عبارت دیگر، اگرچه محتوای منتخب در مطالعات اجتماعی متکی بر اصول و مبانی علمی رشته‌هاست و باید از نظر علمی معتبر و موثق باشد، اما آموزش اصول و مفاهیم رشته‌های علمی تابعی از جهت‌گیری برنامه، یعنی پرورش شهروندان مطلوب و تربیت اجتماعی و فرهنگی، است؛ درواقع، مطالعات اجتماعی ناگزیر است برای رسیدن به این هدف، محتوای علمی خود را از شاخه‌های مختلف علوم انسانی کسب کند.^۱

۲- ضرورت و اهمیت برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی

الف) پویایی هر جامعه تا حدود زیادی به وجود شهروندانی که برای مشارکت و تعامل در امور زندگی اجتماعی احساس تعهد کنند و از آگاهی‌های لازم در این زمینه برخوردار باشند، بستگی دارد. بر همین مبنا، از یک نظر امروزه اغلب برنامه‌های درسی و از جمله برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی به سمت تربیت شهروند آگاه و مسئول جهت‌گیری کرده‌اند.

«شهروند» به کسی گفته می‌شود که عضو واحد سیاسی مشخصی به نام کشور است و دارای حقوق مدنی، سیاسی و اجتماعی است. لذا شهروندی مفهومی گسترده‌تر از شهرنشینی دارد و همه‌ی ساکنان یک کشور- اعم از شهری و روستایی- را به‌عنوان واحد ملت شامل می‌شود. هر شهروند همان‌طور که از حقوقی برخوردار است، مسئولیت‌ها و وظایفی نیز در قبال جامعه به عهده دارد. اگرچه محتوای حقوق شهروندی از کشوری به کشور دیگر متفاوت است اما به‌طور کلی، همه‌ی جوامع در حال تلاش برای افزایش و بهبود این حقوق‌اند.

حقوق مدنی مواردی چون آزادی‌های فردی، آزادی بیان و مذهب، حق مالکیت، حق انتخاب، محل سکونت و نظایر آن را شامل می‌شود. حقوق سیاسی عبارت است از حق مشارکت در عرصه‌های تصمیم‌گیری، تشکیل حزب، برگزاری اجتماعات، شرکت در انتخابات و رأی دادن و امثال آن. حقوق اجتماعی به برخورداری از مواردی نظیر تأمین اجتماعی، بیمه، خدمات بهداشتی و آموزشی، امنیت،

۱- تعبیر و تفسیری که در این‌جا از وجه تمایز علوم اجتماعی و مطالعات اجتماعی مطرح شده، عیناً از کتاب سازماندهی محتوای درسی تألیف دکتر حسن ملکی اخذ شده است. به هر حال می‌توان گفت که مطالعات اجتماعی، حوزه‌ای وسیع‌تر از علوم اجتماعی است که رشته‌های علمی دیگری چون جغرافیا را، که در قلمرو این رشته نمی‌گنجد، در خود جای می‌دهد.

تعیین حداقل دستمزد و ... مربوط می‌شود. این حقوق در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز محترم شمرده شده است.

با این توضیح می‌توان نتیجه گرفت که هدف و رسالت اصلی برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی نیز کمک به تربیت «شهروند مطلوب» است.

«شهروند مطلوب» کسی است که دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی را که پای‌بندی به آن‌ها برای عموم شهروندان یک کشور لازم تشخیص داده شده، کسب کرده باشد. منظور از شناخت و دانش مدنی، مجموعه‌ای از اطلاعات و آگاهی‌هایی است که یک شهروند مطلوب باید دارا باشد. منظور از توانایی‌های مدنی، مهارت‌های ضروری زندگی در یک جامعه است. نگرش‌های مدنی به طرز تلقی‌ها و اعتقادات شهروندان مربوط می‌شود.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، ماهیت «شهروند مطلوب» از نظر معیارها و ویژگی‌ها در کشورهای مختلف متفاوت است. اگرچه مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که اشتراکات زیادی نیز در این زمینه وجود دارد.

شهروند مطلوب در کشور ما، شهروندی است که هم در باور و اعتقاد و هم در عمل و رفتار، در چارچوب موازین اسلامی حرکت کند و علاوه بر مسئولیت‌پذیری در قبال خود، خانواده، جامعه و محیط پیرامون و تلاش در جهت کسب فضائل اخلاق اسلامی، آگاهی‌ها و مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز را برای زندگی مؤثر و مطلوب در جامعه‌ی اسلامی به‌دست آورد.

ب) درس مطالعات اجتماعی بستر مناسبی برای پرورش مهارت‌های زندگی اجتماعی فراهم می‌آورد. در این درس، دانش‌آموزان با حقوق و مسئولیت‌های شهروندی مورد نظر در جامعه‌ی خود آشنا می‌شوند و با درک و فهم مسائل و موضوعات جامعه‌ی محلی، محیط پیرامون و کشور خود، چگونگی زندگی در اجتماع را می‌آموزند و به مهارت‌های لازم برای زندگی اجتماعی مجهز می‌شوند. درس مطالعات اجتماعی این قابلیت را دارد که تصمیم‌گیری فردی و مشارکت اجتماعی و با هم زیستن را در دانش‌آموزان تقویت کند.

پ) درس مطالعات اجتماعی با بهره‌گیری از رشته‌ها و شاخه‌های علمی چون تاریخ، جغرافیا، فرهنگ و مردم‌شناسی، مبانی دینی و اخلاق می‌تواند در امر هویت‌بخشی به دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا کند. یکی از ضرورت‌های اساسی وجود این برنامه‌ی درسی، لزوم ایجاد عشق و علاقه نسبت به سرزمین و حفظ کشور، شناخت منابع و استعدادهای آن و هم‌چنین حفظ و انتقال میراث فرهنگی کشور است. کودکان و نوجوانان از طریق برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی می‌توانند با

گذشته‌ی سرزمین خود، آثار و مفاخر و شخصیت‌های بزرگ و هم‌چنین توان‌های محیطی، جغرافیایی و استعداد‌های کشورشان آشنا شوند و بدین ترتیب، هویت خود را بهتر درک کنند؛ بدیهی است این غرور ملی که موجب روحیه‌ی اعتماد به نفس و خودباوری می‌شود، یکی از اهداف و رسالت‌های عمده‌ی این درس است.

ت) برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی می‌تواند علاوه بر تربیت اجتماعی و کمک به جامعه‌پذیری، زمینه‌ی پرورش تفکر انتقادی و توانایی نقادی اجتماعی را نیز فراهم آورد؛ بدین ترتیب که دانش‌آموزان را به تدریج برای داشتن یک موضع فعال، حساس، پویا و منطقی - نه صرفاً انفعالی - در رویارویی با مسائل جامعه آماده کند؛ به گونه‌ای که آن‌ها بتوانند مسائل اجتماع و محیط پیرامون خود را هر چند در چارچوب ساده و کودکانه مورد نقد و داوری قرار دهند تا در آینده به افرادی متفکر و مبتکر مبدل شوند و قادر به حل مسائل و دگرگون کردن شرایط و پیشبرد آرمان‌های جامعه باشند.

به‌طورکلی، برنامه‌های درسی و به‌ویژه برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی وظیفه‌ی «انتقال میراث فرهنگی»، «بسط میراث فرهنگی» و «نقد میراث فرهنگی» را به عهده دارند. لذا علاوه بر اهمیت انتقال و بسط میراث فرهنگی توسط این برنامه، نقد و ارزیابی هنجارها، رسوم، اخلاق و ... مورد توجه است. بدیهی است معیار و ملاک این نقد و بررسی، مبانی اعتقادی و اجتماعی است که زیربنای برنامه را تشکیل می‌دهد و در کشور ما این مبانی همانا مبانی اعتقادی و اجتماعی دین مبین اسلام است.

ث) برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی هم‌چنین با توجه به ماهیت تربیتی و فرهنگی خود، این قابلیت را دارد که به تقویت و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی کمک کند و موجبات گسترش بهداشت روانی و جلوگیری از آسیب‌ها و کجروی‌های اجتماعی را فراهم آورد.

منظور از درونی‌کردن ارزش‌ها این است که امری، جزئی از وجدان شخص شود؛ به گونه‌ای که نقض آن ارزش نزد شخص طبیعی، خطا و شرم برانگیزد و شخص تعهد وجدانی کند که آن را محترم بشمارد^۱؛ به عبارت دیگر، اگر ارزش‌ها درونی نشوند و دانش‌آموزان به‌صورت ظاهری و صوری آن‌ها را بپذیرند و نسبت به آن‌ها اظهار وفاداری کنند، مسلماً در شرایط آزادی و اختیار، بی‌اعتقادی خود را نسبت به این ارزش‌ها نمایانگر می‌سازند.

۱- خادمی، عین‌الله؛ بررسی عوامل مؤثر بر درونی‌کردن ارزش‌های اسلامی در دانش‌آموزان، اداره‌ی کل آموزش و پرورش

۳- ویژگی‌های کلاس درس مطالعات اجتماعی

۳-۱- ویژگی‌های فضایی - کالبدی

با توجه به اهداف و ماهیت درسی مطالعات اجتماعی و در نظر گرفتن این که مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان را برای زندگی در اجتماع آماده می‌سازد، بدیهی است که مؤثرترین فضای آموزشی برای این درس، محیط‌های واقعی زندگی دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان در انواع اجتماعات محلی پیرامون خود خواهند توانست به تجربیات دست اول، دست یابند و به‌طور ملموس و عینی با واقعیات و پدیده‌های محیطی و اجتماعی روبه‌رو شوند؛ به همین منظور، بازدید از محیط‌های اطراف مدرسه و برگزاری جلساتی از درس مطالعات اجتماعی در فضای خارج از مدرسه کاملاً ضروری است. مکان‌های اوقات فراغت در محل زندگی دانش‌آموزان چون پارک‌ها، فرهنگ‌سراها، موزه‌ها و مساجد، نهادها و مراکز خدماتی چون آتش‌نشانی و دفاتر پست، مراکز تولیدی و خدماتی چون کارگاه‌های تولید پوشاک و غذا و فروشگاه‌ها، ایستگاه‌های مسافربری و پایانه‌های حمل و نقل عمومی، واقعی‌ترین فضاها برای آموزش مفاهیم و موضوعات درسی مطالعات اجتماعی‌اند.

برای مثال، آموزش مضمونی نظیر تولید و مصرف پوشاک را در نظر بگیرید. در این زمینه، می‌توان دانش‌آموزان را به یک فروشگاه (ترجیحاً فروشگاه‌های زنجیره‌ای چند طبقه) برد و نحوه‌ی خرید لباس از جمله انتخاب لباس، رعایت نکات لازم در حین خرید، علائم شست‌وشو یا نگهداری لباس و برگی‌ی قیمت را آموزش داد. در همان محل می‌توان ساختار فروشگاه، تعداد کارکنان و وظایف آن‌ها، مشاغلی را که با فروشگاه سرو کار دارند اعم از فروشندگان، حسابدار، مدیر، نظافتچی و نگهبان کنترل و هم چنین نحوه‌ی چیدن وسایل و لوازم و طبقه‌بندی کالاها، موقعیت مکانی فروشگاه و نحوه‌ی دسترسی به آن در منطقه و ... را آموزش داد. در همین جهت، با انجام یک بازدید گروهی از کارگاه تولید لباس، می‌توان از دانش‌آموزان خواست تا قبلاً سؤالاتی را به‌طور گروهی طراحی و یادداشت کنند.

در حین بازدید از کارگاه، بچه‌ها می‌توانند درباره‌ی وسایل و ابزار کار، خط تولید و مشاغلی که با یکدیگر همکاری می‌کنند چون برش زن، طراح الگو، خیاط، دگمه‌دوز، اتوکش و ... و نحوه‌ی همکاری آن‌ها میزان دست‌مزد کارکنان، نحوه‌ی ارسال لباس‌ها به مراکز فروش و توزیع پوشاک، نحوه‌ی تهیه‌ی مواد اولیه چون پارچه و نخ، میزان تولید لباس در روز و مسائل بهداشتی و ایمنی کارگاه چون نور کافی و لباس کار و بسیاری مسائل دیگر پرس و جو کنند و با مشاهده‌ی عینی و به‌طور مستقیم، به پاسخ سؤالات خود دست یابند.

مهم‌ترین فایده‌ی آموزش در محیط‌های واقعی زندگی، همان مواردی است که نظریه‌پردازان یادگیری به آن‌ها تأکید کرده‌اند. این موارد عبارت‌اند از: یادگیری پایدار به دلیل عینی بودن و استفاده از تجربه‌های حسی و لمسی مستقیم مسائل و پدیده‌ها، عدم تحمیل فضاهای خستگی‌آور و ملالت‌بار کلاس‌های رسمی، ایجاد انگیزش برای یادگیری و مشاهده‌ی دقیق. به علاوه، این سبک از آموزش یعنی آموزش در محیط‌های واقعی به دلیل پیوند میان درس و زندگی، موجب کاربردی‌تر شدن محتوای آموزش می‌شود.

در کلاس‌های رسمی مدرسه نیز، از آن‌جا که درس مطالعات اجتماعی بر تعامل گروهی تأکید دارد، از نظر فضایی - کالبدی، نحوه‌ی آرایش و چیدن میز و نیمکت‌های کلاس باید به گونه‌ای باشد که امکان کار گروهی دانش‌آموزان را فراهم آورد؛ بدین منظور باید بتوان در مواقع لزوم به راحتی و با سرعت، آرایش مورد نظر را برای دور هم نشستن گروه‌های دانش‌آموزان در کلاس، ایجاد کرد.

دیوارها و فضای کلاس مطالعات اجتماعی باید جذابیت لازم را برای دانش‌آموزان ایجاد کند و نباید خالی از تصویر، افسرده و بی روح باشد. در این زمینه، تابلوهای مخصوص برای نصب آثار و کارها و فعالیت‌های دانش‌آموزان و به نمایش گذاشتن نتایج و گزارش‌های کار گروهی، قفسه‌ها و ویرتین‌های مناسب برای نگه‌داری نقشه‌ها، آلبوم‌ها، اطلس‌ها و مدل‌ها، نرم‌افزارها، فیلم و اسلاید، عکس‌ها، کره‌ی جغرافیایی یا ماکت‌ها و مدل‌هایی که توسط دانش‌آموزان ساخته شده است، به جذابیت و کیفیت فضای آموزشی کمک می‌کند.

به‌طور کلی، معلم مطالعات اجتماعی باید با توجه به تنوع و مضمون درس‌ها و با توجه به استفاده‌ی بهینه و مؤثر از امکاناتی که در اختیار دارد، فضای مطلوب و مؤثری را برای تدریس هر موضوع پیش‌بینی و تدارک ببیند.

شایسته است معلم برای نیل به این منظور، به تنوع بخشیدن فضای کالبدی یادگیری توجه کرده، با ایجاد آرایش‌های مختلف میز و نیمکت‌ها یا آموزش برخی واحدهای یادگیری در فضاها و محیط‌های خارج از کلاس و خارج از مدرسه، از تکرار و یکنواختی جلوگیری کند.

پس، فضای کلاس درس مطالعات اجتماعی نیز مانند سایر دروس باید برانگیزاننده باشد و مجموعه‌ی عوامل بتواند دانش‌آموز را به کاوشگری و تفکر ترغیب کند.

۲-۳- ویژگی‌های روانی - عاطفی

همان‌طور که پیش‌تر گفتیم، درس مطالعات اجتماعی در تربیت اجتماعی نقش مهمی بر عهده دارد و هدف غایی آن، پرورش شهروندان آگاه به حقوق و مسئولیت‌ها، پای‌بند به قانون، مؤمن و معتقد به ارزش‌های اخلاقی و مجهز به مهارت‌های لازم برای زندگی است. البته دست‌یابی به اهداف شناختی، مهارتی و ارزشی - نگرشی این برنامه از طریق هماهنگی همه‌ی عناصر برنامه از جمله محتوا و نحوه‌ی سازماندهی آن، روش‌های مناسب یاددهی - یادگیری و شایستگی و صلاحیت عوامل اجرایی اعم از اولیای آموزش و پرورش و مدرسه و معلمان میسر می‌شود. در این زمینه، صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی که معلم مطالعات اجتماعی باید واجد آن باشد، اهمیت زیادی دارد.

نخست آن که معلم درس مطالعات اجتماعی نیز مانند سایر دروس باید هم صلاحیت‌های عام حرفه‌ای یعنی تسلط به دانش و اطلاعات تخصصی موضوع تدریس، توانایی و مهارت در امر تدریس و اداره‌ی کلاس و هم صلاحیت‌های عاطفی یعنی علاقه به امر تعلیم و تربیت دانش‌آموزان را داشته باشد. با این حال، معلم مطالعات اجتماعی به دلیل رویکرد و ماهیت ماده‌ی درسی، علاوه بر صلاحیت عمومی باید الگوی مؤثر و کارآمد تربیت اجتماعی باشد. در این زمینه، فضای حاکم بر روابط متقابل عاطفی میان معلم و دانش‌آموزان از یک سو و دانش‌آموزان با یکدیگر در کلاس درس مطالعات اجتماعی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

الگو بودن: معلم الگوی دانش‌آموزان است و آن چه در شخصیت معلم جلوه دارد در وجود دانش‌آموزان نیز جلوه‌گر می‌شود؛ بر همین اساس، معلم مطالعات اجتماعی نمونه‌ی عینی ارزش‌ها، صلاحیت‌ها و مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان است. معلم مطالعات اجتماعی فردی است مسئول و متعهد، قانون‌گرا، علاقه‌مند به پیشرفت کشور خود، منظم، اهل مطالعه و تحقیق، صاحب تفکر خلاق و نقاد، با روحیه و با نشاط، و پای‌بند به ارزش‌ها و اخلاق اسلامی.

برای مثال، معلم نامنظم یا بی‌اعتنا به قانون نمی‌تواند نظم و قانونگرایی را در دانش‌آموزان تقویت کند یا معلمی که نسبت به آینده حس بی‌اعتمادی و ناامیدی دارد، این احساسات خود را نسبت به آینده یا پیشرفت جامعه‌ی خود، به دانش‌آموزان منتقل می‌کند.

معلم مطالعات اجتماعی به‌عنوان الگوی عملی بچه‌ها، باید رفتار و گفتار مناسب و هم‌سویی داشته باشد تا از آثار سوء دوگانگی در رفتار و گفتار و نتایج معکوس این امر جلوگیری شود.

برقراری رابطه‌ی مؤثر با دانش‌آموزان در فرایند آموزش: معلم مطالعات اجتماعی باید در فرایند آموزش در روابط خود با دانش‌آموزان آن‌چنان مؤثر و سازنده عمل کند که آثار آن در

شخصیت و نگرش دانش آموز و حتی روابط او با خانواده و گروه هم سالانش نیز متجلی شود. نخست، معلم باید به کرامت انسانی و ارزش شخصیت هریک از دانش آموزان احترام بگذارد و به این نکته که همه ی آن ها دارای استعداد و توان رشدند معتقد باشد.

به وجود آوردن فضای اعتماد و احترام متقابل و به کارگیری شیوه های مشارکتی در فرایند و مراحل مختلف آموزش، مهم ترین رکن روابط معلم و دانش آموز در کلاس درس مطالعات اجتماعی است. از آنجا که این درس در تقویت گرایش ها و باورهای اجتماعی و حس مسئولیت پذیری نقش مهمی ایفا می کند، عمل مسئولانه ی معلم در همه شرایط و سازماندهی مطلوب فعالیت های مشارکتی در فرایند آموزشی، حس مسئولیت پذیری و با یکدیگر کار کردن توأم با محبت را به دانش آموزان منتقل می کند.

فراهم آوردن فضای مناسب برای ارائه ی نظرها و ایده های دانش آموزان و گوش دادن به حرف های آن ها به ویژه برای کودکان دوره ی ابتدایی که به تقویت اعتماد به نفس و خودباوری نیاز دارند، از ویژگی ها و مسئولیت های مهم معلم مطالعات اجتماعی است. معلم مطالعات اجتماعی باید در روابط خود با دانش آموزان به گونه ای مؤثر و سازنده عمل کند که آثار آن به خوبی در روابط میان دانش آموزان با خانواده، گروه هم سالان و غیره متجلی شود.

معلم درس مطالعات اجتماعی باید بچه ها را نسبت به محرک های محیطی حساس تر و نیز فضای کلاس را پویا تر کند، منابع قابل دسترس را در اختیار دانش آموزان قرار دهد، حس اعتماد و خودباوری را در آن ها تقویت کند، عقاید خود را به دانش آموزان تحمیل نکند و تحمل آرای دیگران را به آن ها بیاموزد. به نظرها و پیشنهادات مطرح شده از سوی دانش آموزان توجه و دقت کافی داشته باشد. آن ها را به یافتن راه حل های تازه و ابتکاری در هر زمینه تشویق کند.

معلم درس مطالعات اجتماعی باید نقش اوضاع و احوال فرهنگی و جغرافیایی محل زندگی دانش آموزان را برای طرح مباحث مختلف در نظر بگیرد و بر آن اساس، به فهماندن مطالب اقدام کند. توجه به تفاوت های فردی و مشکلات خاص کودکان، به ویژه برای معلم این درس، ضروری است؛ بر این اساس، معلم مطالعات اجتماعی باید برآیند و مجموعه ای از تحقق اهداف را با توجه به استعدادها و توان های مختلف دانش آموزان پیگیری و طلب کند و از تأکید بر توانایی همه ی افراد بر همه چیز بپرهیزد. آموزش شیوه ی صحیح فکر کردن و تقویت مهارت های فرایند تفکر در زمینه ی مسائل و روابط اجتماعی و تصمیم گیری ها باید از طریق تعامل مناسب معلمان با دانش آموزان در موقعیت های مختلف در کلاس به شیوه ای غیر مستقیم و مؤثر تحقق یابد.

ایجاد رابطه ی مؤثر بین دانش آموزان : معلم درس مطالعات اجتماعی باید علاوه بر برقراری

رابطه‌ی مناسب و مؤثر با دانش‌آموزان، ارتباطات مفید و مؤثر میان آن‌ها با یکدیگر را نیز تقویت کند. معلم با توجه به ماهیت درس مطالعات اجتماعی و فعالیت‌ها و مهارت‌های مربوط به آن، تمرین زندگی اجتماعی را در محیط مدرسه پایه‌ریزی کرده و با اتخاذ شیوه‌های مناسب هنگام کارهای گروهی، موانع موجود در راه ارتباط مؤثر در گروه هم‌سالان را از میان برمی‌دارد و روابط دوستانه و همکاری و مسئولیت‌پذیری را در بین بچه‌ها تقویت می‌کند.

معلم مطالعات اجتماعی ضمن به‌وجود آوردن فضای رقابت سالم باید به گونه‌ای عمل کند که از یک سو، زمینه برای بروز و ظهور استعدادهای فردی مساعد شده و از سوی دیگر، روحیه‌ی کار گروهی و مشارکت در کودکان تقویت شود. وقتی در هنگام کار و فعالیت، سوء تفاهم‌ها و اختلافاتی میان کودکان پدید می‌آید، معلم باید به شیوه‌ای مطلوب و منطقی دخالت کند و ضمن نشان دادن راهکارهای درست، به اصلاح روابط بین بچه‌ها بپردازد.

معلم مطالعات اجتماعی نقش مؤثری در ایجاد جوّ همدلی، اعتماد و دوستی بین دانش‌آموزان ایفا می‌کند؛ از این رو، به وجود آمدن فضای نشاط و سرزندگی ناشی از پیشرفت گروهی و دسته‌جمعی در کلاس به نحوه‌ی مدیریت معلم بستگی دارد.

به‌روز بودن و مطالعه‌ی مستمر: درس مطالعات اجتماعی بنا به ماهیت خود با مسائل و موضوعات اجتماعی سروکار دارد و این امور به‌طور مداوم تغییر و تحول می‌یابد؛ اخبار و گزارش‌های روزمره، تحولات مربوط به دیدگاه‌ها و نگرش‌ها، تغییرات محیطی، تصمیم‌گیری‌های سیاسی-اقتصادی و تغییرات اجتماعی که عموماً در مطبوعات و نشریات انعکاس می‌یابد.

معلم مطالعات اجتماعی بنا به ماهیت این درس باید فردی اهل مطالعه باشد و با مطالعه‌ی مستمر رویدادهای جاری و مسائل اجتماعی، محیطی، اقتصادی و فرهنگی، از آگاهی‌های لازم در این زمینه برخوردار شود؛ به عبارت دیگر، به روز بودن برای معلم مطالعات اجتماعی اولویت خاص دارد.

دانستنی‌های خود را بیازمایید

- ۱- سه مورد از ضرورت‌های آموزش مطالعات اجتماعی را توضیح دهید.
- ۲- رسالت و هدف غایی درس مطالعات اجتماعی «تربیت شهروند مطلوب» است. واژه‌های «شهروند» و «شهروند مطلوب» به چه معناست؟ توضیح دهید.
- ۳- چرا درس مطالعات اجتماعی، حوزه‌ای میان رشته‌ای است؟
- ۴- چه تفاوتی میان علوم اجتماعی و مطالعات اجتماعی وجود دارد؟
- ۵- صلاحیت‌های مورد لزوم حرفه‌ای و اخلاقی معلم مطالعات اجتماعی را فهرست کنید.

فعالیت‌ها

- ۱- نخست، تعاریف مطالعات اجتماعی را که در این فصل ذکر شده است، مطالعه کنید. سپس با توجه به ماهیت این درس، شما نیز تعریفی از مطالعات اجتماعی به کلاس ارائه داده، عناصر و مفاهیم به کار رفته در تعریف خودتان را توضیح دهید.
- ۲- فرض کنید از شما دعوت شده است تا برای گروهی از معلمان یک منطقه، درباره‌ی ویژگی‌های مطلوب کلاس درس مطالعات اجتماعی به مدت ۱۵ الی ۲۰ دقیقه صحبت کنید. روی کاغذ عناوین، محورهای اصلی و توصیه‌های خودتان را به معلمان بنویسید و سپس سخنرانی را در کلاس اجرا کنید.
- ۳- فرض کنید در منطقه‌ی زندگی شما، برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی یا تعلیمات اجتماعی وجود ندارد و برنامه‌ریزان قصد دارند برای آن‌جا برنامه‌ای طراحی کنند و از شما به عنوان معلمان مجرب انتظار دارند که به آن‌ها کمک کنید و فهرستی برای یک پایه‌ی تحصیلی به دلخواه در اختیارشان بگذارید. به طور گروهی، فهرستی از «مفاهیم»، «مهارت‌ها» و «نگرش»هایی که به نظرتان لازم است دانش‌آموزان محل سکونت شما از طریق درس مطالعات اجتماعی در آن پایه به دست آورند، تهیه کنید.
- فهرست گروه خود را با گروه‌های دیگر مقایسه کرده، موارد را از روی فهرست اولویت‌بندی کنید.

معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل اوّل

– راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی آموزش عمومی (ابتدایی و راهنمایی)، گروه مطالعات اجتماعی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۸۶.

– معافی، محمود و حسن ملکی؛ گزارش تحقیقاتی چگونگی تلفیق برنامه‌های تاریخ، جغرافیا و تعلیمات اجتماعی و ارائه‌ی اصول و روش‌های مناسب در این خصوص، مرکز منابع دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، ۱۳۷۵.

– [Http://social.studies-dept.talif.sch.ir](http://social.studies-dept.talif.sch.ir)

حیطه‌های اصلی در آموزش مطالعات اجتماعی

مقدمه

همان‌طور که در فصل اول توضیح دادیم، هدف اصلی مطالعات اجتماعی، تربیت شهروند مطلوب است و بر همین مبنا افزایش سواد اجتماعی، گسترش ارزش‌ها و تقویت رفتارها و مهارت‌های مطلوب، به منابع متعددی در زمینه‌ی محتوا نیازمند است. برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی هم‌چون سایر دروس سه حیطه یا قلمرو اساسی «دانش و شناخت»، «مهارت» و «ارزش‌ها و نگرش‌ها» را در برمی‌گیرد. در این فصل، هر یک از این حیطه‌های سه گانه و قلمرو و ویژگی‌های خاص آن‌ها در چارچوب برنامه‌ی درسی جدید مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی آموزش عمومی تشریح می‌شود:

۱- حیطه‌ی دانش و شناخت

محتوای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی برگرفته از موضوعات مختلف علوم اجتماعی و انسانی است؛ لذا در حیطه‌ی دانش و شناخت با رشته‌های مختلفی سر و کار دارد.

۱-۱- تلفیق موضوعات و مفاهیم

اگر چه درس مطالعات اجتماعی بر اصول و مبانی علمی رشته‌های مختلف متکی است اما می‌توان از طریق این درس، بستری برای تلفیق دانش‌ها، تجارب، موضوعات و مفاهیم مرتبط با اهداف اصلی برنامه، یعنی آموزش شهروندی و تربیت اجتماعی، فراهم آورد.

«تلفیق به ترکیب کردن یا مرتبط ساختن امور، به‌طور مفهومی و سازمانی اطلاق می‌شود. هدف این است که از طریق تلفیق تجارب یادگیری دانش‌آموزان و محتوایی که توسط معلمان ارائه می‌شود، دانش‌آموزان ارتباطات بین مجموعه‌های به‌ظاهر مجزای دانش را درک کرده و از پیچیدگی ذاتی دنیایی که در آن زندگی می‌کنند، بهتر آگاه شوند و قدردانی کنند»^۱.

«برنامه‌ی درسی تلفیقی آموزشی است که سازمان‌بندی آن با استفاده از خطوط موضوعی متنوع و متفاوت صورت می‌گیرد و از طریق تلفیق موضوع‌های درسی گوناگون روی زمینه‌های وسیع‌تر مطالعه سرمایه‌گذاری می‌کند»^۲. این تعریف، یاددهی و یادگیری را به صورت یک کل می‌بیند که

۱- نپ و دیگران (۱۹۹۶)؛ به نقل از مهر محمدی، آشنایی با اصول و مبانی نظری رویکرد تلفیقی، کارگاه برنامه‌ریزی درسی با رویکرد تلفیقی اردوگاه شهید باهنر، مرداد ماه ۱۳۸۲.
۲- شومیکر (۱۹۸۹)؛ به نقل از منبع پیشین.

منعکس‌کننده‌ی دنیای واقعی معلم و شاگرد است.

«تلفیق به معنای در هم آمیختن حوزه‌های محتوایی یا موضوعات درسی است که در نظام‌های آموزشی سنتی، به‌طور جداگانه و مجزا از یکدیگر در برنامه‌ی درسی مدارس گنجانده شده‌اند»^۱. تلفیق برنامه‌ی درسی، ارتباط دادن و در هم آمیختن محتوا و فرایندهای برنامه‌ی درسی به منظور تحقق هدف انسجام تجربیات یادگیری دانش‌آموزان است.

با آن که «تلفیق» انواع گوناگون دارد اما در همه‌ی انواع تلفیق، یک مرکز یا کانون سازمان‌دهنده وجود دارد. «این کانون می‌تواند یک مضمون یا تم، یک مسئله، یک رویداد جاری، مفاهیم و اندیشه‌های بزرگ یا حتی موضوعاتی از داخل خود دیسپلین‌ها یا رشته‌های مجزا باشد»^۲. به عقیده‌ی بی‌ین، منابع متعددی مراکز سازماندهی برنامه‌ی درسی را مشخص می‌کنند که ویژگی‌ها و معیارهای خاصی را به همراه دارند. یکی از منابع مراکز سازماندهی، موضوعاتی است که قبلاً درون مواد درسی مجزا وجود داشته است؛ برای مثال، زندگی مستعمراتی، حمل و نقل، افسانه و اساطیر، مسائل یا مشکلات اجتماعی^۳.

موضوعات پرجاذبه مانند دایناسورها، ماشین زمان، افسانه‌های تاریخی، اعماق اقیانوس‌ها، موجوداتی از سیارات دیگر و آدم‌های فضایی – که بیش‌تر در مدارس ابتدایی محبوبیت دارند – می‌توانند به عنوان کانون سازماندهی محتوا انتخاب شوند.

انتخاب یک مضمون (تم) تلفیقی خوب، بیش‌تر یک هنر است تا علم^۴؛ از این‌رو، برنامه‌ریزان درسی یا معلمان تولیدکننده و طراح واحد یادگیری تلفیقی باید به معنای واقعی هنرمند باشند. برنامه‌ی درسی مبتنی بر مضمون یک برنامه‌ی درسی تلفیقی است که از مواد درسی و دیسپلین‌ها (رشته‌های دانش) مختلف، به منظور بررسی جوانب مختلف مضمون موردنظر بهره می‌جوید.

۱-۲- انواع تلفیق

برنامه‌ریزان درسی درباره‌ی تلفیق و انواع آن، مدل‌ها و طبقه‌بندی‌های مختلفی را ذکر کرده‌اند که در این بخش به چند نمونه بسنده می‌کنیم:

«جی کوپز (۱۹۸۹) از صاحب‌نظران حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، به ویژه در مباحث مربوط به تلفیق برنامه‌ی درسی است. وی شش نوع سازماندهی برنامه‌ی درسی معرفی کرده است:

۱- مهر محمدی (۱۳۷۹)، منبع پیشین، ص ۱۹.

۲- یاکوبز (۱۹۸۹)، منبع پیشین، ص ۷۹.

۳- منبع پیشین، ص ۸۰.

۴- پرکینز (۱۹۸۹)، منبع پیشین، ص ۸۱.

۱- دیسیپلین محور یا رشته محور؛ همان سازماندهی سنتی است و طی آن، موضوعات به صورت مجزا از یکدیگر و در زمان‌های مستقل ارائه می‌شوند.

۲- رشته‌های موازی؛ در آن، معلمان در تدریس محتوای مرتبط، هماهنگی لازم را با سایر معلمان دروس دیگر به عمل می‌آورند.

۳- رشته‌های مکمل؛ در آن، حوزه‌های محتوایی نزدیکی به هم در قالب یک واحد درسی مستقل طراحی و عرضه می‌شوند. جی کوپز این رویکرد را «چند رشته‌ای» نامیده است.

۴- میان رشته‌ای؛ در آن برای ایجاد وحدت میان تمام یا بخش قابل توجهی از موادّ درسی برنامه‌های درسی مدارس به عمل می‌آید. این امر با استفاده از مضمون‌ها یا موضوعاتی که قابلیت ایجاد چنین پیوندی داشته باشند، انجام می‌شود.

۵- الگوی روز تلفیق شده؛ در طراحی برنامه‌ی هفتگی کلاس، یک روز از هفته تعیین نشده بلکه بر مبنای پرسش‌ها و علایق دانش‌آموزان، فعالیت‌های یادگیری طراحی می‌شود؛

۶- برنامه‌ی کامل؛ معرف حالت افراطی تلفیق است و هدف آن، تلفیق و ایجاد تناظر تمام و کمال میان زندگی دانش‌آموزان در خارج و داخل مدرسه است و براساس تجارب، پیشینه، علایق و پرسش‌های دانش‌آموزان شکل می‌گیرد.

جی کوپز اشکال شش‌گانه را روی پیوستاری نمایش می‌دهد و معتقد است نظام‌های آموزشی و مدارس می‌توانند به تناسب از اشکال مختلف بهره‌جویند.

صاحب‌نظر دیگری به نام کیس (۱۹۹۲)، انواع تلفیق در برنامه‌های درسی را در چهار مورد دسته‌بندی می‌کند:

۱- تلفیق محتوای مربوط به موضوعات درسی با استفاده از یک مضمون

۲- تلفیق مهارت‌ها و فرایندها

۳- تلفیق مدرسه و فرد یعنی تلفیق زندگی خارج از مدرسه (زندگی واقعی) و دنیای درون

مدرسه

۴- تلفیق کل‌گرا یعنی پیوند میان تمام اجزا و مؤلفه‌هایی که دانش‌آموز در نظام آموزشی کسب می‌کند. مجموعه تجارب وی باید هم‌خوان و مکمل هم باشند.

نیپ و همکاران (۱۹۹۵) با انتقاد از این که در دسته‌بندی کیس، به ندرت مدارس دولتی می‌توانند زمینه‌ی تلفیق همه‌جانبه را فراهم کنند به سه نوع تلفیق برنامه‌های درسی اشاره کرده‌اند:

۱- برنامه‌ی درسی میان رشته‌ای؛ در آن از یک ماده‌ی درسی برای کمک به فهم بهتر ماده‌ی

درسی دیگر استفاده و از شدت مرزبندی میان موضوعات درسی مختلف کاسته می‌شود.

۲- تلفیق حول محور مهارت‌ها؛ در آن‌ها یک مهارت مثلاً نوشتن، تفکر انتقادی و مانند آن، عامل وحدت‌بخشی حوزه‌های مختلف محتوایی می‌شود.

۳- تلفیق میان تجارب، حیات درونی یا عواطف دانش‌آموزان با برنامه‌ی درسی مدرسه؛ در آن، دانش‌آموزان مجازند از دریچه‌ی علایق و نیازهای خود به برنامه‌ی درسی بنگرند و به گونه‌ای کاملاً شخصی به آن شکل دهند.^۱

«از مطالعه‌ی تعاریف، ویژگی‌ها و مزایایی که برای تلفیق بر شمرده شده، چنین برمی‌آید که اصولاً رویکرد تلفیق بر ارتباط میان موضوعات و اطلاعات و دانش تأکید دارد که این امر خود موجبات افزایش توانایی‌های یادگیرنده را برای یادگیری عمیق و مداوم فراهم می‌آورد.»^۲

«به نظر می‌رسد رویکرد تلفیقی از جهت امکاناتی که برای مطالعه‌ی هماهنگ جنبه‌های گوناگون واقعیت‌های زندگی فراهم می‌آورد، مناسب‌ترین رویکرد در میان انواع برنامه‌های درسی برای تربیت معطوف به تبیین موقعیت است.»^۳

«به‌طور خلاصه، نقایص برنامه‌های درسی رایج که برنامه‌های موضوع محور یا رشته‌ای است، از منظر کسانی که برای تلفیق برنامه‌های درسی استدلال می‌کنند، عبارت است از:

- ۱- ثبات ظرفیت زمانی آموزش همراه با رشد فزاینده‌ی دانش و محتوای آموزشی هر رشته
- ۲- نبود ارتباط محتوای آموزشی با مؤلفه‌های زندگی خارج از مدرسه و در نتیجه، افزایش میزان افت تحصیلی

۳- تأثیرناپذیری تجربیات فراگیر متن زندگی از تقسیمات حوزه‌های دانش و بخش‌بندی‌های زمانی مدرسه

۴- عوض شدن جای وسیله و هدف؛ به‌طوری که در سایه‌ی برنامه‌های درسی رشته‌ای، رشته‌ها به عنوان وسیله مطرح اما به هدف تبدیل شده است.

۵- شکست مدارس در ارضای کنج‌کاوای طبیعی شاگردان و پاسخ‌گویی به نیازهای طبیعی آن‌ها برای معنادارتر کردن جهان و جایگاه انسان در آن، از دیگر مشکلات برنامه‌ی درسی رشته‌ای است.»^۴

۱- منبع پیشین، ص ۸۲.

۲- رئیس دانا، فرخ‌لقا؛ برنامه‌ی آموزشی تلفیقی چیست؟ مجله‌ی رشد تکنولوژی آموزشی، دفتر انتشارات کمک آموزشی، ۱۳۸۰.

۳- علم‌الهدی، جمیله؛ مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی، ۱۳۸۴، ص ۲۹۰.

۴- همان، ص ۲۹۱.

«علاوه بر نقد برنامه‌های درسی رشته‌ای، پیش‌بینی فواید احتمالی برای برنامه‌های تلفیقی نیز موجب گسترش توجه به این نوع برنامه‌ها شده است که برای مثال می‌توان به چند جنبه‌ی آن اشاره کرد :

۱- تحقق شرایط یادگیری مؤثر در پرتو برنامه‌ی درسی تلفیقی ممکن می‌شود. شرایط یادگیری مؤثر شامل موارد زیر است :

اول : یادگیری درباره‌ی مسائل کاملاً مرتبط با یادگیرنده باشد؛

دوم : به جنبه‌های اساسی و حیاتی جهان مربوط باشد؛

سوم : پویایی و خلاقیت یادگیرنده را افزایش دهد.

۲- برنامه‌های درسی تلفیقی به خصوص برنامه‌های مسئله محور، مهارت‌های فکری برتر را پرورشی می‌دهند؛

۳- پژوهش‌های عصب‌شناختی نشان می‌دهد که مغز انسان با کشف نقشه‌ها، رابطه‌ها و اتصالات متقابل عناصر و مؤلفه‌های یادگیری معناها و مفاهیم را بهتر درک می‌کند و اصولاً کارکرد مغز با برنامه‌ی درسی تلفیقی تناسب بیش‌تری دارد؛

۴- برنامه‌ی درسی تلفیقی، حذف مطالب تکراری و غیرضروری را امکان‌پذیر می‌کند؛

۵- برنامه‌ی درسی تلفیقی می‌تواند با ایجاد پیوندها و قرار دادن اطلاعات در شبکه‌ای از روابط، عمل فهمیدن اعم از استنباط، تعمیم، به‌کارگیری، شبیه‌سازی و ... را ممکن سازد؛ در حالی که تربیت گسیخته، چون فقط به انباشت اطلاعات می‌انجامد، عمل فهمیدن را تسهیل نمی‌کند؛

۶- برنامه‌ی درسی تلفیقی انعطاف‌شناختی و مهارت‌های وحدت بخشی را ترغیب می‌کند و در نتیجه، تصویری کلی از مسائل علمی و انعطاف‌روشن‌شناختی به یادگیرنده می‌بخشد»^۱.

باید توجه کرد که بنا به نظر برخی صاحب‌نظران، برنامه‌ی درسی تلفیقی چیزی در برابر برنامه‌ی درسی رشته‌ای به صورت یک سند جدید، معین و تمام شده نیست. فرایندی است که یک سر آن در قالب‌ها و رویکردهای فلسفی و سر دیگرش در تصمیم‌گیری‌های تربیتی و عملیات آموزشی است. به‌علاوه، الگوی منحصر به فرد برای تلفیق تدریس وجود ندارد و لذا در تلفیق برنامه‌ی درسی نمی‌توان به‌طور ثابت و معین از یک روش تلفیقی خاص حمایت کرد بلکه براساس این که نظام تربیتی روش‌های گوناگون تلفیق رشته‌های علمی را به منزله‌ی پیوستاری از کم‌ترین تلفیق تا بیش‌ترین اتحاد بنگرند، می‌تواند برحسب عوامل گوناگون به استفاده‌ی مقتضی از هر یک از این روش‌ها بپردازد که بیش‌تر درباره‌ی برخی روش‌های تلفیق و انواع آن توضیح داده شد.

۳-۱- تلفیق حوزه‌های موضوعی در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی ایران

در راهنمای برنامه‌ی درسی جدید مطالعات اجتماعی در کشور ما برای دوره‌ی آموزش عمومی، رویکرد تلفیقی به عنوان رویکردی که جهت‌گیری فرهنگی – تربیتی این درس را تحقق می‌بخشد و بستر مناسبی برای پرورش مهارت‌ها و درونی‌سازی ارزش‌ها فراهم می‌آورد، پذیرفته شده است.^۱ بدین منظور، موضوعات و مفاهیم تاریخی، جغرافیایی، اقتصادی و اجتماعی در قالب تماتیک یا مضمونی با یکدیگر تلفیق می‌شوند.

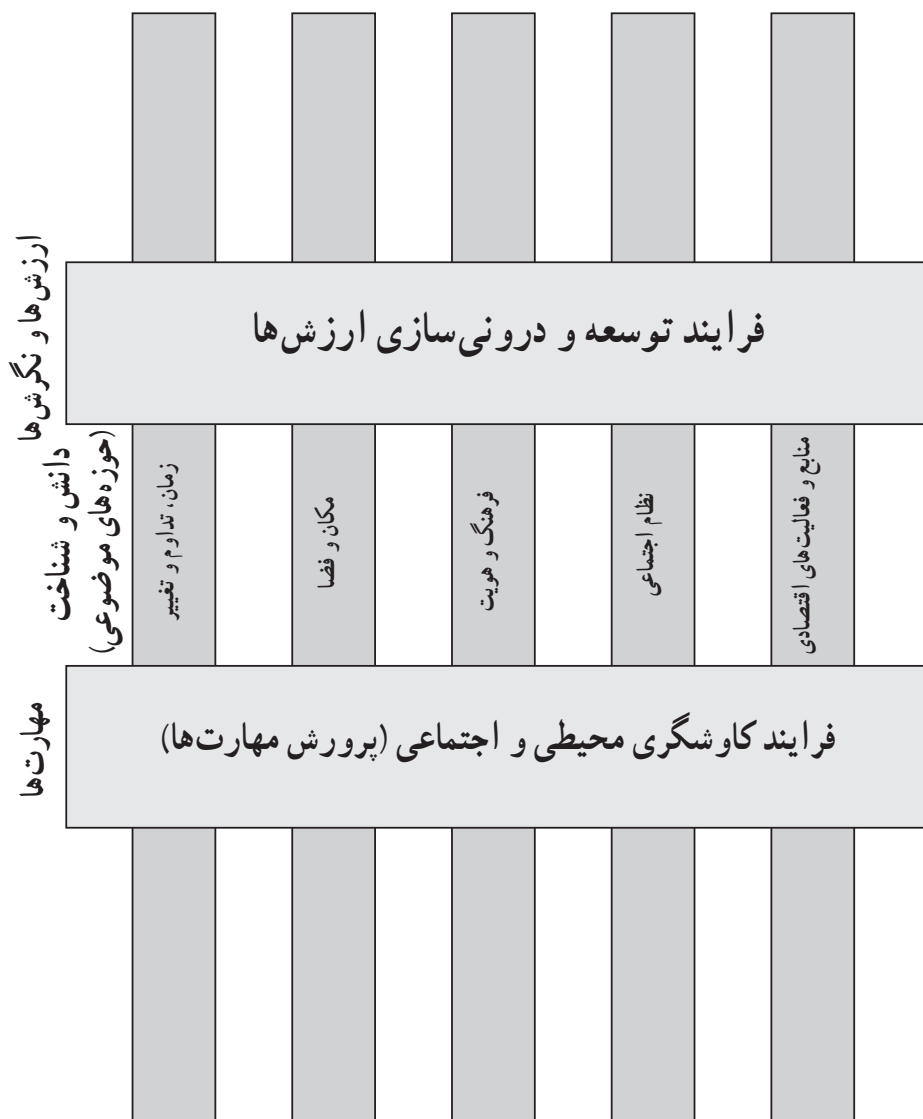
یکی از روش‌هایی که در زمینه‌ی بهره‌گیری از رشته‌های مختلف علمی در تلفیق، در برخی از کشورها به کار گرفته شده است، انتخاب «راهبردها یا حوزه‌های موضوعی»^۲ و تلفیق آن‌ها با یکدیگر است. منظور از «حوزه‌های موضوعی» اندیشه‌های اساسی و محوری در هر رشته‌ی علمی است که موضوعات مختلف حول و حوش آن اندیشه، ساماندهی می‌شود؛ برای مثال، حوزه‌ی موضوعی «مکان و فضا» یک حوزه‌ی اساسی در رشته جغرافیا است. حوزه‌های موضوعی بالاترین توان را برای تعمیم و بیش‌ترین زمینه را برای تشریح پدیده‌ها و موضوعات فراهم می‌آورند و زمینه‌ی مناسبی برای در هم تنیدگی موضوعات به دلیل وسعت اندیشه فراهم می‌کنند. انتخاب حوزه‌های موضوعی در برنامه‌های تلفیقی هر کشور متناسب با مقاصد و محتوای برنامه، متفاوت است.

در راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی کشور ما نیز پنج حوزه‌ی موضوعی انتخاب شده است. لذا یاددهی – یادگیری حول پنج حوزه‌ی موضوعی و از طریق دو فرایند، پرورش مهارت‌های کاوشگری و درونی‌سازی ارزش‌ها، محقق می‌شود.

۱- برای مطالعه‌ی بیش‌تر درباره‌ی تبیین انتخاب این رویکرد در برنامه‌ی درسی جدید، به راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی

(۱۳۸۶) رجوع شود : [Http://Social studies dept.talif.sch.ir](http://Social studies dept.talif.sch.ir)

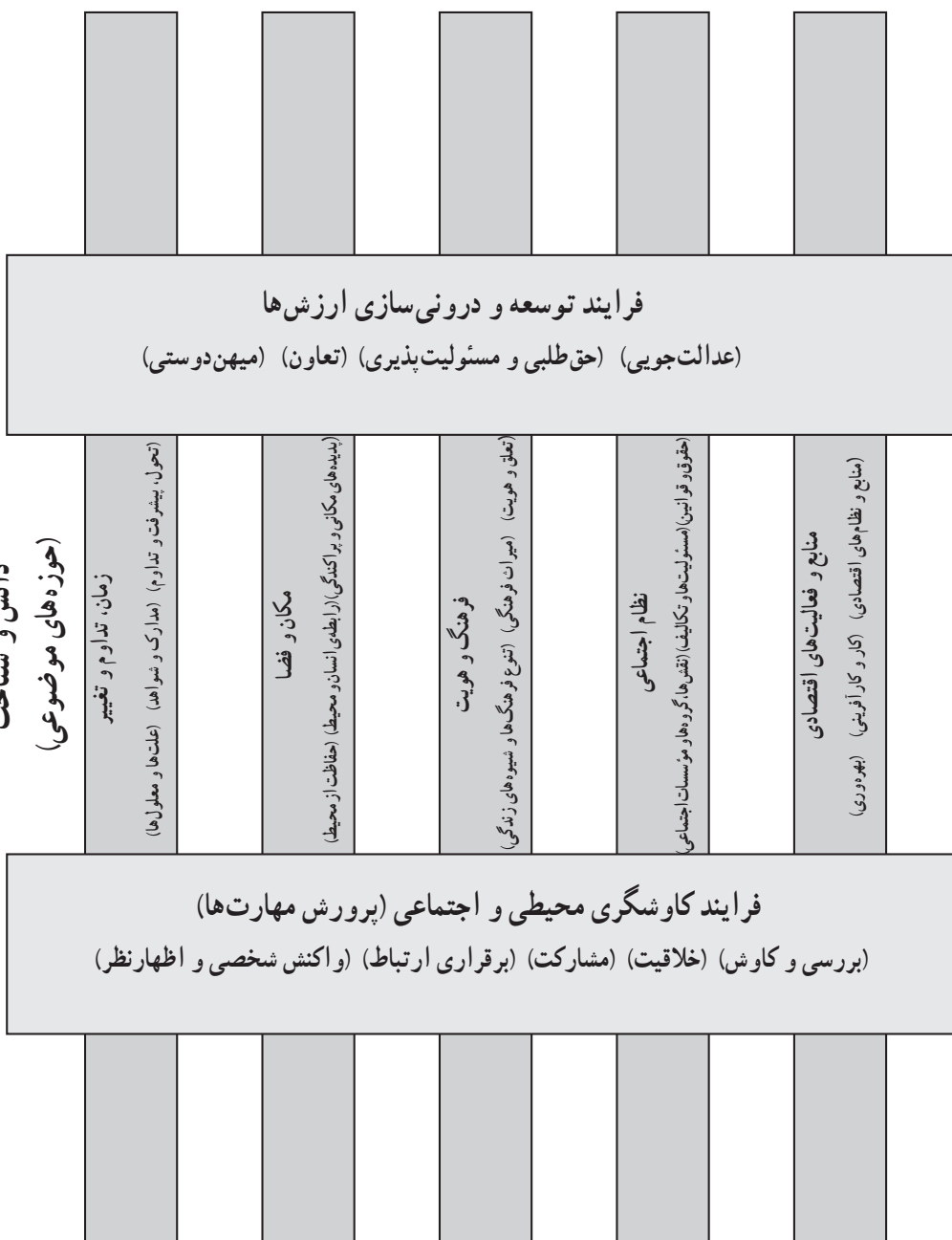
۲- Strands.



شکل ۲- حیطه‌های سه‌گانه در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی

مأخذ: راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی آموزشی عمومی. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های

درسی ۱۳۸۷



شکل ۳- عناصر و مفاهیم اصلی برنامه مطالعات اجتماعی در سه حیطه دانش، مهارت و نگرش

مأخذ: منبع پیشین (شکل ۲)

همان‌طور که در شکل‌های ۲ و ۳ می‌بینید، این پنج حوزه عبارت‌اند:

۱- زمان، تداوم و تغییر (جغرافیا)

۲- مکان و فضا (تاریخ)

۳- فرهنگ و هویت (جامعه‌شناسی، تاریخ، مردم‌شناسی و دین و اخلاق)

۴- نظام اجتماعی (علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی، حقوق، علوم سیاسی و دین و اخلاق)

۵- منابع و فعالیت‌های اقتصادی (اقتصاد، جغرافیا، مطالعات زیست محیطی و دین و اخلاق)

هر یک از حوزه‌های موضوعی انتخاب شده عمدتاً مفاهیم و موضوعات یک یا چند رشته‌ی علمی و فراتر از آن را پوشش می‌دهد. برای هر یک از این حوزه‌ها نیز سه مفهوم کلیدی و پایه که محتوای علمی برنامه حول آن‌ها مطرح و بر آن‌ها مبتنی است، انتخاب شده است.

۱- زمان، تداوم و تغییر: این راهبرد، بیش‌تر از حوزه‌ی تاریخ بهره می‌گیرد و بر استفاده از شواهد و مدارک برای فهم تغییرات و تداوم پدیده‌ها در روند زمان تأکید دارد.

به موازات سیر زمان، بخشی از حال به گذشته و بخشی از آینده به حال می‌پیوندد. همپای حرکت خط طولانی و ممتد زمان، تحولات و رویدادهای فراوانی در صحنه‌ی گیتی رخ داده می‌شود. اگر چه در این حرکت آن‌چه پیش از همه خودنمایی می‌کند، تغییرات است اما در ورای این تغییر، واقعیتی به نام «تداوم» نهفته است؛ به عبارت دیگر، به رغم تغییر هر آن‌چه در محیط طبیعی و محیط پیرامون جامعه وجود دارد و هم‌چنین تغییر شرایط و ملزومات زندگی اجتماعی انسان، چیزهایی هم می‌ماند و تداوم می‌یابد که با شناختن و حفظ چیزهای ارزشمند انسان‌های پیشین می‌توان به تبیین هویت دیروز، امروز و فردای انسان پرداخت؛ چرا که بسیاری از دستاوردهای تمدن و فرهنگ فعلی بشر، میراث تلاش و تجربه‌ی نسل‌های پیشین است.

دانش‌آموزان از طریق این راهبرد، با مفهوم تغییرات و تداوم‌ها در محیط‌ها و مکان‌ها، منابع و فعالیت‌های اقتصادی، فرهنگ‌ها و نظام‌های اجتماعی آشنا می‌شوند.

هم‌چنین بهره بردن از گذشته و عبرت گرفتن از آن با فهم چرایی و چگونگی تحولات زندگی اجتماعی در هر دوره و ترسیم دورنمای زندگی آینده، تلاش برای کشف واقعیت‌ها، پی بردن به ضعف‌ها و کاستی‌ها یا پیشرفت در هر دوره، از عناصر عمده‌ی این حوزه است.

علاقه‌مندی به شناخت دستاوردها و جلوه‌های تمدن ایرانی - اسلامی و حفظ میراث فرهنگی کشور و آشنایی با زندگی و خدمات شخصیت‌ها و مفاخر گذشته‌ی ایران از طریق حوزه‌ی «زمان، تداوم و تغییر» دنبال می‌شود.

۲- مکان و فضا: این حوزه، بیش‌تر از علوم جغرافیایی بهره می‌برد و بر درک تعامل متقابل انسان و محیط، فرایندهای طبیعی در محیط‌های زیستی، الگوهای پراکندگی فضایی پدیده‌ها و اهمیت مکان‌ها و فضاها تأکید دارد.

«مکان» بستر و جایگاه وقوع پدیده‌ها و فرایندهاست و از نظر موقعیت (نسبی و مطلق) و ابعاد گوناگون و ویژگی‌های مختلف بررسی می‌شود. به مجموعه‌های هماهنگ و مرتبط در قالب مکان «سیستم‌های فضایی» گفته می‌شود. هر محیط جغرافیایی خاص، یک سیستم فضایی را به نمایش می‌گذارد. شناخت ویژگی‌های محل زندگی، درک و مقایسه تفاوت‌ها و تشابهات مکان‌ها، تنوع محیطی، نحوه تعامل انسان و محیط در روند زمان، مسائل و مشکلات توسعه‌ی نواحی و کشورها (ملل محروم و کشورهای توسعه یافته) قابلیت‌ها و امکانات محیطی و جغرافیایی کشور و بالاخره حفاظت از محیط و مکان از اهم مباحث این راهبرد است.

۳- فرهنگ و هویت: این حوزه، بیش‌تر مباحث خود را از مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی و تاریخ اخذ می‌کند. «فرهنگ» مفهومی عام است که برای توصیف جنبه‌های نهادی و آموخته در جوامع انسانی مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ به تعبیر دیگر، فرهنگ، شیوه‌ی عمومی زندگی گروه یا گروه‌هایی از مردم است که عناصری از قبیل عادات، باورها، سنت‌ها، ارزش‌ها و نقاط مشترک آن‌ها را به یکدیگر پیوند می‌دهد و وحدت اجتماعی ویژه‌ای به وجود می‌آورد.

منظور از «جامعه»، گروه‌ها و نظام‌های اجتماعی است که در سرزمین مشخصی به عنوان کشور زندگی می‌کنند، فرهنگ مشترک دارند، تابع اقتدار سیاسی واحدی‌اند و از استقلال نسبی برخوردارند. «میراث فرهنگی» عبارت است از هر آنچه هر نسل به ارث می‌گذارد و به نسل بعد انتقال می‌دهد. فنون و دانستنی‌ها، ساخت‌ها، نهادها و برخی از ارزش‌ها واقعیاتی‌اند که بر ورای نسل‌ها دوام می‌یابند.

میراث فرهنگی از طریق انتقال ارادی آداب و سنن به نسل‌های بعد می‌رسد یا در فرهنگ زمان حال تجلی می‌یابد.

«هویت» عبارت است از احساس و آگاهی و شناخت از خود که در جریان تعامل با دیگران و با محیط حاصل می‌شود.

«تعلق» عبارت است از احساس مثبتی که فرد نسبت به هویت یا همان ویژگی‌هایی که خود را به آن تعریف می‌کند، دارد.

شناخت ویژگی‌های فرهنگی، تعمیق آشنایی با میراث فرهنگی و جلوه‌های تمدن و فرهنگ

اسلامی- ایرانی، شناسایی مفاخر علمی، فرهنگی، هنری و مذهبی و آثار آن‌ها، شناخت علل و عوامل تحولات فرهنگی و نظام‌های اجتماعی در دوره‌های مختلف زمانی، ارج‌گذاری به دستاوردها و پیشرفت‌های فرهنگی، و توانایی نقد فرهنگ‌ها از اهمّ مباحث مطرح در این زمینه است.

۴- نظام اجتماعی: این حوزه، بیش‌تر مباحث خود را از علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی، حقوق و علوم سیاسی می‌گیرد. نظام مجموعه‌ای از اجزای تشکیل‌دهنده‌ی هر پدیده است که به یکدیگر پیوسته بوده و یک واحد را تشکیل می‌دهند؛ به‌طوری که تغییر هر یک از عناصر بر اجزای دیگر اثر می‌گذارد. «نظام اجتماعی» مجموعه‌ای متشکل از کنش‌ها و واکنش‌های تعدادی از افراد است که روابط آن‌ها با یکدیگر به‌طور متقابل به سوی کانونی مشترک (هدف مشترک) یا کانون‌هایی به هم پیوسته جهت می‌یابد؛ به عبارت دیگر، «نظام اجتماعی» به مجموعه‌ای از «نقش‌های» اجتماعی متقابل به هم پیوسته که در جهت هدفی مشخص به هم پیوند یافته و به صورت یک واحد یکپارچه درآمده‌اند، گفته می‌شود.

شناخت حقوق و مسئولیت‌های شهروندی به عنوان نقش‌های اعضای یک جامعه و نیز مؤسسات و نهادهای اجتماعی در راستای تعامل صحیح و همیاری و تعاون اجتماعی، هم‌چنین نهادهای سیاسی به منظور مشارکت فعال در تصمیم‌گیری‌ها و اداره‌ی امور جامعه و توسعه‌ی مهارت‌های اجتماعی، از محورهای مهم در آموزش این حوزه است.

۵- منابع و فعالیت‌های اقتصادی: این حوزه، بیش‌تر مباحث خود را از اقتصاد، مطالعات زیست‌محیطی و جغرافیا می‌گیرد. انسان امروز برای تأمین نیازهای خود و ادامه‌ی زندگی به کالاها و خدمات گوناگونی نیاز دارد. این کالاها و خدمات با استفاده از منابع و امکانات موجود در محیط فراهم می‌شود. استفاده از منابع در جهت رفع نیازهای بشری به فرایندهای اقتصادی تولید، توزیع و مصرف منجر می‌شود. هم‌چنین منابع در دسترس انسان محدودند و به علاوه، اهمیت هر یک از آن‌ها برحسب شرایط فرهنگی و فناوریانه‌ای (تکنولوژیکی) در طی زمان تغییر می‌کند. با توجه به افزایش جمعیت جهان، بشر امروز با «بحران منابع» روبه‌روست.

هم‌چنین با پیشرفت جوامع بشری و تبدیل بهره‌برداری و سازماندهی فعالیت‌های اقتصادی از اقتصاد ساده‌ی بدون پول دوران‌های اولیه به اقتصاد پیچیده‌ی کنونی، تغییرات عمقی در نیازها، مشاغل‌ها و نقش‌ها پدید آمده است. لذا برخورد عقلایی و مبتنی بر تفکر و خلاقیت با انواع منابع (اعم از سرمایه، نیروی انسانی و منابع طبیعی) که منجر به استفاده‌ی بهینه از منابع می‌شود، اهمیت بسیاری دارد. از عمده‌ترین مباحث در آموزش این حوزه، آشنایی با نحوه‌ی کسب اطلاعات اقتصادی،

فرایندهای مربوط به تولید، توزیع و مصرف، کار و کارآفرینی، مشاغل، سیستم‌های مبادله، استفاده‌ی بهینه از منابع، بهره‌وری سبز^۱، مدیریت اقتصادی در زندگی فردی و خانوادگی و آشنایی با برخی نهادها، مؤسسات و ابزارهای اقتصادی است.

تلفیق حوزه‌های موضوعی در قالب مضامین (تم‌ها): مضمونی نظیر «کوچ‌نشینی» را در نظر بگیرید. کوچ‌نشینی با آداب و رسوم و شیوه‌ای خاص از زندگی سروکار دارد که نمایانگر یک نوع فرهنگ متمایز از شهرنشینی و روستانشینی است. لذا مطالعه‌ی این فرهنگ با مباحث فرهنگ‌شناسی و جامعه‌شناسی پیوند می‌خورد.

به علاوه، وقتی از الگوهای پراکندگی عشایر در سطح یک ناحیه یا کشور یا تعامل آن‌ها با محیط طبیعی یعنی قشلاق و ییلاق و حرکت از سرزمین‌های بلند به پست و بالعکس، با تغییر فصول و برای استفاده از مرتع بحث می‌کنیم، در این جا وارد حوزه‌ی جغرافیا می‌شویم.

هم‌چنین، کوچ‌نشینی نوعی فعالیت اقتصادی متکی بر دامداری و تولید موادّ دامی است و از سوی دیگر، با نحوه‌ی خاصی از بهره‌برداری از منابع سروکار دارد که با حوزه‌های دانشی «جغرافیا»، «اقتصاد» و «مطالعات زیست‌محیطی» مربوط می‌شود. چنان‌چه تحول زندگی کوچ‌نشینی را در طی زمان بررسی کنیم یا مثلاً از تغییر ساختار و هرم قدرت سیاسی اجتماعی که در رأس آن در گذشته، خان قرار داشته و امروز جایگاه خود را از دست داده، صحبت کنیم یا درباره‌ی یکجانشین شدن و اسکان تدریجی کوچ‌نشینان توضیح دهیم، در این جا وارد حوزه‌ی زمان، تداوم و تغییر و نیز این زندگی کوچ‌نشینی و روند آن در زمان شده‌ایم.

در این جا تم یا مضمون دیگری چون «سفر به کربلا» را مثال می‌زنیم. این مضمون یا تم، قابلیت آن را دارد که از طریق آن به معرفی کشور همسایه یعنی عراق و ویژگی‌های جغرافیایی و طبیعی آن شامل ناهمواری‌ها، جلگه‌ی دجله و فرات (بین‌النهرین)، آب و هوا و ویژگی‌های انسانی آن شامل جمعیت، زبان، دین و فعالیت‌های اقتصادی آن پردازیم.

هم‌چنین از طریق این مضمون می‌توان علاوه بر معرفی شهرهای زیارتگاهی عراق، بخشی از تاریخ اسلام – یعنی دوره‌ی حکومت ظالمانه‌ی امویان و قیام امام حسین (ع) – را به دانش‌آموزان آموخت. آشنایی با فلسفه و علت قیام امام حسین (ع)، آداب زیارت اماکن مقدسه و حرم اهل بیت از یک سو و هم‌چنین آشنایی با وضعیت کنونی جامعه‌ی عراق از نظر سیاسی یا اجتماعی و اقتصادی از

۱- بهره‌وری سبز (Green Pfoductivity) یعنی استفاده‌ی معقول و بهینه از منابع و امکانات و با حداکثر بازدهی، به‌طوری که کم‌ترین خسارات و لطمه به محیط‌زیست وارد شود.

طریق بهره‌گیری از حوزه‌های نظام اجتماعی و منابع و فعالیت‌های اقتصادی دنبال می‌شود. مثال دیگر، مضمون «خانه‌ی ما» است. از طریق این مضمون می‌توانیم اهمیت و ارزش خانه را به عنوان مکانی برای زندگی خانوادگی و پاسخ‌گویی به بسیاری از نیازهای انسان آموزش دهیم. هم‌چنین، تقسیم خانه به فضاهای مختلف (نقشه‌ی خانه) و متفاوت بودن اشکال و کارکرد خانه‌ها در نواحی مختلف آب و هوایی از دیگر مباحثی است که می‌توان حول این موضوع آموزش داد. مراقبت و ایمنی خانه، سازمان‌ها و مؤسسات اجتماعی مربوط به مسائل ایمنی و هم‌چنین تغییر شکل و کارکرد خانه‌ها در روند زمان (خانه‌های سنتی و خانه‌های جدید) بخش دیگری از آموزش‌ها حول این موضوع است. لذا همان‌طور که ملاحظه می‌شود در این مضمون از حوزه‌های مختلف موضوعی چون فضا و مکان، نظام اجتماعی، زمان، تداوم و تغییر و فرهنگ و هویت بهره‌گیری می‌کنیم.

شایان ذکر است که با توجه به رویکرد تلفیقی و بین‌رشته‌ای بودن برنامه، هر یک از مفاهیم کلیدی انتخاب شده نقش و قابلیت خود را فقط در محدوده‌ی یک حوزه‌ی موضوعی ایفا نمی‌کند و با حوزه‌های دیگر ارتباط و پیوند می‌یابد؛ (به شکل ۳ رجوع شود) برای مثال در مباحث مربوط به مکان و فضا (جغرافیا) وقتی از تحولات فرسایشی در یک ناحیه صحبت می‌کنیم، به مدارک و شواهدی در زمینه‌ی فرسایش نیاز داریم یا در این‌جا نیز علت و معلول‌هایی را بررسی می‌کنیم که این مفاهیم کلیدی متعلق به حوزه‌ی (زمان، تداوم و تغییر) هستند یا مثلاً، وقتی تنوع فرهنگ‌ها و شیوه‌های زندگی را در یک ناحیه یا کشور مورد بحث قرار می‌دهیم، با مفهوم کلیدی حوزه‌ی دیگر (مکان و فضا)، یعنی پراکندگی یا توزیع فضایی فرهنگ‌ها یا مفهوم کلیدی «رابطه‌ی انسان و محیط» که منجر به آن شیوه‌ی زندگی شده است، سر و کار داریم؛ لذا مفاهیم کلیدی هر یک از حوزه‌های موضوعی، قابلیت در هم تنیدگی و کاربرد در حوزه‌های دیگر را پیدا می‌کنند.

۲- حیطه‌ی مهارت‌ها

۲-۱- فرایند کاوشگری محیطی و اجتماعی و پرورش مهارت‌ها

با آموزش مطالعات اجتماعی در چارچوب «کاوشگری»^۱ در موضوعات محیطی و اجتماعی، مهارت‌ها را می‌توان به پنج بخش تقسیم کرد و پرورش داد.

الف) بررسی و کاوش^۲: در این حوزه، مهارت‌های فرایند کاوشگری شامل طرح سؤالات روشن و واضح درباره‌ی موضوعات و مسائل محیطی و اجتماعی، بررسی مدارک و شواهد (خواندن نمودار، عکس، نقشه، متون، اسناد و ...)، شناسایی موضوع، شناسایی منابع اطلاعات، جمع‌آوری و ثبت اطلاعات از منابع اولیه و ثانویه، آماده کردن اطلاعات مرتبط، بررسی و تفسیر شواهد و مدارک، تجزیه و تحلیل شواهد و مدارک از طریق انتخاب، مقایسه و طبقه‌بندی اطلاعات، نتیجه‌گیری و جمع‌بندی، پرورش می‌یابند.

مثال: از بزرگ‌ترها درباره‌ی خانه‌های قدیمی پرس‌وجو کنند، شماره تلفن‌های ضروری ایمنی را بیابند و بنویسند، مدارک و شواهد مربوط به تغییرات یک پدیده (مثلاً عکس‌ها) را بررسی کنند، روزهای خاصی را در تقویم بیابند، وضعیت هوا را در یک دوره‌ی زمانی اندازه‌گیری و ثبت کنند، با یکی از مسئولان مؤسسات و نهادهای تولیدی یا خدماتی مصاحبه کنند. به یک فرهنگ‌نامه یا دایرةالمعارف مراجعه و اطلاعاتی فراهم کنند.

ب) مشارکت^۳: در این فرایند، دانش‌آموزان از طریق همراهی و کار گروهی، موفق به انجام فعالیت‌های یادگیری می‌شوند و انواع راهبردهای کار گروهی را به کار می‌برند. مهارت‌های مشارکت و تصمیم‌گیری جمعی در حل مسئله‌ی خانه، مدرسه و اجتماعات محلی، صبوری و بردباری، احساس تعلق به گروه، هدایت و مدیریت خود و دیگران در کار گروهی و با هم دیگر شکل بخشیدن به دیدگاه‌ها و نظرها تقویت می‌شود.

مثال: از طریق نمایش گروهی یا بازی، مقررات عبور و مرور یا ایمنی یا رفتارهای مطلوب پس از وقوع یک زلزله را نمایش دهند، نمایشگاهی درباره‌ی یک موضوع برپا کنند، به‌طور گروهی روزنامه‌ی دیواری تهیه کنند، درباره‌ی یک موضوع یا یک مسئله در مدرسه مثلاً انتخاب نماینده‌ی کلاس یا وضع مقررات، گفت و گو و تصمیم‌گیری کنند یا دستورالعملی بنویسند.

پ - برقراری ارتباط^۴: برقراری ارتباط عبارت است از مهارت انتقال و بیان ایده‌ها و

۱- Inquiry process.

۲- Investigating.

۳- Participating.

۴- Communicating.

اطلاعات به شکل‌های مختلف گفتاری، شنیداری و ... با توجه به آن‌چه گفتیم، مهارت برقراری ارتباط در دو زمینه‌ی برقراری ارتباط با دیگران و برقراری ارتباط با انواع منابع اطلاعاتی معنا می‌یابد.

در این حوزه خواندن، گوش کردن، نگاه کردن و بیان کردن مؤثر و بحث و مذاکره و مکالمه، بیان نظرهای مخالف در قلمرو و برقراری ارتباط با دیگران قرار می‌گیرد.

برقراری ارتباط بین عناصر یک رویداد، فهم و شرح روابط علت و معلولی، برقراری ارتباط میان گذشته، حال و آینده، فهم توالی موضوعات، و نمایش داده‌ها (ترسیم نمودار، نقشه و جدول) در قلمرو برقراری ارتباط با پدیده‌ها و منابع اطلاعاتی پرورش می‌یابد.

مثال: تصاویر خانه‌ها یا پوشش‌های گیاهی مختلف را به مکان‌های مناسب آن‌ها مربوط کنند، خودشان را با توجه به ویژگی‌هایشان در حضور جمع معرفی کنند، اجزا و عناصر یک پدیده – مثلاً تشکیل جلگه یا چرخه‌ی آب – را روی یک مدل بیان کنند، فرایند تولید، توزیع و مصرف یک کالا را شماره‌گذاری کنند یا به نحو مناسب نمایش دهند. برای دریافت خدمتی، به یکی از مؤسسات اجتماعی (مثلاً آتش‌نشانی، فرهنگ‌سرا، کتاب‌خانه و ...) تلفن بزنند یا مراجعه کرده، خواسته‌ی خود را به طریق مطلوب بیان کنند.

ت) خلاقیت^۱: در این حوزه، مهارت‌های کاربرد دانش و اطلاعات و مهارت‌ها در الگوها و موقعیت‌های جدید، توسعه و بسط آموخته، پاسخ‌گویی به مسائل و موقعیت‌های غیرمنتظره، طراحی و تولید محصولات یا راهبردهای جدید، ابداع روش‌های جدید، پیشنهاد دادن، تجسم و پیش‌بینی کردن تقویت می‌شود.

مثال: یک پوستر یا پیام تبلیغاتی برای یک موضوع اجتماعی یا محیطی مثلاً تعاون یا مصرف بی‌رویه‌ی آب یا صلح و ... تهیه کنند. خانه یا مدرسه‌ی ایده‌آل خود را تجسم کرده، درباره‌ی آن متنی بنویسند یا نقاشی کنند. آینده‌ای از تغییرات یک پدیده – مثلاً ارتباطات – را مجسم کنند یا حدس بزنند. پیشنهادهای درباره‌ی حل یک موضوع محیطی یا اجتماعی ارائه کنند.

ث) واکنش شخصی و اظهارنظر^۲: در این قلمرو، دانش‌آموزان از خود اراده‌ای برای بازشناسی و بررسی موضوعات بر مبنای استنباط خویش نشان می‌دهند. مهارت‌های نگرستن، بازشناسی، و نقد و بررسی موضوع بر مبنای تلقی خویش، نگرستن به موضوع با استنباط‌ها و باورهای خود فرد و از منظرهای متفاوت، ترجیح دادن، بیان احساس خویش به روش‌های گوناگون، آینده‌نگری و پیش‌بینی آینده‌ی ترجیحی و احتمالی، در این حوزه قرار می‌گیرند.

۱- Creating.

۲- Reflecting.

مثال: در مورد یک موضوع محیطی یا اجتماعی مثلاً اسراف، آلوده کردن محیط زیست، کودکان گرسنه یا آواره در کشورهای جنگ زده و رویدادهای تاریخی چون استعمار و دخالت بیگانگان در کشور اظهار نظر کرده یا احساس و نگرش خود را بیان کنند.

۲-۲- رابطه‌ی کاوشگری و پرورش مهارت‌ها

منطق اصلی توجه به فرایند کاوشگری در برنامه‌های درسی این است که امروزه با توجه به حجم عظیم و انبوه تولید اطلاعات و دانش در جهان، آموختن همه‌ی موضوعات به دانش‌آموزان ممکن و میسر نیست و مدارس بیش‌ترین وظیفه را در آموزش نحوه‌ی یادگیری به عهده دارند.

به‌طور کلی فرایند هر پژوهش یا کاوشگری شامل سه مرحله‌ی اصلی است که عبارت است از:

- ۱- شناسایی موضوع و طرح سؤالات اساسی و گردآوری داده‌ها، ۲- پردازش و تجزیه و تحلیل داده‌ها و ۳- جمع‌بندی و ارائه‌ی پیشنهادات، که انجام هر یک از مراحل فوق، گروهی از مهارت‌ها را طلب می‌کند.

در طبقه‌بندی مهارت‌ها به پنج حوزه‌ی پیش گفته شده، حوزه‌ی بررسی و کاوش، مرحله‌ی اول پژوهشگری را پوشش می‌دهد مشارکت صرف نظر از آن، یک ارزش کلیدی بوده که توجه به آن ضروری است، در فرایند پژوهشگری نقش به‌سزایی دارد و امروزه اغلب پژوهش‌ها به صورت تیمی و گروهی انجام می‌شود. لذا برای دانش‌آموزان ضروری است که از ابتدا کار کردن در گروه و با گروه را یاد بگیرند. حوزه‌ی برقراری ارتباط، با مرحله‌ی دوم تحقیق یعنی پردازش، و تجزیه و تحلیل داده‌ها سرو کار دارد. در این مرحله، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه با انواع منابع اطلاعاتی ارتباط برقرار کنند و به کشف انواع روابط میان عناصر و پدیده‌ها و تجزیه و تحلیل مسائل نایل شوند. وجود حوزه‌ی خلاقیت از آن جهت ضروری است که معمولاً در هر پژوهش مؤثر و راه‌گشایی، بر مبنای خلاقیت (یا الهامات و استنباطات) پژوهشگر، نوآوری‌هایی در روش‌ها یا نگرش‌ها یا کاربرد ترکیب جدیدی از داده‌ها در موقعیت‌های تازه و نظایر آن، به وقوع پیوسته است. در واقع، از طریق خلاقیت در پژوهش است که دانش بسط می‌یابد. راه‌های نوین گشوده شده، حلقه‌های جدیدتری بر حلقه‌های قدیمی افزوده می‌شود و بالاخره، حوزه‌ی واکنش شخصی و اظهار نظر، با مرحله‌ی سوم پژوهش در ارتباط است. در این مرحله، محقق به قضاوت و ارزیابی می‌نشیند و جمع‌بندی و اظهار نظر می‌کند. لذا پرورش مهارت اظهار نظر کردن درباره‌ی موضوعات، از منظر نگرش و استنباط فرد از موضوع، در دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از مراحل کاوشگری ضرورت می‌یابد.

بدیهی است که نمی‌توان از دانش‌آموزان به ویژه در دوره‌ی آموزش ابتدایی و سال‌های آغازین دوره‌ی راهنمایی انتظار داشت که پژوهش‌ها را تمام و کمال با همه‌ی مراحل آن، از شناسایی موضوع و طرح سؤال و فرضیه‌سازی گرفته تا جمع‌بندی نهایی، انجام دهند؛ نخست، برای انجام این فرایند باید مهارت‌های لازم در هر مرحله را به دست بیاورند. با تقسیم‌بندی مهارت‌های کاوشگری به پنج حوزه، تلاش می‌شود تا در هر پایه، مهارت‌ها در هر پنج حوزه تقویت شود و در هر یک از حوزه‌ها، فرد به تدریج به سطوح بالاتری از آن مهارت‌ها دست یابد.

برای مثال، در حوزه‌ی بررسی و کاوش، محدوده‌ی مهارت‌های گردآوری اطلاعات در سال‌های اول عمده‌تأ معطوف به پرس‌وجو از بزرگ‌ترهاست که بعدها به منابع اطلاعاتی نظیر دایرةالمعارف یا پایگاه‌های اینترنتی بسط می‌یابد یا مثلاً ابتدا فهم نمودارهای ستونی ساده آموزش داده می‌شود و به تدریج به خواندن و مقایسه و ترسیم و تفسیر نمودارها می‌انجامد. در حوزه‌ی واکنش شخصی و اظهارنظر ابتدا دانش‌آموزان درباره‌ی موضوعات ملموس محیط زندگی پیرامون (خانواده، مدرسه و محله) به خلاقیت و ابداع و ارائه‌ی پیشنهاد و اظهارنظر و بیان احساس خود می‌پردازند تا سرانجام بتوانند در مراحل بالاتر درباره‌ی مسائل ملی و جهانی اظهارنظر کنند.

در زمینه‌ی رویکرد کاوشگری به چند نکته باید توجه کرد :

— استفاده از فنون (تکنیک‌ها) و روش‌های مختلف کاوشگری، رویکرد یادگیرنده — محور را تحقق می‌بخشد. در این رویکرد، دانش‌آموزان محور اصلی‌اند و معلم نقش تسهیل‌گر را بر عهده دارد. البته اگرچه نقش حمایتی معلم در دوره‌ی ابتدایی پررنگ‌تر از دوره‌های دیگر است اما این نقش نباید به انتقال یک‌سویه‌ی اطلاعات و عدم فرصت دادن به دانش‌آموز برای فکر کردن، تحقیق کردن، مراجعه به منابع و درگیر شدن با موقعیت‌های مختلف منجر شود.

— کاوشگری‌ها و تحقیقات الزاماً از یک مدل تبعیت نمی‌کند و طیف وسیعی از انواع مدل‌های کاوشگری برای مقاصد مختلف وجود دارد.

— یاددهی — یادگیری در چارچوب فرایند کاوشگری به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا با موضوعات درگیر شده نسبت به مسائل محیط پیرامون زندگی بیش‌تر عمیق شوند که این، در نهایت به فهم و درک عمیق‌تر رویدادها و موضوعات و پایداری یادگیری می‌انجامد.

— در دوره‌ی آموزش عمومی و به ویژه دوره‌ی ابتدایی، انجام تحقیقات به‌طور تمام و کمال و اصولاً تحقیق کردن به خودی خود، هدف نیست بلکه هدف، پرورش مهارت‌های کاوشگری در پنج حوزه‌ی گفته شده، است. لذا معلم باید به روش‌های گوناگون، مهارت‌های کاوشگری اعم از بررسی،

خلاقیت، مشارکت و ... را تقویت کند.

متأسفانه در سال‌های اخیر، این پدیده که معلمان، دانش‌آموزان را به انجام تحقیق پیرامون موضوعات مختلف وا می‌دارند، در مدارس کشور ما متداول شده است. این نوع تحقیق‌ها اغلب بدون راهنمایی کافی، بدون در اختیار گذاشتن منابع، و خارج از توان دانش‌آموزان، سفارش داده می‌شود و نتیجه‌ی آن هم فقط تلاش والدین یا فامیل و بستگان دانش‌آموز است که به صورت رونویسی کردن از یک یا دو کتاب و مجلد کردن آن‌ها و تحویل به معلم، جلوه‌گر می‌شود. باید توجه کرد که این پدیده‌ی رایج با رویکرد کاوشگری به‌ویژه مهارت‌های کاوشگری که در این بخش گفتیم، هیچ‌گونه سنخیت و تناسبی ندارد.

۳-۲ مطالعات اجتماعی و تقویت مهارت‌های مشترک با سایر دروس

از طریق برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی می‌توان به پرورش و تقویت مهارت‌هایی که اولویت مشترک سایر حوزه‌های یادگیری محسوب می‌شوند نیز توجه کرد. این مهارت‌ها عبارت‌اند از:

الف) مهارت‌های سواد خواندن^۱: آموزش مطالعات اجتماعی، تقویت مهارت‌های مربوط به خواندن و نوشتن و صحبت کردن را نیز از طریق طراحی فعالیت‌های مناسب دنبال می‌کند. در این آموزش می‌توان دانش‌آموزان را ترغیب کرد که جنبه‌های مختلف یک متن را تشخیص دهند، مقصود یا مقاصد مؤلف یا نویسنده را دریابند و دستورالعمل‌های پنهان در یک متن را بازشناسی کنند.

«سواد خواندن» عبارت است از توانایی درک و استفاده از فرم‌های نوشتاری زبان که توسط جامعه مورد استفاده قرار می‌گیرد. سواد خواندن فقط روخوانی منابع مکتوب نیست بلکه فرایندی آمیخته از دانش‌ها، نگرش‌ها و توانمندی‌های ذهنی است. این رسالت در چهار فرایند تبلور می‌یابد:

۱- تمرکز و بازیابی اطلاعات صریح

۲- دریافت استنباط‌های صحیح (عبور از معنای سطحی و ظاهری)

۳- تلفیق و تفسیر اطلاعات و اندیشه

۴- بررسی و ارزیابی ویژگی‌های متن^۲.

در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی می‌توان فعالیت‌ها را به گونه‌ای طراحی کرد که موجبات پرورش مهارت‌های زبانی و سواد خواندن و نوشتن شامل توسعه‌ی دایره‌ی لغات، یادداشت‌برداری،

۱- Literacy Skills.

۲- توسعه‌ی سواد خواندن، رسالت کتاب‌های آموزشی، علاء نوری، فصل‌نامه‌ی رشد جوانه‌ها، شماره‌ی ۸، ۱۳۸۳.

نوشتن بند (پاراگراف)های توضیحی خلاصه‌نویسی، داستان‌نویسی، گزارش‌نویسی، نوشتن متن سخن‌رانی، شعر، گفت و گو و نمایش‌نامه‌نویسی فراهم بیاید؛ به‌طوری که دانش‌آموزان بتوانند این مهارت‌ها را در موقعیت‌های مختلف زندگی روزمره و اجتماعی به کار بندند.

ب) **مهارت‌های حسابی و عددی**^۱: با آموزش مطالعات اجتماعی می‌توان پرورش مهارت‌های حسابی و عددی یعنی توانایی شمارش، اندازه‌گیری، استخراج و محاسبه‌ی داده‌ها، خواندن و ترسیم نمودارها و نظایر آن را مدّ نظر قرار داد. دانش‌آموزان هنگام انجام برخی فعالیت‌های این درس، در طیّ فرایند کاوشگری و تحقیق، با به‌کارگیری مهارت‌های حسابی و عددی، خواهند توانست مسائل و موضوعات محیطی، اجتماعی و تاریخی را به‌طور کمی و دقیق‌تر تجزیه و تحلیل کنند.

پ) **مهارت‌های زندگی**^۲: اصطلاح مهارت‌های زندگی، برای تشریح آمیزه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها به کار می‌رود. مهارت‌های زندگی موجب می‌شوند که انسان در زندگی امروز عملکرد مؤثر و کارآیی داشته باشد.

این مهارت‌ها را می‌توان در سه حوزه مهارت‌های توسعه‌ی فردی، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های شهروندی طبقه‌بندی کرد.

— مهارت‌های توسعه‌ی فردی با رشد و پیشرفت فرد، خود راهبری، بهداشت روانی و مدیریت خودش را دارد؛

— مهارت‌های اجتماعی ناظر به زندگی و ارتباط با دیگران است؛

— مهارت‌های شهروندی ارتباط و مشارکت صحیح و مؤثر در انواع اجتماعات محلی، ملی و جهانی و نحوه‌ی تعامل مناسب و مقتضی با انواع مؤسسات و سازمان‌هایی است که امروزه هر شهروند در زندگی روزمره‌ی خود ناگزیر به ارتباط با آن‌هاست.

اگرچه پرورش مهارت‌های زندگی از طریق کلّ برنامه‌ی تعلیم و تربیت و همه‌ی دروس دنبال می‌شود اما آموزش مطالعات اجتماعی پیوند نزدیکی با مهارت‌های زندگی دارد و تلاش می‌کند تا حدّ مطلوبی، این مهارت‌ها را در چارچوب و بستر معین این درس پرورش دهد.

ت) **مهارت‌های مربوط به IT و ICT**: با آموزش مطالعات اجتماعی در چارچوب رویکرد کاوشگری، می‌توان مهارت‌های مربوط به IT را از طریق به‌کارگیری نرم‌افزارهای رایانه‌ای، استخراج و جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات از سایت‌های اینترنتی، جست و جوی کلید واژه‌های مناسب و نظایر آن پرورش داد.

۱- Numeracy skills.

۲- Life Skills.

۳- حیطه‌ی ارزش‌ها و نگرش‌ها

۳-۱- معنا و مفهوم ارزش

ریشه‌ی کلمه‌ی ارزش در زبان فارسی، از مصدر ارزیدن گرفته شده است. در «لغت‌نامه‌ی دهخدا» و «فرهنگ فارسی» معین، معانی مختلفی چون عمل ارزیدن، قیمت، بها، ارز، قدر، برازندگی، شایستگی، زیندگی، قابلیت، استحقاق، اعتبار یک سند یا متاع، پولی که در سند نوشته شده و ... برای این کلمه ذکر شده است.

کلمه‌ی ارزش در زبان لاتین از واژه‌ی Value مأخوذ از لفظ لاتین Valere است که به معنای برخورداری از شور و شوق، قدرت انجام کار معین به منظور برآورده ساختن شرایط تحقق امری مهم، است. این تعریف به علایق، مسرت‌ها، اولویت‌ها، وظایف، تعهدات اخلاقی، امیال، اهداف، نیازها، نیروی دافعه و جاذبه و بسیاری از انواع دیگر گرایشات انتخاباتی که ملاک عمل و رفتار انسان واقع می‌شوند، اشاره دارد.

ارزش دارای معانی اصطلاحی بسیار گسترده است؛ لذا ارائه‌ی یک تعریف جامع و مانع برای آن کار مشکلی است. در این جا به چند تعریف اشاره می‌کنیم:

— تعریف توصیفی ارزش عبارت است از «هر آنچه مفید، خواستنی یا تحسین کردنی است و برای شخص یا گروه ارزش دارد»^۱؛

— «ارزش یک نوع درجه‌بندی، طبقه‌بندی و امتیازبندی پدیده‌هاست از خوب تا بد یا از مثبت تا منفی؛ مثلاً ما می‌گوییم فلان ماشین، فلان خانه، فلان گردن‌بند طلا، فلان همسر، خوب است یا بد. فلان انسان، خوش‌اخلاق است؛ فلان امر بسیار خوب است یا فلان غذا بسیار بی‌مزه است. وقتی صحبت از ارزش اجتماعی می‌کنیم، بیش‌تر منظورمان آن است که یک پدیده در جامعه امتیاز مثبت به‌دست آورده و مردم برای آن پدیده، ارزش مثبت قائل‌اند»^۲.

— هر امر یا ارزش دارای سه بعد مختلف است:

● بُعد احساسی (مطلوبیت)

● بُعد شناختی (درک)

۱- نیک گهر، عبدالحسین؛ مبانی جامعه‌شناسی، نشر توتیا، ۱۳۸۷، ص ۲۸۰.

۲- رفیع‌پور، فرامرز؛ آناطومی جامعه، شرکت سهامی انتشار، ۱۳۷۸، ص ۲۶۹.

● بُعد تصمیم‌گیری و اجرای خواسته (انتخاب)^۱.

در تعریف کلوکهون^۲، عنصر اصلی تعریف ارزش، مطلوبیت است. معمولاً در زمینه‌ی امور و پدیده‌هایی که از نظر انسان‌ها با ارزش تلقی می‌شوند، انسان باید یک شناخت ولو اجمالی نسبت به آن‌ها داشته باشد و در مرحله‌ی بعد، آن را مفید و مایه‌ی تحسین و احترام قرار دهد؛ یعنی، بُعد احساسی و در مرحله‌ی بعدی، آن را از طریق تصمیم‌گیری نسبت به پدیده‌های دیگر رجحان دهد. هر چیزی که به اعتبار اقتصادی، روانی، اجتماعی، اخلاقی یا زیبایی خود، شایسته و مورد توجه قرار گیرد، ارزش است.^۳

۲-۳- نظام ارزش‌ها^۴

مراد از نظام ارزش‌ها، مجموعه ارزش‌های مرتبط به هم‌اند که رفتار و کارهای فرد را نظم می‌بخشند. هر ارزشی در این نظام، نمایانگر عنصری از عناصر آن است و این عناصر در تأثیر متقابل بر هم به سر می‌برند تا به کارکرد شخصی در فرد بینجامند. ارزش‌ها و نگرش‌هایی که ما با آن زندگی می‌کنیم، روی تمام فعالیت‌ها و روابطمان با دیگران و هم‌چنین دیدگاه ما نسبت به چگونگی دست‌یابی به آینده تأثیر می‌گذارد. وقتی تعداد زیادی از ارزش‌ها در یک شبکه‌ی روابط تعاملی و مرتبط با هم قرار می‌گیرند، در واقع یک نوع ارتباط، پیوستگی و تقدم و تأخر را نشان می‌دهند، در آن صورت، صحبت از نظام ارزشی می‌شود.

اهمیت ارزش در آن نهفته است که پایه‌ی ارزیابی ما را از پدیده‌های اطرافمان، خودمان، نزدیکان، دیگر انسان‌ها و جامعه تشکیل می‌دهند و در واقع، رفتار ما را نسبت به آن‌ها تنظیم می‌کنند. از این جاست که واژه‌ی جهت‌گیری ارزشی^۵ نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد.^۶

ارزش‌ها، عموماً اصول یا معیارهایی کلی و پایدار (نسبتاً دائمی) در مورد افکار، اعمال و پدیده‌هایند. در حالی که نگرش‌ها^۷ عبارت‌اند از تمایل یا احساس افراد در مورد یک موقعیت، عمل، اندیشه یا پدیده.

۱- کلوکهون (۱۹۶۷)؛ به نقل از منبع پیشین.

۲- Kluchhone.

۳- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر؛ فرهنگ علوم رفتاری، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۷۵.

۴- System of Values.

۵- Value – orientation

۶- منبع پیشین.

۷- Attitucks.

نگرش‌ها یا تمایلات عمق ارزش‌ها را ندارند و احتمال تغییر آن‌ها در اثر تجربه بیش‌تر است. قبل از پرداختن به موضوع آموزش ارزش‌ها، در زمینه‌ی «نظام ارزش‌ها» باید نکات زیر را مدنظر قرار داد:

- رشد ارزش‌ها از کودکی تا پایان عمر صورت می‌گیرد و منحصر به یک دوره‌ی سنی خاص نیست. با رشد فرد، معیارهایی که بر آن ارزش‌ها حاکم‌اند، وضوح و کارایی بیش‌تری می‌یابند و در زمینه‌ی امر مطلوب و رجحان‌یافته با کسب تجربه، تغییراتی به وقوع می‌پیوندد.
- برای فراگیر شدن ارزش، سطوح مختلفی وجود دارد که شامل پذیرش آغازین، رجحان بخشیدن، آگاهی و پای‌بندی به آن است.
- با رشد فرد، تعداد ارزش‌هایی که در نظام ارزشی وی پدید می‌آید، فزونی می‌گیرد و نوعی نظم‌دهی یا توزیع ارزش‌ها برحسب اهمیت رخ می‌دهد.
- نظام ارزش‌های یک فرد در طی مراحل رشد وی از عینی بودن به ذهنی بودن و از سادگی به ترکیب و از خصوصی بودن به عمومی بودن و از ابزاری بودن به غایی بودن تکامل می‌یابد.
- رشد نظام ارزشی هر فرد، در بستر تأثیرات متقابل فرد با چارچوب فرهنگی که در آن زندگی می‌کند و محدودیت‌ها و امکانات خاص محیط زندگی و رشد او، صورت می‌گیرد.

۳-۳- پیدایش و منشأ ارزش‌ها

- ارزش‌ها می‌توانند منشأ گوناگونی داشته باشند. برخی دانشمندان بر آن تکیه دارند که ارزش‌های انسان‌ها از نیازهای آن‌ها سرچشمه می‌گیرد؛ یعنی، انسان به پدیده‌هایی امتیاز مثبت می‌دهد که در بیش‌ترین حد، نیازهای وی را برآورده سازد.
- در این زمینه برخی صاحب‌نظران بر نیازهای بیولوژیکی تأکید دارند (مثلاً، انسان وقتی گرسنه است غذا برایش با ارزش شده و وقتی میل جنسی دارد، همسر برای او با ارزش می‌شود) و می‌گویند مهم‌ترین ارزش‌های یک فرهنگ اگر با نیازهای بیولوژیک انسان در تضاد باشد، ارزش خود را از دست می‌دهد.

به نظر شریف^۱، نقش نیازهای بیولوژیکی بر روی پیدایش ارزش‌ها در سنین کودکی بیش‌تر است تا در سنین بالاتر. اما ماسلو^۲ با طبقه‌بندی کردن نیازها بر مبنای نیازهای ابتدایی (جسمی) و نیازهای پیشرفته (نیاز به احترام و شکوفایی) این نظریه را تکمیل کرد.

۱- Sherif.

۲- Maslow.

بدین ترتیب، مهم‌ترین منشأ ارزش‌ها، حتی برای انسان‌های مسن، اصولاً نیازهایند و هر آن چیزی که انسان به آن نیاز داشته باشد، برای او با ارزش می‌شود و این فقط شامل نیازهای جسمی نمی‌شود بلکه نیاز به احترام و نیاز به روابط اجتماعی و دیگر نیازها را نیز دربرمی‌گیرد؛ مثلاً، اگر یک پدیده یا وسیله برای یک فرد موجب کسب احترام شده، آن پدیده با ارزش می‌شود.

● یک منشأ دیگر و مهم ارزش‌ها، هنجارهایند. نفوذ هنجارها بر روی ارزش‌ها می‌تواند آن قدر قوی باشد که حتی تأثیر نیازهای جسمی را بر روی ارزش‌ها خنثی کند.

هنجارها در کلیه‌ی شئون زندگی وجود دارند؛ به عبارت دیگر، کلیه‌ی قواعد و ضوابط رفتاری ما مثل طرز سلام کردن، تعارف کردن، طرز غذا خوردن، لباس پوشیدن، طرز آرایش، برخورد با مهمان، شرکت در مراسم مختلف، برخورد با همکاران، ازدواج کردن، وضو گرفتن و ... همه هنجارند. انسان‌ها از صبح که از خواب برمی‌خیزند تا صبح بعد، تقریباً هر کاری را که انجام می‌دهند براساس یک نوع هنجار خاص است.

به‌طور خلاصه، هر قسمت از رفتارهای انسانی که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به دیگر انسان‌ها مربوط می‌شود، مبتنی بر «هنجار» است. از این توضیحات مشخص می‌شود که هنجار در واقع یک نوع قاعده، یک نوع شیوه‌ی رفتار اجتماعی (در فعالیت‌های مشترک و کنش‌های متقابل) و هم‌چنین زندگی فردی است.

یک کارکرد مهم «نرم» یا «هنجار»، تنظیم روابط اجتماعی و ایجاد نظم اجتماعی است. اگر انسان‌ها در روابط و رفتارها، دستورالعمل‌ها یا نرم‌ها را رعایت نکنند، نظم اجتماعی به هم می‌خورد؛ برای مثال، اگر انسان‌ها خارج از صف اتوبوس بخواهند سوار شوند، مورد اعتراض قرار می‌گیرند یا اگر در مسجد فردی پشت به قبله بایستد یا هنگام ازدواج برخی از نرم‌ها را رعایت نکند، مجازات یا محرومیت برای وی به‌وجود می‌آید. لذا هنجار یا «نرم» چند مشخصه دارد :

– به صورت یک قاعده یا دستورالعمل مشترک است؛

– اکثریت یا گروهی، از آن پیروی می‌کنند؛

– عدم رعایت آن موجب مجازات می‌شود.

از آن‌جا که اگر انسان‌ها از هنجارها پیروی نکنند، با توجه به «فشار هنجاری» مجازات می‌شوند (مثلاً با پوزخند یا متلک یا طرد شدن از گروه و ...) و این مجازات نیز نیاز به احترام و عزت نفس انسان را خدشه‌دار می‌کند و در نتیجه، انسان مایل است از آن پرهیز کند؛ لذا پیروی از هنجار برای وی یک ارزش مثبت تلقی می‌شود.

از این جاست که هر آن‌چه هنجار شده یا تصور رود که به زودی هنجار می‌شود، انسان را به پذیرش و پیروی وامی‌دارد و برای او پیروی از هنجار یا خود آن هنجار، «با ارزش» می‌شود. اگر امروز فلان نوع ماشین، فلان لباس، فلان نوع کیف یا آرایش، معمول و مد (هنجار) شد، افراد می‌کوشند از آن پیروی کنند تا احترام خود را حفظ کنند و به عبارت دیگر، آن پدیده یا رفتار به هنجار بدل می‌شود.

● یکی دیگر از منشأ ارزش‌ها، کمیابی است؛ برای نمونه می‌توان به رنگ کردن مو، عوض کردن رنگ چشم با لنز رنگین، عمل جراحی زیبایی، جمع کردن وسایل و اشیای نادر در منزل و استفاده از طلا اشاره کرد که به دنبال کمبود یک موضوع یا شیء استفاده از آن به یک ارزش تبدیل می‌شود.

● عادت نیز چشمه‌ی دیگر ارزش است؛ برای مثال، در جامعه‌ای که غذا خوردن با قاشق و چنگال عادت محسوب می‌شود، ممکن است غذا خوردن با دست بار ارزش منفی داشته باشد و بالعکس و حتی در این زمینه، کلماتی در جهت نفی این رفتار به کار برده شود.^۱

همان‌طور که گفتیم، برخی هنجارهای اجتماعی به ارزش‌های اجتماعی بدل می‌شوند و بین این دو، رابطه وجود دارد.

معمولاً در جوامعی که انسان‌ها تحت فشار هنجاری پرورش یافته و به تقلید کورکورانه عادت کرده‌اند، خود را زود می‌بازند و از هنجارها به‌طور کورکورانه پیروی می‌کنند.

یکی از وظایف برنامه‌های درسی، به‌ویژه برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی «نقد هنجارها» است تا از این طریق، دانش‌آموزان یاد بگیرند چگونه هنجارها را - با استفاده از ملاک‌ها و معیارهای صحیح - نقد و بررسی کرده و در مورد آن‌ها قضاوت کنند. لذا در فضای بحث و اظهارنظر و متقاعد شدن و متقاعد کردن، افراد برای نقد و بررسی نظام ارزشی خود و تجدیدنظر یا پیریزی آن، بر شالوده‌هایی صحیح - نه تقلید کورکورانه - تربیت می‌شوند.

۴-۳- عوامل مؤثر در شکل‌گیری نظام ارزشی

الف) تعالیم دینی: تعالیم دینی در مورد منشأ، سرنوشت و تعالی وجود انسان‌ها بحث می‌کند. یکی از مهم‌ترین اهداف همه‌ی پیامبران الهی و ائمه‌ی معصومین و اولیای دین، تثبیت و ترویج ارزش‌های الهی در جوامع بوده است.

انسان موجودی دو بعدی است: جسمانی و روحانی؛ جسم او با زمین و خاک ارتباط دارد و روح او آسمانی و خدایی است. چون در خلقت انسان «روح خدایی» به کار رفته است، پس انسان

۱- رفیع پور، فرامرز؛ آناتومی جامعه، فصل‌های ۶ و ۷، ۱۳۷۸ (برای مطالعه‌ی بیش‌تر به منبع مذکور رجوع شود).

موجودی واجب التکریم بوده و حتی خدا نیز به اکرام انسان پرداخته است؛ از این رو، هر انسانی موظف است مایه‌های «کرامت» خویش را پاس بدارد تا بتواند هم مورد تکریم خدا و بندگان خدا باقی بماند و هم خود را به سرمنزل مقصود خلقت یعنی «خلیفه الهی» برساند.^۱

کودکان به طور فطری نسبت به تعلیم دینی واکنش نشان می‌دهند و در ابتدا آموزه‌های دینی را از طریق حواس و از طریق قرار گرفتن در موقعیت‌های جمعی، با صداقت و پاکی و دور از هر گونه ریاکاری، می‌آموزند. آن‌ها به آن چه آموخته می‌شود، اعتماد می‌کنند. با رسیدن و نزدیک شدن به دوره بلوغ، به تدریج علاقه‌ی آن‌ها به موضوعات اخلاقی و اجتماعی بیش تر می‌شود. تعلیم دینی در شکل دادن به نظام ارزشی آن‌ها نقش مهمی دارد.

● «کرامت و ارزش‌های والای انسانی به دلیل فطری بودن در همه‌ی ادیان و مذاهب و حتی در کشورهای اسلامی که با تفکر سکولار اداره می‌شوند، دارای اهمیت به‌سزایی است ولی نظام جمهوری اسلامی که به حاکمیت الهی بر ارکان نظام اقرار، اصرار و افتخار دارد، تکریم انسان را مبنای اعتقادی و زیربنای تعلیم و تربیت قلمداد کرده است.^۲»

اگر در جامعه و محیط‌های آموزشی با افراد از کودکی با شیوه‌ی آزادمنشانه توأم با احترام و کرامت نفس رفتار شود، افراد، مثبت و کریم پرورش می‌یابند.

صرف نظر از کیفیت و نحوه‌ی انتقال ارزش‌های مبتنی بر تعلیم دینی، سایر عوامل چون خانواده، مدرسه، آموزش‌های رسمی و غیررسمی، جامعه‌ی محلی، فرهنگ و رسانه‌ها در انتقال ارزش‌ها و ایجاد نظام ارزشی انسان‌ها، نقش عمده‌ای ایفا می‌کنند. لذا باید توجه کرد که برنامه‌های آموزش دینی در مدارس نیز یکی از راه‌های انتقال ارزش‌هاست و در این انتقال، برنامه‌های درسی مختلف و به علاوه عوامل زیادی نقش دارند.

ب) خانواده: خانواده و به‌ویژه والدین طبیعی‌ترین، قوی‌ترین و پایدارترین منبع انتقال‌دهنده‌ی ارزش‌های اخلاقی و دینی‌اند. در این اجتماع کوچک، نخستین آموزش ارزش‌های دینی، فرهنگی، اجتماعی و فردی انجام می‌گیرد. الگوسازی نقش‌ها، توسط والدین، در رشد ارزش‌ها در کودکان تأثیر چشمگیری دارد. موفقیت در درونی‌سازی ارزش‌های دینی و اخلاقی به حساسیت الگوهای انتخابی والدین و هم‌چنین اعمال و رفتار والدین و سایر اعضای خانواده بستگی دارد.

۱- نگاهی گذرا بر رویکرد فرهنگی - تربیتی در طرح «کرامت»، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، سمینار هم‌اندیشی اردوگاه

شهید باهنر، ۱۳۸۵.

۲- منبع پیشین، ص ۳.

پ) مدرسه: مدرسه اولین محیط اجتماعی است که دانش‌آموزان فرصت پیدا می‌کنند تا ارزش‌های فردی خود را در عمل به کار گیرند و آن‌ها را بارز نمایند. مدرسه در شکل‌گیری ارزش‌های دانش‌آموزان نقش مهمی دارد و از طریق ارائه‌ی فرصت‌های تعاملی با معلم و سایر دانش‌آموزان، این ارزش‌ها را آموزش می‌دهد.

بدین ترتیب، با تأثیر مهم نظام تعلیم و تربیت هر کشور بر روی مدارس و تغییر رفتار و باورهای دانش‌آموزان، بر عهده‌ی این نظام است که به تغییر و اصلاح رفتار نسل‌ها بپردازد و ساختار ارزشی متناسب را پایه‌ریزی کند.

در شرایط ایده‌آل و مطلوب، آموزش‌های مدارس باید با آموزش‌های خانواده رابطه‌ی متقابل و سازنده‌ای برقرار کرده و این آموزش‌ها یکدیگر را تقویت و تکمیل کنند.

شیان ذکر است که تناقض در ارزش‌ها در خانه و مدرسه آثار منفی و مخربی بر شکل‌گیری نظام ارزشی دانش‌آموزان و هم‌چنین روح و شخصیت آن‌ها به بار می‌آورد.

استفاده از روش‌های خلاق تدریس – به‌ویژه در درس‌های مرتبط با ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی نظیر مطالعات اجتماعی – و هم‌چنین الگوسازی توسط معلمان از ابعاد مهم تأثیر مدارس بر پایه‌ریزی درک و فهم ارزش‌ها در کودکان است.

ت) گروه هم‌سالان: گروه هم‌سالان در آموزش ارزش‌های جمعی در دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی نقش مؤثری دارند. هم‌سان‌سازی از ویژگی‌های این سنین است. انتخاب دوست، منعکس‌کننده‌ی ارزش‌های فردی به‌ویژه در دوره‌ی نوجوانی است.

گاهی ممکن است نقش گروه‌های هم‌سال در آموزش ارزش‌ها بیش از معلمان و والدین باشد. از سوی دیگر، گروه‌های هم‌سال در «فشارهای هنجاری» که پیش‌تر درباره‌ی آن صحبت شد، نقش عمده‌ای دارند؛ بدین ترتیب که این گروه‌ها ممکن است از نظر روحی و روانی چنان فشاری بر هم‌کلاسی‌ها و سایر دانش‌آموزان وارد کنند که حتی کودکانی که از اعتماد به نفس بالا و ارزش‌های اخلاقی دینی برخوردارند نتوانند در برابر آن‌ها مقاومت کنند و تسلیم پذیرفتن ارزش‌ها و هنجارهای هم‌سالان شوند. لذا توجه و مراقبت کامل مربیان و به‌وجود آوردن فضای طرح مسائل و مشکلات به‌صورت فردی و گروهی در جهت کاهش و کنترل این فشارها در فضای مدرسه ضروری است. در این زمینه، برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی می‌تواند بنا به موضوعات مرتبط با دروس مختلف، فضایی برای نقد و بررسی فشارهای هنجاری گروه هم‌سالان به‌وجود بیاورد و به درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی و دینی به جای هنجار محوری کمک کند.

ث) رسانه‌ها: تابلوهای اعلانات در کوچه‌ها و خیابان‌ها، پیام‌های بازرگانی، رادیو و تلویزیون، تبلیغات مجله‌ها و روزنامه‌ها با استفاده از فنون (تکنیک‌ها)ی خاص خود، در برانگیختن تمایلات و احساسات افراد و هم‌چنین سلیقه‌ها، مدها و هنجارهای خاص نقش مهمی دارند. این رسانه‌ها قادرند بدون ایجاد کوچک‌ترین فرصت برای تفکر و تعقل، ارزش‌هایی را به مخاطبان خود انتقال دهند و نگرش‌ها و باورهای موردنظر خود را ایجاد کنند. کودکانی که بیش‌تر در معرض تأثیر رسانه‌ها قرار دارند، بیش‌ترین آموزه‌های خوب یا بد را از آن‌ها دریافت می‌کنند.

با توجه به این واقعیت که کودکان امروزی به‌طور فزاینده‌ای در معرض فناوری‌های رایانه‌ای و بازی‌های ویدئویی و چند رسانه‌ای‌ها قرار دارند، نقش برنامه‌های تعلیم و تربیت و مربیان و معلمان در این زمینه آشکار می‌شود^۱.

برنامه‌های درسی و معلمان بایستی با شناسایی تأثیر رسانه‌ها بر روی رشد اخلاقی و ارزش‌های گوناگون در کودکان، از یک‌سوی، زمینه‌ی استفاده‌ی بهینه و حداکثر از رسانه‌ها را در جهت آموزش ارزش‌های اخلاقی، میراث فرهنگی و آداب اجتماعی مطلوب به عمل آورند و از سوی دیگر، با متعادل ساختن ساعات استفاده‌ی کودکان از چند رسانه‌ای‌ها، توانایی تفکر و نقد و بررسی آن‌چه را کودکان می‌بینند و می‌شنوند در آن‌ها پدید آورند تا از آثار سوء و مخرب انتقال ارزش‌های منفی و نامطلوب جلوگیری کنند.

ج) فرهنگ: فرهنگ مفهوم عامی است که بر شیوه‌ی عمومی زندگی گروه یا گروه‌هایی از مردم شامل عناصری چون عادات، باورها، سنت‌ها، ارزش‌ها، هنجارها و ... دلالت دارد. این عناصر مردم را به یکدیگر پیوند می‌دهند و وحدت و ویژه‌ای پدید می‌آورند.

زبان، مذهب، آداب و رسوم، و ارزش‌ها به عنوان یک عنصر اصلی و قوی، هنجارها، علوم و فنون، هنرها و حتی فناوری (تکنولوژی) و اقتصاد یک جامعه همه به عنوان عناصر فرهنگ مطرح می‌شوند. لذا می‌توان ادعا کرد که به‌رغم پیچیدگی اصطلاح فرهنگ، همه‌ی صاحب‌نظران به برداشتی کم و بیش مشابه از فرهنگ دست یافتند و آن، این که فرهنگ کلیه‌ی اشکال زندگی یک قوم و همه‌ی

۱- پژوهش‌ها نشان می‌دهند که از طریق «آموزش تفکر نقادانه» می‌توان اثر تبلیغات تجاری را کاهش داد؛ برای مثال، پژوهشگران در دانشگاه UCLA برنامه‌های درسی ویژه‌ای را برای کلاس‌های دوم و چهارم تدوین کردند که به کودکان کمک می‌کرد تا اهداف و ماهیت آگهی‌های تجاری را درک کنند. این آموزش‌ها توانسته بود نقش آگهی‌ها را در ایجاد اشتیاق و نیاز، به دانش‌آموزان بفهماند. دانش‌آموزان ترغیب می‌شوند که درباره‌ی آگهی‌های تجاری فکر کنند، پرسش‌هایی را مطرح سازند و بالاخره آن‌ها را نقد کنند. یک هفته بعد، دانش‌آموزان هر دو پایه درک جدیدی از آگهی‌های تجاری کسب کرده بودند و اظهار داشتند که کالاهایی که تبلیغ می‌شوند برایشان قابل اعتماد و جالب نیست.

بخش‌های زندگی را که توسط انسان‌ها به وجود آمده است، دربر می‌گیرد.

● «مارتین به عنوان یک جامعه‌شناس فرهنگی، فرهنگ را شامل تمامی محتواهای فکری و ارزشی که زندگی انسانی را از زندگی حیوانی متمایز و برجسته می‌سازد، می‌داند...»^۱.
«میراث فرهنگی» عبارت است از هر آن چه هر نسل به ارث می‌گذارد و به نسل بعد انتقال می‌دهد. فنون و دانستنی‌ها، ساخت‌ها، نهادها و برخی از ارزش‌ها واقعیاتی‌اند که بر ورای نسل‌ها تداوم می‌یابند.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود فرهنگ عامل مؤثر در ساخت نظام ارزشی انسان‌هاست و تفاوت‌ها و اختلافات فرهنگی ملل و اقوام موجب تفاوت در نظام ارزش‌های آن‌ها می‌شود؛ به‌طوری که برخی ارزش‌ها در جوامع مختلف حتی متضادند.

البته از روی ریشه‌های فرهنگی نمی‌توان درباره‌ی صحت و نادرستی ارزش‌ها قضاوت کرد و بررسی‌های علمی نیز قادر نخواهد بود که صحت و سقم ارزش‌ها را آشکار سازد؛ زیرا علم فقط می‌تواند طرحی از واقعیت موجود در طبیعت یا جامعه را ارائه دهد و هرگز قادر نیست معیاری برای ارزش‌یابی اصول رفتاری و ملاکی برای تعیین خیر و شر به‌دست دهد.

لذا آن‌چه در این جا مطرح می‌شود، استفاده از معیارها و ملاک‌هایی برای برتری دادن یک نظام ارزشی بر نظام ارزشی دیگر است. به اعتقاد ما مسلمانان، معیارها و ملاک‌های مطلوب و صحیح برای سنجش ارزش‌ها، معیارهای الهی دین مبین اسلام و نظام ارزشی مبتنی بر وحی و سیره‌ی نبوی است. این ملاک‌ها، صحیح‌ترین معیارها برای گزینش ارزش‌ها و ارزیابی و قضاوت درباره‌ی آن‌هاست.

۵-۳- آموزش ارزش‌ها در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی

به‌طور کلی، همه‌ی برنامه‌های درسی، گزینشی از فرهنگ و ارزش‌های فرهنگی جامعه را با خود دارند و به عنوان کانون درک و فهم عمل می‌کنند. در برخی برنامه‌های درسی نظیر مطالعات اجتماعی به دلیل ماهیت آن، آموزش ارزش‌ها، اخلاق و میراث فرهنگی، جایگاه ویژه‌ای می‌یابند. درواقع، غیرممکن است که بتوان از طریق این برنامه‌ی درسی به موضوعات مختلف محیطی و اجتماعی (جغرافیایی، تاریخی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و ...) پرداخت و توجهی به «ارزش‌ها» نداشت. برنامه‌ی درسی جدید مطالعات اجتماعی کشور ما، آموزش چهار گروه عمده از ارزش‌ها را با توجه به ماهیت موضوع درسی مدنظر قرار داده است:

۱- رفیع‌پور، فرامرز؛ آناتومی جامعه، ۱۳۷۸، ص ۲۹۷.

*** عدالت جویی :** داشتن تمایل به برقراری عدالت اجتماعی و اقتصادی و ظلم‌ستیزی در

سطوح مختلف (محلی، ملی، جهانی)؛

*** حق طلبی و مسئولیت‌پذیری :** شناختن حقوق و تکالیف فردی، اجتماعی و شهروندی

و بر این مبنا، تمایل به احقاق حق در سطوح مختلف و احساس مسئولیت و تعهد در امور مختلف و سطوح گوناگون (زندگی خانوادگی، مدرسه، محله، کشور و جهان)؛

*** تعاون :** داشتن تمایل مثبت و علاقه به همکاری و مشارکت و همیاری در سطوح مختلف

برای پیشبرد و بهبود امور توأم با احسان و رأفت و مهرورزی نسبت به هم‌نوعان و روحیه‌ی علاقه‌مندی و قدردانی از اعضای خانواده، اولیای مدرسه و خدمتگزاران جامعه؛

*** میهن‌دوستی :** یعنی، علاقه‌مندی به کشور ایران و پیشرفت و آبادانی آن، احساس تعلق و

افتخار نسبت به فرهنگ و هویت اسلامی - ایرانی و تمایل به حفظ میراث و دستاوردهای فرهنگی، انقلاب و جمهوری اسلامی.

درباره‌ی ارزش‌های فوق نکات زیر را باید مورد توجه قرار داد :

- هر گروه از ارزش‌های مذکور، تعداد بسیار زیادی خرده ارزش را در خود جای می‌دهند؛

برای مثال، حق طلبی و مسئولیت‌پذیری، ارزش‌هایی چون پای‌بندی به قانون، رعایت حقوق دیگران، مسئول بودن، دفاع از مظلوم، شهادت به حق، آزادگی، فداکاری، امر به معروف و نهی از منکر، استقامت و ... را در خود دارد؛

- اصولاً آموزش بسیاری از مفاهیم شناختی و مهارت‌ها در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی،

خود، عین آموزش ارزش‌هاست و به توسعه‌ی ارزش‌ها می‌انجامد؛ برای مثال، مفاهیم و مهارت‌های مربوط به موضوعاتی چون بهره‌وری، همکاری در خانواده، دفاع مقدس، تعاون، دوستی، هویت محیط‌زیست و ... پیوند تنگاتنگی با مقوله‌ی «ارزش‌ها» دارند؛

- ارزش‌های مذکور در عالم واقع مرزهای معین قابل تفکیک ندارند و با توجه به مقاصد

مختلف نظری و علمی طبقه‌بندی می‌شوند. همان‌طور که گفتیم، ارزش‌ها در یک شبکه‌ی تعاملی با یکدیگر پیوند می‌خورند که از آن به نظام ارزشی یاد می‌شود؛

- همان‌طور که از شکل (۱) برمی‌آید، توسعه ارزش‌ها از طریق تلفیق آن در آموزش کلیه‌ی

راهنماهای موضوعی و فعالیت‌های مهارتی، قابلیت تحقق دارد؛ به عبارت دیگر، فرایند یادگیری در هر یک از موضوعات و فعالیت‌ها علاوه بر کسب مهارت و درک مفاهیم باید امکان فراگیری ارزش‌ها را نیز فراهم کند؛

در این جا ذکر یک نکته مهم و ضروری است و آن، این است که برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی فقط به انتقال و بسط ارزش‌ها بسنده نمی‌کند بلکه از طریق این برنامه و طراحی فعالیت‌های مناسب یاددهی - یادگیری، بایستی زمینه‌های نقد و بررسی ارزش‌های رایج و حاکم را از منظر جهان‌بینی اسلامی و به کارگیری ملاک‌ها و معیارهای دین اسلام، فراهم آورد.

توجه به این امر در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی، هم از سوی برنامه‌ریزان و تولیدکنندگان مواد آموزشی و هم از سوی معلمان، موجب می‌شود که نوعی «پالایش فرهنگی و ارزشی» در جامعه از طریق این برنامه شکل بگیرد.

برای مثال، هم‌اکنون بسیاری از مصادیق فرهنگ مصرف‌گرایی (مثلاً برگزاری جشن تولدهای باشکوه و مجلل، تفاخر به سوار شدن در اتومبیل‌های لوکس، داشتن لوازم التحریر گران‌قیمت و متنوع و نظایر آن) و اخلاق و آداب مربوط به آن‌ها، به ارزش‌هایی در جامعه تبدیل شده که فشار روانی خود را بر کودکان و نوجوانان نیز تحمیل می‌کند. برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی این قابلیت را دارد که از طریق آموزش ارزش‌ها و فعالیت‌های مبتکرانه که توسط مؤلف یا معلم طراحی می‌شود، زمینه‌ی نقد این موضوعات را در کلاس‌های درس از منظر دین اسلام فراهم بیاورد و کودکان و نوجوانان را به تفکر درباره‌ی ارزش‌های رایج وادارد؛ بدین ترتیب، اخلاق محوری (اخلاق اسلامی) و پای‌بندی به ارزش‌های واقعی اسلامی جایگزین هنجار محوری و تقلید کورکورانه از ارزش‌های نامطلوب حاکم بر فرهنگ جامعه می‌شود.

۳-۶- درونی کردن ارزش‌ها^۱

«روان‌شناسان اجتماعی پاسخ افراد به نفوذ اجتماعی را به سه دسته‌ی مختلف تقسیم می‌کنند که عبارت‌اند از: متابعت، همانندسازی و درونی کردن.

الف) متابعت: این واژه، رفتار فردی را توصیف می‌کند که به منظور کسب پاداش یا اجتناب از تنبیه برانگیخته شده باشد. در این روش، قدرت، جزء مهم است؛ یعنی، قدرت کسی که می‌تواند متابعت را پاداش دهد و سربیزی را تنبیه کند؛ مثلاً والدین، معلمان، کارفرمایان یا مسئولان و برای مثال، به کسی بگوییم که پلیس بخشی از جاده را زیر نظر دارد و آن فرد برای ترس از جرمه شدن، از قوانین متابعت کند.

ب) همانندسازی: به فرایندی گفته می‌شود که فرد طی آن، ویژگی‌های فرد دیگری را از جمله

۱- اقتباسی از پژوهش «درونی کردن ارزش‌های اسلامی در دانش‌آموزان»، عین‌الله خادمی، ۱۳۷۸، صص ۵۰-۸۴.

نگرش‌ها، ارزش‌ها و الگوهای رفتاری را برای خود سرمشق قرار دهد. برخی روان‌شناسان معتقدند این تقلید فرایندی ناهشیار نیست و نوعی یادگیری است. به هر حال در همانندسازی، عنصر مهم، جاذبه و کشش است و فرد علاقه‌مند است مانند فردی که از او پیروی می‌کند، بیندیشد و عمل کند و همان احساسات الگوی خود را نسبت به آنچه او به آن علاقه یا نفرت دارد، داشته باشد و ارزش‌ها و نگرش‌های خود را برای همانند شدن با ارزش‌ها و نگرش‌های شخص یا گروه دیگر هماهنگ سازد. در این زمینه‌ها نکات زیر قابل توجه است:

— متابعت و همانندسازی می‌تواند طی فرایندی به درونی کردن ارزش‌ها بینجامد؛ به عبارت دیگر، طی این فرایند به تدریج ثبات رفتار منجر به کشف ارزش‌ها توسط فرد و پای‌بندی وی به آن‌ها حتی پس از حذف عامل جبری یا الگو شود. اگرچه مقصد و مطلوب غایی و اصلی در زمینه‌ی آموزش ارزش‌ها، درونی کردن آن‌هاست؛

— روش الگوسازی (اسوه‌سازی) همان روشی است که در روان‌شناسی اجتماعی از آن به «همانندسازی» یاد می‌شود. روش اسوه‌سازی یکی از روش‌های تربیت اسلامی است. «در این روش، مربی می‌کوشد نمونه رفتار و کردار مطلوب را عملاً در معرض دید متری قرار دهد و بدین‌گونه، موقعیت اجتماعی او را دگرگون کند تا او به پیروی بپردازد و حالت نیکویی، مطابق با آن عمل نمونه در خویش پدید آورد.»^۱

در این رابطه، اهمیت نقش الگویی معلم در انتقال و القای ارزش‌ها معین می‌شود. اگرچه الگو در همه‌ی سنین در انتقال ارزش‌ها نقش بسیار مهمی دارد اما تحقیقات نشان می‌دهد که اغلب کودکان و نوجوانان دوست دارند که به شکل الگوهای خود عمل کنند و به ویژه، مانند معلم خود باشند. در متون مربوط به تعلیم و تربیت اسلامی، بر نقش الگویی معلم و آثار سوء دوگانگی رفتار و گفتار وی و مفاسد مربوط به آن‌ها تأکید شده و در این زمینه، روایات و احادیث گوناگونی از ائمه‌ی معصومین (ع) و سیره‌ی نبوی وجود دارد. معلم چون در کلاس و برای دانش‌آموزان خود نقش امامت دارد، براساس فرمایش حضرت علی (ع) یکی از وظایف عمده‌ی او این است که قبل از آن که به تعلیم دیگران بپردازد و قبل از آن که با زبانش ادب کند، با سیره‌ی عملی‌اش آن‌ها را تأدیب کند.

امام صادق (ع) در این باره می‌فرماید: «کونوا دعاء الناس باعمالکم و لاتکونوا دعاء بالسنتکم». بدین ترتیب، روش الگوسازی و هم‌چنین استفاده از سایر روش‌های تربیتی اسلامی چون تبشیر، انذار، بصیرت‌بخشی، تشویق، محبت، تکریم، عفو و ... توسط معلم در امر درونی‌سازی ارزش‌ها نقش مهمی

۱- باقری، خسرو؛ نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، ۱۳۷۰، صص ۱۰۶-۱۰۷.

ایفا می‌کند.

پ) درونی کردن: مقصود از درونی کردن این است که امری، جزئی از وجدان شخص شود؛ به گونه‌ای که نقص آن ارزش نزد شخص طبیعی، احساس خطا و شرم برانگیزد و شخص تعهد وجدانی کند که آن را محترم بشمارد. بدین جهت، درونی کردن یک ارزش یا اعتقاد عمیق‌ترین و پایدارترین پاسخ به نفوذ اجتماعی است. در درونی کردن، جزء مهم، قابلیت قبول است.

۷-۳- شیوه‌ها و راهکارهای آموزش ارزش‌ها

در زمینه‌ی آموزش ارزش‌ها دو عامل نقش مهمی دارند:

۱- نوع روش‌های آموزش معلم و فرایند یاددهی - یادگیری

۲- درک و مهارت معلم در زمینه‌ی فرایند توسعه‌ی ارزش‌ها.

در مورد دو عامل فوق، لازم است به نکات زیر توجه شود:

- در فرایند آموزش، معلم باید آگاهی دانش‌آموز را به عنوان شخص تصمیم‌گیرنده، درباره‌ی ارزش‌ها و انتخاب و باور آن‌ها، بالا ببرد. این کار می‌تواند با دعوت دانش‌آموز به نگرش به درون خود، صورت گیرد. وقتی معلم نظام‌های خانواده، مدرسه، جامعه، و امثال آن را، که بالقوه بر سیستم و توسعه‌ی ارزش‌های دانش‌آموزان تأثیرگذار است، به خوبی بشناسد، می‌تواند آگاهی دانش‌آموز را نیز نسبت به سیستم‌های مختلفی که او و زندگی‌اش را احاطه کرده‌اند، بالا ببرد و وی را به بررسی آن‌ها وادارد. این فرایند باید جهت‌گیری‌ای مبتنی بر بالا بردن توانایی دانش‌آموز برای انسجام و هماهنگی در درون خود، داشته باشد و موجب شود هر آن‌چه او در سطح شناختی برای آن ارزش قائل است، به سطح رفتاری و عاطفی وی نفوذ کند. گسترش خودآگاهی و خودشناسی منجر به خود جهت‌دهی و در نهایت، مسئولیت‌پذیری می‌شود؛

- فرایند ارزش‌گذاری مستلزم یادگیری تجربی است و معلم باید فضا و فرصت‌هایی به وجود آورد که دانش‌آموز در این فضا آزادانه به مکاشفه، تجربه و ابراز نظر بپردازد. این نوع یادگیری صرفاً حاصل تجربه‌ی معلم نیست بلکه به تجربه‌های دانش‌آموز نیز مربوط می‌شود. معلم می‌تواند هر جا که صلاح بداند از منابع جامعه برای تقویت بیش‌تر فرایند یادگیری استفاده کند؛

- وقتی معلم درک صحیح و مهارت لازم را در زمینه‌ی توسعه‌ی ارزش‌ها داشته باشد، در هر فعالیت یادگیری علاوه بر درک مفاهیم و کسب مهارت‌ها، امکان فراگیری ارزش‌های مربوط را نیز فراهم می‌کند؛ برای مثال، معلم وقتی دانش‌آموزان را در زمینه‌ی درک رویدادهای تاریخی یا مهارت

مشاهده‌ی دقیق، و واریسی مدارک و شواهد تاریخی آموزش می‌دهد، باید درک ارزش‌های مربوط به میراث فرهنگی و تاریخی یا نگرش نسبت به رویدادها را نیز به همان میزان مدنظر قرار دهد.

موفقیت گنجاندن آموزش ارزش‌ها در فعالیت‌های یاددهی – یادگیری به خلاقیت معلمان و به مهارت‌های ادراکی آن‌ها بستگی دارد.

جامعیت رویکرد تدریس ارزش‌ها الزاماً بر مبنای نظریه‌ی «تلاقی آموزش» استوار است. این نظریه، تعامل و همگرایی عناصر شناختی و عاطفی را در یادگیری فردی و گروهی مدنظر قرار می‌دهد؛ زیرا تلفیق این دو جنبه مبنای محکمی برای تجلی رفتاری دانش‌آموزان فراهم می‌کند. معلم با استفاده از تجربه‌های گذشته‌ی فراگیرندگان و با تدارک تجربه‌های جدید برای آن‌ها، امکان بسط و آموزش ارزش‌ها را فراهم می‌کند. لذا در این رویکرد، هر دانش‌آموز و گروه دانش‌آموزان برخوردار از تجربه‌های بالقوه تلقی می‌شوند.

در زمینه‌ی فرایند آموزش ارزش‌ها به روش تجربی، چهار مرحله‌ی اصلی وجود دارد^۱:

(الف) مرحله‌ی فردی یا گروهی درون‌نگر: در اولین مرحله با استفاده از داستان‌های مبتنی بر شخصیت‌های اخلاقی یا سرودهای سرشار از مفاهیم ارزشی، خیال‌پردازی، استفاده از تصاویر، فیلم یا طراحی فعالیت‌های گروهی یا استفاده از دانش‌آموزان در فعالیت‌های اجتماعی و طرح‌های ابتکاری، دانش‌آموزان به درون‌نگری و شناسایی تجربه‌های خود و تلفیق آن با تجربه‌های تدارک دیده شده، تشویق می‌شوند و به بررسی آن‌ها می‌پردازند.

در فعالیت‌های گروهی و اجتماعی، افراد به تبادل افکار و احساسات خود با یکدیگر تشویق می‌شوند. البته خود فعالیت‌های گروهی صفاتی چون سعه‌ی صدر، احترام متقابل، صمیمیت، حل مسالمت‌آمیز تضادها و امثال آن را توسعه می‌دهد و این‌ها بیش از ارزش‌های خاص و اهداف نگرشی درس، موردنظرند.

(ب) مرحله‌ی پردازش یا تحلیل ارزش‌ها: در این مرحله، معلم به عنوان تسهیل‌کننده به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا تجربه‌های برخاسته از درون‌گرایی، احساسات و نگرش‌های خود را ضمن تعامل با دیگران و با پرسش و پاسخ‌های مبتکرانه بین معلم و دانش‌آموزان مورد نقد و بررسی و پالایش قرار دهند.

(پ) مرحله‌ی هدایت ارزش‌ها: در این مرحله، معلم با تدارک فعالیت‌هایی مثل توصیه به بازگویی تجربه‌های موفق، خلاصه و جمع‌بندی کردن و سایر راهکارهای القای ارزش‌ها، دانش‌آموزان

۱- کارگاه آموزش ارزش‌ها، با همکاری اساتید دانشگاه فیلیپین، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، ۱۳۸۴.

را به سمت ارزش‌های موردنظر هدایت می‌کنند.

ت) مرحله‌ی کاربرد عملی: در این مرحله، از فراگیرندگان انتظار می‌رود که آموخته‌های خود را با شرایط و تجربه‌های زندگی واقعی تلفیق کنند. از آن‌جا که معلم شاهد رفتار دانش‌آموزان در خارج از کلاس و مدرسه نیست، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که در مورد ارزش‌هایی که در کلاس درس می‌آموزند، خود را متعهد بدانند. با این حال، معلم می‌تواند از طریق اتخاذ راهکارهای عملی، تکالیف، تحقیقات و تدارک فعالیت‌های مبتکرانه‌ی خارج از منزل، به فراگیرندگان فرصت دهد تا ارزش‌های خود را در زندگی واقعی به مرحله‌ی عمل درآورند.

— در آموزش ارزش‌ها، همانند آموزش مفاهیم و مهارت‌ها، فرایند یادگیری باید متضمن محورهای مناسب باشد. این محورها عبارت‌اند از: ایجاد فضای مناسب فیزیکی و عاطفی چون آرایش و چیدمان صندلی به صورت دایره‌ای، احترام متقابل دانش‌آموز و معلم، اعتماد متقابل، احساس امنیت و آزادی بیان و عقیده، همکاری، درگیر کردن دانش‌آموزان، هم‌در برنامه‌ریزی برای فعالیت‌ها و هم‌اجرای طرح‌ها، و بالاخره ارزش‌یابی از آموخته‌های خود را از طریق خودارزیابی و ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها.

«در یک طبقه‌بندی از شیوه‌های آموزشی و تربیتی مربوط به ارزش‌ها شامل روش‌های سازماندهی محتوا، یاددهی—یادگیری و ارزش‌یابی، این شیوه‌ها به سه نوع مستقیم، نیمه مستقیم و غیرمستقیم تقسیم‌بندی شده است»^۱:

۱— شیوه‌های مستقیم: در این شیوه محتوای درسی یا تدریس معلم به‌طور مستقیم، صریح و آشکار ناظر بر توضیح و تبیین جنبه‌های متفاوتی از یک ارزش موردنظر است؛

۲— شیوه‌های نیمه مستقیم: در این شیوه، ارزش‌های موردنظر به صورتی عرضه می‌شوند که صراحت کم‌تری داشته باشند و در ضمن کار و فعالیت دیگری قرار گرفته باشند. یکی از گونه‌های مهم این شیوه، روش بحث و گفت‌وگوست؛ ممکن است در قالب گفت‌وگوی میان شاگردان یا معلم و شاگرد مسئله‌ای ارزشی و اخلاقی در خلال بحث مطرح شود و معلم ضمن احترام به آن‌ها، به هدایت اظهارات دانش‌آموزان بپردازد و از روش بحث و جدل برای تربیت اخلاقی استفاده کند؛

۳— شیوه‌های غیرمستقیم: در این روش، ارزش موردنظر به صورت غیرمستقیم مطرح می‌شود که از میان روش‌های مربوط می‌توان به الگوپردازی عملی اشاره کرد. در این روش، نمایش

۱— باقری، خسرو و زهره خسروی؛ راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه‌ی درسی، فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، شماره‌ی ۸، ۱۳۸۷.

ارزشی در قالب رفتار عملی معلم یا ارائه‌ی الگوهای عملی در قالب شخصیت‌های تاریخی و داستانی و نظایر آن مدنظر قرار می‌گیرد و دانش‌آموزان با ملاحظه‌ی الگوها به آموختن ارزش‌های معینی خواهند پرداخت.

یکی از نکاتی که در زمینه‌ی آموزش ارزش‌ها باید به آن توجه کرد، ایجاد شناخت و معرفت در فرد در مورد ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی است. «تبیین ارزش‌ها» یک روش صریح و مستقیم بوده که کار اصلی معلم است و پیش فرض این روش، آن است که افراد تصور روشنی از رفتارهای اخلاقی و مزایا و معیارهای آن‌ها ندارند یا مرزهای مخدوشی را که بین فضیلت‌ها و رذیلت‌ها وجود دارد، تشخیص نمی‌دهند و هرگاه فرد برداشت مناسبی از رفتار اخلاقی داشت، یکی از زمینه‌های درونی شدن ارزش‌ها فراهم شده است.

تبیین مرز میان ارزش‌هایی چون ریاکاری و ابراز خود، ترس و تواضع، گستاخی و شجاعت، هوس‌بازی و عشق‌ورزی، استقلال و خودسری، الگوگیری و تقلید مثال‌هایی در این مورد است. توجه به تبیین مرز میان این بین ارزش‌ها مشخص می‌سازد که نقش مربی در جریان تربیت اخلاقی و درونی کردن ارزش‌ها، نقش اساسی و روش مستقیم نیز روش مؤثر است.

البته معلم به عنوان الگو و سمبل ارزش‌ها، زمانی می‌تواند ارزش‌های موردنظر را به دانش‌آموزان القا کند و آن‌ها را ژرفا ببخشد که خود به آن‌ها معتقد بوده و آن‌ها را باور داشته باشد و از تجربه و توانمندی بالقوه برای تحقق ارزش‌ها برخوردار باشد.

دانستنی‌های خود را بیازمایید

- ۱- هدف از «تلفیق» چیست؟
- ۲- نقطه‌ی مشترک انواع تلفیق چیست؟ توضیح دهید.
- ۳- انواع تلفیق از نظر جی کوبز را توضیح دهید.
- ۴- طرفداران رویکرد تلفیقی در برنامه‌های درسی، چه مزایایی برای تلفیق قائل‌اند؟
- ۵- پنج حوزه یا راهبرد موضوعی انتخاب شده در راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی ایران را نام ببرید و بگویید در قالب هر یک، چه موضوعات و مفاهیم عمده‌ای آموزش داده می‌شود؟
- ۶- در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی، در چارچوب فرایند کاوشگری، مهارت‌ها در چه حوزه‌هایی پرورش می‌یابند؟ توضیح دهید و مثال بزنید.
- ۷- منظور از «ارزش» و «نظام ارزشی» چیست؟
- ۸- «هنجار» را تعریف کنید و ویژگی‌های آن را بگویید.
- ۹- چه عواملی در تکوین نظام ارزشی دانش‌آموزان نقش دارند؟
- ۱۰- «درونی کردن ارزش‌ها» یعنی چه؟

فعالیت‌ها

- ۱- چند موضوع مورد نیاز یا مورد علاقه‌ی دانش‌آموزان در حوزه‌ی مطالعات اجتماعی انتخاب کنید. سپس بگویید در طراحی واحد یادگیری برای هر مضمون، از تلفیق کدام حوزه‌ها می‌توان استفاده کرد؟
- ۲- یک مضمون یا تم برای درس مطالعات اجتماعی طراحی کنید که در آن، همه‌ی ابعاد مهارت‌های کاوشگری (بررسی، خلاقیت، برقراری ارتباط، مشارکت، واکنش شخصی و اظهارنظر) تقویت شوند. برای تقویت هر یک از ابعاد، فعالیت‌های متناسب با آن مضمون را طراحی و بیان کنید.
- ۳- چند نمونه فعالیت یادگیری برای درس مطالعات اجتماعی طراحی کنید که از خلال انجام آن‌ها، مهارت‌های خواندن و مهارت‌های عددی و حساسی تقویت شود. (این

- نمونه‌ها باید غیر از نمونه‌هایی باشد که در کتاب درسی درج شده است).
- ۴- به‌طور گروهی، یک یا دو نمونه ارزش در نظر بگیرید (مثال: کمک به هم‌کلاسی‌های ناتوان، امانتداری، حفظ پاکیزگی محیط خانه و مدرسه، حفظ میراث فرهنگی، ایران دوستی، قدرشناسی از مربیان، بردباری، سادگی در ظاهر، رعایت حقوق دیگران، احترام به سالمندان، استفاده‌ی صحیح از اموال عمومی و ...).
- سپس برای آموزش آن ارزش در قالب فرایند چهار مرحله‌ای آموزش ارزش‌ها به روش تجربی، که در این فصل خواندید، فعالیت‌های یادگیری مناسب طراحی کنید. طرح‌های خود را در کلاس بیان و با هم‌کلاسی‌هایتان مبادله کنید.
- ۵- یک هنجار اجتماعی را که از منظر دین اسلامی مقبول نیست ولی در محیط زندگی کودکان و نوجوانان وجود دارد، شناسایی کنید و بگویید برای نقد و بررسی آن هنجار در کلاس و هدایت دانش‌آموزان به ارزش‌های اسلامی جایگزین، چه فعالیت‌هایی تدارک می‌بینید. بهتر است فعالیت‌ها شامل این موارد باشد:
- توضیح و تفهیم موضوع
 - فهم علل این که هنجار موردنظر، از دیدگاه اسلام مقبول نیست و نقد آن هنجار در کلاس
 - چگونگی درونی‌سازی ارزش جایگزین.

معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل دوم

- باقری، خسرو؛ نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو و زهره خسروی؛ راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه‌ی درسی، فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، نشریه‌ی علمی - پژوهشی انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، شماره‌ی ۸، ۱۳۸۷.
- خادمی، عین‌الله؛ درونی کردن ارزش‌های اسلامی در دانش‌آموزان، اداره‌ی کل آموزش و پرورش استان قم، ۱۳۷۸.
- رفیع‌پور، فرامرز؛ آناتومی جامعه، مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی کاربردی، فصل ۶ و ۷ (هنجارهای اجتماعی، ارزش‌های اجتماعی)، شرکت سهامی انتشار، ۱۳۷۸.
- سیدی، سید حسین؛ بررسی روان‌شناختی تحول ارزش‌ها، انتشارات آستان قدس، ۱۳۷۸.
- علم‌الهدی، جمیله؛ مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی «براساس فلسفه‌ی صدر»، فصل چهارم، مبانی فلسفی تلفیق برنامه‌ی درسی، صص ۲۹۰ - ۳۹۰، انتشارات دانشگاه امام صادق (ع)، ۱۳۸۴.
- کدیور، پروین؛ روان‌شناسی اخلاق، انتشارات آگه، ۱۳۸۰.

اصول و روش‌های یاددهی — یادگیری مؤثر
در آموزش مطالعات اجتماعی

مقدمه

آموزش مطالعات اجتماعی با توجه به رویکرد نهفته‌ی آن، یعنی تربیت اجتماعی و شهروندی و پیوند بسیار نزدیک آن با زندگی روزمره، چنانچه با روش‌های مؤثر، جذاب و متناسب با ظرفیت‌های روانی دانش‌آموزان ارائه شود، می‌تواند به مؤثرترین حوزه‌ی یادگیری و درس مورد علاقه‌ی دانش‌آموز تبدیل شود. در این فصل، اصول یاددهی - یادگیری مؤثر در مطالعات اجتماعی، برخی روش‌های نسبتاً جدید و همچنین طراحی واحد یادگیری به شما ارائه می‌شود.

۱- ویژگی‌های یادگیری و تدریس مؤثر مطالعات اجتماعی

پیش از آن‌که به اصول یادگیری و تدریس مؤثر مطالعات اجتماعی بپردازیم باید به پیش‌فرض‌های زیر و تعاریف برگرفته از این‌ها توجه کنیم.

- همه‌ی یادگیرندگان طیف گسترده‌ای از دانش و تجارب را با خود حمل می‌کنند که محصول «محیط یادگیری» آن‌هاست. این طیف از تجارب پیشین، قبلاً از طریق موقعیت جغرافیایی محل زندگی‌شان، وضعیت اقتصادی - اجتماعی‌شان و جنبه‌های مربوط به سوابق خانوادگی، فAMILI و نظایر آن شکل گرفته است. این تجارب و دانش پیشین بر تجارب یادگیری جدید اثر می‌گذارد؛

- یادگیری در متن و فضای فرهنگی - اجتماعی به‌خصوص وقوع می‌یابد؛

- یادگیری یک فرایند مادام‌العمر است و در طول حیات یک فرد به‌طور مستمر ادامه دارد؛

- یادگیرندگان به روش‌های مختلف یاد می‌گیرند؛

- یادگیرندگان به روش‌های متفاوت مهارت‌های تفکر و عمل را بروز می‌دهند؛

- یادگیری می‌تواند از طیف گسترده‌ای از روش‌ها و فناوری (تکنولوژی)ها بهره‌گیری کند؛

- یادگیری و آموزش تلاشی جمعی تلقی می‌شود؛ دانش‌آموز، معلم و همه‌ی افراد دخیل در

یادگیری، هم در مسئولیت و هم در نتیجه‌ی کار سهیم‌اند.

بر این مبنا، یادگیری فرایند شکل دادن به معنا از طریق تجربه است. آموزش و تدریس فرایند رهبری و تسهیل یادگیری است.

فراگیرنده در درجه‌ی اول به دانش‌آموز اطلاق می‌شود. اما نه تنها دانش‌آموز بلکه همه‌ی افراد دخیل در فرایند یاددهی - یادگیری در حال آموختن‌اند؛ بنابراین، واژه‌ی فراگیرنده می‌تواند به معلمان،

اولیای مدرسه، والدین و هر فرد دیگری که در این فرایند دخالت دارد نیز اطلاق شود. از آن جا که همه‌ی دانش‌آموزان و معلمان ابعاد گوناگون یادگیری را تجربه می‌کنند، دامنه و تعداد ابعاد به نسبت تعداد شرکت‌کنندگان در فرایند افزایش می‌یابد. به علاوه، یادگیری تلاشی جمعی و متضمن مشارکت است. معلم در درجه‌ی اول به فرد حرفه‌ای واجد شرایط در حوزه‌ی تعلیم و تربیت که فعالیت‌هایش یادگیری را هدایت و تسهیل می‌کند، اطلاق می‌شود. در عین حال، مواردی نیز وجود دارند که دانش‌آموزان، کادر مدیریت مدرسه، والدین، مراقبان و ناظران و اعضای دیگر مجموعه نیز این نقش را ایفا می‌کنند.

به منظور آموزش و یادگیری مؤثر مطالعات اجتماعی، پنج اصل یا ویژگی باید در نظر گرفته شود. این پنج اصل هم ارز یکدیگرند و با هم موجب اثربخشی این فرایند می‌شوند.

۱-۱- پنج ویژگی اساسی در آموزش و یادگیری مطالعات اجتماعی

الف) آموزش و یادگیری مطالعات اجتماعی زمانی مؤثر است که معنادار باشد:

محتوایی که برای آموزش برگزیده می‌شود و هم‌چنین روش‌هایی که به این منظور طراحی می‌شود باید با زندگی واقعی دانش‌آموزان مرتبط باشد. حفظ کردن مجموعه‌ای از اطلاعات یا تمرین مهارت‌ها به خودی خود و جدا از متن زندگی دانش‌آموزان موجب می‌شود که آن‌ها نتوانند پیوندی میان آن‌چه یاد می‌گیرند با فضای خارج از مدرسه برقرار کنند؛ در حالی که چنان‌چه محتوا و روش‌ها بتواند موجب اتصال دانش‌ها، مهارت‌ها و باورها و نگرش‌ها شود و در زندگی واقعی دانش‌آموزان مؤثر افتد، برای آن‌ها معنادار می‌شود.

این نوع آموزش، دانش‌آموز را به دنیای اطراف خود حساس می‌کند و موجب می‌شود او بتواند دانش، تفکر و مهارت‌های خود را در محیط اجتماعی به کار ببندد و از سوی دیگر، به یادگیری اجتماعی علاقه‌ای مستمر پیدا کند. در این نوع آموزش، هم‌چنین معلمان بیش از آن که برای انتقال اطلاعات گسترده و زیاد به ذهن دانش‌آموزان تلاش کنند، هم خود را در کاربرد محتوا و الگوهای موقعیت‌های واقعی به کار می‌بندند و به علاوه در حین آموزش ایده‌ها، واقعیت‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها را با هم می‌آمیزند و بر یک بعد یا جنبه، تکیه‌ی بیش از حد نمی‌کنند.

فعالیت‌ها و ارزش‌یابی از کار دانش‌آموزان در آموزش مؤثر مطالعات اجتماعی، زمانی معنادار طراحی می‌شود که بتواند پیوندی میان محتوا و تجارب فراگیرندگان برقرار کند؛ برای مثال، به جای تأکید بر برچسب‌گذاری اسامی مکان‌ها روی نقشه، می‌توان از دانش‌آموزان خواست که مسیری را

روی یک نقشه به عنوان مسافر واقعی، مشخص کنند یا به جای فهرست کردن فواید برخی قوانین و مقررات، اهمیت رعایت کردن مقررات یا عدم رعایت آن‌ها را در محیط زندگی خود مثلاً مدرسه، کلاس، بازی و نظایر آن شناسایی کنند یا به جای تعریف برخی اصول و ارزش‌های اخلاقی، این ارزش‌ها را در موقعیت‌های مختلف زندگی روزمره به کار ببندند. معلم در چنین شرایطی باید به خوبی به نیازهای اجتماعی و شهروندی دانش‌آموزان آگاهی و حساسیت داشته باشد تا بتواند این فرایند را برای آن‌ها معنادار کند. یکی از جنبه‌های معنادار کردن آموزش مطالعات اجتماعی تأکید بر آموزش تاریخ، جغرافیا و فرهنگ محل زندگی دانش‌آموزان است.

ب) آموزش و یادگیری مطالعات اجتماعی زمانی مؤثر است که تلفیقی باشد: مطالعات اجتماعی ماهیتاً یک حوزه‌ی یادگیری تلفیقی است که با طیف وسیعی از موضوعات، منابع و فعالیت‌های یادگیری سروکار دارد. با این حال، آموزش و یادگیری مؤثر آن زمانی رخ می‌دهد که این تلفیق، هم‌آمیزی و یکپارچه‌سازی در همه‌ی جنبه‌ها به خوبی رعایت شود.

در انتخاب موضوعات باید به گونه‌ای عمل کرد که محتوا از مرزهای دیسیپلین‌ها عبور کند. آن‌چنان‌که موضوعات واقعی که دانش‌آموز در محیط زندگی خود تجربه می‌کند، به یک رشته‌ی خاص تعلق ندارد و آمیزه‌ای از موضوعات فرهنگی، اجتماعی، جغرافیایی، اقتصادی، دینی، اخلاقی، هنری و ... است. مطالعه‌ی فضای جغرافیایی در زمان و مطالعه‌ی تاریخ مکان‌ها با توجه به شرایط محیطی، فرهنگی و از منظرهای گوناگون صورت می‌گیرد. این تلفیق و هم‌پسته‌سازی به‌ویژه باید خود را در یکپارچگی میان دانش مهارت‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌ها جلوه‌گر کند. هم‌آمیزی فناوری‌های گوناگون و متعدد در آموزش و جمع‌آوری اطلاعات از طریق استفاده از فیلم‌ها، اسلایدها، رایانه‌ها، منابع نوشتاری و الکترونیکی، یکی دیگر از جنبه‌های این تلفیق است. در نهایت، آموزش و یادگیری مطالعات اجتماعی باید با سایر حوزه‌ها نیز درآمیزد و آن‌ها را تقویت کند. خواندن متون، نوشتن متون، انجام محاسبات، بهره‌گیری از هنر و ادبیات، بهره‌گیری از حوزه‌ی دین و اخلاق موجب می‌شود سایر برنامه‌های درسی که با هدف تربیت اجتماعی و شهروندی برای دانش‌آموزان یک کشور طراحی می‌شوند، از طریق درس مطالعات اجتماعی، تقویت شوند.

پ) آموزش و یادگیری مطالعات اجتماعی زمانی مؤثر است که ارزش محور باشد: انتخاب محتوا و روش‌های آموزش مطالعات اجتماعی باید به گونه‌ای باشد که مسئولیت‌پذیری، اخلاق‌گرایی، نوع‌دوستی، تعاون و سایر ارزش‌های محوری را در دانش‌آموزان نهادینه کند. فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، پرسش‌ها، روش‌های ارزش‌یابی و ... باید به گونه‌ای تهیه و طراحی

شوند که دانش‌آموزان را به‌سوی اهداف ارزشی و نگرشی برنامه سوق دهند و به آن‌ها یاد بدهد که چگونه از طریق بحث و گفت‌وگو، کاوشگری، استدلال و مفاهمه، مسائل فردی، اجتماعی و محیطی را تجزیه و تحلیل و ارزیابی کنند. زمانی که تضادهایی میان اهداف ارزشی با ارزش‌های شخصی و خانوادگی دانش‌آموزان یا هنجارهای اجتماعی وجود دارد، باید دانش‌آموزان را از این پیچیدگی‌ها و تضادها آگاه کرد و به آن‌ها یاد داد که به شناسایی و نقد نظرها و دیدگاه‌های مختلف بپردازند و سپس دانش‌آموزان را به سوی ارزش‌های موردنظر هدایت کرد. البته در این زمینه، یکی از راه‌های مؤثر نیز به نمایش گذاشتن ارزش‌ها در قالب رفتار عملی معلم است.

ت) آموزش و یادگیری مطالعات اجتماعی زمانی مؤثر است که چالش برانگیز باشد :
در انتخاب محتوا و روش‌های آموزش مطالعات اجتماعی باید تلاش کرد که دانش‌آموزان با موقعیت‌های چالش برانگیز – نه تنش‌زا – روبه‌رو شوند. وقتی دانش‌آموزان در طی بحث و کارگروهی با چنین موقعیت‌هایی مواجه شوند، یاد می‌گیرند که به‌طور دقیق و فعال گوش کرده، پاسخ‌هایی مبتنی بر تفکر درباره‌ی نظر دیگران ارائه کنند. هم‌چنین آن‌ها به تدریج یاد می‌گیرند که از رفتارهای نامناسب در حین بحث یا کار با دیگران بپرهیزند؛ به این منظور، معلم در فرایند تدریس، دانش‌آموزان را با فعالیت‌های برانگیزاننده‌ای مواجه می‌کند که در آن‌ها منابع مختلف اطلاعاتی و دیدگاه‌های متضاد و مختلف ارائه می‌شود و پس از طرح مسئله‌ها و سؤال‌ها، زمان کافی در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد تا به تفکر درباره‌ی اظهارنظرهای یکدیگر بپردازند و پاسخ‌های خود را نیز بر مبنای تفکر جمع‌بندی کنند. این سؤال‌ها معمولاً پاسخ‌های متعددی دارند.

ث) آموزش و یادگیری مطالعات اجتماعی زمانی مؤثر است که معلم و فراگیر هر دو فعال باشند : آموزش و یادگیری مطالعات اجتماعی نیازمند به‌کارگیری روش‌های فعال در انتخاب محتوا و طراحی و اجرای تجارب یادگیری است. معلم با دانش‌آموزان در فرایند یادگیری کاوشگری و اکتشاف مشارکت می‌کند.

معلم از مواد آموزشی متعدد استفاده می‌کند و تجارب یادگیری را با زندگی دانش‌آموزان مرتبط می‌سازد و در روند جریان یادگیری، فعالانه به هدایت دانش‌آموزان می‌پردازد. به‌طور مداوم، ابهامات و مشکلات را رفع می‌کند.

دانش‌آموزان نیز منفعل نیستند و فقط به حفظ کردن و کپی کردن نمی‌پردازند بلکه با توجه به تجارب یادگیری معلم، دانش‌آموزان به تحرک و فعالیت وا داشته می‌شوند، آن‌چه را باز می‌یابند و فرامی‌گیرند، متعلق به خود می‌دانند؛ لذا یادگیری عمیق و پایدار رخ می‌دهد. در روش‌های فعال، گاه

معلم و دانش‌آموز یا دانش‌آموزان با هم به تولید یا گردآوری مواد آموزشی مورد نیاز یا طراحی مدل یادگیری دست می‌زنند. یادگیری فعال به‌ویژه به‌طور گروهی دانش‌آموزان را برای تبدیل شدن به عناصر فعال اجتماعی مهیا می‌کند. مصاحبه، جمع‌آوری داده‌ها از منابع مختلف در زمینه‌ی محل زندگی، ایفای نقش، بازدید میدانی، مراجعه به نهادهای محلی، گفت‌وگو با اعضای خانواده (برای مثال در مورد مصرف انرژی)، خواندن روزنامه‌ها و مجله‌ها تکمیل یا انجام یک پروژه، همگی موجب می‌شود که دانش‌آموزان درک و فهم و مهارت‌های اجتماعی خود را توسعه دهند.

۲- طراحی واحد یادگیری

واحد یادگیری عبارت است از پیشبرد زنجیره‌وار درس‌ها برای بسط یک موضوع یا مضمون که در آن محتوا، مفاهیم، مهارت‌ها و ارزش‌ها با بیانی روشن و دقیق بسط داده می‌شود.

واژه‌ی «واحد» بر وحدت و یکپارچگی دلالت دارد. لذا زمانی که به‌عنوان یک معلم آموزش خود را در قالب واحد یادگیری سازماندهی می‌کنیم، این امکان را برای خود و دانش‌آموزان فراهم می‌آوریم که انسجام و یکپارچگی را در فرایند آموزش تجربه کنیم.

طراحی یک واحد یادگیری به منزله‌ی طراحی اسکلت یک ساختمان یا معماری آن است که با تولید منابع لازم، طراحی و پیاده‌سازی تکالیف یادگیری، چگونگی پشتیبانی از دانش‌آموزان و فعالیت‌های مربوط به مرور و ارزیابی بر روی این اسکلت توسعه می‌یابند.

استفاده از واحد یادگیری در بیش‌تر موقعیت‌های تدریس و یادگیری، رویکرد مفیدی است؛ زیرا تلاش‌های معلم و دانش‌آموزان را بر روی موضوع اصلی یا مجموعه‌ای از مفاهیم نظام‌مند متمرکز می‌کند. چنین تمرکزی باعث می‌شود که یادگیری به شکل اصولی و به سمت اهداف کاملاً مشخصی پیش برود و معلمان از افتادن در دام صرفاً تدریس مفاهیم و فعالیت‌ها و صفحات ویژه‌ای از کتاب درسی مصون بمانند. تمرین و مهارت‌ورزی در طراحی واحد یادگیری مناسب به تدریج به معلمان کمک می‌کند که بتوانند با استفاده از در دست داشتن سرفصل‌ها و عناوین و اهداف برنامه‌ی درسی، خود به تنظیم و تولید محتوا و سازماندهی فعالیت‌های یادگیری اقدام کنند. قبل از طراحی واحد یادگیری، معلم باید به سه سؤال اساسی پاسخ دهد:

— چه چیز را قصد داریم بیاموزیم (اهداف)؟

- از کدام روش‌ها، مواد و وسایل استفاده می‌کنیم (روش‌ها)؟
- چگونه تحقق رسیدن به اهداف را متوجه می‌شویم (ارزش‌یابی)؟

۱-۲- فرایند طراحی

به‌طور کلی، فرایند طراحی یک واحد یادگیری شامل مراحل زیر است :

الف) انتخاب موضوع : اولین گام آن است که معلم براساس اهداف کلی دوره و ترم و هم‌چنین سرفصل‌های کلی برنامه‌ی درسی، موضوع را انتخاب کند. در برنامه‌ی درسی تلفیقی، معلم به‌طور مبتکرانه مضمونی را که به چند حوزه‌ی موضوعی پوشش می‌دهد، انتخاب می‌کند. در این زمینه، انتخاب موضوع به خلاقیت و هنر معلم بستگی دارد. هر قدر موضوع جذاب‌تر و با نیازها و زندگی واقعی مخاطبان هماهنگی بیش‌تری داشته باشد، یادگیری مؤثرتر و با نشاط‌تری به وقوع خواهد پیوست.

ب) شرح اجمالی : دومین گام این است که برای آن واحد، شرحی اجمالی در چند بند شامل یک استدلال درباره‌ی هدف موضوع مورد انتخاب و نیز بیان مختصری از محتوا نوشته شود و حدود موضوع مورد آموزش مشخص شود. مواردی که انتظار می‌رود در عمل از خود بروز دهند، به اختصار در این بخش نوشته می‌شود.

پ) اهداف عینی واحد یادگیری : اهداف واحد یادگیری باید کاملاً واضح و شفاف نوشته شود و هر یک تصریح کند چه عملکردی از دانش‌آموزان انتظار می‌رود. اهداف عینی از اهداف کلی دوره استخراج می‌شود. اهداف عینی باید به‌صورت یک سری جمله‌ی خبری نوشته شوند و نشان دهند دانش‌آموزان در پایان واحد یادگیری :

- چه چیزهایی را بدانند؛
- چه چیزهایی را بتوانند انجام دهند؛
- به چه چیزهایی ارزش بگذارند.

آن‌چه انتظار می‌رود دانش‌آموزان بدانند از اهداف کلی دوره و سرفصل‌ها یا محتوای اصلی نشأت می‌گیرد و آن‌چه انتظار می‌رود دانش‌آموزان بتوانند انجام دهند، ناظر به پرورش و بروز مهارت‌هایی است که در خلال یا پس از فرایند یادگیری به وقوع بپیوندد.

ت) تولید محتوای واحد یادگیری : معلم ممکن است برای فراهم کردن اطلاعات لازم، به ناچار، به منابع اطلاعاتی متنوعی مراجعه کند.

محتوای فراهم شده توسط معلم باید به روز، معتبر و در راستای اهداف واحد یادگیری باشد. هم‌چنین، حجم آن با زمان اختصاص یافته به آموزش آن واحد، واقع‌گرایانه و متناسب انتخاب شده باشد. پس از انتخاب محتوای مناسب، معلم باید به سازماندهی آن بپردازد و درباره‌ی نحوه‌ی ارائه‌ی آن تصمیم‌گیری کند.

ث) فراهم کردن منابع و مواد آموزشی مورد نیاز: در این مرحله، معلم براساس محتوا و پیش‌بینی تجارب و فعالیت‌های یادگیری، به گردآوری، تولید و فراهم کردن مواد آموزشی اقدام می‌کند. این موارد ممکن است شامل چند کتاب مرجع، یک فیلم کوتاه داستانی یا مستند، اسلاید و عکس، پوستر یا نرم‌افزار رایانه‌ای مرتبط با موضوع باشد. کار برگ‌هایی که برای انجام فعالیت‌ها به دانش‌آموزان داده می‌شوند و برگه‌های حاوی آزمون‌های خودسنجی، هم‌تسنجی یا سایر ابزار ارزش‌یابی، از اجزای مهم بسته‌ی آموزشی‌اند که معلم آن‌ها را تهیه، طراحی و تکثیر می‌کند. مواد آموزشی طیف گسترده‌ای دارند و ممکن است از ابزار و وسایل فیزیکی تا دعوت از صاحب‌نظران و مقامات مسئول یک نهاد یا بازدید از یک مؤسسه را نیز شامل شوند.

ج) شیوه‌ی تدریس و سازماندهی تجارب یادگیری: در این مرحله، معلم به انتخاب شیوه یا ترکیبی از شیوه‌های آموزشی دست می‌زند؛ برای مثال، ممکن است در قالب روش بارش مغزی در ابتدا واژه‌ای را روی تخته بنویسد و از دانش‌آموزان بخواهد آن‌چه را به ذهنشان می‌آید، بگویند و سپس به طبقه‌بندی یا تفسیر آن‌ها اقدام کند یا در آغاز درس، فیلم کوتاهی را به نمایش بگذارد یا داستانی چالش‌برانگیز را بخواند و از دانش‌آموزان بخواهد درباره‌ی عملکرد بازیگران یا قهرمانان داستان به گفت‌وگو بپردازند و در مرحله‌ی دیگر از آن‌ها بخواهد به‌طور گروهی، پس از نتیجه‌گیری از گفت‌وگو، به تهیه‌ی پوستر یا نقاشی یا تهیه‌ی چارت یا نقشه‌ای که موارد را نشان بدهد، اقدام کنند یا برای بازدید از یک مؤسسه و ملاقات با مسئول یا صاحب‌نظری، سؤالانی طراحی کنند.

در این مرحله، معلم در قالب شیوه یا شیوه‌های منتخب تدریس برای آن موضوع، تجارب و فعالیت‌های یادگیری را سازماندهی می‌کند و به آن نظم می‌بخشد و آن‌ها را به اختصار و شفاف، به‌طور متوالی و مرتب و در واحد یادگیری طراحی شده، منظور می‌کند؛ برای مثال، در درسی با عنوان «من بزرگ‌تر می‌شوم» در سال سوم ابتدایی:

● خواندن داستان شناسنامه

● توضیح شفاهی درباره‌ی فعالیت، پرکردن فرم‌های مشخصات و توانایی‌های خود

● گروه‌بندی و ترغیب دانش‌آموزان به گفت‌وگو درباره‌ی تفاوت‌ها و تشابهات بین خودشان

- توزیع تست‌های خودارزیابی
- جمع‌بندی گفت‌وگو توسط دانش‌آموزان و گزارش آن به کلاس
- فرصت لازم برای این که دانش‌آموزان خود را با توجه به اطلاعات فرم‌هایی که پرکرده‌اند، معرفی کنند.

چ) ارزش‌یابی : معلم هنگام طراحی واحد یادگیری، روش‌های ارزش‌یابی را نیز معین می‌سازد و ابزار و لوازم آن را شامل سیاهه‌ی مشاهدات یا انواع برگه‌های آزمون یا پوشه‌ی کار و امثال آن از پیش تهیه می‌کند. معلم در هر واحد یادگیری طراحی شده در ستون مربوط به ارزش‌یابی، به اختصار ظهور و بروز نتایج یادگیری را به‌نحوی که انتظار می‌رود و محورهایی که مورد نظر است، مشخص می‌کند.

برای مثال :

محورهای ارزش‌یابی پیشنهادی برای این واحد یادگیری عبارت‌اند از :

- میزان مشارکت در بحث و گفت‌وگو
 - ارائه‌ی شفاهی مطالب جمع‌بندی شده
 - پرکردن فرم‌ها و فعالیت‌های کاربرگ به‌طور صحیح
 - پرس‌وجو و فراهم کردن اطلاعات درباره‌ی موضوع فعالیت (۲)
 - فراهم آوردن مدارک و شواهدی درباره‌ی تغییرات خود
 - معین کردن نکات کلیدی داستان (پاسخ به پرسش‌ها به‌طور صحیح).
- ح) تخصیص زمان : معلم به‌عنوان یک کارشناس براساس نحوه‌ی طراحی واحد یادگیری و حجم و میزان مفاهیم و فعالیت‌ها، زمان لازم برای آموزش آن واحد و زمان تقریبی برای هر فعالیت را مشخص می‌کند؛ باید توجه شود که پیش‌بینی ظرف زمانی و مظروف فعالیت‌های یاددهی – یادگیری، معقولانه و متناسب صورت گیرد.

صفحه‌ی ۱

عنوان واحد یادگیری :

زمان آموزش :

عنوان درس :

..... جلسه

پایه :

..... ساعت

شرح اجمالی : در این درس دانش‌آموزان

اهداف :

انتظار می‌رود دانش‌آموزان :

..... (بدانند)

..... (بتوانند)

..... (ارزش بگذارند)

منابع، مواد و وسایل مورد نیاز :

تجارب و فعالیت‌های یاددهی – یادگیری :

زمان تقریبی مورد نیاز :

.....

.....

.....

.....

محورهای عمده‌ی ارزش‌یابی : چگونگی ارزش‌یابی :

..... ۱-

..... ۲-

..... ۳-

..... ۴-

..... ۵-

۳- روش‌های مؤثر در آموزش مطالعات اجتماعی

درس مطالعات اجتماعی بنابر ماهیت خود با موضوعات متنوع و هم‌چنین رشد فردی و اجتماعی دانش‌آموزان سروکار دارد؛ لذا استفاده از روش‌های متنوع و فعال یادگیری در این حیطه، الزامی و اجتناب‌ناپذیر است.

۳-۱- گسترش روش‌های فعال

«تاریخ‌پیدایی روش‌های نوین در آموزش و پرورش را که به روش‌های فعال از آن‌ها یاد می‌شود، بیش از همه باید در بنیان‌گذاری روان‌شناسی تکوین (رشد) و روان‌شناسی اجتماعی دوران کودکی و فعالیت‌مربیان، روان‌شناسان و اندیشمندانی دانست که در طول بیش از دو قرن به مرور به شکل‌گیری چنین روش‌هایی کمک کردند. این اندیشه که کودک دارای شیوه‌های مشاهده، تفکر و احساس خاص خویش است که با بزرگ‌سال فرق می‌کند و هم‌چنین کودک یک فرایند رشد هوش عملی به سمت هوش نظری را طی می‌کند، از اهمیت بسیار برخوردار شد. اصولاً کودک از راه درک فعالانه‌ی امور است که چیزی یاد می‌گیرد. روش‌های نو در آموزش و پرورش که به روش‌های فعال مشهورند، ریشه در فعالیت‌های علمی و جمعی روان‌شناسان و مربیان معاصر در قرن بیستم داشته است که به یک کشور یا منطقه‌ی خاصی اختصاص ندارند. این تحول در روان‌شناسی باعث شد تا نگاه به کودک و رشد و تکوین عقلانی و یادگیری او عوض شود^۱...»

با پیشرفت علوم تربیتی، روش‌های یاددهی - یادگیری دچار تحول شد. این روش‌ها را به دلیل تازگی روش‌های نو، در همین قیاس باید روش‌های ماقبل آن را روش‌های قدیمی، سنتی یا کهنه نام داد. باید توجه داشت که اطلاق این نام‌ها به روش‌های مختلف، در سطح نظری فاقد جنبه‌ی ارزش‌داوری است و بد یا خوب بودن از آن‌ها مراد نمی‌شود. روش‌های نو را براساس ماهیت آموزش می‌توان روش‌های غیرمستقیم هم نامید و در مقابل، روش‌های «سنتی» را روش‌های مستقیم نام داد. روش‌های نوین یاددهی - یادگیری را می‌توان روش‌های فراشناختی هم نامید و در تعریف آن اظهار داشت که روش فراشناختی یک استراتژی آموزشی است که طی آن، معلم با روش‌های مختلف، فراگیرندگان را متوجه مجهولات ذهنی خود می‌کند و این آگاهی هرچه بیش‌تر باشد، میل به دانستن

۱- سلسبیلی، نادر؛ آشنایی با تجربیات و طراحی رویکرد حل مسئله و پژوهشگری با تأکید بر مطالعات اجتماعی، ۱۳۸۸، صص

و تبدیل آن‌ها به مجهولات از قوت بیش‌تری برخوردار می‌شود؛ روند تبدیل مجهولات به معلومات از مراحل‌ی مانند مطالعه، مشاهده، مباحثه و نتیجه‌گیری می‌گذرد و نتایج حاصل که همان مجهولات تبدیل شده به معلومات است با استدلال پذیرفته می‌شود. این فرایند هر اندازه عمق بیش‌تری برخوردار باشد، فراشناخت عمیق‌تری حاصل خواهد شد؛ به بیان ساده‌تر، اگر «شناخت» را دانستن بدانیم، فراشناخت را عمیق‌تر دانستن، دانستن همراه با استدلال و دانستن برآمده از تفکر باید بدانیم.

تعریف فوق، تعریف روش‌های غیرمستقیم آموزش نیز است. در این روش‌ها، معلم آن‌چه را فراگیرندگان باید بدانند آماده و به‌صورت معلومات مسلم در اختیار آن‌ها نمی‌گذارد. بلکه فراگیرندگان را درگیر پروسه‌ای از فعالیت‌های علمی، ذهنی و فکری می‌کند تا آنان در فرایندی کاوشگرانه و مشارکتی بر دانش و معرفت خود بیفزایند و آن‌چه را معلومات تلقی می‌کنند، با استدلال همراه سازند. نتیجه‌ی چنین آموزشی بر اعماق ذهن نقش می‌بندد و از پایداری بیش‌تری برخوردار می‌شود مقایسه‌ی دو تعریف فوق، بنیان مشترکی را میان آن‌ها نشان می‌دهد چنان‌که در سطح نظری و بر مبنای تعاریف فوق می‌توان روش‌های فراشناختی را همان روش‌های غیرمستقیم یاددهی – یادگیری دانست.

روش‌هایی مثل ایفای نقش، حل مسئله، تبیین ارزش‌ها و نمایشی را می‌توان در مجموعه «روش‌های غیرمستقیم یا نوین» طبقه‌بندی کرد؛ زیرا از توان بالقوه برای تحقق اهداف فراشناختی برخوردارند. در این‌جا یادآوری این نکته ضروری است که به‌کارگیری صورت این روش‌ها می‌تواند فرایند آموزش را از قالب فراشناختی یا غیرمستقیم خارج کند.

اما روش‌های مستقیم یا سنتی آموزش، فرایندی تقریباً ساده است که آن‌چه باید آموزش داده شود در کتاب درسی نوشته می‌شود و معلم با شیوه‌ها یا روش‌های مختلف از جمله توضیح یا سخنرانی، روخوانی و پرسش و پاسخ یا تلفیقی از آن‌ها، محتوای مذکور را به اطلاع دانش‌آموزان می‌رساند و دانش‌آموزان نیز در مطلوب‌ترین حالت، صددرصد آن محتوا را به حافظه می‌سپارند و در زمان پرسش و آزمون بازگو می‌کنند. تلاش ذهنی دانش‌آموز در این فرایند بر تقویت حافظه و انتقال بی‌کم و کاست مطالب استوار است؛ بنابراین، هر شیوه یا روش آموزشی که چنین فرایندی را بیماید و به هدف فوق نایل آید، هرچند دارای نام‌های مختلفی باشد در مجموعه‌ی روش‌های مستقیم یا سنتی جای می‌گیرد؛ برای مثال، معلم می‌تواند با روش‌هایی مثل پرسش و پاسخ، طرح چند سؤال اضافی، یافتن پاسخ آن‌ها توسط دانش‌آموزان به صورت فعالیت گروهی یا فعالیت در خانه، بررسی پاسخ‌ها در کلاس، مشخص کردن جواب‌های صحیح از کتاب، ملزم

ساختن دانش‌آموزان به نگارش سؤال‌ها و جواب‌ها به صورت پانویس در دفتری خاص، چنین پندارد که روش فعال یا مشارکتی به کار گرفته است و کلاس را از حالت یکنواختی خارج کرده است. اما اگر توجه کند که آن چه دانش‌آموز در نهایت فرا خواهد گرفت عین متن کتاب است، در خواهد یافت که از قالب آموزش مستقیم خارج نشده است. البته مسلم است که به کارگیری این روش‌ها، تنوع فعالیت آموزشی به دنبال دارد و در قیاس با روش‌های یکنواخت، از امتیاز بالاتری برخوردار است اما در نهایت، از ماهیت آموزشی روش‌های مستقیم پا فراتر نمی‌گذارد.

عکس حالت فوق می‌تواند در اجرای روش‌های غیر مستقیم اتفاق بیفتد؛ برای مثال، «ایفای نقش» در کلاس اجرا شود اما آن چه ممکن است مدنظر معلم باشد دریافت عبارات رد و بدل شده و اسامی ایفاگران نقش توسط بقیه‌ی شاگردان و انعکاس آن‌ها باشد. در چنین حالتی باید گفت که فراگیرندگان آن چه را باید به حافظه می‌سپردند، به دلیل عینی‌شدن مطالب، راحت‌تر یاد گرفته‌اند؛ به عبارت ساده‌تر، دانش‌آموزان هیچ تلاش فکری و ذهنی برای پذیرش معلومات و چرایی پذیرش آن‌ها به کار نبرده‌اند.

پس آن چه می‌تواند مرز و شاخص روش‌های مستقیم و غیرمستقیم (سنتی و نو) یاددهی – یادگیری باشد، میزان دوری و نزدیکی به ماهیت آموزشی مورد انتظار براساس تعاریف این دو مجموعه است.

نکته‌ی مهم دیگر، نیازمندی روش‌های مستقیم و غیرمستقیم و تداخل حیطه‌های آن‌هاست؛ یعنی این که هیچ روش آموزشی را شاید نتوان بدون استفاده از روش‌های دیگر به کار برد. چنان که در اجرای روش غیرمستقیم، گاهی از توضیح و سخنرانی در محدوده‌ای کوچک و به عنوان شیوه استفاده می‌شود و آموزش‌های حاصل از یاددهی – یادگیری مستقیم در مواردی می‌توانند به سطح آموزشی روش‌های غیرمستقیم نزدیک شوند.

روش‌های نوین، فعال یا غیرمستقیم که در مقابل روش‌های سنتی قرار می‌گیرند، طیفی از روش‌های مختلف را در برمی‌گیرند؛ برای مثال، روش‌های ایفای نقش، مطالعه‌ی موردی، بحث گروهی، نمایش، استفاده از کارت‌های آموزشی بارش مغزی (بیان ایده‌های آنی)، روش تبیین ارزش‌ها، اکتشافی، حل مسئله و بازدید علمی، از آن جمله است.

این روش‌ها به تفصیل در کتاب‌های روش تدریس مورد بحث قرار گرفته است و دانشجویان

عزیز می‌توانند برای یادآوری و مرور این روش‌ها به این کتاب‌ها مراجعه کنند. هر یک از این روش‌ها برای اجرا، ویژگی‌های خاص خود را دارند و با توجه به مضامین و موضوعات مختلف و ویژگی‌های مخاطبان، انتخاب می‌شوند. استفاده از مؤثرترین روش در آموزش هر مضمون یا موضوع نیز به هنر و مهارت معلم بستگی دارد؛ زیرا در صورتی که روش متناسب با موضوع انتخاب نشود، خود، آثار منفی به دنبال دارد؛ برای مثال، زمانی می‌توانیم از روش بحث گروهی برای یک موضوع استفاده کنیم که آن موضوع قابلیت بحث و نقد و گفت‌وگو داشته باشد؛ به عبارت دیگر، درباره‌ی آن موضوع ایده‌های مختلف وجود داشته باشد؛ در حالی که برای آموزش یک پدیده و موضوع قطعی و مسلم، به کاربرد این روش نیازی نیست یا روش بیان ایده‌های آنی (بارش مغزی) به نوعی ارزش‌یابی تشخیصی، جذاب کردن فضای کلاس و انگیزه ایجاد کردن نیز است. از روش ایفای نقش در مواردی استفاده می‌شود که در آن، کنش‌های افراد یا دیدگاه‌ها مطرح باشند؛ برای مثال، در تاریخ، مباحثات و مذاکرات بین شخصیت‌های تاریخی یا در جغرافیا و مدنی، رفتارهای افراد هنگام وقوع بلایای طبیعی یا تصمیم‌گیری‌های محیطی و اجتماعی یا در نقش کارکنان و مسئولان مؤسسات مختلف ظاهر شدن، از آن جمله است. شایان ذکر است که به کارگیری هر یک از روش‌ها، ارزش‌یابی خاص و منطبق با همان روش را نیز طلب می‌کند.

روش تلفیقی: روش تلفیقی چنان‌که از نامش پیداست، به استفاده‌ی معلم از دو یا چند روش در کنار هم به منظور نیل به اهداف آموزشی گفته می‌شود. استفاده از چند روش در تدریس روزانه نیازمند برنامه‌ریزی دقیق‌تری است و معلم باید در طرح درس روزانه‌ی خود موارد استفاده از روش‌های مختلف را براساس اهداف درس تعیین و مشخص کند. روش تلفیقی به چند شکل می‌تواند عملی شود، تلفیق چند روش از روش‌های مستقیم یا غیر مستقیم یاددهی - یادگیری یا روش‌های سنتی و نوین.

تلفیق روش‌ها به هر دلیلی و در هر مجموعه‌ای از روش‌ها رخ دهد، در صورتی که به‌طور درست طرح‌ریزی و اجرا شود از مطلوبیت و محبوبیت بیش‌تری برخوردار می‌شود و با اقبال بیش‌تری از طرف فراگیرندگان روبه‌رو شده و نتایج بهتری به دنبال خواهد داشت.

۴- معرفی برخی رویکردها و روش‌های نو و مؤثر در آموزش

مطالعات اجتماعی

پیش‌تر شرح مفصل انواع روش‌ها در کتاب‌های روش تدریس آمده است؛ از این‌رو، در این بخش فقط برخی رویکردها و روش‌های نو و مؤثر در آموزش مطالعات اجتماعی توضیح داده می‌شود:

۴-۱- پروژه^۱

«معمولاً پروژه‌ی دانش‌آموزی به فعالیت‌هایی گفته می‌شود که براساس هدف‌های برنامه‌ی درسی طراحی می‌شود و تا حدودی پیچیده‌تر از تکالیف معمولی است و دانش‌آموزان به‌طور انفرادی یا گروهی آن را انجام می‌دهند. عنوان فعالیت‌ها می‌تواند توسط معلم یا دانش‌آموز یا با هم فکری هر دو انتخاب شود. محل انجام فعالیت ممکن است کلاس، خارج از کلاس یا ترکیبی از این دو باشد. فعالیت‌های پروژه‌ای برای دانش‌آموزان فرصتی فراهم می‌آورد تا مهارت‌های بهتر زندگی کردن و توانایی برخورد با مسائل زندگی را کسب کنند»^۲.

دیدگاه‌های دیویی در آغاز قرن بیستم و اعتراض او به برنامه‌های درسی موضوع محور، به طراحی برنامه‌هایی منجر شد که در آن، بر ارتباط میان نظام آموزشی و علایق و تجارب آنی، محسوس و پویای دانش‌آموزان تأکید می‌کردند. استفاده از این رویکرد، فرصتی را برای پرداختن به اهداف تربیتی در طراحی برنامه‌های درسی و توجه به تجربیات یادگیری دانش‌آموزان و به‌کارگیری موضوعات درسی به‌منظور فهم بهتر این تجربیات فراهم کرد. براین اساس، جی. ال. مریام (۱۹۲۰م) پیشنهاد کرد که برنامه‌ی درسی سنتی با موضوع مجزا در مدارس کنار گذاشته شود و مطالعه‌ی مسائل واقعی در دستور کار مدارس ابتدایی قرار گیرد و تجربیات دانش‌آموزان در چهار زمینه‌ی مشاهده، بازی، داستان و کار با دست، سازمان داده شود. به نظر او، این شکل از برنامه‌ریزی برای رشد کودک مناسب‌تر است و کیفیت مطلوب، هدفمندی و تمرکز بر فعالیت‌های زندگی واقعی را امکان‌پذیر می‌کند. این ارتباط می‌تواند از طریق «مطالعه‌ی یک مسئله واقعی» مثل فروشگاه بقالی یا حمل و نقل تحقق یابد.

۱- Project.

۲- رستگار، طاهره؛ ارزش‌یابی در خدمت آموزش، فصل سوم، انتشارات منادی تربیت، ۱۳۸۷، ص ۵۹.

از نظر دیویی، موادّ درسی را می‌توان به دو دسته تقسیم‌بندی کرد: یک دسته عبارت است از آن‌چه مستقیماً به تجربه در می‌آید و یک دسته به‌طور غیرمستقیم و به واسطه‌ی علائم، زبان و نمادها به تجربه در می‌آید. به نظر وی، اگر ما تصور کنیم که خواندن و نوشتن مهم‌ترین طریق یادگیری در دوره‌ی ابتدایی است یا آن را تنها طریق یادگیری بدانیم، دچار اشتباه شده‌ایم. فعالیت و تجربه‌ی مستقیم در همه‌ی سطوح آموزشی باید مقدم شمرده شود تا بدین طریق زمینه‌ی تجربیات غیرمستقیم برای افراد فراهم آید؛ در غیر این صورت، ممکن است علائم، زبان و نمادها به جای آن‌که ابزار تلقی شوند، هدف به‌شمار می‌آیند. این شکل از برنامه، از طریق تلفیق محتوا با مسائل زندگی و موقعیت‌های واقعی که در آن اولویت به فهم روزافزون مسائل داده می‌شود، امکان‌پذیر است.

دلایل استفاده از روش پروژه:

- ۱- کار پروژه‌ای موجب رشد و پرورش این دسته از مهارت‌ها و توانایی‌ها می‌شود:
 - الف) مهارت در به‌کارگیری دانش و اطلاعات و خبرگی در حلّ مسائل مختلف
 - ب) توانایی کار کردن با دیگران (کار گروهی)
 - پ) تفکر واگرا و همگرا از طریق بها دادن به الهامات شهودی و جرقه‌های ذهنی آنی به موازات پرورش تفکر منطقی و طیّ مراحل گام‌به‌گام در حلّ مسئله
 - ت) خودتنظیمی و احساس مسئولیت، به علت دانش‌آموز محوربودن کار، چه در صورت موفقیت یا شکست

- ث) قابلیت بروز خلاقیت و جرأت و جسارت دادن به بچه‌ها و تقویت روحیه‌ی فداکاری
- ج) پرورش توانایی تجسم، پیش‌بینی و حدس و گمان.
- ۲- کار پروژه‌ای از آن جهت که مسئولیت کار را به خود دانش‌آموزان می‌سپارد و جریان یادگیری به‌وسیله‌ی خود آن‌ها هدایت می‌شود، ارزشمند است. گرچه سایر روش‌های تدریس نیز ممکن است جنبه‌های فوق را پرورش دهند اما شیوه‌ی پروژه‌ای به لحاظ در هم‌آمیختن همه‌ی آن‌ها برای کسب توانایی در تکمیل پروژه، ارزش فوق‌العاده‌ای دارد.

فعالیت‌هایی با عنوان پروژه که فرصت‌های یادگیری متنوعی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند، اگر به درستی هدایت شوند، از مؤثرترین شیوه‌ها در سهیم کردن دانش‌آموزان در فرایند آموزش و پایدار کردن آموخته‌های دانش‌آموزان در حیطه‌های مختلف دانش، مهارت و نگرش‌اند.

انواع پروژه: پروژه‌ها انواع مختلف دارند. ممکن است از دانش‌آموزان بخواهیم گیاهی را پرورش دهند، وسیله‌ای بسازند، نقشه‌ای محلی طراحی و آماده کنند، اطلاعاتی درباره‌ی مشکلی

اقتصادی یا اجتماعی جمع‌آوری کنند و برای آن پیشنهاداتی بدهند، در مورد زندگی عشایر یا دامداری سنتی و صنعتی و ویژگی آن‌ها تحقیق کنند، و با پلیس، مأمور آتش‌نشانی، رفتگر محله، پارکبان یا صاحبان مشاغل دیگر مصاحبه کنند و از ایده‌های آنان مطلع شوند. در واقع، چنین فعالیت‌هایی برای دانش‌آموزان فرصتی را فراهم می‌کنند تا مهارت‌های بهتر زندگی کردن و توانایی برخورد با مسائل زندگی را کسب کنند اما این فعالیت‌ها باید در مسیر صحیح هدایت شوند. از یک جنبه، می‌توان پروژه‌ها را به پروژه‌های انفرادی و گروهی تقسیم کرد.

مزیت پروژه‌های گروهی این است که امکان رشد فکری، اخلاقی، زبانی و تعامل اجتماعی برای دانش‌آموزان پدید می‌آورد و موجب می‌شود آن‌ها افکار خود را با هم در میان بگذارند، تشریک مساعی کرده، اختلاف نظر پیدا کنند، به چاره‌جویی دست بزنند و ابعاد فکری و اجتماعی خود را رشد دهند.

پروژه‌های گروهی شامل انواع مختلف است :

*** پروژه‌های خدماتی :** هدف این پروژه‌ها ارائه‌ی خدمات به افراد یا گروه‌های نیازمند دریافت کمک است و ممکن است با هدف کمک به جامعه، مدرسه یا افراد اجرا شوند؛ برای مثال، ممکن است کودکان به خانه‌ی سالمندان مراجعه کنند و برای آن‌ها فعالیت‌هایی چون اجرای برنامه، سرود و نمایش داشته باشند یا در محیط مدرسه به کودکان جدیدی که در آن مدرسه ثبت نام می‌کنند، خدماتی ارائه دهند؛ برای مثال در یک پروژه‌ی خدماتی، دانش‌آموزان به بچه‌های تازه وارد به مدرسه، جعبه‌هایی هدیه کردند که حاوی نقشه‌ی مدرسه، اسم مدیر و معلمان، انواع بازی‌های هوشی و اسامی کودکانی که آن‌ها می‌توانستند به آن‌ها مراجعه کنند و از آن‌ها کمک بگیرند، بود.

*** پروژه‌های تولیدی :** در پروژه‌های تولیدی از دانش‌آموزان خواسته می‌شود چیزی بسازند؛ برای مثال، ممکن است این تولید ماکت یا مدلی از قوانین عبور و مرور در خیابان، یک باران‌سنج یا مدل حرکت وضعی و انتقالی زمین باشد.

*** پروژه‌های حل مسئله :** این پروژه‌ها به منظور حل مسائل واقعی در مدرسه، محله و کشور طراحی می‌شود و در واقع، به کارگیری رویکرد کاوشگری در قالب پروژه است؛ برای مثال، ممکن است انتخاب یک کالا یا مصرف آب در خانه و مدرسه را در نظر بگیریم یا مسئله‌ی تداخل بچه‌ها در حیاط مدرسه بین افرادی که ساعت ورزش دارند با کسانی که به مقاصد دیگر به حیاط می‌آیند، پدید آید، در این حالت، ممکن است بچه‌ها در قالب یک پروژه، کم و کیف قضایا را ارزیابی کرده، مصاحبه و گفت‌وگو کنند و سرانجام، پیشنهادی مثل ایجاد یک کمر بند سبز در محوطه‌ی حیاط ارائه دهند.

*** پروژه‌های وسیع و سراسری :** در این نوع پروژه‌ها، همه‌ی دانش‌آموزان یک کلاس یا همه‌ی دانش‌آموزان یک مدرسه مشارکت دارند. این پروژه‌ها، قابلیت اعجاب‌انگیزی در بسیج کردن کل مجموعه‌ی مدرسه، اولیا و کارکنان دارد و هم‌بستگی و هم‌دلی خوبی را در محیط مدرسه به‌وجود می‌آورند که از هیچ طریق دیگری نمی‌توان به آن دست یافت.

زمان اجرای پروژه‌ها : پروژه‌ها از نظر زمان اجرا نیز به انواع مختلفی طبقه‌بندی می‌شوند. برخی پروژه‌ها معمولاً در طول سال تحصیلی اجرا می‌شوند. گاه در طول سال فقط دو پروژه به اجرا درمی‌آید. گاهی فعالیت‌های پروژه‌ای با فعالیت‌های ساعات درسی عادی ادغام می‌شود و برای مثال در هر جلسه، بخشی از ساعت صرف رسیدگی به امور پروژه می‌شود. لازم نیست همه‌ی بچه‌های کلاس هر روز بر روی پروژه‌ها کار کنند. گاهی فعالیت‌های پروژه‌ای با سایر فعالیت‌های آموزشی زمان‌بندی شده که در طول روز انجام می‌گیرد، ادغام می‌شوند و زمانی هم کار پروژه‌ای در محدوده‌ای از زمان انجام می‌شود که کودکان بتوانند آن‌چه را می‌خواهند بر روی پروژه‌ی خود انجام دهند، انتخاب کنند.

مراحل انجام پروژه : هر پروژه شامل سه مرحله‌ی آغازین، گسترش و پایان است.

الف) مرحله‌ی آغاز پروژه : مهم‌ترین مرحله در یک پروژه، انتخاب موضوع است؛ یعنی، معلمان انتخاب موضوع را دشوارترین بخش کار پروژه می‌دانند. معلمان باید به علاقه‌ی کودکان، بسیار توجه کنند. «پروژه» از موارد نادری است که به دانش‌آموز حق انتخاب می‌دهد. تشویق دانش‌آموزان به استفاده از این حق انتخاب، آنان را با اتخاذ تصمیم‌های مسئولانه آشنا می‌کند و توانایی تصمیم‌گیری را در آن‌ها پرورش می‌دهد. در این میان، نقش معلم به عنوان مشاور یا تسهیل‌کننده به‌خوبی خود را نشان می‌دهد. معلم می‌تواند از موضوع پروژه به نفع آموزش دانش‌آموزان استفاده کند و آن دسته از علاقه‌مندی‌ها و کنجکاوی‌های دانش‌آموزان که ذهن آن‌را به خود مشغول می‌کند، در راستای اهداف آموزشی و در قالب پروژه قرار دهد.

در تصمیم‌گیری و واگذاری اجرای پروژه‌های انفرادی یا گروهی، معلم باید بررسی کند که آیا کودکان در این زمینه از قبل اطلاعات یا تجربه‌ای دارند. آیا موضوع، فرصت‌های وسیعی را برای کار خلاق و به‌کارگیری مهارت‌های مورد نظر ایجاد می‌کند؟ آیا منابع موجود مناسب‌اند و می‌توانند در دسترس دانش‌آموزان قرار بگیرند؟ آیا موضوع به اندازه‌ی کافی ارزشمند است که روی آن وقت صرف شود؟ آیا امکان مشارکت والدین در اجرای پروژه میسر است؟ آیا اجرای پروژه با اهداف برنامه‌ی درسی انطباق دارد؟

یکی از نکاتی که در اجرای پروژه‌ها باید مدنظر قرار داد، این است که قابلیت پوشش دادن آن

پروژه را به هدف یا اهدافی از همان برنامه‌ی درسی یا حتی سایر دروس مرتبط، داشته باشد و امکان پرورش طیف بیش‌تری از مهارت‌ها و نگرش‌ها را به‌وجود بیاورد.

معلم می‌تواند برای کشف تجارب و دانسته‌های کودکان درباره‌ی موضوع، با آن‌ها بحث کند. نکته‌ی مهم آن است که معلم باید در انتخاب عنوان، حجم، زمان پروژه و حتی چگونگی ارزش‌یابی آن، دانش‌آموزان را سهیم کند. این کار باعث می‌شود تا مسئولیت‌پذیری، کنجکاوی، اعتماد به نفس و توان قضاوت در آن‌ها افزایش یابد. به هر حال، دانش‌آموزان باید از اهداف به‌خوبی آگاهی داشته باشند.

سپس گروه‌های داوطلب تشکیل می‌شوند و هر یک مسئولیتی را می‌پذیرند و از طریق تقسیم کار و تعامل با یکدیگر، فرایند یادگیری از طریق ساخت‌گرایی را تحقق می‌بخشند و بین آن‌چه می‌دانند و اطلاعاتی که کسب می‌کنند، ارتباط برقرار می‌سازند.

در این بخش باید به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان احترام گذارد. با معرفی پروژه‌های متفاوت به دانش‌آموزان یا گروه‌های مختلف دانش‌آموزان، به آن‌ها امکان می‌دهیم تا از حداکثر توان خود در پیشرفت تحصیلی بهره‌گیری کنند.

ب) مرحله‌ی گسترش پروژه: اگر دانش‌آموزان در انجام پروژه و ارائه‌ی آن به‌خوبی هدایت شوند، اعتماد به نفس آنان افزایش می‌یابد و این امر، بی‌شک در موفقیت‌های بعدی‌شان نیز نقش بسیار مهمی دارد. معلمان می‌توانند برای کمک به کودکان، بررسی‌هایی را انجام دهند، منابعی را فراهم آورند و در اختیار آن‌ها قرار دهند. در استفاده از منابع، مدل‌ها و اشیای واقعی و موارد دیگر به آن‌ها کمک کنند. به دانش‌آموزان هر گروه، فرصت‌هایی داده شود تا مرحله به مرحله کار خود را گزارش دهند و برای انجام مراحل بعدی، به اندازه‌ی کافی راهنمایی شوند. یکی از مواردی که در این بخش حایز توجه است، کمک کردن والدین به فرزندانشان در انجام پروژه است. قبل از هر چیز، والدین باید از هدف‌های گنجانیدن پروژه در برنامه‌ی درسی فرزندشان آگاه شوند.

می‌توان از طریق برپایی یک جلسه یا نوشتن نامه به والدین، انتظارات خود را به‌طور صریح و شفاف، نوشت و والدین را به مشارکت دعوت کرد؛ برای مثال، برای آن‌ها نوشت: «انتظار می‌رود در زمینه‌ی گفت‌وگوی دانش‌آموز با یک مأمور پست یا مصاحبه با یک سالمند خانواده، به وی کمک کنید.» باید والدین را مطمئن کرد که از فرزندانشان در انجام پروژه در حدّ خود او توقع می‌رود و نه بیش‌تر، تا طراحی و اجرای پروژه، تکلیفی سخت و باری بر دوش والدین دانش‌آموزان درنیاید.

تصویر این که قسمتی از پروژه را فرد دیگری مثلاً والدین یا خواهر یا برادر دانش‌آموز به جای

او انجام می‌دهد نباید مانع از وارد کردن فعالیت‌های پروژه‌ای در برنامه‌ی آموزشی بشود. این امر را می‌توان فرصتی برای کمک دیگران به نفع آموزش کودک تلقی و از این فرصت به‌طور صحیح بهره‌گیری کرد.

ب) **مرحله‌ی پایان پروژه:** در این مرحله، معلم به دانش‌آموز کمک کند تا کار خود را ارائه دهد. به هر گروه از دانش‌آموزان فرصت داده می‌شود که کار خود یا خلاصه و اهم نتایج به‌دست آمده را به کلاس ارائه کنند. به سایر دانش‌آموزان کلاس فرصت پرسش و به ارائه‌کنندگان، فرصت پاسخ‌گویی داده می‌شود.

گاه ممکن است بخشی از ارزش‌یابی از پروژه را به عهده‌ی سایر دانش‌آموزان گذاشت. ارزش‌یابی از پروژه باید بر اساس فهرست انتظارات و سیاهه‌ای که دانش‌آموزان و والدین آن‌ها به خوبی از آن مطلع شده‌اند، انجام گیرد؛ برای مثال، اگر یکی از معیارهای ارزش‌یابی از کار پروژه، استفاده از منابع مناسب یا خاص یا ارائه‌ی تمیز و مرتب کار است، باید این معیارها قبلاً به اطلاع دانش‌آموزان رسیده باشد. در صورتی که پس از ارزش‌یابی و داوری، دانش‌آموزان مایل به اصلاح کار خود و برطرف کردن نقاط ضعف خود باشند، باید به آن‌ها فرصت داد و قضاوت نهایی را به بعد از اصلاح کار موکول کرد.

معلمانی که از رویکرد پروژه در آموزش خود استفاده می‌کنند، معتقدند که کار پروژه‌ای نسبت به آموزش نظام‌دار به دانش‌آموزان آن‌ها شایستگی، مسئولیت‌پذیری و اعتماد به نفس بیش‌تری می‌بخشد.

۲-۴- رویکرد مبتنی بر رویدادهای جاری^۱

یکی از رویکردهای جالب، مؤثر و مفید در آموزش مطالعات اجتماعی، آموزش بر اساس رویدادهای جاری است. اگرچه ممکن است برای تمام واحدهای یادگیری و در تمام دوره‌ی آموزشی نتوان از آن استفاده کرد. درواقع، هر آن‌چه در جامعه‌ی محلی، استان، کشور و جهان رخ می‌دهد، در ردیف رویدادهای جاری قرار می‌گیرد. رویدادهای جاری ممکن است طبیعی، علمی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و نظایر آن باشند. به هر حال، انتخاب رویداد جاری متناسب با اهداف و محتوای موردنظر در آموزش صورت می‌گیرد.

اهمیت و ماهیت استفاده از رویدادهای جاری: هر روز که می‌گذرد، معلمان بیش‌تر به نقش‌ها و اهمیت‌های به‌کارگیری «اخبار» در طراحی‌های آموزش خود واقف می‌شوند. راستی، چرا

فرصت آموزش مبتنی بر رویدادهای جاری را که نسبت به آموزش‌های مرسوم، زمان و کار بیش‌تری را می‌طلبد، بر خود هموار می‌کنیم.

عمده‌ترین ویژگی‌های رویدادهای جاری را که ناظر بر اهمیت این روش نیز است به شرح زیر می‌توان خلاصه کرد:

الف) واقعی بودن: رویدادهای جاری پیرامون زندگی ما و فراگیرندگان مسائلی واقعی‌اند و خارج از ذهن ما جریان دارند و به همین دلیل، قابل شناخت‌اند.

ب) قابل مشاهده بودن: رویدادهای جاری به دلیل واقعی بودن، عینی و قابل مشاهده‌اند و در نتیجه از سنخ انتزاعی و ذهنی محسوب نمی‌شوند و فاقد مشکلات شناختی این قبیل مفاهیم انتزاعی‌اند.

پ) چند بعدی بودن: رویدادهای جاری به دلیل ماهیت، دارای چند بعدند و این، همان ماهیت پدیده‌های اجتماعی است؛ بنابراین، این رویدادها می‌توانند کانون یا هسته‌ی خوبی برای تلفیق موضوعات مختلف موردنظر باشند.

فوایدی که دانش‌آموزان از طریق به‌کارگیری این رویکرد نصیبشان می‌شود^۱:

— مهارت‌های سواد خواندن، افزایش دایره‌ی لغات، درک مطلب
— آگاه شدن از مسائل و اخبار جاری و حساس شدن نسبت به آگاهی از اخبار محیط اطراف و توجه به موضوعات خارج از مدرسه

— علاقه‌مندی به مطالعه و خواندن روزنامه

— مهارت یافتن تدریجی در شناخت سبک‌های مختلف اطلاع‌رسانی و روش‌های رسانه‌ای

— ایجاد فرصت برای بحث‌های گروهی و مبادله‌ی افکار و دیدگاه‌ها

— پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، گوش کردن، حل مسئله و ...

انواع رویدادهای جاری براساس موضوع: رویدادهای جاری را بر مبنای ملاک‌های مختلف می‌توان طبقه‌بندی کرد. یکی از این ملاک‌ها، موضوع و مضمون رویدادهاست:

الف) رویدادهای فرهنگی: درج اخباری درباره‌ی مراسم، اعیاد ملی و مذهبی یا مناسبت‌های خاص فرهنگی و دینی در روزنامه یا پخش آن‌ها از رادیو و تلویزیون می‌تواند کانونی برای طراحی یک

۱- بر اساس پژوهشی که نتایج آن در کتاب «روزنامه منبعی برای معلمان» و توسط ادوارد، اف، دی رک (۱۹۹۸) درج شده است، دانش‌آموزانی که از اخبار روزنامه یا تلویزیون استفاده می‌کردند، ضریب بسیار بالاتری را در اجرای تست‌های استاندارد، مهارت‌های خواندن و ریاضی، صحبت کردن، مهارت‌های مربوط به استفاده از آمار و ارقام و بالاخره، علاقه‌مندی به موضوعاتی که در جامعه رخ می‌دهد، نسبت به سایرین نشان دادند.

واحد یادگیری تلفیقی یا پروژه پدید بیاورد؛ برای مثال، ممکن است در عناوین اخبار آمده باشد :

* باند افرادی که آثار و مکشوفه‌های قدیمی را به خارج از کشور منتقل می‌کردند، دستگیر شدند (روزنامه ... مورخ ...)

* ترقه بازی روز چهارشنبه سوری در ... موجب انفجار و آتش سوزی در یک خانه و مجروح شدن دو کودک شد (روزنامه‌ی ... مورخ ...)

* ده‌ها نفر در مراسم عزاداری قالی شویان در مشهد ارده‌ها شرکت کردند (مجله‌ی ... مورخ ...).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، این رویدادهای فرهنگی قابلیت ورود به بحث‌های تاریخی، جغرافیایی، اجتماعی و تربیتی را دارند و می‌توان فراگیرندگان را با کنجکاو کردن به ابعاد مختلف موضوع هدایت کرد.

ب) *رویدادهای طبیعی و زیست محیطی*: اخبار مربوط به رویدادهای طبیعی نظیر تغییرات آب و هوایی و مخاطرات زیست محیطی مانند سیل، زلزله، خشک‌سالی، طوفان، آلودگی هوا، خاک و آب، و پیامدهای فعالیت‌های انسانی در محیط طبیعی، از جمله اخباری است که قابلیت خوبی برای طراحی درسی مطالعات اجتماعی دارد.

مثال :

* نسل ماهیان خاویاری در دریای خزر در معرض خطر قرار گرفته است (روزنامه‌ی ... مورخ ...)

* زلزله‌ای با شدت ۴/۵ درجه ریشتر، منطقه‌ی ... را به لرزه درآورد. در این زلزله، خساراتی به خانه‌های روستایی وارد شد و ... (اخبار رادیو ... مورخ ...)

* مدارس ابتدایی و راهنمایی شهر تهران فردا به علت آلودگی هوا تعطیل اعلام شد (اخبار تلویزیون ... ساعت ... مورخ ...).

در زمینه‌ی هر یک از خبرهای فوق، سؤالات مختلفی مطرح می‌شود که می‌تواند کانون مطالعه‌ی چندوجهی در مطالعات اجتماعی قرار بگیرد؛

مثال : شهر تهران چه ویژگی‌هایی دارد؟ جمعیت آن چند نفر است؟ موقعیت مکانی آن کجاست؟ آلودگی هوا چیست؟ علل آلودگی هوا در شهر تهران چیست؟ برای مقابله با آلودگی هوا چه باید کرد؟ چرا مدارس تعطیل اعلام شدند؟ و ... چه سازمان‌ها و نهادهایی در این زمینه کار می‌کنند؟ زلزله ناشی از چیست؟ زلزله را با چه مقیاسی اندازه‌گیری می‌کنند؟ منطقه‌ی زلزله‌زده در خبر مربوط در کجا واقع

است (موقعیت مکانی)؟ شدت خسارات چه موقع بیش تر می شود؟ اقدامات لازم در پیشگیری از وقوع زلزله چیست؟ چرا محافظت از ماهیان خاویاری اهمیت دارد؟ منظور از گونه های در حال انقراض چیست؟ دریای خزر کجاست؟ کشورهای همسایه یا مجاور این دریا را روی نقشه معین کنید. ماهیان خاویاری چه خصوصیتی دارند؟ چه عواملی موجب کاهش این نوع ماهی ها شده است؟

ب) *رویدادهای اجتماعی و اقتصادی* : این رویدادها نیز موارد مفیدی برای آموزش مطالعات اجتماعی در بستری واقعی در اختیار می گذارند؛ برای مثال، نمونه ای از اخبار در زیر آمده است :

* کشاورزان برنج کار گیلان به واردات برنج به کشور اعتراض کردند (روزنامه ... مورخ ...)

در این زمینه، سؤالاتی درباره ی این که ناحیه ی کشت برنج در ایران کجاست، برنج در چه نوع آب و هوایی به دست می آید، مراحل کشت برنج کدام است، منظور از واردات چیست، فرایند تولید، توزیع و مصرف برنج چیست، واردات چه اثری بر این فرایند می گذارد، و ... مطرح می شود.

ت) *رویدادهای سیاسی* : این رویدادها بیش تر بستری برای آموزش های مدنی به ویژه در بخش روابط مردم و حکومت، مشارکت سیاسی و امثال آن به وجود می آورد؛ برای مثال به خبر زیر توجه کنید :

* مراسم سوگند رئیس جمهور فردا در مجلس برگزار می شود (روزنامه ... مورخ ...).

می توان پرسش هایی را طرح کرد : ریاست جمهوری برای چه دوره ای انتخاب می شود؟ کار مجلس چیست؟ مجلس از چه کسانی تشکیل شده است؟ این افراد چگونه به مجلس راه می یابند؟ نماینده ی محل زندگی شما در مجلس کیست؟ رئیس جمهور به چه چیز سوگند یاد می کند؟ دولت از چه کسانی تشکیل شده است؟ و

انواع استفاده از رویدادهای جاری در آموزش : امروزه اغلب دانش آموزان به طیف وسیعی از منابع اطلاعاتی چون تلویزیون، رادیو، اینترنت، روزنامه ها و مجله ها دسترسی دارند. این منابع به ویژه روزنامه ها و رسانه های محلی و بومی می توانند برای درک بهتر مفاهیم درسی مطالعات اجتماعی، طراحی واحد یادگیری، طراحی پروژه ی آموزشی و نظایر آن بسیار مفید باشند. از رویدادهای جاری منعکس شده در رسانه های خبری می توان به شیوه های مختلف استفاده کرد. بهتر است معلمان روزنامه ها و مجله ها را طبقه بندی کنند و براساس سطح مخاطبان و موضوعات و اهداف مرتبط درسی، اخبار مربوط در آن ها را جدا کنند یا علامت بزنند و به کلاس بیاورند، سپس متناسب با موضوع درس برای ایجاد انگیزه در دانش آموزان یا به عنوان فعالیتی مکمل که رابطه ی درس را با زندگی واقعی نشان

بدهد، از آن استفاده کنند و بخش‌های مورد نظر را در اختیار دانش‌آموزان بگذارند.

گاه ممکن است از دانش‌آموزان بخواهیم که در روزنامه‌ها مطالبی را پیدا کنند؛ برای مثال، در صورتی که درس موردنظر ما جغرافیا و آب و هواست، از دانش‌آموزان بخواهیم که «وضع هوا در هفته‌ی آینده در استان یا محلّ زندگی خود» را پیش‌بینی کنند.

گاه معلم پریده‌هایی از روزنامه‌ها را میان دانش‌آموزان توزیع می‌کند و از آن‌ها می‌خواهد مقاله یا اخباری را درباره‌ی یک موضوع بخوانند و سپس برداشت خود و آنچه را فهمیده‌اند، بازگو کنند.

گاه معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد زیر کلماتی خاص در مقاله یا خبر، خط بکشند و معنای آن‌ها را در فرهنگ‌نامه‌ها و دایرةالمعارف بیابند؛ برای مثال، ممکن است در خبر یا مقاله‌ای تعدادی واژه یا مفاهیم کلیدی مربوط به مباحث اقتصادی درس مطالعات اجتماعی (واردات، صادرات، تقاضا، عرضه و ...) وجود داشته باشد که معلم، کاوشگری را با ترغیب به درک این مفاهیم آغاز کند.

یکی از روش‌های عمده‌ی استفاده از رویکرد، رویکردهای جاری و تعریف پروژه بر مبنای رویدادهاست. لذا در این زمینه همان موارد گفته شده در روش پروژه به کار بسته می‌شود ولی در انتخاب موضوع سعی می‌شود تا از یک رویداد جاری متناسب با اهداف و راهبردهای آموزشی بهره‌گیری شود.

طراحی واحد یادگیری تلفیقی و با رویکرد کاوشگری به‌خوبی با استفاده از رویدادهای جاری میسر می‌شود؛ به‌طوری که بچه‌ها ابتدا سؤال‌هایی درباره‌ی ابعاد مختلف اقتصادی، اجتماعی، تاریخی و جغرافیایی یک رویداد طرح می‌کنند و سپس هر گروه یا همه‌ی اعضای گروه به تحقیق درباره‌ی یافتن پاسخ‌ها یا ارائه‌ی پیشنهادات و راه‌حل‌ها (در صورتی که به راه حل نیاز باشد) می‌پردازند.

۳-۴- پژوهشگری یا کاوشگری^۱ و حلّ مسئله

کاوشگری، پژوهشگری یا روش اکتشافی، یک روش آموزشی یادگیرنده - محور است که طی آن دانش‌آموزان با هدایت معلم به جست‌وجو و کاوش برای پاسخ‌دادن به سؤالات و مجهولات می‌پردازند. معلمان در این روش، از ارائه‌ی پاسخ‌ها به دانش‌آموزان خودداری می‌کنند و آن‌ها را برمی‌انگیزانند تا خود به جست‌وجو و تحقیق دست بزنند. لازمه‌ی این کاوشگری، داشتن مهارت‌هایی در مراحل مختلف است و معلم باید برای پرورش این مهارت‌ها برنامه‌ریزی کند و به تقویت آن‌ها همت گمارد.

فلسفه‌ی یادگیری مبتنی بر کاوشگری ریشه در کارها و آثار پیاز، دیویی، ویگوتسکی و فریره

دارد. اگرچه این رویکرد ابتدا در برنامه‌های درسی آموزش علوم به کار رفت اما به سرعت به همه‌ی برنامه‌های درسی و از جمله مطالعات اجتماعی تسری یافت.

با توجه به وسعت و دامنه‌ی موضوعات اساسی در یک برنامه‌ی درسی تلفیقی چون مطالعات اجتماعی و از سوی دیگر، حجم روزافزون اطلاعات و دانستنی‌ها و عدم امکان آموزش همه چیز، به نظر می‌رسد، به کارگیری این رویکرد به دانش‌آموزان کمک کند تا چگونه یادگرفتن را بیاموزند و بتوانند به تدریج در برآوردن نیازهای آموزشی خود موفق و به یادگیرندگان مادام‌العمر مبدل شوند.

اصول یادگیری مبتنی بر کاوشگری :

— یادگیری مبتنی بر کاوشگری بر تفکرات سازنده‌گرایی در آموزش و تولید دانش تأکید دارد؛

— یادگیری بهتر در موقعیت‌های گروهی ایجاد می‌شود؛ از این رو، بر مشارکت گروهی تأکید

می‌شود؛

— معلم به انتقال دانش سازمان‌یافته نمی‌پردازد بلکه کمک می‌کند تا دانش‌آموزان خودشان یاد

بگیرند؛

— موضوعات و مسائلی که باید مورد مطالعه قرار گیرند و پاسخ‌گویی به مسائل توسط دانش‌آموزان

و معلمان تعیین می‌شود.

رویکرد کاوشگری هم در برنامه‌های درسی رشته‌ای (رشته‌های مجزا) و هم در برنامه‌ی تلفیقی و تماتیک قابل استفاده است. رویکردهای موضوع محور که در آن‌ها کانون توجه بر روی موضوعات محیطی، اجتماعی و فرهنگی است، بهترین بستر برای استفاده از روش کاوشگری را فراهم می‌آورند. کاوشگری‌ها الزاماً از یک مدل تبعیت نمی‌کند و طیف وسیعی از انواع مدل‌ها وجود دارد.

اما به طور کلی در همه‌ی انواع کاوشگری‌ها کم و بیش با مراحل شناسایی موضوع و طرح سؤال، گردآوری منابع و مدارک و اطلاعات، تجزیه و تحلیل و جمع‌بندی و نتیجه‌گیری سروکار داریم. واحد یادگیری معمولاً با سؤالات کلیدی «چه؟»، «چرا؟»، «چگونه؟»، «چه باید کرد؟» و ... آغاز می‌شود. علاوه بر آن در فرایند کاوشگری، خود به خود، سؤالات حیطه‌ی مهارتی نیز مطرح می‌شود که در واقع، معلم دانش‌آموزان را برای پاسخ دادن کمک می‌کند؛ برای مثال، این که چه طور از روی اندکس یک اطلس، مکان مورد نظر را روی نقشه پیدا کنیم؟ چه طور میانگین جمعیت این ناحیه را محاسبه کنیم؟ چه طور از روی مقیاس این نقشه، مسافت دو شهر را حدس بزنیم یا برای مصاحبه با مسئولان آتش‌نشانی، چه سؤالاتی بپرسیم؟ پرسش‌های مربوط به حیطه‌ی مهارتی و فرایند کارند. در این بخش، یک مدل کاوشگری در مطالعات اجتماعی و مراحل آن معرفی می‌شود.

مراحل کاوشگری:

الف) مرحله‌ی آغازین: در این مرحله، موضوعی برای کاوش و شناسایی تعریف می‌شود. این موضوع ممکن است با فعالیت‌هایی سروکار داشته باشد که متضمن علاقه‌مندی‌های عمومی دانش‌آموزان، تولید دانش رایج، تجارب قبلی یا شناسایی جنبه‌های مختلف موضوعات باشد.

در این مرحله، پرسش‌هایی از قبیل «چرا باید درباره‌ی این موضوع کندوکاو کنیم؟ چه چیزهایی در حال حاضر درباره‌ی این موضوع می‌دانیم؟ این موضوع چه تأثیری بر زندگی ما دارد؟ چه چیزی را می‌خواهیم پیدا کنیم؟» مطرح می‌شود. این سؤالات ممکن است در حین فعالیت‌هایی چون بازدید میدانی، مطالعه‌ی یک عکس یا نقشه، مشاهده‌ی یک سند یا اثر تاریخی و نظایر آن به وجود بیاید.

ب) مرحله‌ی جهت‌دهی به کاوشگری: در این مرحله، ممکن است فرضیه‌هایی مطرح شود. فرضیه، پاسخ احتمالی و حدسی - و نه الزاماً صحیح - به سؤالات تحقیق است. در این مرحله، سؤالاتی مانند «چرا این موضوع اتفاق می‌افتد؟ چه چیزهایی درباره‌ی این موضوع حدس می‌زنیم؟ روی چه بخش‌هایی از موضوع باید متمرکز شویم؟» مطرح می‌شود. هم‌چنین در این مرحله، فعالیت‌هایی چون بارش مغزی، ارائه‌ی پیشنهادات و راه‌حل‌های احتمالی، پیش‌گویی و حدس، فرضیه‌سازی کردن یا مطرح کردن سؤالات جزئی‌تر درباره‌ی موضوع تدارک دیده می‌شود.

پ) مرحله‌ی سازماندهی به تحقیق: در این مرحله، معلم به دانش‌آموزان کمک می‌کند که طرحی برای تحقیق خود تهیه کنند. در واقع، راه و روش تحقیق درباره‌ی موضوع، طراحی می‌شود. دانش‌آموزان در این مرحله به سؤالاتی چون «چه‌طور می‌توانیم بهتر به مقصود خودمان در تحقیق دست بیابیم؟ به چه نوع اطلاعاتی نیاز داریم؟ این اطلاعات را از کجا باید جمع‌آوری کنیم؟ بهترین و ممکن‌ترین راه‌ها برای کاوش درباره‌ی این موضوع چیست؟» پاسخ می‌دهند.

سپس در این مرحله، فعالیت‌هایی چون طرح‌ریزی مراحل انجام کار، تشکیل گروه‌های کوچک، تقسیم وظایف افراد در گروه متناسب با توان‌ها و علاقه‌مندی‌ها، شناسایی منابع و تخمین مراحل زمانی کار، انجام می‌شود.

ت) مرحله‌ی جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل / اطلاعات: معلم در این مرحله به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از منابع معین شده در مرحله‌ی قبل مثل بازدید میدانی مصاحبه، فیلم، جمله‌ها و کتاب‌ها و مقاله‌ها، اینترنت و ... اطلاعات موردنظر را گردآوری و طبقه‌بندی کنند. هم‌چنین باید به دانش‌آموزان کمک کرد تا با داده‌ها بین اطلاعات گردآوری شده، ارتباط برقرار کرده، آن‌ها را بفهمند و تجزیه و تحلیل کنند.

ث) **مرحله‌ی نتیجه‌گیری:** در این مرحله، باید به دانش‌آموزان کمک کرد تا نتایج آن‌چه را درباره‌ی آن تحقیق کرده‌اند، ترسیم و ارائه کنند. دانش‌آموزان در پایان کار خود باید بتوانند به سؤالاتی چون «چه نتایجی به دست آوردیم؟ و کدام مدارک و شواهد نتایج ما را پشتیبانی می‌کند؟» پاسخ دهند. هم‌چنین آن‌ها باید بتوانند نتایج به دست آمده را به خوبی و به بهترین وجه ارائه کنند. این ارائه ممکن است به اشکال مختلف متناسب با نوع کاوشگری صورت بگیرد و گزارش فردی، گزارش جمعی و کنفرانس، گزارش مکتوب، ارائه‌ی جداول و نمودارها، عکس، فیلم و نظایر آن را شامل شود. در این مرحله، دانش‌آموزان باید با تکیه بر نتایج تحقیق خود نسبت به موضوع واکنش نشان دهند و اظهار نظر کنند.

حلّ مسئله: یکی از گونه‌های خاص یادگیری مبتنی بر کاوشگری، یادگیری مسئله محور^۱ و استفاده از روش حلّ مسئله است. «به طور مشخص در حوزه‌ی مطالعات اجتماعی، کاربرد این رویکرد را در ارائه‌ی راه‌حلی عملی برای مسائل و موضوعات مرتبط با زندگی فردی، اجتماعی، علمی و درسی دانش‌آموز می‌توان محسوب کرد. باید توجه داشت مسائلی که الگوریتمی مشخص و معلوم دارند و به عنوان مسئله‌ی بسته در نظر گرفته می‌شوند و در اکثر موارد از طریق کتاب درسی یا معلم برای دانش‌آموزان مطرح می‌شوند، مسائل حقیقی نبوده، شبه مسئله محسوب می‌شوند. خیلی از مسائلی که در زندگی واقعی و در حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و علمی رخ می‌دهند، می‌توانند در اثر این رویکرد از حالت ساختار نامناسب و مبهم به ساختار روشن و قابل تعریف تبدیل شوند و زمینه‌ای برای تفکر حلّ مسئله باشند»^۲.

«الگوی خطی که به عنوان راهبرد حلّ مسئله معمولاً مورد استفاده واقع می‌شود به فرایند حلّ مسئله و پژوهشگری IDEAL شهرت دارد، قدم‌های اساسی در این الگوی خطی به این ترتیب است:

(I): شناسایی مسئله^۳

(D): تبیین مسئله^۴

(E): اکتشاف راهبردهای حلّ مسئله^۵

(A): عمل کردن به ایده‌ها و حلّ مسئله^۶

۱- Problem-based learning (PBL).

۲- دکتر سلسبیلی، نادر؛ آشنایی با تجربیات و طرح‌های رویکرد حلّ مسئله و پژوهشگری با تأکید بر مطالعات اجتماعی، انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، ۱۳۸۸، ص ۱۰.

۳- Identifying the problem.

۴- Defining the problem.

۵- Exploring strategies.

۶- Acting on Ideas.

(L): جست‌وجو و بررسی آثار و نتایج به‌دست آمده^۱.

معمولاً از الگوی IDEAL در تدوین راهبرد حل مسئله استفاده می‌شود.

رویکرد کاوشگری به‌نوعی همان رویکرد حل مسئله است که در قالب و بستری از موقعیت‌های واقعی به قصد توسعه‌ی مهارت‌های تفکر صورت می‌گیرد. در این رویکرد به دانش‌آموزان فرصت‌هایی داده می‌شود تا اشکال تفکر خواسته شده برای حل مسئله در زمینه‌ی محتوایی را خود هدایت کنند^۲.

مجموعه‌ی رویکردهای حل مسئله و پژوهشگری دانش‌آموز را با تأکید بر رویکردهایی که در دروس اجتماعی و انسانی تجربه شده‌اند و با توجه به نوع موقعیت‌های یادگیری و استفاده از نظرهای مطرح شده برای سطوح تفکر و شناخت از صاحب‌نظرانی چون ژان پیاژه و چارلز تی‌وین، می‌توان در چهار سطح قرار داد. این سطوح به ترتیب از تفکر قبل از انتزاعی و دوره‌ی تفکر عملیاتی شروع شده و به سطوح بالاتر شناختی و دوره‌ی منطق‌صوری (انتزاعی) و تفکر سطح بالا می‌رسد و به دوره‌ی تفکر پسا انتزاعی ختم می‌شود؛ به عبارت دیگر، متناسب با ساختار عقلانی دانش‌آموز در این سطوح چهارگانه، به مرور رویکرد حل مسئله حالت پیچیده‌تر و ژرف‌نگرانه‌تری به خود می‌گیرد؛ این چهار سطح عبارت‌اند از:

۱- کاوشگری در سطوح پایین‌تر شناختی

۲- کاوشگری مبتنی بر الگوگیری

۳- تفکر سطح بالا، پژوهش و ژرف‌اندیشی

۴- تعامل و تفکر پسا انتزاعی در مسائل بحث‌انگیز اجتماعی.

در دوره‌ی ابتدایی با توجه به این‌که دانش‌آموز هنوز به دوره‌ی تفکر انتزاعی نرسیده، حل مسئله تناسب با ساختار عقلانی عینی - عملیاتی دانش‌آموز بر تجربیات حسی و کنجکاوانه و جنبه‌ی استقرایی بیش‌تر تأکید دارد. الگوی آموزش و طراحی و تدوین درس‌ها نیز به‌طور عمده حالت میان‌رشته‌ای و بستری تلفیقی دارد و درس‌ها در مطالعات اجتماعی سازماندهی می‌شود.

در دوره‌ی متوسطه و بالاتر با صعود دانش‌آموز به مرحله‌ی تفکر منطقی انتزاعی، مسائل فرضیه‌ای - مقیاسی بیش‌تر مورد تأکید قرار می‌گیرد.

رویکردهای مبتنی بر حل مسئله و کاوشگری که در سطح پایین‌تر حوزه‌ی شناختی، در طبقه‌بندی حیطه‌ی شناختی پیاژه قرار دارند، دارای الگوهای مختلفی‌اند.

۱- Looking for the effects.

۲- همان، صص ۱۱ و ۱۲.

به طور کلی، رویکردهای این سطح ویژگی‌های زیر را دارند :

— تأکید بر کنجکاوی کودکان، تجربه‌ی منحصر به فرد و تجربه‌ای اولیه برای دانش‌آموزان؛
— حضور یک مسئله‌ی واقعی، وجود یک دو راهی، احساس مشکل در موقعیت‌های واقعی؛
— ایجاد ناسازگاری شناختی، احساس مزاحمت و به هم ریختگی ذهنی، احساس این که چیزی غلط است یا چشم‌اندازها و داده‌های متعارض؛

— درگیر کردن فعالانه‌ی دانش‌آموزان در تحلیل تکلیف درسی‌شان و درک اطلاعات آن، توسعه‌ی لغت و فرهنگ مناسب و مرتبط با تکلیف، فهم ارتباط میان عبارت‌ها و ایده‌ها؛
— ارتباط و مفاهیم با دیگران از طریق نوشتن و به سرعت خواندن، نوشتن مقاله، داستان و نامه به افراد واقعی یا فرضی، فرایند بارش مغزی در شناسایی معیارهای کار خوب و ...؛

— موردپژوهی از وقایع، حداقل از دو چشم‌انداز متفاوت، کاوش در مورد تفاوت‌ها و تمایزهای آشکاری که در چشم‌اندازها و تحلیل‌های تاریخی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی وجود دارند؛
— کاوشگری در مورد ابهامات و مشکلاتی که در ذهن دانش‌آموز ناهم‌خوانی ایجاد می‌کنند و موجب طرح سؤال از سوی دانش‌آموز می‌شود و کاوشگری در مورد داده‌ها یا وقایعی که باهم مغایرت دارند که نتیجه و محصول آن مورد بحث قرار می‌گیرد.

در به کارگیری رویکرد حل مسئله نیز مدل‌های گوناگونی وجود دارد. اما در این الگوهای متفاوت، هم‌خوانی‌های بسیاری می‌توان یافت. جلب کردن توجه دانش‌آموزان به مسئله و فهم آن، فکر کردن درباره‌ی متغیرهای اصلی عمل‌کننده در حل مسئله، راهبردهای حل مسئله و راه‌حل‌های جایگزین، ویژگی‌های کلی همه‌ی این مدل‌ها^۱.

زمینه‌های لازم برای به کارگیری رویکرد کاوشگری و حل مسئله : مهم‌ترین زمینه‌های لازم برای به کارگیری این رویکردها را می‌توان به صورت زیر خلاصه کرد :

- ۱- شناسایی موضوعات و مسائل متناسب با ساختار تفکر و رشد عقلانی دانش‌آموزان؛
- ۲- داشتن الگو و روش؛
- ۳- صلاحیت‌های لازم معلمان از جمله تسهیل فضای کاوشگری، هدایت کردن، پرهیز از دخالت بی‌مورد، فکر کردن، سؤال‌کننده‌ی خوبی بودن، مراقبت از فهم و دریافت دانش‌آموزان از موضوع و مسئله، شناخت مهارت‌های لازم برای کاوشگری و حل مسئله، و راهنمایی دقیق و آگاهانه؛
- ۴- توجه به فرایند یادگیری به طوری که صرفاً پاسخ صحیح دادن مدنظر نباشد و به تعامل

۱- منبع پیشین، صص ۱۶۳-۱۵۶.

دانش آموزان و نحوه‌ی انجام کار توجه شود؛

۵- فعالیت‌ها و تکالیف مناسب برای یادگیری، مبتنی بر انجام مقایسه، فرضیه‌سازی، بحث کردن، تصمیم‌گیری، مراجعه به منابع مختلف؛

۶- فضای مناسب یادگیری و محیط مدرسه؛ شامل نوع چیدمان میز و صندلی‌ها، وجود کتاب‌خانه‌ی غنی و منابع مورد نیاز، فضای مناسب برای کار تیمی، و زمان‌بندی منعطف کلاس^۱.
زمینه‌های موضوعی و مضامین برای کاوشگری و حل مسئله: زمینه‌های موضوعی برای کاربرد رویکردهای فوق را می‌توان به گروه‌های مختلف تقسیم‌بندی کرد؛ برای مثال:

— کاوشگری‌های ناشی از کنجکاوی که ممکن است درباره‌ی یک پدیده‌ی جغرافیایی مثلاً جانوران و گیاهان یک منطقه‌ی خاص یا پدیده‌های تاریخی مثل آثار باستانی یا رسوم و روش‌های زندگی در قدیم باشد؛

— کاوشگری‌های ناشی از دیدگاه‌های متعارض که ممکن است درباره‌ی یک موضوع بحث‌انگیز اجتماعی باشد و درباره‌ی آن نظرهای مختلفی وجود داشته باشد؛

— کاوشگری و ارائه‌ی راه‌حل برای بعضی مسائل مطرح در زندگی دانش آموزان مثل روابط با دوستان، کمک به خانواده، همکاری در مدرسه، رفع مشکلات مالی یا خانوادگی و...؛
— کاوشگری و ارائه‌ی راه‌حل برای موضوعات شهروندی و ارتباط با نهادهای اجتماعی مثل مسجد، پارک یا حقوق شهروندی چون هزینه‌ی تحصیل یا بهداشت و درمان یا موضوعات بحث‌انگیز اجتماعی و اقتصادی چون بازیافت زباله، کمبود آب، ترافیک، آلودگی دریاها و ...

۴-۴ بازدید علمی و مطالعه‌ی میدانی

همان‌طور که پیش‌تر گفتیم، محیط‌های واقعی بهترین‌های مکان‌های آموزش موضوعات درس مطالعات اجتماعی‌اند؛ به همین علت، روش بازدید علمی و مطالعه‌ی میدانی یکی از مؤثرترین و ارزشمندترین روش‌های تدریس مطالعات اجتماعی است که علاوه بر عینیت بخشیدن به آموزش، فرصت‌های مناسب برای ارضای کنجکاوی و یافتن پاسخ سؤالات فراهم می‌کند. در آموزش جغرافیا، همه باور دارند که زمین بهترین آزمایشگاه است و مشاهده‌ی پدیده‌های جغرافیایی و روابط عناصر و اجزای محیط، به یادگیری غنا می‌بخشد و آن را پایدار می‌سازد. در آموزش تاریخ بازدید از موزه‌ها که گنجینه‌ی مدارک و شواهد تاریخ به‌شمار می‌آیند و هم‌چنین آثار و ابنیه‌ی تاریخی نقش

۱- منبع پیشین، صص ۱۶۲-۱۵۶.

مشاهده‌ی مستقیم (دست اول) را در آموزش ایفا می‌کند. در آموزش‌های مدنی و شهروندی نیز مشاهده‌ی پدیده‌های اجتماعی از نزدیک یا بازدید از مؤسسات و نهادهای اجتماعی میل به فراگیری را افزایش می‌دهد و فضای مناسب یاددهی - یادگیری فعال و بویا را فراهم می‌آورد.

«بازدید علمی که مقدمه‌ای برای مطالعات میدانی است، در واقع نوعی آموزش در محیط خارج از کلاس است که طی آن، دانش‌آموزان با راهنمایی معلم برای نیل به اهداف برنامه‌ی درسی، فعالیت‌هایی را انجام می‌دهند».

اهمیت بازدید علمی و مطالعات میدانی : عمده‌ترین فواید این روش را به عنوان یک روش سودمند، فعال و مؤثر در آموزش مطالعات اجتماعی به شرح زیر می‌توان خلاصه کرد :

* مشاهده و رویارویی مستقیم با پدیده‌های محیطی و اجتماعی و ملموس شدن موضوعات

درسی

* ایجاد پیوند میان موضوعات درسی کلاس درس و زندگی واقعی

* فرصت برای گردآوری اطلاعات از منابع دست اول و فراهم کردن داده‌ها و اطلاعات لازم

برای پروژه، کاوشگری یا حل مسئله

* ایجاد فرصت مناسب برای کاربرد مهارت‌ها و فنون مختلف (اندازه‌گیری، نقشه‌خوانی،

مصاحبه، یادداشت‌برداری و ...)

* پاسخ‌گویی به کنجکاوی‌های دانش‌آموزان و همچنین تحریک کنجکاوی آنان و ایجاد

سؤال

* لذت‌بخش کردن فضای آموزش و ایجاد شرایط دلپذیر برای یادگیرندگان

* توسعه‌ی مهارت‌های سواد خواندن از طریق یادداشت‌برداری و نوشتن گزارش بازدید علمی

یا پرسش و پاسخ

* تقویت ارتباطات مؤثر و مشارکت گروهی از طریق مطالعات میدانی به صورت تیمی

* تعمیق و پایداری یادگیری و ایجاد فرصت مناسب برای فعال کردن ذهن دانش‌آموزان به جای

انتقال شفاهی مطالب.

اجرای بازدید علمی و مطالعه‌ی میدانی : قبل از توضیح درباره‌ی مراحل بازدید علمی

باید به یک نکته توجه کرد و آن این‌که گاه در انجام یک پروژه‌ی کاوشگری یا حل مسئله در مرحله‌ی

گردآوری اطلاعات به مطالعات غیر کتاب‌خانه‌ای و به عبارت دیگر، مطالعات میدانی نیاز داریم؛ برای

مثال، ممکن است دانش‌آموزان بخواهند وضعیت خانه‌ها را از نظر شکل و فرم و مصالح و قدمت در

یک محله مورد بررسی قرار دهند یا مناطقی را روی نقشه رسم کنند یا کروکی یک ناحیه را ترسیم کنند. ارائه کنندگان خدمات در یک منطقه، مثلاً رانندگان اتوبوس و تاکسی، اطلاعاتی درباره‌ی سیستم حمل و نقل آن منطقه کسب کنند یا نوع پوشش گیاهی و ترکیب انواع گیاهان یک منطقه را معین کنند. در این زمینه، مطالعات میدانی ضرورت می‌یابد.

مطالعات میدانی یا برداشت از زمین، در این جا ممکن است به صورت انفرادی یا گروه‌های کاری انجام بگیرد. لذا ما با بازدید علمی انفرادی یا گروهی متناسب با پروژه‌ها روبه‌رو خواهیم بود که در این صورت نیز معلم باید دانش‌آموزان را راهنمایی کرده، معرفی نامه‌ای برای مراجعه‌ی آن‌ها به اماکن و نهادها تهیه و والدین آن‌ها را برای همکاری توجیه کند و هماهنگی‌های لازم را به وجود بیاورد. گاه مراد از بازدید علمی، روش ارایه‌ی یک موضوع درسی یا بخشی از درس است که در آن، دانش‌آموزان کلاس به همراه معلم از یک محیط یا مکان بازدید می‌کنند. در بازدید علمی لازم است مراحل زیر مورد توجه قرار گیرد:

— **طراحی بازدید علمی:** قبل از انجام بازدید علمی، لازم است معلم فهرستی از کارهایی که باید انجام گیرد، فراروی خویش داشته باشد؛ به عبارت دیگر، سازماندهی بازدید علمی را به صورت طرحی تهیه کند؛ مواردی چون ارتباط موضوع درس با بازدید علمی، اهداف موضوع درس و این که بازدید علمی چگونه و به چه میزان این اهداف را محقق می‌کند، تهیه‌ی نقشه و منابع لازم، هماهنگی با مسئولان محل مورد نظر برای بازدید، توجیه والدین و دانش‌آموزان، فهرست وسایل و مواد لازم و تدارکات، نوع و چگونگی گزارش مورد انتظار از یادگیرندگان و در نهایت، چگونگی ارزش‌یابی از بازدید علمی و تحقق اهداف باید به دقت طراحی شود.

— **توجیه والدین و مسئولان مدرسه:** اخذ رضایت‌نامه‌ی کتبی از والدین و اطلاع‌رسانی دقیق به آن‌ها در زمینه‌ی اهداف، مسیر رفت و برگشت، زمان و مکان مورد بازدید، وسایل مورد نیاز دانش‌آموزان.

— **هماهنگی با مسئولان منطقه یا مکان مورد بازدید:** در صورتی که بازدید از مکان‌ها و محیط‌هایی صورت می‌گیرد که به اخذ مجوز نیاز دارد (مثل موزه، آتش‌نشانی، تأسیسات یک سد، یک مزرعه و نظایر آن)، لازم است معلم هماهنگی و توجیه لازم را با مسئولان آن مکان به عمل آورد.

— **توجیه دانش‌آموزان:** معلم موظف است قبل از انجام بازدید، اهداف بازدید، نوع اطلاعاتی که دانش‌آموزان باید جمع‌آوری کنند، دسته‌بندی و تجزیه و تحلیل اطلاعات، یادداشت‌برداری، گزارش‌نویسی و همه‌ی آن‌چه را انتظار دارد دانش‌آموزان در این فرایند انجام دهند، به خوبی به آن‌ها

تفهیم کند. در این زمینه، بچه‌ها حتی باید نحوه‌ی ارزش‌یابی گزارش‌بازدید یا آنچه را باید پس از بازدید ارائه دهند، به‌خوبی بدانند.

هم‌چنین لازم است توصیه‌های ایمنی، وسایل موردنیازی که دانش‌آموزان باید همراه داشته باشند، رفتار و اخلاق مورد انتظار، نحوه‌ی مشارکت انضباط و همیاری گروهی به اطلاع آن‌ها برسد.

— **تهیه‌ی نقشه یا بروشور:** لازم است معلم به‌ویژه در مطالعات جغرافیایی، نقشه یا کروکی محل بازدید را تهیه کند. نقشه‌ی خلاصه‌شده را می‌توان کپی کرد و در اختیار دانش‌آموزان گذاشت. ممکن است معلم از دانش‌آموزان بخواهد که در فرایند بازدید، عملیاتی روی نقشه‌های خود انجام دهند. چنان‌چه مکان مورد بازدید، مثلاً یک کارخانه، بروشوری داشته باشد که آن مکان را معرفی می‌کند، شایسته است قبل از انجام بازدید علمی، به اخذ آن اقدام کرد.

— **پیش‌بینی حوادث غیرمترقبه:** لازم است با توجه به مسیر و مکان مورد بازدید، حوادث و خطرات احتمالی پیش‌بینی و تمهیدات لازم در این زمینه شامل به همراه داشتن وسایل ایمنی و کمک‌های اولیه و شناسایی مراکز و افراد امداد رسان و نظایر آن، مورد توجه قرار گیرد. سقوط از بلندی‌ها، گم‌شدن دانش‌آموزان، تصادف و سوانح در جاده، گیاهان سمی، سقوط مصالح ساختمانی، دستگاه‌ها و ابزار در حال حرکت در کارخانه‌ها از جمله مواردی‌اند که در محیط‌های طبیعی و مصنوعی ممکن است دانش‌آموزان را تهدید کند. لذا توجه دانش‌آموزان برای رعایت نکات ایمنی، قبل از بازدید الزامی است.

— **گزارش‌نویسی:** شایسته است هم معلم و هم دانش‌آموزان، گزارشی از بازدید علمی تهیه کنند. معلم می‌تواند این گزارش را در اختیار مسئولان مدرسه یا سایر معلمان بگذارد یا برای مقاصد مختلف نگهداری کند. برای نوشتن گزارش بازدید علمی با توجه به اهداف، موضوع بازدید و توان مخاطبان، روش‌های مختلفی وجود دارد. دانش‌آموزان گزارش بازدید را طبق طرح از پیش تعیین‌شده‌ای که معلم برای آن‌ها معین کرده است یا ملاک‌های مورد انتظار تهیه می‌کنند. جمع‌آوری نمونه‌ها، تهیه‌ی عکس و فیلم و نظایر آن ممکن است به این گزارش پیوست شود.

تنظیم گزارش با توجه به ذکر هدف، منابع، شرح مراحل کار و نتایج از اهمیت‌آصول گزارش‌نویسی است. البته معلم باید قبلاً اصول و مهارت‌های گزارش‌نویسی را آموزش داده باشد.

— **ارزش‌یابی از بازدید علمی:** ارزش‌یابی از بازدید علمی، هم در جریان بازدید و هم پس از دیدن گزارش‌های بازدید علمی دانش‌آموزان، انجام می‌گیرد. در این مرحله، معلم طبق سیاهه‌هایی که از قبل تهیه کرده است، مواردی چون رعایت انضباط، مشارکت و کارگروهی، توجه، طرح سؤال و

دقت دانش‌آموزان را در حین بازدید ارزیابی می‌کند. هم‌چنین گزارش بازدید دانش‌آموزان با توجه به اهداف، ماهیت بازدید و انتظارات از قبل تعیین شده مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

نوشتن گزارش بازدید علمی : برای نوشتن گزارش بازدید علمی، روش‌های مختلفی وجود دارد. به‌علاوه، بعضی معلمان هم بر یک سبک خاص برای گزارش‌نویسی اصرار دارند و دانش‌آموزان را به پیروی از آن ملزم می‌کنند.

هنگام آموزش دادن گزارش‌نویسی از یک بازدید علمی به دانش‌آموزان، باید به ماهیت آن بازدید و هم‌چنین سن و توان مخاطبان توجه کافی کرد. بدیهی است که به موازات بالا رفتن سن کودکان می‌توان از آن‌ها انتظار تهیه‌ی گزارش‌های جامع‌تر و مفصل‌تر داشت. ممکن است معلم در پایه‌های پایین‌تر دوره‌ی ابتدایی، فرم گزارش را با چند عنوان مختصر تهیه کند و از دانش‌آموزان یا گروه‌ها بخواهد پس از بازدید علمی، آن فرم را پر کنند.

در پایه‌های بالاتر نیز ممکن است بر تعداد عناوین آن فرم بیفزاییم و به این ترتیب از دانش‌آموزان بخواهیم گزارش‌های کامل‌تری را ارائه دهند.

هم‌چنین می‌توانیم عناوین را برای آن‌ها توضیح بدهیم و از آن‌ها بخواهیم خودشان به تهیه و تنظیم گزارش اقدام کنند. به‌طور کلی در تهیه‌ی هر نوع گزارش پس از انجام بازدید علمی، باید به این عناوین توجه کرد :

— نام و نام خانوادگی نویسنده‌ی گزارش یا گروه تهیه‌کنندگان :

— نام مدرسه و پایه‌ی تحصیلی :

— عنوان درس :

— مکان یا منطقه‌ی مورد بازدید :

— تاریخ بازدید :

— هدف یا موضوع اصلی بازدید :

مطالب مورد بازدید : متن اصلی گزارش شامل داده‌ها، اطلاعات و مشاهداتی است که یادداشت برداری شده است.

نتایج : خلاصه‌ی نتایج یا یافته‌های بازدید.

پیوست‌ها : چنان‌چه در حین بازدید بروشورها، نقشه‌ها، عکس‌ها یا نمونه‌هایی تهیه و جمع‌آوری یا از آن‌ها استفاده شده است، به گزارش اضافه می‌شود.

معلم‌ان باید نحوه‌ی یادداشت‌برداری صحیح از مشاهدات یا صحبت‌های معلم یا مسئولان یک مکان را، به دانش‌آموزان بیاموزند. منظور از یادداشت‌برداری، نوشتن تمامی کلمات و جملات و عین عبارات نیست. یادداشت باید مختصر و حاوی کلیه‌ی مفاهیم اصلی و مهم باشد. البته این کار در اثر تمرین و تکرار، راهنمایی و تصحیح مداوم کار دانش‌آموز توسط معلم میسر می‌شود.

در مورد شکل ظاهری گزارش نیز معلم باید اهمیت تمیزی و پاکیزگی متن، استفاده از کلمات درست، رعایت نکات جمله‌نویسی و قواعد نگارش، و نظم منطقی بیان مطالب را به دانش‌آموزان آموزش دهد.

دانستنی‌های خود را بیازمایید

- ۱- ویژگی‌های یادگیری و تدریس مؤثر مطالعات اجتماعی را توضیح دهید.
- ۲- علت گسترش روش‌های نوین و فعال در تدریس موضوعات درسی از جمله مطالعات اجتماعی چیست؟
- ۳- تفاوت‌های روش‌های سنتی و روش‌های فعال آموزش را بیان کنید.
- ۴- انواع پروژه را نام ببرید و مزیت هر یک را شرح دهید.
- ۵- در مرحله‌ی آغاز و پایان یک پروژه، معلمان چه وظایفی بر عهده دارند؟
- ۶- مزایا و اهمیت‌های استفاده از آموزش مبتنی بر رویدادهای جاری چیست؟
- ۷- مراحل اصلی آموزش یک واحد یادگیری مبتنی بر کاوشگری و حل مسئله را شرح دهید.
- ۸- ملزومات استفاده از رویکرد کاوشگری و حل مسئله چیست؟
- ۹- چرا بازدید علمی و مطالعات میدانی، یک روش سودمند و مؤثر در آموزش مطالعات اجتماعی است؟ دلایل آن را توضیح دهید.
- ۱۰- در سازماندهی یک بازدید علمی به چه مواردی باید توجه کرد؟

فعالیت‌ها

۱- یک مضمون یا تم در درس مطالعات اجتماعی در نظر بگیرید و برای آن، یک واحد یادگیری طراحی کنید. در طراحی این واحد یادگیری، همه‌ی موارد مندرج در فرم نمونه‌ی این فصل را رعایت کنید.

۲- یک موضوع درسی انتخاب کرده، آن را هم به روش سنتی و هم به یکی از روش‌های فعال، در کلاس تدریس کنید. سپس از هم‌کلاسی‌ها بخواهید کار شما را نقد و ارزیابی کنند.

۳- یک بازدید علمی با توجه به یکی از مضامین درس مطالعات اجتماعی طراحی کنید. سپس در طرح خود، همه‌ی مواردی را که باید پیش‌بینی و به آن توجه کنید، توضیح دهید. طرح‌ها را برای نقد و ارزیابی به استاد تحویل دهید.

۴- به چند گروه تقسیم شوید و هر گروه تعدادی اخبار از روزنامه‌ها و مجله‌های مرتبط با مضامین درس مطالعات اجتماعی که برای استفاده از رویکرد «رویدادهای جاری» در دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی مناسب‌اند، جدا و در دفتری گردآوری کنید. سپس با توجه به یکی از آن‌ها، یک طرح درس بنویسید.

۵- به چند گروه تقسیم شوید و هر گروه تعدادی مسئله‌ی مرتبط با درس مطالعات اجتماعی را که متناسب با توان ذهنی مخاطبان دوره‌ی ابتدایی یا راهنمایی است برای استفاده از رویکرد حل مسئله شناسایی کنید و در کلاس بخوانید.

۶- یک واحد یادگیری مبتنی بر فرایند کاوشگری طراحی کنید و ضمن بیان مراحل آموزش، پاسخ سؤالاتی را که در هر مرحله، برای شما به عنوان طراح درس به وجود می‌آید، بنویسید.

۷- به نظر شما، یک پروژه‌ی دانش‌آموزی باید در حین کار ارزیابی شود یا در پایان کار؟ چه ملاک‌هایی را باید در نظر گرفت؟ در این مورد در کلاس گفت‌وگو کنید و برای ایده‌های خود دلیل بیاورید.

معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل سوم

- آندرسون، لورین دبلیو؛ افزایش اثر بخشی معلمان در فرایند تدریس، ترجمه‌ی دکتر محمد امینی، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۰.
- رؤوف، علی؛ کارمایه‌ی معلمان در گذر از یاددهی به یادگیری، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۰.
- رؤوف، علی؛ یاد دادن برای یادگرفتن، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۲.
- زرکش، غلامحسین؛ بحثی پیرامون روش‌ها و فنون تدریس (کلیات)، انتشارات دانشگاه تربیت معلم، ۱۳۶۵.
- مهر محمدی، محمود؛ بازاندیشی فرایند یاددهی و یادگیری و تربیت معلم، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۹.
- نعمتی، مجید و حیدر تورانی؛ یادگیری مبتنی بر تفاوت‌های فردی، نشر قو، ۱۳۸۲.
- شایان، سیاوش و دیگران؛ راهکارهای آموزش جغرافیا، نشر شورا، ۱۳۷۷.
- سلسبیلی، نادر؛ آشنایی با تجربیات و طرح‌های رویکرد حل مسئله و پژوهش با تأکید بر مطالعات اجتماعی، انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، ۱۳۸۸.
- یغما، عادل؛ طراحی آموزشی، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۲.

کاربرد برخی نظریه‌های یادگیری در آموزش
مطالعات اجتماعی

مقدمه

آشنایی معلمان با نظریه‌های یادگیری کمک می‌کند تا شناخت بهتر و بیش‌تری از نحوه‌ی یادگیری، تفکر و ارتباط کودکان با دیگران و محیط پیرامون، بیابند. این آگاهی و شناخت موجب می‌شود تا معلمان افق‌های جدید را در مقابل خود بکشایند و زمینه‌های توسعه‌ی کیفی حرفه‌ای خود را فراهم کنند.

بررسی روند رشد و تکامل یادگیرندگان نشان می‌دهد که رشد اجتماعی کودکان ابعاد مختلفی دارد و به‌علاوه آهنگ رشد و تکامل در همه‌ی کودکان یکسان نیست و تفاوت‌های بارزی در ابعاد جسمانی، فکری و عاطفی و اجتماعی آن‌ها بنا بر عوامل مختلف وجود دارد. با بررسی نظریه‌های یادگیری که رشد اجتماعی را از زاویه‌های مختلف مورد بررسی قرار داده‌اند، می‌توان به تصویر روشن‌تر و بهتری از موضوع دست یافت.

در آموزش مطالعات اجتماعی نیز، راهبردهای تدریس و مواد آموزشی زمانی مفید واقع می‌شوند که با توانمندی‌های یادگیرندگان سازگاری داشته باشند. پاسخ‌گویی به این مسئله، نیازمند آشنایی معلمان با نظریه‌های یادگیری و کاربرد آن‌ها در تدریس مطالعات اجتماعی است.

در این فصل، نظریاتی که توسط برونر، گاردنر و پیازه در زمینه‌های ابعاد رشد اجتماعی و یادگیری ارائه شده است، مرور می‌شود و بهره‌گیری از آن‌ها در جهت آموزش مطالعات اجتماعی مورد بحث قرار می‌گیرد.

۱- جروم برونر^۱

۱-۱- مراحل رشد از نظر برونر

برونر همانند پیازه به چگونگی رمزگردانی، دست‌کاری، ذخیره کردن و نظم دادن اطلاعات توسط کودکان علاقه‌مند بود. او از طریق مشاهدات خود در مورد راه‌هایی که کودکان برای بازنمایی ذهنی دنیای پیرامون خود برمی‌گزینند، سه مرحله‌ی رشد را مطرح کرد:

نخست، مرحله‌ی حرکتی است؛ در این مرحله، کودک از طریق عمل کردن، محیط پیرامون خود را درک می‌کند؛ برای مثال، برای آموزش دوچرخه‌سواری به کودک، هیچ تصویر ذهنی و هیچ

^۱ - Jerome Bruner.

واژه‌ای وجود ندارد بلکه فقط دانش روانی - حرکتی است که به کودک کمک می‌کند تا توانایی دوچرخه‌سواری را پیدا کند.

این شکل از بازنمایی اطلاعات همان چیزی است که اساس هوش حرکتی - جسمانی نظریه‌ی هوارد گاردنر را می‌سازد.

دوم، مرحله‌ی تصویرسازی حسی است. در این مرحله، اطلاعات از طریق تصویرسازی ذهنی انتقال پیدا می‌کند. ورود به این مرحله، پیشرفت بزرگی در رشد شناختی کودک است. در این مرحله حافظه‌ی دیداری رشد می‌کند اما کودک هنوز براساس برداشت‌های حسی تصمیم‌گیری می‌کند. این شکل از بازنمایی، همان چیزی است که گاردنر از آن با عنوان هوش بصری - فضایی نام می‌برد.

سوم، کودک به مرحله‌ی نمادین وارد می‌شود. در این مرحله، فهم دنیا از طریق عمل و ادراک جای خود را به فهم دنیا از طریق نظام‌های نمادین می‌دهد. ورود به مرحله‌ی نمادین به کودک اجازه می‌دهد تا تجربیات و اندیشه‌ی خود را به شکل فشرده و کوتاه و در قالب واژگان، فرمول‌ها یا بیانات پر معنا ارائه کند. زبان منطقی و ریاضیات در این مرحله به کار گرفته می‌شوند.

برونر اعتقاد دارد که کودکان به ترتیب مراحل بازنمایی حرکتی، تصویرسازی حسی و سپس نمادین را می‌گذرانند؛ اما معمولاً با بالا رفتن سن و کسب تجربه، استفاده از نظام نمادین بیش‌تر شده و این نظام بر سایر نظام‌ها مسلط می‌شود. گفتنی است که بزرگ‌سالان نیز از نظام‌های حرکتی یا تصویرسازی برای رمزگردانی استفاده می‌کنند اما میزان استفاده‌ی آن‌ها از نظام نمادین بیش‌تر است. برونر براساس مراحل ذکر شده، مدل آموزشی خود را مبتنی بر چهار مفهوم کلیدی زیر ارائه کرده است: ساختار، آمادگی، شهود و انگیزش.

ساختار: برونر حقایق، روش‌ها و مفاهیم اصلی یک رشته‌ی علمی را به عنوان ساختار آن رشته‌ی علمی تعریف می‌کند؛ برای مثال، ساختار مردم‌شناسی از مفاهیم سازمان‌دهنده‌ی آن مانند فرهنگ، باورها، سنن و نمادهای فرهنگی و نیز از روش‌های تحقیق آن رشته مانند مشاهده‌ی مستقیم و اقدام پژوهی تشکیل می‌شود.

برونر معتقد است آموزش ساختار رشته‌ی علمی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا آن‌ها در جریان مطالعه به صورت فعال به کشف اصول، مفاهیم و حقایق مبادرت کنند و از این طریق به درک، یادگیری و انتقال آموخته‌ها به موقعیت‌های جدید، و یادگیری عمیق دست یابند. به این منظور، آموزش باید حول محور «ایده‌های اساسی» شکل بگیرد و این مسئله مستلزم توجه به رویکرد فرایند است. در این رویکرد، چگونگی یادگیری دانش‌آموز، به اندازه‌ی آن‌چه او فرا می‌گیرد، اهمیت دارد. از نظر برونر،

محتوای آموزش به اندازه‌ی فرایند آن حائز اهمیت است و نباید بین این دو، تضاد کاذب ایجاد کرد. **آمادگی:** برونر با این ایده که کودکان در هر سنی قادر به درک پاره‌ای از موضوعات نیستند و باید بین سن رشد عقلی و نوع موضوعاتی که به آن‌ها ارائه می‌شود، تناسب وجود داشته باشد، مخالف است. او معتقد است که کلید آمادگی برای یادگیری، رشد عقلی یا چگونگی دیدگاه کودکان به دنیاست. او ضمن اشاره به نظریه‌ی پیازنه که «آنچه برای تدریس مفاهیم پایه مهم است این است که به کودک کمک کنیم تا از مرحله‌ی تفکر عینی (غیرانتزاعی) به تدریج عبور کند و شیوه‌ی تفکر انتزاعی را به کار بگیرد» را مورد تأکید قرار می‌دهد، اما معتقد است که نباید نگاه ما به مقوله‌ی آمادگی به صورت انتظار منفعلانه باشد بلکه او از آن نوع آمادگی حمایت می‌کند که مبتنی بر مفهوم محیط یادگیری فعال و تأثیر مثبت آن است.

برونر معتقد است که آمادگی، بیش‌تر بر کارآمدی شیوه‌های متنوع یادگیری (نمادین، تصویری و حرکتی) وابسته است تا منتظر بودن برای رسیدن کودک به مرحله‌ی خاصی از رشد، برای درک برخی از مفاهیم. در حقیقت کلید یادگیری، ایجاد محیطی غنی و هدفمند و نیز وجود معلمی است که همواره مشوق کودکان باشد و فضا را برای درگیری یادگیرندگان در فرایند یادگیری فراهم کند.

شهود: برونر با لحاظ کردن شهود در مدل یادگیری خود به نوعی با الگوهای یادگیری فرموله شده‌ی رایج در مدارس مثل حفظ و مرور مطالب، و تمرین‌های عددی و کلامی، مخالفت می‌کند. او هشدار می‌دهد که شهود به آگاهی ژرف از موضوع بستگی دارد. تحقیقات مختلفی در زمینه‌ی یادگیری به اهمیت تسلط کامل بر مطالب برای استفاده‌ی یادگیرنده از شم و شهود تأکید دارد. توجه به سطوح بالای تفکر و آگاهی از موضوع درسی در یادگیری، دو یار همراه اند نه دو مقوله‌ی مخالف.

برای درک تفکر شهودی، شاید مقایسه‌ی آن با تفکر تحلیلی مناسب باشد. در تفکر تحلیلی، یادگیرنده مراحل یادگیری را گام به گام طی می‌کند. حلّ یک مسئله با رویکرد گام به گام، نمونه‌ای از تفکر تحلیلی است. درحالی که تفکر شهودی بر گام‌های به دقت طراحی شده استوار نیست. حدسیات، حواس پنج‌گانه و حرکت‌های ماهرانه‌ی ناخودآگاه، عوامل تفکر شهودی‌اند. باید توجه داشت که شهود مبتنی بر دانستنی‌های یادگیرنده در زمینه‌ی مورد نظر استوار است. بدون این بنیان، یادگیرنده قادر به تفکر شهودی نخواهد بود.

برونر مدل‌سازی تفکر شهودی توسط معلمان را یک شیوه برای تقویت تفکر شهودی می‌داند. معلمی که در فرایند بررسی موشکافانه‌ی ایده‌ها، به همراه دانش‌آموزان فرصت حدس زدن، کاوش و ریسک فراهم می‌کند، در حقیقت نوعی مدل‌سازی شهودی انجام می‌دهد. برای تحقق این امر،

معلم در فرایند یادگیری باید فضایی را تدارک ببیند که کودکان در فضایی آزاد و به دور از تهدید (از نظر پاسخ‌های درست و غلط) در جریان تجربیات یادگیری خود، فرصت کشف و دست‌یابی به تفکر شهودی را به دست آورند.

انگیزش: بیش‌تر ما لحظه‌هایی از یادگیری خود را به یاد می‌آوریم که با همه‌ی وجود به دنبال کشف حقیقت مطلب در مورد آن‌چه ما را عمیقاً به خود مشغول کرده بود، بوده‌ایم. در آن لحظه‌ها، ما شیفتگی و اشتیاق را با تمام وجود خود تجربه کرده‌ایم. انگیزش موجب می‌شود توجه ما نسبت به موضوع حفظ شود و تلاشمان در فعالیت‌هایی که بدان اشتغال داریم، تداوم یابد. انگیزش موجب ایجاد انرژی و جهت دادن به رفتار می‌شود. برونر می‌گوید که انگیزه‌ی درونی، کلید یادگیری کارآمد است.

۲-۱- کاربردهای نظریه‌ی برونر در آموزش مطالعات اجتماعی

برونر برای برقراری ارتباط یادگیرندگان با محیط پیرامون و کسب اطلاعات و ایده‌های جدید از آن، سه مرحله قائل است. دامنه‌ی این مراحل از تجربه‌ی مستقیم تا انتزاعی گسترده است. یادگیری لامسه‌ای شامل یادگیری از طریق تجربه‌های حسی بوده که با فعالیت بدنی همراه است. نمونه‌هایی از آن در درس مطالعات اجتماعی ساختن مدل چادر، کوچ عشایر، رفتن به اطراف مدرسه برای ثبت تغییرات ساختمان‌ها یا شکل خانه‌ها یا ثبت شواهد آلودگی‌های زیست‌محیطی است. معلمان باید توجه داشته باشند که یادگیری حرکتی چیزی بیش از فعالیت صرف در یک زمینه‌ی خاص است. آن‌ها باید تضمین کنند که تجربه‌ی عملی دانش‌آموزان به درک مفهومی در زمینه‌ی موردنظر منجر خواهد شد؛ برای مثال، حکاکی کوه دماوند بر روی صابون یا ساختن مدل گچی آن به‌تنهایی به‌بازنمایی حرکتی منجر نخواهد شد مگر آن‌که علاوه بر تولید مدل، درباره‌ی تأثیرات جغرافیایی کوه دماوند بر آب و هوای منطقه نیز چیزهایی را یاد بگیرند. صرف زمان برای بسط تجربه‌های عملی و ارتباط آن با ساختارهای یادگیری وسیع‌تر، حائز اهمیت زیادی است.

مطالعات اخیر در زمینه‌ی سبک‌های یادگیری نشان داده است که برخی افراد از طریق انجام دادن یاد می‌گیرند. میزان یادگیری از طریق ساختن یک چادر برای زندگی عشایر و استفاده از آن، با مطالعه‌ی صرف درباره‌ی زندگی عشایر بسیار متفاوت است.

محدودیت‌های یادگیری لامسه‌ای در این است که در تمام موضوعات درسی نمی‌توان تجربه‌های عملی برای یادگیری کودکان تدارک دید یا آن‌چه را آن‌ها برای یادگیری خود نیاز دارند، ساخت.

متأسفانه در حال حاضر، معلمان کم‌تر تجربه‌های مستقیم برای کودکان تدارک می‌بینند و مباحث مطالعات اجتماعی بیش‌تر به صورت مطالعه‌ی متون کتاب درسی و پاسخ دادن به سؤالات و تمرین‌ها تدریس می‌شود.

● یادگیری بصری ابزار نمایاندن واقعیت از طریق تصویرسازی ذهنی است. به نظر بروئر، یادگیری در این مرحله پیشرفته‌تر است. این نوع بازنمایی، عینی و غیرانتزاعی است. فیلم، نمونه‌ی خوبی از بازنمایی تصویری است. شما به عنوان یک معلم ممکن است دوست داشته باشید دانش‌آموزان کلاستان را هنگام تدریس همسایگان ایران، به پاکستان یا عراق ببرید تا درباره‌ی فرهنگ و مردم آن کشور تحقیق کنند، اما نمی‌توانید؛ از این رو، نمایش فیلم در چنین موقعیتی بسیار مفید خواهد بود؛ چرا که نمایش فیلم کاری می‌کند که کلمه‌های صرف هرگز قادر به انجام آن نیستند. بازنمایی تصویری، فکر ما را به تصاویر ذهنی که بخشی از واقعیت‌اند، مجهز می‌کند. در درس مطالعات اجتماعی، به‌ویژه در جاهایی که می‌خواهید دنیای انسانی را به دانش‌آموزان معرفی کنید، بازنمایی تصویری، شیوه‌ی یادگیری بسیار مؤثری است.

همان‌طور که یادگیری لامسه‌ای در بازنمایی حرکتی مؤثر است، یادگیری دیداری نیز در بازنمایی تصویری مفید است. ایجاد نمایشگاه‌های مصور (عکس، پوستر، مدل و...) در دور تا دور کلاس، فیلم‌ها و سایر ابزارهای بازنمایی تصویری، امکان رشد ادراکی کودکان را در آموزش مطالعات اجتماعی افزایش می‌دهد.

● پیشرفته‌ترین نوع یادگیری، یادگیری نمادین است. بازنمایی نمادین بر پایه‌ی ابزار قدرتمند زبان و عدد استوار است. وقتی شما کلمه‌ی «منظومه‌ی شمس» را روی کاغذ می‌نویسید، از یک نظر چیزی بیش‌تر از چند علامت بر روی تخته‌ی سیاه نیست اما این علامت‌های گچی، ذهن ما را به سوی سیارات، خورشید و حرکات زمین معطوف می‌کند. ما از منظومه‌ی شمس حرف می‌زنیم در حالی که هرگز آن را ندیده‌ایم. تمام چیزهایی که ما درباره‌ی منظومه می‌دانیم، حاصل تصورات ما یا دیدن فیلم‌ها و عکس‌هاست. کودکان در جریان رشد خود، به تدریج و بیش‌تر و بیش‌تر به زبان یا واژگان به عنوان ابزاری برای نمایاندن واقعیت، وابسته می‌شوند.

بین سه شکل یادگیری (حرکتی، تصویری و نمادین) یک ارتباط تعاملی وجود دارد. این تعامل لزوماً به شکل خطی نیست. بازنمایی تصویری از طریق زبان نوشتاری و گفتاری، دانش‌آموزان را قادر می‌کند تا ورای یادگیری دیداری یا حرکتی، به صورت انتزاعی فکر کنند و با کمک فرایندهای تفکر تعمقی، دست به مفهوم‌سازی بزنند.

وقتی که دانش‌آموزان با کمک یکدیگر یک چادر عشایری را برپا کرده، مدتی را در آن زندگی کنند و درباره‌ی نحوه‌ی تأمین خوراک، پوشاک، نگهداری از دام‌ها و حمل و نقل و فرهنگ کوچ‌نشینان یاد بگیرند، ابعادی از واقعیت برای آن‌ها آشکار می‌شود که بدون تدارک چنین تجربه‌ای، دست‌یابی به آن امکان‌پذیر نخواهد بود. اگر بزرگ‌سالان به یادگیری حرکتی به‌عنوان بخشی از غذای فکرشان نیاز دارند، کودکان به این تجربیات برای سازمان دادن افکار و ایده‌های خود وابسته‌اند. کودکان هم‌چنین می‌توانند با تماشای فیلمی درباره‌ی عشایر و این که آن‌ها چگونه چادرهای خود را برپا کرده و زندگی خود را اداره می‌کنند یا با چه مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند، به یادگیری دست‌یابند.

عیب بزرگ ناشی از یادگیری نمادین صرف در دوره‌ی ابتدایی، این است که کودکان طوطی‌های کوچک شگفت‌انگیزی‌اند. آن‌ها می‌توانند خیلی چیزها را از کتاب‌های درسی خود یاد بگیرند و آن را روی برگه‌های امتحان منعکس کنند، در حالی که ممکن است اصلاً چیزی یاد نگرفته باشند.

یادگیری اکتشافی برونر: از نظر برونر، یادگیری اکتشافی یعنی به‌کارگیری حواس به‌عنوان ابزار مواجهه‌ی مستقیم با دانش. زمانی که دانش‌آموزان به‌عنوان یک کاوشگر، موفقیت را تجربه می‌کنند، از توانمندی خود برای یاد گرفتن، احساس کارآمدی می‌کنند. این موفقیت به چیزی منجر می‌شود که او آن را «قابلیت ذهنی» می‌نامد.^۱

یادگیرندگان برای دست‌یابی به این موفقیت، نیازمند حمایت مربیان خود در فرایند یادگیری‌اند تا از این طریق، فرایندهای ذهنی خود را به نحو مؤثرتری سازماندهی کنند؛ برای مثال، زمانی که دانش‌آموز کشیدن نقشه‌ی اتاق خوابش یا زمین بازی، راه خانه تا مدرسه و... را تمرین می‌کند، به تدریج و خیلی زود قادر خواهد بود نقشه‌ی محیط اطراف خود را نیز رسم کند.

به نظر برونر، کشف یک پدیده یا مفهوم، احساس رضایتی را در یادگیرندگان ایجاد می‌کند که موجب تلاش بیش‌تر از سوی آن‌ها می‌شود. معلمان در تجربیات خود، بارها و بارها شاهد احساس رضایتی بوده‌اند که کودکان وقتی مسئله‌ای را حل می‌کنند یا تحقیقی را به نحو احسن انجام می‌دهند، به آن دست می‌یابند.

فرایند یادگیری اکتشافی این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند که راهبردهایی را که آن‌ها هنگام فعالیت به آن دست یافته‌اند، در موقعیت‌های جدیدی غیر از کلاس درس یا مدرسه به‌کار گیرند و از این طریق به استقلال بیش‌تر دست‌یابند.

آمیختن بازنمایی حرکتی، تصویری و نمادین در جریان یادگیری اکتشافی، کودکان را قادر

^۱— Intellectual potency.

می‌سازد تا آن‌چه را یاد گرفته‌اند، مفهوم‌سازی کنند. تحقیقات نشان داده است که یادگیری مفهومی در مقایسه با سایر اشکال یادگیری بیش‌تر امکان به یاد آوردن اطلاعات را فراهم می‌کند.

مدل‌های آموزشی: برونر سه مدل آموزشی را معرفی می‌کند که معلمان در آموزش مطالعات اجتماعی نیز می‌توانند از مجموعه‌ی این مدل‌ها به‌صورت متوازن استفاده کنند. هریک از این مدل‌ها ملزوماتی را برای معلم و دانش‌آموز به‌دنبال دارد که باید در برنامه‌ریزی، تدریس و ارزیابی به ویژگی‌ها و کاربردهای هریک به آن‌ها توجه کرد.

الف — کودکان به‌عنوان یادگیرندگان تقلیدگر: این مدل عملاً اساس یادگیری از طریق کارآموزی است. متخصصان هر حوزه برای آموزش مهارت‌ها به نوآموزان از این شیوه استفاده می‌کنند. در این روش، تبحر از طریق صبوری و ممارست به‌دست می‌آید. کودکان از این طریق رفتارهای اجتماعی زیادی را از معلمان خود می‌آموزند. رفتارهای محبت‌آمیز، احترام گذاشتن به همه دانش‌آموزان، بردباری در برابر دانش‌آموزان کندآموز. این موارد و سایر موارد مشابه، نمونه‌هایی از به‌کارگیری این شیوه هستند. در آموزش نقشه‌خوانی یا رسم نقشه، این شیوه می‌تواند مؤثر باشد.

ب — یادگیری از طریق عرضه‌ی مطالب: این مدل بر این فرض مبتنی است که دانش‌آموزان باید اطلاعات، حقایق، ایده‌ها و قواعد رفتاری (مثلاً در حوزه‌ی مطالعات اجتماعی) را از طریق ارائه‌ی دانش‌سازمان‌یافته دریافت کنند. این رویکرد توسط معلمان بیش از سایر رویکردها در تدریس مورد استفاده قرار می‌گیرد. البته دانش‌آموزان بیش‌تر چیزهایی را که از این طریق می‌آموزند، به‌زودی فراموش می‌کنند. براساس گفته‌ی برونر، این یک آموزش یک‌طرفه است اما برای آموزش حقایق علمی استفاده از آن ضروری است.

پ — توجه به کودک به‌عنوان یک متفکر: این مدل به یادگیرنده فرصت می‌دهد تا ایده‌ها و باورهایش را از طریق مقایسه‌ی آن‌ها با معیارهای علمی، ادبی و... درباره‌ی محیط پیرامون و جهان بیازماید. وقتی کودک از نگاه خود چگونگی تغییر فصول سال را توضیح می‌دهد، قطعاً مشابه یک جغرافیدان قادر به بیان علمی مطلب نیست. اما او می‌تواند درک خود را در پرتو شواهد علمی بررسی کند و این امکانی است که معلمان باید در فرایند یادگیری فراهم آورند.

۲- ژان پیازه^۱

پیازه به عنوان یک صاحب نظر مشهور و پرآوازه از جمله کسانی است که یکی از مهم ترین نظریه های رشد ذهنی را ارائه کرد و در این زمینه، مطالعات و پژوهش های گسترده ای را در خصوص فرایند رشد شناختی کودکان انجام داد. استنباط او از این مطالعات این بود که کودکان پردازشگرانی کنجکاو، کاوشگر و فعال اند. پیازه معتقد بود که تمام کودکان با گرایش های فطری به تعامل با محیط و معنا دادن به آن متولد می شوند. او روش های اساسی سازمان دادن و پردازش اطلاعات را ساختارهای شناختی می نامد.

به عقیده ی پیازه «انطباق»^۲ فرایند تنظیم کردن طرحواره ها در پاسخ به محیط به وسیله ی درون سازی است. «درون سازی»^۳ فرایند آگاه شدن از شیئی یا رویدادی تازه، طبق طرحواره ی موجود و قبلی است. اگر اشیای کوچکی را به نوباوگان بدهید که قبلاً آن ها را ندیده اند ولی به اشیای آشنا شبیه باشند، به آن ها چنگ می زنند، آن ها را گاز می گیرند و به آن ها ضربه می زنند؛ به عبارت دیگر، آن ها می کوشند از طرحواره های موجود برای آگاه شدن از اشیای نا آشنا استفاده کنند؛ به همین ترتیب، یک دانش آموز ممکن است طرحواره ای برای مطالعه کردن داشته باشد که شامل نوشتن اطلاعات روی کارت ها و به خاطر سپردن آن ها است. این دانش آموز وقتی می بیند بعضی اوقات روش های قدیمی کارساز نیستند، طرحواره ی خود را با توجه به اطلاعات تازه یا تجربه ای جدید تغییر می دهد؛ این فرایند، «برون سازی»^۴ نامیده می شود.

دانش آموزی که فقط به وسیله ی حفظ کردن درس می خواند، ممکن است در فرایند تغییر و تجربه ی جدید برای مطالعه ی اقتصاد از راهبردهای دیگری نظیر بحث کردن درباره ی مفاهیم دشوار با یک دوست استفاده کند.

در نظریه ی پیازه، به حالتی که در آن توازن بین آنچه درک شده و آنچه فرد با آن مواجه شده است وجود دارند، «عدم تعادل» می گویند. افراد به طور طبیعی سعی می کنند با تمرکز کردن بر محرک هایی که موجب عدم تعادل شده و نیز تشکیل دادن طرحواره های جدید یا تنظیم کردن طرحواره های قدیمی، این عدم توازن را کاهش دهند تا به تعادل برسند. این فرایند برگرداندن توازن، «تعادل جویی»^۵ نامیده می شود. به عقیده ی پیازه، یادگیری به این فرایند بستگی دارد. وقتی تعادل به هم می خورد، کودکان فرصت رشد

۱- Jean Piaget.

۲- Adaptation.

۳- Assimilation.

۴- Accommodation.

۵- Equilibration.

پیدا می‌کنند. سرانجام، از لحاظ کیفی، روش‌های تازه‌ی فکر کردن درباره‌ی محیط پدیدار می‌شود و کودکان به مرحله‌ی جدیدی از رشد می‌رسند. پیازه باور داشت برای این که تغییر رشد صورت گیرد، تجربیات جسمانی و دست‌کاری در محیط یادگیری اهمیت زیادی دارند. با این حال، او در ضمن معتقد بود که تعامل اجتماعی با هم‌سالان، مخصوصاً بحث و گفت‌وگو، به روشن شدن تفکر کمک می‌کند و سرانجام، آن را منطقی می‌سازد.

پژوهش‌ها بر اهمیت مواجه کردن دانش‌آموزان با تجربیات یا اطلاعاتی که با نظریه‌های فعلی آن‌ها درباره‌ی دنیا نمی‌خواند تأکید کرده‌اند تا از این طریق رشد شناختی آن‌ها پیشرفت کند.^۱

۱-۲- مراحل رشد در نظریه‌ی پیازه

قبل از پرداختن به این مراحل لازم است به دو نکته‌ی نظری توجه کنیم. نخست این که پیازه بر این باور است که کودکان با سرعت‌هایی متفاوت از مراحل او عبور می‌کنند؛ از همین رو، او اهمیت اندکی برای سنین هم‌پسته با این مراحل قائل است و دیگر آن که او معتقد است که کودکان این مراحل را در تسلسلی ثابت و غیرقابل تغییر طی می‌کنند. پیازه این موضوع را که مراحل رشد در کدهای ژنتیکی نهفته است باور نداشت و معتقد بود کودکان خودشان این مراحل را می‌سازند. پیازه حتی باور نداشت که تفکر کودکان از طریق تدریس بزرگ‌سالان نظم می‌گیرد. برای رشد کودکان باید خودشان با محیط تعامل کنند و در این تعامل که نوعی سازندگی فعال است، کودکان ساختارهای شناخت جدید را می‌سازند.

۱- چین و بور (۱۹۹۳)، به نقل از اسلاوین؛ روان‌شناسی تربیتی نظریه و کاربست، انتشارات روان، ۱۳۸۵.

دوره‌های کلی رشد در نظریه‌ی پیاژه

دوره‌ی اوّل :	هوش حسی – حرکتی (از تولد تا ۲ سالگی)؛ نوزادان طرحواره‌های اعمال جسمانی خود نظیر مکیدن، چنگ زدن و ضربه زدن را برای برخورد با دنیای نزدیک خود، در خویش سازمان می‌دهند.
دوره‌ی دوم :	تفکر پیش‌عملیاتی (۲ تا ۷ سالگی)؛ کودکان اندیشیدن یعنی استفاده از نمادها و تصورات درونی را یاد می‌گیرند ولی تفکر آنان غیرمنظم و غیرمنطقی است. در این مرحله، تفکر کودکان با تفکر بزرگ‌سالان تفاوت بسیار دارد.
دوره‌ی سوم :	عملیات عینی (۷ تا ۱۱ سالگی)؛ کودکان قابلیت تفکر منظم (نظامدار) را در خود گسترش می‌دهند ولی این توانایی فقط هنگام برخورد با اشیا و فعالیت‌های ملموس و عینی، امکان‌پذیر است.
دوره‌ی چهارم :	عملیات صوری (۱۱ سالگی تا بزرگسالی)؛ جوانان قابلیت تفکر نظامدار را در حدی کاملاً مجرد و تئوریک در خود رشد می‌دهند.

مأخذ: ویلیام کرین، نظریه‌های رشد، ترجمه‌ی خوی‌نژاد و دیگران، ۱۳۸۴: ۱۵۸.

پیاژه رشد شناختی کودکان و نوجوانان را به چهار مرحله تقسیم کرد: حسی – حرکتی، پیش‌عملیاتی، عملیات عینی و عملیات صوری. او معتقد بود همه‌ی کودکان این مراحل را به ترتیب می‌گذرانند و هیچ کودکی نمی‌تواند به یک مرحله جهش کند، ولی کودکان مختلف این مراحل را با سرعت متفاوتی می‌گذرانند. افراد واحد، می‌توانند تکالیف مربوط به مراحل مختلف را مخصوصاً در مقاطع انتقال به مرحله‌ای جدید، به‌طور همزمان انجام دهند.

مرحله‌ی پیش‌عملیاتی (۲ تا ۷ سالگی): کودکان پیش‌دستانی در مرحله‌ی پیش‌عملیاتی قرار دارند و برای فکر کردن درباره‌ی چیزها، توانایی بیش‌تری دارند و می‌توانند برای بازنمایی ذهنی اشیا، از نمادها استفاده کنند. در مرحله‌ی پیش‌عملیاتی، زبان و مفاهیم کودکان با سرعت شگفت‌انگیزی رشد می‌کنند. با این حال، تفکر آن‌ها عمدتاً ابتدایی است.

برخی جنبه‌های تفکر پیش‌عملیاتی عبارت‌اند از:

تمرکز^۱: کودکان فقط به یک جنبه از موقعیت توجه می‌کنند.

برگشت‌پذیری^۲: برگشت‌پذیری عبارت است از توانایی تغییر دادن جهت تفکر به‌طوری که فرد بتواند به نقطه‌ی آغاز برگردد. تفکر کودکان پیش‌دستانی برگشت‌ناپذیر است.

^۱— Centration .

^۲— Reversibility.

تمرکز بر حالت ها: کودکان پیش دبستانی بر روی حالت اول و آخر یک فرایند تمرکز می کنند. «انگار کودک به جای فیلمی که فرد بزرگ سال می بیند، یک سری تصاویر بی حرکت را مشاهده می کند.»^۱

خودمحوری^۲: کودکان در این مرحله باور دارند که هر کس دنیا را دقیقاً مانند آن ها می بیند. کودکان پیش دبستانی برخلاف بزرگ سالان، مفاهیمی را تشکیل می دهند که تعریف آن ها از موقعیتی به موقعیت دیگر تفاوت دارد و همیشه منطقی نیستند. ما چگونه می توانیم توانایی کودک دو ساله را با یک عروسک، یک دقیقه به عنوان شیئی جاندار و دقیقه ی بعد به عنوان شیئی بی جان به صورت دیگری توجیه کنیم؟ با وجود این، سرانجام مفاهیم کودک باثبات تر و کم تر خصوصی می شوند. کودکان به طور روزافزون اهمیت می دهند که توصیفشان از چیزها با توصیف دیگران هماهنگ باشد، اما هنوز فاقد توانایی لازم برای هماهنگ کردن یک مفهوم با مفهوم دیگرند.

مرحله ی عملیاتی عینی^۳ (۷ تا ۱۱ سالگی): با این که بین توانایی های ذهنی کودکان پیش دبستانی، یعنی مرحله ی پیش عملیاتی، و دانش آموزان ابتدایی، یعنی مرحله ی عملیات عینی، تفاوت فاحشی وجود دارد اما کودکان عملیات عینی هنوز مانند بزرگ سالان فکر نمی کنند. آن ها به مقدار زیاد دنیا را آن گونه که هست می بینند و در تفکر انتزاعی مشکل دارند. فلاول^۴ کودک عملیات عینی را به این صورت توصیف می کند: «کسی که روش حل مسئله ای را که فاقد قدرت تخیل، عینی و عملی است اختیار می کند؛ روشی که همواره روی واقعیت قابل درک و قابل استنباطی که درست جلوی روی او قرار دارد تمرکز دارد. کودک دوره ی ابتدایی نظریه پرداز نیست کودکان در این مرحله می توانند مفاهیم را تشکیل دهند، روابط را درک کرده، مسائل را حل کنند ولی فقط در صورتی که آن ها اشیا و موقعیت های آشنا را شامل باشند.

در طول سال های مدرسه ی ابتدایی، توانایی های شناختی کودکان تغییرات چشمگیری می کنند. دانش آموزان دوره ی ابتدایی، دیگر در رابطه با مسائل نگهداری ذهنی مشکل ندارند؛ زیرا مفهوم برگشت پذیری را کسب کرده اند.

تفاوت اساسی دیگر کودک پیش عملیاتی با کودک عملیات عینی در این است که کودک کوچک تر که در مرحله ی پیش عملیاتی قرار دارد، به ظواهر درک شده پاسخ می دهد؛ درحالی که کودکان بزرگ تر که در مرحله ی عملیاتی عینی قرار دارد، به واقعیت استنباطی واکنش نشان می دهد.

۱- فلیس ۱۹۷۵ به نقل از منبع پیشین.

۲- Egocentric.

۳- Concrete operational stage.

۴- Flavell.

کودکان پیش‌دستانی آن‌چه را می‌بینند درک می‌کنند؛ به‌طوری که توانایی آن‌ها برای استنباط کردن معنای نهفته در آن‌چه می‌بینند، ناچیز است.

یکی از تکالیف مهمی که کودکان در مرحله‌ی عملیات عینی یاد می‌گیرند، ردیف کردن^۱ یا چیدن چیزها با توالی منطقی است؛ مثل چیدن چوب‌ها از کوچک‌ترین تا بزرگ‌ترین آن‌ها. کودکان برای انجام دادن این تکلیف باید بتوانند اشیاء را طبق ملاک‌ها یا ابعاد، منظم طبقه‌بندی کنند. بعد از فراگیری این توانایی، کودکان می‌توانند بر مهارت مربوط به انتقال‌پذیری^۲ تسلط یابند؛ یعنی، توانایی پی‌بردن به رابطه‌ی بین دو شیء براساس آگاهی از روابط نسبی آن‌ها با شیء سوم. در مرحله‌ی عملیات عینی، انجام دادن دو تبدیل ذهنی که مستلزم تفکر وارونه‌پذیر است، امکان‌پذیر نیست. در پایان مرحله‌ی عملیات عینی، کودکان از توانایی ذهنی آموختن، جمع کردن، تفریق کردن، ضرب کردن و تقسیم کردن، منظم کردن اعداد براساس اندازه‌ی آن‌ها و طبقه‌بندی اشیاء براساس چند ملاک برخوردارند.

کودکان می‌توانند مفاهیم زمان و مکان را به قدر کافی درک کنند، نقشه‌ی از منزل تا مدرسه را بکشند و نیز قادرند رویدادهای گذشته را درک کنند.

کودکان در مقاطع ابتدایی از تفکر خودمحور به سمت تفکر تمرکززدا یا عینی پیش می‌روند. تفکر تمرکززدا به کودکان امکان می‌دهد تا بفهمند برداشت‌های دیگران با آن‌ها متفاوت است. کودکانی که تفکرشان تمرکززدا شده است می‌توانند یاد بگیرند که وقایع ممکن است تحت تأثیر قوانین فیزیکی، مانند جاذبه، قرار داشته باشند.

آخرین توانایی کودکان در مرحله‌ی عملیات عینی، درون‌گنجی طبقه‌ای^۳ یا توانایی فکر کردن به‌صورت هم‌زمان به طبقه‌ی کامل و زیر طبقه است؛ به‌گونه‌ای که توانایی مقایسه کردن یک جزء با دیگر اجزا وجود داشته باشد؛ چون کودکان عملیات عینی برگشت‌ناپذیری را نشان نمی‌دهند، لذا می‌توانند رابطه‌ی بین جزء و کل را بازآفرینی کنند. تفکر عملیات عینی تمرکززدا شده و کودک می‌تواند به‌طور هم‌زمان روی دو طبقه متمرکز شود. آن‌ها می‌توانند علاوه بر روابط جزء با جزء، رابطه‌ی جزء با کل را هم در نظر بگیرند. این تغییرات به‌طور هم‌زمان روی نمی‌دهند بلکه به‌تدریج در مرحله‌ی عملیات عینی صورت می‌گیرند. کودکان در این مرحله می‌توانند اصل نگهداری ذهنی^۴ را درک کنند.

نظریه‌ی پیازه بررسی رشد انسان را به کلی متحول کرد و با آن که برخی از اصول اساسی او در پژوهش‌های اخیر مورد سؤال قرار گرفته است اما هنوز به‌عنوان یک نظریه از چندین جهت حاکم

۱- Seriation.

۲- Transitivity.

۳- Class Inclusion.

۴- Conservation.

است. توصیف‌های جدید از رشد، تعدادی از دیدگاه‌های او را اصلاح کرده است. یکی از اصول مهم پیاژه این است که رشد مقدم بر یادگیری است. پیاژه معتقد بود مراحل رشد عمدتاً ثابت‌اند و مفاهیمی چون نگهداری ذهنی را نمی‌توان آموخت. با این حال، پژوهش‌ها مواردی را به اثبات رسانده است که در آن‌ها تکالیف پیاژه‌ای را می‌توان در مراحل رشد پیش‌تر، به کودکان یاد داد. هم‌چنین در پژوهش‌های دیگر، خودمحوری کودکان یا مرحله‌ای بودن رشد مورد تردید قرار گرفته است و محققان نوع تکالیف و نوع پرورش را بر آهنگ رشد بسیار مؤثر تشخیص داده‌اند.

۲-۲- کاربرد نظریه‌ی پیاژه در آموزش مطالعات اجتماعی

از نظرات پیاژه می‌توان در موارد زیر در آموزش مطالعات اجتماعی استفاده کرد. **الف - تمرکز بر فرایند تفکر کودکان، نه فقط بر نتایج آن:** آموزگاران علاوه بر بررسی کردن صحت پاسخ‌های دانش‌آموزان، باید از فرایندهایی که کودکان برای رسیدن به این پاسخ‌ها مورد استفاده قرار می‌دهند، آگاه باشند. تجربیات یادگیری مناسب، براساس سطح عملکرد شناختی فعلی کودکان تدارک دیده می‌شوند و فقط در صورتی که آموزگاران روش‌های کودکان برای رسیدن به نتیجه‌گیری‌های خاص را درک کرده باشند، می‌توانند این‌گونه تجربیات را تأمین کنند. در بسیاری از موضوعاتی که در کلاس مطالعات اجتماعی مورد بحث قرار می‌گیرد، بیش از آن که نتیجه مهم باشد، فرایند تفکر کودکان و نحوه‌ی استدلال و ارزیابی موضوع اهمیت دارد.

ب - تشخیص نقش مهم درگیری فعال و خودانگیخته‌ی کودکان در فعالیت‌های یادگیری: در کلاسی که به سبک پیاژه اداره می‌شود، برارائه‌ی حاضر و آماده‌ی دانش تأکید نشده است و کودکان باید ترغیب شوند خودشان از طریق تعامل خودانگیخته با محیط، دست به اکتشاف بزنند؛ بنابراین، آموزگاران به‌جای این که به‌صورت آموزگار مآبانه تدریس کنند، فعالیت‌های گوناگونی را فراهم می‌آورند که به کودکان امکان دهند مستقیماً در دنیای مادی عمل کنند.

آموزش مطالعات اجتماعی با رویکرد کاوشگری این فرصت را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد؛ برای مثال، اگر به‌جای آن که مستقیم درباره‌ی فواید مشارکت و همدلی صحبت کنیم از دانش‌آموزان بخواهیم با مشارکت، یکی از فضاهای مدرسه را اداره کنند یا مقرراتی برای آن بنویسند، دانش‌آموزان را به‌صورت فعال درگیر کرده‌ایم.

پ - عدم تأکید بر فعالیت‌هایی با این هدف که «کودکان از نظر تفکر مانند بزرگ‌سالان شوند»: پیاژه معتقد بود که آموزش بیش از موقع، می‌تواند از آموزش ندیدن بدتر باشد؛ زیرا این نوع

آموزش به جای درک شناخت واقعی به پذیرش سطحی فرمول‌های بزرگسالان منجر می‌شود.

ت — پذیرش تفاوت‌های فردی در پیشروی رشد: نظریه‌ی پیازه فرض می‌کند که همه‌ی کودکان مراحل رشد یکسانی را می‌گذرانند اما با سرعت‌های متفاوت؛ بنابراین، آموزگاران باید در جهت ترتیب دادن فعالیت‌های کلاسی برای افراد و گروه‌های کوچک کودکان (نه در جهت کل کلاس) تلاش کنند. به علاوه، چون تفاوت‌های فردی مورد نظر قرار می‌گیرد، لذا ارزیابی پیشرفت تحصیلی کودکان باید براساس روند رشد قبلی هر کودک صورت گیرد نه براساس معیارهای هنجاری که عملکرد همسالان در اختیار می‌گذارد.

ث — معلم، سازنده‌ی محیط آموزشی است: محیط آموزشی باید جذاب، به جهت فکری، انگیزشی و پر از فرصت‌هایی برای تجربه‌های حسی باشد؛ به همین دلیل، در کلاس مطالعات اجتماعی باید از تصاویر جالب، تابلوهای اعلانات، انواع بازی‌ها، پازل، وسایل نقشه‌کشی، مدل‌ها و ماکت‌های تاریخی و جغرافیایی، و مراکزی که کودکان در آن‌جا می‌توانند به فعالیت عملی بپردازند، استفاده کرد. البته لازم نیست که همه‌ی این امکانات یک‌جا فراهم باشد. گاه می‌توان از طریق فضای خارج از کلاس و بازدیدهای علمی، شرایط لازم را برای برانگیختن اجتماعی و فکری دانش‌آموزان فراهم کرد؛ به گونه‌ای که توانش و امید به یادگیری را در یادگیرنده ایجاد کند.

ج — ارزیابی‌کننده‌ی تفکر کودکان: اگر کودکان را در محیط یادگیری به حال خود رها کنیم، از خود واکنش نشان می‌دهند. اما این کافی نیست؛ در فرایند یاددهی — یادگیری، معلم باید کاری بیش از فراخوانی پاسخ انجام دهند.

معلمان حضور دارند تا پیشرفت کودک را تعیین، سؤالات را تعدیل و او را راهنمایی کنند. حضور معلمی ماهر، مطلع و علاقه‌مند بسیار مهم است؛ بدون وجود معلم، کودک به‌طور تصادفی دست به تجربه می‌زند که ضمن مفید بودن، خود، محدودکننده است؛ مثلاً، کودکی که مشغول واریسی یک سند تاریخی یا یک بنای تاریخی یا یک شیء قدیمی است، هرگز نمی‌تواند بدون کمک معلم به اهداف و ماهیت آن مدارک بیندیشد؛ بنابراین، یک فرصت برای کسب شناخت جدید از بین می‌رود. معلم از طریق تعامل با کودک به او کمک می‌کند تا در جریان بازدید و مشاهده به دنبال هدف بزرگ‌تری باشد و از این طریق از تجربه‌ی مستقیم کودک استفاده کرده، امکان توسعه‌ی مفاهیم آموزشی را فراهم می‌کند. معلم با ارزیابی و تعدیل پرسش‌های کودک، فرایند سازماندهی و انطباق توسط کودک را تسهیل می‌کند.

چ — آغازگر فعالیت‌های گروهی: کلاس درس یک محیط اجتماعی است. گذشت در برخورد با دیگران، بازی‌های گروهی، بحث و گفت‌وگو، تجربه‌های مشترک، و فرصت صحبت کردن

و گوش دادن به دیگران، نمونه‌هایی از یادگیری اجتماعی‌اند. پیازنه معتقد بود که کودکان فقط زمانی رشد می‌کنند که خود آغازگر تجربیات یادگیری باشند. به نظر او، یادگیری باید خودجوش بوده و از طریق تجربه‌های مستقیم و عینی کسب شود. یادگیرنده در جریان یادگیری باید فعال باشد و از طریق کند و کاو و کشف به حقایق دست پیدا کند. این با آنچه کودکان هر روزه در کلاس‌های درس با آن روبه‌رویند، مغایر است. بازی بسیار مفید است؛ زیرا فرصت‌هایی را برای کودک فراهم می‌کند تا مقررات، زبان، هنجارهای رفتاری، رهبری و پیروی از رهبری، شادی، نوامیدی، برنده شدن و بازنده شدن و غیره را تجربه کند.

در این مفهوم، کودک در فرایند رشد از دیدگاه‌های خودمحورانه، فردی و به شدت شخصی شده به سمت عمل، احساس و روش‌های تفکر اجتماعی سوق پیدا می‌کند. در این جا، نقش محیط اجتماعی بسیار مهم است. گروه هم‌سالان، منابعی از انگیزه و اطلاعات را در قالب زبانی ارائه می‌دهند که برای ساختارهای شناختی دانش‌آموزان مناسب‌تر از یادگیری به شیوه‌ی معلم به دانش‌آموزان و مبتنی بر کتاب تمرین است. متأسفانه، دانش‌آموزان غالباً در مطالعات اجتماعی ابتدایی با روش دوم مواجه می‌شوند.

۳- هوارد گاردنر^۱

در سال ۱۹۸۳، یکی از روان‌شناسان دانشگاه هاروارد به نام هوارد گاردنر به مخالفت با نظریه‌ی سنجش هوش پرداخت. وی که با نگاه سنتی به هوش مخالف بود با به چالش کشیدن نظریه‌ی کوته‌بینانه‌تر در مورد خرد^۲ که اساساً مبتنی بر توانایی استدلالی و کلامی است، اظهار کرد که هوش شکل‌های متعددی دارد و هر فرد به میزان معین از اشکال مختلف هوش برخوردار است. وی در نظریه‌ی «هوش‌های چندگانه»^۳ یا (MI) کوشید حوزه‌های استعداد‌های انسان را به آن سوی مرزهای IQ^۴ بکشاند.

^۱— Howard Gardner.

^۲— Intellect.

^۳— Multiple Intelligence.

^۴— Intelligence Quantity.

۱-۳- ماهیت و انواع هوش

گاردنر ابتدا هفت هوش «زبانی - بیانی»، «ریاضی - منطقی»، «فضایی - بصری»، «حرکتی - جسمانی»، «موسیقایی»، «بین فردی» و «میان فردی» را شناسایی کرد. سپس در سال ۱۹۹۹ هوش «طبیعت‌گرا» را به آن‌ها افزود و بیان داشت که در حال کار کردن روی اثبات هوشی دیگر به نام «هوش وجودی» است.

گاردنر در این باره که چه کسی باهوش است، دیدگاه جالبی را ارائه می‌دهد. اکثر مردم این تفکر را پذیرا شده‌اند که می‌توان هوش را به کمک آزمونی نظیر وکسلر یا استنفورد بینه، اندازه‌گیری کرد. این آزمون بهره‌ی هوشی یا IQ را نشان می‌دهد، اما گاردنر معتقد است که آزمون‌های بهره‌ی هوشی فقط مجموعه‌ی محدودی از توانمندی انسان یا هوش را نشان می‌دهد. اکثر آزمون‌های بهره‌ی هوشی عمدتاً توانایی کلامی و مسئله‌گشایی را اندازه‌می‌گیرند. گاردنر معتقد است که هر یک از اشکال هوش، الگوی عصبی منحصر به خود و روش توسعه‌ی خاص خود را دارا بوده و ضروری است معلمان به این موضوع توجه کنند.

متأسفانه، اکثر نظام‌های آموزشی بیش از هر چیز هم خود را مصروف پرورش هوشی کلامی و منطقی کرده‌اند. به یقین، هوش منطقی یا کلامی برای بسیاری از کارهایی که افراد انجام می‌دهند، بسیار ضروری است اما تعریف هوش وسیع‌تر از این بوده و با توانایی‌هایی که کودکان و بزرگسالان در زندگی روزمره به آن نیاز دارند یا آن‌ها را به کار می‌برند، منطبق است.

به کودکی بیندیشید که در کار کردن با وسایل مکانیکی، توانمندی زیادی از خود نشان می‌دهد. گاردنر در یادداشت‌های خود مطرح می‌کند که پسری به نام دونالد در کلاس من بود که می‌توانست دستگاهی را با یک بار نگاه کردن به آن چه من انجام می‌دادم، به کار اندازد که البته این کار، مقدار خاصی هوش فضایی را می‌طلبد. دونالد در خواندن و نوشتن بسیار ضعیف بود و هرگز به عنوان فردی باهوش تلقی نشد، هر چند که کودکی باهوش بود. در حال حاضر، نظام مدرسه‌ای، دانش‌آموزانی را تأیید می‌کند که در خواندن و نوشتن مهارت دارند. باید پذیرفت که خواندن و نوشتن، مهارت‌های مهمی‌اند اما یاد گرفتن ابعادی وسیع‌تر از این دارد و به همین دلیل است که نمره‌های مدرسه‌ای معمولاً پیش‌گویی ضعیفی نسبت به موفقیت شغلی یا موفقیت دانش‌آموزان در زندگی ارائه می‌دهند.

«گاردنر در پاسخ به این سؤال که چرا وی برخی مقولات چون هوش موسیقایی، مکانی و حرکتی - جسمانی را هوش نام نهاده نه استعداد، می‌گوید که در استفاده از لغت هوش، کاملاً هوشیارانه عمل کرده است؛ زیرا اگر می‌گفت مهارت و توانایی، مردم با بی‌تفاوتی او را تأیید می‌کردند، استفاده از

لغت هوش موجب می‌شود تأکید کنیم که این مقولات جزء هوش به‌شمار می‌روند و از پدیده‌ای واحد، مفاهیم متنوعی استنباط و درک می‌شود.^۱ وی برای فراهم آوردن مبنای نظری و منطقی خویش در مورد این که این هوش‌ها استعدادی معمولی نیستند، آزمون‌های خاصی تدارک دید.^۲ در نظریه‌ی گاردنر، توانایی‌های بشر یا انواع هوش در هشت مقوله جای می‌گیرد که عبارت‌اند از:

۱- **هوش بیانی-زبانی**^۳: کاربردهای عملی زبان، توانایی به‌کارگیری لغات به‌صورت شفاهی یا نوشتاری، نحوه‌ی درک جنبه‌ی آواشناسی، فهم هسته‌ی ژرفا یا معناشناختی، توضیح دادن، به یادآوردن اطلاعات و بیان استنباط اجزا و عناصر؛

۲- **هوش موسیقایی**^۴: شناسایی و حساسیت به ریتم، زیر و بم و طنین، درک، تشخیص تبدیل یا تولید و اجرای شکل‌های موسیقایی؛

۳- **هوش منطقی-ریاضی**^۵: بیان استدلال‌ات منطقی، شناسایی الگوها و روابط منطقی گزاره‌ها و قضایا، طبقه‌بندی، توانایی استفاده از ارقام و اعداد، رده‌بندی، محاسبه، آزمون و فرضیه؛

۴- **هوش بصری-فضایی**^۶: توانایی درک درست جهان محسوس به‌صورت بصری و مکانی، شناسایی رنگ، خط، شکل، فرم و فضا و رابطه‌ی میان این عوامل و توانایی تجسم و بازنمایی گرافیکی افکار مکان-بصری؛

۵- **هوش حرکتی-جسمانی**^۷: مهارت در به‌کارگیری اعضای بدن برای بیان افکار و احساسات، سهولت به‌کارگیری دست‌ها برای تولید یا تغییر اشیاء، مهارت‌های فیزیکی و حرکتی چون تعادل، چالاکی، قدرت، سرعت، لامسه و...؛

۶- **هوش درون فردی**^۸: شناخت خود و توانایی عملکرد مناسب براساس آن، داشتن تصویری از توانایی‌ها و محدودیت‌های خویشتن، ادراک، عزت نفس و بازنمایی نمادین یک سری عواطف به منظور درک رفتار، توانایی دستیابی به احساسات خود؛

۷- **هوش بین فردی (میان فردی)**^۹: توانایی درک و تمایز حالات روحی، مقاصد، انگیزه‌ها و احساسات دیگران، تشخیص انواع متفاوت نشانه‌های بین فردی و توانایی پاسخ‌گویی صحیح به این نشانه‌ها؛

۱- آرمسترانگ: هوش‌های چندگانه در کلاس درس، ترجمه‌ی مهشید صفوی، ۱۳۸۳، ص ۱۵.

۲- منبع پیشین، ص ۱۵

۳- Linguistic Intelligence.

۴- Logical Mathematical Intelligence.

۵- Boldily – Kinesthtic Intelligence.

۶- Spatial Intelligence.

۷- Inter personal Intelligence.

۸- Inter – personal Intelligence.

۹- Musical Intelligence.

۸- هوش طبیعت‌گرا: توانایی شناخت محیط، طبقه‌بندی گونه‌ها و گیاهان و جانوران، پدیده‌های طبیعی و فرایندهای مربوط.

نکات اصلی در نظریه‌ی هوش‌های چندگانه:

- همه‌ی افراد دارای قابلیت‌هایی در هریک از هشت مقوله‌ی هوشی‌اند. البته این تحولات در هر یک از افراد به‌گونه‌ای خاص بروز می‌کند؛ بیش‌تر افراد، در برخی هوش‌ها کاملاً رشد یافته و در بعضی دیگر، اندکی رشد یافته و در برخی رشد نیافته‌اند؛
- همه‌ی افراد می‌توانند هریک از هوش‌های خود را در صورت برخورداری از آموزش، تشویق و استغنائی کافی، تا سطح مناسبی از عملکرد توسعه دهند؛
- مقوله‌های هوشی به شکلی پیچیده با یکدیگر همکاری دارند و بر هم تأثیر می‌گذارند؛
- برای هوشمندی در هر مقوله، چندین راه وجود دارد. ممکن است فردی در زمینه‌ی هوش جسمانی، حرکتی در زمین بازی بسیار دست و پاچلفتی به‌نظر آید اما در فرش‌بافی یا آرایش صفحه‌ی شطرنج، بسیار چیره‌دست عمل کند یا ممکن است در زمینه‌ی هوش زبانی قادر به خواندن نباشد، اما واژگان زیادی را بداند تا بتواند داستان‌های ترسناک بگوید.^۱

۲-۳- هوش‌های چندگانه و مسئولیت‌های مدارس

- یکی از نکات مهم تئوری MI این است که بیش‌تر افراد می‌توانند تمام هوش‌های خود را به سطح مناسبی از توانشان برسانند.
- ایجاد و توسعه‌ی این هوش‌ها به سه عامل بستگی دارد:
- استعداد بیولوژیکی که عوامل ارثی، ژنتیکی و نقایص یا آسیب‌دیدگی‌های مغزی قبل و در حین تولد را شامل می‌شود؛
 - تاریخچه‌ی زندگی فردی، تجربیات والدین، مربیان، هم‌سالان، دوستان و سایر افراد که موجب تحریک یا توقف رشد هوشی افراد می‌شود.
 - سابقه‌ی تاریخی و فرهنگی، زمان و مکان تولد و پرورش فرد و هم‌چنین اوضاع اجتماعی، فرهنگی و محیطی وی در زمینه‌های مختلف.
- بر این اساس، اگرچه دانش‌آموزان ممکن است در زمینه‌هایی از استعداد ذاتی برخوردار باشند

۱- آرمسترانگ، به نقل از فلاحیان، ناهید، ۱۳۸۷؛ آموزش جغرافیا و پرورش هوش‌های چندگانه، مجله‌ی رشد آموزش جغرافیا، شماره‌ی ۳۹، ص ۴۷.

اما ممکن است تحت تأثیر عملکرد منفی بستر رشد فردی یا عوامل محیطی و اجتماعی، هرگز این استعدادها شکوفا نشوند. لذا در این تئوری، «پرورش» به همان اندازه‌ی «طبیعت و سرشت» و حتی بیش‌تر از آن حایز اهمیت است.

گاردنر در کتابش با عنوان «ذهن متفکر آموزش ندیده»^۱ می‌نویسد: معلمان، مسئول آموزش سه مقوله‌ی دانش به دانش‌آموزان‌اند. در سطح آموزش ابتدایی، این سه مقوله، شکل سوادهای پایه را به خود می‌گیرند: مهارت نشانه‌گذاری، مفاهیم یک رشته‌ی علمی، روش استدلال و تفصیل در یک رشته‌ی علمی.

مهارت نشانه‌گذاری به تسلط یادگیرنده به کدهای نوشتاری و فهم فرهنگ اشاره می‌کند. فرض بر این است که دانش‌آموزان طی سال‌های آموزش ابتدایی، دانش خود را از نظام‌های به اصطلاح ردیف اول، یعنی الفبا، گذاشتن حروف در کنار یکدیگر برای خواندن و نوشتن کلمه‌ها و جمله‌ها، اطلاعات عددی و نظایر آن، تکمیل می‌کنند.

پس دانش‌آموزان آماده می‌شوند تا از این دانش برای درک اشکال پیچیده‌تر نشانه‌گذاری، یعنی به کار بردن مفاهیم علمی پایه، حل معادلات ساده، خواندن نمودار، جدول و نقشه‌ی سواد کامپیوتری پایه و نظایر آن استفاده کنند. در برنامه‌ی درسی مارپیچی، به کار بردن دانش برای درک اشکال پیچیده‌تر، مستلزم مواجهه‌ی مجدد با هر یک از موارد مذکور در سطح فزاینده‌ی پیچیدگی در طول سال‌های ابتدایی است.

کودک کم‌سن و سال می‌تواند کشیدن نقشه‌ی تصویری و تفسیر کردن آن را فرا بگیرد؛ در حالی که کودکی که در پایه‌های میانه است، می‌تواند کشیدن نقشه‌های انتزاعی‌تر و تفسیر کردن آن‌ها را فرا گیرد. کشیدن این نوع نقشه به نمادها، مقیاس مسافت و بازنمایی انتخابی منظره وابسته است.

در مورد مفاهیم یک رشته‌ی علمی باید گفت در سال‌های آموزش ابتدایی، زمانی که مجموعه‌ای از ایده‌ها، مفاهیم، روش‌ها و مثال‌ها باید یاد گرفته شوند، زمینه برای مطالعات پیشرفته‌تر مهیا می‌شود؛ بنابراین، کودکان در این دوره می‌توانند در رابطه با رشته‌های علمی چون اقتصاد، تاریخ و مردم‌شناسی در بافت وسیع‌تری مطلب را فرا بگیرند.

اگر دیدگاه خود را درباره‌ی هوش گسترش دهیم یا از نو تدوین کنیم، می‌توانیم راه‌های مناسب‌تری برای آموزش پیدا کنیم. در مورد شیوه‌های استدلال و تفصیل در یک رشته‌ی علمی می‌توان مثال زد که کودکی که تاریخ یا موسیقی یا جغرافیا می‌آموزد، از رویکردهای متفاوت استفاده

می‌کند. شیوه‌هایی که دانش‌آموزان برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و ارائه‌ی یافته‌هایشان به‌کار می‌برند، متفاوت است. برای رسم یک نقشه، هنرمند می‌تواند آزادانه و بی‌محابا و با توجه به جنبه‌های زیباشناسی عمل کند و زیبایی را به دقت توضیح دهد؛ در حالی که برای ترسیم نقشه‌ی جغرافیایی، کودک باید دقیق و مبتنی بر واقعیات عمل کند.

طرح‌گاردنر بیش از همه چیز ابزار مفیدی در اختیار معلمان خلاق می‌گذارد که با تکیه بر آن، برنامه‌ی درسی را در قالب پروژه‌هایی پیاده کنند و هم‌چنین آموزش را با شیوه‌های متفاوت یادگیری دانش‌آموزان هماهنگ سازند. از این دیدگاه، تفاوت‌های رفتاری فرد بیش‌تر قاعده‌اند تا استثنا. تفاوت‌های فردی کم نیستند و همه‌ی امور خوشایند و ناخوشایند در محیط یادگیری بر همه‌ی کودکان تأثیر یکسان ندارند.

هم‌اکنون در برخی از کشورهای توسعه‌یافته، در برنامه‌ریزی‌های درسی و طراحی فعالیت‌های یادگیری به نظریه‌ی گاردنر توجه جدی می‌شود. در آمریکا حتی مدارس با عنوان مدارس MI تأسیس شده‌اند که در آن‌ها، هر روزه مقوله‌های هشت‌گانه‌ی هوش آموزش داده می‌شود و با ایجاد شرایط و امکانات لازم هم‌چون اتاق‌های بازی و فکر، منطقه‌ی نگهداری حیوانات، منطقه‌ی کشت گیاهان، کمیسیون‌ها و کمیته‌های فعال دانش‌آموزی، تلاش می‌شود تا شرایط واقعی زندگی بازسازی شود. پس، نتیجه می‌گیریم که تجربه‌های یاددهی – یادگیری را می‌توان در برنامه‌های درسی مدارس به‌گونه‌ای طراحی کرد که به پرورش هوش‌های چندگانه در کودکان و نوجوانان کمک کنند. در جدول صفحه‌ی بعد، برخی زمینه‌های یادگیری و فعالیت، و شیوه‌های آموزشی متناسب برای مقولات هوشی مختلف، توصیف و طبقه‌بندی شده‌اند.

خلاصه‌ای از هشت روش آموزشی متناسب با مقولات هوشی^۱

مقولات هوشی	فعالیت‌های آموزشی (نمونه‌ها)	منابع آموزشی (نمونه‌ها)	شیوه‌های آموزشی
زبانی	سخنرانی، مباحثه، بازی با کلمات، داستان‌سرایی، خواندن همراه با کر و نوشتن خاطرات	کتاب، ضبط صوت، ماشین تحریر، مجموعه‌ی تمبرها و کتاب‌های همراه با نوار	خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن به آن
منطقی – ریاضی	معما، حل مسائل، تجربیات علمی، محاسبات ذهنی، بازی با اعداد و تفکرات موشکافانه	ماشین حساب، تجهیزات علمی، بازی‌های ریاضی و ریاضی خود کنترلی	کمیت‌گذاری، تفکر دقیق، قرار دادن در یک چارچوب منطقی و تجربه کردن آن
مکانی	معرفی بصری، فعالیت‌های هنری، بازی‌های تخیلی، استعاره، تجسم و نقشه‌ی ذهنی	نمودار، نقشه، ویدئو، مجموعه‌های لگو، موضوعات هنری، خطاهای چشم، دوربین و کتاب‌خانه‌ی تصویری	دیدن، کشیدن، تجسم، رنگ آمیزی و نقشه‌ی ذهنی
حرکتی – جسمانی	یادگیری‌های عملی، نمایش‌نامه، ورزش، فعالیت‌های لمسی و تمرین‌های ریلکسیشن	ابزارهای تولید، خاک رس، تجهیزات ورزشی، منابع یادگیری لمسی و اقلام خودکنترلی	ساختن، نمایش دادن، لمس کردن، حرکات مختلف ورزشی و احساس غریزی آن
موسیقایی	یادگیری‌های موزون (ریتمیک)، ضربه زدن و استفاده از آواز برای تدریس	ضبط صوت، مجموعه‌ی نوارها و ابزارهای موسیقی	آواز خواندن، ضربه زدن و گوش دادن به آن
میان فردی	یادگیری گروهی، آموزش به هم‌سالان، فعالیت‌های اجتماعی، گروه‌های اجتماعی و شبیه‌سازی	بازی‌های صفحه‌ای، محصولات مشترک و وسایل صحنه‌ی نمایش	ارتباط دادن آن با زندگی شخصی خود، تصمیم‌گیری با توجه به آن و پاسخ دادن براساس آن
درون فردی	آموزش‌های فردی، مطالعات مستقل، امکانات دوره‌های مطالعاتی و ایجاد عزت نفس	یادداشت‌های روزانه و منابع طرح‌های تحقیقاتی	ارتباط دادن آن با زندگی شخصی خود، تصمیم‌گیری با توجه به آن و پاسخ دادن براساس آن
طبیعت‌گرا	مطالعه، طبیعت، اطلاعات بوشناختی و مراقبت از حیوانات	گیاهان، حیوانات، ابزارهای طبیعی دانان (مانند دوچشمی‌ها) و ابزارهای باغبانی	ارتباط دادن آن با موجودات زنده و پدیده‌های طبیعی

۱- مأخذ: تامس آرمسترانگ؛ هوش‌های چندگانه در کلاس‌های درس، ترجمه‌ی مهشید صفری، ۱۳۸۳.

۳-۳ کاربرد نظریه‌ی گاردنر در آموزش مطالعات اجتماعی

برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی به دلیل ماهیت بین رشته‌ای آن، برای پرورش هوش‌های چندگانه قابلیت خوبی دارد و می‌توان از طریق آن، کودکان را در طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های یادگیری درگیر کرد. مقوله‌های هوش طبیعت‌گرا و هوش فضایی - مکانی با درس جغرافیا ارتباط و هم‌پوشی نزدیکی دارد. مقوله‌ی هوش میان‌فردی با دروس علوم اجتماعی و آموزش‌های شهروندی رابطه‌ی خوبی برقرار می‌کند.

در یک برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی مبتنی بر رویکرد کاوشگری، معلم باید براساس هوش‌های چندگانه به درک خوبی از تفاوت‌های فردی در جریان کاوشگری دانش‌آموزان، دست یابد. کودکانی که منظم و دقیق‌اند، کودکانی که نمی‌توانند ابهام را تحمل کنند، کودکانی که ایده‌ها و منابع متضاد را می‌جویند، کودکانی که ایده‌ها و اطلاعات را به صورت مقوله‌های کلی سازماندهی می‌کنند یا بر جزئیات تأکید می‌ورزند، هریک شیوه‌ها، منابع و فعالیت‌های آموزشی خاصی را طلب می‌کنند. از سوی دیگر، با گسترش انواع شیوه‌ها می‌توان زمینه‌ی خوبی برای پرورش سایر مقولات هوشی در آن کودکان فراهم آورد.

«اصولاً آموزش‌های مبتنی بر رشته‌های علمی مجزا، اگرچه اطلاعات سودمندی برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند اما این آموزش‌ها اغلب از ارتباط دادن دانش‌آموزان با دنیای واقعی آن‌ها، دنیایی که در سال‌های آتی به عنوان عضوی از آن محسوب می‌شوند، خودداری می‌کنند. به عکس، آموزش‌های مضمونی در قالب تم‌ها، موضوعات و مهارت‌هایی را که به‌طور طبیعی در زندگی وجود دارند به یکدیگر پیوند می‌دهند و فرصت‌هایی فراهم می‌سازند تا دانش‌آموزان هوش‌های چندگانه‌ی خود را به روش‌هایی کاملاً عملی به کار گیرند.»^۱

در این زمینه، معلم مطالعات اجتماعی می‌تواند از بستر هریک از مقوله‌های هوشی برای پیشبرد اهداف آموزشی خود استفاده کند؛ برای مثال، باید فکر کند که در قالب هوش ریاضی - منطقی چگونه می‌توان فعالیت‌هایی را تدارک دید که به تقویت مهارت‌های عددی، حسابی و منطقی بینجامد. چگونه می‌توانم از هوش زبانی - بیانی و مهارت‌های گفتاری و نوشتاری در جهت آموزش موضوع موردنظر کمک بگیرم؟ در قالب هوش درون‌فردی، چگونه می‌توانم احساسات یا خاطرات شخص را نسبت به موضوع مورد آموزش برانگیزانم یا فرصتی برای ابراز آن‌ها به وجود بیاورم؟ چگونه می‌توانم دانش‌آموز را با محیط طبیعی و پدیده‌های طبیعی پیوند دهم؟ و...

۱- آرمسترانگ، منبع پیشین، ص ۸۶

البته تئوری MI به روش‌های مختلفی در برنامه‌ی درسی قابل استفاده است و در این زمینه، دستورالعمل خاص یا استانداردی وجود ندارد و موارد بیش‌تر حکم پیشنهاد دارند. در این بخش، نمونه‌هایی از فعالیت‌ها و تمرین‌هایی که می‌توان از طریق طراحی آن‌ها در درس مطالعات اجتماعی به پرورش هوش‌های چندگانه کمک کرد یا از آن‌ها بهره جست، معرفی می‌شوند:

۱- هوش بیانی

- متنی کوتاه درباره‌ی یک موضوع اجتماعی یا محیطی، مثلاً زندگی کودکان معلول یا مصرف بی‌رویه‌ی آب، بنویسند؛
- با مطالعه‌ی بخشی از یک سفرنامه یا شرح حال یک شخصیت تاریخی، اوضاع اجتماعی و زندگی مردم را در آن دوره‌ی زمانی حدس بزنند و استنباط کنند؛
- خاطره‌ای از مشارکت در یک فعالیت اجتماعی یا سفر به یک منطقه را در حضور جمع در کلاس تعریف کنند.
- با استفاده از روش‌های بارش مغزی، درباره‌ی مشکلات زندگی در یک شهر بزرگ، هرچه به ذهنشان می‌آید بیان کنند و واژگان را روی تخته بنویسند؛
- در یک جدول متقاطع، واژگان مربوط به یک فرایند اقتصادی یا محیطی را در جای مناسب قرار دهند.

۲- هوش موسیقایی

- سرودها و ترانه‌های محلی اقوام مختلف ایران را جمع‌آوری یا سرود منطقه‌ی خود را شناسایی کنند.
- سرود جمهوری اسلامی ایران را در کلاس به‌طور دسته جمعی اجرا کنند؛
- یکی از سرودهای مربوط به ۲۲ بهمن یا دفاع مقدس را گوش کنند و یاد بگیرند؛
- یک سرود برای یک موضوع محیطی یا اجتماعی بسازند و اجرا کنند.

۳- هوش منطقی - ریاضی

- با استفاده از داده‌ها، نمودار آب و هوایی یک منطقه را تکمیل یا ترسیم کنند؛
- درباره‌ی تعداد دانش‌آموزان مهاجر در مدرسه‌ی خود پرس و جو کنند و برای هر کلاس این تعداد را محاسبه کنند؛
- برای مکان‌گزینی یک پدیده، مثلاً یک فروشگاه در یک منطقه استدلال کنند؛

— با توجه به اعداد مساحت و جمعیت، تراکم جمعیت را در یک منطقه محاسبه کنند؛
— هزینه‌های آب و برق مصرفی خانه‌ی خود را طی چند ماه مقایسه و میزان افزایش یا کاهش آن‌ها را بیان کنند.

۴- هوش جسمانی — حرکتی

— مدلی از ناهمواری‌های ایران را با گچ، مقوا و سایر مواد بسازند؛
— در یک راه‌پیمایی از مدرسه تا یک مکان معین در شهر یا در طی یک گردش علمی، مشاهدات خود را طبق برنامه‌ای از پیش تعیین شده، یادداشت و گزارش کنند؛
— مقررات عبور و مرور در کوچه و خیابان را در کلاس نمایش دهند.

۵- هوش بصری — فضایی

— جهات اصلی و فرعی را در حیاط مدرسه نشان دهند؛
— روی یک نقشه، موقعیت مکانی پدیده‌ها را نسبت به هم معین کنند؛
— روی عکس‌ها، زندگی در یک ناحیه‌ی روستا یا عشایری را با زندگی در شهر مقایسه کنند؛
— از یک پارک دیدن کنند و عناصر طبیعی و مصنوعی و وابستگی آن‌ها با یکدیگر را مشخص کنند.

۶- هوش میان فردی

— به‌طور گروهی، یکی از فضاهای مدرسه را برای یک روز اداره کنند؛
— به‌طور گروهی با تقسیم وظایف و تعامل مناسب با یکدیگر، نمایشگاهی درباره‌ی یکی از مناسبت‌های تاریخی در مدرسه برپا کنند؛
— به‌طور گروهی، دستورالعمل‌ها و مقرراتی برای بازدید از یک بنای تاریخی یا مکان گردشگری یا کلاس و مدرسه‌ی خود بنویسند؛
— به‌طور گروهی، سؤالاتی برای مصاحبه با یکی از مسئولان نهادهای محلی طراحی کنند.

۷- هوش درون فردی

— احساس خود را درباره‌ی یک موضوع اجتماعی و راه‌حل‌هایی برای آن بیان کنند (برای مثال کودکان کم‌توان، آلودگی محیط‌زیست، گرسنگی و...)
— خود را در جای یک گزارشگر تلویزیون تلقی کنند و درباره‌ی یک موضوع مثلاً وقوع زلزله یا قطع آب در یک منطقه گزارش دهند؛
— برای مصاحبه با یک کشاورز یا دامدار یا سایر مشاغل، سؤالاتی طراحی کنند؛

— احساس خود را درباره‌ی یک شخصیت یا رویداد تاریخی، بیان کنند؛
— خود را در حضور جمع با توجه و اشاره به علاقه‌مندی‌ها، استعدادها و خصوصیاتشان معرفی کنند.
— رویدادهای مهم زندگی خود را معین کنند و آن روی یک خط زمان، به‌طور مرتب، نشان دهند.

دانستنی‌های خود را بیازمایید

- ۱- به نظر برونر، کودکان سه مرحله‌ی اساسی بازنمایی ذهنی دنیای پیرامون را در فرایند رشد خود، طی می‌کنند. این سه مرحله را توضیح دهید.
- ۲- سه مدل آموزشی برونر که معلمان می‌توانند از آن‌ها به‌طور متوازن استفاده کنند، چیست؟ توضیح دهید.
- ۳- آیا میان نظریه‌های برونر، پیازه و گاردنر وجوه اشتراکی وجود دارد؟ اگر پاسخ مثبت است، توضیح دهید.
- ۴- انواع هوش‌های چندگانه‌ی گاردنر را نام ببرید و توضیح دهید.
- ۵- نکات اصلی نظریه‌های هوش‌های چندگانه چیست؟
- ۶- ویژگی‌های دوره‌های کلی رشد از نظر پیازه را توضیح دهید.
- ۷- توجه به نظریه‌ی گاردنر چه مسئولیت‌هایی برای مدارس و معلمان در زمینه‌ی تدریس و ارزش‌یابی ایجاد می‌کند؟

فعالیت‌ها

- ۱- به چند گروه تقسیم شوید و هر گروه درباره‌ی کاربرد یکی از نظریه‌های مطرح شده در این فصل در آموزش مطالعات اجتماعی گفت‌وگو کنید. سپس نماینده‌ی هر گروه، اهم نکات مورد بحث را در صورت فهرستی کلاسی ارائه کند.
- ۲- از بین دیدگاه‌های نظری ارائه شده در این فصل، کدام یک بیش‌تر از بقیه توجه شما را به خود جلب کرد؟ کدام یک کم‌تر؟ دلایل خود را در این زمینه مختصراً روی کاغذ یادداشت کنید و در کلاس بخوانید.
- ۳- کتاب درسی مطالعات اجتماعی در سطح ابتدایی یا راهنمایی را از نظر میزان تأثیرگذاری هریک از نظریه‌های یادگیری بر مندرجات و سازماندهی محتوا و فعالیت‌های یادگیری آن بررسی کنید و نتیجه را به‌صورت گزارشی تنظیم و در کلاس ارائه کنید.
- ۴- موضوعی برای آموزش مطالعات اجتماعی انتخاب کنید. سپس بنویسید با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان کلاس و بهره‌گیری از نظریه‌های یادگیری، چه تمهیداتی برای آموزش آن موضوع در نظر می‌گیرید. طرح خود را در کلاس توضیح دهید.

معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل چهارم

- اسلاوین رابرت ای؛ روان‌شناسی تربیتی، نظریه و کاربرست، ترجمه‌ی سیدیجی سیدمحمدی، انتشارات روان، ۱۳۸۵.
- فلاحیان، ناهید؛ آموزش جغرافیا و پرورش هوش‌های چندگانه، مجله‌ی رشد آموزش جغرافیا، شماره‌ی ۸۳، ۱۳۸۷.
- نیک‌چهر محسنی، نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد شناخت، شناخت اجتماعی شناخت و عواطف، ۱۳۸۳.
- کرین ویلیام؛ نظریه‌های رشد، مفاهیم و کاربردها، ترجمه‌ی غلامرضا خوی‌نژاد و علیرضا رجایی، انتشارات رشد، ۱۳۸۴.
- گلمن دانیل؛ هوش هیجانی، ترجمه‌ی نسرین پارسا، انتشارات رشد، ۱۳۸۶.
- آرمسترانگ، تامس؛ هوش‌های چندگانه در کلاس درس، ترجمه‌ی مهشید صفری، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۳.

ملاحظات پیرامون آموزش جغرافیا، تاریخ و مدنی

چنان که پیش تر گفتیم، گرچه برنامه‌ی درسی «مطالعات اجتماعی» از رشته‌ها و شاخه‌های گوناگون علمی بهره می‌جوید اما به‌طور کلی در مقیاس جهانی، سه رشته‌ی جغرافیا، تاریخ و آموزش‌های مدنی و شهروندی، در آموزش این حوزه‌ی یادگیری در مدارس، جایگاهی اصلی دارند.

در این جا ذکر این نکته ضروری است که اصولاً امروزه، آموزش هر یک از این موضوعات در برخی کشورهای صنعتی و دانشگاه‌های معتبر جهان، خود یک رشته‌ی تحصیلی دانشگاهی است که همه‌ساله تعدادی دانشجو در جهت کسب تخصص در آموزش جغرافیا یا تاریخ و سایر رشته‌ها تربیت می‌شوند. دیگر آن که به دلیل مباحث مفصل و گسترده‌ای که در زمینه‌ی آموزش این رشته‌ها وجود دارد، روش آموزش هریک از این موضوعات، تولید و تألیف کتاب جداگانه و حتی کتاب‌های مختلف را طلب می‌کند. لذا در این بخش با توجه به گنجایش محدود و معین این کتاب، تنها به ملاحظات عمده در آموزش این رشته‌ها بسنده می‌شود و دانشجویان می‌توانند برای کسب آگاهی بیش‌تر به کتاب‌هایی که به‌طور خاص در زمینه‌ی آموزش هر رشته نوشته شده است و هم‌چنین منابع معرفی شده در پایان این فصل، مراجعه کنند.

۱- اهمیت و ضرورت آموزش تاریخ

تاریخ در میان علوم می‌که از انسان و جامعه بحث می‌کند، جایگاهی مهم دارد و حلقه‌ی ارتباطی بسیاری از آن‌ها محسوب می‌شود. تاریخ علاوه بر ثبت و حفظ واقعیت‌ها و رویدادهای زندگی انسان در گذشته، چگونگی وقوع، تغییر و تحول و تکامل ابعاد مختلف زندگی اجتماعی از جمله فنون، حکومت، هنر، اقتصادی، معیشت و ... را بررسی می‌کند.

هر فرد در مراحل مختلف زندگی خود دارای تاریخ است. کودکان طی تاریخ فردی خود رشد می‌کنند و سپس در اجتماع نقش‌های متعددی را پذیرا می‌شوند. این مسیر به رغم دارا بودن تفاوت‌هایی با مسیری که پیشینیان طی کرده‌اند، الگوها و جنبه‌های مشترکی نیز دارد. وجوهی که هدایت‌کننده و چراغ راه آینده‌ی شخص است.

همان‌طور که پیش‌تر گفتیم، جامعه، زمان و مکان سه رکن اصلی درس مطالعات اجتماعی‌اند و آموزش تاریخ به‌عنوان یکی از این ارکان در دستیابی به اهداف این درس، یعنی تربیت شهروند مطلوب، نقش مهمی ایفا می‌کند. ضرورت‌های آموزش تاریخ از این دید عبارت‌اند از :

● **نقش تربیتی و هدایتی تاریخ:** یکی از موضوعاتی که در قرآن کریم به طور مکرر به آن اشاره شده است، تأمل در زندگی پیشینیان است. دین اسلام بر مبنای دستور قرآن، انسان‌ها را به دقت و تفکر در زندگی و احوال اقوامی که در گذشته می‌زیستند، فرا می‌خواند. تغییرات جامعه قانونمند است و از سنت‌های الهی (قوانین) حاکم بر جوامع پیروی می‌کند. ظهور و سقوط تمدن‌ها، پیروزی‌ها و شکست‌های اقوام و ملل و فراز و نشیب‌های جوامع، حاکی از پیروی یا عدم پیروی از سنن الهی است که در نهایت، سعادت و نیکبختی انسان‌ها یا فساد و هلاکت را به ارمغان می‌آورد.

امام علی (ع) در وصیت خود به فرزندش امام حسن مجتبی (ع) می‌فرماید:

«فرزندم، من گرچه در زمان‌های گذشته با مردان پیشین نبوده‌ام اما تاریخ زندگی آن‌ها را مطالعه کرده و از آن استفاده‌های فراوان برده‌ام؛ طوری که گویی با گذشتگان زندگی کرده‌ام».

توجه به تاریخ و آنچه بر گذشته‌ی یک جامعه رفته است، نسل حاضر را به عبرت‌آموزی سوق می‌دهد و از تکرار اشتباهات برخوردار می‌دارد. یک جامعه بدون وجود خاطرات و مجموعه‌های به یادگار مانده از گذشته، نمی‌تواند درباره‌ی آینده پیش‌بینی و تصمیم‌گیری کند.

● **تکوین و تقویت هویت ملی:** تاریخ، ثبت موفقیت‌ها، فداکاری‌ها و پیشرفت‌ها در عرصه‌ی علم و فرهنگ و هنر و تلاش‌های یک ملت برای رسیدن به آرمان‌هایشان است. آموزش تاریخ از طریق ارتقای معرفت دانش‌آموزان نسبت به فرهنگ و تمدن کشور و مفاخر، شخصیت‌ها و بزرگان که در آن کشور ظهور کرده‌اند، به بازایی هویت ملی و احساس تعلق نسبت به سرزمین می‌انجامد. دانش‌آموزان درمی‌یابند که بسیاری از پیشرفت‌ها و دستاوردهای کنونی، حاصل تلاش‌ها و فداکاری‌های نسل پیشین است و این نسل نیز باید به آن‌ها بیفزاید. آموزش تاریخ هم‌چنین با تکیه بر تاریخ مشترک، قابلیت وحدت‌بخشی و ایجاد انسجام میان اقوام و خرده‌فرهنگ‌هایی را که در قلمرو یک کشور زندگی می‌کنند، دارد و موجب خودباوری و انسجام اجتماعی می‌شود.

● **پیش‌بینی آینده و گسترش افق دید انسان:** از طرق آموزش تاریخ، انسان‌ها به درک تحولات مختلف زندگی انسان‌ها در عرصه‌های گوناگون تأمین معیشت، فناوری، هنر و فرهنگ نایل می‌شوند. فراگیرندگان با درک صحیح و مناسب توالی روندها و فرایندها در طیّ زمان، به تدریج قادر می‌شوند که به تجسم آینده و حدس زدن درباره‌ی آن روندها و فرایندها بپردازند.

در آموزش تاریخ باید مهارت این که دانش‌آموزان به جای نگاه ایستا به موضوعات به تغییر ابعاد مختلف پدیده‌ها در آینده بیندیشند، پرورش داده شود. تقویت مهارت پیش‌بینی و آینده‌نگری بر توان تصمیم‌گیری مناسب اثر می‌گذارد.

● **حفظ میراث فرهنگی :** حفاظت و مراقبت از دستاوردها و میراث فرهنگی، زمانی میسر می‌شود که افراد درک صحیحی از ارزش و اهمیت این میراث داشته باشند. آموزش تاریخ می‌تواند فراگیرندگان را با ارزش میراث فرهنگی و ضرورت حفاظت از آن‌ها آشنا کند و در آموزش این مسئولیت شهروندی نقش مهمی ایفا کند.

۲- آموزش سنتی و آموزش جدید تاریخ

در یک دوره‌ی طولانی و حتی تاکنون، آموزش تاریخ در بسیاری کشورها و از جمله کشور ما، به‌طور سنتی انجام می‌گرفته است. در آموزش سنتی، تاریخ به‌صورت توصیفی^۱ یعنی شرح رویدادها، اشخاص بزرگ و قهرمان‌ها، جنگ‌ها و وقایع ارائه می‌شود. در این روش با به‌کارگیری روش‌های مختلف، تلاش می‌شود اطلاعات تاریخی به حافظه‌ی دانش‌آموزان منتقل شود و در ارزش‌یابی‌ها نیز همان اطلاعات از دانش‌آموزان باز پرس گرفته می‌شود.

این نوع آموزش موجب می‌شود موضوعات تاریخی به‌صورت پراکنده و انتزاعی به ذهن فراگیرندگان منتقل و در زمانی کوتاه نیز از ذهن آن‌ها محو شود و به دلیل آن که با زندگی دانش‌آموز پیوند نمی‌خورد، نه تنها موجبات اثربخشی، ایجاد نگرش تاریخی، تعلق، هویت‌یابی و احساس مسئولیت نسبت به میراث فرهنگی را فراهم نمی‌آورد بلکه حتی ممکن است موجب ملالت، خستگی و بی‌علاقگی به این درس شود.

امروزه، این نوع آموزش در برخی کشورها تحول اساسی پیدا کرده است و در رویکردهای جدید، موضوعات مختلف و مفاهیم جدیدی ذیل عنوان آموزش نوین تاریخ مطرح شده و روش‌های متنوعی نیز برای آموزش آن‌ها ابداع شده است. در رویکردهای جدید، معلم نقش تسهیل‌کننده دارد و دانش‌آموز محور و مبنای اصلی قرار می‌گیرد و سعی می‌شود تا در حد امکان، خود به اهداف نایل آید.

۲-۱- رویکردهای جدید در آموزش تاریخ

● دانش‌آموزان به استفاده و واریسی منابع اولیه و ثانویه، و تفسیر و تحلیل شواهد و مدارک مربوط به گذشته ترغیب می‌شوند و مهارت‌های مذکور پرورش داده می‌شود؛

^۱ - Descriptive

● دانش‌آموزان به اظهار نظر، قضاوت، نقد رویدادها و موضوعات، و واکنش شخصی نسبت به موضوعات گذشته دست می‌زنند؛

● دانش‌آموزان به فهم زندگی اجتماعی و تحولات آن - نه صرفاً موضوعات سیاسی - از طریق بررسی و درک چگونگی زندگی مردم در ازمه‌ی مختلف، معیشت و داد و ستد، زبان، هنر و دین، قانون، معماری و سایر عناصر فرهنگی ترغیب می‌شوند؛

● دانش‌آموزان به بررسی پدیده‌ها و تغییرات و تداوم‌ها در مقیاس زندگی فردی، خانوادگی و فامیلی مدرسه و اجتماع محلی می‌پردازند. مطالعه‌ی اندیشه‌ها و عقاید، نظام‌ها، ابزار و وسایل محیط زندگی دانش‌آموز و فرایند تحول و تکامل آن‌ها و همچنین مطالعه‌ی تاریخ محلی بسیار مد نظر قرار می‌گیرد و دانش‌آموزان به تجسم آینده و پیش‌بینی براساس روندها ترغیب می‌شوند؛

● از رسانه‌های متنوع چون فیلم‌ها، کتاب‌های مرجع، اسلایدها و روش‌های سودمند چون وسایل جدید چون رایانه به حدّ کافی استفاده می‌شود.

البته موارد فوق از طریق حاکمیت رویکرد کاوشگری به نحو مطلوب‌تری قابل حصول است و در هریک از بندهای فوق، پرسشگری و طراحی سؤالات کلیدی و سپس جست‌وجو برای پاسخ در قالب فعالیت‌های یادگیری محور کار قرار می‌گیرد.

در زمینه‌ی بررسی شواهد و مدارک، دانش‌آموزان - برای مثال - به حجاری‌ها یا تصاویر کنده‌کاری شده در ادوار مختلف تاریخی، سکه‌ها، نقاشی‌ها، خاطرات و سفرنامه‌ها، متون تاریخی و نظایر آن ارجاع داده می‌شوند تا در قالب فعالیت‌های فردی یا گروهی برای دستیابی به اهداف و پاسخ به سؤالات کلیدی، اطلاعات موجود در این شواهد و مدارک را بررسی، طبقه‌بندی و تفسیر کنند.

برای مثال، می‌توان از دانش‌آموزان خواست که درباره‌ی نقوش بر جای مانده بر مبنای تخت جمشید که انعکاسی از نحوه‌ی لباس پوشیدن، مراسم و جشن‌های مربوط به آن دوره است، بررسی کنند یا برخی اشیاء و وسایل زندگی قدیم را مثلاً از پدر بزرگ‌ها و مادر بزرگ‌ها به امانت بگیرند و درباره‌ی کارکرد آن‌ها و تحولشان در طیّ زمان بحث کنند. با مطالعه‌ی مدل‌ها و ماکت‌ها یا تصاویر، نقوش روی سکه‌ها و چهره‌ی شاهان، سرداران و سربازان یا رویدادها می‌توانند بر نوع لباس، سلاح‌ها و حتی برخی فرهنگ‌ها و باورهای آن دوره وقوف یابند و به تفسیر نماد (سمبل)‌ها و علائم مربوط بپردازند.

دانش‌آموزان با استفاده از اطلاعاتی که عکس‌ها و مدل‌ها در اختیار آن‌ها می‌گذارند، می‌توانند درباره‌ی معماری ساختمان‌ها و شهرها در دوره‌ای خاص نظر بدهند و بگویند مردم آن دوره از چه مصالحی برای ساخت بناها استفاده می‌کردند.

نتیجه‌ای که از این مبحث می‌توان گرفت این است که برخلاف آموزش سنتی تاریخ که در آن، رشته‌ی تاریخ به‌عنوان یک رشته‌ی علمی برجسته می‌شود و از دانش‌آموزان انتظار می‌رود در این رشته تخصص و تبحر پیدا کنند، آموزش جدید تاریخ به دنبال کسب «سواد تاریخی»^۱ است. منظور از سواد تاریخی این است که به جای آن که از دانش‌آموزان انتظار داشته باشیم رویدادها و اسامی و وقایع زیادی را به ذهن سپرده باشند و در هر زمان به یاد بیاورند، بخواهیم که آن‌ها به فهمی از تاریخ دست یابند. اگرچه فهم تاریخ نیز بدون مرور رویدادهای تاریخی امکان‌پذیر نیست اما در این جا در واقع در اولویت قرار می‌گیرد.

دست‌یابی به «سواد تاریخی» بر این دیدگاه استوار است که تاریخ یک درس نیست که فقط افراد در دوره‌ی مدرسه و دبیرستان مجبور به مطالعه‌ی آن باشند بلکه فهم گذشته، بخشی از زندگی هر فرد در سراسر زندگی‌اش و ضرورتی برای هر شهروند آگاه و مسئول در دنیای امروز است. دانستن آن‌چه در گذشته رخ داده، توانایی فراهم آوردن اطلاعات درباره‌ی گذشته از منابع مختلف، توانایی تجزیه و تحلیل اسناد، شواهد و مدارک، فهم زبان تاریخ و مفاهیم اصلی تاریخی و توانایی برقراری ارتباط میان گذشته با زندگی امروز و دنیای امروز از عمده‌ترین ارکان «سواد تاریخی»^۲ اند.

۳- ملاحظات اساسی در آموزش تاریخ

۳-۱- آموزش تفکر کرونولوژیکی

وقایع و تحولاتی که در تاریخ مورد بحث قرار می‌گیرند، گاه به‌طور هم‌زمان وقوع می‌یابند و در غیر این صورت، وقوع آن‌ها نسبت به هم دارای تقدم یا تأخر زمانی است. برای مثال، گاه ممکن است در روز وقوع یک جنگ یا انعقاد یک قرارداد، شخصی از دنیا رفته باشد که در این صورت، این دو رویداد با هم در یک زمان، در تاریخ ثبت می‌شوند اما وقتی گفته می‌شود هجرت پیامبر اسلام (ص) در سال سیزدهم بعد از بعثت اتفاق افتاد یا غزوه‌ی بدر در سال دوم بعد از هجرت رخ داد، در این جا زمان وقوع سه رخداد نسبت به هم هدف شناسایی قرار می‌گیرد که نمایانگر تقدم و تأخر زمانی رویدادها نسبت به هم است. دریافتن، فهمیدن و قراردادن زمان وقوع رویدادها در تاریخ «تفکر کرونولوژیکی» نامیده می‌شود. این تفکر با استفاده از چند مهارت قابل تقویت است.

الف) تمایزگذاری بین گذشته، حال و آینده: یکی از اساسی‌ترین کارها در آموزش تاریخ، توانا ساختن دانش‌آموزان به درک گذشته و حال و آینده و تمایزگذاری بین آن‌هاست. برای رسیدن به این هدف و تقویت آن باید از دو اصل حرکت از جزئی به کلی و عینی به ذهنی پیروی کرد. نخست، دانش‌آموزان به تناسب پایه‌ی آموزشی باید بتوانند بین دیروز، امروز و فردا تفاوت



ساعت شنی

قابل شوند و سپس مفهوم هفته‌ی گذشته، هفته‌ی جاری و هفته‌ی آینده را دریابند و سپس برش‌های زمانی بزرگ‌تر را از هم تفکیک کنند و با گذشته، حال و آینده تطبیق دهند. در این جهت، توجه به کار ساعت شنی، نمونه‌ی خوبی برای آموزش مفهوم گذشته، حال و آینده است. ساعت شنی هر سه مفهوم را نشان می‌دهد. بخشی از شن که از گلوگاه میانی عبور می‌کند به گذشته تعلق می‌گیرد. قسمت بالای ساعت شنی که در انتظار فرصت برای عبور از گلوگاه است، مفهوم آینده را می‌رساند و لحظه‌ی پیوستن دو قسمت ساعت شنی بیانگر زمان حال است. دانش‌آموزان درمی‌یابند که زمانی که سپری می‌شود یا پشت سر گذاشته می‌شود، گذشته نام دارد و این گذشته به ما تعلق دارد و قابل حذف نیست.

ب) درک تغییر و تحول و تداوم: فهم «تغییر و تحول» پدیده‌های مختلف تاریخی به موازات فهمیدن مفهوم حرکت زمان و پیوند حال، گذشته و آینده رخ می‌دهد. وقوع تغییر و تحول، علل، چگونگی و ماهیت تغییرات و تحولات یکی از ویژگی‌های مهم مورد مطالعه در تاریخ است. آموزش مفاهیم تغییر و تحول را می‌توان از موضوعات عینی و ملموس در محیط پیرامون زندگی دانش‌آموزان آغاز کرد.

درک گذر زمان از گذشته به حال و از حال به آینده و همچنین تغییرات در محیط پیرامون می‌تواند مبنای درک کودکان از تاریخ باشد.

«کودکان خردسال از شنیدن سرگذشت کودکی پدر و مادر خود لذت می‌برند و همواره در این باره از آن‌ها می‌پرسند. این علاقه و کنجکاوی می‌تواند انگیزه‌ای برای انجام فعالیت‌های گوناگون با محتوای تاریخ باشد؛ مثل ساختن یک آلبوم خانوادگی از عکس‌ها دوران کودکی پدر و مادر و در پی آن، عکس‌های کودکی مادر بزرگ و پدر بزرگ و مادر مادربزرگ و ... چنین عکس‌هایی را می‌توان از آلبوم‌های خانوادگی دوستان و آشنایان گردآوری کرد و سپس درباره‌ی آن‌ها از کودکان

پرسید: لباس این کودک چگونه است؟ آیا شبیه لباس توست؟ فکر می‌کنی این عکس جدید است یا قدیمی؟^۱ خانه‌ی آن‌ها چه فرقی با خانه کنونی تو دارد؟ و اشیای قدیمی در خانواده مثل رادیوی قدیمی، هاون، کرسی، چراغ گردسوز، عروسک‌های دست‌ساخت، اسباب‌بازی‌های پارچه‌ای، ظروف و وسایل مسی، چراغ‌های خوراک‌پزی قدیمی، اتوی ذغالی، آب‌پاش و آفتابه‌ی حلبی یا پلاستیکی، کفش‌ها و لباس‌ها همه می‌توانند کنجکاو و دقت‌بچه‌ها را برانگیزانند و آن‌ها را به درک تغییر و تحول هدایت کنند. تغییراتی که در محل زندگی دانش‌آموز رخ می‌دهد مثل افتتاح یک فروشگاه، احداث یک پل، تغییر کاربری یک مغازه به یک فعالیت دیگر، نصب یک تلفن همگانی یا نیمکت در یک چهارراه، از جمله پدیده‌های ملموس و بیانگر تغییرات یک محله برای دانش‌آموز است.

البته قبل از همه‌ی موارد گفته شده، بهتر آن است که دانش‌آموز را به تغییرات خودش ارجاع دهیم. از او درباره‌ی میزان توانایی‌ها، رشد فیزیکی و ذهنی و نوع برآوردن نیازهایش سؤالاتی بپرسیم و او را به مقایسه‌ی خود با دوران نوزادی، سه سالگی و پنج سالگی‌اش و نظایر آن واداریم و به این ترتیب به او بفهمانیم که تغییر کرده است.

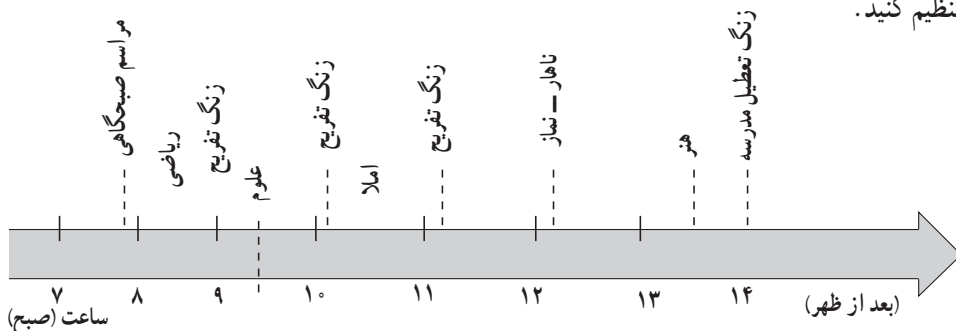
مفهوم دیگر، «تداوم» است. در ورای تغییرات فرد جامعه و محیط پیرامون، همواره چیزهایی می‌ماند و تداوم می‌یابد.

در حین فعالیت‌های مقایسه‌ای می‌توانیم از کودکان بخواهیم که ضمن توجه به تفاوت‌ها، یعنی تغییر و عوض شدن، شباهت‌های چیزهای کهنه و نو، یعنی آن‌چه تداوم یافته است، را دریابند؛ برای مثال، اگرچه شکل لباس‌ها یا خانه‌ها در طی زمان تغییر کرده است اما نیاز به خانه و لباس همواره وجود داشته است یا برخی از اجزا و عناصر لباس یا خانه‌ها همواره ثابت می‌مانند. می‌توان از دانش‌آموزان پرسید: «عکس این خانه‌ی جدید را با خانه‌ی قدیمی مقایسه کنید: این خانه چه تغییراتی کرده است؟ چه چیزهای مشترکی در هر دو خانه وجود دارد؟ (تداوم)»

درک مفهوم «تداوم» به صورت ملموس و در سطح ابتدایی موجب می‌شود تا دانش‌آموزان به تدریج، مفهوم تداوم را در تاریخ جوامع دریابند؛ برای مثال، عید نوروز یا تاریخ هجری شمسی (هجرت پیامبر اکرم - صلی الله علیه و آله - از مکه به مدینه) نمایانگر تداوم عناصری از پدیده‌ها و رویدادهای تاریخی در زندگی امروز جامعه‌اند. درک مفهوم تداوم در مراحل پیشرفته‌تر، راه‌گشای درک مفهوم سنت‌ها و قوانین در تاریخ است.

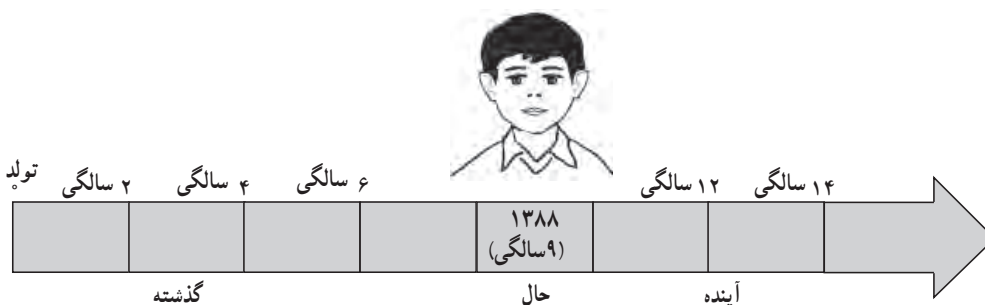
۱- قایینی، زهره؛ گام به گام با تاریخ، دست‌نامه‌ی فعالیت‌های آموزش مشارکتی تاریخ و ادبیات با کودکان و نوجوانان، ۱۳۸۵،

پ) خط زمان^۱: همان طور که گفتیم، برای درک زمان گذشته ما باید بتوانیم رویدادهای مختلف را برحسب نظم زمانی (از قدیمی ترین به جدیدترین) مرتب کنیم که به آن «نظم کروئولوژیکی»^۲ می گویند. یکی از شیوه های مفید برای مرتب کردن وقایع برحسب نظم زمانی، استفاده از خط زمان است. خطوط زمان ممکن است نظم رویدادها را در یک روز، یک هفته، یکسال، یک دهه، یک قرن یا تقسیمات زمانی دیگر نشان دهند؛ برای مثال، شما می توانید با کمک دانش آموزان، خط زمانی برای یک روز در مدرسه را طراحی و تولید کنید. روی یک محور افقی، آنچه را برای آن ها رخ می دهد، تنظیم کنید.



این خط زمان رویدادهای یک روز در مدرسه را نشان می دهد (تقسیمات برحسب ساعت). سپس از دانش آموزان بخواهید در هر ساعت، رویداد مورد نظر را روی خط بنویسند؛ به این ترتیب جایگاه حال، وقایع سپری شده و آینده را به آن ها بفهمانید.

می توانیم از کودکان بخواهیم خط زمانی از زندگی خودشان ترسیم کنند. برای این منظور، ابتدا خط را ترسیم می کنند و از آن ها می خواهیم تصویری از خودشان در زمان حال را روی نمودار بچسبانند.

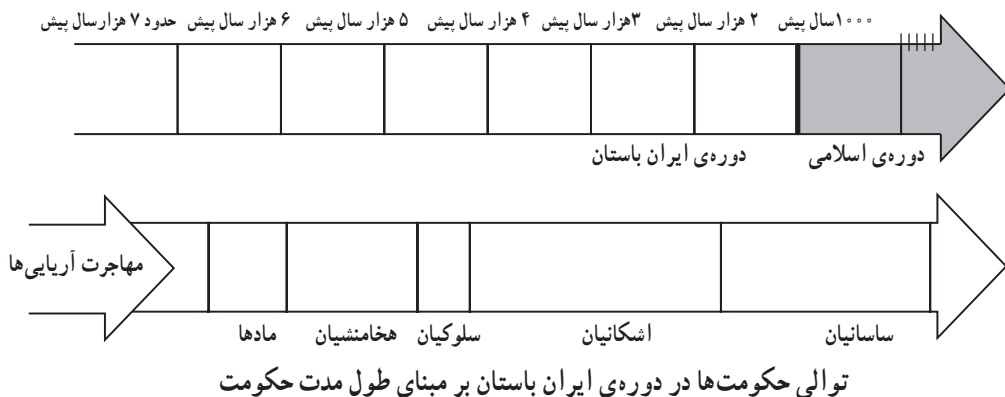


۱_ Time line

۲_ Chronological order

سپس از آن‌ها بخواهید خطّ زمان را به واحدهای مساوی که نمایانگر یکسال یا دو سال یا سه سال و ... باشد، تقسیم کنند و روی هریک از این واحدها، تصویری از خودشان را در آن سال بچسبانند یا چیزی بنویسند یا متناسب با وقایع زندگیشان در آن سال، یک نقاشی بکشند. در بخش آینده، دانش‌آموزان تفکرات خود را درباره‌ی آن‌چه در آینده برای زندگی خود پیش‌بینی و تصور می‌کنند، ترسیم یا بیان می‌کنند. این کار به پرورش خلاقیت آن‌ها کمک می‌کند.

با آشنا کردن تدریجی دانش‌آموزان با مفهوم خطّ زمان و ترسیم و طراحی آن، زمینه‌ی تقویت تفکر کرونولوژیکی و قراردادن وقایع تاریخی بر روی خطّ زمان پدید می‌آید؛ به این ترتیب می‌توان خطّ زمان‌هایی با تقسیمات قرن، هزاره و سال ترسیم کرد و مقاطع تاریخی را روی آن‌ها قرار داد؛ مثال :



تقسیم‌بندی تاریخ به دوره‌های زمانی : مورخان به منظور مطالعه‌ی آسان‌تر و دقیق‌تر رویدادهای تاریخی بر اساس نظم زمانی، تاریخ را به دوره‌های زمانی کوتاه‌تر تقسیم‌بندی کرده‌اند. ملاک تقسیم‌بندی این دوره‌ها گاه رویدادهای سیاسی، گاه دینی و گاه تحولات اقتصادی و اجتماعی بوده است و هدف اصلی از این کار، معین کردن برشی از زمان تاریخی بر روی خطّ زمان است.

در مورد ایران، ظهور و ورود اسلام به ایران را ملاک تقسیم تاریخ ایران به دو دوره‌ی قبل و بعد از اسلام محسوب می‌کنند. تاریخ دوره‌ی باستان یا قبل از اسلام خود به دو دوره‌ی اقوام و تمدن‌های اولیه پیش از ورود آریایی‌ها و تشکیل حکومت مادها به بعد تقسیم می‌شود.

برای تاریخ جهان نیز تقسیم‌بندی‌های زمانی مختلفی ارائه شده است که یکی از تقسیم‌بندی‌های معروف آن به شکل زیر است :

۱- جهان باستان (از اختراع خط تا ۳۹۵ میلادی)

۲- قرون وسطی (از ۳۹۵ تا ۱۴۵۳ میلادی)

۳- قرون جدید (از ۱۴۵۳ تا ۱۷۸۹ میلادی)

۴- قرون معاصر (از ۱۷۸۹ تا حال حاضر)

به این چهار دوره، «دوره‌ی تاریخی» می‌گویند و علت آن را وجود خط می‌دانند که موجب باقی ماندن آثار مکتوب از زندگی و افکار و عقاید جوامع بشری شده است. در مقابل، دوره‌ی بعد از اختراع خط را «دوره‌ی ماقبل تاریخ» می‌نامند. مبدأ این تقسیم‌بندی‌ها به عنوان مرز دوره‌های مذکور تحولات مهم سیاسی یا اقتصادی (نظیر انقلاب صنعتی) بوده است.

● **تقویم** : تقویم در تعریفی کلی، نظامی است که انسان برای محاسبه و اندازه‌گیری زمان طولانی و به خصوص سال و ماه اختراع کرده است؛ بنابراین، کاربرد مهم تقویم محاسبه و اندازه‌گیری دقیق زمان است. در اصطلاح نجومی، تقویم عبارت است از اصول و قوانینی که برای تقسیم و تنظیم زمان به سال، ماه، هفته و روز براساس گردش زمین به دور خورشید، گردش ماه به دور زمین و گردش زمین به دور خود، تنظیم و تدوین شده است.^۱

برای اندازه‌گیری زمان در هر تقویم باید مبدایی انتخاب شود. بدون وجود مبدأ، سنجش زمان امکان‌پذیر نیست. انسان‌ها در طول زندگی خود مبداهای متفاوتی چون مبدأ ملی، قومی، نجومی، حوادث طبیعی و غیره را به کار برده‌اند. مهم‌ترین مبدأ پذیرفته شده در میان ملت‌های جهان مبدأ دینی است که برای ما مسلمانان واقعه‌ی بزرگ هجرت پیامبر (ص) از مکه به مدینه و برای مسیحیان، تولد حضرت مسیح (ع) است.

در دوره‌ی ابتدایی می‌توان کودکان را با کاربرد تقویم و نحوه‌ی استفاده از آن آشنا کرد و هم‌چنین مقصود و منظور از مبدأ را به آن فهماند.

از دانش‌آموزان بخواهید که تقویمی با خود به کلاس بیاورند. ابتدا از تمرین‌ها و فعالیت‌های آسان‌تر شروع کنید. از آن‌ها بخواهید روزی را که در آن هستند، در تقویم پیدا کنند. تقسیم تقویم به ماه‌های دوازده‌گانه و این نکته که روزهای جمعه و روزهای تعطیل رسمی با رنگ قرمز یا رنگ دیگری روی تقویم مشخص شده‌اند، برای آن‌ها توضیح دهید. سپس از آن‌ها بخواهید که روز، ماه و سال را مشخص کنند یا اعیاد و مناسبت‌های خاصی را در تقویم پیدا کنند یا از آن‌ها پرسید که چند روز تا روز درختکاری یا روز ۲۲ بهمن باقی مانده است. یا چند روز از اوّل مهر گذشته است؟ در محاسبه‌ی این‌ها به دانش‌آموزان کمک کنید و با مراجعه به تقویم به سؤالات پاسخ دهید. از بچه‌ها سؤال کنید: «اکنون چه سالی است؟ منظور از عدد ۱۳۸۷ چیست؟ یعنی این که ۱۳۸۷ سال از هجرت پیامبر (ص)

۱- تاریخ‌شناسی، دوره‌ی پیش‌دانشگاهی، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۷، ص ۱۵.

از مکه به مدینه گذشته است. شما در چه سالی به دنیا آمده‌اید؟ (۱۳۸۲) منظور از ۱۳۸۲ چیست؟ شما می‌توانید نظر آن‌ها را به سال میلادی که در گوشه‌ی سمت چپ صفحات تقویم درج شده است، جلب کنید و مبدأ سال میلادی را برای آن‌ها توضیح دهید. در ضمن، انجام محاسبات مربوط به تبدیل سال میلادی به هجری شمسی و بالعکس، در آخرین سال دوره‌ی ابتدایی و عمدتاً در دوره‌ی راهنمایی توصیه می‌شود^۱.

تقویم رسمی ایران، هجری شمسی بر پایه‌ی تقویم جلالی است که به موجب قانون تاریخ ۱۱ فروردین ماه ۱۳۰۴ هجری شمسی رسمیت یافت. این قانون پس از پیروزی انقلاب اسلامی نیز تثبیت شد. براساس این قانون، مبدأ این تقویم هجرت پیامبر (ص) از مکه به مدینه است و اسامی ماه‌ها برگرفته از ماه‌های ایرانی اوستایی است.

● **برقراری رابطه و پیوند با امروز:** در آموزش تاریخ، همواره می‌توان مقایسه‌هایی میان گذشته و حال انجام داد و جنبه‌هایی از زندگی یک دوره‌ی تاریخی را با امروز مقایسه کرد؛ برای مثال، حقوق شهروندی چون آموزش، بهداشت، انتخاب دولت‌مردان، امور قضایی، حل اختلافات و دعاوی در یک دوره‌ی تاریخی با زندگی امروز مقایسه و تفاوت‌ها و شباهت‌ها و تداوم عناصر گذشته در زندگی امروز معین شود. هم‌چنین می‌توان امکانات، وسایل و ابزار و فناوری‌های مربوط به تولید، ارائه‌ی خدمات را در دوره‌های مختلف تاریخی با زندگی امروز مقایسه کرد. در این زمینه نیز می‌توان تداوم برخی نیازها یا عناصر اساسی ابزار را در زندگی امروز مشاهده و نیز ابداعات یا تحولاتی را در تاریخ زندگی ابعاد مختلف انسان‌ها که تا امروز هم‌چنان پابرجا مانده و به حیات خود ادامه می‌دهند، جست‌وجو کرد؛ برای مثال، ابداع چرخ، قنات، جشن و پایکوبی در آغاز فصل بهار، برخی مسابقات ورزشی و بدیهی است زمانی که دانش‌آموزان بتوانند ردپای رویدادها و تحولات تاریخی را در زندگی امروز خود درک و پیوندی میان عناصر حال و گذشته برقرار کنند، از آموختن تاریخ لذت خواهند برد.

۴- آموزش بررسی و تحلیل شواهد و مدارک

تاریخ با کاوش و بررسی منابع، به‌منظور آشکارسازی رویدادهایی که در گذشته رخ داده،

۱- برای آگاهی از روش‌های تبدیل سال هجری شمسی به هجری قمری و سال میلادی و بالعکس به کتاب «تاریخ‌شناسی» دوره‌ی پیش‌دانشگاهی، ۱۳۸۸، رشته‌ی علوم انسانی، وزارت آموزش و پرورش، صص ۲۳-۳۷ مراجعه کنید.

سرو کار دارد. مورخان منابع گوناگون را گردآوری می‌کنند تا بتوانند به‌طور دقیق به بازسازی گذشته بپردازند. این منابع ممکن است مدارکی درباره‌ی اشخاص، رویدادها یا جامعه‌ای در یک مقطع زمانی باشد. ابزارها، سفالینه‌ها، جواهرات، آثار هنری و ظروف اطلاعات خوبی درباره‌ی شیوه‌ی زندگی جوامع در یک دوره‌ی زمانی خاص در اختیار ما می‌گذارند. مورخان می‌توانند به نوع غذا، لباس و مسکن، نوع اشتغال و کار، آداب و رسوم، فرهنگ و سطح فناوری (تکنولوژی) این جوامع پی ببرند. کاوش در آثار و نوشته‌های هنری چون طراحی سکه‌ها، نقوش روی دیوارها، خرابه‌ها و بقایای بناهای تاریخی، طرز فکر، اعتقادات و باورهای مردم در گذشته را نمایان می‌سازد.

به‌طور کلی، دو نوع اصلی از منابع در مطالعات تاریخی به کار گرفته می‌شوند: منابع اولیه و منابع ثانویه (دست دوم). منظور از منابع اولیه، چیزهایی است که در همان زمان مورد نظر پدید آمده است؛ برای مثال، اگر مورخی کتاب یا سنگ نبشته یا حجاری‌های مربوط به زمان خاصی را مطالعه کند، از منابع دست اول استفاده کرده است. اما چنان چه وی مثلاً کتابی درباره‌ی جرائم و مجازات‌ها در دوره‌ی صفویه را مطالعه و بررسی کند که این کتاب توسط نویسنده‌ای در دوره‌ی قاجاریه نوشته شده باشد، از منابع دست دوم استفاده کرده است.

اگر مورخی در اثر خود هم از رخدادها و مسائل زمان خود و هم از رویدادهای ادوار پیش سخن بگوید، اثر او نسبت به طرح مباحث زمان خود منبع دست اول و نسبت به مطالب قبل از زمان خود منبع دست دوم محسوب می‌شود. چنان که کتاب «تاریخ طبری» نوشته‌ی محمد بن جریر طبری را می‌توان نسبت به وقایع ایران قبل از اسلام، منبعی دست دوم و نسبت به وقایع اواخر قرن سوم، منبعی دست اول تلقی کرد.

اگرچه منابع دست اول معمولاً در مطالعات تاریخی، ارزشمندتر تلقی می‌شوند، با این حال قاعده‌ی کلی برای آن که کدام نوع منابع اولیه یا ثانویه بهترند، وجود ندارد. نویسنده‌ی یک منبع دست دوم فردی بسیار مطلع و حقیقت‌جو بوده که با دقت، واقعیات را درباره‌ی حوادث و رویدادهایی که رخ داده، آشکار و بیان کرده باشد.

کار مورخان و پژوهشگران تاریخی را از یک جهت می‌توان به کار کارآگاهان تشبیه کرد؛ زیرا آن‌ها تلاش می‌کنند با بررسی شواهد و مدارک به حقیقت موضوعاتی که در گذشته رخ داده و ردپا و آثاری از آن‌ها بر جای مانده است، پی ببرند و حقیقت حوادث را بازسازی کنند.

لذا در هر پژوهش تاریخی، نخست سؤالاتی مطرح می‌شود:

چه رویدادی و در چه زمانی رخ داده است؟ این رویداد در کجا به وقوع پیوسته است؟ چه

کسانی در این واقعه شرکت داشته و دخیل بوده‌اند؟ این رویداد چه طور و چرا رخ داده است؟

بر همین مبنا، مانند سایر پژوهش‌ها ابتدا فرضیات یا پاسخ‌های حدسی و احتمالی که از مطالعات اولیه ناشی می‌شود، توسط پژوهشگر مطرح شده، سپس برای رد یا اثبات آن فرضیات، گردآوری منابع و اطلاعات، بررسی، و تجزیه و تحلیل شواهد و مدارک، دنبال می‌شود. در این مرحله ممکن است پژوهشگر حتی فرضیه‌های خود را بر مبنای مدارکی که به دست می‌آورد، چند باره تغییر دهد.

از آن چه گفتیم چنین برمی‌آید که در آموزش تاریخ با رویکرد کاوشگری، مهارت بررسی و تحلیل شواهد و مدارک یک موضوع اساسی است. البته با توجه به سن و توان ذهنی کودکان و نوجوانان در این دوره باید به نکاتی توجه کرد؛ از جمله :

نخست آن که مهم‌ترین هدف در این زمینه در دوره‌ی ابتدایی، علاقه‌مندی و دقت در مشاهده‌ی آثار تاریخی است؛ به عبارت دیگر باید با روش‌های مختلف، نظر و توجه دانش‌آموزان را به شواهد و مدارک جلب کنیم تا سطحی از کنار این آثار نگذرند؛ برای مثال، وقتی تصویری از تخت جمشید یا یک ظرف دوره‌ی هخامنشیان در کتاب درج می‌شود باید با طرح سؤالاتی مانند «به نظر شما این نقوش چه کسانی را نشان می‌دهد؟»، «چرا آن‌ها به صف ایستاده‌اند؟»، «چه هدیه‌ای با خود همراه دارند؟»، «نام حیوانی که روی ظرف نقش بسته است، چیست؟»، «چرا نقش این حیوانات روی ظرف ترسیم شده است؟» و نظایر آن، توجه دانش‌آموز را جلب کرد و به علاوه او را به مشاهده‌ی دقیق و طرح پرسش واداشت. بدیهی است در بازدید از موزه‌ها یا آثار تاریخی محلّ زندگی، مشاهده‌ی دقیق و ایجاد سؤال از گام‌های اولیه و مهم در بررسی شواهد و مدارک به‌شمار می‌رود.

دوم آن که شایسته است بررسی شواهد و مدارک را از شواهد محیط و زندگی پیرامون دانش‌آموز شروع کنیم. در این زمینه باید به بچه‌ها بفهمانیم که مدرک چیزی است که وقوع یک پدیده را اثبات می‌کند یا نشان می‌دهد؛ برای مثال، شناسنامه مدرکی است که نشان می‌دهد ما عضو کدام خانواده‌ایم. شناسنامه نشان می‌دهد که ما به کدام کشور تعلق داریم. اسباب‌بازی‌های دوره‌ی کودکی و لباس‌های دوره‌ی نوزادی ما نشان می‌دهد که ما در گذشته در چه سطحی از رشد جسمی یا توانایی‌ها و نیازها بوده‌ایم و چگونه بدن و ذهن ما از گذشته تاکنون تغییر کرده است.

اسباب و لوازم منزل قدیمی مثل یک اتوی قدیمی، چراغ خوراک‌پزی، چراغ گرسوز، ظروف مسی، آب‌پاش، رادیوی بزرگ قدیمی و وسایلی که امروزه کاربرد خود را به دلیل پیشرفت‌ها فناوری و تغییر شیوه‌های زندگی از دست داده‌اند و معمولاً در خانه‌ی پدری‌بزرگ‌ها و مادر بزرگ‌ها یافت می‌شوند، از مدارک و شواهدی‌اند که در محیط زندگی بچه‌ها وجود دارند و تغییر و گذشت زمان را به خوبی

نشان می‌دهند و می‌توانند توسط دانش‌آموزان بررسی شوند.

آلبوم‌های عکس خانوادگی که لباس‌ها، خانه‌ها، اثاثیه و شیوه‌ی زندگی چنددهه را نشان می‌دهند از جمله شواهد و مدارک قابل دسترسی برای دانش‌آموزان اند.

بالاخره، نکته‌ی سوم آن که اصولاً گردآوری بسیاری از شواهد و مدارک تاریخی برای دانش‌آموزان به ویژه دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی کاری بسیار مشکل یا حتی ناممکن است. در این زمینه، بر عهده‌ی مؤلفان کتاب‌های درسی، معلمان و تهیه‌کنندگان بسته‌ی آموزشی است که شواهد مورد نظر را در دسترس دانش‌آموزان قرار دهند و با طراحی فعالیت‌های مناسب از آن‌ها بخواهند این شواهد و مدارک را بررسی کنند؛ برای مثال، ممکن است مؤلف کتاب یا معلم بخش کوچکی از یک سفرنامه‌ی تاریخی را کپی کند و در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد و از آن‌ها بخواهد به سؤال‌هایی درباره‌ی آن متن پاسخ دهند، یا تصاویری از خانه‌های قدیمی یا فیلمی از این خانه‌ها تهیه کند و نمایش بدهد و از بچه‌ها بخواهد این خانه‌ها را با خانه‌های امروزی مقایسه کنند یا مؤلف تصویری از یک سنگ نبشته یا سکه‌ی قدیمی را در کتاب درج کند یا معلم لوح یا سکه‌ی مصنوعی آن دوره را به کلاس ببرد و به دانش‌آموزان، آموزش دهد که آن را بخوانند یا تجزیه و تحلیل کنند.

شواهد و مدارک تاریخی از منابع اصلی اطلاعات یا داده‌های تاریخی محسوب می‌شوند و می‌توان برای آن طبقه‌بندی زیر را در نظر گرفت:

۱- مدارک مادی غیرمکتوب: شامل کلیه‌ی وسایل و ابزار و آلات و بناهایی می‌شوند که در ادوار مختلف تاریخی توسط بشر ساخته شده‌اند و انواع مختلف دارند؛ از جمله:

— وسایل سنگی مانند ظروف سنگی، وسایل شکار سنگی، سرنیزه، چاقو و نظایر آن که از تولیدات اولیه‌ی بشری محسوب می‌شوند؛

— سفالینه‌ها شامل ظروف سفالی اعم از وسایل مختلفی که در زندگی روزمره مورد استفاده قرار می‌گرفته یا آن‌هایی که جنبه‌ی تزئینی داشته‌اند؛

— اشیای فلزی شامل وسایل منزل، وسایل جنگی و آنچه از مس، مفرغ و آهن ساخته شده‌اند؛

— بناهای تاریخی که از مصالح مختلف ساخته شده است.

۲- مدارک مادی مکتوب: هر شیئی که بر روی آن کلمه، جمله یا عبارتی نوشته شده باشد و اطلاعاتی درباره‌ی مردم در یک دوره‌ی تاریخی ارائه دهد؛ از جمله:

— الواح گلی و سفالی که روی خشت چیزهایی نوشته شده است. این الواح به صورت خام یعنی

لوح گلی یا حرارت دیده یعنی سفال درآمده اند؛

— کتیبه ها که بر روی صفحه های سنگی، صخره و کوه ها به صورت کنده کاری وجود دارند؛

— کتاب های تاریخی که به قصد نوشتن تاریخ توسط مورخان در دوره های مختلف پدید آمده اند؛

— سفرنامه ها که حاصل مشاهدات و خاطرات سیاحان و جهانگردان از کشورهای مختلف است؛

— خاطرات، زندگی نامه ها (بیوگرافی) و نامه های دوستانه؛

— روزنامه ها که حاوی اطلاعاتی از اوضاع جامعه در زمان چاپ و نشر روزنامه در یک مقطع

تاریخی اند؛

— اسناد و مدارک دولتی مانند اسناد مالکیت، دفاتر مالیاتی، فرامین نصب و عزل حکام و نظایر

آن که هریک به منظور خاصی تهیه شده اند و اطلاعاتی درباره ی موضوعات و مسائل ذی ربط در آن

دوره ی تاریخی به دست می دهند.

۳— وسایل سمعی و بصری: شامل فیلم، اسلاید، عکس، وسایل صوتی مانند کاست و

سی دی که مربوط به تاریخ معاصر است. اگرچه به کمک این ابزار و وسایل، امکان تهیه ی مدارک و

شواهد تصویری از آثار و منابع ادوار قبلی نیز فراهم آمده است.

۵— تجزیه و تحلیل رویدادهای تاریخی

موضوعات تاریخی پدیده های پیچیده و چند لایه اند و با دقت و تأمل می توان به پیچیدگی های آن

بی برد و مفاهیم و معانی لایه های عمیق تر را دریافت.

تجزیه و تحلیل رویدادهای تاریخی، در دوره ی ابتدایی به دلیل توان ذهنی مخاطبان، کم تر میسر

است و در واقع، دوره ی ابتدایی و حتی راهنمایی را باید بیش تر دوره ی آمادگی مقدماتی برای فهم

تاریخ به حساب آورد؛ لذا بخش عمده ای از تلاش ها در زمینه ی آموزش تاریخ در دوره های مذکور

صرف مجهز کردن دانش آموزان به مهارت های گردآوری، مشاهده و دقت در شواهد و مدارک تاریخی

و درک مفهوم تغییر و تحول و آشنایی اولیه با تاریخ محلی و تاریخ کشور خود و رویدادهای برجسته ی

آن می شود. با این حال در این دوره نیز می توان یک مرحله ی مقدماتی برای تجزیه و تحلیل رویدادهای

تاریخی پیش بینی کرد.

نخست آن که موضوعات و رویدادهای تاریخی، پدیده های اجتماعی و در نتیجه، چند بعدی اند؛

برای مثال، افول صنعت یا رونق آن در یک دوره‌ی تاریخی در ایران، وقوع یک انقلاب، پدید آمدن یک بنای تاریخی مهم و نظایر آن، به عوامل متعددی بستگی داشته است؛ بنابراین می‌توان به کودکان یاد داد که هر موضوعی را از چند بعد یا زاویه بنگرند و به جای عبور سطحی از وقایع، درباره‌ی ابعاد مختلف آن واقعه فکر کنند. البته این امر با طرح پرسش‌ها و فعالیت‌های یادگیری مناسب توسط معلم محقق می‌شود.

بی‌بردن به روابط علت و معلولی میان پدیده‌های تاریخی، یکی از منابع مهم تجزیه و تحلیل موضوعات تاریخی است. هر رویداد یا موضوع تاریخی علت یا عللی دارد و پیامدهایی نیز به دنبال می‌آورد که معلول نامیده می‌شود. این معلول، خود ممکن است علل رویدادهای دیگر قرار گیرند. توجه به علل مختلف یک رویداد تاریخی مثلاً انقلاب مشروطه، در واقع نوعی توجه به ابعاد مختلف یک موضوع است که ممکن است پس از بحث و گفت‌وگو در نهایت به صورت یک نمودار ترسیم شود.

۶- استفاده از روش‌های خلاق فرهنگی – هنری در آموزش تاریخ به کودکان و نوجوانان

با توجه به سن مخاطبان دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی و ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان در این دوره، معلمان می‌توانند برای جذاب کردن آموزش تاریخ، فعالیت‌های خلاق هنری – فرهنگی متنوعی را متناسب با محتوای دروس، تدارک ببینند.

● اجرای نمایش‌های عروسکی، روش ایفای نقش، داستان خوانی و داستان گویی، فعالیت‌های تجسمی و بازدید، از جمله روش‌های هنری جذاب و مؤثر آموزش تاریخ در این دوره‌اند. در بسیاری شهرها و روستاها، گروه‌هایی وجود دارند که نمایش‌های عروسکی را اجرا می‌کنند. معلم می‌تواند با دعوت از این گروه‌های هنری، از آن‌ها بخواهد شخصیت عروسک‌ها را متناسب با مضامین تاریخی طراحی کرده، به مدرسه یا کلاس بیایند و نمایش عروسکی را برای دانش‌آموزان اجرا کنند.

● نقش بازی کردن از جمله فعالیت‌های هنری است که جذابیت زیادی برای دانش‌آموزان دارد. کودکان ممکن است از میان شخصیت‌های تاریخی و رویدادهای مندرج کتاب درسی خود، موضوعی را انتخاب کنند. سپس معلم منابع کافی مانند زندگی‌نامه‌ی آن شخصیت‌ها را در اختیارشان

بگذارد و ابتدا به‌طور گروهی، نمایش‌نامه‌ای را تدوین کند و بعد دانش‌آموزان با پوشیدن لباس‌های مخصوص و در حد امکان آرایش صحنه‌ی نمایش و تدارکات لازم، به ایفای نقش می‌پردازند. پس از اجرای نمایش، ممکن است از دانش‌آموزان بخواهیم به نقد و بررسی دیالوگ‌های نمایش بپردازند. معلم می‌تواند سؤالاتی را طراحی کند و قبل از ایفای نقش توسط دانش‌آموزان، سؤالات را در اختیار آن‌ها قرار دهد و برای جلب توجه بیش‌تر دانش‌آموزان، از آنان بخواهد پس از پایان نمایش به سؤالات وی پاسخ گویند. اجرای برنامه‌ای به نام «صندلی داغ»، به گونه‌ای که یک دانش‌آموز اطلاعات کافی از یک شخصیت تاریخی کسب کند و سپس مانند او لباس بپوشد و روی یک صندلی بنشیند و دانش‌آموزان دیگر از این شخصیت سؤال کنند، نیز از روش‌های جذاب ایفای نقش است. البته لازم است که به دانش‌آموزان نیز فرصت و منابع کافی داده شود تا قبلاً درباره‌ی این شخصیت مطالعه کنند و بتوانند پرسش‌های خوبی برای سؤال از شخصیتی که روی صندلی داغ می‌نشیند، آماده کنند.

● دانش‌آموزان در این دوره بسیار به قصه علاقه‌مندند. معلم می‌تواند رویدادهای مختلف تاریخی را به‌صورت داستان دریاورد و آن‌ها را برای بچه‌ها تعریف کند یا در صورتی که کتاب‌های داستانی در این زمینه‌ها نوشته شده و در بازار موجود باشد، تهیه کند و برای قصه‌خوانی در کلاس در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد.

شایان ذکر است که بیان رویدادهای تاریخی و پرداختن به نکته‌های عمده‌ی آن‌ها در قالب قصه، یکی از روش‌های مؤثر کتاب «قرآن کریم» نیز است و در کتاب آسمانی ما مسلمانان، سرگذشت انبیای الهی و اقوام گوناگون در قالب داستان به انسان‌ها عرضه می‌شود که بیانگر یکی دیگر از ابعاد شگفت‌انگیز این معجزه‌ی آسمانی است. خوش‌بختانه در چند دهه‌ی اخیر به ویژه درباره‌ی رویدادهای تاریخ اسلام، زندگی پیامبر اکرم (ص)، وقایع قبل و بعد از بعثت و هجرت ایشان، گسترش اسلام و زندگی ائمه‌ی اطهار (ع)، کتاب‌های داستانی بسیار خوبی برای کودکان و نوجوانان نوشته شده و به چاپ رسیده است که شایسته است معلمان در آموزش تاریخ اسلام به‌خوبی از آن‌ها بهره بگیرند.

● ساختن ماکت، تهیه‌ی لوح‌های گلی با خط رایج در یک دوره‌ی خاص، ساختن مجسمه‌ها یا اشیاء از روی نمونه‌های واقعی تاریخی، نقاشی رویدادهای تاریخی یا نمادهای حک شده بر روی آثار باستانی، از جمله روش‌های هنری و تجسمی است که علاوه بر پرورش خلاقیت و استعدادهای هنری دانش‌آموزان، بسترهای خوبی برای یادگیری بهتر تاریخ را فراهم می‌آورند.

● بازدید از موزه‌ها، محله‌ها و خانه‌های قدیمی و آثار و ابنیه‌ی تاریخی از مؤثرترین روش‌ها برای یادگیری پایدار و عمیق موضوعات تاریخی است.

۷- موزه‌ها، مکان‌های آموزشی

موزه‌ها در سراسر دنیا مکان‌هایی‌اند که از نظر آموزشی و فعالیت‌هایی که به رشد شخصیت و افزایش قدرت استنتاج و تخیل کودکان و نوجوانان منجر می‌شود، حایز اهمیت‌اند؛ به همین دلیل، موزه‌های بزرگ و معتبر جهان بخشی از فعالیت‌ها و برنامه‌های خود را برای کودکان و نوجوانان تدارک می‌بینند و در تعامل با مدارس و مؤسسات آموزشی، آن‌ها را به اجرا می‌گذارند؛ از این رو، بخش بزرگی از بازدیدکنندگان موزه‌ها را دانش‌آموزان تشکیل می‌دهند.

موزه‌ها انواع گوناگون دارند؛ برای مثال، موزه‌ی علوم طبیعی، موزه‌ی صنعت، موزه‌ی ارتباطات و ... در بین آن‌ها، موزه‌های مربوط به آثار تاریخی، از نظر استقرار کمی و کیفی، مرتبه‌ی بالایی را به خود اختصاص داده‌اند.

کلمه‌ی «موزه» از ریشه‌ی یونانی «موزیون» گرفته شده است. در یونان قدیم، معابد رب‌النوع‌های یونانی به این نام خوانده می‌شدند؛ از این رو، به مرور زمان برای هر مکانی که در آن، آثار مقدس و گرانبها نگهداری می‌شد، این کلمه به کار رفته است. خواه این آثار ارزشمند مربوط به دوران گذشته و خواه مربوط به زمان حاضر باشد.

موزه‌ها، مهم‌ترین مکان نگهداری آثار و اشیای تاریخی و گنجینه‌های آثار باستانی‌اند. سابقه‌ی تشکیل موزه‌ها برای نگهداری آثار باستانی به قرن نوزدهم میلادی بر می‌گردد. تمایل ذاتی بشر به حفظ اشیای کمیاب و گرانبها، پیشرفت‌های علمی در زمینه‌ی باستان‌شناسی و بالاخره احساسات وطن‌پرستانانه و علاقه به هویت ملی و حفظ آثار گذشتگان یک ملت، از جمله دلایل توجه جدید جوامع و حکومت‌ها به موضوع موزه‌ها بوده است.

در ایران، مهم‌ترین موزه‌ی آثار تاریخی «گنجینه‌ی ملی ایران» است که در تهران قرار دارد. در بسیاری از شهرهای دیگر کشور نیز موزه‌هایی ایجاد شده و تعداد آن‌ها دائماً در حال افزایش است. درباره‌ی آموزش تاریخ از موزه‌ها به چند نکته باید توجه کرد:

● بهتر است بازدید از موزه‌ها و علاقه‌مندی به مشاهده‌ی آثار تاریخی به والدین آموزش داده شود تا در سفرهای خانوادگی، بازدید از موزه‌ها به عنوان بخشی از سفر آن‌ها در نظر گرفته شود؛ برای مثال، اکثر خانواده‌ها به مشهد مسافرت می‌کنند. بازدید از موزه‌ی حضرت امام رضا (ع) و آستان قدس رضوی و بردن کودکان به این مکان، یکی از برنامه‌های بسیار مفید است که می‌تواند در این سفر طراحی شود.

- در دوره‌های ضمن خدمت معلمان، لازم است فرصت‌هایی برای بازدید معلمان از موزه‌های منطقه‌ای که در آن‌ها زندگی می‌کنند، آشنایی معلمان با توان آموزش نگارخانه‌ها و نمایشگاه‌های خاص، نحوه‌ی برنامه‌ریزی و آماده کردن دانش‌آموزان برای بازدید از موزه، آموزش معلمان برای برگزاری جلسات درس در موزه‌ها، و کمک به معلمان برای درک موضوعات ارائه شده در موزه‌ها، فراهم بیاید.
- ایجاد موزه‌های کودکان یا موزه – مدرسه‌ها در جذب کودکان و آموزش مناسب نقش مهمی دارند. در مراکز بازدید و موزه‌های سنتی، اشیاء در زمینه‌ای غیرطبیعی به نمایش گذاشته می‌شوند اما در این موزه‌ها، روش چیدن و ارائه‌ی آثار به گونه‌ای است که متناسب با نیازهای خردسالان و حتی والدین همراهشان طراح می‌شود؛ از این رو، حتی کم‌سن‌ترین بازدیدکنندگان نیز با احساس و نگرش جدیدی نسبت به موضوع، موزه را ترک می‌کنند.
- شایسته است که هر معلمی فهرستی از موزه‌ها و نگارخانه‌های منطقه‌ی زندگی خود را فراهم آورد و خود از قبل، بازدیدی از آن مکان به عمل آورده باشد.

۸- آموزش تاریخ محلی^۱

براساس رویکرد «محیط‌های توسعه‌یابنده» که رویکردی غالب در آموزش مطالعات اجتماعی در اغلب کشورهاست، دانش‌آموزان، نخست باید با ارکان و عناصر محیط پیرامون زندگی خود آشنا شوند و به تدریج از محیط‌های نزدیک و ملموس به محیط‌های دورتر حرکت کنند. یکی از مؤلفه‌های مهم در مکان ناحیه‌ای که افراد در آن‌جا زندگی می‌کنند، تاریخ آن مکان و منطقه است.

آموزش تاریخ محلی را می‌توان از ابتدا از فهم تغییر و تحولات ملموس‌تر و عینی‌تر در مکان زندگی دانش‌آموزان آغاز کرد؛ برای مثال، دانش‌آموزان ممکن است به مشاهده و بررسی تغییراتی که طی چند سال در محله‌ی آن‌ها به وقوع پیوسته – نظیر احداث یک راه یا یک مدرسه، تغییر کاربری یک خانه به فروشگاه، ایجاد یک پارک، نصب یک تلفن عمومی و نظایر آن – بپردازند. این بررسی‌ها بنا به فعالیت‌های یادگیری طراحی شده یا از طریق مشاهده‌ی مستقیم یا پرس و جو از بزرگ‌ترها و افرادی که در آن محله زندگی می‌کنند یا مقایسه و مشاهده‌ی عکس‌ها و تصاویری از آن مکان – که در اختیار آن‌ها گذاشته می‌شود – صورت می‌گیرد و موجب می‌شود دانش‌آموزان دریابند که مکان زندگی آن‌ها همیشه

به صورت وضع موجود نبوده و تغییراتی در آن به وقوع پیوسته است و گذشته و تاریخی دارد. کند و کاو در وجه تسمیه یا نام گذاری کوچه یا خیابان، نام محله، شهر و روستا، بازدید از خانه‌ها و مدارس قدیمی و بالاخره، آثار و ابنیه‌ی تاریخی که در یک روستا یا شهر وجود دارد، انگیزه‌های لازم را برای ترغیب دانش‌آموزان به فهم تاریخ مکان زندگی آن‌ها ایجاد می‌کند. تاریخ محلی در واقع بخش‌های جزئی تاریخ ملی کشورهاست؛ تاریخ محله، شهر، شهرستان و استان، همگی جزء تاریخ محلی محسوب می‌شوند.

بدون شک برای ایجاد تعلق، هویت و پاسداری از میراث فرهنگی که از عناصر برنامه‌ی مطالعات اجتماعی است، دانش‌آموزان قبل از فهم تاریخ ملی یا به موازات آن، باید با تاریخ محل زندگی خود آشنا شوند.

اصولاً در برنامه‌های درسی متمرکز و مبتنی بر کتاب درسی واحد، امکان و گنجایش درج آموزش تاریخ و جغرافیای محلی همه‌ی مناطق یک کشور در کتاب وجود ندارد؛ لذا معلمان بایستی به موازات و متناسب آموزش تاریخ ملی، فعالیت‌های یادگیری مناسب را برای آشنایی دانش‌آموزان با تاریخ منطقه‌ی خود طراحی کنند. بدیهی است پیش شرط این عمل، آشنایی کافی و تسلط معلم به تاریخ و جغرافیای منطقه‌ای که در آن زندگی می‌کند، است.

شایان ذکر است در آموزش تاریخ محلی، به‌ویژه در یک برنامه‌ی تلفیقی، از «جغرافیای تاریخی» که یکی از شاخه‌های دانش جغرافیاست، نیز کمک گرفته می‌شود. جغرافیای تاریخی از نظر جایگاه، فصل مشترک و حلقه‌ی پیوند و نقطه‌ی اتصال بین دو علم تاریخ و جغرافیاست.

کارل ریتز، جغرافیدان بزرگ آلمانی، می‌گوید: «جغرافیا بدون تاریخ، کالبد بدون روح است و تاریخ بدون جغرافیا، مانند انسان بی‌وطنی است که در چپ و راست حرکت می‌کند. جغرافیا صحنه‌ی تاریخ بوده و تاریخ موضوع ناشی این صحنه است.» استاد فقید دکتر حسین شکویی، جغرافیای تاریخی را این گونه تعریف کرده است: «جغرافیای تاریخی، تغییرات جغرافیایی پدیده‌های مکانی را در بستر زمان در سطح سیاره‌ی زمین یا در بخشی از آن، بررسی می‌کند.»

به عبارت دیگر، جغرافیای تاریخی علمی است که رابطه‌ی بین انسان و محیط را در زمان گذشته بررسی می‌کند. گفتنی است که برخی مورخان بزرگ خارجی و داخلی نیز در تحلیل حوادث و رویدادهای تاریخی، تأثیر عوامل محیطی را بر وقایع مورد بررسی قرار داده‌اند. چنان‌که برای مثال در ظهور و تمدن‌های اولیه در مصر و بین‌النهرین و جلگه‌ی خوزستان، حمله‌ی مغول‌ها به ایران، مهاجرت آریایی‌ها به ایران، اکتشافات جغرافیایی و پیدایش امپراتوری‌های مستعمراتی و نظایر آن، نقش مؤثر

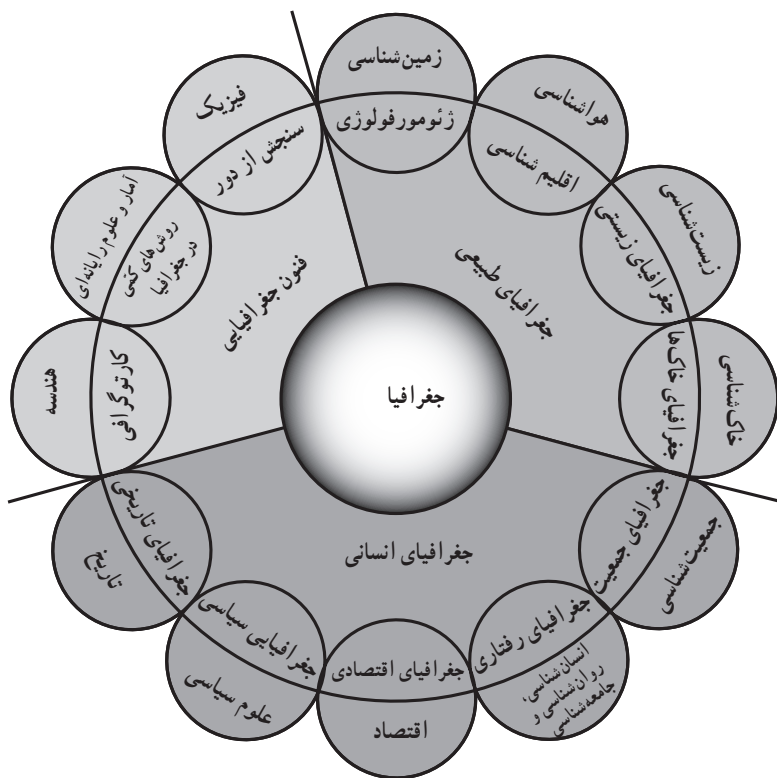
عوامل محیطی و جغرافیایی بیان شده است.^۱

از آن چه گفتیم می‌توان نتیجه گرفت که در بررسی و مطالعه‌ی «تاریخ محلی» لازم است معلم مطالعات اجتماعی به جغرافیای تاریخی منطقه یا به عبارت دیگر، آثار عوامل جغرافیایی و محیطی بر تاریخ منطقه توجه کرده، دانش‌آموزان را به دقت و توجه به هم‌بستگی میان این دو ترغیب کند.

۹- ماهیت و قلمرو جغرافیا

جغرافیا را نخست مطالعه‌ی (Graphy) پوسته‌ی جامد زمین (Geo) تعریف کرده‌اند. سپس این تعریف در روند تکامل و گسترش دانش جغرافیا، به علم روابط متقابل انسان و محیط طبیعی و پس از آن، به بررسی و مطالعه‌ی سازمان‌یابی فضایی تغییر یافت. جغرافیای سنتی در گذشته‌های دور، به شناسایی قسمت‌های مختلف زمین و به ویژه جغرافیای طبیعی اختصاص داشت و دانش جزئی نگار و توصیفی بود که در مطالعه‌ی آن نام و نشان رودها، کوه‌ها، دریاها، راه‌ها، شهرها و اطلاعاتی مانند آن ثبت و ضبط می‌شد. بعدها جغرافیدانان، جغرافیا را علم روابط انسان و محیط طبیعی یا علم وحدت‌گرا تعریف کردند؛ این تعریف، امروز نیز اعتبار دارد. مضمون این روابط، انسان - البته انسان جمعی یا جوامع انسانی - و محیط است. در واقع، این علم از یک طرف با جوامع انسانی و از طرف دیگر با عوامل طبیعی سرو کار دارد و لذا ناگزیریم در مطالعات جغرافیایی به قلمرو و حوزه‌ی علوم اجتماعی و علوم طبیعی وارد شویم. همین امر موجب شده است که جغرافیا پلی میان علوم طبیعی و علوم انسانی و یک دانش بین رشته‌ای محسوب شود که مطالعات علوم مختلف را به کار گیرد.

۱- بیک محمدی، حسن؛ مقدمه‌ای بر جغرافیای تاریخی ایران، انتشارات دانشگاه اصفهان، ۱۳۷۷، صص ۲۰-۲۳.



شکل بالا ارتباط جغرافیا را با برخی علوم نشان می‌دهد.

این ارتباط موجب شده است که شاخه‌های گوناگون علم جغرافیا به وجود بیاید؛ به طوری که گوناگونی شاخه‌های علم جغرافیا را تا بیش از ۶۰ شاخه نیز مشخص کرده‌اند. اگرچه ممکن است این سؤال پیش بیاید که وجه تمایز شاخه‌های گوناگون جغرافیا با رشته‌های علمی و هم‌چنین عامل وحدت میان خود این شاخه‌ها، چیست؟ باید پاسخ داد که عنصر متمایزکننده و وحدت بخش در این میان «مکان» است؛ به عبارت دیگر، جغرافیا علم گسترده‌ای است که قلمرو آن پدیده‌های خاص نیست بلکه همه‌ی پدیده‌هاست، ولی این پدیده‌ها را در «مکان» مورد مطالعه قرار می‌دهد.

جغرافیا با نحوه‌ی پراکندگی پدیده‌ها سر و کار دارد و از دید مکانی نگاه می‌کند و به استدلال مکانی می‌پردازد؛ به همین دلیل - برای مثال - اگرچه جغرافیدان جمعیت از مطالعات علم جمعیت‌شناسی بهره می‌گیرد اما بیش از هر چیزی «جمعیت» برای وی نه به طور صرف بلکه در رابطه با مکان اهمیت دارد؛ این که چرا و چگونه جمعیت در یک ناحیه توزیع شده است و چه رابطه‌ای میان عناصر محیطی و عوامل جمعیتی وجود دارد؛ به عبارت دیگر، امروزه جغرافیدانان موضوعات بی‌شمار و متفاوتی را مطالعه می‌کنند اما در طرح کلی مطالعه‌ی آن‌ها اهمیت دادن به پراکندگی مکانی وجود دارد.

لذا می‌توان نتیجه‌گیری کرد که جغرافیا رشته‌ای است که به مطالعه‌ی سطح زمین به عنوان فضایی که مردم در آن جا زندگی می‌کنند، می‌پردازد. این رشته، تلفیقی از مطالعات مکان‌ها، جوامع، محیط‌ها و رابطه‌ی میان آن‌هاست. جغرافیا بررسی و تحقیق فرایندهای پویای فرهنگ‌ها، جوامع رفتارهای انسانی (جغرافیای انسانی) و چشم‌اندازهای طبیعی و فرایندهای محیطی (جغرافیای طبیعی) را ترویج می‌کند و این بررسی، فرایندهای طبیعی و اجتماعی را در چارچوب متن فضای اصلی مکان‌ها و نواحی قرار می‌دهد.

اصطلاح «فضا» می‌تواند دربرگیرنده‌ی وجه طبیعی و وجه انسانی زمین باشد. قلمرو فضای جغرافیایی در وسیع‌ترین معنای آن به گفته‌ی جغرافیدانان در برگیرنده‌ی قشر جامد زمین است؛ جایی که شرایط طبیعی، سازمان‌بندی زندگی اجتماعی را میسر می‌سازد. فضای جغرافیایی را باید نظامی تلقی کرد که در آن، عناصر طبیعی با عناصر وابسته به قلمرو محیط انسانی در سطح سیاره‌ی زمین در ارتباط قرار می‌گیرد. فضای جغرافیایی در عین حال سازمان یافته و به واحدها و مکان‌های مختلفی چون ناحیه، منطقه، شهر، روستا و ... تقسیم‌بندی شده است.

۱۰- اهمیت و ضرورت آموزش جغرافیا

با توجه به توضیحاتی که درباره‌ی ماهیت و دامنه‌ی دانش جغرافیا ارائه شد، می‌توان نتیجه گرفت که بسیاری از مسائل و موضوعاتی که انسان‌ها با آن مواجه‌اند، بُعد جغرافیایی دارد؛ به همین دلیل، این آموزش به صورت تلفیقی با مطالعات اجتماعی یا به صورت مستقل در همه‌ی کشورهای جهان صورت می‌گیرد. همه‌ی مردم در نقش‌های گوناگون اعم از دانش‌آموز، کارگر، کارمند، مصرف‌کننده و ... با آثار محیط (اعم از محیط مصنوعی و محیط طبیعی) بر زندگی روزمره‌شان، مواجه‌اند و به درک و فهم جغرافیایی نیاز دارند.

همان‌طور که قبلاً گفتیم، هدف نهایی مطالعات اجتماعی تربیت شهروند مطلوب است و شهروند مطلوب کسی است که دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی که لازم است افراد یک کشور دارا باشند، کسب کرده باشد. آموزش جغرافیا با توجه به توان و گستره‌ی زیاد و عمیقی که در این عرصه دارد، نقش مهمی را در تربیت شهروندی ایفا می‌کند و دانش‌آموزان با آموختن جغرافیا به آگاهی‌های علمی و مهارت‌های علمی بسیاری مجهز می‌شوند.

عمده‌ترین ضرورت‌های آموزش جغرافیا را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد

۱- ضرورت آشنایی و درک ابعاد مختلف محیط زندگی و اجزای آن: برای هر فرد ضرورت دارد که محیط زندگی خود را بشناسد و به ارتباط میان پدیده‌های محیط زندگی خود پی‌برد. آموزش جغرافیا به کنجکاوی و نیاز انسان در مورد چه چیزی، کجایی، چرایی و چگونگی پدیده‌ها و پراکندگی آن‌ها، شکل و نوع آن‌ها پاسخ می‌دهد. شناخت محیط زندگی در مقیاس‌های مختلف اعم از محله، منطقه، کشور تا کشورهای همسایه و جهان با ارائه‌ی اطلاعات و حقایق لازم درباره‌ی این محیط‌ها، پیش شرط لازم برای برخورد منطقی و رفتار معقول با محیط اطراف است. فراگیری جغرافیا به برداشتی صحیح و واقع‌بینانه از مکان‌ها، موقعیت‌های مکانی، کشورها و نواحی منجر می‌شود و فراگیرندگان تفاوت‌ها و تشابهات مکان‌های مختلف را درک می‌کنند و به اولین گام از کسب «سواد جغرافیایی» که درک صحیح از ارتباط بین عناصر و پدیده‌های جغرافیایی و تنوع محیطی است و هم‌چنین آگاهی از شیوه‌های زندگی انسان در محیط‌های جغرافیایی است، دست می‌یابند.

۲- لزوم حفاظت و بهره‌برداری عاقلانه و مطلوب از محیط: آموزش جغرافیا با فراهم کردن درک روابط انسان و محیط و تأثیرات متقابل این دو بر یکدیگر، نوع بهره‌برداری انسان را از زمین مورد توجه قرار می‌دهد و راه‌های حفظ و نگهداری منابع و بهره‌برداری صحیح از آن‌ها را معرفی می‌کند. امروزه با پیشرفت فناوری، انسان در محیطی زندگی می‌کند که در آن، غلبه‌ی انسان بر محیط برخلاف گذشته، یعنی غلبه عوامل جغرافیایی، حکمفرما شده است و این امر به شدت بر تخریب و نابودی محیط زندگی اثر گذاشته است. آموزش جغرافیا بستری برای توجه به این مسئله‌ی بزرگ جامعه‌ی بشری و مقابله با آن فراهم می‌آورد.

۳- لزوم برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری برای حل مسائل محیطی: «موضوعات و مشکلات عمده‌ای که دنیای امروز ما با آن مواجه است، همگی دارای بُعد قومی جغرافیایی‌اند؛ برای مثال حرکات جمعیت، غذا و گرسنگی، بی‌سوادی، فقر، بیکاری، پناهندگی، مهاجرت، انقراض نسل گیاهان و جانوران، فرسایش خاک، بیابان‌زایی، مخاطرات محیطی، ضایعات هسته‌ای و سمی، تغییرات آب و هوا، حفره‌های ازن، محدودیت منابع، نزاع‌های قومی، نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی، گسترش بیماری‌ها، ناحیه‌گرایی، ملیت‌گرایی و ... کشمکش‌هایی که پیوسته به‌وسیله‌ی این مسائل و مشکلات ایجاد می‌شود، مریبان و برنامه‌ریزان درسی و محققان را ترغیب می‌کند که ریشه‌های جغرافیایی این مشکلات سیاسی، اقتصادی و اجتماعی را شناسایی و برای آموزش‌های خود به‌طور عاقلانه و مناسب

برنامه‌ریزی کنند و به حل مسائل و مشکلات محیطی اهتمام بورزند و در جست‌وجوی راه حل مسائل برآیند.»^۱

۴- پرورش حس مسئولیت و احترام و تفاهم: با توجه به موارد بند (۲) و (۳)، از طریق آموزش جغرافیا می‌توان فراگیرندگان را ترغیب کرد تا نسبت به مسائل محیط زندگی خود در مقیاس‌های مختلف بی‌تفاوت نباشند و به جست‌وجوی راه حل برای مشکلات و بهره‌برداری عاقلانه از محیط و منابع نسل‌های آینده، احساس مسئولیت داشته باشند و در نگرش‌ها و شیوه‌های زندگی و الگوی مصرف خود در جهت کاهش فشار بر محیط طبیعی و حفظ آن تغییراتی به وجود آورند. هم‌چنین در این حیطه‌ی ارزشی-نگرشی، می‌توان دانش‌آموزان را نسبت به این که به نوع بشر و سایر ملل حس احترام داشته باشند و نسبت به ملل تحت ستم حس مسئولیت و همدلی پیدا کنند، ترغیب کرد. از طریق آموزش جغرافیا می‌توان باور به توانایی انسان در حل مشکلات محیطی و امیدواری و اعتماد به نفس در این زمینه را ترویج کرد. برقراری تفاهم و آشتی میان انسان و محیط طبیعی از یک‌سوی و انسان‌ها و جوامع از سوی دیگر، از مقاصد آموزش جغرافیاست.

۵- احساس تعلق و هویت: هویت امری چند بعدی است و یکی از ابعاد آن، هویت جغرافیایی است. از طریق آموزش جغرافیا و شناخت و درک مکان زندگی، احساس تعلق و مسئولیت نسبت به آن مکان فراهم می‌آید. دانش‌آموزان با شناخت منابع ویژگی‌ها و قابلیت‌های کشوری که در آن زندگی می‌کنند، به وطن خود علاقه‌مند می‌شوند و حس میهن دوستی در آن‌ها تقویت می‌شود.

۶- تقویت مهارت‌های زندگی فردی و اجتماعی: در مطالعات جغرافیایی، فراگیرندگان نیازمند جمع‌آوری اطلاعات، تفسیر و ارزیابی داده‌ها، تصمیم‌گیری و حل مسئله‌اند. شناخت و کاربرد منابع اطلاعاتی مانند کره‌ی جغرافیایی، عکس‌ها و تصاویر، فرهنگ‌نامه‌ها، مهارت‌های مربوط به کاربرد نقشه، جهت‌یابی، استفاده از نقشه‌های راهنمای خیابان‌ها، جاده‌ها، مناطق توریستی، خواندن نمودارهای آب و هوایی، برقراری ارتباط با انواع مؤسسات و سازمان‌های اجتماعی و محیطی داخلی و بین‌المللی موجب ارتقای صلاحیت‌های فردی و اجتماعی افراد می‌شود.

نتیجه آن که آموزش‌های جدید جغرافیایی به دنبال کسب «سواد جغرافیایی»^۲ توسط دانش‌آموزان است. این سواد منحصر به درس جغرافیا در دوره‌ی تحصیل نیست و مراد آن است که افراد به فهمی از جغرافیا دست یابند که در زندگی‌شان مؤثر و سودمند باشد.

۱- منشور بین‌المللی آموزش جغرافیا (۱۹۹۲)، ترجمه‌ی دکتر ناهید فلاحیان، مجله‌ی رشد آموزش جغرافیا، شماره‌ی ۴۰.

۲- Geographical Literacy

۷- روحیه‌ی قدردانی و سپاس‌گزاری از مواهب الهی: آموزش جغرافیا با کمک به درک و گسترش فهم محیط طبیعی و وحدت و یکپارچگی عناصر و اجزای آن و تنوع محیطی به عنوان جلوه‌ای از عظمت آفرینش خداوند، توان پرورش روحیه‌ی سپاس‌گزاری از مواهب الهی و احساس مسئولیت در برابر نعمت‌های وی را داراست.

۱۱- ملاحظات اساسی در آموزش جغرافیا

۱۱-۱- مفاهیم کلیدی در آموزش جغرافیا

الف) مکان، موقعیت مکانی و پراکندگی: پدیده‌های جغرافیایی در مکان شکل می‌گیرند و در طول زمان دگرگون می‌شوند. منظور از مکان چیست؟ تمامی فعالیت‌های انسان در جا یا محلّ معینی انجام می‌شود؛ مثلاً، محلّ تحصیل مدرسه، محلّ زراعت مزرعه، محلّ سکونت خانه و در هر مکان پدیده‌های مختلفی وجود دارد که از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند و به نوبه‌ی خود بر سایر پدیده‌ها تأثیر می‌گذارند؛ مثلاً، فعالیت‌های کشاورزی در یک روستا به منابع سرمایه، خاک، آب و هوا و نیروی انسانی آن‌جا بستگی دارد. از سوی دیگر، خود آن فعالیت‌های کشاورزی بر پدیده‌های دیگر آن مکان مانند نحوه‌ی زندگی مردم یا شکل سکونتگاه‌ها و نظایر آن اثر می‌گذارد.

هم‌چنان که در منشور بین‌المللی آموزش جغرافیا آمده است، مکان‌ها دارای ویژگی‌های متفاوت طبیعی و انسانی‌اند. مکان‌ها هر یک ویژگی‌های خاصی دارند. ویژگی‌های طبیعی شامل اشکال زمین، خاک‌ها، آب و هوا، آب‌ها، پوشش گیاهی و زندگی جانوری و انسانی است. انسان‌ها، فرهنگ‌ها، سکونتگاه‌ها، نظام‌های اجتماعی - اقتصادی و اشکال زندگی را بر اساس باورها و فلسفه‌هایشان بسط و توسعه می‌دهند. دانش ویژگی‌های طبیعی مکان‌ها و ادراک محیطی و رفتار، اساس درک روابط متقابل بین انسان‌ها و مکان‌هاست.

پدیده‌های جغرافیایی یا طبیعی و مخلوق خداونداند مانند جنگل‌ها، دریاها، خشکی‌ها، رودها و ... یا مصنوعی و ساخته‌ی دست انسان‌اند مانند خانه‌ها، جاده‌ها، مزارع، کارخانه‌ها، شهرها و سایر بناها. مطالعه‌ی پدیده‌های جغرافیایی در مکان، یکی از موضوعات اساسی علم جغرافیاست. این پدیده‌ها به طور یکنواخت بر روی سطح زمین گسترده نشده‌اند و اشکال مختلفی از پراکندگی یا توزیع را به نمایش می‌گذارند. هر مکانی دارای یک موقعیت است. انسان‌ها و مکان‌ها با توجه به موقعیت

مکانی بر روی زمین دارای تفاوت‌های مطلق و نسبی اند.

موقعیت ریاضی: موقعیت مکان‌ها و پدیده‌ها را به شکل نقاط دقیقی بر سطح سیاره‌ی زمین با استفاده از سیستم شبکه‌ی ریاضی از طول و عرض جغرافیایی و به صورت کاملاً دقیق بر روی نقشه یا کره‌ی جغرافیایی نشان می‌دهد. موقعیت ریاضی در واقع طول و عرض جغرافیایی آن مکان است. با پی‌بردن به موقعیت ریاضی هر مکان اعم از شهر، روستا، کشور و ... می‌توان به اطلاعات زیادی دست یافت. از مهم‌ترین این اطلاعات تعیین و تشخیص نوع آب و هواست؛ برای مثال، وقتی شهری در عرض جغرافیایی ۵ درجه قرار گرفته است، بیانگر آن است که در این شهر، اختلاف فصل وجود ندارد و مدت تابش خورشید و تاریکی هوا مساوی است.

موقعیت نسبی: هر مکان دارای یک موقعیت نسبی است. موقعیت نسبی نشان می‌دهد که یک مکان نسبت به سایر مکان‌ها و پدیده‌ها چگونه قرار گرفته است؛ برای مثال، شهری که در ساحل دریا قرار گرفته است موقعیت ساحلی دارد و همین موقعیت ساحلی موجب می‌شود که بر خصیصه‌های اقتصادی و اجتماعی آن شهر تأثیر بگذارد و از شهرهای داخلی متمایز باشد.

برای مثال، جایی را در نظر بگیرید که یک کارخانه در آنجا احداث شده است. علل تأثیر آن کارخانه، حکایت از موقعیت نسبی آنجا دارد؛ مثلاً، نزدیکی به شهر پرجمعیت یا مجاورت با معادن و ...

● **موقعیت نسبی یک مکان را می‌توان در مقیاس ناحیه‌ای یا قاره‌ای مورد مطالعه قرار داد.** آموزش موقعیت مکانی اعم از ریاضی و نسبی و ویژگی‌های مکان، شناخت مکان‌هاست که می‌تواند در دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی متناسب با سطح مخاطبان و به ویژه با استفاده از نقشه صورت بگیرد.

برای آموزش ویژگی‌های مکان‌ها و تفاوت مکان‌ها با یکدیگر بهتر است محلی را انتخاب کنید و دانش‌آموزان را با خود به آنجا ببرید تا درباره‌ی آن‌چه مشاهده می‌کنند، گفت‌وگو و یادداشت‌برداری کنند و به مقایسه بپردازند؛ برای مثال، آن‌ها را به بالای تپه‌ای مشرف به شهر یا روستا ببرید و زمانی که مشغول به تماشای چشم‌انداز رو به‌رویشان‌اند، از آن‌ها بخواهید آن‌چه را قابل رؤیت است اعم از کوه‌ها، کوچه‌های روستا، دام‌ها، جاده، زمین‌های زیرکشت، مدرسه و غیره شناسایی کنند. در همین حال از آن‌ها بخواهید ویژگی‌های یک مکان را از مکان دیگر متمایز کنند؛ مثلاً در یک سمت عناصر طبیعی، کوه، رودخانه یا پوشش گیاهی غلبه‌ی بیش‌تری دارد و در سمت دیگر، ابنیه و ساختمان‌ها، حتی ممکن است زمین‌های کشاورزی با هم از نظر محصول تفاوت داشته باشند و دو مکان مختلف را نشان دهند. زمین‌های شخم‌زده و زمین‌های زیر کشت نیز تفاوت‌های دو مکان مجاور را نشان می‌دهد

با پرسش از دانش‌آموزان و همچنین تهیه‌ی عکس، نقشه یا طرحی از مناظری که مشاهده می‌شود می‌توان به دانش‌آموزان کمک کرد تا عناصر آن مکان را تجزیه و تحلیل کنند.

● برای آموزش موقعیت مکانی باید به دانش‌آموزان بفهمانیم که هر مکانی در روی کره‌ی زمین، یک نشانی خاص دارد. این نشانی با نشانی مکان‌های دیگر متفاوت است. یکی از راه‌های پاسخ‌گویی به این سؤال بیان مختصات جغرافیایی یا موقعیت دقیق آن مکان روی طول‌ها و عرض‌های جغرافیایی است. فرض کنید ما دنبال پیدا کردن روستایی هستیم که روی طول جغرافیایی 20° درجه‌ی شرقی از نصف‌النهار مبدأ و 25° درجه‌ی عرض شمالی قرار گرفته است. برای این کار از اطلس استفاده می‌کنیم. اطلس جغرافیایی را باز کنید. در بالای نقشه‌های هر صفحه، معمولاً اعدادی در فواصل منظم، به درجه یا دقیقه نوشته شده که همان طول‌های جغرافیایی یا فاصله‌ی مکان‌ها از نصف‌النهار مبدأ «گرینویچ» است. پس از یافتن طول جغرافیایی 20° درجه‌ی شرقی، تمامی نقاطی را که روی این طول قرار گرفته‌اند، بیابید و در ادامه، روستای موردنظر را پیدا کنید. اکنون به کناره‌های صفحات اطلس دقت کنید تا خطی را که روی آن نوشته شده است 25° درجه‌ی شمالی بیابید و سپس نقطه‌ی تلاقی 25° درجه‌ی شمالی و 20° درجه‌ی شرقی را پیدا کنید که روستای موردنظر شماست.

وقتی می‌خواهیم موقعیت نسبی یک مکان را بر روی نقشه پیدا کنیم، از نشانه‌هایی که مکان موردنظر را مشخص می‌کنند، استفاده می‌کنیم؛ برای مثال، از دانش‌آموزان می‌خواهیم که موقعیت کوچه‌ی شهید قائمی را روی نقشه نشان دهند. آن‌ها باید بدانند این کوچه در کدام خیابان قرار گرفته است. نزدیک‌ترین خیابان و میدان به آن خیابان چیست؟ سپس نام منطقه، شهر یا روستا و حتی استان بیان می‌شود.

پس می‌دانیم که این کوچه در شهری به نام ... در استان ... در منطقه‌ی ... شهری قرار دارد و با آگاهی از خیابان‌ها و ابنیه‌ی اطراف، موقعیت آن کوچه را روی نقشه پیدا می‌کنیم^۱. در همین زمینه با ارائه‌ی نقشه یا طرح نقشه‌هایی، می‌توانیم از دانش‌آموزان بخواهیم که موقعیت نسبی مکان خاصی را توضیح دهند؛ مثال، این شهر از شمال به کدام کوه‌ها منتهی می‌شود؟ در جنوب این شهر چه رودخانه‌ای قرار گرفته است؟ این شهر از اطراف با کدام شهرها یا روستاها مجاور است؟ فرودگاه بین‌المللی در کدام سمت شهر قرار دارد؟ جنگل‌های مصنوعی در کدام سمت شهر مشاهده می‌شود؟ و ...

ب) رابطه‌ی متقابل انسان و محیط: محیط‌های طبیعی ویژگی‌های متفاوتی دارند؛ مثلاً یک محیط ساحلی با محیط کوهستانی یا محیط بیابانی تفاوت دارد. مردم محیط‌ها را به روش‌های گوناگون

۱- شایان، سیاوش؛ اقتباس از کتاب درباره‌ی آموزش جغرافیا، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۳.

مورد استفاده قرار می‌دهند و در حین فعالیت‌هایشان، الگوهای متفاوتی نیز خلق می‌کنند. از یک سوی، جوامع تحت تأثیر محیط طبیعی‌شان‌اند و شکل مسکن، نوع فعالیت‌های اقتصادی، معماری ساختمان‌ها و ابنیه، الگوهای مصرف غذا و پوشاک، و شیوه‌های حمل و نقل، همگی از شرایط محیط طبیعی تأثیر می‌پذیرند. از سوی دیگر، کلیه‌ی فعالیت‌های اقتصادی - اجتماعی موجب دگرگون شدن محیط طبیعی و چشم‌اندازهای جغرافیایی می‌شوند.

مطالعه‌ی جغرافیا درک ما را از محیط طبیعی بهبود می‌بخشد و نشان می‌دهد که عملکرد ما می‌تواند تأثیرات منفی یا مثبت در محیط به جای بگذارد و لذا انسان به عنوان یک موجود مصمم و آینده‌نگر و عامل در تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات می‌تواند از شرایط محیطی و امکانات آن به شکل خردمندانه به نفع خود استفاده کند.

درک رابطه‌ی متقابل انسان و محیط هم‌چنین مستلزم درک تغییرات محیطی است. چنان‌که این امر در طی زمان رخ می‌دهد. آموزش این بخش از مفاهیم جغرافیایی با رویکرد کاوشگری به خوبی امکان‌پذیر است. برای کشف علل و عوامل تغییرات به جمع‌آوری اطلاعات، شواهد و مدارکی نیاز داریم؛ برای مثال، در بررسی آب‌های یک رود و آثار آن بر محیط پیرامون، احداث یک سد، احداث یک خط آهن و ایستگاه قطار یک ناحیه، می‌توان از انواع روش‌های جمع‌آوری اطلاعات اعم از مصاحبه با ساکنان و به ویژه افراد مسن، مراجعه به آرشیوها و مقایسه‌ی عکس‌ها و نقشه‌ها، مصاحبه با مسئولان نهادها و سازمان‌های متولی و نظایر آن بهره گرفت و به سؤالات مربوط به چگونگی تغییرات و آثار و پیامدهای آن‌ها در منطقه پاسخ داد.

پ) کنش متقابل فضایی: منظور از کنش متقابل فضایی، وابستگی مکان‌ها به یکدیگر است. منابع به‌طور نامساوی در سرتاسر سرزمین توزیع شده‌اند. هیچ کشوری خودکفا نیست. مکان‌ها به وسیله‌ی نظام‌های حمل و نقل و ارتباطات به یکدیگر متصل می‌شوند تا بتوانند منابع و اطلاعات خود را با یکدیگر مبادله کنند. «مکان‌ها دارای امکانات متفاوتی‌اند. بهترین دلیل قابل مشاهده‌ی وابستگی مکان‌ها با یکدیگر، گسترش خطوط حمل و نقل و ارتباطی است که قسمت‌های مختلف دنیا را به هم وصل کرده است. اغلب مردم در هر روز از زندگی خود با مردم سایر مکان‌ها روابط متقابل دارند؛ برای مثال، ساکنان کشورهای حاشیه‌ی جنوبی خلیج فارس از میوه‌های ایران استفاده می‌کنند. مردم ایران با هواپیما برای زیارت خانه‌ی خدا به عربستان مسافرت می‌کنند، یونانی‌ها پنیر هلندی برای صبحانه مصرف می‌کنند و مردم انگلیس موز آفریقایی می‌خورند. ژاپن خود را نیازمند نفت خاور میانه می‌داند و ...»^۱.

۱- روش آموزش جغرافیا، دوره‌ی کاردانی تربیت معلم، رشته‌ی مطالعات اجتماعی، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۴، ص ۳۱.

آموزش جغرافیا بستر مناسبی برای درک و تشریح الگوهای متفاوت در جابه‌جایی انسان‌ها، عقاید، کالاها و وابستگی متقابل مکان‌ها با یکدیگر فراهم می‌آورد.

(ت) ناحیه^۱: در مطالعات جغرافیایی، ناحیه‌ی یک واحد اساس است. ناحیه در واقع مکانی است که وحدت و همگونی نسبی یا ویژگی‌های مشابه آن را از مکان‌های مجاور، متفاوت و مجزا ساخته است.

وقتی یک فضای جغرافیایی را براساس ضوابط یا معیارهایی به واحدهای کوچک‌تر تقسیم می‌کنیم، به طوری که هر واحد متفاوت با واحدهای مجاور باشد، در واقع آن را ناحیه‌بندی کرده‌ایم. از آن‌جا که انسان قادر نیست پدیده‌های جغرافیایی را به طور پراکنده و مجزا مطالعه کند، لازم است که کلمه‌ی خصبه‌های طبیعی و انسانی به‌طور یک‌جا و هم‌شکل در واحدهای معین و محدود به نام ناحیه ارزیابی شود. برای ناحیه تعاریف متعددی بیان شده است؛ مثلاً:

— بخشی که از وحدت و تجانس ویژه‌ای برخوردار است، ناحیه خوانده می‌شود. این وحدت ممکن است طبیعی باشد یا به وسیله‌ای انسان ایجاد شده باشد (گرفت تیلور).

— زمینی که هر دو بخش طبیعی و فرهنگی آن تفاوت‌هایی با زمین‌های مجاور دارد (رنز). پس، اصولاً وحدت‌یابی اساس هر ناحیه‌ی جغرافیایی است و از جمله هدف‌های عمده‌ی جغرافیا، تفکیک مکان به واحدهای کمابیش مستقل از یکدیگر براساس یک یا چند معیار مفروض است.

این معیارها ممکن است عوامل طبیعی نظیر آب و هوا و پوشش گیاهی باشد؛ از این‌رو، با نواحی‌ای چون ناحیه‌ی آب و هوای مرطوب استوایی، ناحیه‌ی آب و هوای مدیترانه‌ای، ناحیه‌ی آب و هوای اقیانوسی و ... یا ناحیه‌ی جنگل‌های مخروطی، ناحیه‌ی استپ‌های بیابانی و مانند آن روبه‌رو خواهیم بود.

این معیارها هم‌چنین ممکن است عوامل انسانی نظیر دین، زبان، جمعیت، درجه‌ی توسعه‌یافتگی و ... باشد که در این صورت با ناحیه‌ی پیروان اسلام، ناحیه‌ی پیروان دین بودایی، ناحیه‌ی ترک‌زبانان، ناحیه‌ی عرب‌زبانان، ناحیه‌ی توسعه‌یافته‌ی صنعتی، ناحیه‌ی در حال توسعه و نظایر آن روبه‌رو خواهیم بود.

به‌طور کلی، مرزهای نواحی تقریبی بوده و نمی‌توان به‌طور دقیق آن‌ها را مشخص کرد.

۲-۱۱- رویکردها در آموزش جغرافیا

آموزش جغرافیا در اغلب کشورها و از جمله ایران طی سال‌های متمادی وظیفه‌ی توصیف و بیان وضع موجود مکان‌ها را به عهده داشته و در قالب سنتی خود، یعنی به صورت به ذهن سپردن مجموعه‌ای از اطلاعات و اسامی در آموزش جغرافیای مدارس حاکم بوده است. مهم‌ترین نتیجه‌ی قالب سنتی رایج را می‌توان اشاعه‌ی نگرش غلط مبنی بر فقدان کارایی درس جغرافیا و بی‌فایده بودن آن تلقی کرد. عدم توجه کافی به پرورش مهارت‌ها و تفکر و خلاقیت و فشار بر حافظه‌ی دانش‌آموزان به عنوان مخزن اطلاعات، همواره خستگی و بی‌علاقگی نسبت به این درس را به همراه داشته است. در حالی که این امر با روح و ماهیت جغرافیا به عنوان یک درس برانگیزاننده و سودمند، مغایر بوده است.

در چند دهه‌ی اخیر، به موازات تحولات دانش جغرافیا از یک‌سوی و عرصه‌های تعلیم و تربیت از سوی دیگر، در آموزش جغرافیا نیز تحولات عمیقی صورت گرفته است.

البته در برخی از کشورها این تحولات به شکل متفاوت و بارزی در روش‌ها و مواد آموزشی جلوه‌گر شده است. در برخی از کشورها فعالیت‌هایی به منظور تحول در آموزش جغرافیا نضج گرفته و در برخی از کشورها نیز هنوز شیوه‌های سنتی تداوم دارد.

نگاهی دوباره به ضرورت‌ها و اهمیت‌هایی که برای آموزش جغرافیا در این بخش برشمرده شد، نشان می‌دهد که آموزش‌های توصیفی مبنی بر حفظ اطلاعات هرگز نمی‌تواند آن اهداف و مقاصد مهم را محقق سازد.

به‌طور کلی، برنامه‌ی آموزشی جغرافیا از رویکرد موضوعی یا رویکرد ناحیه‌ای یا هر دوی آن‌ها تبعیت می‌کند:

۱- رویکرد ناحیه‌ای: در این رویکرد، مطالعه و بررسی یک یا چند ناحیه، محور اصلی کار قرار می‌گیرد. این ناحیه ممکن است ناحیه‌ی محل سکونت دانش‌آموز (شهر و روستا)، جامعه‌ی محلی، کشور محل اقامت، کشورهای همسایه، یک قاره، نواحی توسعه‌یافته و در حال توسعه یا نواحی جهان باشد.

۲- رویکرد موضوعی: مطالعات موضوعی خود ممکن است به سه صورت:

الف) نظام یافته^۱، ب- موضوع محور^۲ و پ- نظام‌ها^۳ مطرح شوند.

در شکل نظام یافته، موضوعات براساس شاخه‌های موضوعی جغرافیا مطالعه و آموزش داده می‌شود؛ برای مثال، جغرافیای روستایی، جغرافیای شهری، جغرافیای جمعیت، جغرافیای اقلیمی، جغرافیای زیستی و جغرافیای سیاسی.

در شکل موضوع محور، موضوعات و مسائل عمده‌ی جاری از دیدگاه جغرافیایی بررسی می‌شود؛ برای مثال، گرسنگی، آلودگی هوا، بحران کلان‌شهرها، مهاجرت، مخاطرات محیطی و ...

در شکل مربوط به نظام‌ها، نظام‌های طبیعی یا انسانی محور اصلی مطالعه قرار دارند؛ برای مثال، نظام‌های آب و هوایی، نظام‌های صنعت، نظام‌های کشاورزی و نظام‌های سکونتگاهی.

جغرافیدانان عقیده دارند که روی کره‌ی زمین به شکل طبیعی یا دست‌ساز انسان، تعدادی نظام یا سیستم وجود دارد. ویژگی یک سیستم آن است که اجزا و عناصر آن با هم در ارتباط‌اند و هر تغییری که در یکی از اجرای سیستم صورت گیرد، روی کل سیستم یا نظام اثر می‌گذارد. هم‌چنین، سیستم دارای ورودی و خروجی است که تعادل میان این دو بر جریان درون سیستم اثر می‌گذارد^۱.

عمده‌ترین محورها و وجوه افتراق و گرایش به سمت رویکردهای نوین در آموزش جغرافیا را می‌توان به صورت موارد زیر بیان کرد:

— آموزش جمع‌آوری اطلاعات جغرافیایی، نمودارها، اشکال و اطلاعات حاصل از منابع اینترنتی و سایر منابع اطلاعاتی؛

— آموزش کاربرد مؤثر نقشه‌ها، نمودارها، کره‌ی جغرافیایی، اطلس‌ها و فرهنگ‌نامه‌ها؛

— آموزش تجزیه و تحلیل اطلاعات جغرافیای حاصل از برداشت میدانی یا منابع کتاب‌خانه‌ای؛

— پرورش قدرت پاسخ به سؤالات کاوشگری جغرافیایی، حل مسئله و پیش‌بینی الگوها و فرایندها؛

— آموزش کاربرد داده‌های الکترونیکی نظیر GIS؛

— پرورش قدرت بحث و گفت‌وگو پیرامون مشابهِت‌ها، تفاوت‌ها و وابستگی‌های متقابل میان

جوامع مختلف (برای مثال شهری و روستایی)؛

— محور قرارگرفتن دانش آموز و در نتیجه، توجه و تأکید زیاد بر کاوشگری‌های دانش‌آموزان،

تفکر نقادانه، به‌کارگیری تکنولوژی‌های جدید و درگیرشدن فعال با تجارب دنیای واقعی.

۱- برای مطالعه‌ی بیش‌تر رجوع شود به نگرش سیستمی در جغرافیا، ناهید فلاحیان، ۱۳ نشریه پدیده سازمان آموزش و پرورش

۳-۱۱- کاوشگری و سؤالات کلیدی در جغرافیا

جغرافیدانان در مطالعات جغرافیایی سعی دارند به ۶ سؤال اساسی که پنج W و یک H نام گرفته‌اند، پاسخ دهند. پنج سؤال اساسی که با W شروع می‌شوند عبارت‌اند از «چه چیز؟ کجا؟ چرا؟ چه موقع؟ و چه کسانی؟» و یک سؤال دیگر که با H شروع می‌شود، «چطور؟» است.^۱

سؤال چه چیز بر ماهیت یک پدیده یا مسئله‌ی مزبور دلالت دارد؛ مثال: چه اتفاقی رخ داده است؟ (آلودگی هوا). سؤال کجا با رکن اساسی جغرافیا یعنی مکان وقوع پدیده‌ها سروکار دارد. این اتفاق در کجا به وقوع پیوسته است؟ (در تهران). یا موقعیت مکانی و محیطی چه نقشی در بروز آن داشته‌اند؟ رکن دیگر جغرافیا، انسان و روابط متقابل آن با محیط است که با سؤال چه کسی یا چه کسانی یا کدام فعالیت‌ها یا تصمیم‌گیری و برنامه‌های انسانی در این پدیده نوشته بوده است. سؤالات همراه با «چرا» و «چطور» استدلال‌های لازم را برای تبیین روابط علت و معلولی موضوع فراهم می‌آورند و بالاخره سؤال «چه موقع» بر روند زمانی موضوعات تکیه دارد؛ زیرا جغرافیا موضوعات را در بستر مکان و در طیّ زمان مورد مطالعه قرار می‌دهد؛ پس، اگر در تحقیقات جغرافیایی به این پنج سؤال پاسخ دهیم، یک مطالعه‌ی جغرافیایی انجام شده است. چنین سؤالات کلیدی را می‌توان به فرایند کاوشگری دانش‌آموزان نیز تعمیم داد. پاسخ به هر یک از سؤالات کلیدی مستلزم انجام مرحله‌ای از فرایند کاوشگری و توجه به تعدادی مفاهیم راهنماست. این موضوع در جدول ۱-۵ نمایش داده شده است:

۱- What? Where? Why? When? Who? How?

جدول ۱-۵- روابط بین سؤالات کلیدی و کاوشگری جغرافیایی

سؤالات کلیدی	گام‌های کاوشگری جغرافیایی	مفاهیم راهنما
چه موضوعاتی یا الگوهای و در کجا مورد مطالعه قرار می‌گیرند؟	مشاهده، ثبت و ضبط و توضیح یک فعالیت یا تشریح یک الگوی طبیعی، مصنوع یا اجتماعی	درک، تصور کردن، محیط‌های طبیعی، بوم‌ها، موقعیت مکانی، پراکندگی، مقیاس، همراهی
چطور و چرا وقوع یافته‌اند؟ چه کسانی در این امر دخیل‌اند؟	تجزیه و تحلیل و بیان علل و فرایندهای دخیل در تولید یک الگو یا فعالیت	سیستم، فرایند، رفتار، سازمان فضایی و کنش متقابل فضایی، وابستگی متقابل جریان
آثار و پیامدهای این موضوع چیست؟	تشریح و ارزیابی همه‌ی آثار اجتماعی، طبیعی و محیطی	آثار محیطی، آثار اجتماعی، کیفیت محیطی، کیفیت زندگی، عواید
چه چیزی هست و چه چیزی می‌تواند باشد؟ چه چیزی می‌تواند جایگزین شود؟	تصمیم‌گیری درباره‌ی بهترین گزینه‌ها، بهبود الگو یا فعالیت، جایگزینی آن، بررسی گزینه‌های ممکن	تصمیم‌گیری - برنامه‌ریزی مدیریت، پایداری اکولوژیکی، شهروندی، اخلاق محیطی، برابری و نابرابری

مأخذ: Studies of society and environment curriculum, Geography syllabus (Queensland, 2004)

در مرحله‌ی جمع‌آوری و سازماندهی اطلاعات به‌طور عمده از دو روش استفاده می‌شود:

۱- مطالعات میدانی (استفاده از منابع تقسیم) مانند کار بر روی زمین، مشاهده و ثبت اطلاعات، مصاحبه و پرسش‌نامه؛

۲- مطالعات کتاب‌خانه‌ای (استفاده از منابع غیرمستقیم) مانند استفاده از اطلس‌ها، کتاب‌ها، نشریات و روزنامه‌ها، فرهنگ‌نامه‌ها، نقشه‌ها و منابع اینترنتی.

۴-۱۱- آموزش مهارت‌های جغرافیایی

با توجه به گستره و ماهیت دانش جغرافیا می‌توان گفت که مهارت‌های جغرافیایی، طیف وسیع و گسترده‌ای از مهارت‌ها را بنا به ماهیت موضوعات و بهره‌گیری از شاخه‌های گوناگون جغرافیا تشکیل می‌دهند که پرداختن به آن‌ها به‌طور یک‌جا چندان میسر نیست. در این بخش، عمده‌ترین مهارت‌های جغرافیایی شامل مهارت‌های مربوط به نقشه و نمودار که جزء مهارت‌های پایه‌ای بوده و از آموزش‌های دوره‌ی ابتدایی آغاز شده و تا سال‌های پایانی تحصیل ادامه می‌یابند، مرور می‌شود:

الف) نقشه و نقشه خوانی

نقشه در جغرافیا یک عامل اصلی یا کلیدی است؛ به طوری که می توان ادعا کرد هر چیزی که بتوانیم روی نقشه به نمایش بگذاریم، جغرافیایی است. جغرافیا با پراکندگی یا نحوه ی توزیع پدیده ها در مکان ها سروکار دارد و نقشه بهترین راه نمایش این پراکندگی است.

نقشه عبارت است از تصویر افقی تمام یا بخشی از سطح زمین بر روی یک سطح صاف به طور قراردادی. منظور از قراردادی، کلیه ی مواردی چون مقیاس نقشه، علائم و نشانه هاست که توسط ترسیم کننده ی نقشه، تعیین می شود.

*** مقیاس:** نقشه دارای «مقیاس» است. مقیاس نقشه عبارت است از نسبت فاصله های روی نقشه به فاصله های واقعی آن ها در روی زمین.

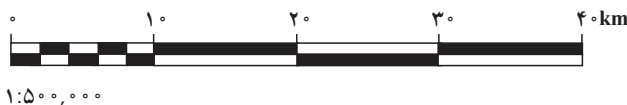
مقیاس نقشه معمولاً به صورت مقیاس عددی (کسری) یا مقیاس خطی (ترسیمی) نمایش داده می شود.

*** مقیاس عددی:** در این نوع مقیاس عموماً صورت کسر، عدد واحد و مخرج آن، عددی را نشان می دهد که ابعاد زمین به اندازه ی آن بر روی نقشه کوچک شده است. هر چه مخرج مقیاس کسری کوچک تر باشد، از دقت نمایش عوارض و پدیده ها بر روی آن کاسته می شود. در نقشه ای به مقیاس $\frac{1}{100,000}$ یا $\frac{1}{100,000}$ یک سانتی متر روی نقشه برابر است با $\frac{100,000}{100,000}$ سانتی متر روی زمین. بنابراین، چون $\frac{100,000}{100,000}$ سانتی متر معادل ۱۰۰۰ متر و ۱ کیلومتر است، لذا یک سانتی متر روی نقشه برابر است با یک کیلومتر روی زمین.

*** مقیاس ترسیمی:** در این مقیاس، از ترسیم یک نوار افقی مدرج در پایین نقشه استفاده می شود و درجات ترسیمی بر روی آن، نشانگر فاصله ی معینی بر روی زمین است که در بالای هر درجه ی مقیاس به صورت یک عدد نوشته می شود.



شکل ۱- این مقیاس نشان می دهد که هر سانتی متر (یک واحد) روی نقشه معادل ۲۵۰ متر روی زمین است. شکل ۲- این مقیاس نشان می دهد که هر سانتی متر روی نقشه معادل ۴ کیلومتر یا ۴۰۰۰ متر روی زمین است.



شکل ۳- این مقیاس نشان می دهد که هر سانتی متر روی نقشه معادل ۱۰ کیلومتر روی زمین است.

برای محاسبات دقیق تر، معمولاً در سمت چپ مقیاس ترسیمی، یکی از واحدها را به واحدهای کوچک تر مثل سانتی متر به میلی متر تقسیم می کنند که به آن «پاشنه ی مقیاس» می گویند. ضریب مقیاس ترسیمی این است که با تغییر ابعاد نقشه به علت کپی گرفتن، این مقیاس ترسیمی هم به همان اندازه ی نقشه، بزرگ تر و کوچک تر می شود و نسبت مقیاس حفظ می شود. برای آموزش مقیاس در سنین و دوره های پایین تر بهتر است از مقیاس ترسیمی استفاده کنیم. از دانش آموزان می خواهیم که فاصله ی دو شهر یا نقطه ی معین را روی نقشه با یک خط کش اندازه بگیرند و روی خط کش علامت بزنند. سپس خط کش مدرج را روی مقیاس ترسیمی قرار می دهیم و اگر فاصله ی اندازه گیری شده روی نقشه، مثلاً ۲ سانتی متر باشد و روی مقیاس ترسیمی و در بالای درجه ی ۲ سانتی متر، عدد ۲۰ متر نوشته شده باشد، نشان می دهد که ۲ سانتی متر روی نقشه برابر ۲۰ متر روی زمین است.

آموزش مقیاس کسری و محاسبات آن، بیش تر در دوره های راهنمایی و دبیرستان صورت می گیرد و دانش آموزان با محاسبه ی فواصل روی نقشه و استفاده از مقیاس عددی نقشه، فاصله ی واقعی را روی زمین حساب می کنند.

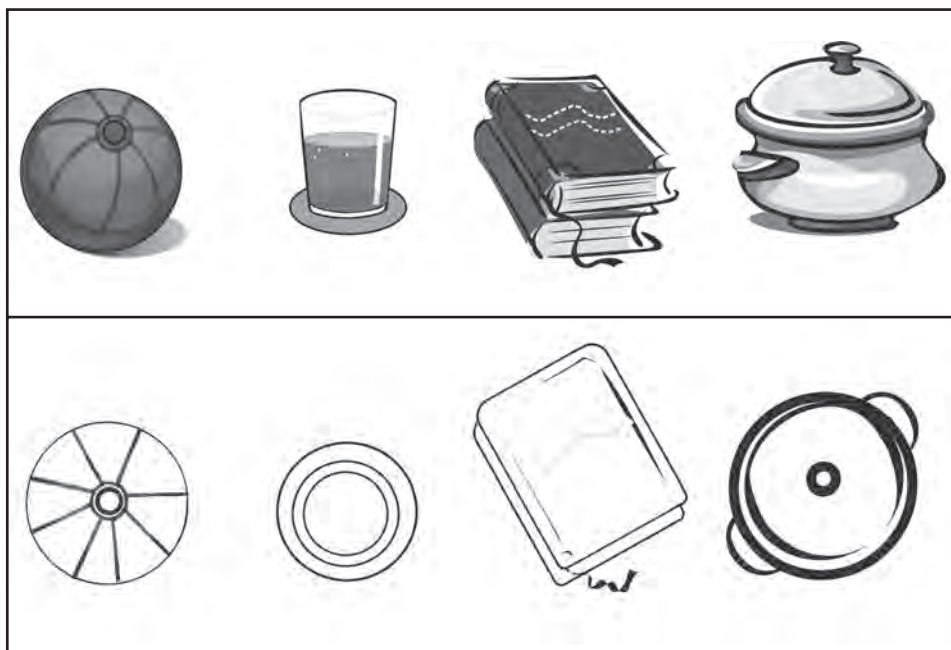
مثال: در نقشه ای، فاصله ی دو روستا ۵ سانتی متر است. در صورتی که مقیاس این نقشه $\frac{1}{250000}$ باشد، فاصله ی واقعی دو روستا در روی زمین چه قدر است؟

۱ سانتی متر روی نقشه	۲۵۰/۰۰۰	سانتی متر روی زمین	۵۰/۰۰۰	سانتی متر روی زمین
۵ سانتی متر روی نقشه	X	=	۵۰۰	متر روی زمین

بیش از آن که دانش آموزان به مهارت های جهت یابی و کار با نقشه دست یابند، لازم است که درک صحیحی از موقعیت مکانی اشیا و پدیده ها در فضای واقعی یا روی طرح نقشه ها داشته باشند. متأسفانه، گاهی اوقات دیده می شود که دانش آموزان حتی در سنین بالا، جهت های راست و چپ را نمی شناسند؛ از این رو، لازم است که تمرین های مقدماتی برای دانش آموزان انجام شود؛ مثلاً از آنان بخواهیم که وقتی از در ورودی کلاس یا مدرسه وارد می شوند بگویند در سمت راست آن ها کدام مکان ها و در سمت چپ، کدام مکان ها قرار دارند.

همین تمرین را می توان روی نقشه ای با پدیده های مختلف انجام داد. نکته ی دیگر، مفهوم تصویر افقی در نقشه است که گاه درک آن برای دانش آموز مشکل می شود. قبل از آن بهتر است اشیایی را

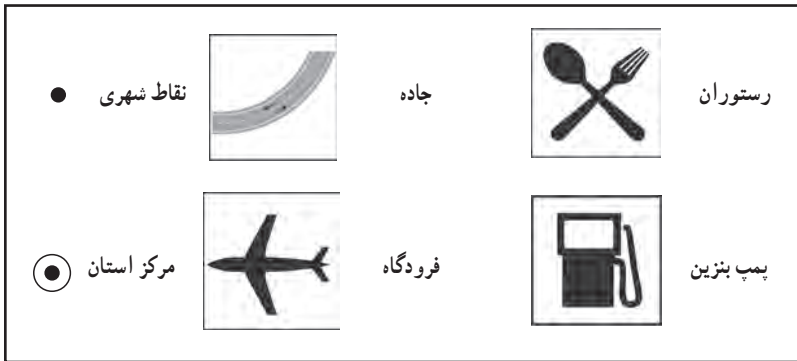
روی میز بگذاریم و از دانش‌آموزان بخواهیم از بالا به آن نگاه کرده، آن‌ها را ترسیم کنند؛ برای مثال، شکل‌های توپ، جامدادی، لیوان و قندان از بالا به صورت زیر مشاهده و ترسیم می‌شوند :



معلم باید طرح‌های رسم شده با دید عمودی را کنترل، اشتباهات دانش‌آموزان را تصحیح و در اثر تکرار و تمرین به تقویت درک تصویری آن‌ها کمک کند. با انجام این تمرین‌ها دانش‌آموزان پی می‌برند که در یک نقشه‌ی اتاق که ترسیم از بالاست، یک تخت فقط به صورت یک مربع مستطیل ظاهر می‌شود؛ به این ترتیب، دانش‌آموز قادر می‌شود که شکل عوارض و اشیاء را به حالت عمودی در ذهن مجسم کنند.

***علائم نقشه :** زبان نقشه، علائم و نشانه‌های قراردادی مورد استفاده در آن است. این علائم قراردادی در گوشه‌ای از نقشه به صورت راهنمای نقشه ترسیم می‌شود تا استفاده‌کنندگان بتوانند نشانه‌های روی نقشه را بخوانند و بفهمند. معمولاً در علائم نقشه سعی می‌شود تا از اشکال، رنگ‌ها و اندازه‌های منطبق با پدیده‌های واقعی استفاده شود.

به علائم زیر در راهنمای نقشه توجه کنید.



شما می‌توانید راهنمای مختلفی برای نقشه‌های ترسیم شده از یک کلاس، مدرسه، محله و غیره طراحی کنید یا با در اختیار قرار دادن انواع نقشه، به دانش‌آموزان کمک کنید تا مکان‌های مورد نظرشان را با توجه به راهنمای نقشه، شناسایی کنند. هم‌چنین، می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید تا خودشان راهنمایی برای یک نقشه ترسیم کنند و علائم قراردادی مورد نظرشان را در آن راهنما بگذارند.

انتخاب رنگ‌های مورد استفاده در نقشه نیز معمولاً به گونه‌ای صورت می‌گیرد تا مشابه با رنگ عوارض واقعی بر روی زمین باشد؛ مثلاً برای نمایش رودخانه‌ها، دریاچه‌ها و برکه‌ها عموماً از رنگ آبی، برای نمایش پوشش‌های گیاهی از رنگ سبز، ارتفاعات بلند از رنگ قهوه‌ای تیره که به موازات کم‌شدن ارتفاع به قهوه‌ای روشن تا زرد تغییر می‌یابد، قله پوشیده از برف از رنگ سفید و برای نمایش حروف، اعداد، و نقاط شهری از رنگ سیاه استفاده می‌شود.

*** انواع نقشه‌ها:** نقشه را می‌توان برحسب محتوا، مقیاس، کاربردهای آموزشی و سایر موارد به انواع مختلف تقسیم کرد. در آموزش‌های مدرسه‌ای معمولاً از نقشه‌های موضوعی گوناگون استفاده می‌کنیم؛ از جمله:

نقشه‌های آب و هوا، نقشه‌ی جمعیت، نقشه‌ی راه‌ها، نقشه‌ی پراکندگی صنایع و معادن، نقشه‌ی تقسیمات کشوری، نقشه‌های ناهمواری، پراکندگی قاره‌ها و اقیانوس‌ها. برای طبقه‌بندی نقشه‌ها براساس مقیاس نیز تقسیمات متنوعی وجود دارد که در این جا به یک نمونه اشاره می‌شود:

الف - پلان‌ها: $\frac{1}{1000000} > \text{مقیاس}$

- ب - نقشه‌های بزرگ مقیاس : $\frac{1}{۲۵۰۰۰}$ تا $\frac{1}{۱۰۰۰}$
- پ - نقشه‌های متوسط مقیاس : $\frac{1}{۱۰۰۰/۰۰۰}$ تا $\frac{1}{۲۵۰۰۰}$
- ت - نقشه‌های کوچک مقیاس : $\frac{1}{۵۰۰/۰۰۰}$ تا $\frac{1}{۱۰۰/۰۰۰}$
- ث - نقشه‌های بسیار کوچک مقیاس : $\frac{1}{۵۰۰/۰۰۰} < \text{مقیاس}$

باید توجه کرد که همه‌ی نقشه‌ها در زمینه‌ی آموزش اهمیت و ارزشی مساوی ندارند.

معلم مطالعات اجتماعی و جغرافیا باید بخشی از دیوار کلاس را به نصب نقشه‌های دیوارکوب و بزرگ اختصاص دهد. در انتخاب نقشه باید به نکاتی چون هماهنگی محتوای نقشه با درس، ابعاد و مقیاس کیفیت چاپ و رنگ‌آمیزی، تراکم اطلاعات روی نقشه توجه کرد. در فصل ششم شما با مهم‌ترین مراکز تولید نقشه در کشور آشنا می‌شوید.

امروزه نقشه‌های برجسته‌نما با مقیاس بزرگ و قابل شست‌وشو وجود دارد که به دلیل نمایش مناسب عوارض طبیعی و ناهمواری‌ها، نقش مهمی در آموزش ایفا می‌کنند و شایسته است که در هر آموزشگاهی خریداری شود. نقشه‌های مصور از جذاب‌ترین نقشه‌ها، برای آموزش به کودکان و نوجوانان اند. در این نقشه‌ها موضوعات اصلی و محتوای مورد نظر نقشه به صورت تصویری روی نقشه چاپ می‌شود؛ برای مثال، در یک نقشه‌ی گردشگری، تصاویری از ابنیه و آثار تاریخی و مهم یا روی یک نقشه‌ی پراکندگی زیست بوم‌ها، تصاویری از جانوران مهم و اصلی هر ناحیه را می‌توان دید.

*** استفاده از نقشه‌های گنگ :** از نقشه‌های گنگ یا طرح نقشه‌ها، می‌توان در آموزش و تمرین مهارت‌های نقشه‌خوانی، بسیار بهره جست. در این نقشه‌ها که معمولاً توسط معلمان یا دانش‌آموزان تهیه می‌شوند، نکات غیر ضروری حذف و فقط موارد مهم که با محتوای درس انطباق دارد، مشاهده می‌شود. چنانچه دانش‌آموزان بخواهند از روی نقشه‌های موجود در کتاب درسی یا اطلس‌ها، نقشه‌های گنگ تهیه کنند، بهترین روش آن است که از آن‌ها بخواهیم کاغذ پوستی یا کالک تهیه و سپس آن را روی نقشه‌ی مورد نظر تثبیت (بجسباندند) و سپس خطوط و نقاط مورد نظر را کپی کنند. ترسیم ذهنی نقشه‌ها یعنی نگاه کردن به نقشه‌ی الگو و کشیدن اشکال بدون تناسب، چه توسط معلم و چه توسط دانش‌آموزان، ارزشی ندارد؛ چرا که این نقشه‌ها در این حالت از ترسیم، مقیاس و اندازه‌های دقیق خود را از دست می‌دهند. لذا تنها راه معلمان کپی کردن نقشه است. با تهیه‌ی طرح نقشه‌ها و دادن آن‌ها به دانش‌آموزان، می‌توان مهارت‌های مختلفی را در بچه‌ها تقویت کرد؛ از جمله :

– رنگ آمیزی نقشه ی گنگ براساس رنگ های راهنما؛

– یافتن و معین کردن موقعیت مکانی نقاط و عوارض مورد نظر با رسم علامت؛

– ترسیم نقاط و مکان های خواسته شده به طور صحیح بر روی نقشه؛

– طراحی راهنما برای نقشه با توجه به محتوای آن؛

– ترسیم عوارضی چون رشته کوه، رود، محدوده ی یک پارک ملی و نظایر آن به طور صحیح؛

– اندازه گیری با مقایسه عوارض روی نقشه.

***مختصات جغرافیایی (طول و عرض جغرافیایی) نقشه:** در اغلب نقشه ها، شبکه ای از خطوط متعامد وجود دارد که به وسیله ی آن ها می توان طول و عرض جغرافیایی مکان ها را محاسبه کرد. خطوط افقی نمایانگر مدارات و عرض جغرافیایی و خطوط عمودی نمایانگر نصف النهارات و طول جغرافیایی اند. چنان که قبلاً گفتیم، در دو طرف بالا و پایین نقشه، ارزش های رقومی نصف النهارات و در دو طرف راست و چپ نقشه، ارزش های رقومی مدارات نوشته می شود. از طریق امتداد نقطه ی مورد نظر روی مدار یا نصف النهار ترسیم شده به سمت بالا و پایین یا چپ و راست نقشه می توان موقعیت جغرافیایی آن مکان را محاسبه کرد.

مختصات جغرافیایی را به این شکل می نویسند: مثال:

$$\left. \begin{array}{l} 3^{\circ} \text{E} \\ 45^{\circ} \text{E} \end{array} \right| \text{شهر A}$$

یعنی، این شهر بر روی نصف النهار 3° و در شرق نصف النهار مبدأ و بر روی مدار 45° در شمال استوا قرار گرفته است.

● البته با داشتن اختلاف طول جغرافیایی دو مکان، می توان اختلاف ساعت آن مکان ها را نیز معین کرد. مدت زمان حرکت وضعی زمین ۲۴ ساعت است که در این زمان، هر نقطه از سطح زمین پیرامون یک دایره یا 360° درجه را طی می کند. لذا هر یک ساعت اختلاف بین نقاط، بیانگر اختلاف ۱۵ درجه ای آن ها در طول جغرافیایی است.^۱

۱- برای مطالعه ی بیش تر مباحث نقشه و نقشه خوانی، مختصات جغرافیایی، جهت یابی و تعیین جهت شمال و قبله مراجعه شود به:

الف – جغرافیا، کتاب درسی دوره ی پیش دانشگاهی، وزارت آموزش و پرورش.

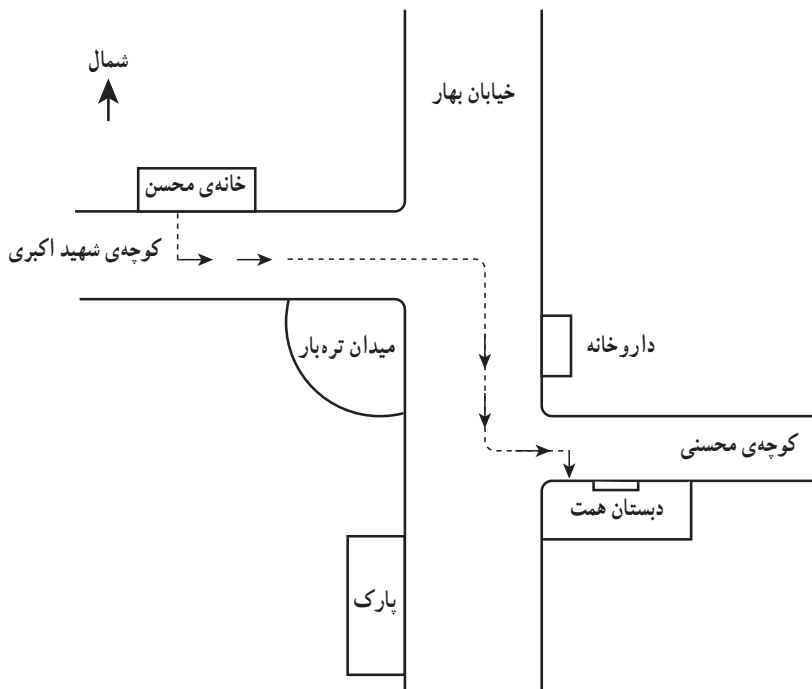
ب – زاهدی، مجید؛ کار توگرافی، انتشارات سمت، ۱۳۸۵.

پ – یمانی، مجتبی؛ مبانی نقشه خوانی، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۸۰.

*** رسم کروکی :** کروکی‌ها در واقع نقشه‌هایی‌اند که برای شناسایی یک محل از طریق مشاهده و محاسبات ذهنی، ترسیم می‌شوند و خیلی دقیق نیستند. کروکی‌ها معمولاً در مطالعات میدانی و بازدید علمی تهیه می‌شوند و مورد استفاده قرار می‌گیرند. با این حال، آموزش ترسیم کروکی به بچه‌ها، در پرورش دید فضایی، دقت در مشاهده و حتی کشف چیزهایی که تاکنون از کنار آن‌ها بی‌تفاوت گذشته‌اند، نقش مهمی دارد.

یکی از بهترین گزینه‌ها برای تمرین رسم کروکی، ترسیم مسیر خانه تا مدرسه است، به شرطی که مدرسه از خانه دور نباشد. در این صورت، ترسیم مسیر خانه تا خانه‌ی یک دوست یا محل معین دیگر می‌تواند جایگزین شود.

شاید مهم‌ترین و مشکل‌ترین کار در ترسیم کروکی، تعیین جهت‌های جغرافیایی و مشخص کردن جهت شمال از منطقه و روی کاغذ کروکی است. در این زمینه معلم باید با حوصله، دانش‌آموزان را راهنمایی کند؛ او می‌تواند همراه با دانش‌آموزان از مدرسه خارج شود و با اندازه‌گیری فواصل از طریق قدم‌های خود، فاصله‌ها را تا سر خیابان اصلی یا نقاط مختلف آن منطقه به بچه‌ها نشان بدهد. هم‌چنین، دانش‌آموزان را به مشاهده‌ی دقیق پدیده‌ها و عوارض مهم در کوچه و خیابان‌های اطراف تشویق کند. مسلماً اولین کروکی‌هایی که دانش‌آموزان رسم می‌کنند، بدون نقص نیست.



معلم باید با تصحیح خطاها و اعمال اصلاحات لازم، مهارت ترسیم کروکی‌های کامل تر و بدون نقص را در آن‌ها پرورش دهد.

*** جهت یابی :** آموزش جهت یابی و جهات اصلی و فرعی، عموماً از دبستان آغاز می‌شود. با این حال، برخی دانش‌آموزان در این امر مشکل جدی دارند که شاید ناشی از نحوه‌ی آموزش این امر باشد. معمولاً دیده می‌شود که بچه‌ها جهت شمال را بالای سر خود فرض کرده، تصور می‌کنند که منظور از جنوب، پایین است. بهتر است قبل از آموزش جهت‌ها، از طریق کره‌ی جغرافیایی و نمایش قطب شمال و قطب جنوب به آن‌ها، مفاهیم شمال و جنوب زمین را برای آن‌ها روشن کنیم. کره‌ی جغرافیایی را به کلاس ببرید و ضمن معرفی قطبین زمین، از هر یک از دانش‌آموزان بخواهید که نقطه‌ای را - مثلاً در کشور خود - معین کنند و سپس با انگشت سبابه، آن نقطه را تا قطب شمال و جنوب امتداد دهند. به آن‌ها بفهمانید که ما بر روی کره‌ی زمین زندگی می‌کنیم و کرویّت آن را به دلیل بزرگی زمین درک نمی‌کنیم. وقتی می‌گوییم جهت شمال در واقع منظور ما به سمت قطب شمال است و هر نقطه روی سطح زمین را می‌توان تا قطب شمال و جنوب امتداد داد.

متداول‌ترین راه برای تمرین جهات اصلی، بردن دانش‌آموزان به حیاط مدرسه در یک صبح آفتابی است. از آن‌ها بخواهید طوری بایستند که دست راستشان به سمت جهتی که خورشید طلوع کرده است، یعنی مشرق، باشد. در این حال، روبه‌روی آن‌ها یا امتداد روبه‌رویشان جهت شمال و امتداد پشت سرشان جهت جنوب خواهد بود و سمت دست چپ آن‌ها جهت غرب را نشان می‌دهد.

راه دیگر استفاده از قطب‌نماست. قطب‌نما دارای یک عقربه است که همواره در جهت معین یعنی شمال مغناطیسی زمین قرار می‌گیرد. این عقربه هرگز دچار اشتباه نمی‌شود، مگر آن‌که در نزدیکی اشیای آهنی و فولادی یا کابل برق قرار بگیرد. لذا هنگام استفاده از قطب‌نما باید مطمئن شویم که در نزدیکی آن اشیای منحرف‌کننده‌ی عقربه وجود ندارد.

« کار جهت‌یابی را در چند جای حیاط مدرسه انجام دهید و به دانش‌آموزان بفهمانید که در هر جای حیاط، شهر یا روستا، این جهت‌ها یکسان‌اند. با انجام این آزمایش‌ها و جهت‌یابی عملی، دانش‌آموزان هیچ‌گاه جهت یابی را فراموش نخواهند کرد. خریدن یک قطب‌نما، استفاده از قطب‌نمای مدرسه یا قرض گرفتن آن و یا درست کردن یک سوزن مغناطیسی و فرو کردن آن در چوب پنبه و شناور گذاشتن آن روی آب همگی بسیار مؤثر است.

پس از یافتن جهات اصلی می‌توان از دانش‌آموزان خواست تا با گچ یا آب، خطوط شمال، جنوب، شرق و غرب را روی زمین رسم کنند و سپس آن‌ها را به بازی جهت‌یابی دعوت کرد؛ مثلاً، از

نقطه‌ی مرکزی به فرمان یک نفر ۲ گام به سمت شمال بروند، ۱۱ گام به شرق، ۲ گام به غرب و ... تا به نقطه‌ای که در نظر گرفته شده برسند و جایزه‌ای برای این کار در نظر گرفته شود.»^۱

آموزش جهات فرعی پس از جهات اصلی، کار آسان‌تری است. همین بازی را می‌توان در حیاط مدرسه با جهات اصلی و فرعی انجام داد.

پس از تمرینات عملی کافی، دانش‌آموزان را به تعیین جهات اشیاء بر روی کاغذ و نقشه با ترسیم علامت شمال وادارید و از آن‌ها بخواهید جهت تصویر اشیاء موردنظر را روی کاغذی که در اختیار آن‌ها گذاشته‌اید، معین کنند. از آن‌ها پرسید که روی نقشه فلان شهر یا رودخانه در کدام سمت شهر دیگر قرار دارد. سپس با طرح سؤالاتی درباره‌ی جهت عوارض نقشه نسبت به یکدیگر، به تعیین جهات اصلی و فرعی بپردازید.

ب) نمودارها

بسیاری از اطلاعاتی که در مطالعات گوناگون علمی به کار می‌رود، به صورت ارقام و اعدادی است که برای ایجاد وضوح و تمیز آن‌ها توسط کاربران، به صورت نمودار به نمایش در می‌آید.

در مطالعات جغرافیایی نیز اطلاعات زیادی چون میزان بارش و دما در یک ناحیه، جمعیت، میزان صادرات و واردات و محصولات کشاورزی و نظایر آن به منظور فهم دقیق‌تر و روشن‌تر مخاطبان از طریق نمودارها نمایش داده می‌شوند.

در آموزش نمودارها باید هم خواندن و فهمیدن نمودار و هم ترسیم آن یا تبدیل اعداد به نمودار نمایش داده شود.

البته بدیهی است که امروزه با پیشرفت فنّاوری و وجود نرم‌افزارهای رایانه‌ای، ترسیم نمودارها به سرعت و سهولت زیاد و با ورود داده‌های آماری خام به رایانه، میسر می‌شود، اما آشنایی با روش ترسیم نمودارها کلید فهم نمودارها نیز است.

در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی، با توجه به توان مخاطبان، بیش‌تر می‌توان بر خواندن نمودارهای ستونی، خطی و دایره‌ای و ترسیم نمودارهای ستونی به جهت سادگی تأکید کرد.

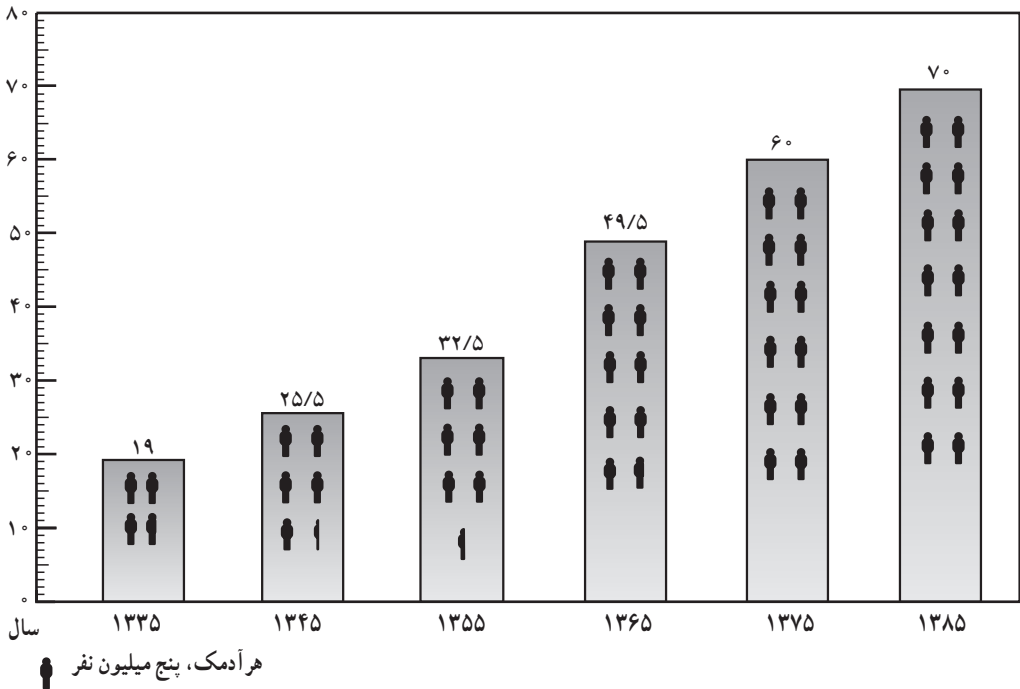
نمودارهای ستونی از نظر ترسیم و کاربرد داده‌ها جزء ساده‌ترین آن‌ها به شمار می‌آیند.

این نمودارها از دو محور افقی و عمودی تشکیل شده است که هر یک از آن‌ها با مقیاس‌هایی به‌طور منظم از محل برخورد محورها تقسیم‌بندی و علامت‌گذاری شده‌اند و با دور شدن از محل تقاطع، بر مقدار عددی آن‌ها اضافه می‌شود.

۱- شایان، سیاوش؛ درباره‌ی آموزش جغرافیا، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۳.

نمودار جمعیت ایران

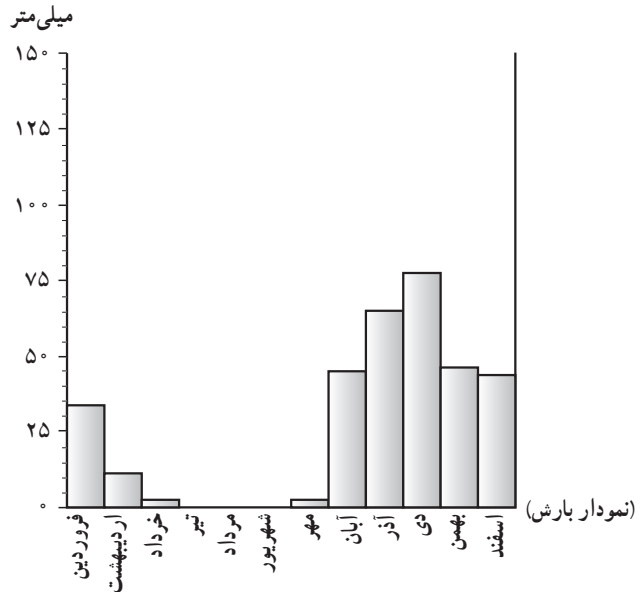
میلیون نفر



به نمودار بالا توجه کنید. در محور عمودی، میزان جمعیت به نفر و در محور افقی سال‌های مربوط به آن‌ها نوشته شده است. با طرح پرسش‌های مناسب و کمک به دانش‌آموزان در فهم ستون‌ها، می‌توان خواندن و تفسیر نمودارها را به آن‌ها یاد داد.

برای مثال می‌توانیم از دانش‌آموزان بپرسیم: در هر سال در کشور ما چه تعداد جمعیت وجود داشته است؟ در کدام سال کشور ما بیش‌ترین جمعیت را داشته است؟ جمعیت سال‌های ۱۳۵۵ و ۱۳۷۵ را مقایسه کنید. افزایش جمعیت چه قدر بوده است؟ و ...

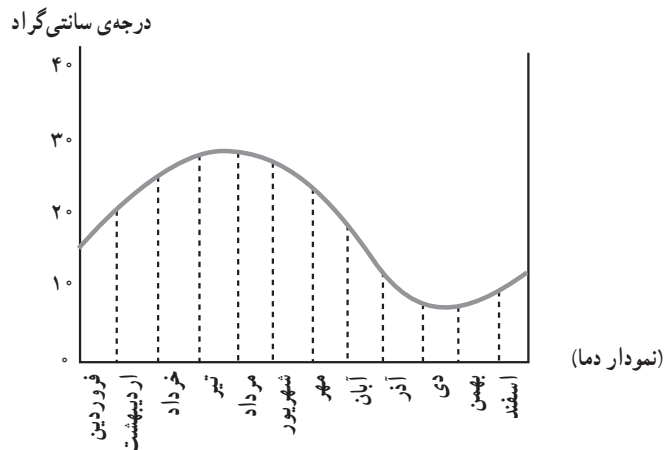
در مطالعات جغرافیایی، مقدار ریزش باران در یک ناحیه را نیز با نمودار ستونی و با رنگ آبی نشان می‌دهند. با طرح سؤالاتی درباره‌ی این نمودار نیز می‌توان به دانش‌آموزان کاربرد نمودار را یاد داد.

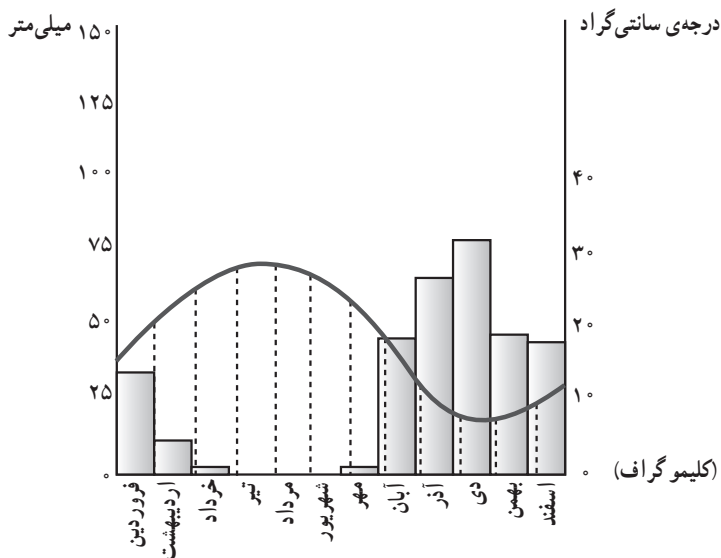


بیشترین بارش مربوط به کدام ماه از سال است؟ چه قدر؟ کمترین بارش مربوط به کدام ماه است؟

در کدام ماهها باران نمی بارد؟ (ماههای خشک) در کدام فصل بیشترین بارشها در این شهر وقوع می یابد؟

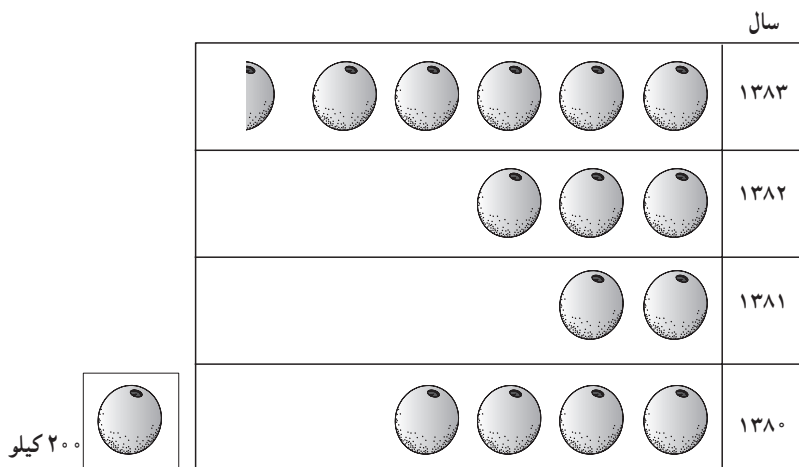
نمودارهای خطی نیز با استفاده از دو محور افقی و عمودی مدرج ترسیم می شوند و در محل تقاطع با علامت گذاری و سپس وصل نقاط تقاطع، خط مورد نظر حاصل می شود. برای نمایش درجه ی حرارت، معمولاً از نمودار خطی قرمز رنگ استفاده می شود.





در جغرافیا برای نمایش آب و هوای یک منطقه، معمولاً از نمودارهای ترکیبی که درجه‌ی حرارت را به صورت خطی و بارش را به صورت ستونی نمایش می‌دهد، استفاده می‌کنند (کلیموگراف). نوع دیگری از نمودارها، نمودارهای تصویری یا پیکتوگرام است که به ویژه برای دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی و راهنمایی بسیار مناسب‌اند. در نمودارهای تصویری، از اشکال و تصاویر پیکره‌ای به جای جامعه‌ی آماری استفاده می‌شود؛ برای مثال ممکن است برای نشان دادن محصول گندم، جمعیت یا تعداد باسوادان از نمادهای و ... استفاده شود و خواننده با دیدن آن علامت، جامعه‌ی آماری موردنظر را به ذهن بیاورد.

مثال :



نمودار تصویری میزان تولید پرتقال در باغ آقای حسینی

۵-۱۱- آموزش جغرافیای محلی

همان‌طور که در بخش آموزش تاریخ گفتیم، در آموزش جغرافیا نیز به تبعیت از رویکرد محیط‌های توسعه‌یابنده و با توجه به مقیاس‌های مطالعه در جغرافیا که از فضای محلی تا ناحیه‌ای، ملی، قاره‌ای و جهانی را در برمی‌گیرد، لازم است که دانش‌آموزان نخست با جغرافیای محل زندگی خود آشنا شوند؛ لذا ضرورت دارد که معلم در این زمینه به طراحی فعالیت‌های مناسب بپردازد. البته در این‌جا نیز پیش شرط لازم، آشنایی و تسلط کامل معلمان به ویژگی‌های جغرافیایی ناحیه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، است.

نخستین گام برای آشنایی با جغرافیای محلی، تهیه نقشه است. فرایند کاوشگری جغرافیایی در محل زندگی با کلمه‌ی «کجا» آغاز می‌شود و لذا با موقعیت مکانی سروکار داریم. دانش‌آموز باید بداند که آیا در یک شهر یا روستا، در مرکز شهر یا حومه، در یک ناحیه‌ی ساحلی یا مرتفع، در یک روستای جنگلی یا پایکوهی و ... زندگی می‌کند.

نقشه‌های محلی را می‌توان از منابع مختلف مثل اطلس‌ها یا اخذ نقشه از ادارات محلی، بروشورهای گردشگری یا دانلود کردن نقشه از اینترنت، تهیه کرد. خوش‌بختانه در سال‌های اخیر، مؤسسات تولید نقشه در کشور ما، نقشه‌هایی در مقیاس استان، شهرستان و شهرها تولید کرده‌اند. اگر نقشه‌ها شلوغ باشند باید توسط معلم بازتولید شوند^۱ و معلم بنا بر اهداف آموزش خود، اطلاعات جنبی را حذف و به عبارتی نقشه را خلاصه کند.

از دانش‌آموزان بخواهید که مکان‌های نزدیک و عوارض طبیعی محل زندگی‌شان را روی نقشه با ذکر جهت جغرافیایی مشخص کنند.

مراحل دیگر کاوشگری درباره‌ی محل زندگی شامل کاوش درباره‌ی سیستم‌های محیطی، ویژگی‌های اجتماعی- فرهنگی، سیستم‌های حمل و نقل، سیستم‌های اقتصادی و مسائل و مشکلات منطقه و نظایر آن است.

استفاده از منابع پرورش‌های متنوع کاوشگری درباره‌ی این موارد قبلاً به تفصیل در این کتاب مورد بحث قرار گرفته است.

آن‌چه در این بخش لازم است به یاد داشته باشیم، محورها یا موارد عمده درباره‌ی جغرافیای محلی است:

الف- نوع ناهمواری‌ها و آب و هوای محلی

- ب - منابع محلّ زندگی شامل آب، خاک، پوشش گیاهی و جانوری
- پ - نوع غذا، مسکن، اشتغال و تأثیر شرایط محیطی بر روی این موارد
- ت - تعداد جمعیت، گروه‌های قومی و نژادی، ترکیب سنی
- ث - ویژگی‌ها و نهادهای فرهنگی، جشن‌ها و رسوم، مراکز اوقات فراغت، صنایع دستی، فرهنگ‌سراها؛
- ج - شبکه‌ی راه‌ها و حمل و نقل منطقه، انواع وسایل نقلیه‌ی عمومی و خصوصی، هزینه‌ی استفاده از وسایل ...
- چ - مراکز اقتصادی تولیدی، خدماتی و تجاری که در یک منطقه وجود دارد؛ مانند کارخانه‌ها و کارگاه‌ها، مغازه‌ها، بانک‌ها، رستوران‌ها و ...
- ح - جغرافیای تاریخی منطقه.
- شایسته است معلم با راه‌اندازی یک تور یا بازدید علمی به صورت پیاده یا با اتوبوس، معین کردن مسیرها روی نقشه، معین کردن کاربری‌های زمین روی نقشه و تهیه‌ی فرم ثبت مشاهدات دانش‌آموزان، انگیزه‌های لازم را برای بررسی و مطالعه‌ی محلّ زندگی دانش‌آموزان ایجاد کند و در این فرایند مشارکت کند. جمع‌آوری عکس، اسلاید و تولید فیلم از محلّ زندگی، هم توسط معلم و هم دانش‌آموزان، ترتیب‌دادن نمایشگاهی از این تصاویر و بالاخره نگهداری آن‌ها در آرشیو مدرسه، از دیگر مراحل مفید، جالب و به یادماندنی بررسی‌های جغرافیایی محلی است.

۱۲- آموزش مدنی^۱ و ضرورت و اهمیت آن

محور اصلی درس تعلیمات مدنی یا آموزش شهروندی^۲، مطالعه و آشنایی با حقوق و وظایف شهروندی است.

قبلاً در تعریف شهروند گفتیم که شهروند کسی است که در یک کشور زندگی می‌کند (تبعه‌ی آن کشور است) و به موجب این تابعیت حقوق و وظایفی بر او مترتب می‌شود. اصولاً واژگان «شهروندی» و «مدنی» اصطلاحات پیچیده‌ای‌اند اما عموماً در ادبیات این موضوع، به عنوان تشریح نقش‌ها و پایگاه‌های افراد در یک دولت - ملت تعریف و معرفی شده‌اند.

^۱ - Civics Education

^۲ - Citizenship Education

اگر چه آموزش مدنی با مؤلفه‌ها و عناصر مختلفی سروکار دارد اما نگاهی به دایره المعارف‌ها و فرهنگ‌نامه‌های آموزشی جهان نشان می‌دهد که نوعی توافق همگانی بر سر برخی از نگرش‌ها و مهارت‌های این آموزش وجود دارد؛ به طوری که رابطه‌ی میان افراد با جامعه و افراد با دولت و هم‌چنین آماده‌سازی افراد برای نیل به شهروندانی مطلوب^۱، مهم‌ترین محورهای این آموزش را تشکیل می‌دهند.

بنابر نظر برخی صاحب‌نظران، در این رشته‌ی آموزشی، بر ابعاد زیر تأکید می‌شود:

۱-۱۲- ابعاد آموزش مدنی

— **بعد سیاسی:** مباحثی چون مشارکت سیاسی، انتخابات، تصمیم‌گیری‌های سیاسی، ساختار دولت، حقوق و وظایف سیاسی افراد، برپایی احزاب، ارکان حکومت و مردم‌سالاری؛

— **بعد حقوق اجتماعی و اقتصادی:** مباحثی چون رابطه‌ی فرد و اجتماع، حقوق کار و نیروی کار، حقوق مصرف‌کنندگان، حق امنیت اجتماعی و برخورداری از حداقل معیشت، حق برخورداری از محیط زیست سالم و ...؛

— **بعد فرهنگی:** مباحثی چون تعامل و روابط فرهنگی میان اجتماعات، میراث فرهنگی و تنوع فرهنگی.

گروهی دیگر در جمع‌بندی از مباحث و محتوای آموزش‌های شهروندی و مدنی، محورهای زیر را به عنوان مباحثی که ذیل این رشته در دنیای امروز تدریس می‌شود، معرفی کرده‌اند:

- آموزش نقش‌ها در زندگی خانوادگی، گروه‌های مختلف و جامعه
- آموزش مهارت‌های خود راهبری در جامعه
- آموزش مهارت‌های ارتباطات مؤثر با دیگران و حل منازعات
- آموزش مشارکت در تعلیم و تربیت (کلاس و مدرسه) و یادگیری مشارکتی
- آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری و آینده‌نگری
- آموزش اخلاق و ارزش
- آموزش ساختار حکومت و کارکرد آن، قانون اساسی، قانون‌گذاری، قوه‌ی مجریه و قضاییه، پرچم و سرود، انتخابات
- آموزش سواد سیاسی (فلسفه‌ی حکومت، انواع حکومت و ...)

۱- تعریف شهروند مطلوب و متفاوت بودن ماهیت آن از کشوری به کشور دیگر، در فصل اول تشریح شده است.

- آموزش حقوق بشر
- آموزش تجزیه و تحلیل انتقادی رویدادهای جاری
- آموزش قوانین و مقررات در سطوح مختلف
- آموزش‌های جهانی
- آموزش‌های اقتصادی – مالی.

توجه به عناصر و مؤلفه‌های آموزش مدنی در دنیای امروز، خودبه خود ضرورت و اهمیت‌های این آموزش را نمایان می‌سازد. همان‌طور که می‌بینید، آموزش‌های مربوط به خود راهبری و آموزش خانه و خانواده بخشی از این فرایند آموزش را تشکیل می‌دهند. دانش‌آموزان قبل از آن که نقش شهروند را پذیرا شوند، در زندگی اجتماعی و روزانه‌ی خود با نقش‌های دیگری روبه‌رو می‌شوند؛ برای مثال، خود در خانواده، در گروه دوستان، به عنوان هم‌کلاسی، هم محله‌ای، به عنوان عضوی از یک تیم ورزشی یا گروه همیاری، به عنوان یک مصرف‌کننده‌ی کالاها و خدمات در جامعه و...؛ لذا لازم است آموزش‌های لازم را درباره‌ی این نقش‌ها کسب کنند.

هر فردی ناگزیر به زندگی در جامعه و تبعیت از قوانین و مقررات کشور خود است. آموزش مدنی درباره‌ی این موضوع بحث می‌کند که چرا با یکدیگر زندگی می‌کنیم؟ نقش‌ها و وظایف و حقوق ما در جامعه چیست؟ و چگونه جامعه‌ای باید داشته باشیم؟ همان‌طور که می‌بینید، آموزش و یادگیری مفاهیم، مهارت‌ها و نگرش‌های این شاخه، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است؛ زیرا هم نیاز فرد و هم نیاز جامعه است و آموزش و پرورش نمی‌تواند نسبت به آن بی‌تفاوت بماند.

۱۳- آموزش سنتی و جدید مدنی

آموزش‌های سنتی درس تعلیمات مدنی مانند اغلب دروس، سالیان دراز بر حفظ کردن تعدادی از مفاهیم و انتقال یکسوی پاره‌ای اطلاعات متنی بوده است. متأسفانه، امروزه نیز هنوز در اغلب کشورهای جهان آموزش‌های مدنی در مقایسه با سایر دروس در سطح و اولویت پایین‌ترین قرار دارد و بیش‌تر با برجسته‌سازی وظایف افراد در برابر دولت – ملت‌ها یا روبه‌رو کردن دانش‌آموزان با فهرستی از مفاهیم و واقعیت‌هایی که باید به خاطر سپرده شوند، سروکار دارد.

در مقابل این انباشت اطلاعات و دانش محدود و معین، رویکردهای جدید و فعال بر درگیر ساختن دانش‌آموزان با موضوعات مهم و جاری یا مسائل و مشکلات اجتماعی به طوری که افراد برای شکل بخشیدن یا اصلاح و بازسازی جامعه آمادگی لازم را کسب کنند، تأکید دارند. امروزه، رویکردهای مختلفی در آموزش این درس وجود دارد که از جمله می‌توان به رویکردهای زیر اشاره کرد.

– رویکرد اکتشافی – کاوشگری^۱ که بر تحقیق و حل مسئله تأکید دارند؛

– رویکرد انتقادی – واکنشی که بر دیدگاه‌های متخصصان تعلیم و تربیت چون پائولو فریر مبتنی است؛

– رویکرد مبتنی بر مشارکت اجتماعی که بر حقوق و مسئولیت‌های دموکراتیک، احترام به تنوع فرهنگی و گسترش آگاهی‌ها تأکید می‌کند؛

– رویکردهای مبتنی بر مفاهیمی فرهنگی بین گروه‌های مختلف و تفاهم بین‌المللی و هم‌چنین کارگروهی^۲.

به همین دلیل، روش‌های فعال یادگیری به‌ویژه فراهم آوردن فضای بحث و گفت‌وگو، یادگیری مشارکتی و یادگیری از طریق همیاری، بازدید علمی از سازمان‌ها و مؤسسات اجتماعی، کاوشگری اجتماعی و بررسی و گردآوری اطلاعات از منابع مختلف و بهره‌گیری از فناوری‌هایی چون رایانه، فیلم و اسلایدهای آموزشی و ایجاد پیوند و رابطه‌ی نزدیک میان فضای آموزشی با فضای واقعی زندگی اجتماعی در دستور کار آموزش‌های نوین مدنی قرار گرفته است.

۱۴- مفاهیم و ملاحظات اساسی در آموزش مدنی

۱۴-۱- آموزش حقوق و قوانین

«حق در لغت دارای معانی زیادی است و تصور می‌شود که بازگشت تمام آن‌ها به یک مفهوم باشد. مفهوم واحدی که حق در آن استعمال می‌شود، عبارت است از «ثبوت» یعنی استواری. در اصطلاح علم حقوق، حق عبارت است از توانایی سلطه‌ای که برای شخص یا اشخاص نسبت به شخص یا چیز دیگر اعتبار می‌شود و بر مبنای آن، شخص صاحب حق می‌تواند از آن بهره برد. گاهی

حقّ شخص نسبت به یک شیء یا چیز دیگر است، مانند حقّ مالکیت نسبت به خودرو یا حقّ مستأجر نسبت به منافع خانه که بر مبنای آن، صاحب اتومبیل می‌تواند از آن بهره‌برداری کند یا مستأجر در خانه سکونت کند و از این قبیل است حقّ حیات، آزادی شغل، حقّ زوجیت و ... این حقوق، حقوق فردی است.

این امتیازات و توانایی‌های فردی در صورتی معتبر است که مورد تأیید نظام حقوقی باشد و به عبارتی، حقوق حاکم بر یک جامعه چنین امتیازاتی را برای فرد به رسمیت بشناسد. از نظر حقوق، شخص صاحب حق در استفاده از حقوق خود و اعمال آن، آزادی مطلق و بی‌قید و شرط ندارد بلکه تا حدی می‌تواند حقّ خود را اعمال کند که سبب زیان و خسارت دیگران نشود. در صورتی که اعمال حق موجب ضرر دیگران شود، قانون جلوی آن را می‌گیرد؛ مثلاً، شخصی در منطقه‌ی مسکونی شهر، منزلی دارد و اگر چه وی مالک منزل است و می‌تواند هر نوع استفاده‌ای از ملک خود ببرد اما اگر بخواهد در آن، گاوداری دایر کند و گاو پرورش دهد، چون این امر برای بهداشت محیط زیست و همسایگان زیان‌بار است، قانون جلوی اعمال این حق را می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، کسی نمی‌تواند از حقّ خود سوءاستفاده کند. بر یکی از معانی حق، قدرتی است که از طرف قانون به شخص داده می‌شود؛ از این رو، واژه‌ی حقوق مجموع مقررات و قواعدی است که بر افراد جامعه حاکم است. خواه در رابطه‌ی افراد با یکدیگر باشد یا رابطه‌ی افراد با دولت و حتی روابط دولت‌ها با هم.^۱

یکی از منابع مهمّ این قواعد و مقررات، «قانون» است. قانون به دو معنای عام و خاص استعمال می‌شود. در معنای عام، قانون هم شامل قانون اساسی و قوانین عادی مصوبات مجلس قانون‌گذاری یا قوه‌ی مقننه می‌شود و هم در برگیرنده‌ی بخش‌نامه‌ها و تصویب‌نامه‌های اداری است. در معنای خاص، قانون فقط به مصوبات مجلس یا قوه‌ی مقننه اطلاق می‌شود. قانون مهم‌ترین و اوّلین منبع حقوق به شمار می‌آید و بر سایر منابع حقوق مقدم است.

در آموزش حقوق، هم حقوق فردی و هم حقوق اجتماعی مدنظر قرار می‌گیرند. حقوقی نظیر حقّ حیات، حقّ داشتن نام و نام‌خانوادگی، حقّ سلامتی و بهداشت، برخورداری از امنیت، حقّ برخورداری از آموزش و پرورش، حقّ مالکیت، حقّ آزادی بیان از جمله حقوق فردی‌اند، از حقوق اجتماعی می‌توان به حقّ مشارکت در عرصه‌ی سیاسی، حقّ اشتغال و حقّ برخورداری از تأمین

۱- معظی، شهلا و ناهید فلاحیان؛ آموزش حقوق برای نوجوانان، راهنمای معلم، درس اختیاری برای دوره‌ی متوسطه، وزارت آموزش و پرورش. ۱۳۸۲، صص ۲۰-۲۲.

اجتماعی اشاره کرد.

همان‌طور که گفتیم، یکی از منابع مهم حقوق، قانون است. مراحل وضع قانون شامل سه مرحله‌ی زیر است:

۱- تصویب قانون

۲- امضای قانون

۳- انتشار قانون.

«الزام ناشی از قانون» یعنی این که پس از انتشار قانون و گذشتن مهلت اجرای آن، رعایت احکام آن بر همه واجب است و هیچ‌کس نمی‌تواند به بهانه‌ی جهل به قانون، از اجرای آن خودداری کند و در هیچ صورتی ادعای جهل به قانون پذیرفته نیست.

فلسفه‌ی وجود «قانون»، برقراری نظم و آرامش در جامعه است. قانون پاسدار حقوق افراد است. در عین حال، جامعه برای حفظ بقاء و هویت خویش، هر واحد اجتماعی، فرد یا گروه را ناگزیر می‌سازد تا روابط و کنش‌های خود را در محدوده‌ی چارچوب‌های معین و براساس الگوهای خاص سامان دهد.

در هر گروه اجتماعی اعم از خانواده، مدرسه، دانشگاه، کارگاه، سازمان اداری و غیراداری و جامعه‌ی شهری و روستایی، روابط و حقوق و تکالیفی بین افراد وجود دارد. این روابط باید تابع قواعدی الزام‌آور باشد که «مقررات و قواعد اجتماعی» نامیده می‌شود.

مقررات و قواعد اجتماعی به صورت احکام مذهبی، دستورهای اخلاقی، دستورالعمل‌های اداری، مقررات حقوقی، عرف و عادت، و برای بقای اجتماع تجلی می‌کند و چنانچه این قواعد و مقررات به وسیله‌ی مقام صلاحیت‌دار و به موجب نوشته‌ای تصویب شود، نام «قانون» به خود می‌گیرد؛ از این‌رو، بقای هر اجتماع نیازمند قانون است.

آموزش قوانین در دوره‌ی ابتدایی را باید از آموزش مقررات دستورالعمل‌ها و قوانین حاکم بر محیط زندگی پیرامون دانش‌آموزان شروع کرد.

در اولین مرحله، کودکان با وجود مقررات در خانواده روبه‌رو می‌شوند. هر خانواده‌ای مقررات مخصوص به خود را دارد؛ سر ساعت خوابیدن، با کفش وارد خانه نشدن، توپ‌بازی نکردن در اتاق، و بلند نکردن صدای تلویزیون هنگام استراحت یا مطالعه‌ی سایر اعضای خانواده از آن جمله است. البته بسیاری از مقررات خانواده‌ها، شبیه به یکدیگرند. در مدرسه نیز قوانین و مقرراتی حاکم است. غیبت دانش‌آموزان از کلاس درس، نوبت گرفتن، آمد و شد در مدرسه، وضع ظاهری و پوشش تابع

مقرراتی است. دانش‌آموزان در محله نیز با مقرراتی مواجه می‌شوند؛ برای مثال می‌توان به پرهیز از سرو صدای زیاد یا بازی در کوچه به ویژه در ساعات استراحت همسایگان و گذاشتن زباله‌ها در جای مناسب اشاره کرد.

باید توجه کرد که مهم‌ترین و مناسب‌ترین راه آموزش این مقررات که به عبارت دیگر بار اخلاقی و ارزشی دارند، درونی ساختن ارزش‌ها از طریق آموزش فلسفه و ضرورت این مقررات به کودکان است. بدیهی است اگر در هنگام آموزش‌های کلاسی نیز هم‌چنان که در آموزش‌های غیررسمی متداول است فقط به ذکر باید و نبایدها و درخواست پیروی و اطاعت از مقررات بسنده کنیم، این آموزش‌ها مشرثر واقع نمی‌شوند؛ بنابراین، مهم‌ترین وظیفه‌ی معلم، طراحی تجارب و فعالیت‌های مناسب یادگیری در زمینه‌ی این مقررات است؛ به طوری که دانش‌آموزان با ضرورت وجود قوانین و مقررات آشنا و درگیر شوند و علل و اهمیت آن‌ها را دریابند. هم‌چنین بتوانند نتایج و پیامدهای عدم پیروی از مقررات را که به تضییع حقوق دیگران و خودشان منجر می‌شود، درک کنند.

در مرحله‌ی دیگر می‌توان مقررات مکان‌های عمومی مانند قوانین و مقررات استفاده از پارک‌ها، کتاب‌خانه‌ها، موزه‌ها، فرهنگ‌سراها، مساجد و نظایر آن را آموزش داد و به دانش‌آموزان فهماند که هریک از مکان‌های عمومی برای خود مقررات ویژه‌ای دارند که باید افراد آن‌ها را رعایت کنند.

مقررات آمد و شد در کوچه و خیابان از مهم‌ترین مهارت‌های اجتماعی‌اند که باید به دانش‌آموزان در دوره‌ی ابتدایی به‌طور صحیح آموزش داده شوند. در این زمینه، انجام تمرین‌های کافی عملی مثل ایفای نقش عبور و مرور در فضای مصنوعی ایجاد شده در حیاط مدرسه، دعوت از پلیس راهنمایی به کلاس و بردن بچه‌ها به محوطه‌ی خیابان و کوچه و آموزش علائم و چگونگی عبور از خیابان الزامی است و نباید به آموزش‌های نظری بسنده کرد.

بدیهی است چنان‌چه نظم‌پذیری و پیروی از قوانین و مقررات در کودکان و نوجوانان به امری درونی و خودانگیخته بدل شود، می‌توان امیدوار بود که در آینده نیز آن‌ها به افرادی قانون‌مدار مبدل شوند و به حقوق دیگران احترام بگذارند و آن را به رسمیت بشناسند.

به منظور طراحی فعالیت‌های یادگیری مناسب در این زمینه، ایجاد فضای بحث و گفت‌وگو و درگیر کردن دانش‌آموزان با اقدامات عملی، ایجاد فضاها و موقعیت‌های فرضی و وادار کردن آن‌ها به تفکر و تصمیم‌گیری حایز اهمیت است.

البته در سطوح بالای دوره‌ی ابتدایی و هم‌چنین دوره‌ی راهنمایی می‌توان نقد برخی مقررات یا وضع قوانین و مقررات را نیز آموزش داد؛ برای مثال، می‌توانیم از دانش‌آموزان بخواهیم برای بهتر اداره

شدن مدرسه یا فضای بازی در حیاط یا انجام یک کار گروهی یا فعالیت‌هایی در کلاس، مقرراتی وضع کنند و سپس این قوانین و مقررات را از ابعاد مختلف به نقد و بررسی در جمع دانش‌آموزان بگذارند.

۲-۱۴- آموزش مسئولیت‌ها و تکالیف

انسان‌ها موجوداتی مسئول و متعهد آفریده شده‌اند. انسان‌ها در برابر خدا، خود، اجتماع و محیط، مسئولیت‌ها و تکالیفی برعهده دارند. آموزه‌های دینی تکالیف انسان را در این موارد تعیین و تصریح کرده‌اند.

در مقابل هر حق، تکلیفی وجود دارد و این دو به منزله‌ی دو کفه‌ی ترازویند که باید تعادل آن‌ها حفظ شود. لذا هم‌چنان که دانش‌آموزان را با حقوق فردی و اجتماعی‌شان آشنا می‌کنیم، باید آن‌ها را از تکالیف و مسئولیت‌هایشان نیز آگاه سازیم. متأسفانه، اغلب می‌بینیم که در این زمینه به آموزش مسئولیت‌ها و تکالیف بسنده می‌شود، گویی که دانش‌آموزان هیچ حقی ندارند و گاه نیز برنامه‌ی طراحی شده فقط برای آموزش یک‌جانبه‌ی حقوق است.

از نظر حقوقی، هر گاه قانون برای شخص امتیازی قائل شود، متقابلاً برای شخص دیگر تکلیفی در نظر می‌گیرد؛ مثلاً، اگر برای زن حق مطالبه‌ی نفقه در برابر شوهر را در نظر گرفته، برای شوهر نیز تکلیف پرداخت نفقه را معین کرده است.

در پشت هر تکلیف، یک نوع الزام و اجبار قانونی قرار دارد؛ به‌طوری که هرگاه شخص مکلف، از انجام آن خودداری کند، مجبور به انجام آن می‌شود و در صورت انجام ندادن، مجازات می‌شود. رابطه‌ی حق و تکلیف از نظر حقوقی بدین صورت است که صاحب حق و تکلیف، دو شخص متفاوت‌اند. گاهی شخص در برابر جامعه و دولت دارای تکلیف است که در این صورت نمی‌توان فرد خاصی را صاحب حق دانست و این اجتماع و دولت است که صاحب حق است؛ مثلاً، تکلیف فرد نسبت به انجام خدمت نظام وظیفه، رعایت مقررات راهنمایی و رانندگی و نظایر آن، حق اجتماع محسوب می‌شود.

تکلیف یا الزام شخص در برابر سایر اشخاص یا جامعه، به اعتبار موضوع آن ممکن است انجام فعل یا ترک آن باشد؛ مانند کسی که تعهد کرده به دیگری درس بدهد و موضوع تکلیف انجام عمل است. تمام افراد جامعه نسبت به امور کیفری یا جرائم مکلف به ترک‌اند؛ مثلاً، هیچ‌کس نمی‌تواند به جان و مال دیگری صدمه بزند و این امر، جرم شناخته می‌شود.

تفاوت مهم حق و تکلیف این است که صاحب حق می‌تواند از حق خود صرف‌نظر کند یا آن

را به دیگری واگذار کند؛ مثلاً، کسی که از دیگری طلب دارد می‌تواند از آن بگذرد ولی شخصی که مکلف است ملزم به انجام تکلیف است؛ مثلاً، خریدار یک کالا مکلف است که قیمت کالا را بپردازد و نمی‌تواند از زیر بار آن شانه خالی کند.

اموری نیز وجود دارند که به طور دقیق نمی‌توان مشخص کرد که حق است یا تکلیف و در موافقی، آمیزه‌ای از هر دو است؛ مثلاً، حضانت و نگهداری از فرزند که مطابق قانون به پدر و مادر واگذار شده، طبق قانون مدنی هم حق آن‌هاست و هم به دلیل این که نمی‌توانند از زیر بار آن شانه خالی کنند باید آن را نوعی تکلیف دانست.^۱

همان‌طور که شهروند در برابر اجتماع و حکومت از حقوقی برخوردار است، در مقابل، تکلیفی نیز به عهده دارد؛ چون فرد از اجتماع بهره‌مند می‌شود، لازم است دین خود را نسبت به جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند، ادا نماید. از مهم‌ترین تکالیف و وظایف عمومی شهروندان می‌توان به دفاع از میهن، احترام به نظم عمومی، رعایت قوانین کشور، احترام به شئون ملی، داشتن وجدان کار، مراقبت و حفاظت از اموال عمومی، مراقبت از محیط زیست و ثروت‌ها و منابع ملی، حفاظت از میراث فرهنگی، احترام به حقوق دیگران، اهتمام به تربیت فرزندان مفید و سالم برای جامعه و خدمت نظام وظیفه، اشاره کرد.

البته در برابر مسئولیت‌ها و تکالیفی که به عهده‌ی شهروندان است، حکومت و سایر سازمان‌های رسمی نیز ملزم به رعایت حقوقی‌اند که بر مبنای قانون برای افراد در نظر گرفته شده است.

در زمینه‌ی آموزش مسئولیت‌ها و تکالیف به کودکان و نوجوانان باید توجه کرد که این مقوله پیوند نزدیکی با فرایند درونی‌سازی ارزش‌ها دارد؛ به عبارت دیگر، اگر چه این عناوین مفاهیم کلیدی یک حوزه‌ی موضوعی را در مطالعات اجتماعی تشکیل می‌دهند و بخشی از دانش و اطلاعاتی‌اند که باید به دانش‌آموزان انتقال یابند، اما ماهیت ارزشی و نگرشی دارند و لذا در آموزش این مفاهیم باید به همان نکات و راه‌کارهای آموزش ارزش‌ها توجه کرد.^۲

آموزش مسئولیت‌ها و تکالیف نیز به موازات آموزش حقوق و قوانین از محیط‌های پیرامون زندگی کودکان آغاز می‌شود. به منظور تقویت مسئولیت‌پذیری بچه‌ها در خانواده، برگزاری جلسات مستمر اولیا و مربیان الزامی است؛ زیرا در این زمینه انتظار داریم که اهداف در جایی تحقق یابند که دور از چشم معلم است و به علاوه، تحقق این اهداف نیز مستلزم وجود شرایط و امکاناتی است.

۱- منبع پیشین، ص ۲۰.

۲- رجوع کنید به فصل دوم همین کتاب، بخش درونی‌سازی ارزش‌ها.

برای این که آن چه برنامه‌ی درسی و فعالیت‌های معلم در پی آن است به درستی تحقق یابد، آموزش خانواده‌ها ضرورت است؛ بدیهی است اگر بخواهیم کودکان را به رعایت مسئولیت‌ها و تکالیفشان در خانه و خانواده، محله، نهادها و مؤسسات اجتماعی پیرامون زندگی‌شان واداریم و به عبارتی دیگر، به آن‌ها آموزش بدهیم، اما خانواده‌ی کودک در روابط متقابل با او یا الگوهای رفتاری‌شان در محیط زندگی از شیوه‌های صحیح و مطلوب پیروی نکنند یا به این شیوه‌ها معتقد و پایبند نباشند، آن گاه در نظام ارزشی کودکان، دوگانگی پدید می‌آید و آموزش‌ها نیز مفید نخواهد بود.

بنابراین، به منظور جلوگیری از پیدایش چنین تعارضاتی و تحقق اهداف برنامه‌ی درسی، شایسته است که معلمان در طراحی و انجام فعالیت‌های یادگیری در زمینه‌ی مسئولیت‌ها و تکالیف، همکاری و مشارکت نزدیک و مستمر با خانواده‌ها داشته باشند و حتی بخشی از تجارب یادگیری و ارزش‌یابی از آن‌ها به طور مشترک با والدین طراحی و انجام پذیرد.

۳-۱۴- نقش‌ها، گروه‌ها، سازمان‌ها و مؤسسات اجتماعی

همه‌ی ما عضو گروه و گروه‌هایی هستیم. اعضای گروه با همکاری، نیازهای همدیگر را رفع می‌کنند و زندگی با دیگران را می‌آموزند.

نخستین گروهی که ما در آن عضویم خانواده است. ما به تدریج با بزرگ‌تر شدن، عضو گروه‌های دیگری چون هم‌کلاسی‌ها، گروه‌های هنری یا ورزشی، مذهبی و سیاسی، کارکنان یک مؤسسه یا اداره و ... می‌شویم. داشتن خصوصیات و فعالیت‌های مشترک، یکی از ویژگی‌های اصلی هر گروه است. هم‌چنین افراد در گروه با یکدیگر روابط متقابل برقرار می‌کنند؛ بنابراین، در تعریف گروه می‌توانیم بگوییم:

«گروه عبارت از مجموعه‌ای از انسان‌هاست که دارای خصوصیات و فعالیت‌های مشترکی اند و با هم روابط نسبتاً پایدار و منظمی دارند».

به خانواده و دوستان «گروه‌های نخستین» می‌گویند. در این نوع گروه‌ها، روابط اعضای گروه با یکدیگر وفادارانه، صمیمانه و عاطفی است. این گروه‌ها کوچک‌اند و عضویت در آن‌ها به خاطر خود اعضای گروه است. در مقابل، گروه‌های شغلی و اداری، مؤسسات و سازمان‌های دولتی و خصوصی که از آن‌ها به «گروه‌های دومین» یاد می‌شود، دارای تعداد اعضای بیش‌تر است و روابط بین افراد این گروه‌ها بیش‌تر قراردادی و رسمی بوده و عضویت در آن‌ها با هدف ارائه‌ی خدمت، تأمین نیازهای مالی و نظایر آن صورت گرفته است.

در یک روند تاریخی، از آن‌جا که در اثر پیچیدگی‌های نیازهای اجتماعی، خانواده‌ها و گروه‌های

کوچک به تنهایی قادر به رفع همه‌ی نیازهای انسان‌ها نبوده‌اند، به تدریج سازمان‌ها و مؤسسات اجتماعی گوناگون در جامعه پدید آمده است.

«در هر گروه، افراد در جایگاه‌های مختلفی قرار می‌گیرند. به هر یک از این جایگاه‌ها که افراد با قرار گرفتن در آن‌ها باید الگوهای عمل خاصی را رعایت کنند، نقش گفته می‌شود.» مثلاً در خانواده، یک فرد ممکن است در نقش پدر یا مادر یا خواهر کوچک‌تر یا فرزند قرار بگیرد. در یک تیم فوتبال، فرد ممکن است در نقش یا جایگاه دروازه‌بانی یا دفاع قرار داشته باشد.

گاه، نقش را خود فرد می‌پذیرد و گاه آن را به او نسبت می‌دهند، نقش‌هایی مثل معلم بودن یا دانش‌آموز بودن، نقش‌هایی است که افراد آن را می‌پذیرند اما نقش دختر بودن یا فرزند بودن و ... که به فرد نسبت داده می‌شود، نقش‌هایی‌اند که فرد آن‌ها را انتخاب نکرده است.

افراد در هر نقش ملزم به انجام رفتار و رعایت الگوهای عمل خاصی‌اند که دیگران از وی انتظار دارند. تکالیف یا وظایف یک نقش، مجموعه‌ی رفتارها و الگوهای عملی‌اند که از فردی که آن نقش را پذیرفته یا نقش به او نسبت داده شده است، انتظار می‌رود آن‌ها را انجام دهد.

از سوی دیگر، وقتی فرد نقشی را می‌پذیرد یا آن را به او نسبت می‌دهند، انتظار دارد که دیگران نیز با او رفتار خاصی داشته باشند و الگوهای عملی ویژه‌ای را رعایت کنند.

لذا مجموعه الگوهای عملی که فرد در نقش خاص خود انتظار دارد دیگران نسبت به او انجام دهند، حقوق آن نقش نامیده می‌شود.

اگر نقش‌ها و حقوق و تکالیف آن‌ها را در یک گروه بررسی کنیم، درمی‌یابیم که تکالیف یک نقش، حقوق نقش‌های دیگر و حقوق یک نقش، تکالیف نقش‌های دیگر است؛ مثلاً در خانواده، احترام به والدین که از تکالیف نقش فرزندی است، از حقوق نقش پدری و مادری شناخته می‌شود. هم‌چنین فراهم کردن شرایط مناسب زندگی که در خانواده، نقش و وظیفه‌ی پدر شناخته می‌شود، جزء حقوق دیگر اعضای خانواده محسوب می‌شود؛ بنابراین، می‌توان گفت: نقش‌های مختلف در یک گروه به‌طور متقابل با یکدیگر وابسته‌اند^۱.

همان‌طور که پیش‌تر گفتیم، از مهم‌ترین محورهای آموزش مدنی، آموزش نقش‌ها و برقراری روابط مطلوب با خانواده و هم‌چنین مؤسسات و سازمان‌های اجتماعی است. بدیهی است که عملکرد و چارچوب این مؤسسات و سازمان‌های اجتماعی به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم در چارچوب خط‌مشی‌ها و سیاست‌های عمومی نظام حکومتی و دولت قرار می‌گیرند و در واقع، بخشی از فرایند

۱- مطالعات اجتماعی، کتاب درسی سال اول دبیرستان. وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۶.

روابط شهروندان و دولت را تشکیل می‌دهند.

آموزش خانواده: خانواده، مهم‌ترین نهاد اجتماعی و پایه‌ی هر اجتماع بزرگ‌تر است. خانواده کودک را برای قبول مسئولیت آماده می‌سازد، به افکار، عواطف، اراده و فعالیت وی شکل خاصی می‌بخشد و او را اجتماعی می‌سازد. خانواده بیش از آن که یک سازمان حقوقی باشد، یک نهاد اجتماعی است. اعضای خانواده از هم ارث می‌برند، مکلف به اتفاق یکدیگرند و برای تأمین سعادت خانواده، مسئولیت دارند و تمامی جمع آنان را رهبری می‌کند.

واژه‌ی خانواده تداعی‌کننده‌ی احساس امنیت و اطمینان است. مهم‌ترین و ارزشمندترین نقش خانواده، تأمین محبت واقعی و عمیق بین اعضای خانواده است. خانواده اولین اجتماع کودکان است. در این جاست که کودکان اولین تجربیات خود را از زیستن با دیگران به دست می‌آورد و پایه‌ی رشد و فعالیت‌های آینده‌ی وی گذاشته می‌شود. در اهمیت اجتماعی خانواده این بس که یک خانواده‌ی سالم می‌تواند در دامن خود فرزندان شایسته و پای‌بند به اصول اخلاقی و ارزش‌های انسانی تربیت کند. هم‌چنان که قادر است در اثر ناآگاهی و عدم احساس مسئولیت، فرزندان نالایق، بی‌کفایت و سربار جامعه تحویل اجتماع دهد. خانواده در حفظ گسترش قدرت ملی نقش مؤثری ایفا می‌کند؛ به بیان دیگر، بین قدرت ملی و خانواده رابطه‌ای نزدیک وجود دارد.

با توجه به اهمیت و نقش خانواده در ایجاد جامعه‌ی سالم و نیرومند، قانون اساسی مقرر داشته است:

«خانواده واحد بنیادین جامعه و کانون اصلی رشد و تعالی انسان است و قوانین عقیدتی و آرمانی در تشکیل خانواده که زمینه‌ساز اصلی حرکت تکاملی و رشد یابنده‌ی انسان است، اصل اساسی بوده و فراهم کردن امکانات جهت نیل به این مقصود، از وظایف حکومت اسلامی است.»

خانه و خانواده از موضوعات مهم در آموزش مدنی و شهروندی محسوب می‌شود. با این حال در آموزش این محور – چنان که قبلاً تأکید کردیم – رابطه‌ی نزدیک و مؤثر میان خانه و مدرسه الزامی است و آموزش صحیح نقش‌ها و روابط مطلوب خانوادگی به کودکان، نمی‌تواند بدون همکاری این دو صورت بگیرد و این محور کلیدی در آموزش مدنی، چنان‌چه با آموزش خانواده و مشارکت آن در طراحی و اجرای فعالیت‌های یادگیری همراه شود، نتایج بسیار مفیدی به بار می‌آورد.

شناخت مؤسسات و سازمان‌ها: سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی گوناگون که در زندگی امروز و در اثر پیچیدگی نیازهای اجتماعی به وجود آمده‌اند، محور دیگری از آموزش‌های مدنی و شهروندی است. هر یک از این سازمان‌ها در برابر مردم وظایفی برعهده دارند و نیازهای خاصی را

رفع می‌کنند. برای این که افراد جامعه بتوانند با هر یک از این سازمان‌ها که از ارتباط با آن‌ها گریزی نیست، روابط منطقی و مطلوبی برقرار کنند، باید نسبت به وظایف و کارکرد آن‌ها آگاهی لازم را به دست بیاورند. چگونگی برقراری این روابط، بخشی از مهارت‌های زندگی اجتماعی است که باید به کودکان و نوجوانان آموزش‌های لازم داده شود. این آموزش‌ها را نیز باید از آن دسته از مؤسسات و سازمان‌هایی که در محیط پیرامون دانش‌آموز قرار دارند و دانش‌آموزان به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با عملکردهای آن‌ها به‌طور ملموس و عینی سرو کار دارند، آغاز کرد. از جمله‌ی این مؤسسات، می‌توان به بانک‌ها، شهرداری، راهنمایی و رانندگی، پست، بیمه، جمعیت‌های خیریه، سازمان حفاظت محیط زیست و مؤسسات امداد رسان اشاره کرد.

بدیهی است اگر آموزش‌ها در این زمینه فقط به شرح و توصیف وظایف و کار و ساختار این مؤسسات محدود و منحصر شود و دانش‌آموزان را به بازگویی اطلاعاتی پیرامون این مؤسسات و سازمان‌ها وادار کنیم، به اهداف موردنظر در آموزش دست نمی‌یابیم. طراحی فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر برقراری رابطه با این سازمان‌ها، دعوت از کارکنان و مسئولان آن‌ها به کلاس و بازدید علمی از این مؤسسات امری الزامی است و نقش مؤثری در کسب آگاهی و مهارت‌های مورد لزوم دارد.

آموزش سیاسی: آشنایی با ساختار نظام سیاسی و حکومت در یک کشور از محورهای دیگر آموزش مدنی است. در این زمینه با توجه به سن مخاطبان در دوره‌ی آموزش عمومی، بهتر است از آن بخش‌هایی که برای کودکان ملموس‌تر است، آغاز کنیم؛ مثلاً، آشنایی با سرود ملی و پرچم، انتخابات (انتخابات شورای شهر، شورای روستا، ریاست جمهوری و نمایندگان مجلس) و لزوم قانون اساسی در یک کشور.

برپایی انتخابات در کلاس به منظور تعیین نماینده و تشکیل شورا و مجلس دانش‌آموزی، درست کردن پرچم، اجرای سرود ملی، شناسایی نمایندگان شهر و روستای محل زندگی، مجلس و شورا، تمرین‌های خوبی برای فهم موضوعات فوق‌اند.

در ضمن، این تمرین‌ها، مهارت‌های مشارکت و تصمیم‌گیری جمعی را در دانش‌آموزان بالا می‌برد و کسب این مهارت‌ها از ملزومات تربیت شهروندی است.

۴-۱۴- آموزش‌های اقتصادی - مالی

یکی از نیازهای ضروری که با زندگی روزمره‌ی شهروندان یک کشور آمیخته است و باید به‌طور جدی در سطوح مختلف تحصیلی به آن پرداخته شود، آموزش‌های مالی - اقتصادی است.

بررسی‌ها نشان می‌دهد اگر چه اهمیت «سواد اقتصادی» در برنامه‌های آموزشی اغلب کشورهای جهان مورد غفلت قرار گرفته است، با این حال توجه به این مقوله در برنامه‌های درسی در یکی، دو دهه‌ی اخیر به ویژه در کشورهای توسعه یافته‌ی صنعتی نضج گرفته و تأکید بر لزوم و برنامه‌ریزی آن در حال افزایش است.

امروزه عمده‌ترین رویکردی که در زمینه‌ی بالا بردن سواد اقتصادی در برنامه‌های درسی به کار گرفته می‌شود، رویکرد تلفیقی است؛ به طوری که مباحث اقتصادی در سایر موضوعات درسی نظیر ریاضیات، جامعه‌شناسی و مطالعات اجتماعی تلفیق و به این روش آموزش داده می‌شود.

«از یک مطالعه‌ی تطبیقی که در زمینه‌ی اهداف، مدل‌ها و استانداردهای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی در برخی کشورها انجام شده است، چنین برمی‌آید که در برنامه‌ی تلفیقی و یکپارچه برای این درس، به مبحث اقتصاد در کنار سایر مباحث تاریخ، جغرافیا و مدنی توجه شده است؛ به طوری که در کشورهای مختلف، این بحث در قالب حوزه‌های موضوعی یا راهبردهای موضوعی چون «اقتصاد و منابع»، «منابع»، «تولید و توزیع، مصرف»، «نظام‌های اقتصادی - اجتماعی» یا «منابع، قدرت و حکومت» مطرح می‌شود^۱.

«باید توجه کرد که مباحث اقتصادی، علاوه بر آن که در آموزش‌های شهروندی جایگاهی دارند، از نظر تلفیق با مباحث جغرافیا و تاریخ نیز در خور تأمل‌اند؛ زیرا وقتی دانش‌آموزان از طریق دانش جغرافیا موضوعات محیطی را بررسی می‌کنند، لازم است که به مطالعه‌ی آثار اقتصادی موضوعات محیطی یا تأثیر خط‌مشی‌های اقتصادی بر محیط نیز بپردازند؛ هم‌چنین، وقتی در تاریخ رویدادها و حوادث تاریخی کشورها و نواحی جهان در طی زمان مطالعه می‌شوند، لازم است آثار اقتصادی این رویدادها در گذشته، حال و آینده نیز مورد توجه قرار بگیرند.

وقتی افراد آموزش‌های اقتصادی می‌بینند، قدرت تجزیه و تحلیل‌های اقتصادی و مهارت‌های تصمیم‌گیری را هم در زندگی شخصی و خانوادگی و هم به عنوان بخشی از جامعه به دست می‌آورند؛ در نتیجه، چنین افرادی می‌توانند روی خط‌مشی‌های اقتصادی که آینده‌ی یک جامعه را رقم می‌زنند، اثرگذاری کافی داشته باشند. آموزش‌های اقتصادی - مالی به کودکان و نوجوانان از طریق علاقه‌مند کردن آن‌ها به پس‌انداز و سرمایه‌گذاری بر آینده‌ی نیروی کار و کارآفرینی در یک کشور تأثیر زیادی به جای می‌گذارد.

۱- ابراهیمی قوام، صفری؛ مطالعه‌ی تطبیقی استانداردها و اهداف برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی در

پنج کشور کانادا، استرالیا، ایالات متحده‌ی آمریکا، ژاپن و انگلستان، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، ۱۳۸۲.

از دیدگاه برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی برای بالابردن سواد اقتصادی و مالی دانش‌آموزان، همانند سایر برنامه‌های سه حوزه‌ی شناختی، مهارتی، و ارزشی - نگرشی را در برمی‌گیرد:

* درک روابط چرخه‌های تولید، توزیع مصرف و هزینه‌ها و درآمدها را می‌توان سواد اقتصادی دانست. بر این اساس، لازم است دانش‌آموزان یاد بگیرند همه‌ی آنچه مصرف می‌کنند طی چرخه‌ای و با صرف هزینه به دست می‌آید. آموزش مفاهیمی چون سرمایه‌گذاری، درآمد، خط تولید، توزیع، اشتغال، بیکاری، مشاغل تولیدی شامل خدماتی و هزینه را می‌توان به زبان ساده و با مثال‌های ملموس برای کودکان بیان کرد.

* بُعد دیگر آموزش‌های اقتصادی - مالی جنبه‌ی مهارتی آن است. در همه‌ی جوامع، مردم نقش‌های متفاوتی چون تولیدکنندگان، خدمت‌رسانان، سرمایه‌گذاران، توزیع‌کنندگان و ضرورتاً مصرف‌کنندگان را عهده‌دار می‌شوند. برای ایفای هر یک از نقش‌ها به طور صحیح و کیفی، مهارت‌هایی مورد نیاز است. از آن‌جا که مصرف‌کنندگان، همه‌ی گروه‌های سنی و شغلی را شامل می‌شوند و کودکان و نوجوانان نیز جزء طبقه‌ی مصرف‌کننده‌ی جامعه‌اند، لذا آموزش مهارت‌هایی چون متعادل کردن دخل و خرج، بودجه‌بندی صحیح برای مصرف، نحوه‌ی انتخاب و تصمیم‌گیری درباره‌ی خرید کالاها، نقد تبلیغات، مصرف بهینه، نحوه‌ی مراجعه و تعامل صحیح با بنگاه‌های اقتصادی و ارائه‌دهندگان کالاها و خدمات، ضرورت می‌یابد.

* ارزش‌ها و نگرش‌ها نیز بُعد سوم آموزش و بالاخره زیربنای هر نوع تفکر و عمل اجتماعی محسوب می‌شوند.

این بعد، ناظر به تربیت اجتماعی است. محتوای ارزشی و نگرشی آموزش‌های اقتصادی - مالی ممکن است طیف گسترده‌ای از نگرش‌های کاملاً مبتنی بر سود و سرمایه و بهره‌وری تا نگرش‌های اخلاقی و مذهبی را در بر بگیرد.

مسئلاً در جامعه‌ی اسلامی، ترویج اخلاقیات اقتصادی مبتنی بر آموزه‌های دینی چون پرهیز از اسراف، احتکار، کم‌فروشی و تقلب در معاملات، اجتناب از رباخواری، پرداخت خمس و زکات، تلاش برای کار و کسب شرافتمندانه و ارج نهادن به کار در محور ارزشی آموزش‌های اقتصادی قرار می‌گیرد.^۱

خوش‌بختانه در برنامه‌ی درسی جدید مطالعات اجتماعی در کشور ما به آموزش‌های اقتصادی نیز توجه شده است. یک بار دیگر شکل‌های ۱ و ۲ فصل دوم همین کتاب را که به معرفی مفاهیم و

۱- فلاحیان، ناهید؛ سواد اقتصادی و برنامه‌های درسی، فصل‌نامه‌ی حساب و کتاب، ۱۳۸۶، صص ۱۵-۱۶.

عناصر کلیدی این برنامه می‌پردازد، با دقت ملاحظه کنید. همان‌طور که می‌بینید، «منابع و فعالیت‌های اقتصادی» یک حوزه‌ی هم‌ارز با سایر حوزه‌ها را در این برنامه تشکیل می‌دهد و برای این حوزه، سه مفهوم کلیدی «تولید، توزیع و مصرف»، «کار و کارآفرینی» و «بهره‌وری» انتخاب شده است و هر یک از این مفاهیم در محتوا، از سوم ابتدایی تا سوم راهنمایی دنبال می‌شوند.

سواد مالی زیرمجموعه و بخشی از سواد اقتصادی است و مراد از آن، پی‌بردن به ارزش مالی و قدرت خرید پول و حسابداری به منظور مصرف بهینه‌ی توان مالی است. اولین گام در راه آموزش سواد مالی شاید آموزش نحوه‌ی استفاده و برنامه‌ریزی کردن برای پول توجیبی باشد. این پول ممکن است به صورت مقرری روزانه، هفتگی یا ماهانه در اختیار دانش‌آموزان قرار بگیرد. اگر چه کودکان دست‌یابی ارزش هر جنسی را نمی‌توانند تخمین بزنند ولی می‌توان به آن‌ها آموخت که تابع هر خواسته‌ی کوتاه مدت نشوند و درست تصمیم‌گیری کنند. آگاه کردن دانش‌آموزان به ترفندهای تبلیغاتی و هم‌چنین مضرات چشم و هم‌چشمی و رقابت در مصرف بی‌رویه‌ی لوازم التحریر لوکس یا اسباب‌بازی و ... و لزوم برقراری تعادل میان درآمد و هزینه را می‌توان از دوره‌ی دبستان آغاز کرد. معلم می‌تواند یک فرد یا خانواده‌ی فرضی را معرفی کرده، درآمد و هزینه‌هایی را برای آن معین کند و سپس از دانش‌آموزان بخواهد که با تهیه‌ی جدولی، هزینه‌ها را به طور صحیح و مطلوب و به بهترین وجه ممکن، در جدول توزیع کنند.

درک اهمیت پس‌انداز و عادت به آن نیز در این مرحله قابل آموزش است. پس‌انداز عبارت است از اندوختن و کنار گذاشتن بخشی از درآمد و امکانات اقتصادی به منظور افزودن بر امکانات در آینده یا رفع نیازهای آتی.

آینده‌نگری اقتصادی و محتمل دانستن تنگناهای اقتصادی در آینده یا بروز نیازهای خاص، جنبه‌ی دیگری از فواید پس‌انداز است و باید به دانش‌آموزان یاد داد که به پس‌انداز خود متکی باشند و در حد امکان از قرض‌گرفتن از این و آن خودداری کنند.

آشنایی با عملکرد بانک‌ها به ویژه در زمینه‌ی پس‌انداز و تشویق کودکان و نوجوانان به گشایش دفترچه‌ی پس‌انداز بانکی با نظارت اولیا از محورهای مهم آموزش‌های مالی است.

دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی به ویژه در سطح بالای این دوره و هم‌چنین نوجوانان دوره‌ی راهنمایی، معمولاً خریدهای ساده و کوچک را برای خانواده انجام می‌دهند. مهارت‌های تصمیم‌گیری و چگونگی انتخاب کالا با توجه به بودجه‌ی معین، توجه به مرغوبیت و قیمت آن، توجه به استانداردهای لازم، خواندن و فهم برچسب‌های روی کالاها در خریدهایی که بچه‌ها برای خود یا خانواده انجام می‌دهند، باید آموزش داده شوند.

در آموزش‌های اقتصادی، محدودیت منابع و همچنین پیامدهای اسراف و زیاده‌خواهی و لزوم صرفه‌جویی و مصرف بهینه از مباحثی‌اند که باید در ابعاد و اشکال مختلف آن مورد توجه قرار بگیرند و حتی تکرار شوند.

برای همه‌ی این موارد، لازم است فعالیت‌های عملی طراحی شود؛ برای مثال، دانش‌آموزان با توجه به بودجه‌ای معین برای خرید یک کالا، بتوانند به نحو مطلوب آن خرید را انجام دهند یا درباره‌ی بهینه‌سازی الگوهای مصرف خود تجدید نظر کرده و ابتکاراتی را که به نظرشان آمده و انجام داده‌اند، به کلاس ارائه کنند.

در هر صورت، با توجه به سرفصل‌ها و محتوایی که برای آموزش‌های اقتصادی – مالی در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی و کتاب‌های درسی مربوط به آن تعیین می‌شود، شایسته است موارد زیر را در آموزش لحاظ کنیم.

* طراحی فعالیت‌ها و تجارب عملی و مهارتی قابل مشاهده و ارزیابی مانند بازدید علمی از کارگاه‌های تولیدی و مراکز خدماتی و توزیعی (کارخانه‌ها، مزارع، فروشگاه‌های زنجیره‌ای، بازار و...)، دعوت از صاحبان حرف و مشاغل به کلاس درس.

* ایجاد فضای لازم برای کسب شناخت و دانش کافی و بروز خلاقیت در زمینه‌های اقتصادی و مالی کودکان.

* درونی‌سازی ارزش‌ها و اخلاقیات مطلوب اقتصادی.

در نهایت، همه‌ی این موارد باید به پیوند آموزش‌های اقتصادی – مالی با زندگی واقعی دانش‌آموزان بینجامد.

دانستنی‌های خود را بیازمایید

- ۱- اهمیت‌ها و ضرورت‌های آموزش تاریخ را بیان کنید.
- ۲- اهمیت‌ها و ضرورت‌های آموزش جغرافیا را شرح دهید.
- ۳- محورهای عمده و ضرورت آموزش‌های مدنی و شهروندی را بیان کنید.
- ۴- رویکردهای جدید در آموزش تاریخ چه تفاوتی با رویکردهای سنتی دارند؟
- ۵- منظور از سواد تاریخی و سواد جغرافیایی چیست؟
- ۶- برای آموزش مفاهیمی چون تغییر و تحول، و تداوم تاریخی، به کودکان از چه راهکارهایی می‌توان استفاده کرد؟
- ۷- نکات عمده در بررسی و تحلیل شواهد و مدارک تاریخی توسط کودکان و نوجوانان را بیان کنید.
- ۸- چرا جغرافیا یک دانش بین رشته‌ای محسوب می‌شود؟ توضیح دهید.
- ۹- موقعیت ریاضی چه فرقی با موقعیت نسبی دارد؟ توضیح دهید و مثال بزنید.
- ۱۰- مفاهیم کلیدی و اصلی در آموزش جغرافیا را نام ببرید.
- ۱۱- منظور از کنش متقابل فضایی در جغرافیا چیست؟
- ۱۲- ناحیه را تعریف کنید.
- ۱۳- در آموزش تاریخ محلی به چه نکاتی باید توجه کرد؟
- ۱۴- محورها و موارد عمده در آموزش جغرافیای محلی کدام‌اند؟
- ۱۵- منظور از تفکر کرونولوژیکی در آموزش تاریخ چیست؟
- ۱۶- قانون را تعریف کنید و فلسفه‌ی وجود آن را توضیح دهید.
- ۱۷- رابطه‌ی میان حق و تکلیف و فرق این دو را از نظر حقوقی بیان کنید.
- ۱۸- گروه و نقش را تعریف کنید.
- ۱۹- برخی مهارت‌ها و نگرش‌هایی که باید در آموزش‌های اقتصادی- مالی در دانش‌آموزان پرورش یابند و تقویت شوند، نام ببرید.
- ۲۰- چرا خانه و خانواده از موضوعات مهم در آموزش‌های مدنی محسوب می‌شوند؟
- ۲۱- فاصله‌ی روستای A تا روستای B روی نقشه‌ای با مقیاس $\frac{1}{500000}$ ، $\frac{2}{5}$ سانتی متر است. فاصله‌ی واقعی این دو روستا در روی زمین چند کیلومتر است؟

۱- روی یک مقوا به دلخواه، دوره‌ای از تاریخ را انتخاب کنید (برای مثال از ابتدای قاجاریه تا انقلاب اسلامی) و آن را برحسب زمانی به دوره‌های کوتاه‌تر ۱۰ ساله، ۲۵ ساله و ... تقسیم کنید و رویدادهای آن دوره را روی تقسیمات خطّ زمان بگذارید. در صورت امکان، بهتر است خطّ زمانی‌ای را که ترسیم می‌کنید، مصور باشد. عکس‌ها و نقاشی‌های مربوط به رویدادها یا اشخاص را در جاهای مناسب آن بچسبانید.

۲- یک موضوع تاریخی متناسب با سرفصل‌های کتاب یا برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی انتخاب کنید. سپس با استفاده از روش‌های خلاق هنری مثل داستان‌گویی، نوشتن نمایش‌نامه و نظایر آن، موضوع را تدریس کنید. قبل از اجرای تدریس، مختصراً درباره‌ی طراحی تدریس خودتان و روش‌هایی که به کار برده‌اید، استدلال کنید.

۳- فهرستی از موزه‌های آثار تاریخی و مؤسسات و سازمان‌های اجتماعی شهر یا نزدیک‌ترین محل به منطقه‌ی زندگی‌تان که دانش‌آموزان می‌توانند از آن‌ها بازدید کنند، همراه با نشانی و شماره تلفن آن‌ها تهیه کنید و به استاد تحویل دهید.

۴- شما می‌خواهید نقشه‌ای از محلّ زندگی دانش‌آموزان تهیه کنید و برای کار با نقشه در کلاس، در اختیار آن‌ها بگذارید.

ابتدا یک نقشه‌ی چاپی شهر یا منطقه‌ی زندگی‌تان را از مؤسسات تهیه‌ی نقشه خریداری یا از اطلس‌ها استخراج کنید. سپس کاغذ کالک روی آن بگذارید و فقط عوارض و پدیده‌های مهمی را که دانش‌آموزان باید یاد بگیرند، از روی آن کپی کنید (نقشه را مختصر کنید). بعد با دستگاه فتوکپی از آن کپی بگیرید.

نقشه را رنگ‌آمیزی کنید. (رسم مقیاس ترسیمی و راهنمای نقشه را فراموش نکنید.)

۵- تدریس جهت‌یابی را با توجه به حرکت ظاهری خورشید در آسمان و با استفاده از قطب‌نما، در حیاط برای دانش‌جویان به‌طور عملی اجرا کنید.

۶- درباره‌ی جغرافیای شهر یا روستای محلّ زندگی‌تان تحقیق کنید و گزارشی مختصر شامل موقعیت مکانی، ناهمواری‌ها، آب و هوا، پوشش گیاهی، جمعیت، اشتغال،

منابع و جغرافیای تاریخی آن جا تهیه و به کلاس ارائه کنید.

۷- به چند گروه تقسیم شوید. هر گروه، یکی از مضامین زیر را انتخاب کرده، برای آن، یک واحد یادگیری (مطابق با فصل سوم صفحه‌های ۶۵ و ۶۶) و آن را در کلاس اجرا کنید. سایر گروه‌ها، اجرای تدریس هر گروه را نقد کنند.

* آموزش یکی از مفاهیم و مهارت‌های اقتصادی

* آموزش قوانین و مقررات

* آموزش یکی از مفاهیم یا موضوعات مربوط به ساختار سیاسی و حکومت.

معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل پنجم

- آرام، محمد باقر؛ درآمدی بر روش تدریس تاریخ، مجله‌ی رشد آموزش تاریخ، ۱۳۷۹.
- انجمن بین‌المللی جغرافیدانان جهان IGU، منشور بین‌المللی آموزش جغرافیا، ترجمه‌ی ناهید فلاحیان، مجله‌ی رشد آموزش جغرافیا، شماره‌ی ۴۰، ۱۳۷۶.
- ایراندوست، کیومرث؛ وسایل کمک آموزشی، مجله‌ی رشد آموزش جغرافیا، شماره‌ی ۵۷، ۱۳۸۰.
- جعفری، عباس؛ نقشه‌خوانی گیتاشناسی، مؤسسه گیتاشناسی.
- رمضان‌پور، سکینه؛ آموزش تاریخ در آینده‌ی رشد تاریخ، مجله‌ی رشد آموزش تاریخ، شماره‌ی ۲۵، ۱۳۸۵.
- زاهدی، مجید؛ کارتوگرافی، انتشارات سمت، ۱۳۸۵.
- سعیدی، عباس؛ مدل و مدل‌سازی در آموزش جغرافیا، مجله‌ی رشد آموزش جغرافیا، شماره‌ی ۷، ۱۳۷۵.
- شایان، سیاوش، منصور ملک عباسی و ...؛ راهکارهای آموزش جغرافیا، انتشارات شورا، ۱۳۷۷.
- شایان، سیاوش؛ درباره‌ی آموزش جغرافیا، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۳.
- شایان، سیاوش؛ شناخت‌شناسی و آموزش جغرافیا، بحثی در سیر فلسفی اصول علم جغرافیا و آموزش آن، مجله‌ی رشد آموزش جغرافیا، شماره‌ی ۵۵، ۱۳۷۹.
- شهداد، فرهاد؛ عکس و جایگاه آن در آموزش جغرافیا، مجله‌ی رشد آموزش جغرافیا، شماره‌ی ۳۸، ۱۳۷۰.
- شهداد، فرهاد؛ ایده‌هایی برای آموزش پنج موضوع بنیادین در جغرافیا، مجله‌ی رشد جغرافیا، شماره‌ی ۷۹، ۱۳۸۶.
- صالحی، نصرالله، راهکارهای آموزش تاریخ، مجموعه مقالات، نشر شورا، ۱۳۸۸.
- فاضلی‌پور، طوبی؛ ویژگی‌های کلاسی یادگیرنده، مجله‌ی رشد آموزش تاریخ، شماره‌ی ۲۵، ۱۳۸۵.

- قائینی، زهره؛ گام به گام با تاریخ، دست‌نامه‌ی فعالیت‌های آموزش مشارکتی تاریخ ادبیات با کودکان و نوجوانان، مؤسسه‌ی پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان، تهران، نشر چیتا، ۱۳۸۵.
- کودرینگتن استفن و همکاران؛ مهارت‌های جغرافیایی، ترجمه و اقتباس محمود معافی و حسن وحدانی تبار، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۷.
- گروه تاریخ سازمان آموزش و پرورش استان همدان، روش تدریس تاریخ، مجله‌ی رشد آموزش تاریخ، شماره‌ی ۲۹، ۱۳۸۶.
- مجله‌ی موزه‌ها، سازمان میراث فرهنگی کشور، اداره‌ی کل موزه‌ها.
- مجموعه‌ی زندگی‌نامه‌های مندرج در دایرةالمعارف ناموران معاصر ایران، حوزه‌ی هنری سازمان تبلیغات اسلامی.
- مجموعه‌ی کتاب‌های «ایران‌شناسی» (از ایران چه می‌دانم؟)، انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- ملک‌عباسی، منصور؛ طرح بازدید علمی درس جغرافیا در آموزشگاه‌ها، مجله‌ی رشد آموزش تاریخ، شماره‌های ۴۳ و ۴۴، ۱۳۷۶.
- ملکی، حسن؛ آموزش مطالعات اجتماعی در دیگر کشورها، مجله‌ی رشد آموزش علوم اجتماعی، شماره‌ی ۱، ۱۳۶۸.
- ملکی، حسن؛ بحثی در روش تدریس با تکیه بر آموزش مسایل اجتماعی، مجله‌ی رشد آموزش علوم اجتماعی، شماره‌ی ۵، ۱۳۶۹.
- نوروزی، جمشید؛ آموزش تاریخ از طریق قصه‌گویی، مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی، شماره‌های ۵۴–۵۲، ۱۳۸۲.
- نوروزی، جمشید؛ آموزش تاریخ از طریق نمایش‌نامه، مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی، شماره‌ی ۵۵، ۱۳۸۲.
- نوروزی، جمشید؛ دو ابزار تسهیل و تعمیق آموزش تاریخ، مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی، شماره‌ی ۵۶، ۱۳۸۲.
- نوروزی، جمشید؛ زمان، مکان و علیت در آموزش تاریخ ابتدایی، شماره‌ی ۵۱، ۱۳۸۲.
- نوروزی، جمشید؛ چگونه دانش‌آموزان را به درس تاریخ علاقه‌مند

کنیم، مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی شماره‌های ۸-۶، ۱۳۸۳.
- نوروبی، جمشید؛ مشکلات بهره‌گیری از کتاب‌های داستانی - تاریخی
در آموزش تاریخ، مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی، شماره‌ی ۵۸، ۱۳۸۳.
سایت: مجله‌ی رشد (رشد آموزش جغرافیا، آموزش تاریخ و آموزش علوم
اجتماعی).

مواد آموزشی (بسته‌ی آموزشی) درس مطالعات اجتماعی

مقدمه

اگرچه تعلیم و تربیت از دیرباز در هر زمان و مکانی با استفاده از ابزار و وسایل آموزشی مختلف توأم بوده است اما در دهه‌های اخیر با تغییر نگرش نسبت به امر یاددهی – یادگیری، مواد و وسایل آموزشی در تعلیم و تربیت و نظام آموزشی هر کشور جایگاهی خاص یافته است. به عبارت دیگر، با تغییر نقش معلم از ارایه‌کننده‌ی صرف اطلاعات به یک راهنما و تسهیل‌کننده‌ی جریان آموزش، نقش مواد آموزشی در پویایی امر تعلیم و تربیت پررنگ‌تر شده است. امروزه نه تنها معلمان به نقش و ارزش مواد آموزشی در بالا بردن کیفیت فرایند تدریس و یادگیری مؤثر، واقف شده‌اند، بلکه خانواده‌ها نیز خواستار استفاده‌ی بیش‌تر از مواد آموزشی‌اند. هم‌چنین، پس از نضج گرفتن اندیشه و مفهوم «مهارت‌های یادگیری پایدار» در بین صاحب‌نظران آموزش و پرورش، توجه خاص به مواد آموزشی در قالب بسته‌های آموزشی افزایش یافته است.

۱- بسته‌ی آموزشی^۱ چیست؟

«بسته‌ی آموزشی، یک مجموعه‌ی سیستمی است. در ادبیات علوم تربیتی، واژه‌هایی مانند بسته‌ها، پاکت‌ها، مجموعه‌ها، سیستم‌های آموزشی و امثال آن را به صورت مترادف به کار می‌برند.» این واژه‌ها برای پوشش دادن به دو مفهوم جدای از هم مورد استفاده قرار می‌گیرند. مفهوم اوّل: یک سیستم کامل فعالیت‌های یادگیری و موادّ درسی وابسته به آن در یک زمینه‌ی محتوایی وسیع یا مجموعه‌ای از هدف‌های عینی.

مفهوم دوم: مجموعه‌ی ویژه‌ای از موادّ درسی برای یک بخش از یک سیستم کامل فعالیت‌های یادگیری یا حتی یک موضوع درسی یا سایر اجزای برنامه‌های درسی^۲.

«... باید توجه کرد که مفهوم «بسته‌ی آموزشی» هنوز در ایران رایج نشده و برداشت‌های موجود در سطح جامعه و در بین متولیان امور اجرایی آموزش و پرورش و حتی فرهیختگان فناوری آموزشی در مورد بسته‌های آموزشی، بیش‌تر با واژه‌ی کیت^۳ مرتبط است. در واقع کیت، زیر مجموعه‌ای جزئی

۱- Learning package.

۲- مجدفر، مرتضی؛ بسته‌ی آموزشی چیست؟، ۱۳۷۵، ص ۳۰.

۳- Kit.

از مجموعه‌ی تکامل یافته‌ی بسته‌ی آموزشی است که بیش‌تر در بخش تجهیزات دیداری-شنیداری و وسایل آموزشی مورد استفاده در کلاس درس، خودنمایی می‌کند. مجموعه‌های الکترونیکی، کلکسیون سنگ‌ها و سنگ‌واره‌های زمین‌شناسی، مجموعه‌ی وسایل آزمایش ساده در شیمی، مجموعه‌ی بازی‌های رایانه‌ای، همان‌کیت‌هايند که در آموزش‌های دروس مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرند و در واقع، اجزای جدی و قابل اعتنایی از بسته‌های آموزشی‌اند.^۱

بسته‌ی آموزشی، مجموعه‌ی نرم‌افزارها (راهبردها، الگوها، وظایف، چارچوب‌ها، رهنمودها، تکالیف، آزمون‌ها) و سخت‌افزارها (رسانه‌ها، وسایل، تجهیزات، ابزارها، منابع و مواد)ست که با استفاده از فناوری‌های جدید و قدیم به شکل‌های ساده و پیچیده با توجه به اهداف یاددهی-یادگیری برنامه‌ی درسی سازماندهی می‌شود.^۲

«بسته‌ی آموزشی با توجه به هدف آن می‌تواند برای یک برنامه‌ی درسی، دوره‌ی آموزشی یا کلاس درس تهیه شود. تهیه‌ی بسته‌ی آموزشی ابتدا به عنوان راهبری برای آموزش انفرادی مطرح شد ولی با افزایش تراکم دانش‌آموزان در کلاس‌های درس، تفاوت‌های فردی ایشان با گنجاندن اجزای متفاوت در بسته‌ی آموزشی مورد توجه قرار گرفت.

تولید بسته‌ی آموزشی برای یک برنامه‌ی درسی، در مرحله‌ی سازماندهی مواد و وسایل آموزشی صورت می‌گیرد. در نظام‌های درسی متمرکز که برنامه‌های درسی توسط یک مرکز یا سازمان تولید می‌شود، بسته‌ی آموزشی را برنامه‌ریزان آن مرکز برای استفاده‌ی تمامی معلمان و دانش‌آموزان مربوط تهیه و تدوین می‌کنند. این نظام به دلیل ثبات برنامه‌ها، فاقد انعطاف لازم برای مشارکت معلمان و دانش‌آموزان در تولید بسته‌ی آموزشی است ولی در نظام‌های درسی نیمه متمرکز، با وجود تولید بسته‌ی آموزشی توسط برنامه‌ریزان، معلمان و دانش‌آموزان نیز می‌توانند نیازها، نوآوری‌ها و اصلاحات خود را در اختیار تولیدکنندگان بسته‌ی آموزشی قرار دهند تا در تهیه‌ی بسته‌ی آموزشی از آن‌ها استفاده شود. در نظام‌های غیرمتمرکز، معلمان خود به تهیه‌ی برنامه‌های درسی یا بسته‌ی آموزشی برای کلاس درس می‌پردازند یا می‌توانند از میان برنامه‌ها یا بسته‌های آموزشی موجود، برنامه‌ی موردنظر خود را انتخاب کنند. در نظام فعلی برنامه‌ریزی درسی کشور، با توجه به سیاست توجه به نیازهای یادگیرندگان و مشارکت همه‌ی گروه‌ها در تولید مواد درسی «رویکرد نیمه متمرکز» مورد توجه است. این روش، انعطاف لازم را برای استفاده از نظرهای معلمان و دانش‌آموزان در تولید و استفاده از بسته‌ی آموزشی داراست.

۱- منبع پیشین، صص ۱۵۳-۱۵۶.

۲- جزوه‌ی بسته‌ی آموزشی، (تعریف بسته‌ی آموزشی) گروه تربیت معلم، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، ۱۳۸۲.

بسته‌ی آموزشی ممکن است برای آموزش دانش‌آموزان یا برای کمک به معلمان در آموزش تهیه شود. بسته‌ی آموزشی معلم، علاوه بر ویژگی‌های آموزشی دانش‌آموز، به نیازهای معلمان برای هدایت کلاس درس نیز پاسخ می‌گوید.^۱

۱-۱- اجزای بسته‌ی آموزشی

در تعریف و معرفی اجزای بسته‌ی آموزشی، نظرهای مختلفی وجود دارد و افراد مختلف طبقه‌بندی‌های متنوعی را ارائه کرده‌اند. «برخی پنج بخش زیر را اجزای اصلی بسته‌های آموزشی به‌شمار آورده‌اند:

- راهنمای معلم
 - مواد یادگیری انفرادی برای فراگیرندگان
 - آزمون یا ابزارهای اندازه‌گیری تشخیص
 - وسایل آموزشی مورد استفاده در کلاس
 - تجهیزات دیداری - شنیداری^۲.
- در یک طبقه‌بندی دیگر، اجزای بسته‌ی آموزشی براساس نقشی که ایفا می‌کند، به شش گروه زیر تقسیم شده است:
- راهنمای معلم
 - مواد یادگیری انفرادی
 - مواد و وسایل مربوط به ارزش‌یابی
 - مواد نمایشی مرجع
 - وسایل دیداری - شنیداری
 - فضاها و مراکز و امکانات طبیعی، فرهنگی و اقتصادی.
- در یک تقسیم‌بندی دیگر، منابع یاددهی - یادگیری به دو گروه «اصلی» و «تکمیلی» تقسیم‌بندی و ذیل هر یک، اجزا و عناصر بسته‌ی آموزشی مطرح شده است.

۱- شرف بیانی، حمیدرضا؛ اصول راهنمای تهیه‌ی بسته‌ی آموزشی، رشد جوانه‌ها، فصل‌نامه‌ی دفتر انتشارات کمک آموزشی،

شماره‌ی ۲۱، ۱۳۸۶، ص ۷۱.

۲- مجدفر، مرتضی؛ بسته‌ی آموزشی چیست؟ ۱۳۷۵، ص ۵۷.

الف) منابع اصلی :

- کتاب راهنمای معلم
- کتاب دانش آموز
- کتاب کار دانش آموز
- کتاب ارزش یابی.

ب) منابع تکمیلی :

- منابع چاپی (مثل کتاب های کمک آموزشی، کتاب های داستان و موضوعی، مجله ها و نشریات، کتاب های شعر و سرود، کارت های آموزشی، کتاب های کار و تمرین، کتاب های مرجع و ...)
- منابع ابزاری معلم (مثل بسته ی اورهد و طلق شفاف، رایانه، تلویزیون، ویدیو پخش، DVD و ضبط صوت، لوح ها، آلبوم های عکس، کلکسیون ها و سایر لوازم مرتبط با مهارت ها و مفاهیم درسی و ...)
- منابع و لوازم انجام فعالیت ها با فناوری جدید (دستور العمل ها) و راهنماهای مربوط به وسایل صوتی و تصویری، نمایش موضوع درس در محیط مورد علاقه ی دانش آموز و در مکان های مورد نظر، دستور العمل های کارگاه آموزشی، آلبوم نقشه ها، اسلایدها، عکس ها، فیلم ها و ...)
- منابع رایانه ای برای معلم و دانش آموز (سی دی های تست و تمرین، وب سایت های مربوط به موضوع درس، مجله ها و نشریات الکترونیکی، و ...).

۲- ویژگی های بسته ی آموزشی درس مطالعات اجتماعی

* با توجه به ماهیت درس مطالعات اجتماعی که با طیف گسترده ای از موضوعات محیطی، تاریخی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی سروکار دارد و هم چنین با توجه به این که در طی فرایند کاوشگری، معلم و دانش آموز به منابع زیاد و متنوعی نیاز پیدا می کنند، لذا اجزا و عناصر بسته ی آموزشی مطالعات اجتماعی از وسعت و تنوع بالایی برخوردار است.

* با توجه به تنوع قومی و فرهنگی در ایران و با توجه به حرکت به سوی نظام نیمه متمرکز که پیش تر گفتیم، بایستی موقعیت های محلی و منطقه ای به خوبی در نظر گرفته شود و تولید بخشی از اجزای بسته ی آموزشی مطالعات اجتماعی متناسب با مقتضیات بومی صورت گیرد.

بسته ی آموزشی در دروس مطالعات اجتماعی از انعطاف خاصی برخوردار است. توجه به

مقتضیات بومی و فرهنگی، زمینه‌ی مناسبی را برای مشارکت فعالانه‌ی معلمان و مؤسسات و نهادهای محلی در تولید بسته‌های آموزشی این درس فراهم می‌آورد.

* بازدیدهای علمی از اماکن تاریخی، فرهنگی و محیط‌های جغرافیایی و نهادها و مؤسسات اجتماعی یا دعوت از دست‌اندرکاران و مسئولان این نهادها و اماکن، منابع چاپی به‌ویژه روزنامه‌ها، نشریات و مجله‌ها و همچنین کتاب‌ها و فیلم‌های آموزشی موضوعی، نقش مهمی در بسته‌ی آموزشی مطالعات اجتماعی ایفا می‌کنند. با توجه به این که درس مطالعات اجتماعی می‌کوشد فراگیرندگان را با موضوعات اجتماعی و محیطی روبه‌رو کند و مهارت‌های کاوشگری را در آن‌ها تحقق ببخشد و پیوند میان زندگی واقعی در جامعه و محیط را با درس و کلاس برقرار کند، میزان تقریبی استفاده از رسانه‌های مذکور در آموزش مفاهیم و محتوای این درس بیش‌تر است.

* با توجه به ماهیت به‌شدت متغیر موضوعات و مسایل محیطی و اجتماعی در عصر امروز، بازنگری دایمی و جزئی در برخی اجزای بسته‌ی آموزشی مطالعات اجتماعی به‌طور مداوم ضرورت دارد.

۳- برخی معیارها و ویژگی‌های عام طراحی و تولید بسته‌های آموزشی

– در طراحی و تولید بسته‌های آموزشی باید فناوری‌های مناسب و کارآمد به‌روز مورد استفاده قرار گیرد؛

– بسته‌ی آموزشی تنوع و جذابیت لازم را برای برانگیختن و تشویق به یادگیری فراگیرندگان، داشته باشد؛

– از کیفیت و مرغوبیت لازم برخوردار باشد، ایمنی و سلامت کاربر را حفظ کند و سهولت کاربرد داشته باشد؛

– طراحی و تولید آن مقرون به صرفه و متناسب با شرایط و امکانات اقتصادی استفاده‌کنندگان باشد؛

– راهنمایی‌ها و دستورالعمل‌های لازم را برای استفاده‌ی صحیح داشته باشد؛

– کیفیت یادگیری و میزان تسلط فراگیرنده بر موضوع را افزایش و بهبود بخشد؛

– تجارب واقعی و ملموس را در اختیار فراگیرندگان قرار دهد و اساس قابل لمس‌ی برای تفکر و ساختن مفاهیم فراهم کند و از توسل به مفاهیم انتزاعی بکاهد؛

- امکان تعامل بیش تر را بین دانش آموزان یا معلمان فراهم کند؛
 - امکان ارزیابی از عملکرد دانش آموزان را در سطوح مختلف فراهم کند؛
 - قابلیت تولید انبوه داشته باشد.
- البته باید توجه کرد که ممکن است همه‌ی اجزای بسته‌ی آموزشی، تمام قابلیت‌ها را با هم نداشته باشند و اصولاً چنین الزامی نیز وجود ندارد.
- یکی از عوامل مهمی که در طراحی، تولید یا انتخاب اجزا یا کل بسته‌ی آموزشی باید در نظر گرفت، قابلیت اجرایی آن است.

۱-۳ عواملی که در اجراپذیری اجزای بسته یا رسانه‌ها نقش دارند

این عوامل عبارت‌اند از :

- ۱- تعداد فراگیرندگان : اجزا و عناصر و وسایل انتخابی باید با تعداد فراگیرندگان تناسب داشته باشند؛
 - ۲- وضعیت فضای آموزشی : وسیله‌ی انتخابی در فضای کلاسی یا سایر فضاهای آموزشی قابل استفاده باشد؛
 - ۳- زمان : بتوان از رسانه‌ی موردنظر در زمان متناسب با ساعات آموزش استفاده کرد؛
 - ۴- در دسترس بودن : بتوان با سهولت به وسیله‌ی مورد نظر دسترسی پیدا کرد؛
 - ۵- اقتصادی بودن : به کارگیری رسانه‌ی مورد نظر از نظر اقتصادی یا بهره‌وری مقرون به صرفه باشد.
- نتیجه آن که معلم می‌تواند با توجه به جمیع شرایط و معیارها به ارزیابی اجزای مختلف بسته‌ی آموزشی بپردازد و با اولویت بخشی به طراحی، تولید یا خرید و تهیه‌ی این اجزا براساس معیارهای از پیش تعیین شده، گزینه‌های مناسب را انتخاب و به‌طور عاقلانه و منطقی در این زمینه تصمیم‌گیری کند.

۴- تشریح اجزای بسته‌ی آموزشی مطالعات اجتماعی

طراحی و تولید بسته‌های آموزشی در زمره‌ی فعالیت‌های مرحله‌ی دوم برنامه‌ریزی درسی قرار می‌گیرد. مرحله‌ی طراحی و تولید بسته‌های آموزشی با عنوان «سازماندهی مواد و وسایل آموزشی»

شناخته می‌شود و گروه برنامه‌ریز درسی (در نظام‌های آموزشی متمرکز) و معلمان و گروه برنامه‌ریز درسی (در نظام‌های آموزشی نیمه‌متمرکز و غیر متمرکز) طراحی همه‌ی موارد آن را برعهده می‌گیرند. بدین ترتیب، معلمان مطالعات اجتماعی نیز وظیفه دارند در طراحی و تولید بسته‌های آموزشی و در تکمیل و تصحیح آن‌ها پس از اجرا در کلاس درسی مشارکت داشته باشند و اصولاً تولید و کاربرد بسته‌های آموزشی دامنه‌ی خلاقیت آن‌ها را افزایش و گسترش می‌بخشد. در این بخش، پیرامون برخی اجزای مهم بسته‌ی آموزشی مطالعات اجتماعی توضیحاتی ارائه می‌شود:

۱-۴- راهنمای معلم (راهنمای تدریس)

در نظام‌های غیرمتمرکز یا نظام‌هایی که دانش‌آموزان در برخی دروس از جمله مطالعات اجتماعی فاقد کتاب درسی‌اند، راهنمای معلم به منظور توجیه معلمان نسبت به اهداف، سرفصل‌های اصلی، فرایند یاددهی - یادگیری و ارزش‌یابی نوشته می‌شود و این راهنما بیش‌تر، هدایت معلمان را برای تولید بسته‌ی آموزشی با درج نمونه‌ها و الگوها برعهده دارد.

«کتاب درسی‌ای تولید می‌شود و در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد و نیز آموزش آن اجباری است، راهنمای معلم علاوه بر توجیه اهداف و رویکردهای برنامه، شرح تفصیلی دروس کتاب، رهنمودهای تفصیلی برای روش تدریس، رفع مشکلات و ابهامات فعالیت‌ها یا متن درس‌ها را دربردارد. در برخی برنامه‌های پیشرفته، کتاب‌های معلم حاوی فعالیت‌های غنی‌سازی برای دانش‌آموزان تیزهوش و دستورالعمل‌هایی برای دانش‌آموزان دیرآموز و بالاخره نمونه سؤالات و شیوه‌ی ارزش‌یابی نیز است.

اگرچه نحوه‌ی اجرای توصیه‌های راهنمای معلم از معلمی به معلم دیگر فرق می‌کند و میزان پای‌بندی آن‌ها به استفاده از رهنمودهای آن یکسان نیست اما شواهد نشان می‌دهد که راهنما به میزان زیادی بر رفتار معلمان در کلاس درس تأثیر می‌گذارد.^۱

شایسته است در راهنمای معلم مطالعات اجتماعی هر پایه، جداول وسعت و توالی، اهداف و مفاهیم کلیدی کل دوره درج شود تا معلم از قبل و بعد آموزش به‌خوبی آگاه شود. معرفی نتایج یادگیری هر واحد (برون‌دادها)، نحوه‌ی سازماندهی درس و تعریف مفاهیم اساسی، راهبردهای یاددهی - یادگیری و معرفی

۱- معافی، محمود؛ کتاب راهنمای معلم در چشم‌اندازهای جهانی، رشد جوانه‌ها، دفتر انتشارات کمک آموزشی، شماره‌ی ۱۵،

منابع برای معلم و دانش‌آموز و سیاهه‌های ارزیابی از بخش‌های مهم این راهنماست که به معلم در آموزش مؤثرتر و بهتر درس کمک می‌کند.

۲-۴- کتاب درسی

کتاب درسی آینه‌ای است که در آن اهداف، عناصر و رویکردهای برنامه جلوه‌گر می‌شود. کتاب درسی به‌ویژه در کشور ما جایگاه خاصی را به خود اختصاص داده است. اگرچه کتاب درسی عنصر مهمی در فرایند آموزش تلقی می‌شود اما متأسفانه اتکای بیش از حد به کتاب یا کتاب محوری که به هنجاری نادرست در آموزش کشور تبدیل شده است، پیامدهای منفی جدی به همراه دارد.

مطلق پنداشتن تمام جملات و عبارات درج شده در کتاب، ممکن است معلم را به مسیری سوق دهد که به جای تلاش برای تحقق اهداف، بیش‌تر به فکر این باشد که دانش‌آموز عین عبارات کتاب را به ذهن بسپارد و به او منعکس کند و تخطی از قالب‌ها، پاسخ‌ها و متون درج شده در کتاب، گناهی بس عظیم تلقی شود.

کتاب محوری، هم‌چنین به عدم بروز و ظهور خلاقیت و ابتکار معلمان برای طراحی و تولید واحدهای یادگیری جدیدتر، سازماندهی نو یا بسط و گسترش مطالب متناسب با مقتضیات بومی و محلی و مبتنی بر زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان، منتهی می‌شود. معلمان بیش از حد وابسته به کتاب درسی، آن‌قدر دغدغه‌ی تدریس جزئیات کتاب یا تشریح شفاهی همه‌ی نکات کتاب را در کلاس دارند که استفاده از سایر اجزای مختلف بسته‌ی آموزشی در سایه‌ی کتاب محوری، مخدوش شده و از بین می‌رود.

در تدوین کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی با رویکرد کاوشگری «بخش عمده‌ای از محتوای ارائه شده به منظور در اختیار گذاشتن دانش لازم برای کاوشگری – نه در جهت به ذهن سپردن توسط دانش‌آموزان – طراحی و تدوین می‌شود. اگرچه یادگیری برخی مفاهیم و اصول بنیادی دانش، در این بخش ضروری است.

هم‌چنین در این کتاب‌ها باید فعالیت‌های یادگیری نظام‌دار طراحی شود تا مرحله به مرحله و به‌طور منظم دانش‌آموز را در فرایند یادگیری درگیر کنند. هم‌چنین شایسته است مؤلفان کتاب‌های درسی در حد امکان منابع لازم برای کاوشگری محیطی و اجتماعی را از طریق کتاب درسی در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند؛ از این‌رو، در این کتاب‌ها باید از درج هر نوع عکس‌های تزینی و تصاویر نه‌چندان مرتبط به موضوعات جلوگیری شود و کلیه‌ی عکس‌ها، نقشه‌ها، متون و نمودارها به عنوان

«منبع» برای کاوشگری درج شود تا از طریق طراحی فعالیت‌های مناسب، بتوان فراگیرندگان را با آن‌ها درگیر کرد و مهارت‌های کاوشگری را به آن‌ها آموزش داد؛ برای مثال، مشاهده‌ی یک کتیبه یا سند تاریخی یا خواندن بخشی از سفرنامه‌ی قدیمی، ممکن است در کلاس مقدور نباشد و جست‌وجو برای دستیابی به آن توسط معلم و فراگیرنده دشوار باشد. در این جا مؤلف با درج تصویری واضح و مناسب از آن کتیبه‌ها یا گزیده‌ای از آن سفرنامه، فراگیرندگان را ترغیب می‌کند که فعالیت‌هایی را درباره‌ی این شواهد تاریخی انجام دهند (برای مثال به پرسش‌هایی پاسخ دهند)؛ لذا درج این موارد در کتاب به منزله‌ی منابعی برای کاوشگری محسوب می‌شود.

با توجه به توان و ساختار ذهنی دانش‌آموزان در دوره‌ی ابتدایی، بهتر است حجم کتاب‌های درسی کم باشد و بخش‌هایی از دانش و اطلاعات و حتی فعالیت‌های یادگیری، به کتاب راهنمای معلم منتقل و سپس توسط معلم تکثیر و در کلاس اجرا شود. هم‌چنین، حجم منابع تصویری در پایه‌های پایین‌تر بیش‌تر و به موازات حرکت به سمت پایه‌های بالاتر، حجم منابع نوشتاری افزایش یابد؛ به هر ترتیب، در کتاب درسی مطالعات اجتماعی نیز چون سایر کتاب‌ها، سازماندهی محتوا و طراحی کتاب باید همواره برانگیزاننده و جذاب باشد.

۳-۴ کتاب‌های آموزشی

براساس تقسیم‌بندی دفتر انتشارات کمک آموزشی^۱، کتاب‌های آموزشی به هفت گروه طبقه‌بندی شده‌اند :

- ۱- کتاب‌های دانش‌افزایی دانش‌آموزان
 - ۲- کتاب‌های پرورش مهارت‌های فرایندی، علمی، پروژه‌ای و هنری دانش‌آموزان
 - ۳- کتاب‌های دانش‌افزایی مهارتی و روشی برای معلمان
 - ۴- کتاب‌های کار و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان
 - ۵- کتاب‌های تمرین به منظور تثبیت، تقویت و آموزش جبرانی یادگیری دانش‌آموزان
 - ۶- کتاب‌های سنجش و ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
 - ۷- کتاب‌های فعالیت محور در چارچوب هدف‌های برنامه‌ی درسی خاص برای دانش‌آموزان.
- اگرچه همه‌ی کتاب‌های آموزشی بالاخره چیزی را آموزش می‌دهند اما مقصود از کتاب‌های

۱- برای اطلاع بیش‌تر رجوع شود به : فصل‌نامه‌های رشد جوانه، دفتر انتشارات کمک آموزشی، طرح سامان‌بخشی کتاب‌های

آموزشی.

آموزشی در بسته‌ی آموزشی یک برنامه‌ی درسی، کتاب‌هایی است که فرصت یادگیری، توسعه و تعمیق دانش را در قالب اهداف آن برنامه‌ی درسی برای فراگیرندگان فراهم می‌سازد. در واقع کتاب‌های آموزشی، هم نقش مکمل را برای تثبیت یادگیری ایفا کرده و هم می‌توانند فراتر از هدف‌های تعلیم و تربیت رسمی عمل کنند این کتاب‌ها بیش‌تر نقش راهنما و تسهیل‌گر را دارند.

هرچند در یکی، دو دهه‌ی اخیر، نشر انواع کتاب‌های آموزشی برای کودکان و نوجوانان توسط ناشران بخش دولتی و خصوصی و فعالیت‌هایی چون برگزاری جشنواره‌های کتاب‌های آموزشی، حکایت از توسعه‌ی کمی و کیفی این کتاب‌ها در عرصه‌ی آموزش و پرورش دارد، اما نگاهی به عناوین و محتواهای منتشر شده و هم‌چنین نقد و بررسی‌هایی که طی جشنواره‌های مذکور انجام گرفته، نشان می‌دهد که به‌ویژه در عرصه‌ی مطالعات اجتماعی و شاخه‌های تشکیل‌دهنده‌ی آن، کمبود قابل ملاحظه‌ای در کتاب‌های مناسب آموزشی وجود دارد.

گفتنی است متأسفانه، در این عرصه نیز چون سایر موارد، بیش‌تر هم و غم نویسندگان و ناشران بنا به دلایل گوناگون صرف تولید کتاب‌های تست و سؤال، و پاسخ تکراری و کلیشه‌ای می‌شود، کتاب‌های آموزشی مناسب کتاب‌هایی‌اند که دارای محتوای قابل درک و فهم برای دانش‌آموزان و گروه سنی مخاطب خود باشند و انگیزه‌ی لازم را برای یادگیری بیش‌تر ایجاد کنند. با توجه به این که در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی، طیف وسیعی از موضوعات محیطی و اجتماعی مورد مطالعه قرار می‌گیرد، نیاز به تولید و تدوین کتاب‌های آموزشی متنوع در این راستا به‌خوبی احساس می‌شود.

خانواده و روابط و وظایف و نقش‌های مربوط، زندگی‌نامه‌ی شخصیت‌های برجسته و متفکران تاریخی، خدمات و فرایند کار در نهادها و سازمان‌هایی چون بیمه، اورژانس، پلیس، آتش‌نشانی، شهرداری و...، شناخت تنوع زندگی و معیشت در مناطق مختلف ایران، فرهنگ و زندگی در کشورهای همسایه، زندگی‌نامه‌ی ائمه‌ی معصومین (ع)، جاذبه‌های گردشگری، منابع، موزه‌ها، تعاون، جشن‌های ملی و مذهبی، وسایل ارتباطی، معرفی ابنیه‌ی آثار تاریخی، شیوه‌های زندگی در سایر کشورهای جهان، زندگی اجتماعی و اقتصادی مردم ایران در دوره‌های مختلف تاریخی، سواد مالی و اقتصادی لازم برای کودکان و نوجوانان و مواردی از این قبیل نمایانگر گستره‌ی وسیع و متنوعی است که لزوم تولید کتاب‌های مناسب آموزشی را طلب می‌کند.

یکی از نکات مهم در زمینه‌ی این کتاب‌ها روش ارائه و سوق دادن دانش‌آموزان به سوی آن‌ها در روند تدریس است. در یک برنامه‌ی درسی با رویکرد کاوشگری، بخشی از فعالیت‌های یادگیری مربوط به هر موضوع می‌تواند به ارجاع دانش‌آموزان به کتاب‌های آموزشی و مطالعه و بررسی انفرادی

یا گروهی این کتاب‌ها اختصاص یابد. بدیهی است در این زمینه معلم باید مدیریت مطالعه‌ی کودکان و تقویت مهارت‌های مطالعه در آن‌ها را به عهده بگیرد.

تجهیز و توسعه‌ی کتاب‌خانه‌ی مدرسه و کتاب‌خانه‌های کلاسی با راهنمایی و تلاش معلم مطالعات اجتماعی و فراهم آوردن گنجینه‌ای از منابع مرتبط و مناسب، از مهم‌ترین اقداماتی است که باید در زمینه‌ی فراهم کردن بسته‌ی آموزشی این درس صورت گیرد.

۴-۴- مجموعه‌ی طرح درس‌های پیشنهادی

طرح درس‌هایی که برای یک موضوع درسی نوشته می‌شود، جزئی از بسته‌ی آموزشی را تشکیل می‌دهد. گاه برای ارایه‌ی موضوعی از یک برنامه‌ی درسی، طرح‌ها و روش‌های مبتکرانه و متفاوتی وجود دارد، حتی یک معلم برای موضوعی واحد - اما - در شرایط مختلف (با توجه به زمان، تعداد دانش‌آموزان، تجهیزات، فضای کلاس و ...) ممکن است طرح درس‌های مختلفی تهیه و تدوین کند. معلم در مطالعات اجتماعی نیز همانند سایر معلمان بهتر است انواع طرح درس‌هایی را که تهیه و یا آن‌ها را از طریق تبادل اطلاعات و تجارب از سایر معلمان اخذ کرده است، در مجموعه‌ای جمع‌آوری و نگهداری کند و مجموعه‌ی با ارزش و سودمندی برای کار خود فراهم آورد. گفتنی است که مجموعه‌ای از طرح درس‌های پیشنهادی را نیز می‌توان از طریق پایگاه‌های اینترنتی داخلی و خارجی که به پشتیبانی حرفه‌ای معلمان می‌پردازند، اخذ کرد.

۴-۵- وسایل آموزشی مورد استفاده در کلاس درس

وسایل آموزشی در کلاس درس ممکن است بر سه نوع باشد: نمایشی، مرجع و گروهی^۱. در این بخش بر مبنای تقسیم‌بندی فوق، وسایل عمده‌ی آموزشی که در کلاس درس مطالعات اجتماعی مورد استفاده قرار می‌گیرد، معرفی و تشریح می‌شود.

الف) وسایل آموزشی نمایشی: بخش وسیعی از بسته‌ی آموزشی شامل این بند می‌شود. پوسترها، نقشه‌ها، آلبوم‌های فیلم، عکس و اسلاید، چارت‌ها، مدل‌ها و مارکت‌ها، انواع تخته‌ها، سی‌دی (CD)ها و ابزار و آلات در این گروه جای می‌گیرند.

● پوسترها معمولاً به گونه‌ای طراحی می‌شوند که پیام‌های ارزشمندی را درباره‌ی یک موضوع از طریق یک طرح برانگیزاننده و مؤثر در مخاطب القا کنند. در درس مطالعات اجتماعی در زمینه‌ی

۱- مجدفر، مرتضی؛ بسته‌ی آموزشی چیست؟، ۱۳۷۵، ص ۶۶.

موضوعاتی چون علایم عبور و مرور، مصارف آب، حفاظت از محیط‌زیست، منابع تجدیدپذیر و غیرقابل تجدید، آثار مکشوفه‌ی قدیمی، حفاظت از میراث فرهنگی، انقلاب اسلامی، دفاع مقدس، فرایندها و عملکردهای سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی، شیوه‌های زندگی بر سطح زمین، طول و عرض جغرافیایی و اختلافات ساعت و نظایر آن، می‌توان از پوسترها بهره گرفت.

برخی از پوسترها به مناسبت روزهای معین و خاصی توسط سازمان‌ها و نهادهای مختلف تهیه می‌شوند؛ برای مثال می‌توان به پوسترهایی که به مناسبت روز مبارزه با بیابان‌زایی یا روز مبارزه با آلودگی هوا تهیه شده است، اشاره کرد؛ معلمان با مراجعه به نهادها و سازمان‌هایی که این پوسترها را تهیه می‌کنند می‌توانند به تدریج مجموعه‌ی ارزشمندی از پوسترها را فراهم کنند.

معلمان مبتکر هم چنین می‌توانند با توجه به پیام اصلی برخی دروس، خود دست به تهیه و طراحی پوستر بزنند و آن‌ها را برای استفاده‌ی مکرر در سال‌های آینده در قفسه‌ی مخصوص وسایل این درس نگهداری کنند. طراحی پوستر فعالیتی خلاقانه است که می‌تواند به عنوان فعالیت یادگیری به دانش‌آموزان در قالب کارگروهی واگذار شود.

● نقشه‌ها بخش مهمی از وسایل آموزشی نمایشی‌اند و اصولاً تدریس مطالعات اجتماعی بدون بهره‌گیری از نقشه میسر نیست. در تدریس مطالعات اجتماعی از انواع نقشه‌های جغرافیایی (ناهمواری‌ها، آب و هوا، سیاسی، انسانی، اقتصادی، قاره‌ها، مناطق، جهان‌نما، موضوعی و ...) و نقشه‌های تاریخی استفاده می‌شود.

برخی از نقشه‌ها در اندازه‌ی دیواری تولید می‌شوند که بهتر است همواره در محلی مناسب از کلاس که در معرض دید دانش‌آموزان باشد، نصب شود تا به مرور تجسم دقیق مکان‌ها و موقعیت‌ها و توزیع فضایی پدیده‌ها را برای آن‌ها امکان‌پذیر سازد.

در کشور ما، مؤسسات مختلفی به تولید نقشه مشغول‌اند که از آن جمله می‌توان به سازمان جغرافیایی کشور، سازمان نقشه‌برداری کشور، سازمان زمین‌شناسی کشور، مؤسسه‌ی جغرافیایی و کارتوگرافی سحاب و سازمان جغرافیایی و کارتوگرافی گیتاشناسی اشاره کرد.

در تهیه و انتخاب نقشه در هنگام تدریس باید دقت لازم را در زمینه‌ی هماهنگی محتوای نقشه و موضوع درس، ابعاد مقیاس نقشه، مناسب بودن علایم و کیفیت چاپ و رنگ آن به کاربرد تا بازدهی مطلوب داشته باشد.

به نظر می‌رسد به‌رغم تولید نقشه‌های متعدد در داخل کشور، باید برای تولید نقشه‌های آموزشی متناسب با سطح مخاطبان دوره‌ی آموزشی عمومی، تلاش و همت بیش‌تری صرف شود؛ زیرا اغلب

نقشه‌هایی که توسط سازمان‌ها و مؤسسات داخلی تهیه می‌شوند، بیش‌تر برای استفاده‌ی بزرگ‌سالان مناسب‌اند؛ به‌طور کلی، استفاده از نقشه‌های شلوغ که حاوی اطلاعات زیاد، رنگ‌های نامناسب یا حروف و اعداد ریزند، به‌ویژه برای دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی و راهنمایی کار صحیحی نیست. به‌کارگیری نقشه‌های مصور و تک موضوعی در این دوره به دلیل جذابیت این نقشه‌ها، انگیزه‌ی بیش‌تری برای دانش‌آموزان ایجاد و یادگیری را تسهیل می‌کند. در نقشه‌های مصور، نهادها یا تصاویر واقعی بر روی نقشه گذاشته می‌شود؛ برای مثال، روی یک نقشه‌ی گردشگری، تصاویر نقاشی یا نمادهایی از بناهای معروف، ورزش‌های زمستانی یا تابستانی و مهمان‌پذیرها، یا روی نقشه‌ی تاریخی، تصاویری از شخصیت‌های تاریخی یا صحنه‌های یک رویداد در مکان‌های مختلف، جانمایی می‌شود که رغبت و علاقه دانش‌آموزان و درک و تجسم بهتر آن‌ها را از یراکنندگی فضایی پدیده‌ها رامیسر می‌سازد.

معلم مطالعات اجتماعی باید در تهیه و گردآوری نقشه‌های مناسب بر مبنای محتوای درس و شرایط، کلاس خود را مسئول و سهیم بداند و بخشی از محلّ بایگانی و نگهداری وسایل آموزشی نمایشی را به نقشه‌ها اختصاص بدهد.

● **نمونه‌های واقعی** که توسط معلم یا دانش‌آموزان جمع‌آوری می‌شوند نیز بخشی از وسایل آموزشی درس مطالعات اجتماعی‌اند. انواع سنگ‌ها یا گیاهان یک ناحیه، ابزار و وسایل خاصی که در مراسم یا جشن‌های یک ناحیه مورد استفاده قرار می‌گیرد، وسایل و ابزار و آلات قدیمی که در گذشته توسط پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها و نسل قدیم به کار می‌رفته و امروزه دیگر مورد استفاده نیست و جنبه‌ی تاریخی یا عتیقه به خود گرفته است، وسایل و ابزاری که در یک فعالیت معیشتی خاص مثلاً در یک مزرعه یا کارگاه تولیدی به کار می‌رود، از جمله‌ی نمونه‌های واقعی است.

● **مدل‌ها و ماکت‌ها** نقش مهمی در آموزش مطالعات اجتماعی دارند. در بسیاری موارد مشاهده و بررسی پدیده‌ها به‌طور مستقیم یا به سادگی امکان‌پذیر نیست؛ برای مثال، ممکن است مشاهده‌ی چین‌خوردگی‌ها، ساختمان زمین و لایه‌های آن، حرکات زمین یا ساختمان یک سیلاب در یک منطقه به آسانی یا اصلاً مقدور نباشد.

در آموزش جغرافیا، با استفاده از مدل‌های سه بعدی مصنوعی می‌توان به‌طور عینی‌تر پدیده‌های فوق را به دانش‌آموزان نشان داد. در حوزه‌ی آموزش تاریخ و علوم اجتماعی نیز می‌توان با نمایش ماکت‌هایی از شیوه‌ها و فرایندهای زندگی شهری، زندگی روستایی، انواع معیشت‌ها، مزارع، کارگاه‌ها یا مدل‌هایی از لباس‌ها و ابزارهای جنگی قدیمی، سکه‌های مصنوعی و ماکت‌هایی از بناهای تاریخی داخل و خارج از کشور، موضوعات مورد بحث را برای دانش‌آموزان ملموس ساخت.

● **آلبوم عکس‌های تاریخی، جغرافیایی یا اجتماعی** نیز همانند سایر مواردی که گفتیم، امکان یادگیری مؤثرتر و ملموس‌تر را فراهم می‌کنند. عکس‌ها منابع بسیار باارزشی برای مطالعه و فهم چگونگی زندگی مردم و اوضاع و احوال گذشته‌اند. هم‌چنین، چون امکان مشاهده‌ی مستقیم و آسان همه‌ی مناطق جغرافیایی و به‌ویژه مکان‌های دور دست وجود ندارد یا نمی‌توان همه‌ی رویدادها و پدیده‌های اجتماعی را به آسانی مشاهده کرد، استفاده از عکس می‌تواند مطالعه و درک و فهم بهتر مکان‌ها، اجتماعات و گذشته را میسر می‌سازد.

عکس‌ها را می‌توان از مؤسسات و سازمان‌هایی که به چاپ و نشر مجموعه عکس‌هایی در زمینه‌های مختلف می‌پردازند، خریداری کرد یا از طریق معلمان و دانش‌آموزان جمع‌آوری و به صورت مجموعه نگهداری کرد.

● **چارت‌ها و نمودارها** نیز کاربرد فراوانی در درس مطالعات اجتماعی دارند؛ برای مثال، فرایند تولید یک کالا یا خدمت، تکامل وسایل ارتباطی، فرایند کار در اداره‌ی پست یا آتش‌نشانی را می‌توان با چارت نشان داد. چارت‌ها انواع مختلف دارند که چارت جریانی، جویباری و شجره‌ای از آن جمله است.

نمودارها به منظور نمایش کمیت‌ها و نسبت‌ها و مقایسه‌ی کمی پارامترها به کار می‌روند، نمودارها انواع مختلف دارند.

هر یک از انواع نمودارها از جمله دایره‌ای، ستونی، میله‌ای، هرمی و نظایر آن، برای نمایش دسته‌ای از کمیت‌ها مناسب‌ترند؛ از این رو، بهتر است از نمودارهای مناسب که سرعت و سهولت فهم آمار و ارقام را میسر می‌سازند، استفاده کرد. خواندن و تفسیر نمودارها و هم‌چنین ترسیم آن‌ها یک مهارت است که باید توسط معلم آموزش داده شود.

ب) **وسایل آموزشی مرجع**: کتاب‌های مرجع، لغت‌نامه‌ها و فرهنگ‌نامه‌ها، سال‌نامه‌های آماري، اطلس‌های تاریخی و جغرافیایی و نظایر آن، وسایل آموزشی مرجع محسوب می‌شوند و شایسته است نمونه‌های مرتبط آن‌ها با دروس مطالعات اجتماعی در کتاب‌خانه‌ی مدرسه یا کلاس وجود داشته باشد. وسایل آموزشی مرجع، امکان تعامل گروهی دانش‌آموزان را بیش‌تر می‌کند. در سال‌های اخیر در کشور ما فرهنگ‌نامه‌هایی برای کودکان و نوجوانان توسط مؤسسات مختلف تهیه و منتشر شده است که دانش‌آموزان می‌توانند پاسخ برخی پرسش‌های خود را در آن‌ها بیابند.

پ) **وسایل آموزشی گروهی**: وسایل آموزشی که محور انجام یک فعالیت توسط گروه دانش‌آموزان قرار می‌گیرند، وسایل آموزشی گروهی‌اند؛ برای مثال، بازی‌های آموزشی که توسط

تعدادی از دانش‌آموزان اجرا می‌شوند. پازل‌ها و کارت‌های آموزشی که در زمینه‌ی رویدادهایی چون مسائل بعد از وقوع بلایای طبیعی یا عبور و مرور در خیابان تهیه می‌شوند، از آن جمله‌اند.

۴-۶- تجهیزات دیداری - شنیداری

نوارهای صوتی و تصویری، تلویزیون و ویدیو، اورهد، اوپک، رایانه و نرم‌افزارهای مربوط به آن در زمره‌ی تجهیزات دیداری - شنیداری‌اند.

— **فیلم و اسلاید:** فیلم و اسلاید آثار شگفت در آموزش دارند. در بسیاری از موضوعات محیطی و اجتماعی که امکان مطالعه و بررسی مستقیم آن‌ها وجود ندارد، می‌توان رویدادها را از طریق فیلم و اسلاید منعکس کرد. با توجه به تبحر فیلم‌بردار و عکاس، بهتر و با سهولت بیش‌تر می‌توان پدیده‌ها و رویدادها را منعکس کرد.

تماشای یک فیلم آموزشی در زمینه‌ی زندگی در کشورهای همسایه، رابطه‌ی انسان و محیط در مناطق قطبی یا استوایی، تولید یک کالا در کارخانه و وقوع یک آتش‌فشان یا زلزله، می‌تواند اطلاعات زیادی را در مدت کوتاه و به‌طور اثربخش به دانش‌آموز منتقل کند.

هم‌چنین، یک فیلم آموزشی و داستانی در زمینه‌ی رویدادهای تاریخی و پدیده‌های اجتماعی چون جنگ تحمیلی، مسائل خانواده، ناپهنجاری‌های اجتماعی و مقابله با آن‌ها، زندگی مردم در دوره‌های مختلف تاریخی، می‌تواند علاوه بر انتقال مفاهیم به‌شیوه‌ی جذاب، فرصت‌هایی برای تجزیه و تحلیل و نقد موضوعات توسط دانش‌آموزان فراهم کند.

به‌طور کلی دانش‌آموزان همواره از دیدن فیلم استقبال می‌کنند و از آن لذت می‌برند. در دوره‌ی ابتدایی، به‌ویژه فیلم‌های انیمیشن بسیار مورد توجه بچه‌هاست. فیلم‌های موضوعی و انسانی به‌ویژه از نظر برانگیختن عواطف و احساسات کودکان و انتقال اهداف ارزشی و نگرشی دروس مطالعات اجتماعی بسیار اهمیت دارند.

یافتن فیلم و اسلایدهای مناسب و گنجاندن آن‌ها در بسته‌ی آموزشی به تلاش و تبحر معلم مطالعات اجتماعی بستگی دارد. اگرچه در زمینه‌ی برخی موضوعات درس مطالعات اجتماعی خلأهای جدی در زمینه‌ی فیلم و اسلاید متناسب با سطح مخاطبان دوره‌ی آموزش عمومی وجود دارد اما می‌توان از طریق مراجعه به آرشیوهای فیلم مراکز صدا و سیما، استان‌ها یا روابط عمومی سازمان‌ها و شرکت‌های دولتی و خصوصی، فیلم‌هایی را تهیه کرد.

خوش‌بختانه، امروزه با پیشرفت‌های فناوری و ظهور دوربین‌های مجهز که کار با آن‌ها نیز آسان

است، معلمان می‌توانند خود نیز به تهیه‌ی فیلم‌های آموزشی مستند یا اسلاید (برای مثال از محیط طبیعی یک منطقه یا جشن‌ها و مراسم ویژه یا فعالیت‌های اقتصادی و ...) اقدام کنند. با این حال، تهیه‌ی فیلم‌های داستانی که براساس اهداف و مضامین یک درس به‌طور حرفه‌ای طراحی و ساخته شده باشد، از عهده‌ی معلمان خارج است و لازم است نهادهای ذی‌ربط در این زمینه اقدام کنند.

— رایانه: رایانه‌ها و نرم‌افزارها امروزه جایگاه و نقش مهم و وسیعی در آموزش پیدا کرده‌اند. اگرچه حتی در کشورهای توسعه‌یافته هنوز میزان بهره‌گیری از رایانه در آموزش و پرورش و مدارس به‌صورت فراگیر و کامل تحقق نیافته و در این کشورها نیز خلأهایی وجود دارد اما به هر ترتیب، بهره‌گیری از فناوری‌های اطلاعاتی در آموزش در همه‌ی کشورها سریعاً در حال گسترش است. از رایانه‌ها و نرم‌افزارهای رایانه‌ای در موارد مختلف می‌توان استفاده کرد؛ از جمله:

— آموزش و تدریس توسط معلم به کمک رایانه
— انجام فعالیت‌های یادگیری توسط دانش‌آموزان به کمک رایانه
— ارزش‌یابی و کنترل یادگیری توسط رایانه
— مراجعه به پایگاه‌های اینترنتی جهت جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها (کاوشگری توسط دانش‌آموزان)

— بهره‌گیری از منابع کتاب‌خانه‌ای، اطلس‌ها، نقشه‌ها، دایرة‌المعارف‌های اینترنتی در زمینه‌ی موضوعات مختلف

— مبادله‌ی تجارب آموزشی بین معلمان از طریق تالارهای گفت‌وگو و نظایر آن در شبکه‌ی اینترنتی

— ارائه‌ی خدمات آموزشی نظیر طرح درس‌ها، الگوها و نمونه‌ها، ابتکارات و راهبردها به معلمان از طریق پایگاه‌های ویژه

— مشارکت دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های آموزشی از طریق رایانه و اینترنت.

امروزه، عمده‌ترین نرم‌افزارهای رایانه‌ای به‌صورت بازی‌ها و سرگرمی‌های آموزشی یا کاربرگ‌های تمرین و فعالیت تولید یا اطلس‌ها و نظایر آن تولید می‌شود که می‌توان از آن‌ها به‌خوبی در آموزش موضوعات مختلف مطالعات اجتماعی بهره‌گیری کرد. استفاده از رایانه به‌ویژه در آموزش موضوعات محیطی و اجتماعی با رویکرد کاوشگری ضرورت حتمی می‌یابد. هم‌چنین تولید نسخه‌های الکترونیک، تکثیر یا انجام تغییرات مورد لزوم در کاربرگ‌های فعالیت‌های دانش‌آموزان یا کاربرگ‌های ارزش‌یابی را تسهیل کرده و سرعت بخشیده است.

۵- تولیدکنندگان بسته‌ی آموزشی

اگرچه بسته‌های آموزشی توسط سازمان‌ها و نهادهای مختلف تهیه و توزیع می‌شوند، اما بدون شک در امر تولید آن‌ها مشارکت، سرپرستی و هدایت معلمان متخصص و کارآزموده در آن رشته، نقش عمده و ضروری دارد.

تولیدکنندگان بسته‌ی آموزشی یا بخشی از بسته‌ی آموزشی ممکن است معلمان منفرد و مبتکر یا گروه‌هایی از معلمان باشند. هم‌چنین، گروه‌های آموزشی ادارات کل آموزش و پرورش یا مراکز تحقیقاتی، دانشگاه‌ها، وزارت‌خانه‌ها و سازمان‌ها و ناشران کتاب، در امر تولید بسته‌های آموزشی دخالت دارند.

در کشور ما، بخش‌هایی از ساختار رسمی وزارت آموزش و پرورش نظیر سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (دفتر تأمین رسانه‌های آموزشی و گروه‌های برنامه‌ریزی درسی دفتر تألیف کتب درسی، دفتر انتشارات کمک آموزشی) پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، شرکت صنایع آموزشی، شرکت نرم‌افزارهای صنایع آموزشی، شرکت سرگرمی‌های علمی و صنایع آموزشی و مراکز آموزش عالی فرهنگیان در تولید بسته‌های آموزشی مشارکت فعال دارند.

البته بدیهی است که برخی از اجزای بسته‌ی آموزشی نظیر تجهیزات دیداری و شنیداری، آلبوم‌ها، فیلم‌ها، نقشه‌ها، کره و... عملاً در آزمایشگاه، کتاب‌خانه یا قفسه‌ی داخل کلاس وجود دارند و بالاخره برخی از اجزا به سفارش معلم توسط مسئولان مدرسه خریداری و به منظور استفاده‌ی مکرر نگهداری می‌شود. تولیدکنندگان این بسته‌ها الزاماً معلم مربوط نیستند. با این حال، معلمان نقش بسیار مهمی در تولید و تهیه‌ی مواد آموزشی دارند و هرچه خلاقیت و دقت بیش‌تری در فراهم کردن مطلوب‌ترین اجزای این بسته به خرج دهند، نتایج بهتری در آموزش به‌دست می‌آورند.

دانستنی‌های خود را بیازمایید

- ۱- بسته‌ی آموزشی چیست؟ تعریف کنید و توضیح دهید.
- ۲- سه مورد از ویژگی‌های خاص بسته‌ی آموزشی مطالعات اجتماعی را بیان کنید.
- ۳- پنج مورد از معیارهای مربوط به قابلیت اجرای یک بسته را بگویید.
- ۴- منظور از استفاده از «نمونه‌های واقعی» در آموزش مطالعات اجتماعی چیست؟ چند «نمونه‌ی واقعی» متناسب با موضوعات مختلف مطالعات اجتماعی مثال بزنید.
- ۵- مزیت‌های استفاده از رایانه و نرم‌افزارهای رایانه‌ای را در آموزش مطالعات اجتماعی تشریح کنید.
- ۶- نقشه‌های آموزشی جغرافیایی و تاریخی باید چه ویژگی‌هایی داشته باشند؟
- ۷- در کشور ما کدام مراکز اقدام به تولید نقشه می‌کنند؟ نام ببرید.
- ۸- چرا پوسترها مزیت خوبی برای آموزش موضوعات درسی مطالعات اجتماعی دارند؟ توضیح دهید.

فعالیت‌ها

- ۱- به چند گروه ۲ تا ۳ نفره تقسیم شوید. هر یک از گروه‌ها یک موضوع درسی جغرافیایی و محیطی، تاریخی، اجتماعی، و اقتصادی مربوط به درس مطالعات اجتماعی را انتخاب کند. هر گروه یک یا دو جزء از بسته‌ی آموزشی مربوط به آن موضوع را تهیه کند؛ مثل پوستر، مدل یا ماکت، آلبوم عکس، تهیه‌ی فیلم کوتاه آموزشی، ترسیم نقشه‌ی مصور، فراهم کردن نمونه‌ی واقعی، تولید نرم‌افزار رایانه‌ای و چارت.
- سپس گروه‌ها با همکاری یکدیگر، نمایشگاهی در کلاس ترتیب دهند و تولیدات خود را با برچسب شناسنامه‌ای (نوع اثر، موضوع، مراحل و نحوه‌ی استفاده، تولیدکنندگان و ...)، در نمایشگاه، به نمایش بگذارید.
- ۲- جست‌وجو در بازار مواد آموزشی :
- تعدادی وسایل آموزشی مرجع (سال‌نامه، اطلس، فرهنگ‌نامه، لغت‌نامه و ...)
- مربوط به درس مطالعات اجتماعی را شناسایی و فهرست آن‌ها را به کلاس معرفی کنید.
- تعدادی نرم‌افزارهای رایانه‌ای مناسب برای دانش‌آموزان یا معلمان که مربوط

به درس مطالعات اجتماعی اند، شناسایی و فهرست آن‌ها را به کلاس معرفی کنید.

● مضامین (تم‌های) زیر را در نظر بگیرید :

ارتباطات، حمل و نقل، محیط زیست، نوع دوستی، دفاع مقدس، مفاخر ایران، همسایگان ایران، تمدن‌های کهن ایران، و همکاری و همدلی در خانواده.

به چند گروه تقسیم شوید. هر گروه با توجه به یک یا دو مضمون، تعدادی کتاب‌های آموزشی موضوعی یا داستانی متناسب سن کودکان و نوجوانان که در بازار موجود و قابل استفاده در درس مطالعات اجتماعی است، بیابید و به کلاس معرفی کنید.

۳- بحث گروهی :

به چند گروه تقسیم شوید. هر گروه، یک نمونه «کتاب کار و فعالیت‌های یادگیری» درس تعلیمات اجتماعی یا مطالعات اجتماعی را که در بازار موجود است، تهیه کند و به همراه بیاورد.

اعضای گروه‌ها با یکدیگر گفت‌وگو کنید و کتاب را مورد نقد و بررسی قرار دهید. در انتهای این نقد و بررسی، به پرسش زیر پاسخ دهید.

اصولاً، کتاب‌های کار و فعالیت‌های تکمیلی بهتر است دارای چه ویژگی‌هایی باشند؟

۴- با همکاری و مشارکت گروهی، یک سیاهه (چک لیست) به منظور انتخاب و استفاده از اجزا و عناصر یک بسته‌ی آموزشی فرضی تهیه کنید و به استاد تحویل دهید.

مثال :

پوستر منظومه‌ی شمسی : مؤسسه‌ی سال تولید ۱۳۸۳					ویژگی‌ها
درجه	خیلی خوب ۴	خوب ۳	متوسط ۲	کم ۱	خیلی کم ۰
۱- از جذابیت لازم برای دانش‌آموزان برخوردار است.					
۲- با سهولت می‌توان به آن دسترسی پیدا کرد.					
۳- از نظر اقتصادی ...					
۴-					
۵-					

معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل ششم

- حسین زاده یوسفی، غلامحسین؛ «بهره‌ی فناوری مدرسه‌ی شما چه قدر است؟»، فصل‌نامه‌ی تخصصی مدارس کارآمد، شماره‌ی مسلسل ۶، ۸۸–۱۳۸۷.
- شرف‌بیانی، حمیدرضا؛ اصول راهنمای تهیه‌ی بسته‌ی آموزشی، رشد جوانه‌ها، فصل‌نامه‌ی دفتر انتشارات، کمک آموزشی، ۱۳۸۶.
- عمرانی، غلامرضا؛ مقدمه‌ای بر شناخت یا هر ضرورت تبیین یا نفی جایگاه کتاب آموزشی، رشد جوانه ۱۶/۱۷، دفتر انتشارات کمک آموزشی، ۱۳۸۵.
- مجدفر، مرتضی؛ «بسته‌ی آموزشی چیست؟»، انتشارات چاپار فرزندگان، ۱۳۷۵.
- معافی، محمود؛ کتاب راهنمای معلم در چشم‌انداز جهانی، رشد جوانه ۱۵، دفتر انتشارات کمک آموزشی، ۱۳۸۵.
- WWW. Madresehpublications. com
- WWW. roshdmag. ir

ارزشیابی از درس مطالعات اجتماعی

مقدمه

یکی از عوامل مهم در ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان ارزش‌یابی از پیشرفت تحصیلی است. معلمان به تجربه دریافته‌اند که ارزش‌یابی کلاسی می‌تواند به بهبود یادگیری بینجامد و در کشف نقاط ضعف و قوت فعالیت‌های یاددهی - یادگیری به آنان کمک کند. این معلمان ارزش‌یابی را به موازات فرایند یاددهی - یادگیری به کار می‌گیرند و از نتایج آن، به صورت مستمر برای بهبود فرایند یادگیری استفاده می‌کنند.

برای این گروه از معلمان، آموزش و ارزش‌یابی دو جریان جدا از یکدیگر نیستند بلکه به عنوان دو جریان پیوسته‌اند که هر گاه یادگیری رخ دهد، ارزش‌یابی نیز در کنار آن حضور دارد. هدف هر دو جریان، یادگیری است و می‌توان از ارزش‌یابی برای یادگیری بهتر و بیش‌تر استفاده کرد. در این مبحث، شما با چگونگی بهره‌گیری از نتایج ارزش‌یابی برای ارائه‌ی بازخورد مثبت و سازنده به دانش‌آموزان و ارتقای سطح عملکرد و آموزشی کلاس درس در مطالعات اجتماعی آشنا می‌شوید.

۱- سنجش چیست؟

قبل از آن که به این مبحث بپردازیم، لازم است توضیحاتی درباره‌ی اصطلاحات مربوط به ارزش‌یابی^۱ و سنجش^۲ ارائه شود. این اصطلاحات به معانی مختلف در کشورهای مختلف و گاهی به صورت مترادف به کار گرفته می‌شود. با این حال، ارزش‌یابی هرکاری است که قضاوت به همراه داشته باشد؛ برای مثال، وقتی دانش‌آموز در یک آزمون شرکت می‌کند و عملکرد او اندازه‌گیری می‌شود، اگر براساس این اندازه‌گیری قضاوتی انجام شود، در حقیقت ارزش‌یابی انجام شده است. سنجش اندازه‌گیری عملکرد است. سنجش فرایند جمع‌آوری اطلاعات از دانش‌آموز و مقایسه‌ی عملکرد با معیار معین است. در آموزش و پرورش می‌توان برای هر راهبرد یا فعالیتی که جهت کسب آگاهی از دانش، نگرش یا مهارت‌های یک فرد یا گروهی از دانش‌آموزان به کار می‌رود، از سنجش استفاده کرد.

آزمون^۳ وسیله یا شیوه‌ای است برای کسب اطلاعات در مورد یک نمونه از رفتار دانش‌آموز در ارتباط با هدف‌های آموزشی به صورت استاندارد شده. اندازه‌گیری^۴، قواعدی است که برای

۱- Assessment

۲- Evaluation

۳- Test

۴- Measurement

نسبت دادن اعداد به اشیا یا افراد به کار می‌رود؛ به گونه‌ای که صفاتی از آن اشیا یا افراد را به صورت کمیت نشان می‌دهد.

در مورد سنجش سه دیدگاه مختلف وجود دارد :

۱- سنجش به عنوان اندازه‌گیری : در این دیدگاه، دانش‌آموز چون ظرفی خالی است که از طریق معلم یا دانش‌پر می‌شود. تدریس فرایندی است یک‌سویه که معلم دانش و اطلاعات لازم را به دانش‌آموز منتقل می‌کند. دانش‌امری بیرونی و مستقل از فرد قلمداد می‌شود. وظیفه‌ی دانش‌آموز فقط کسب دانش ارائه شده توسط معلم است. آزمون‌های هنجار محور که با هدف سنجش عینی میزان آموخته‌های دانش‌آموز در طول دوره تهیه می‌شوند، ابزار اصلی سنجش به عنوان اندازه‌گیری به شمار می‌آیند. سنجش به اندازه‌گیری میزان دانش کسب شده محدود می‌شود. در این آزمون‌ها، هر سؤال یک پاسخ صحیح دارد. دانش‌آموز در آزمون فقط یک پاسخ‌دهنده است و به ندرت، فرصت خود ارزش‌یابی یا واکنش عمل خود را به دست می‌آورد.

۲- سنجش به عنوان یک شیوه : در این دیدگاه، دانش مستقل از یادگیرنده وجود دارد و می‌توان آن را به دانش‌آموزان منتقل و به صورت عینی اندازه‌گیری کرد.

معلم هم چنان به صورت عینی توانایی دانش‌آموزان را اندازه‌گیری می‌کند و در مورد دانش‌آموزان اطلاعات کمی فراهم می‌کند. تفاوت در دیدگاه را می‌توان در تأکید دیدگاه سنجش به عنوان یک شیوه، بر روش‌های جمع‌آوری اطلاعات کیفی مثل بهره‌گیری از پوشه‌ی کار جست و جو کرد. در این دیدگاه، معلم اطلاعات را جمع‌آوری می‌کند و نمره می‌دهد و نتیجه را به مدرسه تحویل می‌دهد. با وجود تغییر روش در این دیدگاه، زیربنای اصلی یعنی این باور که دانش مستقل از هر فرد وجود دارد و عملکرد دانش‌آموز به صورت عینی قابل اندازه‌گیری است، بر جای خود باقی است.

۳- سنجش به عنوان کاوش : در این دیدگاه، معلم و دانش‌آموزان به صورت فعال در پدید آوردن دانش درگیرند. معلم دیگر فقط مجری اجرای آزمون یا آزمون‌کننده نیست. وی از شیوه‌های سنجش کلاس محور برای تسهیل یادگیری، تصمیم‌گیری در مورد برنامه‌ی درسی و ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و اولیا بهره می‌گیرد. در این دیدگاه، یک نسخه‌ی ساده برای هر دانش‌آموز و یک برنامه که بتوان به سرعت و کم در سربه اجرا درآورد و مشکل یادگیری را حل کرد، وجود ندارد. سنجش یک فعالیت عاملی است که فرد خود ابزار اصلی سنجش است (سنجش ذهنی و قضاوتی در مقابل سنجش عینی).

بین دیدگاه دوم و سوم در چگونگی به کارگیری شیوه‌ها و استفاده از یافته‌ها، تفاوت وجود

دارد. در این دیدگاه، معلم از پوشه‌ی کار برای جمع‌آوری نمونه‌هایی از فعالیت‌های دانش‌آموز جهت تصمیم‌گیری‌های مناسب آموزشی بهره می‌گیرد. تهیه‌ی پوشه‌ی کار یک فعالیت مستمر بوده و وسیله‌ای است برای :

الف) رشد، بازتاب و خودارزیابی دانش‌آموز

ب) بازتاب و خودارزیابی معلم

پ) تدوین هدف‌های آموزشی.

در دیدگاه سنجش به‌عنوان کاوش، کلاس درس و آموزش برای انجام سنجش متوقف نمی‌شود. سنجش ضمن آن که غیر رقابتی است و بر شناخت نکات قوت و پیشرفت دانش‌آموز تأکید دارد، بخشی از فرایند تدریس و یادگیری است نه مجزا و مستقل از آن. در این دیدگاه نه تنها روش‌های جمع‌آوری اطلاعات با دو دیدگاه قبلی تفاوت دارد که سطوح دخالت معلم و دانش‌آموز، هدف‌های سنجش، چشم‌انداز معرفت‌شناختی و مخاطبان استفاده‌کننده از نتایج سنجش نیز متفاوت است. حرکت به سمت سنجش به‌عنوان کاوش، به توسعه‌ی حرفه‌ای معلم و تغییر در یادداشت‌های آموزشی آنان نیاز دارد.^۱

۲- سنجش پیشرفت دانش‌آموز

محور اصلی ارزش‌یابی در آموزش و پرورش تلفیق ارزش‌یابی دانش‌آموز با روش تدریس مناسب است. ارزش‌یابی عنصر حساسی است که بر کلیه‌ی تصمیمات معلم اثر دارد و یادگیری دانش‌آموز را هدایت می‌کند. تغییر رویکرد برنامه‌های درسی در سال‌های اخیر و توجه به دانش عملی یا به تعبیر دیگر، فرایندها و نگرش‌هایی که برای یادگیری چگونه یادگرفتن ضروری است، منجر به استفاده از راهکارهای جدیدی در امر سنجش شده است.

این تغییرات توسعه‌ی ملاک‌های سنجش عملکردی را که ارتباط میان اهداف تعیین شده و بازده‌های یادگیری را به نحو مطلوب‌تری تبیین می‌کند، به دنبال داشته است. در حقیقت، سنجش فرایند جست و جو و تفسیر شواهد برای استفاده‌ی دانش‌آموزان و معلمان جهت تصمیم‌گیری در مورد مقصدی است که یادگیرندگان براساس نیاز خود، در فرایند یادگیری به سوی آن حرکت می‌کنند. این تصمیمات شامل موارد زیر است :

۱- کیامنش، علیرضا؛ کارگاه ارزش‌یابی توصیفی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، ۱۳۸۸.

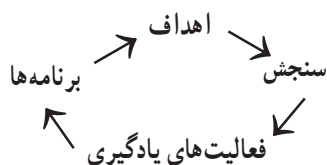
- تصمیم‌گیری در مورد هدف ارزش‌یابی؛
- تصمیم‌گیری درباره‌ی این که چرا ارزش‌یابی می‌کنید و چه تصمیمی نسبت به نتایج آن دارید؛
- تصمیم‌گیری درباره‌ی آن‌چه مورد ارزش‌یابی قرار می‌گیرد؛
- محتوای خاص، رفتار، حالت / وضعیت، سطوح تخصصی / مهارتی‌ای که می‌خواهید ارزش‌یابی کنید؛
- تصمیم‌گیری در مورد راه‌های جمع‌آوری اطلاعات؛
- انتخاب نمونه رفتارها، راه‌های جمع‌آوری اطلاعات، مشارکت افراد و نحوه‌ی نظارت؛
- تصمیم‌گیری در مورد فرایند ارزش‌یابی؛
- فرایند خطی / گام‌های کاوشگری؛
- تصمیم‌گیری درباره‌ی نتایج ارزش‌یابی؛
- نحوه‌ی استفاده از نتایج، مقایسه‌ی نتایج و گزارش‌دهی اطلاعات و این که چگونه در سیستم مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۳- چرا سنجش می‌کنیم؟

بسیاری از مردم احساس می‌کنند که هیچ چیزی بیش‌تر از آزمون زایل‌کننده‌ی شادی یادگیری نیست. این احساس زمانی که با آموزش کودکان سروکار پیدا می‌کنیم، بیش‌تر خود را نشان می‌دهد. کودکان معمولاً مفهوم آزمون^۱ را درک نمی‌کنند؛ آن‌ها دنیا را یک کل به هم پیوسته می‌بینند و زمانی که به دلیل درگیرشدن در آزمون‌های مختلف به تدریج درک می‌کنند که بین فعالیت‌های یادگیری و آزمون‌ها تفاوت وجود دارد، لذت یادگیری را با آموختن برای موفق‌شدن در آزمون‌ها از دست می‌دهند. طرح این بحث به این معنا نیست که دانش‌آموزان یا اولیای آن‌ها نباید بدانند که فرزندانشان چگونه عمل می‌کنند، بلکه بدین معناست که با دادن فرصت به کودکان برای صحبت کردن، نقاشی کردن، و اندیشیدن درباره‌ی آن‌چه یاد می‌گیرند، عملاً یک نظام کارآمد برای یادگیری آن‌ها ایجاد کنید.

۱- در این فصل در مورد انواع آزمون صحبت نخواهد شد و شما می‌توانید مطالب مربوط به انواع آزمون‌ها را در کتاب‌های ارزش‌یابی مطالعه کنید. آزمون‌ها یکی از رایج‌ترین راهکارهای سنجش در مدارس‌اند.

سنجش‌ها گاه به شکل رسمی و گاه به شکل غیررسمی انجام می‌شوند. سنجش کلاسی بیش‌تر غیررسمی است و شامل شواهدی چون روایت داستانی، مشارکت دانش‌آموزان در سخنرانی‌ها، بحث‌های گروهی، نمونه‌های نوشتنی، نتایج پروژه‌ها، تمرین‌های کتاب درسی، ژورنال‌ها، مقاله، گزارش‌ها و کارنمای خواندن است. از آن‌جا که شما می‌توانید با مراجعه به سایر کتاب‌ها اطلاعات بیش‌تری را در مورد سنجش رسمی کسب کنید، در این‌جا برخی از راه‌کارهای سنجش را که می‌توان در درس مطالعات اجتماعی استفاده کرد، معرفی می‌کنیم. گفتنی است که وجوه مختلف سنجش باید در کنار یکدیگر استفاده شود و هنگام گزارش به اولیا یا مسئولان باید از اشکال مختلف سنجش (سنجش معلم، سنجش دانش‌آموزی، سنجش براساس استانداردها) استفاده کرد.



۴- چگونه سنجش کنیم؟

زمانی که به‌عنوان یک معلم به چگونگی سنجش می‌اندیشید، در حقیقت باید در مورد این که دانش‌آموزانتان چگونه یاد می‌گیرند یا این که شما چگونه تدریس می‌کنید، بیندیشید. همان‌گونه که شما در فرایند آموزش بین تجربیات خواندن، نوشتن، گوش‌دادن، صحبت کردن، ساختن، کاوش و ... موازنه ایجاد می‌کنید، در سنجش نیز باید از راهکارهای متنوع برای انعکاس توانمندی‌های دانش‌آموزان استفاده کنید. راهکارهای سنجش باید با اهداف برنامه‌ی درسی، فعالیت، و راهکارهای آموزش، هم‌خوانی داشته باشند؛ برای مثال، ممکن است شما قصد داشته باشید، مفهوم زمان در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی را آموزش دهید؛ در این صورت می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید که خطوط زمانی زندگی خود یا شجره‌نامه‌ای برای اعضای فامیل، پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها رسم کنند و در آن روابط فامیلی را نشان بدهند؛ در حقیقت، دانش‌آموزان با انجام این کار نشان خواهند داد که مفهوم زمان را درک کرده‌اند. به یاد داشته باشید که برخی از تجربه‌های یادگیری، فردی و برخی، گروهی‌اند و شما در سنجش باید بتوانید یادگیری‌هایی را که از این طریق انجام می‌شود نیز مورد سنجش قرار دهید. توجه داشته باشید که هوش میان فردی، زمانی که دانش‌آموزان فرصت اندیشیدن

درباره‌ی ایده‌ها را در جمع پیدا می‌کنند، پرورش می‌یابد و اگر بنا به دلیلی از آن محروم شوند، امکان بروز آن در آینده دشوار خواهد بود.

۵- اهداف سنجش

برنامه‌های درسی موفق باید قدرت تعیین اهداف بنیادی گسترده و اهداف یادگیری خاص را داشته باشند تا بتوان با استفاده از آنها، فرایند آموزش را که شامل ارزش‌یابی پیشرفت یادگیری دانش‌آموز نیز می‌شود، هدایت کرد. مفهوم اهداف برنامه‌ی درسی را تا حدی می‌توان از نوع واژگانی که در آن به کار می‌رود، درک کرد. زبان به کار رفته به نوبه‌ی خود زمینه‌ی شناخت راهبردهای آموزشی و راهکارهای سنجش مناسب را فراهم می‌سازد. مراجعه به طبقه‌بندی اهداف آموزشی راهی مناسب برای سنجیدن معنا و منظور اهداف برنامه‌ی درسی است.

برنامه‌های درسی جدید مطالعات اجتماعی بر یادگیری دانش‌آموزان از طریق جست‌وجو و کاوش تأکید دارد. راهبردهای آموزشی که به این شکل از یادگیری از سوی دانش‌آموز منجر می‌شود، شامل راهبردهای تعاملی، تجربی، مستقیم و غیرمستقیم است؛ به همین دلیل، معلمان باید راهکارهای گوناگونی را برای ارزش‌یابی از اهداف در حیطه‌های مختلف به کار گیرند.

افعالی که برای انتقال مفهوم اهداف یادگیری به کار گرفته می‌شوند، می‌توانند اطلاعات مفیدی را در انتخاب راهکارهای خاص سنجش در اختیار معلمان قرار دهند؛ برای مثال:

■ کاربرد فعل «شناسایی کردن» در یک هدف آموزشی که سعی در توصیف توانایی دانش‌آموزان دارد، نشان‌دهنده‌ی آن است که معلم می‌تواند راهکارهای سنجش عینی مانند سؤال‌های چندگزینه‌ای، جور کردنی یا درست / غلط را به کار گیرد تا اطلاعاتی در زمینه‌ی پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان گردآوری کند.

■ استفاده از افعالی مانند «به کار برید»، «دست‌کاری کنید» و «عمل کنید» که در سطح کاربرد حیطه‌ی شناختی قرار دارد، به این معناست که معلم تکالیف سنجش عملکردی را به عنوان مناسب‌ترین راهکار سنجش در نظر گرفته است.

■ حیطه‌ی عاطفی بر تمایل دانش‌آموزان به توجه کردن، شرکت جستن، ارزش‌نهادن به چیزها و ایجاد نظام ارزشی فردی هماهنگ متمرکز است. در این حیطه، مشاهده یکی از مؤثرترین راه‌های

گردآوری اطلاعات درباره‌ی پیشرفت دانش‌آموزان است. کلید ارزش‌یابی موفق در حیطه‌ی عاطفی، داشتن درک روشن و واضح از اهداف یادگیری و شناختن شاخص‌های ویژه‌ی پیشرفت یادگیری است. این نوع اهداف را می‌توان از طریق فهرست وارسی مشاهده‌ای، مقیاس درجه‌بندی متشکل از شاخص‌های پیشرفت یا واقع‌نگاری سنجید.

جدول ۱- جدول دوبعدی راهکارهای سنجش و محتوای برنامه^۱

انواع نتایج یادگیری و راهکارهای سنجش	حقایق و اطلاعات	مفاهیم	اصول / تعمیم ها	مهارتی های شناختی	مهارت های فراشناختی	مهارت های اجتماعی و میان فردی	مهارت های روانی و حرکتی	ارزش ها و نگرش ها
تکالیف نوشتاری	❖	❖	❖	❖	❖			❖
ارائه ی مطلب	❖	❖	❖	❖	❖	❖		❖
سنجش عملکردی	❖	❖	❖	❖	❖	❖	❖	❖
تکلیف منزل	❖	❖	❖	❖	❖			❖
سؤال های سنجش شفاهی	❖	❖	❖	❖	❖	❖		❖
سؤال های آزمون عملکردی	❖	❖	❖	❖	❖		❖	
سؤال های بازیاسخ	❖	❖	❖	❖	❖			❖
سؤال های کوتاه پاسخ	❖	❖	❖	❖	❖			❖
سؤال های جوورکردنی	❖	❖	❖					❖
سؤال های چند گزینه ای	❖	❖	❖					❖
سؤال های صحیح / غلط	❖	❖	❖					

۱- مأخذ : شهرتاش، فرزانه، راهنمای ارزش یابی برای معلمان، نشر شهر تاش ۱۳۸۴.

۶- راهکارهای سنجش

قبل از ورود به بحث، بهتر است دیدگاه خود را در مورد چگونگی ارزش‌یابی از دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی از طریق پاسخ‌دادن به این پرسش‌ها که «آیا یادگیری کودکان در درس مطالعات اجتماعی باید ارزیابی شود؟ چرا؟ چرا نه؟» و نیز با توجه به پوستار زیر مشخص کنیم.

۱- دانش‌آموزان را هرگز نباید ارزش‌یابی کرد. آن‌ها باید فقط از این درس لذت ببرند و آن‌چه را دوست دارند، یاد بگیرند. آزمون‌ها آزاردهنده‌اند؛

۲- سنجش ساده خوب است اما آزمون‌های رسمی نه؛

۳- بعضی از اشکال سنجش ضروری‌اند، به شرط آن‌که همیشه به شکل آزمون نباشند. لازم است از مقیاس‌های مختلف استفاده کرد؛

۴- آزمون‌های رسمی، ضروری‌اند اما برای تکمیل سنجش از طریق آزمون‌ها می‌توان از سایر مقیاس‌ها استفاده کرد؛

۵- دانش‌آموزان باید از طریق آزمون‌های رسمی ارزش‌یابی شوند. فقط رویه‌های سنجش رسمی می‌تواند نمره‌های معتبر و قابل قبول ارائه کند.

آشنایی با راهکارهای مختلف سنجش به شما کمک می‌کند تا با سرعت، میزان دست‌یابی به اهداف را بررسی کنید. این راهکارها نحوه‌ی خوب تدریس کردن و خوب یادگرفتن و هم چنین خوب اندیشیدن در مورد یادگیری را تقویت می‌کنند. جوی که در آن، آگاهی شما و دانش‌آموزانتان نسبت به آن‌چه یاد گرفته‌اید و چگونگی آن و نیز میزان هدف‌مندی آن تعیین می‌شود. این فرایند به فراشناخت معروف است یا تفکر درباره‌ی تفکر. استفاده از این راهکارها کمک می‌کند که اولاً، میزان دست‌یابی دانش‌آموزان به اهداف افزایش یابد و دوم این که فضای کلاس به محیط بهتری برای شما و دانش‌آموزانتان تبدیل شود. از طریق به‌کارگیری این راهکارها، امکان پرورش مهارت‌های اجتماعی که هدف برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی است، فراهم می‌شود.

۱-۶- خودسنجی و سنجش هم‌سالان

در خودسنجی هدف این است که دانش‌آموز پیشرفت تحصیلی خود را در دانش، مهارت، فرایندهای یادگیری یا نگرش‌ها بسنجد. سنجش هم‌سالان به معنای سنجش دانش‌آموزان به دست سایر دانش‌آموزان است. تفاوت اصلی میان خودسنجی و سنجش هم‌سالان در این است که در خودسنجی،

دانش‌آموز با تأمل درباره‌ی یادگیری خود «یادگیری درباره‌ی یادگیری» را می‌آموزد و در سنجش هم‌سالان، دانش‌آموز با تأمل در مورد فعالیت‌های یادگیری سایر دانش‌آموزان «یادگیری از طریق تعمق بر یادگیری دیگران» را می‌آموزد. این هدف زمانی تأمین می‌شود که دانش‌آموزان به تدوین ملاک‌ها برای سنجش یادگیری خود/ دیگران ترغیب شوند.

خودسنجی کار دانش‌آموز است بنابراین باید اجازه داد در ارزش‌یابی به ما کمک کنند. آن‌ها قبل از هرکس مشکل یادگیری خود را تشخیص می‌دهند و می‌توانند پیشرفت تحصیلی خود را تحلیل و بررسی کنند. کسب تجربه در فعالیت‌های سنجش از سوی دانش‌آموزان موجب افزایش هم‌پوشی میان سنجش معلم و دانش‌آموز می‌شود. خودسنجی خوب باید منعکس‌کننده‌ی نقاط قوت و ضعف در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز باشد. برای انجام این کار باید ملاک‌های سنجش با هم‌فکری دانش‌آموز تعیین شود. از آن‌جا که خودسنجی، کم‌تر در محیط‌های آموزشی مورد استقبال قرار می‌گیرد و دانش‌آموزان مهارت‌های مورد نیاز برای خودسنجی را دارا نیستند، لذا باید در انجام آن صبور بود و به دانش‌آموزان کمک کرد تا به استقلال در یادگیری دست پیدا کنند. در خودسنجی باید موقعیت سنجش را به گونه‌ای سازمان داد که دانش‌آموز احساس کند که سنجش کاملاً در کنترل او قرار دارد.

سنجش هم‌سالان می‌تواند به صورت فردی یا در داخل گروه انجام شود. این شکل از سنجش کمک می‌کند تا دانش‌آموزان یاد بگیرند به دور از جانبداری‌ها در برخورد با دیگران دست به قضاوت منطقی بزنند. سنجش گروهی راهکاری برای گردآوری اطلاعات درباره‌ی عملکردهای دانش‌آموزان در موقعیت‌های گروهی است. پذیرفتن این نوع ارزش‌یابی به مدتی بستگی دارد که دانش‌آموزان این نوع کارکردن را تمرین کرده‌اند. اگر دانش‌آموزان پیش از آن که کار گروهی کرده باشند، به صورت رقابتی ارزش‌یابی شده باشند. به طور طبیعی درک سنجش گروهی برای آن‌ها دشوار خواهد بود.^۱ سنجش گروهی در مقایسه با سنجش رقابتی و فردی موجب یادگیری بهتر، انگیزه‌ی بیش‌تر، روابط میان فردی مثبت میان دانش‌آموزان و عزت نفس بیش‌تر می‌شود. در سنجش گروهی نیز باید ملاک‌های سنجش با توافق دانش‌آموزان به دقت تعیین شده باشد. توصیه می‌شود برای تعیین ملاک‌های ارزش‌یابی وقت کافی بگذارید. این کار امکان استفاده از نتایج سنجش را بیش‌تر می‌کند. در زیر، برخی از راهکارهای سنجش در مطالعات اجتماعی معرفی می‌شود.

۱- نمره‌ی سنجش‌های گروهی باید به سه نوع تقسیم شود: نمره‌ی فردی، نمره‌ی گروهی، نمره‌ی ترکیبی. برای آشنایی بیش‌تر با

سنجش‌های گروهی و فرم‌های مربوط، به کتاب‌های ارزش‌یابی مراجعه کنید.

نمونه‌ی قرارداد یادگیری

نام دانش آموز :	نام معلم :	تاریخ :
عناوین کلی مطالعه :		
سؤال‌ها یا مسائلی که سعی دارم آن‌ها را حل کنم به آن‌ها پاسخ دهم :		
اطلاعاتی که هم‌اکنون در مورد این موضوع دارم :		
اطلاعاتی را که باید به دست آورم :		
زمانی که باید این مطالعه را انجام دهم :		
منابعی که اطلاعات را از آن به دست خواهم آورد :		
در پایان کار انتظار دارم چه نتایجی حاصل شود؟		
چگونه از دست‌یابی به این نتایج اطمینان پیدا خواهم کرد؟		
امضای دانش آموز	امضای معلم	

نمونه‌ی فرم سنجش فرایندهای گروهی

نام دانش آموز
تاریخ یا مدت سنجش
مدت مشاهده
نظرها درباره‌ی اعضای گروه
۱- میان صحبت کردن و گوش دادن هماهنگی وجود دارد.
۲- به دیگران احترام می‌گذارد.
۳- در کارها مشارکت فعال دارد.
۴- عقاید خود را بیان می‌کند.
دانش آموز یا دانش‌آموزانی که نقش ثبت‌کننده‌ی اطلاعات را در گروه بر عهده دارند.
کارایی :
دانش آموز یا دانش‌آموزانی که نقش گزارش‌دهنده را در گروه بر عهده دارند.
کارایی :

دانش‌آموز یا دانش‌آموزانی که نقش مشارکت‌کننده / یاری‌رساننده را در گروه بر عهده دارند.

کارایی:

دانش‌آموز یا دانش‌آموزانی که نقش نگه‌دارنده‌ی زمان را بر عهده دارند.

کارایی:

۲-۶- گزارش‌های «من یاد گرفتم»

«این یک راهبرد ساده و پایدار است که شما می‌توانید به کرات از آن استفاده کنید. در پایان یک درس یا فعالیت، از دانش‌آموزان بخواهید آن چه را یاد گرفته‌اند، یادداشت کنند (یا بگویند؛ در صورتی که کم سن و سال باشند). زمانی که شما دانش‌آموزان را به یادداشت کردن آن چه فرا گرفته‌اند، تشویق می‌کنید، هریک از آن‌ها فرصت می‌یابند تا تجربه‌های یادگیری خود را به یاد آورند و در مورد آن بیندیشند. علاوه بر این، شما از مجموعه یادداشت‌های دانش‌آموزان می‌توانید بفهمید که چه چیزهایی از نظر آن‌ها هنوز مبهم است یا آن را یاد نگرفته‌اند.

ممکن است در مرحله‌ی اول، دانش‌آموزان چیزی یادداشت نکنند؛ در این صورت، مایوس نشوید؛ چرا که آن‌ها تا به حال چنین تجربه‌ای نداشته‌اند. به تدریج، آن‌ها یاد خواهند گرفت که این کار را انجام دهند. شما می‌توانید از این راهبرد، هفته‌ای دوبار استفاده کنید.»^۱

۳-۶- مرور هفته

مرور هفته، یک راهبرد سنجش در گروه‌های کوچک است. بهترین زمان استفاده از آن در پایان هفته است. دانش‌آموزان را به گروه‌های دو یا سه نفره تقسیم کنید و از آن‌ها بخواهید تا با بررسی هفته‌ی گذشته، تعدادی از مهم‌ترین کارهایی را که در کلاس انجام داده‌اند یا مهم‌ترین چیزهایی را که یاد گرفته‌اند، مشخص کنند. هر گروه باید یک گزارش کتبی / شفاهی ارائه کند. زمانی که دانش‌آموزان دریابند که در پایان هر هفته مطالب هفته‌ی گذشته را مرور و بازبینی خواهند کرد، به تدریج یاد می‌گیرند که در مورد آن چه در طول هفته انجام می‌دهند، فکر کنند. می‌توانید کار را با این جمله شروع کنید: «خوب، هفته‌ی گذشته خبرهای خوبی داشتیم. بیایید ببینیم این هفته چه خبر بوده است.»

^۱ Marzane. R (2000) Transforming classroom Grading Washington DC Association for supervision and curriculum Development.

۴-۶- بحث هرمی

«آیا تا به حال به بحث کلاسی به عنوان یک راهکار سنجش فکر کرده‌اید؟ از آن‌جا که اغلب در بحث‌های کلاسی، معلم و تعدادی از دانش‌آموزان شرکت می‌کنند، فرصتی برای درگیر شدن تمام دانش‌آموزان فراهم نمی‌شود. اما اگر شما از تمام دانش‌آموزان بخواهید تا در بحث‌های کلاسی شرکت کنند، آن وقت می‌توانید از آن به عنوان یک راهکار سنجش استفاده کنید.

ابتدا یک یا دو سؤال مهم در مورد آن‌چه دانش‌آموزان باید یاد بگیرند، مطرح کنید. دانش‌آموزان را به گروه‌های دو نفره تقسیم و آن‌ها را به بحث کردن پیرامون موضوع وادار کنید. سپس آن‌ها را در گروه‌های چهار نفره قرار دهید و از آن‌ها بخواهید تا دوباره در مورد همان سؤال‌ها با یکدیگر بحث کنند. در نوبت بعدی، آن‌ها را در گروه‌های هشت نفره قرار دهید و مجدداً از آن‌ها بخواهید تا سؤالات را در گروه به بحث بگذارند. با این کار، همه‌ی دانش‌آموزان فرصت صحبت کردن می‌یابند و همگی در بحث کلاسی شرکت خواهند کرد. در صورتی که سؤال‌های مطرح شده مهم باشند، در بحث جمعی، آن‌ها فرصت بررسی مجدد آن را پیدا خواهند کرد. این راهکار به شما اجازه می‌دهد تا توانایی دانش‌آموزان را در مهارت‌هایی چون مذاکره، تحمل آرای مخالف، گوش دادن به صحبت دیگران، ترکیب ایده‌ها، به کارگیری آموخته‌ها ارزیابی کنید.»^۱

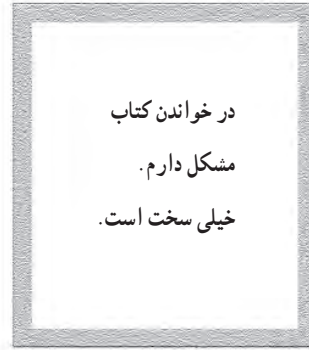
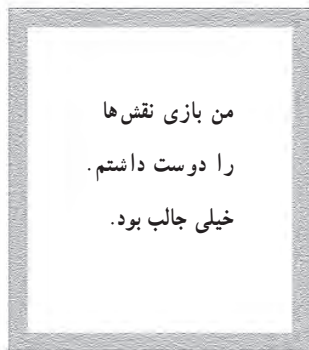
۵-۶- پنجره‌های شفاف و مات

«برای سنجش میزان یادگیری می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید تا چیزهایی را که فهمیده‌اند، در پنجره‌ی شفاف و چیزهایی را که به درستی نفهمیده‌اند یا برای آن‌ها مشکل بوده است، در پنجره‌ی مات قرار دهند؛ در آن صورت، آن‌ها فرصت خواهند یافت که در مورد یادگیری خود عمیق‌تر بیندیشند. استفاده از پنجره‌های شفاف و مات می‌تواند برای تعیین سطح توانایی‌های فردی نیز استفاده شود.»

۱- منبع پیشین.

پنجره‌ی مات

پنجره‌ی شفاف



ثبت سوابق: از دانش‌آموزان بخواهید تا امتیاز یا نمره‌ای را که برای خواندن هر تکلیف یا متنی، دیدن فیلمی، شرکت کردن در پروژه‌ای، خواندن کتابی، کشیدن نقشه‌ای و... دریافت کرده‌اند، بلافاصله بعد از انجام تکالیف ثبت کنند. این کار مسئولیت‌هایی را بر عهده‌ی دانش‌آموز می‌گذارد. ثبت سوابق کار دشواری نخواهد بود. برای اثربخش بودن این کار از دانش‌آموزان بخواهید توضیحات کوتاهی را در کنار هر مدخل بنویسند. این یادداشت‌ها باید ایده‌ی اصلی یا مهم‌ترین ویژگی فعالیت را دربر داشته باشد.^۱

نمونه‌ی ثبت سوابق

تاریخ	تکالیف	نمره
دوشنبه ۸/۳	پخش فیلمی با موضوع ایمنی عبور و مرور	
توضیحات	(.....)	(.....)
سه‌شنبه ۸/۴	دادن ورقه‌ی گزارش درباره‌ی ایمنی عبور و مرور	
توضیحات	(.....)	(.....)
چهارشنبه ۸/۵	ترسیم محل عبور عابر پیاده در نزدیکی مدرسه	
توضیحات	(.....)	(.....)

۱- منبع پیشین.

احتمالاً همه‌ی معلمان علاقه‌مندند که به دانش‌آموزان خود مسئولیت‌پذیری بیش‌تری یاد بدهند. ثبت سوابق، راه قطعی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان است. این کار هم چنین امکان پرورش مهارت‌های فراشناختی را از طریق افزایش آگاهی دانش‌آموزان نسبت به کاری که انجام می‌دهند، فراهم می‌کند.

۶-۶- جلسات ادواری

جلسات ادواری روش بسیار خوبی برای پی‌بردن به احساسات و افکار دانش‌آموزان است. برای این کار، صندلی‌های کلاس را به‌صورت دایره بچینید و خود نیز در جمع دانش‌آموزان قرار بگیرید. جلسه را با صحبت در مورد آن‌چه قصد دارید در جریان این گفت‌وگو به آن دست یابید، آغاز کنید. سپس به هر یک از دانش‌آموزان فرصتی برای اظهارنظر بدهید. برای ورود دانش‌آموزان به بحث جمعی باید از آن‌ها حمایت کنید. این راهکار مبتنی بر نظر ویگوتسکی در زمینه‌ی هوش اجتماعی است. او اظهار می‌دارد که یکی از مطمئن‌ترین راه‌ها برای پی‌بردن به حقیقت اشیا، درک و استنباط گروهی است. کودکان قبل از سال‌های میانی به صحبت کردن در جمع بی‌علاقه می‌شوند، وظیفه‌ی شماست که بر این پدیده غلبه کنید. جلسات ادواری بسته به این که دانش‌آموزان تا چه اندازه موضوع را عمیق مورد بحث قرار می‌دهند، می‌تواند از ۱۰ دقیقه تا یک ساعت به طول انجامد. در این جلسات، از طریق بیان احساسات و عقاید شما می‌توانید تلقی و نگرش دانش‌آموزان و نیز برخی از مهارت‌ها چون مذاکره کردن، ترکیب ایده‌ها، استنباط و هم‌چنین دانش آن‌ها را مورد سنجش قرار دهید.

۶-۷- به تصویر کشیدن آموخته‌ها

به تصویر کشیدن آموخته‌ها یکی از راه‌های بازنمایی است و هر دانش‌آموز می‌تواند از آغاز یک واحد یادگیری، به تدریج میزان درک خود را از مباحث ارائه شده، به تصویر بکشد. شما می‌توانید حداقل هفته‌ای یک بار از دانش‌آموزان بخواهید تا آن‌چه را در مطالعات اجتماعی فراگرفته‌اند و برای آن‌ها جالب بوده است، به تصویر بکشند. این کار زمینه‌ی پرورش هوش فضایی را در آن‌ها فراهم می‌کند. می‌توان هر چند وقت یک‌بار، نمایشگاهی از نقاشی‌ها و نقشه‌های آن‌ها ترتیب داد. رسم خط زمان برای حوادث تاریخی یا اجتماعی، رسم نقشه‌ی راه‌ها و مسیرها، به تصویر کشیدن وقایع و رخدادها از این جمله است. توجه داشته باشید که بعضی از دانش‌آموزان در بیان شفاهی، مهارت لازم را ندارند و این کار فرصت خوبی است برای این که آن‌ها توانایی‌های خود را نشان دهند.

۸-۶- نمایشگاه‌ها

انجام دادن تکالیف مدرسه مانند آماده کردن یک کار هنری است که هرگز نمایش داده نمی‌شود. آیا این عجیب نیست؟ این اتفاقی است که هر روزه در مورد تکالیف یادگیری در مدارس ما رخ می‌دهد. با نمایش کارهای دانش‌آموزان در مکان‌های مختلف، شما می‌توانید به دانش‌آموزان کمک کنید تا با مسائل و روابط و موقعیت‌های واقعی در محیط جامعه آشنا شوند. کارهای دانش‌آموزان را می‌توانید در بیمارستان‌ها، مراکز نگهداری سالمندان، پیاده‌روها، فروشگاه‌ها و... به نمایش بگذارید. اولیای دانش‌آموزان از این که کارهای فرزندان خود را در معرض دید عموم ببینند، احساس افتخار می‌کنند. این کار می‌تواند وجهه‌ی مدرسه را در جامعه‌ی محلی بالا ببرد.

۹-۶- فهرست سنجش اتفاقی

فهرست سنجش اتفاقی به شما کمک می‌کند تا خلاصه‌ای از آن چه دانش‌آموزان فکر می‌کنند در مدت معینی آموخته‌اند، به دست آورید. برای استفاده از این راهبرد، هر فعالیت آموزشی را که در جریان اجراست، برای مدتی متوقف کنید و از هر یک از دانش‌آموزان بخواهید تا آن چه را فراگرفته است، فهرست کند. دانش‌آموزان خردسال فقط می‌توانند افکار و آموخته‌های خود را بیان کنند اما دانش‌آموزان بزرگ‌تر می‌توانند خودشان فهرستی از آن چه را آموخته‌اند، تهیه کنند. راه دیگر این است که فهرستی از آن چه را فراگرفته‌اند، تهیه کنند. این راهبرد به تقویت مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان نیز کمک می‌کند.

۷- ایستگاه‌های سنجش

ایستگاه سنجش به محلی گفته می‌شود که معلم شکل‌گیری مفاهیم، مهارت‌ها، و نگرش‌ها را به صورت انفرادی یا گروهی براساس اهداف خاصی مورد سنجش قرار می‌دهد. ایستگاه سنجش به معلم اجازه می‌دهد تا توانایی دانش‌آموزان را در به کارگیری درست مطالب، وسایل و ایده‌ها بررسی کند. از این راهکار می‌توان در داخل یا خارج از کلاس استفاده کرد. در ایستگاه‌های سنجش می‌توان از دانش‌آموزان خواست تا توانایی کار با تلسکوپ، استفاده از نقشه‌ها، تغییرات آب و هوایی، نگارش داستان، وقایع‌نگاری در مورد یک حادثه را نشان دهند. ایستگاه‌های

سنجش علاوه بر بُعد تعاملی می‌توانند به تقویت مهارت‌های نوشتاری نیز کمک کنند. انتخاب محل، ارائه‌ی دستورالعمل واضح و روشن به دانش‌آموزان برای انجام تکالیف و مشخص بودن نحوه‌ی ورود و خروج دانش‌آموزان به ایستگاه سنجش باید به درستی تعیین شود. این موارد عبارت‌اند از:

- محل ایستگاه

- دستورالعمل روشن در مورد تکلیف دانش‌آموز

- حرکت از ایستگاه به ایستگاه دیگر

- مدت در نظر گرفته شده برای هر ایستگاه

- روش ثبت اطلاعات

- چگونگی ارائه‌ی نتیجه

- کارهایی که دانش‌آموز پس از خروج از ایستگاه/ هنگام برگشت به کلاس باید انجام دهد.

کار دانش‌آموزان را می‌توان از طریق واقعه‌نگاری فهرست مشاهده یا مقیاس درجه‌بندی بررسی کرد.

۸- پوشه‌ی کار^۱

پوشه‌ی کار مجموعه‌ای از کارهای دانش‌آموز است که به معلم و دانش‌آموز کمک می‌کند تا در مورد روند یادگیری قضاوت کنند. نمونه کارهایی که در پوشه‌ی کار قرار داده می‌شوند، می‌تواند به وسیله‌ی دانش‌آموز، معلم یا هر دو انتخاب شود (بهتر است که بیش‌تر مسئولیت متوجه خود دانش‌آموز باشد). پوشه‌ی کار ثبت پیشرفت دانش‌آموز در طول زمان و در چندین نوبت است. این داده‌ها تولیدات مختلف دانش‌آموز را در یک قلمرو خاص، که منعکس‌کننده‌ی انگیزه و عکس‌العمل اوست، نشان می‌دهد. در پوشه‌ی کار باید حداقل دو سطح داده (اولیه و پایانی) وجود داشته باشد. استنتاج براساس اختلاف احتمالی هر یک از این دو دسته داده و بر مبنای استانداردها، به سنجش معتبر منجر می‌شود. داده‌های اولیه از ارزش خاصی برخوردارند. معمولاً انتخاب برخی مواد برای قرار گرفتن در پوشه‌ی کار با مشارکت دانش‌آموز صورت می‌گیرد. موارد انتخاب شده باید منعکس‌کننده‌ی پیشرفت دانش‌آموز باشد. البته باید امکان افزودن داده‌های پیش‌بینی نشده در پوشه‌ی کار وجود داشته باشد.

بر روی نمونه‌های انتخابی باید تاریخ، یادداشت‌های دانش‌آموز و نیز اظهارنظر معلم ثبت شده باشد. برای سنجش نمونه‌های جمع‌آوری شده باید ملاک‌های سنجش را تعیین کرد. داده‌های جمع‌آوری شده در پوشه‌ی کار می‌تواند شامل نتایج آزمون‌های کلاسی، تکالیف منزل، کارهای تولیدی، فعالیت‌های روزانه، فعالیت‌های گروهی و... باشد. در زیر، پیشنهادهای برای تهیه‌ی پوشه‌ی کار مطرح شده است:

— نمونه‌ی کار روزانه‌ی دانش‌آموز؛ مثلاً، ورقه‌ی امتحانی‌ای که بخشی از فعالیت روزانه‌ی دانش‌آموز است؛

— ثبت اطلاعات مختلف مثل یادداشت‌های تحقیقی، نمودارها و نقشه‌ها؛

— نمونه‌های نوشتاری دانش‌آموز از قبیل مقاله‌ها و داستان‌ها؛

— پیش‌نویس یا طرح‌های اولیه‌ی در دست اقدام؛

— تولیدات تمام شده و کامل، پیش‌نویس‌ها یا طرح‌های نهایی؛

— تلاش‌های مشترک یا گروهی که کار تعدادی از دانش‌آموزان را نشان می‌دهد؛

— یادداشت‌های ساده‌ی روزانه؛

— اندیشه‌ها از قبیل گزارش‌های «من یاد گرفتم»؛

— نتایج آزمون‌ها، پروژه‌های اصلی یا تصاویری از نمایشگاه‌ها و فعالیت‌های عملی دانش‌آموزان که امکان نگهداری مستقیم آن‌ها در پوشه‌ی کار وجود ندارد؛

— اظهارنظرها و بازخوردهای معلم؛

— بینش‌ها، ایده‌ها و تفکرات خلاق، و بازتاب‌های رشد فردی.

در مورد نگهداری از پوشه‌ی کار، نظرهای مختلفی وجود دارد. این که چه کسی تصمیم می‌گیرد چه چیزی در پوشه‌ی کار قرار گیرد، آیا معلم سال بعد می‌تواند کارها را بررسی کند یا آیا کودک می‌تواند در پایان سال آن را به خانه ببرد. بهترین حالت این است که آن‌چنان جو قابل اعتمادی به وجود آید که دانش‌آموز از معلم بخواهد پوشه‌ی کار او را بررسی کند. بسیار مفید خواهد بود اگر پوشه‌ی کار در زمان گردهمایی اولیا در اختیار آن‌ها قرار گیرد.

شایسته است معلم در پایان هر ماه، محتوای پوشه‌ی کار هر دانش‌آموز را با حضور خود او بررسی کند و با هم برای بهبود کار تصمیم بگیرند.

ارزیابی نمونه کارها در پوشه‌ی کار:

● نمونه مسئله‌ای که منعکس می‌کند انجام آن کار برای شما مشکل بوده است؛

- کاری که توانایی شما را در شروع یک فعالیت جدید نشان می‌دهد؛
- نمونه‌ای که نشان می‌دهد شما به راه حل دست پیدا کردید؛
- نمونه‌ای که نشان می‌دهد چیز جدیدی یاد گرفتید؛
- نمونه‌ای از یک کار نیمه تمام و چگونگی به اتمام رساندن آن؛
- دو مورد که به آن افتخار می‌کنید؛
- یک مثال از کاری که به خوبی به اتمام نرسیده است؛
- دو مورد که در مورد صحت انجام آن تردید دارید و راه‌هایی که می‌توانید کار را به نتیجه برسانید.

۹- مشارکت والدین

- اکثر اولیا به نحوه‌ی عملکرد مدرسه علاقه‌مندند و تمایل دارند در جریان پیشرفت یادگیری فرزندان خود قرار داشته باشند. شما می‌توانید از کمک اولیا در امر سنجش دانش‌آموزان استفاده کنید؛ برای این کار می‌توانید:
- نامه‌ی کوتاهی برای اولیا ارسال کنید و در آن، در مورد چگونگی عملکرد دانش‌آموز در زمینه‌ی انجام تکالیف با شرکت در فعالیت‌های گروهی و...، توضیح دهید.
 - در صورتی که برخی از تکالیف سنجش نیازمند همکاری اولیاست، آن را از طریق نامه، مذاکره‌ی تلفنی یا گردهمایی به اطلاع والدین برسانید.
 - از طریق تماس تلفنی، اولیا را در جریان پیشرفت یادگیری دانش‌آموز قرار دهید و اگر در مواردی به همکاری نیاز دارید، آن را مطرح کنید.
 - گردهمایی برگزار کرده و در آن، بازخورد خود را در مورد پیشرفت یادگیری دانش‌آموز به اولیا منعکس کنید. این کار نشان می‌دهد که شما برای تک تک دانش‌آموزان ارزش قائل‌اید. اظهارنظرهای منفی خود را درباره‌ی دانش‌آموزان با طرح یک نکته‌ی مثبت متعادل کنید. انتظارات خود را از نوع همکاری اولیا بگویید. بکوشید فضای گردهمایی را به گونه‌ای سازماندهی کنید که موجب نزدیکی بیش‌تر شما و اولیای دانش‌آموزان شود.

۱۰- سنجش کارآمدی معلم

معلمان علاوه بر سنجش عملکرد دانش‌آموزان باید بتوانند میزان توانایی خود در دستیابی به اهداف را نیز ارزیابی کنند. برای این که معلمان بتوانند کارآمدی خود را در امر تدریس ارزیابی کنند، چند پرسش در این جا مطرح کرده‌ایم. پاسخ به این پرسش‌ها، به شما کمک می‌کند که درباره‌ی کارهایتان عمیقاً بیندیشید. اگر هر از چند گاه به این پرسش‌ها پاسخ دهید، خواهید توانست در مورد فرایند آموزش تفکر کرده، درباره‌ی چگونگی بهبود آن تصمیم‌گیری کنید.

نمونه‌ی سیاهه‌ی سنجش معلم از کار خود :

۱- آیا سعی می‌کنم درباره‌ی مطالبی که آموزش می‌دهم، بیش‌تر یاد بگیرم؟ به تازگی، چه کتاب‌هایی را مطالعه کرده‌ام؟

۲- آیا با کودکان درباره‌ی مطالبی که می‌خوانم، صحبت می‌کنم؟

۳- آیا به افکار کودکان درباره‌ی مطالعات اجتماعی علاقه‌مندم؟ آیا در صدد بی‌بردن به علایق آن‌ها هستم؟

۴- آیا دروس به نحو مناسبی سازماندهی شده‌اند؟ آیا دانش‌آموزان مفاهیم را عمیقاً مطالعه می‌کنند یا فقط به حفظ آن می‌پردازند؟

۵- آیا برای ایجاد ارتباط تلاش می‌کنم؟ آیا می‌توانم موضوع مطالعات اجتماعی را برای درک عمیق‌تر به سایر موضوعات درسی مربوط کنم؟ آیا تلاش می‌کنم که مطالب را به مسائل حال و آینده ارتباط دهم؟

۶- آیا ایده‌ها و مفاهیم کلیدی را تدریس می‌کنم یا صرفاً به ارائه‌ی اطلاعات بسنده می‌کنم؟
- نمونه‌ای از ایده‌های اساسی شامل ...:

۷- من و دانش‌آموزانم کدام ارزش‌های اساسی را کاوش می‌کنیم؟ آیا گفت‌وگوها و صحبت‌ها موجب می‌شود تا ما به عمق مطلب پی ببریم؟ آخرین باری که من و دانش‌آموزان واقعاً احساسات را کاوش کردیم، کی بود؟

۸- آیا فعالیت‌هایی را پیش‌بینی می‌کنم که راه‌های متعددی برای یادگیری فراهم کند؟

۹- آیا دانش‌آموزان، دست‌اندرکار اجرای پروژه‌های مشترک، بحث و گفت‌وگو برای کشف

مطلب، خلق آثار هنری، نمایش و... برای نشان دادن یادگیری خود می‌شوند؟

۱۰- آیا دانش‌آموزان را در فعالیت‌های مردمی مشارکت می‌دهم؟ آیا کلاس من با کلاس‌های دیگر درگیر انجام پروژه‌های وسیع‌تر در سطح مدرسه/جامعه می‌شوند؟

۱۱- آیا در بین دانش‌آموزان، کتاب‌خوان واقعی تربیت می‌کنم؟ آیا آن‌ها با زندگی‌نامه، داستان تاریخی، قصه‌هایی درباره‌ی سایر کشورها برای یادگیری بیش‌تر روبه‌رو می‌شوند؟

۱۲- آیا اتفاق‌های کلاس آن‌قدر جالب‌اند که اگر من دانش‌آموز بودم، برای حضور در کلاس از خود تمایل نشان دهم؟

مأخذ: Trice, A (2000) A Handbook of classroom Assessment, Newyork, Longman.

در طول سال، این پرسش‌ها را به دفعات از خود پرسید تا به شما در تدریس بهتر مطالعات اجتماعی و نیز شناخت بیش‌تر در مورد مردم و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنید، کمک کند.

دانستنی‌های خود را بیازمایید

- ۱- سنجش به عنوان کاوش چه تفاوتی با سنجش به عنوان یک شیوه یا اندازه‌گیری دارد؟
- ۲- گزارش‌های «من یاد گرفتم»، چگونه و به چه منظور تنظیم می‌شوند؟
- ۳- پس از سنجش، چه تصمیماتی ممکن است در مورد مقاصد و فرایند آموزش گرفته شود؟
- ۴- منظور از ایستگاه‌های سنجش چیست؟ توضیح دهید.
- ۵- عمده‌ترین مشخصات پوشه‌ی کار را فهرست کنید.

فعالیت‌ها

- ۱- با تعدادی از دانش‌آموزان ابتدایی مصاحبه کرده، در مورد نگرش آن‌ها نسبت به مورد آزمون قرار گرفتن، پرس‌وجو کنید. آیا بین نگرش دانش‌آموز نسبت به آزمون و میزان موفقیت آن‌ها رابطه‌ای وجود دارد؟
- ۲- تعدادی از فعالیت‌هایی را که دانش‌آموزان در مطالعات اجتماعی انجام می‌دهند اما سنجش آن برای شما دشوار است، فهرست کنید و بکوشید با استفاده از راهکارهای سنجشی که در این بخش ارائه شده است، راه‌حلی برای آن‌ها بیابید.
- ۳- گزارش «من یاد گرفتم» را در مورد یادگیری خود از این فصل بنویسید.
- ۴- گزارشی از سنجش دانش‌آموزان را از چند کلاس جمع‌آوری کرده، در مورد راهکارهای به کار گرفته شده، با معلمان خود گفت‌وگو کنید. به نظر شما تا چه میزان راهکارهای به کار گرفته شده، یادگیری دانش‌آموزان را منعکس می‌کند؟
- ۵- یک «سیاهه‌ی ارزیابی معلم از خود» برای سنجش کارآمدی معلم در تدریس یک واحد یادگیری درس مطالعات اجتماعی طراحی کنید.

معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل هفتم

- پاشا شریفی، حسن و علیرضا کیامنش؛ شیوه‌های ارزش‌یابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، انتشارات آموزش و پرورش، ۱۳۸۳.
- رستگار، طاهره؛ ارزش‌یابی در خدمت آموزش، رویکردی نو در سنجش و ارزش‌یابی با تأکید بر سنجش مستمر و پویا و بازخورد مؤثر به دانش‌آموزان، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت، ۱۳۸۶.
- سیف، علی‌اکبر؛ روش‌های اندازه‌گیری و ارزش‌یابی آموزشی، چاپ نیل، ۱۳۷۵.
- کیامنش، علیرضا؛ روش‌های ارزش‌یابی آموزشی، دانشگاه پیام نور، ۱۳۸۴.

منابع

- آرمسترانگ، تامس؛ هوش‌های چندگانه در کلاس‌های درسی، ترجمه‌ی مهشید صفری، ویرایش دوم، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۳.
- ابراهیمی قوام، صغری؛ مطالعه‌ی تطبیقی استانداردها و اهداف برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی در پنج کشور کانادا، استرالیا، ایالات متحده‌ی آمریکا، ژاپن و انگلستان، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، ۱۳۸۲.
- اتحادیه‌ی بین‌المللی جغرافیا (۱۹۹۲)؛ منشور بین‌المللی آموزش جغرافیا، ترجمه‌ی دکتر ناهید فلاحیان، مجله‌ی رشد آموزش جغرافیا، شماره‌ی ۴۰.
- اسلاوین، رابرت‌ایی؛ روان‌شناسی تربیتی، نظریه و کاربرست، ترجمه‌ی سیدیحیی سیدمحمدی، انتشارات روان، ۱۳۸۵.
- باقری، خسرو و زهره خسروی؛ راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه‌ی درسی، فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، شماره‌ی ۸، ۱۳۸۷.
- بیک محمدی، حسن؛ مقدمه‌ای بر جغرافیای تاریخی ایران، نشر دانشگاه اصفهان، ۱۳۷۷.
- خادمی، عین‌اله؛ بررسی عوامل مؤثر بر درونی کردن ارزش‌های اسلامی در دانش‌آموزان، اداره‌ی کل آموزش و پرورش استان قم، ۱۳۷۹.
- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی؛ کارگاه آموزشی ارزش‌ها (با همکاری اساتید و مدرسان مدعو دانشگاه فیلیپین)، ۱۳۸۴.
- رئیس دانا، فرخ‌لقا؛ برنامه‌ی آموزشی تلفیقی چیست؟، مجله‌ی رشد تکنولوژی آموزشی، دفتر انتشارات کمک آموزشی، ۱۳۸۰.
- رستگار، طاهره؛ ارزش‌یابی در خدمت آموزش، رویکردهای نو در سنجش و ارزش‌یابی مستمر و پویا...، مؤسسه‌ی فرهنگی منادی تربیت، ۱۳۸۶.
- رفیع‌پور، فرامرز؛ آناتومی جامعه، مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی کاربردی، شرکت سهامی انتشار، ۱۳۷۸.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی آموزش عمومی (ابتدایی — راهنمایی) گروه مطالعات اجتماعی، ۱۳۸۷.

– سلسبیلی، نادر؛ آشنایی با تجربیات و طراحی رویکرد حل مسئله و پژوهشگری با تأکید بر مطالعات اجتماعی، انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، ۱۳۸۸.

– شایان، سیاوش؛ درباره‌ی آموزش جغرافیا، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۳.
– شایان، سیاوش و دیگران؛ راهکارهای آموزش جغرافیا، نشر شورا، ۱۳۷۷.

– شرف‌بیانی، حمیدرضا؛ اصول راهنمای تهیه‌ی بسته‌ی آموزشی، رشد جوانه‌ها، فصل‌نامه‌ی دفتر انتشارات کمک آموزشی، ۱۳۸۶.

– شعاری‌نژاد، علی‌اکبر؛ فرهنگ علوم رفتاری، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۷۵.
– علم‌الهدی، جمیله؛ مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی، براساس فلسفه‌ی صدر، انتشارات دانشگاه امام صادق (ع)، ۱۳۸۴.

– فلاحیان، ناهید؛ آموزش جغرافیا و پرورش هوش‌های چندگانه، مجله‌ی رشد آموزش جغرافیا، شماره‌ی ۸۳، ۱۳۸۷.

– فلاحیان، ناهید؛ سواد اقتصادی و برنامه‌های درسی، فصل‌نامه‌ی حساب و کتاب، ۱۳۸۶.

– فلاحیان، ناهید؛ نگرش سیستمی در جغرافیا، نشریه‌ی پدیده، دبیرخانه‌ی جغرافیا سازمان آموزش و پرورش استان فارس، ۱۳۸۶.

– قائینی، زهره؛ گام به گام با تاریخ، دست‌نامه‌ی فعالیت‌های آموزشی مشارکتی تاریخ ادبیات با کودکان و نوجوانان، نشر چیستا، ۱۳۸۵.

– کرین، ویلیام؛ نظریه‌های رشد، ترجمه‌ی خوی‌نژاد و دیگران، ۱۳۸۴.
– کیامنش، علیرضا؛ کارگاه ارزش‌یابی توصیفی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، ۱۳۸۸.

– مجدفر، مرتضی؛ بسته‌های آموزشی چیست؟، انتشارات چاپار فرزنانگان، ۱۳۷۵.

– معظمی، شهلا و ناهید فلاحیان؛ آموزش حقوق برای نوجوانان (راهنمای معلم)، درس اختیاری برای دوره‌ی متوسطه، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۲.
– ملکی، حسن؛ سازماندهی محتوای برنامه‌ی درسی با تأکید بر مطالعات

اجتماعی، نشر قو، ۱۳۷۴.

– ملکی، حسن و محمود معافی؛ گزارش تحقیقاتی چگونگی تلفیق برنامه‌های تاریخ، جغرافیا و تعلیمات اجتماعی و ارائه‌ی اصول و روش‌های مناسب در این خصوص، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، مرکز منابع، ۱۳۷۵.

– مهرمحمدی، محمود؛ آشنایی با اصول و مبانی نظری رویکرد تلفیقی، کارگاه برنامه‌ریزی تلفیقی، اردوگاه شهید باهنر، مرداد ماه ۱۳۸۲.

– نوری، علاء؛ توسعه‌ی سواد خواندن، رسالت کتاب‌های آموزشی، فصل‌نامه‌ی رشد جوانه‌ها، شماره‌ی ۸، ۱۳۸۳.

– نیک‌گهر، عبدالحسین؛ مبانی جامعه‌شناسی، نشر توتیا، ۱۳۸۷.

– وزارت آموزش و پرورش؛ تاریخ‌شناسی دوره‌ی پیش‌دانشگاهی، ۱۳۸۷.

– وزارت آموزش و پرورش؛ روش آموزش جغرافیا، دوره‌ی کاردانی تربیت معلّم، رشته‌ی مطالعات اجتماعی، ۱۳۸۴.

– وزارت آموزش و پرورش؛ مطالعات اجتماعی، کتاب درسی سال اوّل دبیرستان، ۱۳۸۶.

– Department of Education, Queensland, 1988, Primary Social studies Source book.

– Queensland, 2004, Studies of Society and Environment curriculum, Geography syllabus.



مدرسین محترم، دانشجو معلمان گرامی و صاحب نظران ارجمندی توانمند نظر اصلاحی خود را درباره‌ی
مطالب این کتاب از طریق نامه به یکی از نشانی‌های زیر ارسال نمایند.

۱۵۸۵۵/۳۶۳- گروه تربیت معلم

teacheredu@talif.sch.ir

<http://teacheredu.talif.sch.ir>

صندوق پستی

پیام نگار (ایمیل)

وبگاه (وبسایت)

دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی