ایران عرضه
فروشگاه کالاهای دانلودی
IRANARZE.IR

IranArze.ir
@iranarze

کد محصول
ES1862

آخرین بروزرسانی
۳۰ خرداد ۱۴۰۵

درسنامه استخدامی

آموزش و پرورش
(حیطه تخصصی مشترک)

- پوشش دهی مباحث مهم و پرکاربرد به زبان ساده و روان
- نسخه رایگان شامل ۳۱۱ صفحه (صفحات کمتر و بدون سوال)
- برای تهیه نسخه اصلی، حاوی ۷۹۰ صفحه به همراه سوالات خود آزمایی، به سایت ایران عرضه مراجعه نمایید.

انتشار یا استفاده غیر تجاری از این جزوه، بدون حذف لوگوی ایران عرضه "مجاز" می باشد
IRANARZE.IR

لینک های مفید آزمون استخدامی آموزش و پرورش

خرید درسنامه حیطه تخصصی مشترک آزمون	**سوالات رایگان آموزش و پرورش با پاسخنامه**
خرید درسنامه حیطه عمومی آزمون	**خرید درسنامه مشترک آزمون**
خرید پکیج سوالات مشترک آزمون	**خرید گلچین سوالات مشترک آزمون**
منابع مشترک آزمون	**منابع تخصصی آزمون**
سوالات تخصصی آزمون	**فایل اطلاعات آزمون**
اخبار آزمون	**شبکه های اجتماعی ایران عرضه** (فایل های رایگان + تخفیفات هفتگی + اخبار)

(برای مشاهده هر بخش روی آن بزنید)

آخرین بروزرسانی های محصول:

۱۴۰۵/۰۵/۲۰ اضافه شدن بخش آموزش مفاهیم دینی همگام با روانشناسی رشد

۱۴۰۵/۰۳/۳۰ اضافه شدن دو بخش جدید به فصل پنجم

۱۴۰۵/۰۱/۱۱ تالیف مجدد محصول

فهرست مطالب

- **فصل اول: آشنایی با تربیت چند ساحتی - صفحه ۴**
  - بخش اول: مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (خلاصه + نکات)
  - بخش دوم: برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (خلاصه + نکات)
- **فصل دوم: روش ها و فنون تدریس (خلاصه + نکات) - صفحه ۳۰**
- **فصل سوم: سنجش و اندازه گیری پیشرفت تحصیلی (خلاصه + نکات) - صفحه ۶۸**
- **فصل چهارم: روانشناسی تربیتی - صفحه ۱۱۸**
  - بخش اول: روانشناسی تربیتی (خلاصه + نکات)
  - بخش دوم: مسئولیت و سازندگی (خلاصه + نکات)
- **فصل پنجم: اسناد و قوانین بالادستی - صفحه ۱۸۵**
  - بخش اول: سیاست های کلی ایجاد تحول در آموزش و پرورش (خلاصه)
  - بخش دوم: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (خلاصه + نکات)
  - بخش سوم: آیین نامه اجرایی مدارس (خلاصه + نکات)
  - بخش چهارم: قانون اهداف و وظایف آموزش و پرورش (خلاصه)
  - بخش پنجم: قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش (خلاصه)
- **فصل ششم: روانشناسی رشد و اختلالات یادگیری - صفحه ۲۲۰**
  - بخش اول: روانشناسی رشد (خلاصه + نکات)
  - بخش دوم: اختلالات یادگیری (خلاصه + نکات)
  - بخش سوم: آموزش مفاهیم دینی همگام با روانشناسی رشد (خلاصه + نکات)
- **فصل هفتم: فناوری های نوین آموزشی (خلاصه + نکات) - صفحه ۳۱۷**

این جزوه، خلاصه ای از درسنامه آموزش و پرورش حیطه تخصصی مشترک می باشد. در صورت تمایل به تهیه نسخه کامل آن به همراه سوالات خودآزمایی، می توانید این محصول را از سایت ایران عرضه خریداری نمایید.

خرید محصول

❖ فصل اول: آشنایی با تربیت چند ساحتی

➢ بخش اول: مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (خلاصه + نکات)

فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران

مقدمه: هدایت شایسته بخش «تربیت رسمی و عمومی» از جریان تربیت در هر جامعه، نیازمند آن است که مجموعه ای از گزاره های مدلل و مدون، تبیین چیستی، چرایی و چگونگی آن را بر پایه فلسفه تربیتی خاص آن جامعه، بر عهده گیرد تا هدایت، جهت دهی و اصلاح مداوم این بخش مهم از جریان تربیت با توجه و التزام به چنین مجموعه ای صورت پذیرد.

خلاصه ضرورت تدوین «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران»

تاریخمندی تربیت رسمی: تربیت رسمی، پدیده‌ای تاریخمند است که باید متناسب با شرایط زمان و مکان تغییر کند و الگوی واحد و جهانی ندارد. تصور اشتباه وجود الگویی یگانه باعث شده مدل غربی به جوامع دیگر تحمیل شود، که این امر مانع توسعه متناسب با فرهنگ بومی و موجب انقطاع از پیشینه تاریخی آن‌ها شده است. بنابراین، هر کشور باید بر اساس مبانی فکری، فرهنگ و فلسفه تربیتی خود، الگوی تربیت رسمی مناسب را طراحی کند، زیرا تربیت رسمی نه‌تنها تحت تأثیر شرایط اجتماعی است، بلکه نقش مهمی در حفظ ارزش‌ها و تحولات مطلوب جامعه دارد.

ویژگی‌های خاص تربیت رسمی: تربیت رسمی و عمومی دارای ویژگی‌ها و اقتضائات خاصی است که نمی‌توان آن را صرفاً در چارچوب فلسفه تربیتی عام بررسی کرد. در فلسفه تربیت معاصر، حتی درباره ضرورت وجودی تربیت رسمی و عمومی تردیدهایی مطرح شده است. بنابراین، با توجه به ارتباط آن با مسائل سیاسی، حقوقی، اقتصادی و اجتماعی، لازم است فلسفه‌ای مستقل و متناسب برای تربیت رسمی و عمومی تدوین شود.

فقدان فلسفه تربیتی بومی: نظام تربیت رسمی و عمومی در ایران تاکنون بر فلسفه‌ای مدون و بومی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی استوار نبوده است. این مسئله باعث ناهماهنگی، ناکارآمدی و عدم موفقیت اصلاحات شده است، درحالی‌که الگوهای وارداتی نیز مشکلات و بحران‌هایی ایجاد کرده‌اند. بنابراین، تدوین فلسفه‌ای اسلامی-ایرانی برای تربیت رسمی و عمومی، پیش‌نیاز هرگونه تحول اساسی در این نظام است.

تأثیر مدرنیته بر نظام تربیتی: نظام تربیتی ایران، پیش از مواجهه با الگوی مدرن، مبتنی بر سنت‌های تاریخی بود، اما پس از ورود مدل غربی، بدون نقد و بررسی، به‌عنوان جایگزینی قدرتمند پذیرفته شد. این برخورد انفعالی باعث شد که الگوی سنتی و مدرن، بدون تعامل سازنده، به‌طور موازی پیش بروند. درحالی‌که رویکرد مطلوب، نقد و اصلاح سنت تربیتی اسلامی-ایرانی

همراه با بهره‌گیری از تجارب جهانی است. به عبارت دیگر، با در نظر گرفتن اصل و اساس گوهر تجارب تاریخی خود، لایه های بیرونی آن را با جریان متحول زمانه و نیازهای روز متحول مینمودیم. متأسفانه، حتی در دوره پیش از انقلاب نیز چنین مواجهه‌ای در اصلاح نظام تربیتی مدنظر نبود. در نتیجه، برای توسعه مطلوب نظام تربیتی، تدوین فلسفه‌ای بومی و اسلامی ضروری است تا زمینه‌ای برای تعامل فعال با سنت و مدرنیته فراهم شود.

ضرورت بازنگری پس از انقلاب اسلامی: با توجه به انقلاب اسلامی و تأسیس نظام سیاسی جدید بر پایه ارزش‌های اسلامی، تدوین فلسفه‌ای متناسب برای تربیت رسمی و عمومی ضروری است. ادامه الگوی تربیتی مبتنی بر مدرنیته و بی‌توجه به مبانی اسلام، موجب گسست نسل جدید از ارزش‌های انقلاب خواهد شد. بنابراین، برای تثبیت نظام اجتماعی جدید و تداوم انقلاب اسلامی، باید نظام تربیت رسمی و عمومی را با ارزش‌های اسلامی هماهنگ کرد، که این امر تنها از طریق تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی با رویکرد اسلامی ممکن است.

چالش سنت و مدرنیته: تربیت رسمی و عمومی در شکل فعلی آن، از مظاهر تمدن مدرن غرب است و برقراری ارتباط عقلانی بین آن و جوامع اسلامی مستلزم تعیین نسبتی مستدل بین سنت و مدرنیته است. جوامع اسلامی از زمان آشنایی با تمدن غرب، با این چالش مواجه بوده‌اند و رویکردهای مختلفی در این زمینه شکل گرفته است که شامل رویکرد شریعت‌گرا، رویکرد تمدن‌ساز و رویکرد تجددگرا می‌شوند. این رویکردها در نگاه به مدرنیته، جایگاه دین در زندگی و نسبت سنت و مدرنیته تفاوت‌های اساسی دارند.

اندیشمندان طرفدار «تجددگرایی» برای حل مسائل مسلمانان در دوران معاصر، راه حل را در پذیرش اصول مدرنیته می‌بینند، با تلاش‌هایی برای انطباق آن با اسلام. پنج محور اصلی این دیدگاه عبارتند از: انسان‌مداری، علم‌گرایی، توسعه‌گرایی، تاریخیت و نسبیت فهم، و آینده‌گرایی. در مقابل، اندیشمندان «شریعت‌گرایی» بر اجرای احکام فقهی بدون نیاز به الگوهای عینی و تجربی تأکید دارند و پنج محور اصلی این دیدگاه اصول‌گرایی، آئین‌گرایی، تکلیف‌مداری، اجتهادگرایی و گذشته‌گرایی است.

رویکرد «تمدن‌سازی» به مدرنیته نگرش متفاوتی دارد و علاوه بر وحی، جایگاهی ویژه برای عقل در نظر می‌گیرد. این دیدگاه دین را محدود به زندگی فردی نمی‌داند، بلکه آن را به‌عنوان یک برنامه جامع برای زندگی اجتماعی و سیاسی می‌شناسد و بر استفاده از عقل و دانش بشری در چهارچوب مبانی دینی تأکید دارد. از این منظر، مسلمانان می‌توانند و باید بر اساس تفسیر کتاب و سنت و اجتهاد پویا، تمدن نوین اسلامی را بنا کنند. بنابراین، اجرای کامل اسلام در چارچوب نوسازی جامعه و تأسیس نهادها و سازوکارهای متناسب با آن میسر است. این رویکرد تأکید دارد بر ضرورت تدوین الگوهای اجتماعی اسلامی و ایرانی برای نظام تربیت رسمی و عمومی کشور، که با مقتضیات زمان و در راستای اهداف انقلاب اسلامی و جمهوری اسلامی ایران هم‌راستا باشد.

قاعده "نفی سبیل" از قواعد فقهی مهم است که بر اساس آن جوامع اسلامی باید از سلطه بیگانگان در زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و نهادهای اجتماعی جلوگیری کنند. این قاعده تأکید دارد که جوامع اسلامی باید استقلال فکری و بومی‌سازی

دانش‌ها را دنبال کنند. تعامل با دیگر ملت‌ها برای غنی‌سازی فرهنگ اسلامی ممکن است، اما باید به گونه‌ای باشد که سلطه بیگانگان را نفی کرده و به استقلال و پیشرفت جوامع اسلامی کمک کند.

تجارب اخیر نشان می‌دهد که یکی از مسیرهای مهم نفوذ استعمار، نظام تربیتی جوامع است. نظام تربیتی مستقل می‌تواند موجب تحولات اجتماعی پویا و اصیل شود، در حالی که وابستگی در این نظام‌ها به وابستگی‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی می‌انجامد. بر اساس قاعده نفی سبیل، نهادهای تربیتی جوامع اسلامی، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، باید متناسب با فرهنگ اسلامی و شرایط اجتماعی این جوامع بازتعریف و الگوسازی شوند. برای این امر، لازم است که فلسفه تربیتی جدیدی برای نظام تربیت رسمی و عمومی تدوین شود که با مبانی فکری و فرهنگی اسلام سازگار باشد. این امر باید بلافاصله پس از پیروزی انقلاب اسلامی آغاز می‌شد، اما به دلایل مختلف به تعویق افتاده است.

روش شناسی پژوهش

۱ -در این تحقیق، مقصود از «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» عبارت است از: مجموعه ای جامع، سازوار، به هم پیوسته، مدلل و مدون، که بر پایه "فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران" به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران می پردازد.

۲ -در تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی، علاوه بر فلسفه تربیت (مبانی، چیستی، چرایی و چگونگی تربیت)، مبانی سیاسی، حقوقی، روانشناختی و جامعه شناختی نیز به اقتضای ماهیت این نوع تربیت اضافه شده است.

۳ -منظور از تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، بیان استدلالی و مبرهن این مباحث است، با توجه به مجموعه ای از گزاره های معتبر فلسفی تحت عنوان «مبانی اساسی تربیت»؛به گونه گونه ای که بتوان به لحاظ منطقی در صورت اذعان به درستی و حقانیت این مبانی-به صورت اصول موضوعه- بیان تجویزی آن مطالب را درباره حقیقت تربیت، امری مدلل و مستدل دانست.

٤- با اتکا به فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران کوشیده ایم - ضمن رعایت شرایط اجتماعی و سیاسی جامعه ایران در دوران انقلاب اسلامی و متناسب با نظام جمهوری اسلامی ایران- در پاسخ به چالشهای اکنون و آینده تربیت رسمی و عمومی برای چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی پاسخ های مستدلی به صورت نظام مند تهیه و تدوین شود.

۵ -این بخش به رویکرد خاصی در استنباط مبانی اساسی تربیت اشاره دارد که برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت به کار می‌رود. این روش‌شناسی به دلیل ماهیت تجویزی فلسفه تربیت اسلامی و پیوند آن با تعالیم دینی اسلام، نمی‌تواند در قالب روش‌های استدلالی ساده یا رویکردهای پژوهشی رایج مانند قیاس منطقی یا تحلیل‌های انتقادی قرار گیرد. به این ترتیب، برای تدوین فلسفه تربیت در این زمینه، هیچ روش‌شناسی واحد و ثابت نمی‌تواند برای تمامی مصادیق و موضوعات در نظر گرفته شود. لذا ما در این مجموعه با شیوه های ابداعی برای تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی، براساس نگرش اسلامی مناسب برای جامعه اسلامی ایران در دوران معاصر، به ترتیب این گامهای روشمند را طراحی و اجرا نموده ایم:

در این تحقیق، ابتدا مبانی اساسی تربیت رسمی و عمومی بر اساس فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران بررسی و دسته‌بندی شده‌اند. سپس الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی تحلیل شده و قوت‌ها و ضعف‌های آنها شناسایی گردید. پس از آن، تعریفی متناسب با نظام جمهوری اسلامی ایران از تربیت رسمی و عمومی ارائه شد و ویژگی‌های آن تبیین شد. در ادامه، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی با توجه به فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران بررسی شد. در نهایت، این تحقیق پس از ارائه به شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی، با دریافت بازخورد و اصلاحات لازم، به اعتباربخشی اجتماعی رسید و به عنوان «فلسفه تربیت رسمی و عمومی مقبول و معتبر در جامعه اسلامی ایران» تایید شد.

۱- مبانی اساسی تربیت رسمی وعمومی

فلسفه تربیت رسمی و عمومی بر مبانی خاصی استوار است که اعتبار گزاره‌های تجویزی آن از این مبانی ناشی می‌شود. این مبانی در «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» و در بخش‌های پیشین مورد بحث قرار گرفته است. علاوه بر مبانی فکری، تربیت رسمی و عمومی با مباحث سیاسی، حقوقی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی نیز ارتباط دارد. بنابراین، برای تبیین این نوع تربیت باید از دستاوردهای معتبر این علوم استفاده کرد. در نتیجه، چهار گروه مبانی سیاسی، حقوقی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی در تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی مطرح می‌شوند.

۱-۱ مبانی سیاسی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل الزامات قانونی و رسمیتش ارتباط نزدیکی با نظام سیاسی حاکم دارد. بنابراین، تدوین فلسفه تربیت برای هر جامعه باید متناسب با ویژگی‌های سیاسی آن جامعه باشد. در خصوص جمهوری اسلامی ایران، «مبانی سیاسی» به گزاره‌هایی اطلاق می‌شود که از یک طرف جایگاه تربیت در نظام سیاسی کشور را مشخص می‌کنند و از طرف دیگر، نحوه تأثیر و دخالت نظام سیاسی در حوزه تربیت را بیان می‌کنند.

۱-۲ مبانی حقوقی

بر اساس مبانی اسلامی همه انسانها صاحب حق و حقوقی هستند که باید توسط همگان رعایت شوند. زیرا به همان اندازه که در نگاه دینی مکلف بودن انسان اهمیت دارد صاحب حق بودنش نیز در خور توجه است و این دو موضوع، دو روی یک سکه اند. به سخن دیگر، بین حق و تکلیف آحاد اجتماع، موازنه برقرار است. اگر در جایی حقی هست تکلیفی نیز وجود دارد. تربیت رسمی و عمومی به دلیل ارتباط با نظام سیاسی و قانون‌مندی، ارتباط نزدیکی با نظام حقوقی جامعه دارد. نظام حقوقی جامعه مجموعه‌ای از قوانین است که بر اساس فلسفه اجتماعی جامعه برای بهبود زندگی افراد ضروری است و ضمانت‌های اجرایی برای آن فراهم می‌کند. بنابراین، فرآیند تربیت رسمی و عمومی با نظام حقوقی ارتباطی دوطرفه و محکم دارد. این مبانی حقوقی تربیت در قالب حقوق و تکالیف فردی و اجتماعی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، قوانین داخلی و معاهدات بین‌المللی منطبق با فقه اسلامی تأکید شده‌اند.

۳-۱ مبانی روانشناختی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل پوشش دادن به متربیان در سنین خاص(دوره های کودکی و نوجوانی) ناگزیر است با مباحث علمی مربوط به مراحل رشد و خصوصیات هر دوره سروکار داشته باشد؛ زیرا شناخت واقعیت های روانشناختی متربیان موجب تجویز ساز و کارهای مناسب و عقلانی در تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. دانش روان شناسی، که دانشی تجربی است، (بعد روان شناختی) ارائه می دهد بنابراین در تصویر روشن تری از چگونگی حیات آدمی را (در تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی نمیتوانیم به دستاوردهای دانش معاصر روانشناسی بی توجه باشیم.

٤-۱ مبانی جامعه شناختی

تربیت رسمی بیش از هرچیز تابع مقتضیات محیط اجتماعی و شرایط تاریخی است و وضعیت جامعه یا دوران، میتواند حدود و ثغور و ویژگیهای آن را رقم بزند. شناخت واقعیتهای جامعه موجب تجویز ساز و کارهای مناسب و عقلانی تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. بنابراین تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی نمیتواند به دستاوردهای دانش جامعه شناسی بی توجه باشد. در اینجا به برخی از مهمترین مبانی جامعه شناختی منطبق با دیدگاه اسلامی اشاره می کنیم:

الف) جامعه حیاتی مستقل از حیات فردی آحاد خود دارد.

ب) انسان با محیط (جامعه) و آحاد آن تعامل فعال دارد.

ج) نسبت فرد و جامعه نسبت وحدت و کثرت است.

ح) نهادها، ساختارها و فرایندهای اجتماعی در نحوه عمل افراد در موقعیت های زندگی تاثیرگذار است.

خ) زمینه سازی برای کسب شایستگیها توسط شهروندان جامعه اسلامی عامل تحرک اجتماعی است.

د) نهادهای اجتماعی دارای غایت مشترک اند و کارکرد همدیگر را در راستای غایت تکمیل می کند.

ز) نهاد خانواده، که نقش غیر قابل انکاری در تربیت برعهده دارد، یکی از نهادهای بنیادی جامعه به شمار می آید.

بررسی اجمالی الگوهای رایج تربیت رسمی وعمومی

در واقع، شکل امروزی تربیت رسمی و عمومی پدیده‌ای نوظهور است که به‌طور گسترده‌ای در جوامع معاصر گسترش یافته و با توجه به نیازهای فرهنگی، اقتصادی و فناورانه این جوامع شکل گرفته است. این نوع تربیت، در راستای اهدافی چون ارتقای فرهنگ عمومی، ایجاد تحرک اجتماعی در میان طبقات مختلف، بسط عدالت اجتماعی، ترویج سواد و مهارت‌های زندگی، و گسترش روابط اجتماعی، توفیقات چشمگیری داشته است.

این موفقیت‌ها موجب شده که تربیت رسمی و عمومی به عنوان مهم‌ترین راهکار برای توسعه پایدار جوامع شناخته شود. همچنین، در قوانین بین‌المللی و اصول اساسی کشورهای مختلف، بهره‌مندی از این نوع تربیت به‌عنوان یک حق مسلم برای تمامی افراد جامعه به رسمیت شناخته شده است. با این حال، در طول گسترش این نوع تربیت، انتقادات زیادی از سوی صاحب‌نظران مختلف با مبانی فکری گوناگون در مورد مصادیق آن مطرح شده است.

تعریف تربیت رسمی وعمومی

برای تدوین الگویی متمایز از تربیت رسمی و عمومی در جامعه اسلامی ایران، باید علاوه بر توجه به موفقیت‌ها و انتقادات الگوهای موجود، شرایط و چالش‌های کنونی جامعه ایران نیز مد نظر قرار گیرد. این الگو باید از نقدهای وارد شده دوری کرده و در عین حال جنبه‌های مثبت آن را حفظ کند. به طور خاص، تربیت رسمی و عمومی در این جامعه باید به شکلی سازمان‌دهی شده، عادلانه و همگانی باشد که با مشارکت فعال خانواده‌ها، رسانه‌ها و نهادهای غیردولتی، و با تاکید بر هویت اسلامی، ایرانی و انسانی، متربیان را برای تحقق "حیات طیبه" آماده سازد. این فرآیند با هدف آماده‌سازی افراد برای زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی مطلوب بر اساس نظام معیار اسلامی صورت می‌گیرد. شایستگی‌های پایه‌ای که در این تربیت باید به دست آید، شامل مهارت‌ها، صفات و توانمندی‌هایی است که برای زندگی مطلوب در هر برهه زمانی ضروری است. این شایستگی‌ها باید بر اساس تحولات اجتماعی و نیازهای زمانه تعیین شوند و ثابت نیستند.

۲-۲ ویژگی های تربیت رسمی وعمومی

بعد از تعریف تربیت رسمی و عمومی و تدوین الگوی مطلوب برای آن، ویژگی‌های این الگو برای جامعه اسلامی ایران در سه دسته بررسی می‌شود:

ویژگی‌های عام: خصوصیات مشترک در الگوهای تربیتی کشورهای مختلف که با فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران هماهنگ است.

ویژگی‌های خاص: ویژگی‌هایی که در الگوهای رقیب وجود دارند، ولی در الگوی مطلوب تأکید بیشتری روی آنها شده است.

ویژگی‌های اختصاصی: ویژگی‌هایی که تمایز اساسی الگوی تربیت رسمی و عمومی جامعه اسلامی ایران را از الگوهای رقیب ایجاد می‌کنند.

در این بخش، فلسفه وجودی این بخش خاص از فرایند تربیت و غایت و نتایج مورد انتظار از این شکل معین از تربیت مورد بحث قرار می گیرد. مراد از این گونه تبیین، طرح مباحث زیر در زمینه تربیت رسمی و عمومی است.

* اهمیت و ضرورت
* نتیجه اختصاصی و هدف کلی
* اهداف

اهمیت و ضرورت

تربیت رسمی و عمومی در جامعه اسلامی از اهمیت و ضرورت ویژه‌ای برخوردار است که از جمله دلایل آن می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

تحقق عدالت اجتماعی: تربیت رسمی با معیارهای دینی نقش اساسی در هدایت مردم به سمت عدالت اجتماعی ایفا می‌کند.

رشد کمال انسانی: تربیت به افراد کمک می‌کند تا با شایستگی‌های لازم در برابر خطرات درونی و بیرونی قرار گیرند و از انحراف به سمت زشتی جلوگیری کنند.

ضرورت تربیت سازمان‌یافته: تربیت رسمی با ساختار قانونمند در جوامع امروزی ضروری است و تأمین دسترسی رایگان به آن بر اساس قوانین بین‌المللی و قانون اساسی ضروری است.

امنیت و توسعه جوامع: تربیت منظم برای ایجاد انسان‌های شایسته که در رشد و توسعه کشور کمک کنند، ضروری است.

رشد استعدادها: تربیت رسمی برای پرورش انسان‌هایی با توانمندی‌های گسترده، ضروری است.

پیشگیری از رکود: سیستم تربیتی سازمان‌یافته برای جلوگیری از رکود اجتماعی و فعال کردن افراد در عرصه‌های مختلف لازم است.

انسجام اجتماعی و هویت ملی: تربیت رسمی به همگرایی اجتماعی و هویت ملی کمک می‌کند.

تأثیرات مثبت بر نسل جدید: تربیت رسمی از تأثیرات منفی فرهنگ جامعه بر تربیت غیررسمی جلوگیری می‌کند و نسل جدید را از مشکلات فرهنگی دور می‌سازد.

۳-۲ نتیجه و هدف کلی تربیت رسمی و عمومی

از منظر اسلامی، تربیت نقش اساسی در تحقق حیات طیبه دارد و با ایجاد زمینه‌های مناسب برای آمادگی آحاد جامعه در مسیر تکامل هویت فردی و جمعی، به رشد انسان‌ها کمک می‌کند. این آمادگی نیازمند انتخاب‌های آگاهانه و عمل فردی و جمعی است تا افراد بتوانند هویت خود را بسازند و در فرآیند زندگی، موقعیت خود و دیگران را شناسایی و بهبود بخشند. این فرآیند مستلزم کسب شایستگی‌ها و مهارت‌های لازم برای اصلاح مستمر زندگی است. در این راستا، معرفت به عنوان اساس هر تحول وجودی، نقش مهمی در تربیت ایفا می‌کند و باعث انسجام بین انواع مختلف تربیت می‌شود. تربیت عمومی، اعم از رسمی و غیررسمی، با هدف آماده‌سازی افراد برای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و این آمادگی برای عموم افراد جامعه لازم و شایسته است.

۳-۳ اهداف تربیت رسمی وعمومی

اهداف تربیت رسمی و عمومی به تحقق هدف کلی تربیت و توسعه شایستگی‌هایی برای درک و اصلاح موقعیت فرد و دیگران مربوط می‌شود. این اهداف به عموم افراد جامعه کمک می‌کند تا آمادگی لازم برای رسیدن به مراتب زندگی طیب در ابعاد مختلف را کسب کرده و هویت خود را تکامل بخشند و جامعه صالحی را شکل دهند.

٤- تبیین چگونگی تربیت رسمی وعمومی

مفهوم چگونگی به نحوه عملی شدن جریان تربیت رسمی و عمومی در جهت تحقق اهداف آن اشاره دارد. این مفهوم شامل اصول کلی، خصوصیات مدرسه صالح (که مظهر فرایند تربیت است)، الگوهای نظری حاکم بر ساحت‌های تربیت، و عوامل مؤثر در تربیت رسمی و عمومی می‌باشد.

٤-١ اصول کلی تربیت رسمی وعمومی

نظام تربیت رسمی و عمومی به عنوان یک نهاد اجتماعی و فرهنگی مسئول تحقق اهداف تربیتی در سطوح مختلف است. این نهاد شامل بخش‌های مختلفی است که در راستای اهداف و رسالت خود با یکدیگر تعامل دارند. برای هماهنگی و تحقق

اهداف، اصول مشخصی لازم است که به عنوان قواعد راهنما در تمام سطوح تصمیم‌گیری و عمل تربیتی مورد استفاده قرار می‌گیرند. این اصول به دو دسته تقسیم می‌شوند: نخست اصول مربوط به روابط درونی بخش‌ها و اجزا، و دوم اصول ناظر بر روابط بیرونی نهاد با عوامل تأثیرگذار.

الف) اصول ناظر به روابط درونی تربیت رسمی و عمومی

*** انطباق با نظام معیار اسلامی**

دین به عنوان «آیین حیات طیبه» بر همه ابعاد فردی و اجتماعی انسان تأثیر می‌گذارد. فرآیند تربیت رسمی و عمومی، به عنوان یک سازوکار اجتماعی، باید با مبانی و ارزش‌های دینی هماهنگ باشد. مصادیق این هماهنگی شامل: سازگاری سیاست‌ها و برنامه‌ها با نظام معیار اسلامی، اولویت دادن به تربیت اعتقادی و عبادی در برنامه‌ها، و تأکید بر تربیت اخلاقی در تمام برنامه‌های درسی است.

*** انسجام اجتماعی**

انسجام اجتماعی از عوامل اصلی تداوم و استمرار جامعه است و پیش‌نیاز تحقق جامعه صالح و حیات طیبه محسوب می‌شود. هویت ملی، که شامل ویژگی‌هایی مانند سرزمین، دین، زبان، حکومت، نژاد و میراث فرهنگی است، نقش مهمی در ایجاد انسجام اجتماعی و تمایز ملت‌ها دارد. این هویت ملی در کنار دیگر فرآیندهای تربیتی باید تقویت شود.

*** خرد ورزی**

تربیت رسمی و عمومی بر اساس تعقل و خردورزی استوار است و برای رسیدن به اهداف خود نیاز به آگاهی و مواجهه خردمندانه با چالش‌ها دارد. برای این منظور، استفاده از پژوهش‌ها و نتایج علمی، بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی، فناوری اطلاعات، و ارتقای توانمندی‌های فکری مربیان و متربیان ضروری است. همچنین، توجه به خرد جمعی و استفاده از رویکردهای میان‌رشته‌ای در ارتقای کیفیت و کمیت فرآیند تربیت اهمیت دارد.

*** سندیت شایستگیِ محور مربیان**

اصل آزادی نباید مانع وجود مرجعیت و سندیت برای مربیان شود. مربی با درک شرایط رشدی متربی، می‌تواند فضای مناسب برای انجام عمل اختیاری و آگاهانه متربیان فراهم کند. مرجعیت مربی باید بر پایه تعالی و رشد فردی او باشد، نه صرفاً اقتدار رسمی. مربی با توجه به شرایط رشدی، می‌تواند در راستای حفظ آزادی متربی، راهنمایی و هدایت کند. این مرجعیت مربی باید انعطاف‌پذیر بوده و به شرایط تربیتی و رشدی متربی توجه کند، در حالی که مشارکت و تعامل با متربیان را تقویت می‌کند.

*** همه جانبه نگری**

تربیت انسان فرآیندی پیچیده است که شامل ابعاد مختلف وجودی انسان و عوامل متعددی است که بر آن تأثیر می‌گذارند. برای هدایت این فرآیند در تربیت رسمی و عمومی، نیاز به نگرشی جامع و همه‌جانبه است که تمامی ابعاد و شئون متربیان را در نظر گیرد. این نگرش باید شامل توجه به همه جنبه‌های هویتی متربیان (انسانی، اسلامی، ایرانی و...) و طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌های تربیتی با نگرش نظام‌مند باشد.

ب) اصول ناظر به روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی

هیئت کلی و عرض عریض جامعه مشتمل بر جریانها، نهادها و مؤسساتی است که در عرض یا طول همدیگر و در راستای غرض و غایت اجتماع حرکتی مستمر دارند. به همین رو این اجزا و عناصر جامعه، نسبتها و روابطی را با همدیگر بر قرار مینمایند و در شکل مطلوب آن، این نهادها کارکرد همدیگر را در راستای غایت جامعه تنظیم، تکمیل و هماهنگ می نمایند. یکی از اشکال این روابط، مطالباتی است که اجزا و عناصر اجتماع از همدیگر دارند. اصول ناظر به روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی ناظر به این روابط و مطالبات است.

*** مشارکت**

نظام‌های اجتماعی در تعامل با سایر نهادها و فرهنگ جامعه عمل می‌کنند و موفقیت آن‌ها به روابط صحیح با دیگر نظام‌ها بستگی دارد. تربیت رسمی و عمومی نیز برای تحقق رسالت خود نیازمند همکاری با نهادهای مؤثر در جریان تربیت است. این نظام باید از ظرفیت‌های جامعه به‌طور کامل بهره ببرد و با عوامل و محیط‌های بیرونی تعامل داشته باشد. به دلیل پیچیدگی و گستردگی این نهاد، بخش‌های مختلف جامعه را درگیر کرده و از آن‌ها تأثیر می‌پذیرد. بنابراین، مشارکت‌جویی اصلی اساسی در روابط بیرونی آن با سایر بخش‌های جامعه است.

*** تقدم مصالح تربیتی**

«تربیت»، در واقع جریانی فراگیر، جهت دهنده و اساس دیگر نهادهای اجتماعی محسوب میشود. پس از حیث اجتماعی، تمامی نهادهای جامعه برای تداوم و فراهم کردن شرایط حیات طیبه انسان و نقش آفرینی در تداوم، ارتقا و تعالی حیات جامعه به نهاد تربیت وابسته اند. تربیت، محور اساسی توسعه حیات آدمی است. در نتیجه باید مصالح تربیتی در تمام تصمیم گیریها و برنامه ریزیهای اجتماعی، مورد نظر قرار گیرد و کمک به جریان تربیت، مهمترین معیار در سیاستگذاری ها و تعیین اولویت های اجتماعی به شمار میرود. بر این اساس و به نحو اولی، تربیت رسمی و عمومی نیز اهمیت ویژه ای دارد. لذا نهادهای محوری جامعه، در هدایت و تحقق شایسته آن، لازم است در تصمیم گیری های خود ملاحظات تربیتی را جداً مد نظر داشته باشند.

۲-٤ مدرسه صالح؛ بستری برای تحقق تربیت رسمی و عمومی مطلوب

تربیت رسمی و عمومی در محیط ویژه‌ای به نام «مدرسه» رخ می‌دهد که در همه جوامع وجود داشته است. بر اساس فلسفه تربیتی اسلامی، مدرسه محیطی اجتماعی و سازمان‌یافته است که هدف آن کسب شایستگی‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی برای آمادگی متربیان جهت تحقق حیات طیبه است. مدرسه با فراهم‌کردن موقعیت‌های رسمی و غیررسمی، به متربیان کمک می‌کند تا شایستگی‌های لازم برای درک و بهبود موقعیت خود و دیگران را کسب کنند. تحقق جامعه صالح نیازمند مدرسه صالح است و مدرسه باید تجلی‌گر ویژگی‌های جمعی حیات طیبه باشد تا متربیان این نوع زندگی را تجربه کنند.

۳-٤ الگوی نظری ساحت های تربیت

در این بخش، به چگونگی تربیت رسمی و عمومی با توجه به ساحت‌های مختلف وجودی متربیان پرداخته می‌شود. تربیت باید به ابعاد گوناگون وجودی متربیان توجه داشته باشد، که در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران به شش ساحت تقسیم شده است. این شش ساحت به‌طور خاص بر اساس نظریه‌های تربیتی تشریح و تبیین می‌شود.

الگوهای نظری برای هر ساحت، مفاهیم و روابط تربیتی مربوطه را توضیح می‌دهند و به مربیان کمک می‌کنند تا در عمل، زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های متناسب با هر ساحت را فراهم کنند. این الگوها شامل سه مؤلفه اصلی هستند: «حدود و قلمرو»، «رویکرد» و «اصول». اصول عام و کلی که پیش‌تر بیان شده‌اند، بر تمامی ساحت‌ها حاکم هستند، اما در اینجا به اصول خاص هر ساحت با تأکید ویژه پرداخته می‌شود.

ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی

الف) حدود و قلمرو

در فلسفه تربیت، دو نوع تربیت دینی قابل تصور است:

تربیت اسلامی: که چهارچوب و اصول آن بر اساس دین و آموزه‌های دینی است و در مقابل تربیت سکولار قرار می‌گیرد. این نوع تربیت تمامی ابعاد یک نظام تربیتی را بر اساس مبانی دینی شامل می‌شود.

تربیت ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی: که بخش خاصی از تربیت است و بر تقویت دین‌داری و دین‌ورزی متمرکز است. در این نوع تربیت، متربی برای رسیدن به ایمان و عمل به اعتقادات و مناسک دینی تربیت می‌شود. این شکل تربیت شامل پرورش ایمان و التزام آگاهانه و اختیاری نسبت به باورها، ارزش‌ها، اعمال و صفات اعتقادی، عبادی و اخلاقی است.

ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی به خودشناسی و معرفت نسبت به خداوند، معاد، نبوت و ولایت رهبران دینی می‌پردازد. همچنین این ساحت به ایمان و التزام عملی به احکام، مناسک و ارزش‌های دینی و رعایت اصول اخلاقی در زندگی روزمره فردی و اجتماعی توجه دارد. هدف این ساحت، تربیت فردی است که در پی خودسازی، مهار غرایز طبیعی، و کسب فضایل اخلاقی باشد.

ب) رویکرد

جهت گیری ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی دارای این خصوصیات است:

فطرت مداری (شروع از معرفت و میلِ ربوبی سرشته در وجود متربیان)؛

تعالـی مرتبتی (رعایت مراتب تشـکیکی تدین و تخلق، با توجه به مراتب دین داری و اخلاق)؛

جامع بودن بین روش موضوعی (در بعد بینش و دانش دینی) و روش تلفیقی (با سـایر ساحت های تربیت و در بعد نگرش و عمل دینی)؛

عقلانیت محوری (اصالت دادن به تعقل و عقلانیت، که اسکلت و محور تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی تلقی میشود)، ضمن توجه به ابعاد عاطفی و عملی (پرهیز از مواجهه احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض)؛ یعنی تأکید بر کسب بصیرت دینی؛

مشارکت و همراهی همه عوامل (تقسیم کار بین خانواده، مدرسه، مسجد و رسانه)؛

انعطافپذیری، تنوع و پویایی (توجه به مقتضیات زمان و مکان، ضمن حفظ اصول)؛

فعال بودن(تأکید بر نقش اصلی متربیان در فرایند و نتیجه)؛

مسئله محوری (توجه به موضوعات و مسائل زندگی روزمره)؛

توجه به بعد عاطفی و ولایی دین (بهرهمندی مناسب از عواطف، احساسات و تجارب شخصی برای تعمیق و گسترش تدین)، تولا و تبرا؛

چند بعدی بودن(پرهیز از تحویل دینداری به یکی از ابعاد آن)؛

بهره گیری از میراث غنی و ارزشمند ادب پارسی برای توسعه و تعالی ارزش های دینی و اخلاقی.

ج) اصول

در این بخش، اصول ایجابی تربیت دینی مطرح می‌شود که رعایت آن‌ها نیازمند پرهیز از برخی اشتباهات کلی است، از جمله:

پرهیز از تحویل تربیت دینی به یک بعد خاص (شناختی، عاطفی یا رفتاری).

پرهیز از تلقین، اکراه و اجبار در بعد اعتقادی.

پرهیز از دفاع بی‌چون و چرا از عملکرد مدعیان دین و اخلاق.

پرهیز از عاطفه‌گرایی و ایمان‌گرایی صرف (نباید عقل و معرفت کنار گذاشته شود).

پرهیز از تکفیر و تفسیق و تأکید بر اقناع و گفت‌وگو.

پرهیز از ارائه مطالب دینی زیاد بدون توجه به ظرفیت فکری مخاطب.

پرهیز از تحجر، خرافه‌گرایی و بدعت‌گذاری.

پرهیز از تکرار مملخاطر و تطویل بی‌فایده.

ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری

الف) حدود و قلمرو

ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است که ناظر به رشد قوه خیال و پرورش عواطف، احساسات و ذوق زیبایی شناختی متربیان (توان درک موضوعات و افعال دارای زیبایی مادی یا معنوی توان خلق آثار هنری و قدردانی از آثار و ارزشهای هنری) است.

ب) رویکرد

در ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری، دو رویکرد اصلی انتخاب شده است: تربیت هنری موضوع محور و دریافت احساس و معنا. رویکرد موضوع محور شامل سه قلمرو معرفتی تولید هنر، تاریخ هنر، زیباشناسی و همچنین نقد هنر است که آن را از سایر رویکردها متمایز می‌کند. رویکرد دریافت احساس و معنا، شامل دو فرآیند خلق معنا (رمزگذاری) و کشف معنا (رمزگشایی) است. هدف این تربیت، پرورش ادراک زیباشناسی در همه افراد است نه صرفاً هنرمندان حرفه‌ای. در نتیجه، این دو رویکرد به‌طور همزمان در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی تربیت هنری لحاظ می‌شود.

ج) اصول

- تأکید بر پرورش حواس؛
- فراهم سازی زمینه های مناسب پرورش تخیل و قوهٔ خیال؛
- تأکید بر فراهم سازی زمینه های کسب شایستگی رمزگذاری و رمزگشایی برای متربیان؛
- تلقی تربیت زیبایی شناختی و هنری به مثابهٔ تربیت همگانی؛
- تأکید بر فراهم سازی زمینه ها و شرایط آفرینش گری و خلاقیت برای متربیان؛
- تأکید بر تربیت زیبایی شناختی و هنری به منزله یک فرابرنامه درسی و روح حاکم بر کل برنامه های درسی
- تأکید بر انعطاف پذیری تربیت زیبایی شناختی و هنری؛
- تأکید بر فراهم آوردن زمینه گرایش و تخصص هنری در متربیان

٤-٤ ارکان تربیت رسمی وعمومی

ارکان تربیت رسمی و عمومی، همان عناصر اصلی (سهیم و مؤثر) در تحقق شایسته جریان تربیت رسمی و عمومی اند که به ترتیب میزان نقش آفرینی در این نوع تربیت عبارتند از: دولت اسلامی (حاکمیت)، خانواده، رسانه، نهادها و سازمان های غیردولتی. البته این عوامل نسبت به یکدیگر نقش مکمل و متعادل کننده دارند.

دولت اسلامی (حاکمیت)

الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی از نیازهای جامعه صنعتی نشأت می‌گیرد و ویژگی اصلی آن‌ها تمرکز نهادها است. در این الگوها، استانداردها و رفتارهای مشخصی برای هدایت جامعه تعریف می‌شود، که به مدیریت و برنامه‌ریزی متمرکز و تحت کنترل نظام سیاسی نیاز دارد. با این حال، عواملی همچون فرهنگ عمومی، ساختار اقتصادی، تحولات علمی و فناوری، محیط سیاسی بین‌المللی و جهانی شدن، بر این فرآیند تأثیر دارند. در دوران جهانی شدن، نظارت و کنترل بر تربیت رسمی کاهش می‌یابد، اما نقش دولت و حاکمیت در کنترل و جهت‌دهی به این عوامل همچنان حساس و ضروری است.

خانواده

در اسلام، طبق قرآن و روایات متعدد، تربیت فرزندان وظیفه والدین است. آیات مختلفی در قرآن مانند آیات ٦ سوره حریم، ۳۲۳ سوره بقره، ۱۳۲ سوره طه و ۵۵ سوره مریم به مسئولیت تربیتی خانواده اشاره دارند. همچنین احادیث فراوانی از پیامبر

اکرم(ص) و امام علی(ع) در مورد مسئولیت تربیتی خانواده‌ها وجود دارد. در قوانین کشور نیز تربیت فرزندان به عنوان تکلیف والدین شناخته شده است. رشد و تعالی نسل‌های آینده به انجام به‌موقع این تکلیف بستگی دارد و در صورت عدم توانایی والدین، دولت اسلامی موظف به انجام این وظیفه است.

دولت اسلامی باید والدین را در اجرای این وظایف آموزشی و تربیتی یاری دهد و در صورت لزوم از طریق مراجع قضایی اقدام کند. همچنین، مشارکت والدین در مدیریت تربیت رسمی و عمومی حق آنان است و دولت باید سازوکارهای لازم را برای تحقق این حق فراهم کند.

رسانه

نقش رسانه‌ها در جوامع امروزی افزایش یافته و دولتها تلاش می‌کنند از این ظرفیت برای تحقق اهداف تربیتی استفاده کنند. با توجه به اینکه مخاطبان بیشتر از رسانه‌های ملی مانند صدا و سیما استفاده می‌کنند، نظام تربیت رسمی و عمومی باید از این رسانه‌ها برای ارتقای سطح تربیتی خود بهره‌برداری کند. رسانه‌ها به عنوان عامل تأثیرگذار بر فرآیند تربیت رسمی و عمومی باید با این نهادها هماهنگ باشند و تقسیم وظایفی صورت گیرد. در برخورد با رسانه‌های جدید، باید رویکرد فعال و هوشمندانه‌ای اتخاذ شود تا متربیان به شیوه‌ای خردورزانه و ارزشمند از رسانه‌ها استفاده کنند و از تهدیدات آن‌ها مصون بمانند.

نهادها و سازمانهای غیردولتی

در ادبیات اسلامی، اگرچه مفاهیم جدید تربیتی کمتر مطرح شده‌اند، اما مبانی اولیه آن‌ها در منابع دینی قابل یافتن است. قرآن و احادیث بر اهمیت نهادهای غیر دولتی در فرآیند تربیت تأکید دارند. در آیات مختلف قرآن به وظیفه جمعی از افراد با هدف مشترک برای ترویج خوبی و جلوگیری از بدی اشاره شده است (آیه ۱۰٤ سوره آل عمران). طبق آیه ۷۱ سوره توبه، مؤمنان باید یکدیگر را به نیکی و دوری از بدی سفارش کنند. همچنین، آیه ۱۱۰ سوره آل عمران نشان می‌دهد که این رفتار باید به یک هنجار اجتماعی تبدیل شود تا جامعه‌ای نیکو شکل گیرد.

در روایات اسلامی بر اصل امر به معروف و نهی از منکر تأکید فراوان شده است. پیامبر اکرم (ص) بر لزوم حضور همگانی مردم در مسائل اجتماعی و همکاری در اداره امور جامعه تأکید داشت. حضرت علی (ع) در خطبه‌های خود نیز اشاره داشتند که حکومت اسلامی نباید تمام امور مردم را کنترل کند، بلکه بخشی از امور باید توسط خود مردم مدیریت شود. اصل امر به معروف و نهی از منکر به نوعی نظارت عمومی بر وضعیت جامعه و مشارکت مردم در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی را شامل می‌شود. در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز به این امر اشاره شده که مشارکت مردم در اصلاح امور جامعه یک وظیفه همگانی است. بنابراین، خدمت به جامعه و تلاش برای بهبود شرایط آن، چه در امور مادی و چه معنوی، در دیدگاه اسلامی عبادت محسوب می‌شود و حضور مردم در این عرصه‌ها امری ضروری و غیرقابل انکار است.

➢ نکات مهم مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

۱- نظام تربیتی رسمی باید با ارزش‌های انقلاب اسلامی هم‌راستا باشد تا از گسست بین نسل جوان و این ارزش‌ها جلوگیری شود.

۲- اندیشمندان طرفدار «تجددگرایی» بر این باورند که حل مسائل مسلمانان در دوران معاصر در پذیرش اصول و چارچوب مدرنیته نهفته است.

۳- تجارب اخیر نشان می‌دهد که یکی از مسیرهای مهم نفوذ استعمار، نظام تربیتی جوامع است.

٤- بر اساس قاعده نفی سبیل، نهادهای تربیتی جوامع اسلامی، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، باید متناسب با فرهنگ اسلامی و شرایط اجتماعی این جوامع بازتعریف و الگوسازی شوند.

۵-تدوین فلسفه تربیت برای هر جامعه باید متناسب با ویژگی‌های سیاسی آن جامعه باشد.

٦- هدف از تشکیل جامعه اسلامی براساس مقاصد ویژه‌ای است که در نگرش اسلامی تعریف شده و به عنوان غایت دین، رسالت و فلسفه دین مطرح می‌شود.

۷- زمینه‌سازی برای هدایت مردم نه تنها هدف دولت اسلامی است، بلکه مبدأ و ضامن بقای آن نیز محسوب می‌شود.

۸- قرآن کریم در آیه‌های ۱۵۹ سوره آل عمران و ۳۸ سوره شورا پیامبر و مسلمانان را به مشورت و شورا دعوت کرده است.

۹- در حکومت اسلامی پیشرفت جامعه، وسیله ای برای بسط هماهنگ و متعادل ظرفیتهای وجودی افراد و تعالی تجارب متراکم جامعه در جهت تحقق حیات طیبه است.

۱۰- بر اساس بندهای ۱، ١٤ و ۱۵ اصل سوم و اصل‌های نوزدهم و بیستم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، همه افراد باید حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی و آموزشی داشته باشند، بدون توجه به محدودیت‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی.

۱۱- بر اساس اصل نهم و بند ششم اصل دوم و بند شانزدهم اصل سوم و اصل یازدهم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، متحدالشکل بودن تربیت رسمی و عمومی ضروری است، اما میزان هم‌شکلی آن باید بر اساس اصول تربیتی و واقعیات علمی تعیین شود.

۱۲- آدمی، با تأثیرپذیری از عوامل درونی و بیرونی، خود عامل تعیین‌کننده شکل‌گیری هویت و شخصیت است.

۱۳- یادگیری نتیجه تعامل طبیعت، عوامل محیطی و اراده فرد است و ابعاد مختلفی دارد.

١٤- رشد فرآیندی است که تمامی ابعاد وجودی انسان را در بر می‌گیرد. ساده‌ترین مرتبه آن رشد جسمانی و عالی‌ترین مرتبه رشد هماهنگ ابعاد مختلف انسان است.

۱۵- نهادهای اجتماعی با وجود تفاوت در ساختار و ظرفیت، به هدف مشترک حیات طیبه می‌پردازند و کارکردهایشان مکمل یکدیگر است.

١٦- در شکل‌گیری و تغییرات جامعه دو جریان کلان دخالت دارند: اول، "انسجام اجتماعی"، دوم، "تمایز یافتگی".

۱۷- «تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به صورتی یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد.»

۱۸- فرایند تربیت از نظر شمول به دو نوع عمومی و تخصصی تقسیم می‌شود.

۱۹- تربیت از نظر نحوه حضور متربیان به دو نوع الزامی و اختیاری تقسیم می‌شود. تربیت الزامی حضور افراد را بر اساس ضوابط قانونی می‌طلبد، در حالی که تربیت اختیاری داوطلبانه است.

۲۰- مدرسه به عنوان محیطی سازمان‌یافته و مناسب، زمینه‌ساز کسب شایستگی‌های فردی و جمعی برای درک موقعیت‌ها و بهبود پیوسته آن‌ها است.

۲۱- برخلاف نظام‌های سکولار که تربیت دینی را محدود به مسائل شخصی و فردی می‌کنند، در ایران تربیت رسمی و عمومی براساس معیارهای دینی تنظیم و هدایت می‌شود.

۲۲- انسان در میان دو جریان متضاد زشتی و زیبایی، خیر و شر حرکت می‌کند و بالقوه امکان گرایش به هرکدام را دارد. این مسیر کمال او در راه خیر همیشه در معرض خطر و آسیب است.

۲۳- برای جلوگیری از رکود اجتماعی و فروپاشی جامعه، باید سیستم تربیتی سازمان‌یافته و الزام‌آوری برای افراد جامعه فراهم شود تا با کسب مهارت‌های لازم، بتوانند در عرصه‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی فعال و مؤثر باشند.

۲٤- در تربیت رسمی و عمومی، توجه به هویت ملی و استفاده از ذخایر فرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی ضروری است.

۲۵- اصل آزادی نباید مانع وجود مرجعیت و سندیت برای مربیان شود. مربی با درک شرایط رشدی متربی، می‌تواند فضای مناسب برای انجام عمل اختیاری و آگاهانه متربیان فراهم کند.

۲٦- یکی از اشکال روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی، پاسخ‌گویی است که برای اصلاح و هماهنگی با جامعه انجام می‌شود.

۲۷- فضای حاکم بر محیط‌های تربیتی، به‌ویژه محیط‌های تربیت رسمی، باید به‌گونه‌ای باشد که شخصیت متربیان را از شکل‌گیری فردگرایی و رقابت‌های مخرب دور نگه دارد.

۲۸- در ساحت تربیت زیبایی شناختی و هنری، دو رویکرد اصلی انتخاب شده است: تربیت هنری موضوع محور و دریافت احساس و معنا.

۲۹- رویکرد دریافت احساس و معنا، شامل دو فرآیند خلق معنا (رمزگذاری) و کشف معنا (رمزگشایی) است.

۳۰- دو دیدگاه کلی رقیب در فلسفه سیاسی در خصوص رابطه دولت و تربیت رسمی وجود داردکه عبارتند از: لیبرال دمکراسی و سوسیال دمکراسی.

➢ بخش دوم: برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (خلاصه + نکات)

برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران با استناد به مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و مصوبات شورای عالی آموزش‌وپرورش، بر پایه‌ی آموزه‌های اسلام ناب محمدی (ص) و با تأکید بر فرهنگ و تمدن اسلامی ـ ایرانی تدوین شده است. این برنامه، زمینه‌ساز تربیت نسلی موحد، مؤمن، حقیقت‌جو، عدالت‌خواه، عالم، خلاق، متخلق، قانون‌مدار، کارآفرین، اهل تعامل و آماده‌ی ورود شایسته به زندگی فردی و اجتماعی بر اساس نظام معیار اسلامی است.

برنامه درسی، دارای ویژگی‌هایی چون اتکا به ارزش‌های اسلامی، بهره‌مندی از یافته‌های علمی معتبر، بومی‌سازی، انسجام، نشاط‌آفرینی، انعطاف‌پذیری، مشارکت‌پذیری و واقع‌گرایی است. همچنین، مدرسه به عنوان کانون تحقق مراتب حیات طیبه و جامعه عدل مهدوی (عج)، محور اصلی اجرای این برنامه تلقی شده است.

در چارچوب **اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی**، مفاهیم بنیادینی لحاظ شده‌اند که به صورت هماهنگ سیاست‌گذاری، طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی را از سطح ملی تا مدرسه هدایت می‌کنند:

۱. **دین‌محوری:** همه اجزای برنامه باید بر مبانی توحیدی و ارزش‌های اسلام ناب مبتنی باشد.

۲. **تقویت هویت ملی**: با تأکید بر فرهنگ اسلامی ـ ایرانی، زبان فارسی و ارزش‌های انقلاب اسلامی.

۳. **اعتبار نقش یادگیرنده:** دانش‌آموز به عنوان یادگیرنده‌ای فعال، آگاه و مسئول در فرآیند یادگیری نقش دارد.

۴. **مرجعیت معلم**: معلم به عنوان راهبر و الگو، نقش کلیدی در هدایت تربیتی دانش‌آموزان ایفا می‌کند.

۵. **نقش بنیادین خانواده:** برنامه باید زمینه‌ساز تقویت بنیان خانواده و کسب شایستگی‌های سبک زندگی اسلامی ـ ایرانی باشد.

۶. **جامعیت و توجه به تفاوت‌ها**: با لحاظ نیازهای مختلف دانش‌آموزان در ساحت‌های گوناگون و در سطوح محلی تا جهانی.

۷. **تعادل و توازن:** پرهیز از افراط و تفریط در هدف‌گذاری، محتوا، روش‌ها و ارزیابی.

۸. **یادگیری مادام‌العمر**: پیوستگی تجربه‌های یادگیری در طول زندگی تضمین شود.

۹. **مشارکت و تعامل مؤثر**: با استفاده از ظرفیت معلمان، دانش‌آموزان، خانواده و سایر ذی‌نفعان.

۱۰. **فراگیری و یکپارچگی**: پاسخ‌گوی نیاز همه دانش‌آموزان اعم از عادی، با نیاز ویژه یا استعدادهای درخشان.

رویکرد کلی این برنامه، فطرت‌گرایی توحیدی است؛ رویکردی که هدف آن شکوفاسازی فطرت الهی دانش‌آموزان از طریق شناخت موقعیت، اصلاح مستمر آن و دستیابی به مراتب حیات طیبه می‌باشد. در این راستا، اجزای مختلف تربیتی، نقش ویژه‌ای دارند:

- **دانش‌آموز،** موجودی با کرامت ذاتی، فطرت الهی و توانمند در انتخاب، خودمدیریتی و یادگیری است که در موقعیت‌های گوناگون قرار دارد و ظرفیت اصلاح و رشد در او وجود دارد.
- **معلم (مربی)،** الگوی هدایت‌گر، بسط‌دهنده ظرفیت‌ها و بسترساز تجربه‌های یادگیری است. او باید پژوهشگر، اهل یادگیری و تطبیق‌دهنده برنامه‌ها با موقعیت تربیتی باشد.

- **محتوا،** منعکس‌کننده ارزش‌های فرهنگی و دینی، بر پایه مفاهیم کلیدی، مهارت‌های اساسی و متناسب با نیازهای حال و آینده دانش‌آموزان و جامعه طراحی شده است.
- **یاددهی ـ یادگیری،** فرآیندی تعاملی و هدفمند است که ضمن اصلاح موقعیت‌های یادگیرنده، موجب معنابخشی به رابطه او با خدا، خود، دیگران و خلقت می‌شود.
- **ارزشیابی،** مستمر و رشدمحور است و ضمن تشخیص فاصله موقعیت فعلی و مطلوب دانش‌آموز، زمینه خودارزیابی، رشد فردی، کرامت انسانی و اصلاح نظام آموزشی را فراهم می‌سازد.
- **محیط یادگیری،** متنوع، ایمن، پویا و فراتر از مدرسه است و شامل فضاهای اجتماعی، طبیعی، مجازی و خانوادگی می‌شود.
- **مدیر مدرسه،** فردی اهل ایمان، تفکر و آینده‌نگر است که با فراهم آوردن شرایط مناسب، نقش محوری در خلق موقعیت‌های تربیتی و هدایت برنامه‌های درسی ایفا می‌کند.

برنامه درسی ملی، ضمن برخورداری از رویکردی دینی، تربیتی و علمی، مسیر تعالی انسان بر پایه فطرت، عقل، علم، ایمان و اخلاق را طراحی کرده و زمینه‌ساز ظهور جامعه‌ای عدالت‌محور، متعالی و منتظر تحقق دولت عدل جهانی است

۵. الگوی هدف‌گذاری

در برنامه‌های درسی و تربیتی، هدف‌گذاری بر پایه شکوفایی فطرت و دستیابی به مراتب حیات طیبه صورت می‌گیرد. این الگو در چارچوب مفهومی یکپارچه، شامل پنج عنصر تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق و چهار عرصه ارتباط با خود، خدا، خلق و خلقت، با محوریت ارتباط با خداوند طراحی شده است. تعقل نقش محوری دارد و سایر عناصر در تعامل با آن شکل می‌گیرند.

۶. هدف کلی برنامه‌های درسی و تربیتی

هدف کلی، تربیت یکپارچه عقلی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش‌آموزان است؛ به‌گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود را در ارتباط با خدا، خود، دیگران و خلقت به‌درستی درک کرده و قابلیت اصلاح مستمر فردی و اجتماعی را بیابند.

۷. شایستگی‌های پایه

شایستگی‌های پایه در پنج محور تعریف شده‌اند:

۱. **تعقل:** شناخت خویشتن و درک نظام هستی، بصیرت نسبت به سبک زندگی و تدبر در آیات الهی.

۲. **ایمان**: باور آگاهانه به اصول دینی، حضور خدا در هستی، نقش دین و رستگاری، ارزشمندی آفرینش و کرامت انسان.

۳. **علم:** شناخت جهان، معارف دینی، هویت ملی و روش‌های علمی، همراه با فهم تمدن اسلامی و جایگاه ایران.

۴. **عمل:** اجرای آموزه‌های دینی، به‌کارگیری مهارت‌های زندگی اسلامی، فناوری، زبان‌ها، حفاظت از محیط زیست و تولید دانش.

۵. **اخلاق**: التزام به تقوای الهی، فضایل اخلاقی، تلاش مستمر، تعهد به منافع ملی و بهره‌گیری اخلاقی از علم و فناوری.

۸. حوزه‌های تربیت و یادگیری

حوزه‌های تربیت و یادگیری چارچوبی برای محتوا، روش، فرآیند و عناصر کلیدی یادگیری فراهم می‌کنند. عناوین درسی لزوماً معادل این حوزه‌ها نیستند و مفاهیم یادگیری ممکن است تلفیقی عرضه شوند. منابع هدف‌گذاری شامل اهداف دوره‌های تحصیلی، شایستگی‌های پایه، اهداف خاص حوزه‌ها و اهداف مرتبط بین حوزه‌ای است.

۱. حوزه حکمت و معارف اسلامی

این حوزه بر پایه منابع اصلی دین اسلام یعنی قرآن، سنت، عقل و سیره اهل‌بیت شکل گرفته است و به تبیین معارف دینی شامل اعتقادات، اخلاق و احکام می‌پردازد. حکمت به‌عنوان محصول تفکر و تعقل، نقشی اساسی در تربیت فکری دانش‌آموزان دارد. ایمان بدون تفکر دینی بی‌معناست و تعلیم و تربیت اسلامی در پی تربیت انسان‌هایی است که در پرتو شناخت و معرفت، عمل دینی آگاهانه انجام دهند.

قلمرو این حوزه شامل سه بخش است:

الف) اعتقادات: شناخت عقلانی موضوعاتی چون توحید، نبوت، معاد و امامت.

ب) اخلاق: درک و التزام به فضائل اخلاقی با محوریت حکمت عملی.

ج) احکام: آگاهی از وظایف شرعی مورد نیاز زندگی فردی و اجتماعی.

نتایج مورد انتظار: آمادگی برای دینداری آگاهانه، حفظ هویت اسلامی، مشارکت در جامعه اسلامی و بهره‌مندی از حکمت نظری و عملی.

۲. حوزه قرآن و عربی

قرآن، منبع اصلی هدایت الهی، جایگاه ویژه‌ای در تعلیم و تربیت اسلامی دارد. این حوزه، دو بخش دارد: آموزش قرآن و آموزش زبان عربی. قرآن‌خوانی صحیح، درک معنای آیات، تدبر در مفاهیم، و انس با قرآن از اهداف آموزشی هستند. زبان عربی، زبان وحی، ابزاری برای فهم قرآن و منابع دینی است و تسلط نسبی بر چهار مهارت زبانی (شنیدن، گفتن، خواندن، نوشتن) مدنظر قرار می‌گیرد.

ارتباط نزدیک دو بخش: آموزش قرآن و زبان عربی در تعامل کامل طراحی می‌شود تا تقویت دینی و زبانی توأمان محقق گردد. در ابتدایی، آموزش تلفیقی است؛ در متوسطه اول، نسبتاً تفکیک‌شده و هماهنگ؛ و در متوسطه دوم، متناسب با رشته‌ها، ترکیبی یا مجزا اجرا می‌شود.

۳. حوزه زبان و ادبیات فارسی

این حوزه شامل دو بخش زبان و ادبیات است. زبان وسیله ارتباط و تفکر است و ادبیات جلوه هنری آن. زبان فارسی عامل وحدت ملی و هویت فرهنگی ایرانیان است. در این حوزه، دانش‌آموزان مهارت‌های چهارگانه زبانی (گوش دادن، سخن گفتن، خواندن، نوشتن) را همراه با تفکر، تحلیل و نگارش می‌آموزند.

آموزش زبان در سه سطح است:

- یادگیری زبان
- یادگیری از طریق زبان
- یادگیری درباره زبان

زبان بستری برای آموزش تفکر و فرهنگ است. آموزش با رویکرد ارتباطی، متناسب با سن دانش‌آموز و تجربه‌های واقعی صورت می‌گیرد. در ابتدایی تمرکز بر زبان کاربردی است؛ در دوره‌های بالاتر، بعد هنری زبان نیز تقویت می‌شود.

۴. حوزه فرهنگ و هنر

فرهنگ، مهم‌ترین منبع هویت‌یابی است و هنر ابزار بروز این هویت. این حوزه به درک معنا، زیبایی‌شناسی، شناخت عناصر فرهنگی، هنرهای ملی و اسلامی می‌پردازد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند ارتباطی عمیق با میراث فرهنگی برقرار کنند. هنر، بازنمایی احساس، اندیشه و ارزش‌هاست و سبب پرورش تخیل، خلاقیت، عواطف و بیان فردی می‌شود.

قلمرو آموزش:

دو عرصه عملی (خلق آثار هنری) و نظری (تحلیل و فهم آثار هنری). فعالیت‌ها بر پایه رمزگشایی و خلق معنا در بستر فرهنگی انجام می‌گیرد.

رویکرد آموزشی:

در دوره ابتدایی تربیت غیرمستقیم هنری؛ در دوره متوسطه دوم، رویکرد موضوع‌محور. در تمامی دوره‌ها، هنر ابزار تربیت و بیان فرهنگی و ارزشی است. رویکرد تربیت هنری فرابرنامه‌ای بوده و باید با سایر حوزه‌های تربیت (به‌ویژه ادبیات و مطالعات اجتماعی) هم‌افزایی داشته باشد.

۵. سلامت و تربیت‌بدنی

این حوزه با هدف تأمین سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی دانش‌آموزان تعریف شده است و بر این باور استوار است که بدن، امانت الهی و ابزار رشد روح است. آموزه‌های اسلامی بر سلامت جسم به‌عنوان وظیفه دینی تأکید دارند. دانش‌آموزان از طریق فعالیت‌های بدنی، ورزش، بازی و تفریحات سالم می‌آموزند که مسئولیت سلامت خود و دیگران را بپذیرند، مهارت‌های اجتماعی و خودمراقبتی را تمرین کنند و با نشاط و تعادل جسمی، زمینه رشد روانی و معنوی خود را فراهم سازند. **قلمرو این حوزه** شامل دو بخش «سلامت و بهداشت» و «تربیت بدنی، ورزش و تفریحات سالم» است که موضوعاتی مانند مهارت‌های حرکتی، ایمنی، تغذیه، سلامت بلوغ، مهارت‌های زیستی و نظام مراقبت از سلامت را دربر می‌گیرد. آموزش این حوزه باید به‌صورت تلفیقی در دوره‌های مختلف تحصیلی اجرا شود و در متوسطه دوم، با رویکرد موضوع‌محور و مبتنی بر رشته‌های ورزشی ارائه شود.

۶. کار و فناوری

هدف این حوزه، تربیت انسان‌هایی توانمند برای زندگی کارآمد، مستقل و مسئولانه در دنیای فناورانه امروز است. از دیدگاه اسلامی، کار ارزش ذاتی دارد و موجب رشد شخصیت، کسب روزی حلال و پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه می‌شود. این حوزه به تقویت شایستگی‌های فنی، فناوری اطلاعات، کارآفرینی و مهارت‌های زندگی حرفه‌ای دانش‌آموزان می‌پردازد.

قلمرو آن شامل چهار دسته شایستگی: مهارت‌های غیرفنی عمومی، مهارت‌های فنی پایه، فناوری اطلاعات و ارتباطات، و یادگیری مادام‌العمر فنی و حرفه‌ای است. آموزش‌ها در دوره ابتدایی به‌صورت تلفیقی، در متوسطه اول پروژه‌محور، و در متوسطه دوم با سه مسیر متفاوت: جذب سریع به بازار کار، آمادگی برای کاردانی و مهارت عمومی در کنار تحصیل نظری طراحی می‌شود. تعامل با محیط واقعی و تجربه مستقیم، رویکرد اصلی یاددهی ـ یادگیری این حوزه است.

۷. علوم انسانی و مطالعات اجتماعی

این حوزه با تمرکز بر تحلیل کنش‌های انسانی، تعامل فرد با جامعه و تبیین جایگاه انسان در چارچوب سنت‌های الهی طراحی شده است. هدف آن پرورش شهروندانی دین‌مدار، عدالت‌خواه، مسئول و مشارکت‌جو است که ضمن شناخت موقعیت خویش در ساحت‌های تاریخی، جغرافیایی، فرهنگی و اجتماعی، بتوانند کنشگرانه در حل مسائل جامعه نقش‌آفرین باشند.

قلمرو این حوزه شامل شناخت ابعاد مختلف موقعیت (زمان، مکان، عوامل طبیعی و اجتماعی)، آمایش سرزمین، مهارت‌های اجتماعی و اقتصادی، و درک سنت‌های الهی است. آموزش‌ها از طریق تجربه‌های تلفیقی و مشارکتی، مانند پروژه، پژوهش، اردو و فعالیت‌های اجتماعی انجام می‌شود. در متوسطه دوم، محتوا تخصصی‌تر شده و با رویکرد نیمه‌تخصصی در رشته علوم انسانی ارائه می‌گردد.

۸. ریاضیات

ریاضیات زبان تعقل، ابزار تحلیل نظام هستی و عامل مهمی در تربیت ذهن منطقی، دقیق و خلاق است. این حوزه با هدف توسعه توان استدلال، مدل‌سازی، حل مسئله و تفکر انتزاعی طراحی شده و به دانش‌آموزان می‌آموزد که چگونه با استفاده از مفاهیم ریاضی به تبیین و پیش‌بینی پدیده‌های پیچیده بپردازند.

قلمرو آن شامل مفاهیم عددی، جبر، هندسه، آمار و احتمال، فرآیندهای ریاضی همچون تفکر منطقی، تجسم فضایی، گفتمان ریاضی و کاربرد فناوری در ریاضیات است. دانش‌آموزان باید با کشف مفاهیم از طریق تجربه زیسته و مسئله‌محور، به درک عمیق و شهودی برسند. محتوای این حوزه تا پایان دوره عمومی به‌صورت تلفیقی و در دوره متوسطه دوم به‌صورت نظری یا کاربردی در رشته‌ها ارائه می‌شود.

۹. علوم تجربی

این حوزه به کشف خلقت الهی از طریق تجربه و مشاهده علمی می‌پردازد و علم را به‌مثابه راهی برای شناخت افعال خداوند در طبیعت معرفی می‌کند. دانش‌آموزان از طریق مطالعه‌ی محیط طبیعی، فرآیندهای زیستی و فیزیکی، رابطه بین ماده و انرژی، پدیده‌های طبیعی و کاربردهای علم در زندگی، به شناختی مسئولانه و هدفمند از جهان پیرامون دست می‌یابند.

قلمرو آن شامل موضوعاتی مانند موجودات زنده، زمین، ماده، انرژی، فناوری، محیط زیست، علوم در زندگی روزمره و تاریخ علم است. روش‌های علمی همچون مشاهده، فرضیه‌سازی، آزمایش، تحلیل داده، مدل‌سازی، تفکر انتقادی و خلاق از اجزای بنیادین این حوزه‌اند. آموزش علوم تجربی تلفیقی از نظر و عمل است و هدف آن پرورش مهارت‌های فرایندی، درک شهودی و عقلانیت علمی در دانش‌آموزان است.

۱۰. زبان‌های خارجی

آموزش زبان‌های خارجی با هدف تقویت ارتباطات بین‌فرهنگی، دستیابی به دانش جهانی و معرفی فرهنگ اسلامی ایرانی به جهانیان انجام می‌شود. این حوزه با رویکردی ارتباط‌محور، به‌دنبال آموزش مهارت‌های چهارگانه زبانی (شنیدن، صحبت‌کردن، خواندن، نوشتن) است تا دانش‌آموز بتواند به‌صورت مؤثر و معنادار با جهان پیرامون ارتباط برقرار کند.

قلمرو آن شامل واژگان و ساختارهای پایه، مهارت‌های زبانی، و درک متون در سطوح مختلف است. آموزش از متوسطه اول آغاز می‌شود و در متوسطه دوم با تأکید بر زبان تخصصی و توانایی تولید محتوا به زبان خارجی گسترش می‌یابد. آموزش زبان باید همسو با ارزش‌های بومی باشد و فرهنگ اسلامی ایرانی را تقویت کند.

۱۱. آداب و مهارت‌های زندگی و بنیان خانواده

این حوزه به‌منظور آمادگی دانش‌آموزان برای ایفای نقش مسئولانه در زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی طراحی شده است. تربیت در این حوزه ناظر بر خودمدیریتی، شناخت ارزش‌های اخلاقی، تقویت مهارت‌های عاطفی، ارتباط مؤثر و ایفای نقش والدینی در آینده است.

قلمرو شامل آداب معاشرت، مدیریت زمان، سبک زندگی اسلامی، آداب فضای مجازی، مهارت‌های هیجانی، ارتباطی، زیست‌محیطی و آمادگی دفاعی است. آموزش این حوزه باید در متن زندگی واقعی رخ دهد؛ از طریق اردو، شبیه‌سازی، فعالیت‌های تجربی، آموزش غیرمستقیم و تلفیقی با سایر دروس. جهت‌گیری کلی این حوزه، تمرکز بر انتقال تجربه‌های کاربردی در زیست فردی و جمعی با رویکردی مهارت‌محور و متناسب با اقتضائات فرهنگی و دوره‌های تحصیلی است.

۹. اصول حاکم بر انتخاب راهبردهای یاددهی ـ یادگیری

راهبردهای یاددهی ـ یادگیری باید زمینه‌ساز درک، تفسیر و تصمیم‌گیری درباره پدیده‌ها در موقعیت‌های واقعی با رعایت نظام معیار اسلامی باشد. این راهبردها انگیزه کاوشگری را در دانش‌آموز تقویت کرده و امکان پیوند نظر و عمل را فراهم می‌آورد. استفاده از روش‌های خلاق و فعال، تولید علم به‌جای انتقال صرف دانش، تعامل مؤثر دانش‌آموزان با محیط و معلم، بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری، و فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری معنادار از اصول بنیادین این حوزه است.

۱۰. اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی

ارزشیابی باید تصویری معنادار از شایستگی‌های دانش‌آموزان در موقعیت‌های واقعی ارائه کند و انعکاسی از میزان تحقق اهداف باشد. این ارزشیابی باید مستمر، منعطف، فرآیندمحور و متکی بر خودارزیابی و تصمیم‌گیری دانش‌آموز باشد. پرهیز

از روش‌های اضطراب‌زا، حفظ کرامت دانش‌آموز، مشارکت اولیا و مربیان در سنجش، تأکید بر ارزشیابی تلفیقی و تدارک گزارش عملکرد دقیق از جمله الزامات این اصل است.

۱۱. فرآیند تولید و اجرای برنامه‌های درسی و تربیتی

فرآیند تولید شامل تحلیل اهداف کلان و مبانی نظری، تحلیل نیازها و پژوهش‌ها، تدوین راهنمای برنامه، تأیید و تصویب آن در سطوح سازمانی، اجرا، اعتباربخشی و ارزشیابی نهایی است. ارزشیابی پس از سه سال از اجرای سراسری هر برنامه صورت می‌گیرد و نتایج آن برای بهبود برنامه و تصمیم‌سازی به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه می‌گردد.

۱۲. سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری

تولید رسانه‌های یادگیری باید بر استانداردهای ملی و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی مبتنی باشد. سیاست چندتألیفی، مشارکت معلمان و استان‌ها، توسعه مراکز یادگیری، تأکید بر تولید محتوای چندرسانه‌ای، حمایت از تولید محلی و بسترسازی برای تجربه‌آموزی معلمان و دانش‌آموزان، از محورهای اصلی این سیاست است. هدف، توانمندسازی مدارس در تولید و بهره‌برداری از مواد یادگیری در چارچوب عدالت تربیتی است.

۱۳. ساختار و زمان آموزش

ساختار آموزشی کشور ۱۲ ساله است (۶ سال ابتدایی و ۶ سال متوسطه) و به دو دوره سه‌ساله تقسیم می‌شود. پیش‌دبستانی رسمی، ولی غیراجباری است. زمان آموزش پایه‌ها از ۹۲۵ تا ۱۴۸۰ ساعت متغیر است. ۱۰۰ ساعت به فعالیت‌های اختیاری استان، منطقه و مدرسه اختصاص دارد. ساختار زمانی هفتگی نیز با استانداردهای دقیق برای هر پایه و شاخه تعریف شده است. وزارت آموزش و پرورش مسئول طراحی و اجرای فعالیت‌های مکمل درون و بیرون مدرسه است.

۱۴. سیاست‌ها و الزامات اجرایی

اجرای برنامه درسی ملی مستلزم برنامه‌ای جامع، مشارکت نهادهای گوناگون، تأمین منابع انسانی متخصص، اختصاص منابع مالی، فرهنگ‌سازی و اشاعه‌ی اثربخش برنامه‌هاست. همچنین تجهیز مدارس، پایش مستمر عملکرد، تقویت توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران و هماهنگی درون‌سازمانی و بین‌بخشی، از الزامات ضروری برای تحقق این سیاست‌ها به شمار می‌رود.

۱۵. ارزشیابی برنامه درسی ملی

ارزشیابی این برنامه با هدف بررسی اثربخشی و اجرای درست آن، با نظارت شورای عالی آموزش و پرورش انجام می‌شود. این ارزشیابی باید مستمر، ترکیبی از روش‌های کمی و کیفی و مبتنی بر شاخص‌های روشن باشد. رعایت حقوق همه ذی‌نفعان، ارتقای کیفیت آموزشی، فراهم‌سازی مشارکت گسترده و بازنگری حداکثر در هر ده سال، از ملزومات این فرایند است.

پیوست

۱. مبانی برنامه درسی ملی

مبانی برنامه درسی ملی بر اساس فلسفه تربیت اسلامی و اسناد کلان آموزش و پرورش تدوین شده و ناظر به نگرش حاکم بر عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی ملی است. این مبانی در سه محور هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و سایر ساحت‌های بنیادین تنظیم شده‌اند.

۱/۱. مبانی هستی‌شناختی

مبانی هستی‌شناختی به گزاره‌های فلسفی و جهان‌بینی اسلامی درباره‌ی حقیقت وجود و ساختار عالم می‌پردازد. در این نگرش، خداوند مبدأ، مقصد و ربّ مطلق هستی است و جهان آفرینش، فعل او و محمل تربیت انسان است. هستی، حقیقتی واقعی، هدفمند، قانون‌مند و مراتب‌دار است که پیوسته در صیرورت و بازگشت به سوی خدا قرار دارد. جهان در عین کثرت، واجد وحدت و وابسته به خالق است. مراتب غیب و شهود آن، جایگاه تربیت انسان و آیت معرفت الهی هستند. طبیعت تنها بخشی از هستی است و حیات اخروی جاودانه و برتر از حیات دنیوی است.

۲/۱. مبانی انسان‌شناختی

مبانی انسان‌شناختی بر پایه تعالیم اسلام، انسان را موجودی دو بعدی (جسم و روح)، مختار، فطرت‌مند و متکامل می‌بیند. حقیقت انسان، روح اوست و هدف از خلقت، تعالی روح در مسیر عبودیت است. انسان موجودی اجتماعی، یادگیرنده، تربیت‌پذیر، دارای شایستگی‌های نامحدود و مکلف در برابر خداوند و دیگران است. او در تعامل با خود، خدا، خلق و خلقت، هویت خویش را می‌سازد و همواره در معرض امتحان الهی است.

هویت انسان تابع انتخاب‌های اوست و می‌تواند در مسیر رشد یا سقوط قرار گیرد. فطرت الهی، سرمایه‌ای درونی است که با تربیت صحیح شکوفا شده و با انحراف از مسیر الهی دچار آسیب می‌شود. تربیت متعادل، منطبق بر فطرت، انسان را متعادل کرده و انحراف از آن، موجب ناهماهنگی یا سقوط هویتی انسان می‌گردد. همچنین، انسان نیازمند مربی است تا در مسیر کمال حرکت کند و برای عبور از موانع درونی چون حرص، بخل و شیطنت، به هدایت الهی تکیه کند.

۳/۱ ـ مبانی معرفت‌شناختی

مبانی معرفت‌شناختی به شناخت انسان از هستی، منابع شناخت و معیار اعتبار علم می‌پردازد. انسان توانایی درک موقعیت خود و دیگران را دارد و می‌تواند از منابعی چون وحی، عقل، قلب و تجربه به شناخت دست یابد. علم در عین اینکه کاشف واقع است، فرآیندی خلاقانه از سوی عالم نیز هست. ملاک اعتبار آن، تطابق با واقع است و در عین ثبات، از پویایی برخوردار است. شناخت انسان با موانع معرفتی مواجه است، مانند پیروی از هوای نفس، عادات باطل و ناتوانی‌های ذاتی. ابزارهای شناخت شامل حواس، خیال، عقل، تفکر، شهود و مکاشفه هستند. علم دینی، کشف فعل خداست و تحصیل آن محدود به زمان خاصی نیست.

۴/۱ ـ مبانی ارزش‌شناختی

این مبانی، ناظر به منابع و مصادیق ارزش‌ها در ارتباط با خدا، انسان، جامعه و خلقت است. دین، شامل عقل، فطرت، قرآن و سنت، منبع ارزش‌هاست. ارزش‌ها به دو دسته مطلق و متغیر تقسیم می‌شوند. ارزش‌گذاری بر رفتار انسان، تابع نتیجه‌ی اعمال و نیت‌هاست. حیات طیبه غایت زندگی انسانی است و از طریق التزام آگاهانه به نظام ارزشی دین حاصل می‌شود.

ارزش‌های مرتبط با خدا شامل توحید، عبودیت، قرب الی‌الله، ایمان به مبدأ و معاد، و التزام به قرآن، اهل بیت، امر به معروف و نهی از منکر است.

ارزش‌های اجتماعی و ملی شامل قانون‌مداری، تعاون، عدالت، ولایت فقیه، احترام به مظاهر ملی و انقلاب اسلامی، ایثار و تلاش برای اعتلای کشور می‌باشد.

ارزش‌های امت اسلامی بر وحدت، حمایت از مظلومان، همکاری و پیشرفت علمی و اخلاقی امت اسلامی تأکید دارد.

ارزش‌های جهانی شامل مبارزه با ظلم، حمایت از عدالت جهانی، احترام به ادیان الهی، و ترویج عدالت و معنویت در سطح بین‌المللی است.

ارزش‌های مربوط به خلقت نیز حفظ محیط زیست، تعامل اخلاقی با طبیعت، استفاده مسئولانه از منابع و توجه به مراتب غیب هستی و جاودانگی حیات را شامل می‌شود.

۵/۱ ـ مبانی دین‌شناختی

این مبانی بر جایگاه دین اسلام در طراحی برنامه درسی تأکید دارند. اسلام دینی جامع، متکی بر عقل و وحی، و راهنمای زندگی انسان در چهار عرصه‌ی ارتباطی است. مقاصد آن تربیت انسان متفکر، مؤمن، عالم و عامل برای تحقق حیات طیبه و تمدن اسلامی است. اسلام، جهانی و پویا بوده و از اجتهاد برای پاسخ‌گویی به تحولات بهره می‌برد.

شناخت دین مستلزم درک مؤمنانه از قرآن و سنت معصومین است. روش‌های یادگیری در اسلام متنوع و محیط‌های تربیتی گسترده‌اند. اسلام به خانواده، به‌عنوان نهاد اصلی تربیت، نقش ویژه‌ای داده و والدین و مربیان را مسئول هدایت تربیتی می‌داند. هدف نهایی، تربیت انسان مؤمن، متخلق، مسئول و آماده برای مشارکت در تحقق جامعه‌ی توحیدی و حکومت عدل جهانی است.

➢ نکات مهم برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

۱. چشم‌انداز برنامه درسی تربیت نسلی موحد، مؤمن، خردمند، عدالت‌خواه و کارآفرین را دنبال می‌کند.
۲. برنامه‌ها باید بر پایه معارف اسلام ناب محمدی (ص) طراحی شوند.
۳. برنامه باید متعادل، منسجم، پویا و مشارکت‌پذیر باشد.
۴. برنامه باید به تقویت هویت اسلامی ـ ایرانی و ملی دانش‌آموزان کمک کند.
۵. مرجعیت معلم در هدایت تربیتی با تأکید بر تقدم تزکیه بر تعلیم پذیرفته شده است.
۶. مشارکت ذی‌نفعان در طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه‌ها اهمیت دارد.

۷. دانش‌آموز امانت الهی است و از کرامت ذاتی برخوردار می‌باشد.

۸. محتوای برنامه باید مبتنی بر ارزش‌های دینی و متناسب با نیازهای جامعه باشد.

۹. خانواده نقش حیاتی در یادگیری و تعامل با مدرسه دارد.

۱۰. مدیر باید دارای صلاحیت حرفه‌ای، آینده‌نگر، خلاق و مشارکت‌پذیر باشد.

۱۱. عنصر تعقل در الگوی هدف‌گذاری جایگاه محوری دارد.

۱۲. تعقل شامل درک خود، تحلیل پیامدهای سبک زندگی و تدبر در آیات الهی و خلقت است.

۱۳. عمل در این چارچوب به معنای بکارگیری آموزه‌های دینی، مهارت‌ها، سبک زندگی اسلامی و دانش کاربردی است.

۱۴. موضوعات درسی لزوماً با عناوین حوزه‌های یادگیری یکی نیستند.

۱۵. حوزه حکمت و معارف اسلامی شامل اعتقادات، اخلاق و احکام است.

۱۶. نتیجه تربیت دینی، آمادگی برای مشارکت مؤثر در جامعه اسلامی است.

۱۷. تعادل در ساحت‌های تربیتی و پرهیز از افراط و تفریط ضروری است.

۱۸. آموزش قرآن و عربی باید هم‌افزا و هماهنگ طراحی شود.

۱۹. ادبیات بستری برای انتقال فرهنگ اسلامی ـ ایرانی و رشد مهارت‌های بیانی است.

۲۰. تربیت فرهنگی و هنری رویکردی فراگیر و حاکم بر تمام نظام آموزشی است.

۲۱. راهبردهای یادگیری باید فهم قوانین کلی هستی و روابط علت و معلولی را تسهیل کنند.

۲۲. حوزه‌های یادگیری، چهارچوب مفهومی محتوا و فرایندهای آموزشی را مشخص می‌کنند.

۲۳. ساختن علم و معرفت باید از طریق روش‌های خلاق، فعال و تعالی‌بخش صورت گیرد.

۲۴. ارزشیابی باید شایستگی‌های پایه‌ی دانش‌آموز را در موقعیت‌های واقعی منعکس کند.

۲۵. یادگیری در فضای مجازی و محیط‌های متنوع فرهنگی، اجتماعی، طبیعی و صنعتی نیز باید مورد توجه قرار گیرد.

۲۶. خودارزیابی و خودآگاهی دانش‌آموزان برای جبران کاستی‌ها باید مورد توجه باشد.

۲۷. ارزشیابی به‌عنوان بخشی از فرآیند یاددهی ـ یادگیری، باید به بهبود نظام آموزشی کمک کند.

۲۸. برنامه‌های درسی پس از سه سال اجرا باید توسط سازمان پژوهش مورد ارزیابی قرار گیرند.

۲۹. ساختار نظام آموزشی شامل ۶ سال ابتدایی و ۶ سال متوسطه در دو دوره‌ی سه‌ساله است.

۳۰. خداوند، مبدأ و غایت هستی و خالق و ربّ حقیقی همه‌ی موجودات است.

۳۱. جهان طبیعت بخشی از نظام آفرینش است، اما همه‌ی آن نیست.

۳۲. فطرت انسان الهی است و می‌تواند شکوفا یا دچار فراموشی شود.

۳۳. تفکر، ایمان، علم، اخلاق و عمل عناصر اساسی ارتقاء هویت انسان‌اند.

۳۴. انسان مکلف است و مسئولیت اصلی او در برابر خداوند است.

۳۵. انسان دارای صفات درونی چون حرص، بخل و عجله است که با تربیت الهی قابل تعالی‌اند.

۳۶. انسان به مربی برای طی مراتب کمال نیاز دارد.

۳۷. علم علاوه بر کشف واقع، حاصل ابداع عالم است و دارای مراتب گوناگون است.

۳۸. تحقق حیات طیبه نیازمند التزام آگاهانه و آزادانه به ارزش‌های دینی است.

۳۹. حفظ محیط زیست، رعایت حقوق مخلوقات و بهره‌برداری مسئولانه از طبیعت از ارزش‌های بنیادین است.

۴۰. مربی در نگاه اسلامی، ادامه‌دهنده‌ی راه انبیاست و نقش محوری در تربیت متربی دارد.

ایران عرضه
IRANARZE.IR
فروشگاه کالاهای دانلودی

❖ فصل دوم: روش ها و فنون تدریس (خلاصه + نکات)

مبانی نظری تدریس- یادگیری

هر فرد نگرش خاص خود را نسبت به آموزش و یادگیری دارد که از باورها، مطالعات و تجربیاتش نشأت می‌گیرد. معلمان نیز طبق برداشت‌های خود از محیط‌های آموزشی عمل می‌کنند. بدون داشتن درک صحیح از نظریه‌های یادگیری و تدریس، معلمان نمی‌توانند آموزش مؤثری ارائه دهند. نظریه‌ها و روش‌های یادگیری و تدریس به هم وابسته‌اند و معلمان باید با هر دو آشنا باشند تا بتوانند به‌طور مؤثر در فرآیند آموزشی عمل کنند. اگرچه پژوهش‌های زیادی در زمینه یادگیری انجام شده، اما مطالعات در زمینه تدریس کمتر است. بخش اول کتاب به مبانی نظری یادگیری، تدریس و ارتباط آن‌ها پرداخته تا معلمان و دانشجویان را برای فعالیت‌های آموزشی مؤثر آماده کند.

مبانی نظری یادگیری

در این فصل، برای ورود به مباحث مهارتهای آموزش دانشجویان با مفهوم یادگیری، انواع آن و عوامل موثر بر آن آشنا خواهند شد.

تعریف یادگیری و تحلیل مفاهیم آن

یادگیری تغییراتی است که به مرور زمان و از طریق تجربه در رفتار یک فرد یا ارگانیزم ایجاد می‌شود. مثال‌هایی مانند علاقه‌مند شدن کودک به مدرسه یا فهمیدن مفهومی در فیزیک پس از تجربیات مختلف، نشان‌دهنده فرآیند یادگیری هستند. یادگیری نیاز به زمان دارد و به‌دنبال تجربه‌های فردی، موجب تغییر در رفتار می‌شود. تمامی تغییرات در یک ارگانیزم نمی‌توانند به عنوان یادگیری در نظر گرفته شوند، بلکه یادگیری باید نتیجه تجربه و منجر به تغییر در رفتار باشد.

برای اندازه‌گیری یادگیری، باید رفتار فرد در دو موقعیت مختلف مقایسه شود. اگر رفتار در این دو موقعیت یکسان باشد، می‌توان استنباط کرد که یادگیری رخ داده است. یادگیری معمولاً در مدارس به توانایی یادآوری، درک و فهم مطالب، مهارت‌های عملی، و همچنین گرایش‌ها و ارزش‌هایی که در اهداف آموزشی مورد تأکید قرار گرفته، اطلاق می‌شود. در این راستا، هر دو گروه رفتارگرایان و شناخت گرایان برای اندازه‌گیری میزان یادگیری به رفتار آشکار تکیه دارند.

یادگیری فرآیندی است که طی آن تغییرات نسبتاً پایدار در توان رفتاری فرد بر اثر تجربه ایجاد می‌شود. این تغییرات می‌توانند در محیط‌های مختلف (مدرسه، خانه، خیابان و...) رخ دهند، اما تنها تغییراتی که ناشی از تجربه و تعامل با محیط باشند، یادگیری محسوب می‌شوند.

الف) مفهوم فرایند

فرایند به وقایع و روابط پویا و جاری اطلاق می‌شود که به طور مستمر و پیوسته در حال تغییر هستند. یکی از ویژگی‌های برجسته فرایند، حرکت و پویایی آن است که بر اثر تعامل مداوم اجزا و متغیرهای موجود در آن به وجود می‌آید و آغاز و پایان مشخصی ندارد. یادگیری نیز یک فرایند است زیرا به طور دائم و مستمر از طریق تعامل فرد با محیط انجام می‌شود. فرد از

طریق یادگیری با محیط آشنا می‌شود، با آن درگیر می‌شود، آن را تغییر می‌دهد و نیازهای خود را از آن تأمین می‌کند. گاهی نیز تحت تأثیر محیط قرار می‌گیرد و در مواقعی دیگر خود را با آن سازگار می‌سازد.

ب) مفهوم تغییر

یادگیری تغییری است که در نتیجه تجربه اتفاق می‌افتد، اما تغییراتی که ناشی از رشد طبیعی، بلوغ، یا عوامل فیزیولوژیک مانند خستگی، انطباق حسی، داروها و نیروهای مکانیکی نباشند، یادگیری محسوب نمی‌شوند. برای مثال، تغییر رفتار ناشی از خستگی یا مصرف داروها، که به تغییرات فیزیولوژیک برمی‌گردد، یادگیری نیست. همچنین، تغییرات ناشی از واکنش‌های انعکاسی یا تغییرات مکانیکی مانند فشار یا لغزش نیز یادگیری به حساب نمی‌آید.

رفتارهای شفاهی انسان‌ها، مانند صحبت کردن، نوشتن، یا تفکر، می‌توانند نشانه‌های مهم یادگیری باشند. این رفتارهای آشکار که از تغییرات ساده مانند گفتن کلمه «پدر» تا پیچیدگی‌های تفکر عالی در افراد متغیر است، می‌تواند دلیلی برای استنتاج وقوع یادگیری باشد. رفتارهای آشکار در موجودات زنده از جمله انسان‌ها در فرآیندهای آموزشی، نقطه شروع مناسبی برای مطالعه یادگیری هستند.

ج) مفهوم نسبتاً پایدار

مفهوم "نسبتاً پایدار" در یادگیری به این دلیل به کار می‌رود که تغییرات موقت رفتار که ناشی از عواملی مانند انگیزش، انطباق حسی یا خستگی هستند، در دسته یادگیری قرار نمی‌گیرند. این تغییرات، به سرعت از بین می‌روند، در حالی که یادگیری به راحتی فراموش نمی‌شود و مدت زمان بیشتری پایدار می‌ماند، اگرچه ممکن است با گذشت زمان تحت تأثیر یادگیری‌های جدید قرار گیرد.

د) مفهوم رفتار

رفتار به مجموعه‌ای از اعمال و حرکات فرد اطلاق می‌شود که به دو دسته آشکار و نهان تقسیم می‌شود. رفتارهای آشکار، مانند صحبت کردن، نوشتن و راه رفتن، مستقیماً قابل مشاهده هستند، در حالی که رفتارهای نهان، مانند تفکر و تخیل، به طور مستقیم قابل مشاهده نیستند. یادگیرنده ممکن است توانایی انجام برخی اعمال را از طریق یادگیری کسب کند، ولی این توانایی ممکن است برای مدتی در او نهان باقی بماند و به رفتار آشکار تبدیل نشود. روان‌شناسان برای شناسایی و سنجش تغییرات در فرد، به رفتارهای آشکار توجه می‌کنند.

هـ) مفهوم توان رفتاری

یادگیری تغییراتی در توانایی فرد ایجاد می‌کند که این تغییرات معمولاً در رفتار آشکار و قابل مشاهده فرد نمایان می‌شود. به عبارت دیگر، تغییرات حاصل از یادگیری در ابتدا به صورت تغییر در توانایی‌ها یا رفتار بالقوه فرد بروز می‌کند، نه در رفتار ظاهری. اغلب نظریه‌پردازان یادگیری بر این باورند که فرایند یادگیری به طور مستقیم قابل مطالعه نیست و تنها از طریق تغییرات رفتاری می‌توان به آن پی برد. یادگیری به عنوان یک متغیر رابط عمل می‌کند که تجربه‌ها (متغیر مستقل) سبب تغییر در یادگیری (متغیر رابط) و یادگیری نیز موجب تغییر در رفتار (متغیر وابسته) می‌شود. تغییر در رفتار ممکن است

بلافاصله پس از تجربه یادگیری رخ ندهد، ولی پس از یادگیری، فرد باید قادر باشد کاری را انجام دهد که پیش از آن توانایی انجام آن را نداشت. برای ارزیابی یادگیری، نتایج آن باید در رفتار قابل مشاهده و اندازه‌گیری ظاهر شوند.

و) مفهوم تجربه

مفهوم تجربه در تعریف یادگیری به این معنی است که تنها تغییراتی که نتیجه تعامل فرد با محیط باشند، می‌توانند یادگیری محسوب شوند. این تعامل شامل تأثیر متقابل فرد و محیط است که فرد از محیط تأثیر می‌گیرد و خود نیز بر آن تأثیر می‌گذارد. در این فرایند، تجربه‌های قبلی، تمایلات و گرایش‌های فرد نقش مؤثری دارند. از آنجا که یادگیری می‌تواند به صورت عمدی یا غیر عمدی رخ دهد، بسیاری از تغییرات رفتاری بدون برنامه‌ریزی قبلی و به‌طور ناخودآگاه به وقوع می‌پیوندند. مثلاً یادگیری رسمی در مدرسه عمدی است، اما تغییرات رفتاری ناشی از تعاملات غیررسمی در مدرسه می‌تواند به‌طور غیر عمدی و بدون پیش‌بینی رخ دهد. بنابراین، تغییرات رفتاری تنها زمانی یادگیری به حساب می‌آیند که به‌طور مستقیم از تجربه ناشی شده باشند، و تغییرات ناشی از عوامل دیگر در محدوده یادگیری قرار نمی‌گیرند.

انواع یادگیری

روان شناسان تربیتی از اصطلاح یادگیری برداشت یکسانی ندارند. هر یک از آنها از منظری به چگونگی شکل گیری آن پرداخته اند. اما اکثر آنها بر این نکته اتفاق نظر دارند که یادگیری بر اثر تجربه یا تعامل فرد با محیط حاصل میشود و هرگز نمی توان ماهیتی یکسان برای آن متصور شد، زیرا فرصتها و تعاملهای مختلف دارای نتایج یکسان نیستند. به منظور درک بیشتر ماهیت انواع یادگیری و تأثیر موقعیتهای مختلف بر آنها توضیح و تحلیل مختصری از برخی نظریه های یادگیری ارائه می شود.

یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک

یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک نوعی یادگیری است که در آن یک محرک جدید قادر به ایجاد پاسخ مشابه به محرک اولیه می‌شود. این مفهوم توسط ایوان پاولف در آزمایشی روی سگ‌ها شناسایی شد. او متوجه شد که سگ‌ها نه تنها با دیدن غذا، بلکه با دیدن ظروف غذا و ابزار آزمایش نیز بزاق ترشح می‌کنند. با روشن کردن لامپ قبل از غذا دادن و تکرار این عمل، سگ‌ها به تدریج به لامپ واکنش نشان دادند و بزاق ترشح کردند. لامپ به محرک شرطی (CS) و بزاق به پاسخ شرطی (CR) تبدیل شد.

این نوع یادگیری بدون آگاهی شاگردان رخ می‌دهد و می‌تواند بر رفتارهای آینده تأثیر بگذارد. مثلاً گرسنگی می‌تواند اضطراب و عدم تمرکز ایجاد کند و با هم‌زمانی آن با کلاس، کلاس علوم به پاسخ شرطی اضطراب منجر گردد. با آگاهی از این پدیده‌ها، معلمان می‌توانند محیط آموزشی را به گونه‌ای تغییر دهند که احساسات منفی کاهش یابد و از تکنیک‌های شرطی‌شدن برای بهبود تجربه یادگیری استفاده کنند.

یادگیری از طریق مجاورت

یادگیری از طریق مجاورت ساده یا تداعی، بر اساس ترکیب همزمان محرک‌ها و پاسخ‌ها بدون نیاز به پیوند منطقی بین آن‌ها است. در این نوع یادگیری، همانندی و همزمانی دو رویداد می‌تواند موجب تغییر رفتار شود، حتی اگر این رویدادها پیوند

مستقیمی نداشته باشند. نظریه محرک-پاسخ (S-R) بیان می‌کند که محرک‌ها می‌توانند پاسخ‌هایی را که قبلاً قادر به فراخواندن آن‌ها نبوده‌اند، ایجاد کنند. گاتری، یکی از طرفداران این نظریه، به جای استفاده از آزمایش‌های شرطی پاولف، به ترکیب محرک‌ها و حرکات خاص برای یادگیری تأکید داشت. او معتقد بود که یادگیری از طریق تداعی و همزمانی اتفاق می‌افتد و نیازی به پاداش یا تنبیه ندارد.

نوع دیگری از یادگیری مجاورتی، یادگیری کلیشه‌ای یا قالبی است. در این نوع یادگیری، از طریق مجاورت و همزمانی آموزش‌های خاص (مثلاً در سینما یا رسانه‌ها) افراد باورهای خاصی را می‌آموزند، حتی اگر این باورها در واقعیت درست نباشند. به عنوان مثال، ممکن است افراد یاد بگیرند که فرد روستایی ساده‌لوح است یا فرد شهری ریاکار، فقط به دلیل نمایش‌های مکرر این مفاهیم در رسانه‌ها.

یادگیری از طریق شرطی شدن فعال

یادگیری از طریق شرطی شدن فعال نوعی یادگیری اساسی است که برخلاف شرطی شدن کلاسیک، رفتارها را نه به‌واسطه محرک‌های فیزیولوژیک، بلکه از طریق تقویت‌کننده‌ها تثبیت می‌کند. در این نوع یادگیری، رفتار ابتدا خودبه‌خود رخ می‌دهد و سپس با تقویت مناسب، احتمال وقوع آن افزایش می‌یابد. اسکینر بین شرطی شدن کلاسیک و فعال تمایز قائل شد؛ در شرطی شدن کلاسیک، رفتار پاسخی به محرک است (مثل ترشح بزاق سگ در برابر غذا)، اما در شرطی شدن فعال، رفتار به پیامدهایش وابسته است. برای آموزش رفتارهای جدید، باید رفتار مطلوب را ایجاد و تقویت کرد تا پایدار شود.

روشهای ایجاد تغییر در رفتار با استفاده از نظریه شرطی شدن فعال

نظریه شرطی شدن فعال به جای تکیه بر تصورات و تبیینهای نظری، مشتمل بر اصول و فنونی است که در مجموع فناوری رفتار را به وجود میآورد. این اصول و فنون در چند دهه اخیر در تدریس مشاوره و راهنمایی تربیت کودکان غیر عادی و حتی روان درمانی و تربیت حیوانات برای انجام دادن کارهای خارق العاده به کار رفته است. بحث مشروح درباره این اصول و فنون در اینجا امکان پذیر نیست، اما آشنایی مختصر با آنها میتواند معلمان و مربیان را در فرایند فعالیتهای آموزشی یاری دهد.

مهم ترین فنونی که بر اساس نظریه شرطی شدن فعال ارائه شده اند عبارت اند از:

الف) روشهای افزایش رفتارهای موجود

ب) روشهای ایجاد رفتارهای تازه

ج) روشهای نگهداری رفتارهای مطلوب

د) روشهای تقلیل دادن یا محو کردن رفتارهای نامطلوب

یادگیری از طریق مشاهده

یادگیری از طریق مشاهده و تقلید یکی از روش‌های اساسی کسب دانش، مهارت و نگرش است. نظریه یادگیری اجتماعی بیان می‌کند که رفتار افراد نه‌تنها تحت تأثیر نیروهای درونی یا محرک‌های محیطی است، بلکه نتیجه تعامل متقابل فرد و محیط می‌باشد.

روان‌شناسان این حوزه بر نقش متغیرهای شخصی مانند اندیشه‌ها، برداشت‌ها و تجارب ذهنی تأکید دارند که بر رفتار و محیط اثر می‌گذارند. این فرایند کنش و واکنش میان فرد و محیط، موجب یادگیری یا تغییر رفتار می‌شود.

یادگیری از طریق شناخت

برخی از روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند که مفاهیم یادگیری واکنشی و شرطی شدن فعال به تنهایی برای تحلیل روند یادگیری انسان کافی نیستند، زیرا این رویکردها بیشتر بر پیوندهای محرک-پاسخ تمرکز دارند. در مقابل، فرآیندهای شناختی مستلزم بینش، تفکر استدلالی و استفاده از منطق قیاسی و استقرایی هستند.

به عنوان مثال، علی در حین بازی با برادرش در الاکلنگ، از طریق تجربه و استقرا متوجه می‌شود که برای برقراری تعادل اهرم، گشتاور نیروهای وارد بر هر طرف باید برابر باشد. او همچنین درمی‌یابد که این تعادل به وزن و فاصله افراد از نقطه اتکا بستگی دارد. با این آگاهی، علی به درک عمیق‌تری از مفهوم تعادل و روابط نیروها می‌رسد.

اگر این رفتار از منظر نظریه‌پردازان رفتارگرا بررسی شود، ممکن است نتیجه‌گیری شود که علی از طریق محرک-پاسخ به مفهوم تعادل پی می‌برد. اما روان‌شناسان شناختی بر این باورند که این رویکرد بسیاری از نکات مهم یادگیری را نادیده می‌گیرد و ادراک و شناخت دانش‌آموزان از روابط بین عناصر در موقعیت‌ها را نادیده می‌گیرد.

در دیدگاه شناختی، ایجاد موقعیت‌های مناسب برای پرورش ادراک و تشخیص روابط از نکات کلیدی در فرآیند آموزش است. این رویکرد بر اهمیت یادگیری غیرتحمیلی تأکید دارد و ساختار ایده‌ها باید روابط موجود را مشخص کند. این مفهوم در تمام علوم، از جمله فیزیک و ریاضیات، و حتی علوم انسانی و اجتماعی، باید رعایت شود.

عوامل مؤثر بر یادگیری

یادگیری فرایندی است که در طول زمان بر اثر تجربه حاصل میشود. در این فرایند عوامل و متغیرهای مختلف به طور مستمر در تغییر تحول، نوآوری یا رکود یاد گیرنده مؤثر است. میزان تغییر و کیفیت آن بستگی به نوع، شدت و کیفیت تعامل دارد. بررسی همه عوامل در فرایند یادگیری مقدور نیست، در نتیجه تنها به ذکر تعدادی از آنها که نمود و تأثیر آشکارتری در جریان یاد دهی یادگیری دارند اکتفا می شود. این عوامل عبارت اند از: آمادگی – هدف و انگیزه - اِسناد های علّی و انتظار موفقیت - تجارب گذشته - رابطه کل و جزء - تمرین و تکرار - موقعیت و محیط یادگیری

رابطه کل و جزء

روان‌شناسان مکتب گشتالت معتقدند که انسان از طریق ادراک کلی و معنادار می‌اندیشد. کل اجزا را در یک طرح قرار داده و ارتباط آن‌ها را روشن می‌کند، درحالی‌که اجزا به‌تنهایی بی‌معنی هستند. یادگیری زمانی مؤثر است که از کل به جزء حرکت کنیم، زیرا درک ارتباط اجزا با کل موجب بینش می‌شود.

یادگیری از طریق بینش یعنی درک موقعیت یادگیری به‌عنوان یک کل سازمان‌یافته. اگر یادگیرنده فقط اطلاعات را حفظ کند بدون اینکه روابط میان اجزا را درک کند، یادگیری او سطحی و زودفراموش‌شونده خواهد بود.

نقش معلم: معلم باید ابتدا مطالب را به‌صورت کلی ارائه دهد و سپس ارتباط اجزا را با کل مشخص کند. مطالعه جزئیات بدون ارتباط با کل، موجب پریشانی فکری می‌شود، اما حرکت از کل به جزء باعث افزایش قدرت تحلیل و یادگیری معنادار می‌شود.

مبانی نظری تدریس

هر علمی ساختار و زبان فنی خاصی برای فهم و کاربرد یافته هایش دارد که آن را از سایر علوم متمایز میسازد زمانی پژوهشگران و مجریان یک رشته علمی در به کارگیری یافته های آن علم موفق خواهند بود که مفاهیم فنی مربوط به آن رشته از صراحت و دقت کافی برخوردار باشد. مسلماً مفاهیم و تعاریف علوم تربیتی از این قاعده مستثنی نیست زیرا اگر مفاهیم و تعاریف تربیتی از صراحت و دقت کافی برخوردار نباشد و هر یک از مجریان برنامه های درسی چه در فرایند طراحی و چه در فرایند اجرا براساس برداشت شخصی خود عمل کنند بدون تردید فرایند اجرا دچار اختلال خواهد شد.

تفاوت میان پرورش، آموزش و تدریس:

- پرورش (تربیت) فرآیندی منظم و مستمر برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان و آماده‌سازی آن‌ها برای پذیرش ارزش‌های اجتماعی است.

- برخی پرورش را به القای ارزش‌ها محدود می‌دانند، اما دیدگاه نوین بر تقویت تفکر انتقادی، تحلیل ارزش‌ها و مهارت‌های گروهی تأکید دارد تا مردم‌سالاری را تقویت کند.

- گروهی دیگر معتقدند نظام تربیتی باید عاملی برای تغییر و تحول اجتماعی باشد.

در نتیجه، پرورش فراتر از انتقال ارزش‌هاست و باید زمینه رشد مهارت‌های شناختی و اجتماعی را برای دانش‌آموزان فراهم کند.

چهار ویژگی خاص در تعریف تدریس وجود دارد که عبارتند از:

(الف) وجود تعامل بین معلم و دانش آموزان

(ب) فعالیت بر اساس اهداف معین و از پیش تعیین شده

(ج) طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری

(د) تحلیل مفهوم تدریس

تحلیل مفهوم تدریس از دیدگاههای مختلف

تدریس در دیدگاههای مختلف ماهیت و معنای مختلفی دارد. بعضی آن را «بیان مستقیم حقایق علمی از طرف معلم به دانش آموزان» و گروهی دیگر آن را «هم ورزی یا تعامل بین معلم و دانش آموز و محتوا در کلاس درس» تعریف کرده اند. عده ای از متخصصان تعلیم و تربیت «فراهم آوردن موقعیت و اوضاع و احوالی که یادگیری را برای دانش آموزان آسان کند» تدریس نامیده اند. اسمیت به پنج نوع تدریس معتقد است که عبارت اند از: «توصیفی»، «موفقیتی»، «ارادی»، «هنجاری» و «علمی».

اسمیت تدریس را به‌صورت انتقال مستقیم دانش و مهارت از معلم به دانش‌آموزان از طریق سخنرانی تعریف می‌کند. این تعریف سنتی، اگرچه واضح است، اما بسیار محدود بوده و تنها بر روش سخنرانی تأکید دارد. منتقدان، ازجمله حامیان روش کاوشگری، با این تعریف مخالف‌اند.

آنکه صرفاً مهارت‌های تدریس به آن‌ها آموزش داده شود.

تدریس از منظر "هنجاری" مبتنی بر اصول اخلاقی، شواهد و استدلال است و دو پرسش اساسی را مطرح می‌کند: چه چیزی باید آموخته شود؟ و چگونه باید آموخته شود؟

در این رویکرد، محتوا باید ارزشمند و تفکرآفرین باشد و روش‌های تدریس باید بر پایه شواهد و استدلال علمی باشند. معلمان حق ندارند باورهای شخصی خود را بدون دلیل و شواهد علمی به دانش‌آموزان تحمیل کنند. این نوع تدریس باید تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان تقویت کرده و انگیزه پژوهش را در آنان ایجاد کند.

تدریس در مفهوم "ارادی"، عملی هدف‌مدار است که موفقیت آن به موقعیت آموزشی و باورهای معلمان بستگی دارد. این تعریف بر نقش اندیشه و باور معلمان در هدایت فرآیند تدریس تأکید دارد، زیرا نظام فکری آن‌ها نه‌تنها عملکردشان را شکل می‌دهد، بلکه بر روش‌های تفکر و یادگیری دانش‌آموزان نیز تأثیر می‌گذارد. در این نگاه، باورهای معلمان عامل کلیدی در سازمان‌دهی و جهت‌دهی فعالیت‌های آموزشی محسوب می‌شود. از این‌رو، تربیت معلمان باید ابتدا بر شکل‌دهی اندیشه و باورهای صحیح آنان تمرکز کند، پیش از آنکه صرفاً مهارت‌های تدریس به آن‌ها آموزش داده شود.

تدریس از منظر "هنجاری" مبتنی بر اصول اخلاقی، شواهد و استدلال است و دو پرسش اساسی را مطرح می‌کند: چه چیزی باید آموخته شود؟ و چگونه باید آموخته شود؟

در این رویکرد، محتوا باید ارزشمند و تفکرآفرین باشد و روش‌های تدریس باید بر پایه شواهد و استدلال علمی باشند. معلمان حق ندارند باورهای شخصی خود را بدون دلیل و شواهد علمی به دانش‌آموزان تحمیل کنند. این نوع تدریس باید تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان تقویت کرده و انگیزه پژوهش را در آنان ایجاد کند.

بر اساس این دیدگاه، فعالیت‌هایی مانند حرفه‌آموزی و تقویت مهارت‌های روانی-حرکتی در مفهوم تدریس پذیرفته می‌شود، اما در مورد شرطی‌سازی اختلاف‌نظر وجود دارد. برخی، از جمله گرین (۱۹۶۸)، تبلیغ و تلقین را به دلیل ایجاد باور از طریق تحمیل، ترس یا تهدید، تدریس واقعی نمی‌دانند. در نتیجه، تدریس نباید با اجبار یا القای غیرمستند باورها همراه باشد.

تدریس در مفهوم "علمی" فعالیتی دقیق و روشن است که بر تجارب معلمان و متخصصان تربیتی استوار بوده و باید بدون ابهام بیان شود. این رویکرد تأکید دارد که تدریس باید با عرف و فرهنگ عمومی همخوانی داشته و آثار آن از طریق تجربه تأیید شود. تعاریف مختلف از تدریس شامل موارد زیر است:

- انتقال دانش و ایجاد آگاهی
- تعامل بین معلم، دانش‌آموز و محتوای آموزشی
- ایجاد موقعیت‌های مطلوب برای تسهیل یادگیری

برخی پژوهشگران، مانند اسمیت (۱۹۶۱) و آیزنر (۱۹۷۹)، تدریس را از دو منظر بررسی کرده‌اند:

۱. تدریس هدف‌گرا (بر مبنای برنامه‌ریزی و اهداف مشخص)

۲. تدریس نتیجه‌گرا (متمرکز بر پیامدهای یادگیری)

تعریف تدریس از دیدگاه مکاتب مختلف

۱- سنت‌گرایان

- تدریس را از منظر مدیریت صنعتی و رفتارگرایی تحلیل می‌کنند.
- معلمان مجری سیاست‌های آموزشی هستند و آزادی عمل ندارند.
- محتوای آموزشی و خط‌مشی تدریس از سوی نهادهای بالادستی تعیین می‌شود.
- تأکید بر اجرای دستورالعمل‌ها و فعالیت‌های از پیش تعیین‌شده است.

۲- تجربه‌گرایان مفهومی

- تدریس را ایجاد شرایط مطلوب برای یادگیری فعالانه می‌دانند.
- تأکید بر نقش معلم به‌عنوان راهنما و تسهیل‌گر، نه صرفاً مجری.
- آموزش باید دانش‌آموزان را به تفکر، پژوهش و درک مسائل اجتماعی ترغیب کند.
- به باور آن‌ها، کنترل دقیق فرآیند تدریس پیچیده است و یادگیری وابسته به موقعیت و زمان است.

۳- نومفهوم‌گرایان

- دیدگاهی انتقادی نسبت به نظام آموزشی سنتی دارند.
- بر پیوند آموزش با مسائل سیاسی، اقتصادی و فرهنگی تأکید می‌کنند.
- علاوه بر برنامه درسی رسمی، به برنامه درسی پنهان نیز توجه دارند.
- هدف تدریس، ایجاد فضای پویا و مشارکتی، پرورش تفکر انتقادی و تربیت شهروندان آگاه است.
- موفقیت تدریس وابسته به دانش، مهارت و نگرش معلمان است.

نتیجه‌گیری

تعریف تدریس بسته به دیدگاه آموزشی متفاوت است. سنت‌گرایان بر اجرای دستورات متمرکزند، تجربه‌گرایان به یادگیری فعال و پژوهش‌محور اهمیت می‌دهند، و نومفهوم‌گرایان بر نقش آموزش در تغییرات اجتماعی و انتقادی تأکید دارند.

نظریه های تدریس

در طول چند دهه اخیر، نظریه های نسبتاً قابل توجهی در زمینه تدریس ارائه شده است. از جمله این نظریه ها میتوان به نظریه تنیسون (۱۹۸۰) درباره مفهوم تدریس، نظریه اسکاندورا (۱۹۷۷) درباره ساخت تدریس، نظریه لاندا (۱۹۷۶) و برخی افراد دیگر درباره چگونگی تدریس، و نظریه کیس (۱۹۷۸) درباره تدریس کودکان پیش دبستانی و کودکستانها اشاره کرد. تعدادی از این نظریه ها به وسیله گانیه و دیک (۱۹۸۴) بررسی و تجدید نظر شده اند.

کلیه نظریه های ارائه شده در مورد تدریس به نوعی با یکدیگر تفاوت دارند، اما با وجود تفاوتها میتوان تمام آنها را در قالب و چهارچوب بزرگ تری منسجم کرد، و نظریه جامع و وحدت یافته ای را که شمول عام تری نسبت به سایر نظریه ها دارد. ارائه داد. نظریه جامع و وحدت یافته میتواند برای معلمان و برنامه ریزان درسی سودمند باشد و آنها را در رویارویی با نظریه‌هایی که با یکدیگر همسویی ندارند یاری دهد.

نظریه تدریس وحدت یافته

نظریه‌های علمی همواره بر تحلیل، سازمان‌دهی و کلیت‌بخشی استوار بوده‌اند و منشأ آن‌ها را می‌توان در سه حوزه علوم طبیعی، علوم انسانی و علوم اجتماعی یافت. تعلیم و تربیت به‌عنوان دانشی کاربردی، وابسته به علوم مختلفی مانند فلسفه، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی است، و نظریه‌های تدریس نیز تحت تأثیر این علوم شکل گرفته‌اند.

برخی نظریه‌پردازان علوم طبیعی معتقدند که نظریه‌های تعلیم و تربیت به دلیل تأکید بر بایدها، علمی محسوب نمی‌شوند، زیرا نظریه علمی باید عینی و فارغ از ارزش‌گذاری باشد. اما این دیدگاه مورد انتقاد قرار گرفته است، زیرا عمل و نظریه به‌طور جدایی‌ناپذیری به یکدیگر وابسته‌اند؛ عمل بدون نظریه، کورکورانه و نظریه بدون عمل، ایستا خواهد بود.

برای تحلیل نظریه‌های تدریس، می‌توان از یک **طرح دو بعدی** استفاده کرد که در بعد **افقی** شامل **مطالعات توصیفی، هنجاری و تجویزی** است. این سه حوزه با وجود تفاوت در ماهیت و روش پژوهشی، در کنار هم دیدگاه جامعی از تدریس ارائه می‌دهند.

۱. مطالعات توصیفی

- شامل تحقیقات علمی و تجربی در زمینه تدریس و یادگیری است.
- هدف این مطالعات، کشف، توصیف و تبیین واقعیت‌های آموزشی با استفاده از روش‌های **تجربی - تحلیلی** است.
- نمونه‌هایی از این مطالعات در **روان‌شناسی یادگیری و تربیتی** و تحقیقات آموزشی دیده می‌شود.

۲. مطالعات هنجاری

- معطوف به آینده و تعیین **بایدها** در آموزش و پرورش است.
- مبتنی بر **هنجارهای فلسفی، اخلاقی و اجتماعی** بوده و تعیین‌کننده اهداف تربیتی است.
- برخلاف مطالعات توصیفی که به کشف واقعیت‌ها می‌پردازد، این مطالعات معمولاً **وضع کردنی** هستند، نه **کشف کردنی.**
- **فلسفه آموزش و پرورش** نمونه‌ای از مطالعات هنجاری است.

۳. مطالعات تجویزی

- هدف این مطالعات، **تعیین راه‌های رسیدن به اهداف آموزشی** است.
- از یافته‌های مطالعات توصیفی برای تحقق اهداف تعیین‌شده در مطالعات هنجاری استفاده می‌کند.
- رویکرد **کاربردی** دارد و در علوم تربیتی شامل حوزه‌هایی مانند **برنامه‌ریزی درسی و فناوری آموزشی** است.

نتیجه‌گیری

نظریه‌های تدریس زمانی جامع و کارآمد خواهند بود که در کنار مطالعات **توصیفی (برای شناخت واقعیت‌ها)، هنجاری (برای تعیین اهداف) و تجویزی (برای ارائه راهکارها)** مورد بررسی قرار گیرند. این رویکرد، دیدگاهی **تحلیلی، آینده‌نگر و کاربردی** نسبت به فرآیند تدریس ایجاد می‌کند و امکان بهبود سیستم آموزشی را فراهم می‌آورد.

تجویز فرایند تعیین و تنظیم برنامه درسی

در انتخاب و تنظیم یک برنامه درسی به منظور تدریس مؤثر، شناخت وضعیت موجود و مطلوب دانش آموزان ضرورت دارد زیرا با شناخت این دو موقعیت می توانیم محتوای درس یعنی آنچه را که باید تدریس شود تعیین کنیم. به رغم ضرورت چنین وظیفه ای اغلب متخصصان تعلیم و تربیت آن را به صورت مراحل زیر توصیه و تجویز میکنند:

(الف) تعیین وضعیت موجود. وضعیت موجود وضعیتی است که دانش آموزان قبل از آغاز تدریس در آن قرار دارند. معلم باید این وضعیت را شناسایی و مشخص سازد. شناخت رفتار ورودی و پایه علمی دانش آموزان معیار بسیار معتبری برای تعیین محتوا و فعالیتهای آموزشی خواهد بود زیرا رسیدن به اهداف مورد نظر در تدریس با توجه به شناخت وضعیت موجود امکان پذیر است.

(ب) تعیین موقعیت مطلوب (هدف نهایی تدریس). موقعیت مطلوب موقعیتی است که انتظار داریم دانش آموزان پس از انجام مجموعه ای از فعالیتهای آموزشی به آن برسند موقعیت مطلوب همان هدف نهایی تدریس است. هدف نهایی تدریس به وسیله مجموعه ای از تکالیف که مستلزم آگاهی و معلومات مشخص و ساخت فکری و فرایندهای شناختی معین است تعیین می شود.

(ج) تعیین محتوای برنامه. در فرایند تدریس اگر وضعیت موجود رفتار ورودی و وضعیت مطلوب اهداف آموزشی به طور شفاف مشخص باشند، معلم می تواند محتوای برنامه تدریس را به نحو مطلوب مشخص کند.

(د) تجزیه، سازمان دهی و تعیین برنامه درسی. محتوای تعیین شده باید به صورت برنامه درسی منظم شود. رسیدن به هدف نهایی تدریس با گام های منظم و منطقی امکان پذیر است. در یک وضعیت خاص نحوه ارتباط اهداف و در نتیجه ترتیب ارائه محتوا بسیار حایز اهمیت است. ارتباط اهداف ممکن است تسلسلی باشد؛ یعنی هر هدف پیش نیاز یا وسیله ای برای رسیدن به هدف بعد از خودش باشد.

ماهیت فرایند تدریس

محتوای برنامه درسی نقش اساسی در شیوه تدریس و یادگیری دانش‌آموزان دارد. اگر اهداف آموزشی بر انتقال حقایق علمی و محتوای ثابت متمرکز باشد، معلمان آزادی چندانی در تنظیم محتوا نخواهند داشت و باید مطالب یکسانی را به همه دانش‌آموزان، بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، ارائه دهند. این روش موجب خستگی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان شده و آن‌ها را از محیط مدرسه دور می‌کند.

در مقابل، اگر اهداف آموزشی بر رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان تمرکز داشته باشد، علایق و نیازهای آن‌ها در اولویت قرار می‌گیرد. در این رویکرد، معلمان خلاقیت بیشتری دارند و یادگیری از محفوظات فراتر رفته و به تفکر، همکاری و مشارکت تبدیل می‌شود. دانش‌آموزان از یادگیری لذت برده و مهارت‌های عملی زندگی را نیز می‌آموزند. تفاوت اساسی این دو نوع برنامه درسی در میزان تعامل، انعطاف‌پذیری و مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری است.

فرآیند تدریس شامل سه عنصر اصلی است: فعالیت‌های آموزشی، منابع و امکانات آموزشی، و روابط میان معلم و دانش‌آموزان.

بر اساس نظریه لاندگرن، عوامل محدودکننده تدریس متعدد هستند و بسیاری از آن‌ها نه‌تنها خارج از کنترل معلم، بلکه حتی خارج از آگاهی او قرار دارند. این عوامل که ریشه در ساختار اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جامعه دارند، به سه دسته تقسیم می‌شوند:

عوامل مؤثر: این عوامل، مانند برنامه درسی و اهداف آموزشی، مستقیماً بر تدریس تأثیر می‌گذارند. در نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز، معلمان می‌توانند تا حدی این تأثیرات را تعدیل کرده و محتوا را بر اساس نیاز دانش‌آموزان تنظیم کنند.

عوامل فشار: شامل دستگاه مدیریتی و عناصر چهارچوب هستند که فرآیند تدریس را محدود می‌کنند. این عوامل خارج از اراده معلم بوده و معمولاً شامل مواردی مانند مدیریت گروه‌های هادی و زمان تدریس هستند که فضای تدریس را تحت کنترل قرار می‌دهند.

عوامل تنظیم‌کننده: قوانینی مانند آیین‌نامه‌های اداری، نظام ارزشیابی، قوانین استخدام و استانداردهای معلم و دانش‌آموز در این دسته قرار می‌گیرند. این عوامل معلمان را ملزم به هماهنگی با مقررات موجود می‌کنند و مسیر تدریس را جهت می‌دهند.

در مجموع، این سه دسته فعالیت‌های معلمان را تعیین و محدود می‌کنند. اگرچه معلمان قادر به تغییر بسیاری از این عوامل نیستند، شناخت دقیق آن‌ها می‌تواند فرآیند تدریس را بهبود بخشیده و امکان اتخاذ رویکردهای کارآمدتر را فراهم کند.

مدیریت و طراحی فعالیت های آموزشی

مدیریت و طراحی آموزشی یکی از مراحل اساسی تدریس مؤثر است. معلم، مانند یک مهندس، باید قبل از شروع تدریس، اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی و نحوه هدایت کلاس را برنامه‌ریزی کند. این فرآیند نیازمند دانش، مهارت و دقت است.

طراحی آموزشی در دو سطح انجام می‌شود:

- سطح کلان که توسط شورای برنامه‌ریزی درسی و متخصصان تعلیم و تربیت انجام می‌شود.
- سطح خرد که وظیفه معلم است و باید بر اساس صلاحیت‌ها و نیازهای یادگیرندگان طراحی شود.

مدیریت کلاس درس

کلاس درس به عنوان یک سیستم اجتماعی محلی برای تعلیم و تربیت است. دانش آموزان به عنوان یک گروه اجتماعی دارای باورها هنجارها و ارزشهای مشترکی هستند طوری که اصطلاحاً به آنان یک اجتماع کوچک می گویند.

مدیریت کلاس، مانند سایر موقعیت‌های اجتماعی، نیازمند مهارت‌هایی همچون طراحی، سازماندهی، رهبری، نظارت، کنترل و ارزشیابی است. انجام صحیح این وظایف، محیط آموزشی را مؤثر و لذت‌بخش می‌کند.

این فصل به مباحثی مانند ایجاد نظم، کنترل و هدایت فعالیت‌های آموزشی، تأثیر عوامل بیرونی بر رفتار دانش‌آموزان، شناسایی و اصلاح رفتارهای مشکل‌آفرین، نقش معلم در ارتباط با دانش‌آموزان و انعطاف‌پذیری در روش‌های تدریس می‌پردازد.

برنامه ریزی فعالیتهای آموزشی در فرایند تدریس و یادگیری

محیط آموزشی متشکل از سه منبع فیزیکی اقتصادی و انسانی است. منابع فیزیکی و اقتصادی اگر چه در کیفیت آموزش بسیار مؤثر است اما در بسیاری از نظامهای آموزشی به ویژه نظام های آموزشی متمرکز خارج از حوزه اختیارات معلم قرار دارد. نیروی انسانی شامل مدیران معماری دانش آموزان و والدین آنها عوامل اصلی در برنامه ریزی محیط های آموزشی کنند که میتوانند نقش ارزنده تری نسبت به منابع فیزیکی و اقتصادی در فرایند فعالیتهای آموزشی ایفا کنند. اگر مجریان برنامه های درسی شناخت لازم را در زمینه تعلیم و تربیت نداشته باشند، و در فرایند اجرا سازمان یافته و هماهنگ حرکت نکنند انتظار کارایی از نظام مدرسه دور از واقعیت خواهد بود. بدون تردید اثر بخش ترین نیرو در کلاس درس نسبت به سایر منابع انسانی، معلم است که بینش و دانش او در زمینه مدیریت کلاس درس و سازماندهی فعالیتهای آموزشی میتواند موجب تحول و تقویت کارکردهای نظام مدرسه گردیده، محیط مدرسه را برای دانش آموزان جذاب و برانگیزاننده سازد.

انواع فعالیتهای آموزشی

معلمان در کلاس درس از دو روش تعاملی و غیرتعاملی برای آموزش استفاده می‌کنند. در روش تعاملی، تدریس بر اساس داد و ستد فکری بین معلم و دانش‌آموزان شکل می‌گیرد، و هر دو طرف به طور فعال در فرآیند یادگیری مشارکت دارند.

در روش غیرتعاملی، معلم یا دانش‌آموزان برنامه آموزشی را طراحی و اجرا می‌کنند. این روش شامل برنامه‌ریزی فعالیت‌های آموزشی مانند ارائه درس، تمرین‌ها، گردش‌های علمی و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی است. تدریس غیرتعاملی به پیش‌تعاملی و پس‌تعاملی تقسیم می‌شود:

- پیش‌تعاملی قبل از تدریس اتفاق می‌افتد و شامل برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی است.
- پس‌تعاملی پس از تدریس انجام می‌شود و به ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان مربوط است.

معلمان چگونه باید فعالیتهای آموزشی خود را برنامه ریزی کنند؟

فعالیت برنامه ریزی معلمان معمولاً به وسیله الگوی اهداف عینی هدایت می شود و بر اساس آن روش تدریس تعیین میگردد. معمولاً چهار وظیفه اصلی در مراحل برنامه ریزی دنبال می شود.

الف) تعیین اهداف آموزشی

ب) انتخاب تجارب یادگیری

ج) سازمان دهی تجارب یادگیری

د) انتخاب و به کارگیری روش ارزشیابی

توجه به سلسله مراتب نیازها در فرآیند تدریس و یادگیری

برمبنای سلسله مراتب نیازهای مزلو در کتابهای روان شناسی، نیازهای فیزیولوژیک مانند گرسنگی و تشنگی پایه و اساس تمام نیازهاست به اعتقاد مزلو وقتی فرد به نیازهای سطوح بالا مانند خودشکوفایی، توجه خواهد کرد که نیازهای سطوح پایین وی مانند گرسنگی ارضا شده باشند.تقدم و تاخر نیازهای کلاس درس نیز از چنین قاعده ای پیروی میکند، و برای دستیابی به یک روش تدریس موفق شما نیازمندید سلسله مراتب زیر را در فرایند برنامه ریزی و اجرا در نظر بگیرید:

۱. انضباط، کنترل و مدیریت را در کلاس درس برقرار کنید. بدون توجه به این عوامل مسلماً هیچ یک از اهداف و ارزشهای تربیتی تحقق نخواهد یافت.

۲. دانش و بینش خود را در قالب یک برنامه درسی طراحی کنید (البته این نوع طراحی خطرهایی را نیز ممکن است در پی داشته باشد.

۳. تمایلات و گرایشهای شخصی خود را در تعامل با تک تک دانش آموزان کنترل کنید.

۴. برنامه های کلاس درس را طبق نیازهای زندگی تنظیم کنید ولی تنوع و انعطاف پذیری را در اجرا فراموش نکنید. تنوع و انعطاف پذیری در ایجاد یک محیط آموزشی مناسب بیشتر از خوش مشربی در کلاس درس توصیه شده است.

مهارتهای مدیریتی معلم

مطالعات کونین (۱۹۷۰) نشان داد که آگاهی و تسلط معلم بر کلاس علاوه بر مدیریت بهتر، بر رفتار دانش‌آموزان نیز تأثیر دارد. معلمان مسلط دقیقاً می‌دانند در کلاس چه می‌گذرد، میزان درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌ها، نظم، پاسخگویی و انجام تکالیف را کنترل می‌کنند و در تشخیص رفتارهای بی‌انضباطی دقیق‌تر عمل می‌کنند.

معلمان اثربخش قادرند چندین رفتار نامطلوب را هم‌زمان مدیریت کرده و نظم کلاس را حفظ کنند. یکی از مهارت‌های مهم آن‌ها، ملایمت و انعطاف در اجرای آموزش است که باعث پیوستگی و جریان منظم یادگیری می‌شود. همچنین، آن‌ها کلاس را به گونه‌ای هدایت می‌کنند که دانش‌آموزان دائماً هوشیار و کنجکاو بمانند.

مطالعات بروفی و اورتسون (۱۹۷۴) نشان داد که رابطه مستقیمی بین رفتار معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در خواندن وجود دارد. یافته‌ها تأیید می‌کنند که مدیریت خوب کلاس، حفظ نظم، چابکی، دقت و هوشیاری معلم، همگی به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند.

برنامه ریزی برای تنوع و انعطاف پذیری

برای تصمیم‌گیری مؤثر در تدریس، معلم باید با روش‌های جایگزین آموزشی آشنا باشد. مورین (۱۹۷۳) سه مهارت ضروری در این زمینه پیشنهاد می‌کند:

- ایجاد روش‌های جایگزین تدریس
- ارزیابی ارزش روش‌های جایگزین
- به‌کارگیری روش‌های مفروض در شرایط آموزشی و تعیین معیارهای تحقق اهداف

معلم می‌تواند فرآیند یادگیری را به مراحل کوچک‌تر تقسیم کند، از پیش‌آزمون، تحلیل تکالیف یا ارزیابی عملکرد واقعی دانش‌آموزان برای تعیین روش‌های بهتر استفاده کند. همچنین، می‌تواند روش‌های جدید را با توجه به نتایج آزمون‌های استاندارد جایگزین نماید.

هدفهای آموزشی و منابع تعیین آنها

این فصل شامل مطالبی همچون تعریف و تحلیل اهداف آموزشی منابع تعیین آنها، تحلیل و طبقه بندی اهداف صریح آموزشی با توجه به حیطه های یادگیری و سطوح مختلف آن است.

تعریف و تحلیل مفاهیم اهداف آموزشی

متخصصان تعلیم و تربیت درباره ماهیت اهداف آموزشی دیدگاه‌های متفاوتی دارند. برخی اهداف را بخشی از فرآیند یادگیری می‌دانند، در حالی که دیگران معتقدند هدف از فعالیت آموزشی جداست و نتیجه نهایی آموزش را نشان می‌دهد. به طور کلی، هدف موقعیتی است که یادگیرنده باید به آن برسد و انگیزه‌ای برای فعالیت‌های آموزشی محسوب می‌شود. در تعیین اهداف آموزشی، رعایت اصول زیر ضروری است:

تناسب روش و وسیله با هدف: روش‌ها و ابزارهای آموزشی باید متناسب با هدف انتخاب شوند تا تحقق آن ممکن باشد. اگر هدف بدون در نظر گرفتن روند طبیعی یادگیری و شرایط آموزشی تعیین شود، دستیابی به آن دشوار خواهد بود.

انعطاف‌پذیری اهداف: اگرچه اهداف پیش از شروع تدریس تعیین می‌شوند، اما نباید ثابت و تغییرناپذیر باشند. اهداف آموزشی باید متناسب با شرایط یادگیری تنظیم شوند و در فرآیند تدریس، در صورت نیاز اصلاح شوند.

برانگیختن فعالیت یادگیرنده: هدف آموزشی باید دانش‌آموزان را به فعالیت و یادگیری تشویق کند. این امر زمانی ممکن است که اهداف آموزشی متناسب با نیازها و توانایی‌های واقعی دانش‌آموزان باشد و نه صرفاً آنچه بزرگسالان مطلوب می‌دانند.

سازگاری هدف با محیط یادگیرنده: اهداف باید بر اساس شرایط و مقتضیات دانش‌آموزان تعیین شوند. اهداف تحمیلی، که مطابق با شرایط واقعی آن‌ها نیست، باعث بی‌علاقگی و بی‌اعتمادی دانش‌آموزان به فرآیند یادگیری خواهد شد.

عینی و قابل تحقق بودن اهداف: اهداف تربیتی باید مشخص، قابل تصور و دست‌یافتنی باشند. اهداف بسیار کلی و انتزاعی قابل اجرا نیستند، بنابراین معلم باید اهدافی را انتخاب کند که گام‌به‌گام به تحقق اهداف بعدی منجر شوند.

در مجموع، اهداف آموزشی باید کاربردی، منعطف، متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و سازگار با شرایط محیطی باشند تا یادگیری مؤثر و انگیزشی را تضمین کنند.

حیطه های اهداف آموزشی

روان‌شناسان تربیتی، از جمله بلوم و همکارانش، اهداف آموزشی را در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی دسته‌بندی کرده‌اند. این طبقه‌بندی به دلیل تأکید بر جنبه‌های خاص یادگیری است، اما مرز مشخصی بین آن‌ها وجود ندارد.

حیطه شناختی: شامل فرآیندهای دانستن، ادراک، تفکر، قضاوت و استدلال است.

حیطه عاطفی: مرتبط با احساسات، هیجانات، نگرش‌ها و باورهای فرد است.

حیطه روانی-حرکتی: به مهارت‌های عملی مانند نوشتن، تایپ کردن، خیاطی و نواختن موسیقی مربوط می‌شود.

این سه حیطه در فرایند آموزش به هم مرتبط هستند و نمی‌توان آن‌ها را کاملاً جدا از یکدیگر دانست.

۱. حیطه شناختی

این حیطه بر فرآیندهای فکری و شناختی تأکید دارد و در طبقه‌بندی بلوم شامل شش سطح است:

- **دانش :**یادآوری اطلاعات به‌صورت حفظی.
- **درک و فهم :**درک معنای مطالب و بیان آن با جملات جدید.
- **کاربرد :**استفاده از مفاهیم و قوانین در موقعیت‌های جدید.
- **تجزیه و تحلیل :**شکستن یک موضوع به اجزا و بررسی روابط آن‌ها.
- **ترکیب :**سازمان‌دهی مجدد اطلاعات برای تولید مفاهیم جدید.
- **ارزشیابی :**قضاوت درباره پدیده‌ها بر اساس معیارهای مشخص.

۲. حیطه عاطفی

این حیطه بر نگرش‌ها، ارزش‌ها و احساسات تأکید دارد و به‌مرور در شخصیت فرد نهادینه می‌شود. پنج سطح آن شامل:

- **دریافت و توجه :**جلب توجه فرد به یک موضوع.
- **پاسخ دادن :**واکنش نشان دادن به موضوع موردنظر.
- **ارزش‌گذاری :**پذیرش یا رد ارزش‌ها بر اساس معیارهای شخصی.
- **سازماندهی ارزش‌ها :**ایجاد یک نظام ارزشی منسجم.
- **درونی شدن ارزش‌ها :**پذیرش ارزش‌ها به‌عنوان بخشی پایدار از شخصیت فرد.

۳. حیطه روانی-حرکتی

این حیطه بر مهارت‌های عملی و فیزیکی تأکید دارد و یادگیری آن در پنج مرحله رخ می‌دهد:

- **مشاهده و تقلید :**مشاهده مربی و تلاش برای تقلید.
- **اجرای عمل بدون کمک :**انجام مهارت به‌صورت مستقل.

- **دقت در عمل :**افزایش دقت و کاهش خطاها.
- **هماهنگی حرکات :**انجام چندین حرکت به‌صورت هماهنگ.
- **عادی شدن عمل :**اجرای مهارت به‌طور خودکار و بدون نیاز به تفکر آگاهانه.

نتیجه‌گیری

یادگیری در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی رخ می‌دهد و برای موفقیت آموزشی، باید به هر سه توجه شود. متأسفانه در نظام آموزشی بیشتر بر حیطه شناختی تمرکز شده و حیطه‌های عاطفی و روانی-حرکتی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند، درحالی‌که این سه حیطه با یکدیگر مرتبط هستند و تکمیل‌کننده فرآیند یادگیری‌اند.

طراحی آموزشی و مراحل تحلیل و تنظیم آن

هدف از طراحی آموزشی پیش بینی و نظم دادن به فرصتها و استفاده بهینه از امکانات در فرایند یاد دهی یادگیری است. معلمان و طراحان آموزشی باید کلیه درون داده ها و امکانات موجود در موقعیت را بررسی و مجموع فعالیتهای لازم برای تحقق اهداف را با نگاهی سیستمی پیش بینی و تنظیم نمایند یک برنامه درسی خوب طراحی شده باید دستیابی به قابلیت ها و صلاحیت های مورد نظر در اهداف را تا حد امکان تضمین نماید. ضمناً برنامه های طراحی شده هرگز نمی توانند ثابت دائمی و در همه موقعیت ها مفید و مؤثر باشند بنابراین دائماً باید انعطاف پذیر و به روز شوند و متناسب با شرایط تغییر یابند.

برای طراحی برنامه های درسی الگوهای مختلفی وجود دارد. اما همه آنها به نوعی در چهار مرحله یا گام اساسی به شرح زیر تحلیل و خلاصه میشوند:

گام اول: تحلیل و تنظیم هدفهای آموزشی؛

گام دوم: تحلیل و تعیین موقعیت آموزشی؛

گام سوم: تحلیل و تعیین محتوا، روش، و وسایل آموزشی؛

گام چهارم: تحلیل و تعیین نظام ارزشیابی.

گام اول: تحلیل و تنظیم اهداف آموزشی

هدف‌های آموزشی وضعیت مطلوبی را که دانش‌آموزان باید در یک رویداد آموزشی به آن دست یابند، مشخص می‌کنند. این هدف‌ها از نظر ماهیت و زمان تحقق متفاوت بوده و به سه دسته تقسیم می‌شوند:

- اهداف آرمانی (غایی) که در سطح کلان برنامه‌ریزی آموزشی مطرح‌اند و ارتباط مستقیمی با معلمان ندارند.

- اهداف کلی که نتایج نهایی یک فعالیت آموزشی را تعیین می‌کنند.

- اهداف عینی آموزشی که نوع فعالیت در فرایند آموزش را مشخص کرده و برای اجرا بسیار مهم‌اند.

هدف‌های آموزشی باید دانش‌آموز محور، توصیف‌کننده نتایج یادگیری، صریح و قابل فهم، و همچنین قابل مشاهده و اندازه‌گیری باشند. درصورتی‌که هدفی فاقد این ویژگی‌ها باشد، باید از مجموعه اهداف آموزشی حذف شود.

گام دوم: تحلیل و تعیین موقعیت آموزشی

پس از تعیین اهداف آموزشی، مرحله مهم بعدی تحلیل و تعیین موقعیت آموزشی است. در این مرحله، معلم باید روش سازمان‌دهی فعالیت‌های دانش‌آموزان، انتخاب موقعیت مناسب یادگیری و تعیین وقایع و تجاربی را که به تحقق سریع‌تر اهداف کمک می‌کنند، مشخص کند.

طراحان آموزشی با بررسی رخدادها و تجارب یادگیری، موارد غیرضروری را حذف کرده و مجموعه‌ای از فعالیت‌های مؤثر را انتخاب می‌کنند. سپس، ارتباط بین اهداف و تجارب مشخص شده و سلسله‌مراتب فعالیت‌ها تنظیم می‌شود.

علاوه بر این، تعیین گروه‌های تدریس-یادگیری و نحوه فعالیت آن‌ها بر اساس ارزشیابی تشخیصی اهمیت دارد. این فرآیند کمک می‌کند تا اولین گام آموزشی به درستی برنامه‌ریزی شود و مسیر یادگیری دانش‌آموزان مشخص گردد.

گام سوم: تحلیل و تعیین محتوا، روش، و وسایل آموزشی

در طراحی آموزشی، انتخاب محتوا، روش و وسایل آموزشی باید متناسب با اهداف آموزشی باشد، زیرا در غیر این صورت، فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان را به نتایج مطلوب هدایت نخواهد کرد. این مرحله به معلمان کمک می‌کند تا با تحلیل علمی محتوا و روش‌های تدریس، آموزش مؤثرتری ارائه دهند.

الف) تحلیل و تعیین محتوا

ب) تحلیل و تعیین روش آموزش

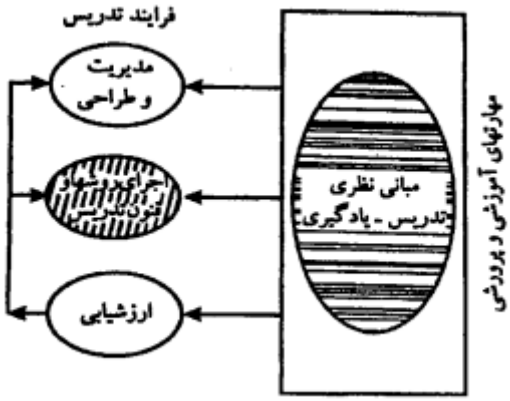
ج) تحلیل و انتخاب وسایل آموزشی

گام چهارم: تحلیل و تعیین نظام ارزشیابی

ارزشیابی آخرین مرحله طراحی آموزشی است که برای سنجش میزان موفقیت یادگیری و تأثیر آموزش انجام می‌شود. طراحی و اجرا فرآیندی مکمل هستند و بدون ارزشیابی، امکان اصلاح و بهبود آموزش وجود ندارد. اگرچه ارزشیابی پس از اجرای برنامه انجام می‌شود، اما باید پیش از اجرا در فرآیند طراحی مشخص گردد، زیرا نشان‌دهنده میزان تسلط دانش‌آموزان بر اهداف آموزشی است. هدف اصلی طراحی آموزشی، ایجاد تغییر در دانش، نگرش و مهارت‌های دانش‌آموزان است. بنابراین، معلمان و طراحان آموزشی باید از ابتدا معیارهای سنجش این تغییرات را مشخص کرده و بر اساس آن، یادگیری را ارزیابی کنند.

ارزشیابی مفهومی است که بسته به دیدگاه افراد، معانی مختلفی دارد. برخی آن را ملاک تحقق اهداف آموزشی (تایلر، ۱۹۴۲)، برخی ابزاری برای تصمیم‌گیری (استافل بیم، ۱۹۷۷) و گروهی دیگر فرآیند قضاوت درباره یک برنامه (اسکریون، ۱۹۶۷) می‌دانند. بااین‌حال، نقطه اشتراک همه این تعاریف، قضاوت و تصمیم‌گیری بر اساس اطلاعات گردآوری‌شده است. ارزشیابی تنها زمانی مفید است که اطلاعات آن برای بهبود فرآیند تدریس و یادگیری استفاده شود.

اجرای فعالیت های آموزشی (روش ها و فنون تدریس)



اجرای برنامه‌های آموزشی یکی از مهم‌ترین مراحل تدریس است، زیرا حتی بهترین طرح‌های درسی بدون اجرای درست، بی‌اثر خواهند بود. موفقیت در اجرا بستگی به شناخت معلم از اهداف، راهبردها، محتوا و روش‌های آموزشی دارد. تصمیم‌گیری معلم در فرآیند یاددهی-یادگیری مستقیماً به سطح آگاهی و دانش او وابسته است. عدم توجه به مدیریت کلاس و روش‌های آموزشی ممکن است منجر به تصمیمات غیرمنطقی و ناکارآمد در تدریس شود.

روشهای تدریس مبتنی بر انتقال مستقیم

روش تدریس مجموعه تدابیر منظمی است که معلم برای هدایت فعالیتها به منظور دستیابی به اهداف آموزشی با توجه به شرایط و امکانات اتخاذ می کنند. انتخاب صحیح روش تدریس از عناصر مهم تحقق اهداف آموزشی به شمار می رود.

روش یاد سپاری

یادسپاری یکی از قدیمی‌ترین و رایج‌ترین روش‌های آموزشی، به‌ویژه در رشته‌هایی مانند زبان، ادبیات و تاریخ است که هدف آن ذخیره‌سازی اطلاعات در حافظه برای بازیابی و استفاده علمی است. این روش در تمام مراحل زندگی ضروری است، زیرا انسان برای برقراری ارتباط و درک جهان پیرامون، ناگزیر به حفظ اطلاعات است.

برخی یادسپاری را روشی منسوخ و ناکارآمد در دنیای اطلاعات می‌دانند و معتقدند که دانش‌آموزان باید روش کسب اطلاعات و نحوه استفاده از آن را بیاموزند نه اینکه صرفاً انباشت اطلاعات کنند. در مقابل، دیدگاهی دیگر بر نقش حیاتی حافظه در فرآیند تفکر، مقایسه، تحلیل، استنباط و خلاقیت تأکید دارد. از این منظر، یادسپاری صرفاً ذخیره‌سازی طوطی‌وار نیست، بلکه باید به غنی‌سازی ذهن و افزایش توانایی تفکر علمی منجر شود.

مراحل اجرای روش یاد سپاری

یادسپاری از مهارت‌های مهم در یادگیری است که با استفاده از روش‌های متنوع می‌توان میزان یادگیری و پایداری اطلاعات در حافظه را افزایش داد. برخی روش‌ها بر طبقه‌بندی و مقایسه مفاهیم تأکید دارند، درحالی‌که برخی دیگر پیوند مفاهیم جدید با اطلاعات قبلی را توصیه می‌کنند. یکی از روش‌های کارآمد، روش چهار مرحله‌ای یادسپاری است که شامل توجه به مطلب، نظام اتصال، بسط تصویری و تمرین یادآوری می‌شود.

محاسن و محدودیتهای روش یاد سپاری

الف) محاسن

۱- برای تقویت و فعال نگه داشتن حافظه روش مناسبی است.

۲- یاد سپاری اطلاعات پایه ای برای ارتباط و تفکر است.

۳- برای به ذهن سپردن اصول قواعد قوانین و حقایق علمی رشته های مختلف روش مناسبی است.

۴- به صورت فردی و گروهی قابل اجراست.

۵- برای تعلیم و تربیت جمعی به منظور حفظ و نگه داری مفاهیم اعتقادی، تاریخ، فرهنگ، زبان و ادبیات روش خوبی است.

۶- خود اتکایی، استقلال در یادگیری، احساس تسلط و کنترل بر آینده را تقویت می کند.

۷- ارزان ترین روش آموزشی است که چندان نیازی به امکانات و تجهیزات ندارد.

ب) محدودیت ها:

۱- ممکن است منحصر به یاد سپاری و یادآوری شده تفکر و تحلیل و نقادی دانش آموزان را تقویت نکند.

۲- روش مناسبی برای تقویت خلاقیت حل مسئله و پژوهش نیست.

۳- همکاری متقابل دانش آموزان را چندان تقویت نمی کند.

۴- افرادی مبتکر و فعال برای زندگی اقتصادی و اجتماعی تربیت نمی کند.

روش سخنرانی

روش سخنرانی یکی از قدیمی‌ترین روش‌های آموزشی است که از دوران یونان باستان تاکنون، به‌ویژه در دروس دانشگاهی رواج دارد. در این روش، معلم فعال و متکلم وحده است، درحالی‌که دانش‌آموزان غیرفعال بوده و صرفاً گوش می‌دهند و یادداشت‌برداری می‌کنند. این روش اغلب انتقال یک‌طرفه اطلاعات از معلم به دانش‌آموزان است.

مطالعات زیادی برای مقایسه کارایی روش سخنرانی و بحث گروهی انجام شده است. بررسی دوبین و تاوجیا (۱۹۶۸) بر اساس یکصد پژوهش طی چهل سال نشان داد که از لحاظ نمرات امتحانی، تفاوت معناداری بین این دو روش وجود ندارد. مک‌کیچی و کولیک (۱۹۷۵) نیز این روش‌ها را از سه جنبه آزمون اطلاعات واقعی، یادسپاری و تفکر سطح بالا، و نگرش و انگیزش مقایسه کردند.

محاسن و محدودیت‌های روش سخنرانی

مزایا:

روش سخنرانی از قدیمی‌ترین شیوه‌های آموزشی است که همچنان در بسیاری از نظام‌های آموزشی کاربرد دارد. این روش برای کلاس‌های پرجمعیت مناسب است و امکان انتقال حجم زیادی از اطلاعات را در مدت‌زمان کوتاه فراهم می‌کند. همچنین، می‌تواند علاقه و انگیزه دانش‌آموزان را برانگیزد، به‌ویژه برای افرادی که با خواندن به‌تنهایی یادگیری مؤثری ندارند. سخنران می‌تواند با تغییر کلمات و شیوه بیان، مطالب را قابل‌فهم‌تر کند، درحالی‌که کتاب‌ها چنین امکانی ندارند. علاوه بر این،

نظریه‌های جدید و مطالبی که هنوز چاپ نشده‌اند، از طریق سخنرانی قابل انتقال هستند. این روش از نظر اقتصادی مقرون‌به‌صرفه است و معلمان می‌توانند آن را بر اساس نیازهای آموزشی خود تنظیم کنند. انعطاف‌پذیری بالا، امکان ایجاد شور و هیجان در یادگیرندگان، و کمک به افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان از دیگر مزایای این روش است.

محدودیت‌ها:

برخی معتقدند با توجه به وفور منابع چاپی، روش سخنرانی دیگر ضروری نیست. در این روش، اگر دانش‌آموز بخشی از مطالب را از دست بدهد، امکان بازگشت و مرور مانند مطالعه کتاب وجود ندارد. همچنین، سخنرانی به دلیل غیرفعال بودن دانش‌آموزان، باعث کاهش تعامل و مشارکت می‌شود و بیشتر بر شنیدن متمرکز است تا مهارت‌های عملی و تفکر انتقادی. این روش تفاوت‌های فردی را کمتر در نظر می‌گیرد و اگر معلم مهارت کافی در سخنوری نداشته باشد، ممکن است یادگیری را دشوارتر کند. از سوی دیگر، سخنرانی طولانی و خسته‌کننده می‌تواند باعث بی‌حوصلگی و کاهش توجه دانش‌آموزان شود. علاوه بر این، ممکن است به ابراز عقاید شخصی معلم منجر شود و برای کلاس‌هایی با سطح توانایی‌های مختلف چندان مناسب نباشد. در نهایت، این روش برای همه معلمان مناسب نیست و در صورت نبود مهارت‌های لازم، بهتر است از روش‌های دیگر مانند بحث گروهی یا تدریس مشارکتی استفاده شود.

روش تدریس تلفیقی

روش تدریس تلفیقی یکی از رایج‌ترین روش‌های آموزشی در تمام سطوح تحصیلی است که معمولاً ترکیبی از سخنرانی، بحث گروهی و مطالعات فردی را شامل می‌شود. به دلیل انعطاف‌پذیری بالا، این روش مستقل تلقی نمی‌شود و معلمان بر اساس موضوع درس، اهداف آموزشی و سبک یادگیری دانش‌آموزان، ترکیب مناسبی از روش‌ها را انتخاب می‌کنند.

این روش از برخی جهات به سخنرانی شباهت دارد، اما برخلاف آن، معلم تنها به بیان شفاهی اکتفا نمی‌کند و مسئولیت هماهنگی و سازماندهی روش‌ها و فعالیت‌های آموزشی را بر عهده دارد. او مانند رهبر یک ارکستر، روش‌های مختلف را با هم ترکیب کرده و به شکلی منسجم اجرا می‌کند. موفقیت این روش به توانایی معلم در ایجاد ارتباط بین روش‌ها، تعیین توالی مناسب و استفاده مؤثر از هر یک بستگی دارد.

مراحل آموزش با روش تلفیقی

اگر چه چهار چوب و مراحل ثابتی را نمیتوان برای آموزش با روش تلفیقی ارائه داده اما توجه به نکات زیر می تواند در نظم بخشی به روش ذکر شده مؤثر باشد:

۱. اطلاعات جدید مورد تدریس باید با توجه به تجارب و ساخت شناختی دانش آموزان انتخاب شود. هدف از تدریس دقیقاً مشخص و بر این اساس، فرایند اجرا روشهای مورد استفاده و چگونگی تلفیق آنها معین و سازمان دهی شود.

۲. پس از فراهم کردن زمینه مناسب و ایجاد انگیزه در دانش آموزان معلم می تواند به توضیح و تشریح موضوع بپردازد. اما نباید تنها به بیان شفاهی مطالب اکتفا کند. سخنرانی و توضیح معلم به تدریج باید با سایر روشها تلفیق شود. تلفیق شیوه های مختلف و بازنمایی دیداری مطالب توجه دانش آموزان را عمیق تر و یادگیری آنها را آسان تر خواهد ساخت.

۳. زمینه پرسش و پاسخ و بحث گروهی آزاد پس از طرح و بیان موضوع فراهم شود. ارائه پرسش چه از سوی معلم و چه از سوی دانش آموزان نباید منحصر به فرد خاصی باشد.

۴. دریافت و ارائه بازخور ارائه بازخور به پرسش یا پاسخ دانش آموزان از نکاتی است که هرگز نباید در کلاس درس نادیده گرفته شود. معلم باید همواره به پرسش یا پاسخ دانش آموزان با دیده احترام بنگرد و با دقت به سخنان آنان گوش دهد و با تحسین به آنها واکنش نشان دهد.

۵. تمرین و مطالعه انفرادی، یکی از مراحل روش تلفیقی، طراحی تمرین و مطالعات انفرادی به نحوی است که انجام آنها همراه با موفقیت باشد. تمرین و مطالعه انفرادی موجب تسلط دانش آموز بر موضوع یادگیری می شود.

محاسن و محدودیتهای روش تلفیقی

الف) محاسن

۱. به سهولت قابل اجراست و نیازی به تخصص و مهارت سطح بالا ندارد.

۲. برای دروس مختلف در تمام سطوح تحصیلی کاربرد دارد.

۳. در کلاس های پر جمعیت به راحتی قابل اجر است.

۴. تنها به یک روش محدود نمیشود بلکه ترکیبی از چند روش مختلف است.

۵. میزان مشارکت دانش آموزان در کلاس بیشتر از روش سخنرانی است؛

۶. انعطاف پذیر است و با توجه به شرایط مختلف می توان تغییراتی در آن ایجاد کرد.

۷. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در این روش آسان است.

ب) محدودیت ها:

۱. اغلب از انتقال مستقیم و بیان شفاهی در آموزش استفاده میشود.

۲. آرایش کلاس اغلب به صورت خطی است و این امر موجب غلبه روش سخنرانی و توضیحی بر سایر روشها میشود.

۳. نیاز به مهارت هماهنگی و سازمان دهی دارد و به دلیل ضعف معلمان اغلب دچار ناهماهنگی است.

۴. بیشتر به یاد سپاری و یادآوری مطالب ختم می گردد.

۵. معلم تسلط چندانی بر کلاس ندارد زیرا اغلب در حال صحبت کردن است.

روشهای تدریس مبتنی بر تعامل

روش های تدریس مبتنی بر تعامل فعالیت هایی هستند سنجیده و منظم درباره موضوع یا مسئله ای خاص در فضایی کاملاً اجتماعی و آزاد از نظر بیان اندیشه و تصمیم گیری است. در این روشها برخلاف روشهای قبلی دانش آموزان با مشارکت فعالانه در فعالیتهای آموزشی مسئولیت یادگیری را بر عهده می گیرند.

اهداف مورد نظر در روشهای تدریس مبتنی بر تعامل عبارت اند از:

۱. کسب حقایق علمی از طریق تفکر ،تحقیق، مباحثه و استدلال منطقی

۲. اصلاح و تقویت درک و فهم مهارتهای تفکر

۳. آموزش مهارتهای همکاری و احترام به اندیشه های دیگران

۴. پرورش تفکر انتقادی و تحمل اندیشه های مخالف

روش پرسش و پاسخ

در این روش معلم دانش آموزان را به تفکر و تلاش درباره مفهومی جدید با بیان مطلبی تشویق میکند وی اندیشه ها و تفکرات خود را به دانش آموزان دیکته نمیکند بلکه چون آیینه ای تفکرات و احساسات آنها را منعکس می سازد و با اظهار نظرهای منطقی ادراک ها و فعالیتهای دانش آموزان را جهت می دهد. اگر دانش آموزی در دستیابی به اهداف آموزشی با توانایی در پاسخ دچار مشکل شود معلم مشکل را تنها با توضیح بر طرف نمی سازد بلکه به دانش آموز کمک میکند با انتخاب راهبردهای مناسب خود شخصاً در جهت حل مشکل اقدام نماید. او به عنوان یک تسهیل کننده رخدادهای آموزشی از داوری با نتیجه گیری علمی و اخلاقی می پرهیزد. دانش آموزان در بیان عقاید خود کاملاً آزادند و روابط معلم با دانش آموزان فارغ از هر گونه فشار و تحمیل است. دانش آموزان فارغ از هر گونه فشار و تحمیل است معلم از جهت گیری فردی یا واکنش به صورت رفتار انتقادی اجتناب می ورزد و به جای توضیح یا پاسخ مستقیم به دانش آموزان اجازه میدهد اظهار نظر کنند و به جریان تفکر و احساسات خود جهت دهند در این روش دانش آموزان میکوشند با فعالیتهای ذهنی از معلوم به مجهول در جهت حل مسئله گام بردارند نقش معلم در تمام مراحل تدریس، نقش ارشادی است نه جهت دهنده و کنترل کننده مستقیم فعالیتها، او هرگز در پرسش یا رفتار ارشادی خود به تفسیر و ارزشیابی عملکرد دانش آموزان نمی پردازد بلکه به گونه ای رفتار میکند که آنها بتوانند به راحتی نظرها و احساسات خود را ارائه دهند، و مسئولیت اعمال خود را بپذیرند و راههای دستیابی به اهداف آموزشی را خود شخصاً انتخاب و طراحی کنند این رویکرد از اندیشههای کارل راجرز در حوزه مشاوره غیر مستقیم نشأت گرفته است جویس و ویل (۱۹۹۲)، اما بعضی این روش را روش سقراطی نیز گفتهاند سقراط معتقد بود دانش در طبیعت افراد وجود دارد؟ کافی است که معلم زمینه را مساعد کند تا دانش آموزان خود به دانش موردنظر برسند. سقراط در جلسات خود هرگز به انتقال مستقیم اطلاعات نمی پرداخت بلکه با طرح پرسشهای متوالی افراد را به تفکر وا می داشت و آنان را قدم به قدم هدایت می کرد تا خود جواب درست را کشف کنند یا به حل مشکل بپردازند.

محاسن و محدودیتهای روش پرسش و پاسخ

الف) محاسن

۱. موجب تقویت اعتماد به نفس در دانش آموزان می شود؛

۲. منجر به ایجاد علاقه و تقویت تفکر خلاق در دانش آموزان میشود.

۳. استدلال و قدرت اظهار نظر دانش آموزان را تقویت می کند.

۴. دانش آموزان را به شرکت در بحث و فعالیتهای آموزشی و در نتیجه یادگیری مؤثر تشویق می کند.

۵. انگیزه فعالیت مطالعه و تحقیق را در دانش آموزان افزایش میدهد.

ب) محدودیت ها:

۱. این روش برای کلاسهای پر جمعیت مناسب نیست؛

۲. این روش مستلزم هدفهای مشخص و وقت زیاد است؛

۳. در صورت عدم تسلط و مهارت معلم ممکن است پرسش و پاسخ به انحراف کشیده شود؛

۴. در همه دروس قابل اجرا نیست.

روش ایفای نقش

ایفای نقش به معنایی که در اینجا به کار می رود به مهارتهای خاص هنری مثل بازیگری در تئاتر و سینما نیازی ندارد بلکه معلم بنا به موقعیت، هدف و موضوع مورد نظر، به عنوان یک روش از آن استفاده میکند. افرادی که در روش ایفای نقش شرکت دارند عبارت اند از:

۱- معلم یا مسئول اجرا برنامه ریزی: فراهم کردن امکانات و مدیریت عملیات در اجرای نمایش بر عهده معلم است. در حقیقت او کارگردان نمایش است.

۲- ایفاگران: نقش ایفاگران نقش دانش آموزانی هستند که به طور داوطلب و یا انتخابی در اجرای نمایش شرکت میکنند این افراد الزاماً نیازی به داشتن تجربه و ذوق هنری در زمینه نمایش ندارند؛

۳. مشاهده کنندگان. سایر دانش آموزان کلاس جزء مشاهده کنندگان به این افراد در جریان یا پایان نمایش میتوانند درباره عملیات نمایش حساب می آیند. این افراد در جریان یا پایان نمایش می توانند درباره عملیات نمایش اظهارنظر، سوال یا بحث کنند.

مراحل اجرای ایفای نقش

ایفای نقش به عنوان یک روش مؤثر در آموزش بستگی به انسجام و کیفیت روش اجرای آن دارد. دانش آموزان وقتی اولین بار سعی در اجرای این روش دارند ناگزیر به طور مؤثر درگیر ایفای نقش یا تحلیل آن نمیشوند. آنان برای مشارکت فعال و مؤثر به آمادگی نیاز دارند؛ تمرینات پانتومیم برای آمادگی دانش آموزان بی تجربه بسیار مؤثر است. اگر معلم فقط یک واقعیت مسئله دار را ارائه کند و چند تن از دانش آموزان را متقاعد سازد که به ایفای نقش آن پرداخته سپس آن را تحلیل کنند یقیناً موفق نخواهند شد. در اجرای این روش مراحل زیر باید با ظرافت طراحی و اجرا شود:

مرحله اول: تعیین موضوع و طرح مسئله

مرحله دوم: انتخاب ایفاگران نقش و تعیین نقش‌ها

مرحله سوم: فراهم کردن امکانات و پردازش صحنه

مرحله چهارم: آماده کردن دانش‌آموزان برای مشاهده

مرحله پنجم: اجرای نمایش

مرحله ششم: بحث و ارزشیابی نمایش

مرحله هفتم: اجرای مجدد نمایش

مرحله هشتم: بحث و ارزشیابی مجدد

مرحله نهم: تقسیم تجارب و تعمیم آن‌ها

محاسن و محدودیتهای روش ایفای نقش

روش ایفای نقش مبتنی بر یادگیری تجربی است و برای اهداف آموزشی مختلف مناسب است. کیفیت اجرا و تحلیل پس از نمایش تأثیر زیادی بر یادگیری دارد. این روش به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا احساسات خود و دیگران را بهتر درک کرده، رفتارهای جدید بیاموزند و مهارت حل مسئله را تقویت کنند.

تعامل با گروه همسالان میتواند عقاید جدیدی را ایجاد کند و مسیرهایی را برای رشد و تغییر فراهم سازد. در یک جمع بندی میتوان گفت که محاسن این روش عبارت است از (۱) تحلیل رفتارها و ارزشهای فردی (۲) ایجاد راهبردهایی برای حل مسائل میان فردی؛ (۳) رشد و همدلی نسبت به دیگران؛ (۴) کسب اطلاعات درباره ارزشها و مسائل اجتماعی و احساس امنیت در ابراز عقاید (۵) ایجاد رابطه عاطفی در فرایند یاددهی- یادگیری و در نتیجه یادگیری بهتر و مؤثرتر؛ ۶) رفع کمرویی دانش آموزان با مشارکت در اجرای نمایش.

این روش به رغم محاسن متعدد محدودیتهایی نیز در فرایند آموزشی دارد:

- برای مسائل پیچیده مناسب نیست زیرا نیاز به تخصص و تدارکات زیاد دارد.
- به دلیل ماهیت نمایشی، گاهی جدی گرفته نمی‌شود.
- اجرای صحیح آن نیازمند معلم کارآمد، زمان کافی و تدارکات مناسب است.

روش بحث گروهی

بحث گروهی گفتگویی سنجیده و منظم درباره یک موضوع خاص است که شرکت‌کنندگان به آن علاقه دارند. این روش در کلاس‌های ۶ تا ۲۰ نفره قابل اجراست و در کلاس‌های بزرگ‌تر باید به گروه‌های کوچک‌تر تقسیم شود. برخلاف روش سخنرانی، دانش‌آموزان در این روش فعالانه مشارکت می‌کنند و مسئول یادگیری خود هستند.

مراحل اجرای روش بحث گروهی

در اجرای مطلوب روش بحث گروهی رعایت مراحل زیر ضروری است:

مرحله اول: آمادگی و برنامه ریزی

در روش بحث گروهی، معلم قبل از شروع بحث نیاز به برنامه‌ریزی دقیق دارد که شامل بررسی نیازها، میزان دانش، علایق و تجارب قبلی دانش‌آموزان است. او باید اهداف یادگیری، انتخاب موضوع، ایجاد زمینه‌های مشترک و نحوه آرایش گروه را مشخص کند. اجرای علمی و ساختارمند بحث برای حفظ ارزش آموزشی آن ضروری است.

۱. انتخاب موضوعات. موضوعات در بحث گروهی باید شفاف و متناسب با هدف آموزشی باشند. این موضوعات به دو دسته تقسیم می‌شوند: موضوعات غیرمباحثه‌ای که دارای نتایج قطعی بوده و مناسب بحث گروهی نیستند، و موضوعات مباحثه‌ای که نتیجه مشخصی ندارند و امکان بررسی از دیدگاه‌های مختلف را فراهم می‌کنند. موضوعات مناسب برای بحث گروهی نباید انتظار نتیجه قطعی داشته باشند، بلکه باید دانش‌آموزان را به تفکر، تبادل نظر و تحلیل استدلال‌های منطقی تشویق کنند.

۲. فراهم کردن زمینه های مشترک. پیش از آغاز بحث گروهی، باید سطح اطلاعات عمومی دانش‌آموزان درباره موضوع موردنظر یکسان شود. این اطلاعات می‌توانند از طریق فیلم، تلویزیون، کتابخانه، آزمایشگاه، بازدیدهای آموزشی و تجربیات شخصی کسب شوند. علاوه بر این، دانش‌آموزان باید روش‌های صحیح جمع‌آوری اطلاعات را بیاموزند تا بتوانند به‌صورت مؤثر در بحث شرکت کرده و استدلال‌های خود را بر پایه منابع معتبر ارائه دهند.

۳. تعیین نحوه آرایش شبکه های ارتباطی. نحوه نشستن شرکت‌کنندگان در بحث گروهی بر میزان ارتباط و مشارکت آن‌ها تأثیر دارد. مطالعات نشان داده است که در آرایش حلقه‌ای (دایره‌وار)، تعامل بیشتری میان شرکت‌کنندگان برقرار می‌شود، درحالی‌که در آرایش ردیفی (مانند کلاس‌های سنتی)، دانش‌آموزان ردیف‌های جلو و وسط بیشتر از سایرین در بحث مشارکت دارند.

۴. انتخاب افراد و تعیین نقش آنها، اعضای یک بحث گروهی را معمولاً افراد زیر تشکیل می دهند:

الف) اداره کننده یا رهبر گروه. برای رعایت نظم و ترتیب و به طور کلی به منظور سازمان دادن و اداره بحث گروهی یک نفر باید به عنوان رهبر گروه انتخاب شود. این فرد میتواند معلم یا یکی از افراد مطلع و یا یکی از دانش آموزان باشد.

ب) دانش آموزان. شرکت کنندگان اصلی بحث گروهی دانش آموزان هستند که قاعدتاً باید به موضوع مورد بحث علاقه مند بوده فعالانه در بحث شرکت و مسئولیت قبول نمایند.

ج) منشی گروه. در بحث گروهی بهتر است یک نفر به عنوان منشی گروه انتخاب شود تا تصمیمات و نتایج مهم بحث را یادداشت کند. معمولاً من منشی باید موارد موافق و مخالف پیشنهادها و توصیه ها را عیناً یادداشت کند و از اعمال نظر شخصی اجتناب ورزد معلم یا یکی از دانش آموزان میتوانند این نقش را به عهده بگیرند.

د) شخصی مطلع (میهمان). اگر موضوع مورد بحث، نیاز به اطلاعات فنی و تخصصی داشته باشد میتوان فرد مطلعی را با دعوت قبلی در بحث گروهی شرکت داد. چنین فردی میتواند اطلاعات لازم را عرضه کند و به سؤالات پاسخ دهد، و یا اظهار نظر تخصصی کند.

هـ) ناظر یا ارزیاب. در بحث گروهی، حضور یک ناظر یا ارزیاب ضروری است تا جریان بحث را از بیرون مشاهده کرده و نظرات خود را درباره نحوه اجرا ثبت و ارائه کند. ناظر باید در مکانی قرار گیرد که بتواند بحث را به‌خوبی دنبال کند. معلم می‌تواند نقش ناظر و ارزیاب را بر عهده بگیرد، به‌ویژه در مواردی که دانش‌آموزان هنوز مهارت کافی در اجرای بحث ندارند. در چنین شرایطی، معلم ممکن است نقش‌های رهبر، منشی و ارزیاب را هم‌زمان اجرا کند تا بحث به درستی پیش برود و دانش‌آموزان تجربه لازم را برای مدیریت مستقل مباحث کسب کنند.

مرحله دوم: روش اجرای بحث گروهی

مهم ترین مسئله در اجرای روش بحث گروهی، مشخص کردن وظایف اعضای شرکت کننده در بحث است. لازمه اجرای این روش با کیفیت مطلوب آگاهی معلم از وظایف خود و وظایف دانش آموزان است.

محاسن و محدودیتهای روش بحث گروهی

الف) محاسن

- با بحث گروهی افراد میتوانند در عقاید و تجربیات یکدیگر سهیم شونده همکاری گروهی و احساس دوستی در بین اعضا تقویت می شود.

- فرصتی فراهم میشود که افراد خود را ارزیابی کنند؛

- اعتماد به نفس در افراد تقویت و روحیه نقادی در آنها ایجاد میشود.

- هراس افراد کمرو و خجالتی برای صحبت کردن در جمع کاهش می یابد.

- قدرت مدیریت و رهبری دانش آموزان تقویت میشود؛

روش بحث گروهی در تقویت استدلال و قدرت اندیشه منظم بسیار مفید است.

ب) محدودیت ها:

- این روش برای کلاسهای پر جمعیت قابل اجرا نیست؛

- برای دانش آموزان دوره ابتدایی چندان مناسب نیست؛

- روش اجرای آن بسیار مشکل است و به مهارت احتیاج دارد.

روش یادگیری مشارکتی

روش یادگیری مشارکتی ریشه‌ای قدیمی دارد اما از اوایل دهه ۱۹۷۰ به‌طور جدی در برنامه‌های آموزشی و پژوهشی مورد بررسی قرار گرفت. این روش برخلاف شیوه‌های سنتی، یادگیری را فعال و مبتنی بر تجربه و تحلیل منطقی می‌داند.

یادگیری مشارکتی شامل دو عنصر کلیدی است:

- ساختار مشوق مشارکتی: موفقیت و پاداش دانش‌آموزان به یکدیگر وابسته است.

- ساختار وظیفه مشارکتی: دانش‌آموزان وظایف را به‌صورت گروهی انجام داده و تلاش‌هایشان را برای دستیابی به اهداف آموزشی هماهنگ می‌کنند.

رویکردهای مختلف روش یادگیری مشارکتی

یادگیری مشارکتی در دهه‌های اخیر شامل روش‌هایی مانند گروه‌های پیشرفت تحصیلی، بازی-مسابقه، استقلال فردی و فعالیت‌های تکمیلی بوده است. این روش‌ها در ساختار و وظایف متفاوت‌اند؛ برخی به‌صورت گروهی و برخی با تقسیم وظایف کار می‌کنند. بااین‌حال، همه آن‌ها بر پیشرفت تحصیلی از طریق همکاری و حمایت متقابل تأکید دارند.

ساختار و ویژگیهای خاص روش یادگیری مشارکتی

یادگیری مشارکتی به دلیل انگیزه بالا و ساختار گروهی مؤثر، تفاوت اساسی با سایر روش‌های گروهی دارد. این روش بر سه اصل کلیدی استوار است:

۱. اهداف گروهی. در روش یادگیری مشارکتی، اهداف گروهی بر اساس موفقیت جمعی تعریف می‌شود و ارتقای هر عضو در پیشرفت تحصیلی به نفع کل گروه است. برخلاف روش‌های سنتی، تلاش دانش‌آموزان برای افتخار گروهی است، نه کسب امتیاز فردی.

۲. مسئولیتهای فردی. در روش یادگیری مشارکتی، مسئولیت فردی بر تلاش و تسلط هر دانش‌آموز بر محتوای آموزشی تأکید دارد. اعضای گروه با یکدیگر تمرین می‌کنند اما به‌صورت مستقل ارزشیابی می‌شوند. موفقیت گروه وابسته به میانگین عملکرد فردی اعضاست و هر دانش‌آموز باید وظایفش را جدی بگیرد تا عملکرد دیگران را تحت تأثیر منفی قرار ندهد.

۳. فرصتهای برابر برای یادگیری. فرصتهای برابر برای موفقیت به وسیله نظام نمره گذاری بر مبنای عملکرد پیشین اعضای گروه تضمین میشود نه براساس رسیدن به سطح پیشرفت آزمونهای هنجاری یا آزمونهای معیاری. در روش مشارکتی، گروههای ممتاز آنهایی هستند که پیشرفت اعضایشان نسبت به گذشته قابل توجه باشد، نه آنهایی که بالاترین میانگین نمرات را در آزمون کسب کرده باشند.

روش بدیعه پردازی

روش بدیعه‌پردازی که توسط ویلیام گوردون (۱۹۶۱) طراحی شد، بر استفاده از قیاس‌ها برای ارتقای خلاقیت و نوآوری تأکید دارد. این روش کمک می‌کند تا مسائل را از زوایای جدید ببینیم، از محدودیت‌ها فراتر برویم و راه‌حل‌های نو خلق کنیم.

اصول اصلی بدیعه‌پردازی:

۱- خلاقیت در زندگی روزمره نقش مهمی دارد و فقط به آثار هنری یا اختراعات محدود نمی‌شود.

۲- فرایند خلاقیت اسرارآمیز نیست و می‌توان آن را آموزش داد و تقویت کرد.

۳- خلاقیت در تمام رشته‌ها، از هنر تا علوم مهندسی، اصول مشابهی دارد.

٤- تفکر خلاق در افراد و گروه‌ها الگوهای مشترکی دارد و منحصر به فرد نیست.

فرایند بدیعه پردازی بر پایه مفروضاتی در زمینه روان شناسی خلاقیت به وجود آمده است. این مفروضات عبارت اند از:

الف) با کمک به افراد میتوان جریان خلاقیت را به سطح آگاهی کشید و به طور مستقیم توان خلاقه افراد و گروهها را افزایش داد.

ب) در فرایند خلاقیت، بعد عاطفی و بینشی مهم‌تر از بعد عقلانی است، زیرا بینش، زمینه گسترش تفکر و کشف نظریه‌های جدید را فراهم می‌کند. بااین‌حال، بینش صرفاً برای ایجاد ایده‌های نو مفید است، نه برای تصمیم‌گیری. تفکر منطقی برای تصمیم‌گیری ضروری است و شایستگی‌های عقلانی در ارائه نظریه‌های جدید نقش کلیدی دارند. به‌طور خلاصه، بینش به کشف ایده‌های خلاق کمک می‌کند، اما تصمیم‌گیری باید بر پایه تفکر منطقی انجام شود.

ج) فرض سوم آن است که عناصر غیر معقول و عاطفی باید به ترتیبی که احتمال موفقیت یک موقعیت حل مسئله را افزایش میدهند درک شوند؛ به بیان دیگر تحلیل جریانات غیر معقول و عاطفی معین میتواند به فرد و گروه کمک کند تا با استفاده

صحیح و سازنده از حالات غیر معقول ذهنی خلاقیت خود را افزایش دهند. حالات غیر معقول و عاطفی را میتوان فهمید و آگاهانه کنترل کرد؛ چنین کنترلی با استفاده از استعاره و قیاس صورت میگیرد که در واقع هدف روش بدیعه پردازی است.

محاسن و محدودیتهای روش بدیعه پردازی

بدیعه پردازی به‌عنوان روشی برای افزایش خلاقیت دانش‌آموزان طراحی شده و باعث تقویت روابط اجتماعی آن‌ها می‌شود. این روش دانش‌آموزان را با تفکرات مختلف آشنا کرده و به ارزش‌گذاری ایده‌ها بر اساس شایستگی تفکر کمک می‌کند. در نتیجه، حتی دانش‌آموزان کم‌رو نیز به مشارکت تشویق می‌شوند.

بدیعه‌پردازی در تمام رشته‌های تحصیلی، از جمله علوم و هنر، کاربرد دارد و می‌تواند در مباحثات آموزشی و تولید محتوای خلاقانه توسط معلم و دانش‌آموزان استفاده شود. این روش در نگارش خلاق، حل مسائل اجتماعی و گسترش چشم‌انداز فکری مؤثر است و به دانش‌آموزانی که از ریسک‌پذیری اجتناب می‌کنند یا تنها در صورت اطمینان مشارکت می‌کنند، کمک می‌کند.

با استفاده مکرر از این روش، مهارت دانش‌آموزان در استفاده از استعاره‌ها افزایش می‌یابد. اما اجرای موفق آن نیازمند فضای آموزشی مناسب و معلمی کارآمد است، زیرا بدون این شرایط، امکان بهره‌گیری از مزایای بدیعه‌پردازی وجود ندارد.

روشهای تدریس مسئله محور

تدریس مسئله محور یکی از رویکردهای جدید در فرایند فعالیتهای آموزشی است که معلم در آن به هیچ وجه اقدام به انتقال اطلاعات نمیکند بلکه می کوشد با ایجاد . یک موقعیت جدید همراه ابهام و تحیر دانش آموزان را به تفکر، تجسس و پژوهش وادار کند. در این فصل به منظور آشنایی با این رویکرد روشهایی چون گردش علمی آزمایشگاهی اکتشافی ،کاوشگری و روش واحد محور معرفی و تجزیه و تحلیل میشود.

روش گردش علمی

روش گردش علمی ابزاری برای مطالعه جامعه است که با هدف‌های آموزشی مشخص، توسط معلم و دانش‌آموزان طراحی می‌شود. برای کسب بهترین نتایج، باید قبل از اجرا، برنامه‌ریزی دقیقی انجام شود. این روش از نظر زمان به چهار نوع تقسیم می‌شود:

کوتاه‌مدت و سریع: دانش‌آموزان در طول کلاس برای انجام یک تجربه عملی کوتاه، مانند اندازه‌گیری دمای برف یا مساحت باغچه، به محیط خارج از کلاس فرستاده می‌شوند.

یک یا دو ساعتی: شامل انجام تحقیقات ساده در محیط مدرسه یا اطراف آن، مانند بررسی گیاهان، که در قالب یک جلسه تدریس خارج از کلاس انجام می‌شود.

روزانه: شامل بازدید از مکان‌هایی مانند نمایشگاه‌ها و کارخانه‌ها برای پیوند دادن آموزش با محیط زندگی واقعی، که بهتر است در روزهای تعطیل برگزار شود تا برنامه درسی مختل نگردد.

هفتگی و ماهانه: معمولاً در مدارس ابتدایی کاربرد ندارد اما در دوره‌های بالاتر، مانند دبیرستان و دانشگاه، برای مطالعات عمیق‌تر مورد استفاده قرار می‌گیرد.

روش آزمایشگاهی

روش آزمایشگاهی بر یادگیری اکتشافی مبتنی است، یعنی دانش‌آموزان با انجام آزمایش و استفاده از وسایل و تجهیزات، به کشف مفاهیم علمی می‌پردازند. این روش عمدتاً در آزمایشگاه انجام می‌شود، اما نبود امکانات نباید مانعی برای اجرای آن باشد، زیرا بسیاری از آزمایش‌ها با وسایل ساده قابل انجام هستند. علاوه بر علوم تجربی، این روش در علوم انسانی و روان‌شناسی نیز کاربرد دارد.

هدف روش آزمایشی می‌تواند آشنایی با جنبه‌های عملی یک مفهوم یا حل مسائل علمی باشد. معلم باید مسیر کلی فعالیت را مشخص کرده و اطلاعات لازم را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد. این روش حس کنجکاوی، قدرت اکتشاف، تفکر انتقادی و اعتمادبه‌نفس را تقویت کرده و یادگیری را جذاب‌تر می‌کند.

نقش معلم در این روش، هدایت و نظارت بر دانش‌آموزان است، به‌ویژه در آزمایش‌های خطرناک که ممکن است منجر به آسیب‌دیدگی یا خرابی تجهیزات شود. در شرایطی که ریسک بالا باشد، معلم می‌تواند خود آزمایش را انجام دهد که در این صورت، روش تدریس از آزمایشی به نمایشی تغییر می‌کند. گاهی نیز ممکن است آزمایش نتیجه موردنظر را نداشته باشد که این امر می‌تواند موجب نگرانی معلم یا واکنش‌های دانش‌آموزان شود.

محاسن و محدودیتهای روش آزمایشگاهی

الف) محاسن:

۱- چون یادگیری از طریق تجارب مستقیم حاصل شده است، با ثبات تر و مؤثرتر خواهد بود؛

۲- دانش آموزان علاوه بر دست یافتن به هدفهای آموزشی، روش آزمایش کردن را نیز یاد می گیرند؛

۳- در دانش آموزان انگیزه مطالعه و تحقیق را تقویت می کند؛

۴- حس کنجکاوی دانش آموزان را ارضا میکند و به آنها اعتماد به نفس می دهد؛

۵- نیروی اکتشاف، اختراع و تفکر علمی را در دانش آموزان تقویت می کند؛

۶- این روش فعالیتهای آموزشی را برای دانش آموزان جالب و شیرین می کند و در نتیجه آنان را کمتر خسته و بی حوصله میکند.

ب) محدودیت ها:

۱- احتیاج به وسایل و امکانات فراوان دارد لذا در مقایسه با سایر روشهای تدریس از نظر اقتصادی گران تمام می شود؛

۲- به معلمان آگاه و مجرب که خود با روش آزمایشی آشنایی داشته باشند نیاز دارد؛

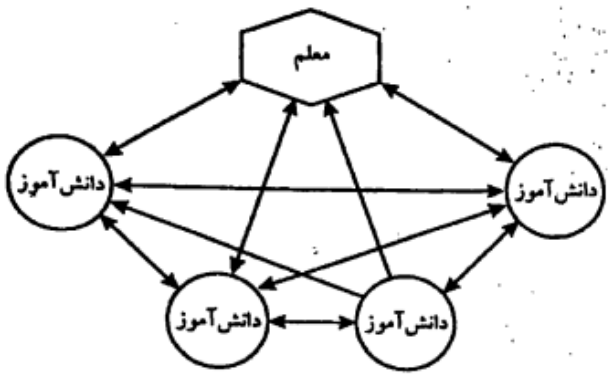
۳- نسبت به سایر روش ها ممکن است اطلاعات و معلومات کمتری در اختیار دانش آموزان قرار دهد، و دامنه لغات و مفاهیم آنان را تقویت نکند؛

۴- در صورت عدم کنترل، ممکن است به صورت غلط اجرا شود و این روش غلط در رفتار دانش آموزان تثبیت گردد.

روش کاوشگری

روش کاوشگری که توسط ریچارد ساچمن (۱۹۶۲) مطرح شد، یک روش پژوهش‌محور است که دانش‌آموزان را در موقعیتی قرار می‌دهد تا با تفکر، تحقیق و تحلیل شواهد، مسائل را حل کرده و به نتایج علمی و شخصی برسند. هدف این روش فراتر از انتقال دانش، ایجاد نگرش علمی و پرورش تفکر پژوهشی است. در این شیوه، برخلاف روش‌های تدریس مستقیم، معلم صرفاً اطلاعات را ارائه نمی‌دهد، بلکه نقش راهنما را بر عهده دارد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا خودشان شیوه کسب اطلاعات و حل مسئله را بیاموزند. معلم وظیفه دارد شرایط کاوشگری را برای دانش‌آموزان فراهم کند، منابع مورد نیاز را در اختیارشان قرار دهد، بر روند جستجوی آنان نظارت کند و با طرح پرسش‌های هدفمند، مسیر تحقیق را هدایت نماید.

در این روش، دانش‌آموزان دریافت‌کننده‌های منفعل نیستند، بلکه به‌طور فعال در فرایند یادگیری و حل مسئله مشارکت دارند. یادگیری آن‌ها مبتنی بر انگیزه‌های درونی است، نه فشارها و مقررات خشک. در کلاس‌های مبتنی بر روش کاوشگری، تعاملات میان معلم و دانش‌آموزان عمیق و بر پایه احترام و اعتماد متقابل شکل می‌گیرد. دانش‌آموزان آزادانه به کاوش، تحلیل و کشف اطلاعات می‌پردازند، اشتباهات خود را اصلاح می‌کنند و با علاقه و رغبت به حل مسائل می‌پردازند. این روش موجب افزایش تفکر انتقادی، استقلال فکری و توانایی کشف و تحلیل پدیده‌ها می‌شود و دانش‌آموزان را به یادگیرندگانی فعال، خلاق و مستقل تبدیل می‌کند. طرح ۱-۱۰ نوع روابط معلم و دانش آموزان را در فرایند اجرای الگوی کاوشگری نشان میدهد. در این طرح معلم عضوی از گروه است، او با دانش آموزان و دانش آموزان با هم ارتباط متقابل دارند.



طرح ۱ـ۱۰ نوع روابط معلم و دانش‌آموزان در الگوی کاوشگری

محاسن و محدودیتهای روش کاوشگری

نتیجه اصلی روش کاوشگری، تقویت مهارت‌های پژوهشی مانند مشاهده، جمع‌آوری و سازماندهی داده‌ها، کنترل متغیرها، فرضیه‌سازی و قضاوت مستند است. این روش درک علمی، تفکر خلاق و مهارت‌های تحلیلی را افزایش می‌دهد و زمانی بیشترین تأثیر را دارد که با تحیر و چالش فکری، دانش‌آموزان را به بازنگری در دانسته‌هایشان وادار کند.

به طور خلاصه محاسن روش کاوشگری را میتوان به شرح زیر بیان کرد:

۱- برای دانش آموزان در هر سن و سطوحی کاربرد دارد؛

۲- روشها و نگرشهایی را که برای یک ذهن کاوشگر ضروری است تقویت می کند؛

۳- سبب استقلال در یادگیری و حل مسئله میشود و در نهایت موجب تقویت خوداتکایی و خود کنترلی می گردد؛

۴. باعث برانگیختن علایق طبیعی دانش آموزان می شود؛

۵- موجب ارتباط فعالیتهای مدرسه با زندگی واقعی دانش آموزان میشود؛

۶- روح همکاری و توانایی کار کردن با دیگران را تقویت می کند؛

۷- موجب فراخ اندیشی و عجله نکردن در قضاوت میشود؛

۸- نگرش موقتی بودن و کثرت گرایی را در علوم مختلف تقویت می کند؛

۹. استدلال و قضاوت براساس شواهد و مستندات علمی را تقویت می کند؛

۱۰- موجب تفکر منطقی، تحمل ابهام و اندیشه های مخالف میشود؛

۱۱- از نظر روان شناسی تربیتی، یکی از بهترین روشهای آموزشی برای ایجاد تفکر انتقادی است.

محدودیتهای این روش به شرح ذیل است:

۱- قابل انطباق با وضع اکثر کلاسهای متداول در ایران نیست؛

۲- نسبت به فعالیتهای متداول مدارس به زمان بیشتری نیاز دارد؛

۳- به معلمان با تجربه و آشنا با روش تحقیق نیاز دارد؛

۴- با توجه به نوع ارزشیابی و مقررات حاکم بر ،مدارس، امکان اجرای مؤثر آن محدود است.

روش تدریس پروژه محور

روش تدریس پروژه‌محور اولین بار در سال ۱۹۰۰ در دانشگاه کلمبیا مطرح شد. در ابتدا بر جنبه عملی و حل مسائل مهم تأکید داشت، اما بعدها علاقه و انگیزه دانش‌آموز در اولویت قرار گرفت. این روش در محیط‌های طبیعی و تجربی مؤثر است و یادگیری را عمیق و پایدار می‌سازد. همچنین، به‌ویژه در پروژه‌های انفرادی، مرزهای مصنوعی میان دروس را حذف کرده و ارتباطی منطقی میان آن‌ها ایجاد می‌کند.

روشهای آموزش انفرادی

نظام‌های آموزشی امروز در شرایطی فعالیت می‌کنند که تغییرات سریع علمی و فناوری بر تمام جنبه‌های زندگی تأثیر گذاشته است. آلوین تافلر در موج سوم (۱۹۸۰) ظهور عصر اطلاعات را تحلیل کرده و معتقد است که بسیاری از نظام‌های آموزشی هنوز در الگوی صنعتی باقی مانده‌اند و مهارت‌های متناسب با عصر اطلاعات را به دانش‌آموزان نمی‌آموزند.

آموزش انفرادی و ویژگیهای آن

آموزش انفرادی به شیوه‌ای از یادگیری گفته می‌شود که در آن دانش‌آموزان به‌صورت مستقل و بر اساس توان فردی خود پیشرفت می‌کنند. محتوای آموزشی باید به‌گونه‌ای طراحی شود که امکان مطالعه و کسب تجربه یادگیری در داخل یا خارج از مدرسه را فراهم کند، درحالی‌که نظام آموزشی یا معلم مسئول تأمین امکانات لازم برای این فرآیند است.

آموزش انفرادی بر اساس دیدگاه اسکینر

بی. اف. اسکینر (۱۹۵۴) در مقاله علم یادگیری و هنر تدریس، با نقد روش‌های سنتی، آموزش برنامه‌ای را برای حل مشکلات آموزشی پیشنهاد کرد. این روش محتوایی منظم و خودآموز ارائه می‌دهد که بدون نیاز به معلم، یادگیری را امکان‌پذیر می‌سازد. در تعریف فنی، آموزش برنامه‌ای شکلی از آموزش انفرادی است که یادگیری را با نیازهای دانش‌آموزان هماهنگ می‌کند. مطالب در واحدهای کوچک (گام‌ها) سازماندهی می‌شوند، به‌گونه‌ای که هر گام دانش جدیدی به معلومات قبلی می‌افزاید. سیدنی پرسی (۱۹۳۳) که به‌عنوان پدر آموزش برنامه‌ای شناخته می‌شود، ماشین تدریس را اختراع کرد. این دستگاه فهرستی از مطالب آموزشی را نمایش می‌داد و همراه با سؤال‌های چهارگزینه‌ای ارائه می‌شد، اما به دلیل شرایط اقتصادی و مقاومت در برابر نوآوری، چندان موفق نبود. اسکینر بعدها این روش را با استفاده از شرطی‌سازی فعال بهبود داد و کاربرد آن را در آموزش به‌طور گسترده مطرح کرد.

آموزش انفرادی بر اساس دیدگاه کلر

آموزش انفرادی کلر (۱۹۶۸) با هدف بهبود یادگیری در دانشگاه‌ها ارائه شد و تا سال ۱۹۷۵، حدود ۲ هزار واحد درسی بر این اساس طراحی شد. هر درس به ۱۵ تا ۳۰ بخش کوچک تقسیم می‌شد و دانش‌آموزان باید پس از مطالعه هر بخش، در آزمون ارزیابی شرکت می‌کردند. در صورت موفقیت، می‌توانستند به بخش بعدی بروند.

اصول طرح کلر شامل پیشرفت بر اساس توان فردی، یادگیری تا حد تسلط، آموزش خصوصی، راهنمایی به‌جای تدریس مستقیم، و ترکیب روش‌های مکمل با روش سنتی بود. این طرح ابتدا برای درس روان‌شناسی مقدماتی در دانشگاه اجرا شد و سپس به رشته‌های دیگر گسترش یافت. اگرچه در مدارس ابتدایی و متوسطه به‌طور گسترده استفاده نشد، اما اصول آن در این مقاطع نیز کاربرد دارد.

آموزش انفرادی تجویز شده (IPI)

آموزش انفرادی تجویز شده یکی از روش‌های نظام آموزش انفرادی است که در آن برنامه درسی به بخش‌های سلسله‌مراتبی تقسیم می‌شود. دانش‌آموزان باید به‌صورت فردی روی بخش‌های تعیین‌شده کار کنند و پس از پاسخ به آزمون هر بخش و کسب حداقل ۸۰٪ موفقیت، به مرحله بعدی می‌روند. در غیر این صورت، باید همان بخش را تا رسیدن به حد تسلط ادامه دهند.

در این روش، فعالیت‌های آموزشی نیمی از زمان روزانه را پر می‌کند و باقی‌مانده به فعالیت‌های گروهی، ورزش و هنر اختصاص دارد. دانش‌آموزان با یکدیگر مقایسه نمی‌شوند و هر فرد با توجه به توانایی‌های خود پیشرفت می‌کند، بنابراین رقابت به حداقل می‌رسد.

آموزش انفرادی رایانه محور

رایانه‌ها به‌عنوان موج سوم تحول بشری (به گفته آلوین تافلر) پس از انقلاب کشاورزی و صنعتی، تغییرات بنیادینی در زندگی و نظام آموزشی ایجاد کرده‌اند. طرفداران این فناوری معتقدند که رایانه‌ها مدارس را متحول کرده، دسترسی به اطلاعات علمی

را گسترش می‌دهند، مشکلات خواندن، نوشتن و محاسبات را حل کرده و محیط یادگیری را شخصی‌تر می‌کنند. برخی حتی باور دارند که رایانه‌ها می‌توانند تأثیرات منفی تلویزیون را کاهش دهند و انسجام روابط خانوادگی را بهبود بخشند.

در مقابل، منتقدان تأکید دارند که رایانه‌ها نمی‌توانند مهارت‌های اجتماعی را جایگزین کنند، زیرا تعامل انسانی و پرورش شهروندان اجتماعی یکی از وظایف اساسی مدارس است. آن‌ها معتقدند که رایانه‌ها صرفاً ابزار اطلاعاتی هستند و نمی‌توانند نقش معلم، مشاور یا پزشک را ایفا کنند. همچنین، ظهور منابع الکترونیکی ممکن است تهدیدی برای منابع چاپی و حتی تفکر انتقادی و آزادی اندیشه باشد، چنانکه فوکو (۱۹۸۳) بر تأثیر فناوری‌های جدید بر افکار و عقاید انسان‌ها هشدار داده است.

یادگیری الکترونیکی

در دهه های گذشته، هر گونه آموزش به کمک ابزار الکترونیکی و رایانه را آموزش الکترونیکی قلمداد می کردند. اما با گذشت زمان، آموزش الکترونیکی به آموزش هایی . اطلاق شدند که در آنها از اینترنت یا اینترانت استفاده می شود. یادگیری الکترونیکی گزینه های متعددی از ویدئو کنفرانس گرفته تا وب سایت را شامل میشود. این روش می تواند تدریس معلمان را تحول بخشیده به ویژه در آموزشهای فراگیر محور و توسعه مهارتهای سطح بالا و ارتقای فعالیتهای گروهی به فرایند آموزش و یادگیری کمک کند. از نظر گریسون و آندرسون (۲۰۰۳) یادگیری الکترونیکی به آن نوع از یادگیری اطلاق میشود که در محیط شبکه و اینترنت و در ساختی رسمی به وقوع می پیوندد، و مجموعه ای از فناوریهای چندرسانه ای در آن به کار گرفته میشود.

➢ نکات مهم روش ها و فنون تدریس

۱- یادگیری تغییراتی است که به مرور زمان و از طریق تجربه در رفتار یک فرد یا ارگانیزم ایجاد می‌شود.

۲- یادگیری نیاز به زمان دارد و به‌دنبال تجربه‌های فردی، موجب تغییر در رفتار می‌شود.

۳- رفتار به اعمال فرد اطلاق می‌شود که می‌تواند آشکار یا نهان باشد.

٤- فرایند به وقایع و روابط پویا و جاری اطلاق می‌شود که به طور مستمر و پیوسته در حال تغییر هستند.

۵- یادگیری تغییری است که در نتیجه تجربه اتفاق می‌افتد، اما تغییراتی که ناشی از رشد طبیعی، بلوغ، یا عوامل فیزیولوژیک مانند خستگی، انطباق حسی، داروها و نیروهای مکانیکی نباشند، یادگیری محسوب نمی‌شوند.

٦- روان‌شناسان مانند هرگهنان و آلسون، و کلاین بر این باورند که چون این تغییرات موقتی هستند و "نسبتاً پایدار" نیستند، نمی‌توان آن‌ها را به عنوان یادگیری به حساب آورد.

۷- رفتار به مجموعه‌ای از اعمال و حرکات فرد اطلاق می‌شود که به دو دسته آشکار و نهان تقسیم می‌شود.

۸- یادگیری تغییراتی در توانایی فرد ایجاد می‌کند که این تغییرات معمولاً در رفتار آشکار و قابل مشاهده فرد نمایان می‌شود.

۹- یادگیری می‌تواند به صورت عمدی یا غیر عمدی رخ دهد.

۱۰- یادگیری و عملکرد دو مفهوم متفاوت هستند.

۱۱- یادگیری به تغییرات نامشهود و داخلی در توان رفتاری فرد اشاره دارد، در حالی که عملکرد تجلی این تغییرات به صورت رفتارهای آشکار و قابل مشاهده است.

۱۲- یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک نوعی یادگیری است که در آن یک محرک جدید قادر به ایجاد پاسخ مشابه به محرک اولیه می‌شود.

۱۳- یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک توسط ایوان پاولف در آزمایشی روی سگ‌ها شناسایی شد.

۱٤- یادگیری از طریق مجاورت ساده یا تداعی، بر اساس ترکیب همزمان محرک‌ها و پاسخ‌ها بدون نیاز به پیوند منطقی بین آن‌ها است.

۱۵- در یادگیری از طریق مجاورت ساده، مهم‌ترین عامل همانندی و همزمانی رویدادها است، نه لزوم پیوند بین محرک‌های شرطی و غیر شرطی.

۱٦- یادگیری از طریق شرطی شدن فعال نوعی یادگیری اساسی است که برخلاف شرطی شدن کلاسیک، رفتارها را نه به‌واسطه محرک‌های فیزیولوژیک، بلکه از طریق تقویت‌کننده‌ها تثبیت می‌کند.

۱۷- نظریه شرطی شدن فعال به جای تکیه بر تصورات و تبیینهای نظری، مشتمل بر اصول و فنونی است که در مجموع فناوری رفتار را به وجود میآورد.

۱۸- یادگیری از طریق مشاهده و تقلید یکی از روش‌های اساسی کسب دانش، مهارت و نگرش است.

۱۹- یکی از صاحب نظران معروف نظریه یادگیری از طریق مشاهده، بنداور است.

۲۰- مرحله بازآفرینی یکی از مهم ترین مراحل یادگیری از طریق مشاهده است؛

۲۱- درک دانش‌آموزان از روابط و کسب بینش در فعالیت‌های آموزشی، یکی از مسائل مهم در نظریه شناختی است.

۲۲- در نظریه شناختی، تمرکز بر روش اکتشافی به عنوان جزء الزامی یادگیری نیست، بلکه اکتشاف به صورت تصادفی در تاریخ روانشناسی شناختی ظهور کرده است.

۲۳- برخلاف رفتارگرایی که بر اساس مدل محرک-پاسخ عمل می‌کند، شناخت‌گرایان معتقدند که تجربه باید به‌طور کلی و غیرقابل تجزیه در نظر گرفته شود.

۲٤-اهداف و انگیزه‌ها از عوامل کلیدی در فرآیند یادگیری هستند.

۲۵-نظریه اِسنادی توضیح می‌دهد که افراد چگونه موفقیت و شکست خود را به عوامل مختلف نسبت می‌دهند.

۲٦- پرورش (تربیت) فرآیندی منظم و مستمر برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان و آماده‌سازی آن‌ها برای پذیرش ارزش‌های اجتماعی است.

۲۷- اسمیت تدریس را به‌صورت انتقال مستقیم دانش و مهارت از معلم به دانش‌آموزان از طریق سخنرانی تعریف می‌کند.

۲۸- تدریس در مفهوم "ارادی"، عملی هدف‌مدار است که موفقیت آن به موقعیت آموزشی و باورهای معلمان بستگی دارد.

۲۹- تدریس از منظر "هنجاری" مبتنی بر اصول اخلاقی، شواهد و استدلال است و دو پرسش اساسی را مطرح می‌کند: چه چیزی باید آموخته شود؟ و چگونه باید آموخته شود؟

۳۰- تدریس در مفهوم "علمی" فعالیتی دقیق و روشن است که بر تجارب معلمان و متخصصان تربیتی استوار بوده و باید بدون ابهام بیان شود.

۳۱- کلاس درس یک سیستم اجتماعی است و همانند سایر سیستم های اجتماعی پایگاه ها باورها، هنجارها اهداف نقشها و انتظارات خود را داراست.

۳۲- محیط آموزشی متشکل از سه منبع فیزیکی اقتصادی و انسانی است.

۳۳- برای تصمیم‌گیری مؤثر در تدریس، معلم باید با روش‌های جایگزین آموزشی آشنا باشد.

۳٤- هدف‌های حیطه عاطفی بر نگرش‌ها، عواطف، علایق و ارزش‌ها متمرکز هستند و نقش مهمی در فرآیند یادگیری دارند.

۳۵- هدف‌های آموزشی در حیطه روانی- حرکتی بر مهارت‌های عملی و فیزیکی تأکید دارند و در زمینه‌هایی مانند تربیت‌بدنی، هنر، کارهای فنی و آزمایشگاهی کاربرد دارند.

۳٦- ارزشیابی میزان تغییرات مطلوب در رفتار دانش‌آموزان را می‌سنجد و بهترین شاخص برای ارزیابی کیفیت فعالیت‌های آموزشی است.

۳۷- فراهم کردن امکانات و مدیریت عملیات در اجرای نمایش بر عهده معلم است. در حقیقت او کارگردان نمایش است.

۳۸- روش ایفای نقش به عنوان یک روش تدریس ریشه در ابعاد فردی و اجتماعی آموزش و پرورش دارد.

۳۹- در شبکه ارتباطی دایره‌ای، افراد فرصت بیشتری برای تعامل دارند و این شیوه، مؤثرترین نوع ارتباط در بحث گروهی محسوب می‌شود.

٤۰- جروم برونر، یکی از مدافعان اصلی یادگیری اکتشافی، معتقد است که معلمان نباید صرفاً انتقال‌دهنده دانش باشند، بلکه باید کلاس را طوری سازمان دهند که دانش‌آموزان با تجربه و اکتشاف یاد بگیرند.

٤۱- روش کاوشگری که توسط ریچارد ساچمن (۱۹٦۲) مطرح شد، یک روش پژوهش‌محور است.

٤۲- در روش کاوشگری، معلم تنها منبع اطلاعات نیست و آموزش محدود به کتاب درسی و محیط مدرسه نمی‌شود.

٤۳- در روش تدریس موضوع محور ارتباط موضوعات و رشته های مختلف معمولاً افقی است.

٤٤- در روش تدریس تجربه محور ارتباط موضوع و فعالیتها افقی و عمودی است و نقطه اصلی و مرکز فعالیت رغبت و تجارب قبلی دانش آموزان است.

٤۵- آموزش برنامه‌ای به دو شیوه خطی و شاخه‌ای ارائه می‌شود.

❖ فصل سوم: سنجش و اندازه گیری پیشرفت تحصیلی (خلاصه + نکات)

تعریف اصطلاحات

تعریف اندازه گیری

اندازه‌گیری به معنای تعیین میزان یک ویژگی یا صفت در اشیاء یا افراد و بیان آن به‌صورت عددی است. این فرایند کمک می‌کند به‌جای توصیف‌های مبهم و کیفی، اطلاعات دقیق و قابل مقایسه به‌دست آید. مثلاً به‌جای گفتن اینکه فردی لاغر است، می‌گوییم ۱۶ سال دارد، قدش ۱۷۰ سانتی‌متر و وزنش ۴۰ کیلوگرم است. نیتکو (۲۰۰۱) نیز اندازه‌گیری آموزشی را به‌صورت نسبت دادن عدد به یک صفت تعریف می‌کند، به‌گونه‌ای که عدد میزان آن صفت را نشان دهد.

تعریف آزمون

اندازه‌گیری یک فرایند است که برای اجرای آن نیاز به وسیله‌ای به نام وسیله اندازه‌گیری داریم. بسته به نوع ویژگی مورد نظر، از ابزارهای مختلفی استفاده می‌شود. برای سنجش ویژگی‌های فیزیکی مانند طول و وزن اشیاء یا قد و وزن افراد، از ابزارهایی چون متر و ترازوی استفاده می‌شود که به‌طور مستقیم این ویژگی‌ها را اندازه می‌گیرند. به این ابزارها، وسایل اندازه‌گیری مستقیم گفته می‌شود. علاوه بر ویژگی‌های فیزیکی، برخی رفتارهای آشکار یا محصولات رفتاری افراد نیز به‌صورت مستقیم قابل اندازه‌گیری‌اند، مانند تعداد دفعات ترک صندلی توسط دانش‌آموز در کلاس یا تعداد مسائل ریاضی حل‌شده به‌درستی. از آن‌جا که رفتارهای معرف ویژگی‌های روانی بسیار متنوع‌اند و نمی‌توان همه آن‌ها را در یک ابزار گنجاند، متخصصان نمونه‌ای از این رفتارها را انتخاب کرده و آزمون را بر اساس آن نمونه می‌سازند. هرچه این نمونه دقیق‌تر معرف ویژگی مورد نظر باشد، اندازه‌گیری هم معتبرتر و قابل اعتمادتر خواهد بود. آزمون در این معنا مجموعه‌ای از سؤال‌هاست که غالباً به‌صورت کتبی و برای پاسخ دادن در اختیار آزمون‌شوندگان قرار می‌گیرد. این تعریف به‌اندازه‌ای گسترده است که پرسشنامه را نیز در بر می‌گیرد، و به همین دلیل برخی متخصصان بین این دو تفاوتی قائل نمی‌شوند.

تعریف آزمودن

آزمودن به فرایند استفاده از آزمون برای سنجش یکی از ویژگی‌های روانی یا تربیتی فرد یا گروهی از افراد گفته می‌شود. چون آزمون، نمونه‌ای از رفتارهای مرتبط با یک ویژگی را اندازه‌گیری می‌کند، آزمودن روانی در واقع اندازه‌گیری این ویژگی‌ها از طریق بررسی آن رفتارهاست. هرچند اصطلاح آزمودن از "آزمون" گرفته شده، اما این واژه شامل به‌کارگیری پرسشنامه نیز می‌شود. بنابراین، چه با آزمون توانایی (مثل آزمون هوش) و چه با پرسشنامه غیرتوانایی (مثل پرسشنامه شخصیت) ویژگی روانی‌ای را بسنجیم، به آن "آزمودن" گفته می‌شود. از آن‌جایی که آزمون وسیله‌ای برای اندازه‌گیری است، آزمودن نیز نوعی اندازه‌گیری به شمار می‌آید، اما هر اندازه‌گیری الزاماً آزمودن نیست. مثلاً وقتی معلمی با مشاهده و شمردن رفتارهای پرخاشگرانه دانش‌آموزی را ارزیابی می‌کند، اندازه‌گیری انجام شده اما آزمونی به‌کار نرفته است. به همین دلیل، دامنه مفهوم اندازه‌گیری گسترده‌تر از آزمودن است.

تعریف ارزشیابی

ارزشیابی فرایندی نظام‌مند برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات است تا مشخص شود که آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در مسیر تحقق هستند و تا چه میزان. برخلاف اندازه‌گیری و آزمودن که بیشتر با کمیت و نمره سروکار دارند، ارزشیابی بر تعیین کیفیت و داوری ارزشی درباره نتایج تمرکز دارد. نیتکو (۲۰۰۱) کیفیت را به عنوان سطح دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های مورد انتظار از دانش‌آموزان تعریف می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه با مقایسه عملکرد فرد با معیارها و همتایان، می‌توان به قضاوتی درباره کیفیت رسید.

ارزشیابی آموزشی و پژوهش آموزشی

ارزشیابی آموزشی و پژوهش آموزشی هر دو فعالیت‌هایی علمی‌اند که بر روش‌ها و فنون بررسی تجربی تکیه دارند و از نظر روش اجرا ممکن است شباهت‌هایی داشته باشند، تا جایی که ورتن و سندرز (۱۹۸۷) اشاره می‌کنند ممکن است تشخیص تفاوت میان یک فعالیت پژوهشی و یک ارزشیابی صرفاً با مشاهده ظاهر آن دشوار باشد. با این حال، این دو حوزه تفاوت‌های بنیادی و کارکردی با یکدیگر دارند.

نخستین تفاوت در هدف است: ارزشیابی آموزشی در پی تصمیم‌گیری است، در حالی که پژوهش آموزشی به دنبال استنتاج نظری و علمی است. ارزشیاب می‌خواهد اطلاعات را برای راهنمایی و هدایت تصمیم‌گیرندگان تحلیل کند، اما پژوهشگر تلاش دارد تا پدیده‌ها را بشناسد و قوانین یا الگوهایی عمومی از آن‌ها استخراج کند.

دوم، ارزشیابی به مسائل خاص و زمینه‌مند محدود می‌شود و تعمیم‌پذیری نتایج برای آن اهمیت چندانی ندارد؛ در مقابل، پژوهش آموزشی به دنبال تولید دانش قابل تعمیم است. پرفام (۱۹۷۵) تأکید می‌کند که ارزشیابی آموزشی بر موقعیت خاص تمرکز دارد و برای همان موقعیت تصمیم‌سازی می‌کند، نه برای ایجاد قواعد عام.

سوم، پژوهش علمی بی‌طرف و عاری از ارزش‌داوری است، در حالی که ارزشیابی ذاتاً ارزش‌مدار است. هدف ارزشیابی تعیین خوب یا بد بودن، کارآمد یا ناکارآمد بودن یک پدیده است، اما پژوهشگر تنها در پی کشف روابط بین پدیده‌هاست و در مورد ارزش آن‌ها قضاوتی نمی‌کند.

مقیاس های اندازه گیری

تعریف و انواع مقیاس‌های اندازه‌گیری

مقیاس‌های اندازه‌گیری ابزاری حیاتی در تحلیل داده‌ها و پژوهش‌ها هستند و برای دسته‌بندی داده‌ها به روش‌های مختلف استفاده می‌شوند. شما به خوبی چهار مقیاس اصلی اندازه‌گیری را توضیح داده‌اید: اسمی، ترتیبی، فاصله‌ای و نسبتی. این مقیاس‌ها بر اساس ویژگی‌هایی همچون ترتیب، فاصله، و صفر مطلق متفاوت هستند. در ادامه، می‌خواهم نگاهی دقیق‌تر به برخی جنبه‌های مهم این مقیاس‌ها و کاربردهایشان داشته باشیم.

۱- مقیاس اسمی :این مقیاس به‌طور اصلی برای دسته‌بندی استفاده می‌شود. داده‌ها فقط بر اساس طبقات یا دسته‌ها تقسیم‌بندی می‌شوند. هیچ‌گونه رابطه عددی میان این دسته‌ها وجود ندارد. این مقیاس برای دسته‌بندی‌هایی مانند جنسیت،

نژاد یا دین مفید است، ولی محدودیت‌های زیادی در استفاده از عملیات ریاضی و آماری دارد. مثلاً نمی‌توان عمل جمع و تفریق را در آن انجام داد.

۲- مقیاس ترتیبی :این مقیاس رتبه‌بندی اشیاء و افراد بر اساس یک ویژگی خاص را ممکن می‌سازد. به عبارت دیگر، می‌توان افراد یا اشیاء را از نظر یک صفت خاص مثل قد یا استرس، از کم به زیاد یا بالعکس مرتب کرد. تفاوت اصلی بین این مقیاس و مقیاس اسمی در این است که در مقیاس ترتیبی ترتیب و اولویت وجود دارد، ولی فاصله میان رتبه‌ها مشخص نیست. به عنوان مثال، در رتبه‌بندی استرس زندگی، ممکن است بین دو نمره ۱۰ و ۱۵ با ۱۵ و ۲۰ تفاوت یکسانی از نظر استرس وجود نداشته باشد.

۳- **مقیاس فاصله‌ای** :این مقیاس مانند مقیاس ترتیبی است، اما علاوه بر رتبه‌بندی، فاصله‌های میان مقادیر نیز قابل اندازه‌گیری است. با این حال، در این مقیاس همچنان "صفر" یک مقدار قراردادی است و صفر به معنای عدم وجود ویژگی اندازه‌گیری شده نیست. برای مثال، مقیاس دما در مقیاس‌های سانتی‌گراد و فارنهایت به‌طور دقیق فاصله‌ها را اندازه‌گیری می‌کند، اما صفر این مقیاس‌ها به معنای "عدم دما" نیست.

٤- مقیاس نسبتی :در این مقیاس، علاوه بر رتبه‌بندی و فاصله‌گذاری، ویژگی صفر مطلق نیز وجود دارد. این مقیاس برای اندازه‌گیری ویژگی‌های فیزیکی مانند طول، وزن و زمان به‌کار می‌رود. در مقیاس نسبتی، صفر واقعی است و نشان‌دهنده‌ی عدم وجود ویژگی اندازه‌گیری شده است. همچنین تمام عملیات ریاضی، از جمله جمع، تفریق، ضرب و تقسیم، در این مقیاس مجاز است.

مقیاس‌های گسسته و پیوسته:

- مقیاس گسسته به داده‌هایی اشاره دارد که تنها مقادیر معینی می‌توانند داشته باشند (مانند تعداد کودکان در یک خانواده)، و از آنجا که مقادیر می‌توانند فقط در اعداد صحیح (مثل ۰، ۱، ۲) قرار گیرند، عمل ضرب و تقسیم در این مقیاس‌ها معنای واقعی ندارد.
- مقیاس پیوسته به داده‌هایی اشاره دارد که می‌توانند هر مقدار معینی را در یک بازه خاص به خود اختصاص دهند (مانند قد یا وزن). در این مقیاس‌ها، می‌توان از دقت‌های بالاتری برای اندازه‌گیری استفاده کرد، اما همیشه حدودی برای دقت اندازه‌گیری وجود دارد.

در نهایت، نکته‌ای که در هنگام انتخاب مقیاس‌های اندازه‌گیری باید در نظر گرفت این است که متغیرهای مختلف ممکن است در مقیاس‌های مختلف قرار گیرند، بنابراین باید با دقت در انتخاب مقیاس برای هر متغیر خاص عمل کرد.

دسته‌بندی روش‌های اندازه‌گیری و سنجش در روانشناسی و آموزش و پرورش، به طور کلی از دو منظر قابل بررسی است:

۱. دسته‌بندی بر اساس ویژگی‌های مورد اندازه‌گیری:

این دسته‌بندی بر اساس ویژگی‌های مختلفی که مورد سنجش قرار می‌گیرند، انجام می‌شود.

در این راستا، ابزارهای اندازه‌گیری به دو دسته کلی تقسیم می‌شوند:

الف) آزمون‌های اندازه‌گیری توانایی:

آزمون‌های توانایی به سنجش توانایی‌ها، آموخته‌ها، مهارت‌ها و استعدادهای افراد می‌پردازند. این آزمون‌ها به دو دسته تقسیم می‌شوند:

۱- آزمون‌های شناختی :این آزمون‌ها توانایی‌های فکری و ذهنی افراد را اندازه‌گیری می‌کنند. در زمینه‌های تحصیلی و فعالیت‌های فکری کاربرد دارند.

۲- آزمون‌های روانی-حرکتی :این آزمون‌ها بیشتر در موقعیت‌های صنعتی، نظامی و تربیت بدنی کاربرد دارند و توانایی‌های حرکتی و فیزیکی را می‌سنجند.

آزمون‌های استعداد، میزان آمادگی فرد برای انجام کارهای آینده را اندازه‌گیری می‌کنند و در پیش‌بینی موفقیت‌های آینده کاربرد دارند. این آزمون‌ها معمولاً به بررسی استعدادهای خاص (مانند ریاضی، موسیقی، یا فنی) می‌پردازند.

ب) پرسشنامه‌های اندازه‌گیری عاطفی:

این پرسشنامه‌ها به سنجش ویژگی‌های عاطفی و شخصیتی افراد می‌پردازند. از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به پرسشنامه‌های شخصیت، نگرش و علاقه اشاره کرد. این ابزارها برای ارزیابی وضعیت فعلی فرد و پیش‌بینی رفتارهای او در موقعیت‌های مختلف زندگی استفاده می‌شوند.

۲. دسته‌بندی بر اساس چگونگی تهیه ابزارها:

ابزارهای اندازه‌گیری را می‌توان بر اساس فرآیند تهیه آن‌ها نیز دسته‌بندی کرد:

الف) ابزارهای اندازه‌گیری استاندارد شده:

این ابزارها به طور وسیعی توسط مؤسسات آزمون‌سازی و مراکز علمی و آموزشی تهیه می‌شوند. این آزمون‌ها با استفاده از نمونه‌های بزرگ، طراحی می‌شوند و در بسیاری از موارد برای مقایسه گروه‌ها یا پیش‌بینی موفقیت‌های آینده کاربرد دارند.

ب) ابزارهای اندازه‌گیری معلم ساخته:

این آزمون‌ها توسط معلمان برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در طول دوره آموزش تهیه می‌شوند. این ابزارها بیشتر به تعیین میزان موفقیت یادگیری در یک موضوع خاص پرداخته و نیاز به بررسی‌های تخصصی کمتری دارند.

۳. دسته‌بندی بر اساس نوع سؤال یا ماده:

این دسته‌بندی ابزارهای اندازه‌گیری را بر اساس نوع سؤال یا ماده‌ای که در آن‌ها استفاده می‌شود، به دو گروه تقسیم می‌کند:

۱- آزمون‌های بسته پاسخ :در این آزمون‌ها، پاسخ‌ها از پیش مشخص شده‌اند و آزمون‌شونده باید از بین گزینه‌های موجود انتخاب کند (مانند سوالات صحیح و غلط، چند گزینه‌ای یا جور کردنی).

۲- آزمون‌های باز پاسخ :در این آزمون‌ها، آزمون‌شونده خود پاسخ را تولید می‌کند (مانند سوالات تشریحی یا تکمیل جملات).

در نهایت، این دسته‌بندی‌ها به ارائه روش‌های مختلف برای سنجش توانایی‌ها، شخصیت، علاقه، نگرش و سایر ویژگی‌های فردی کمک می‌کند و به فرآیند آموزش و تصمیم‌گیری‌های آموزشی و مشاوره‌ای کمک می‌کند.

دسته بندی ارزشیابی های آموزشی

این فصل به شرح رویکردها و الگوهای مختلف ارزشیابی آموزشی می‌پردازد که به‌طور کلی بر مبنای اهداف، نیازهای مصرف‌کنندگان، مدیران، یا حتی متخصصان در نظر گرفته شده‌اند. در ادامه، توضیحاتی درباره رویکردها و الگوهای مختلف ارزشیابی در آموزش و پرورش آورده شده است:

۱- رویکرد مبتنی بر هدف :در این رویکرد، اهداف آموزشی مشخص شده و سپس ارزشیابی برای بررسی میزان تحقق این اهداف انجام می‌شود. الگوهای مبتنی بر هدف مانند **الگوی ارزشیابی تایلر** که در دهه ۱۹۳۰ میلادی شکل گرفت، به دنبال بررسی و ارزیابی این هستند که آیا هدف‌های آموزشی به‌طور مؤثر و دقیق محقق شده‌اند یا خیر.

۲- رویکرد مبتنی بر مدیریت :این رویکرد به نیازهای اطلاعاتی مدیران و تصمیم‌گیرندگان تأکید دارد. الگوهایی مانند **الگوی ارزشیابی سیب** (CIPP)که شامل چهار نوع ارزشیابی: بافت، درون‌داد، فرآیند و فرآورده است، برای کمک به مدیران طراحی شده‌اند. این الگو بیشتر بر تحلیل و ارزیابی فرآیندها و نتایج نهایی تمرکز دارد.

۳- رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده :در این رویکرد، ارزشیابی برای کمک به مصرف‌کنندگان در انتخاب بهترین محصولات آموزشی انجام می‌شود. الگوهایی مانند **الگوی ارزشیابی اسکریون** بر بررسی نتایج آموزشی، آثار جانبی، و هزینه‌ها تأکید دارند تا مصرف‌کنندگان بتوانند انتخاب‌های بهتری انجام دهند.

٤- رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان و مشارکت کنندگان :این رویکرد بر نظر متخصصان و یا نظرات مشارکت‌کنندگان در مورد کیفیت برنامه‌های آموزشی تأکید دارد. در این رویکرد، داده‌ها و بازخوردهای افراد مختلف در فرایند ارزشیابی دخیل می‌شوند.

۵- رویکرد مبتنی بر اختلاف‌نظر متخصصان :در این رویکرد، توجه به اختلاف‌نظرهای متخصصان در مورد ارزشیابی برنامه‌های آموزشی اهمیت دارد. این اختلاف‌نظرها می‌توانند به بررسی و تحلیل دقیق‌تر موضوعات ارزشیابی کمک کنند.

٦- رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان :این رویکرد تأکید دارد بر اینکه ارزشیابی باید بر مبنای تجربه‌های واقعی و مشارکت‌کنندگان باشد تا ارزشیابی‌ها نزدیک‌تر به واقعیت‌های آموزشی صورت گیرند.

دسته بندی ارزشیابیهای آموزشی در قالب الگوهای مختلف

در این بخش، با توجه به رویکردهای ارزشیابی آموزشی ورتن و سندرز (۱۹۸۷)، الگوهای مختلف ارزشیابی معرفی می‌شوند. تعداد الگوهای ارزشیابی بسیار زیاد است و در طول دو یا سه دهه اخیر بیش از ۵۰ الگوی مختلف به وجود آمده است. این کتاب تنها به معرفی معروف‌ترین الگوها می‌پردازد.

با این حال، ورتن و سندرز تأکید می‌کنند که برای انجام ارزشیابی آموزشی به نحو مطلوب، نیازی به محدود شدن به یک الگوی خاص نیست. متخصصان ارزشیابی کافی است مراحل اصلی ارزشیابی را که در فصل‌های بعدی توضیح داده می‌شود، به درستی درک کنند، بدون اینکه الزاماً به یک الگوی خاص پایبند باشند.

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مدیریت

آن دسته از الگوهای ارزشیابی که از رویکرد میشنی بر مدیریت برخاسته اند به قصد کمک به مدیران و تصمیم گیرندگان به وجود آمده اند. پدیدآورندگان این الگوهای ارزشیابی آموزشی بر یک رویکرد سیستمی (نظامدار) تأکید دارند که در آن در باره درون دادها، فرایندها، و برون دادها تصمیم گیری می شود. مخاطب الگوهای ارزشیابی حاصل از رویکرد مبتنی بر مدیریت همواره تصمیم گیرندگان آموزش و پرورش هستند و جهت فعالیت ارزشیابی را خواسته های تصمیم گیرندگان نیازهای اطلاعاتی و ملاکهای اثربخشی تعیین میکنند.

الگوی ارزشیابی سیب (CIPP) که توسط دانیل استافل بیم و همکارانش در سال ۱۹۷۱ معرفی شد، شامل چهار نوع ارزشیابی است که به مدیران و تصمیم‌گیرندگان در فرآیند تصمیم‌گیری کمک می‌کند:

۱- ارزشیابی از بافت :شناسایی مشکلات، نیازها و فرصت‌ها در محیط آموزشی برای تعیین اهداف برنامه. این مرحله به طراحی کمک می‌کند و بیشتر روش‌های توصیفی و مقایسه‌ای را شامل می‌شود.

۲- ارزشیابی از درون‌داد :جمع‌آوری اطلاعات درباره منابع و استراتژی‌های مورد نیاز برای دستیابی به اهداف برنامه.

۳- ارزشیابی از فرآیند :ارزیابی نحوه اجرای برنامه، شناسایی موانع و مشکلات اجرایی، و پیشنهاد تغییرات لازم.

٤- ارزشیابی از فرآورده :مقایسه نتایج حاصل با اهداف برنامه، و تصمیم‌گیری در مورد ادامه یا تغییر برنامه بر اساس نتایج به‌دست‌آمده.

الگوی ارزشیابی اسکریون: الگوی ارزشیابی اسکریون که بر پایه رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده است، تفاوت بین ارزشیابی تکوینی (در حین اجرا برای اصلاح مشکلات) و ارزشیابی تراکمی (در پایان برنامه برای بررسی انطباق با اهداف) را مشخص می‌کند. این الگو عمدتاً یک ارزشیابی تراکمی است و برای ارزیابی فرآورده‌های آموزشی از معیارهای مختلفی استفاده می‌کند. ملاک‌های اسکریون برای ارزشیابی عبارتند از:

- شواهد تحقق اهداف آموزشی و غیرآموزشی
- پیگیری نتایج
- آثار جانبی پیش‌بینی نشده
- دامنه استفاده
- ملاحظات اخلاقی
- هزینه‌ها

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان بر این اصل استوار است که بسیاری از رویکردهای ارزشیابی موجود به دلیل تأکید بیش از حد بر هدف‌گرایی و عینیت‌گرایی، روش‌های غیر انسانی و ماشینی را اتخاذ

کرده‌اند. این رویکردها معمولاً در مقیاس‌های وسیعی انجام می‌شوند و ارزشیابان حتی ممکن است در کلاس‌های مورد ارزشیابی یا فعالیت‌های آموزشی شرکت نکنند.

در مقابل، رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان به تجارب دست اول در موقعیت‌های واقعی و فعالیت‌های آموزشی تأکید دارد. این رویکرد که در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ شکل گرفت، مبتنی بر مشاهدات طبیعی است و پژوهشگران آن روش‌های دقیق و کنترل‌شده آزمایشی را به این نوع مشاهدات ترجیح می‌دهند. همچنین، در این رویکرد، بر مشارکت فعال کسانی که در فرآیند ارزشیابی دخیل هستند تأکید می‌شود، از این رو به آن رویکرد مبتنی بر مشارکت‌کنندگان نیز گفته می‌شود.

دسته بندی ارزشیابیهای آموزشی با توجه به موضوع ارزشیابی

قبلا در تعریف ارزشیابی گفتیم که ارزشیابی به این منظور به کار میرود که تعیین شود آیا هدفهای مورد نظر تحقق یافته اند یا نه. بنابراین یکی از راههای تقسیم بندی انواع ارزشیابیها با توجه به هدف یا موضوع ارزشیابی است. از این لحاظ ارزشیابی های مختلف آموزشی را می توان در گروههای مختلف زیر قرار داد.

ارزشیابی از دانشجویان و دانش آموزان

ارزشیابی از دانشجویان و دانش‌آموزان عمدتاً به منظور سنجش پیشرفت تحصیلی و میزان یادگیری آن‌ها انجام می‌شود، اما در یک ارزیابی جامع، متغیرهایی چون استعداد، هوش، شخصیت، نگرش و علاقه نیز در نظر گرفته می‌شوند. برای جمع‌آوری داده‌ها از وسایل مختلف اندازه‌گیری مانند آزمون‌های معلم‌ساخته، پروژه‌های عملی، گزارش‌های شفاهی و مشاهدات استفاده می‌شود.

نتایج این ارزشیابی‌ها نه تنها برای قضاوت در مورد عملکرد یادگیرندگان بلکه برای ارزیابی اثربخشی کیفیت آموزش و روش‌های تدریس نیز مفید است. معلمان باید از این نتایج برای بهبود روش‌های تدریس خود استفاده کنند.

ملاک اصلی در ارزشیابی آموزشی، هدف‌های آموزشی از پیش تعیین‌شده هستند که معلمان در ابتدای هر درس تعیین می‌کنند و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان و دانشجویان تا چه حد به این اهداف دست یافته‌اند.

ارزشیابی از برنامه های درسی و مواد آموزشی

ارزشیابی برنامه‌های درسی و مواد آموزشی به منظور سنجش اثر بخشی آن‌ها انجام می‌شود و شامل ارزیابی جنبه‌هایی مانند روش‌های آموزشی، کتاب‌های درسی، مواد دیداری و شنیداری و تدارکات فیزیکی و سازمانی است. این ارزشیابی می‌تواند شامل بررسی یک برنامه کامل یا بخشی از آن مانند استفاده از فیلم‌های آموزشی باشد.

ارزشیابی از پروژه ها و برنامه های آموزشی

پروژه‌ها و برنامه‌های آموزشی ویژه به تلاش‌های نوآورانه‌ای اطلاق می‌شود که جزء برنامه‌های معمول مدارس نیستند و موفقیت آن‌ها بستگی به مدت زمان و نتیجه دارد. این پروژه‌ها معمولاً یکباره و با هدف ایجاد تغییرات خاصی مانند بهبود روش‌های آموزشی یا نگرش دانش‌آموزان طراحی می‌شوند.

پین (۱۹۹۴) تفاوت‌های بین پروژه، برنامه و برنامه درسی را به این شکل توضیح می‌دهد:

- **پروژه** یک کوشش مجزا و نوآورانه است که هدف آن ایجاد تغییرات خاص می‌باشد.
- **برنامه** گسترده‌تر و پیچیده‌تر است و رویکردی چندوجهی برای حل مشکلات کلی آموزش و پرورش دارد.
- **برنامه درسی** شامل مجموعه‌ای از برنامه‌هاست که موضوعاتی مانند مطالعات اجتماعی، خواندن، علوم و ریاضیات را شامل می‌شود و دارای دامنه و توالی مشخصی است.

دسته بندی ارزشیابیهای آموزشی با توجه به زمان و هدف استفاده از آنها

گونه دیگر دسته بندی ارزشیابیها یا سنجشهای اموزشی با توجه به زمان و هدف استفاد از آنهاست. از این لحاظ ارزشیابیهای آموزشی و آزمونهای مورد استفاده آنها را به چهار دسته ارزشیابی آغازین، ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی تشخیصی و ارزشیابی تراکمی تقسیم می کند. در زیر هر یک از اینها را توضیح می دهیم.

ارزشیابی آغازین یا سنجش آغازین

ارزشیابی آغازین یا سنجش آغازین نخستین ارزشیابی معلم است که پیش از آغاز فعالیت‌های آموزشی انجام می‌شود. هدف اصلی این ارزشیابی دو سوال است: ۱- آیا یادگیرندگان بر دانش‌ها و مهارت‌های پیش‌نیاز تسلط دارند؟ ۲- یادگیرندگان چه مقدار از محتوای درس تازه را قبلاً یاد گرفته‌اند؟

برای سوال اول، سنجش آغازین به منظور اندازه‌گیری مهارت‌ها و دانش‌های پیش‌نیاز استفاده می‌شود، مانند آزمون‌های محاسباتی پیش از درس جبر یا آزمون دستور زبان انگلیسی پیش از درس زبان آلمانی. برای سوال دوم، از آزمون پیش‌آزمون یا آزمون پایه‌گذاری استفاده می‌شود تا میزان آشنایی یادگیرندگان با مطالب درس جدید سنجیده شود.

ارزشیابی تشخیصی

ارزشیابی تشخیصی به منظور شناسایی مشکلات یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌شود. این نوع ارزشیابی زمانی به کار می‌آید که مشکلات یادگیری دانش‌آموزان با روش‌های معمول اصلاحی قابل حل نباشند، مانند وقتی که دانش‌آموز در درسی مانند ریاضی مکرراً شکست می‌خورد و تدابیر معمول نتوانسته‌اند کمکی کنند. هدف ارزشیابی تشخیصی مشابه با ارزشیابی پزشکی است که برای مشکلات پیچیده‌تر کاربرد دارد.

طبق گفته لین و کرانلاند (۲۰۰۰)، ارزشیابی تشخیصی به دنبال کشف علل مشکلاتی است که با روش‌های اولیه قابل رفع نیستند. این ارزشیابی به معلمان کمک می‌کند تا اطلاعات دقیق‌تری از نوع مشکلات دانش‌آموز به دست آورده و تصمیم بگیرند که چه نوع فعالیت‌های آموزشی برای رفع مشکلات موثر خواهد بود.

ارزشیابی تراکمی

ارزشیابی تراکمی به سنجش تمامی آموخته‌های دانش‌آموزان در طول یک دوره آموزشی می‌پردازد. هدف اصلی آن نمره‌دهی به دانش‌آموزان و ارزیابی اثربخشی کار معلم و برنامه درسی است. این ارزشیابی معمولاً در پایان دوره آموزشی انجام می‌شود،

اما می‌تواند در طول دوره نیز مورد استفاده قرار گیرد. آزمون‌های ارزشیابی تراکمی معمولاً جامع و مفصل هستند و نمونه کاملی از محتوای درس و هدف‌های آموزشی را شامل می‌شوند.

ارزشیابی تراکمی علاوه بر نمره‌دهی، تصمیم‌گیری‌هایی مانند ارتقاء دانش‌آموزان به کلاس‌های بالاتر، اعزام به دوره‌های عالی‌تر تحصیلی و اعطای بورس تحصیلی را نیز در بر می‌گیرد. این ارزشیابی می‌تواند به صورت آزمون‌های هنجاری (نسبی) یا آزمون‌های ملاکی (مطلق) انجام شود.

نقش ارزشیابی درونی و بیرونی در آموزشگاه‌ها:

طبق گفته مکبیت و مکگلین (۲۰۰۲)، ارزشیابی درونی به وسیله کارکنان مدرسه (معلمان، دانش‌آموزان و والدین) انجام می‌شود و معمولاً برای ارزیابی و بهبود عملکرد خود مدرسه است. در مقابل، ارزشیابی بیرونی به وسیله افرادی که عضو مدرسه نیستند (مانند مقامات محلی یا کمیته‌های مستقل) انجام می‌شود و برای ارزیابی کلیت نظام آموزشی و مدارس استفاده می‌شود.

مراحل و فعالیت های ارزشیابی آموزشی

مراحل ارزشیابی آموزشی

ارزشیابی آموزشی به تصمیم‌گیری برای اهداف مختلف کمک می‌کند. این تصمیم‌گیری‌ها در سه مرحله اصلی قرار می‌گیرند که کی (۱۹۹۱) آنها را به شرح زیر دسته‌بندی کرده است:

مرحله طراحی: این مرحله با سوالاتی مانند "چه کاری انجام خواهیم داد؟" مرتبط است و به برنامه‌ریزی و تعیین اهداف پرداخته می‌شود.

مرحله فرایندی: در این مرحله سوالاتی از قبیل "چگونه آن را انجام می‌دهیم؟" مطرح می‌شود و به نحوه اجرای برنامه و فرآیندهای آموزشی توجه دارد.

مرحله فرآورده‌ای: این مرحله به سوالاتی مانند "چگونه آن را انجام دادیم؟" پاسخ می‌دهد و نتیجه نهایی و ارزیابی اثرات برنامه را بررسی می‌کند.

این سه مرحله به ترتیب به طراحی، اجرا و ارزیابی نتایج برنامه‌های آموزشی مربوط هستند.

مرحله طراحی

در این مرحله، تصمیم‌گیری‌هایی در مورد فعالیت‌های ارزشیابی انجام می‌شود که شامل تحلیل موقعیت، تعیین هدف‌ها، شناسایی پیش‌نیازها، انتخاب ابزارهای مورد نیاز، توصیف استراتژی‌ها، انتخاب طرح پژوهشی (در صورت نیاز) و برنامه‌ریزی زمان‌بندی است. این اقدامات برای اجرای موفق ارزشیابی ضروری هستند.

مرحله فرآیندی یا اجرایی

مرحله فرآیندی دومین مرحله ارزشیابی آموزشی است که در آن تصمیم‌های اجرایی گرفته می‌شوند. ابتدا پیش‌آزمون‌ها و در صورت نیاز آزمون‌های رفتار ورودی اجرا می‌شوند تا مشخص شود آیا هدف‌های تعیین‌شده در مرحله قبل مناسب بوده‌اند یا

نیاز به اصلاح دارند. پس از این ارزیابی‌ها، استراتژی‌ها و فعالیت‌های طراحی‌شده به مرحله اجرا در می‌آیند و اطلاعات جمع‌آوری‌شده در این مرحله بازخوردهایی برای بهبود اجرای برنامه ارائه می‌دهند.

هدف اصلی این مرحله تعیین می‌کند که آیا اقدامات به‌درستی به کار گرفته شده‌اند تا میزان موفقیت هدف‌های فرایندی سنجیده شود و به شناسایی راه‌های بهبود پرداخته شود. در صورتی که چند استراتژی به طور همزمان اجرا شوند، باید مشخص شود کدام یک مؤثرتر است.

این مرحله همچنین به تغییرات جزئی در حین اجرا نیاز دارد. هدف نهایی ارزشیابی فرآیندی، هدایت فعالیت‌های آتی به‌منظور بهبود آموزش و یادگیری است. در ارزشیابی فردی، تمرکز بر پیشرفت دانش‌آموزان است، در حالی که در ارزشیابی برنامه‌های درسی و پروژه‌ها، بر بهبود استراتژی‌های عمومی تأکید می‌شود.

مرحله فرآورده ای

مرحله فرآورده‌ای یا تولیدی، برخلاف مرحله فرآیندی، در پایان برنامه یا پروژه و زمانی که فعالیت‌ها به اتمام رسیده‌اند، تصمیم‌گیری‌های ارزشیابی انجام می‌شود. این مرحله که به نام ارزشیابی تراکمی نیز شناخته می‌شود، بر تحلیل نتایج آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، نگرش‌ها و سایر ارزیابی‌ها متمرکز است.

هدف اصلی این مرحله جمع‌آوری داده‌هایی است که به متخصص ارزشیابی کمک می‌کند تا اثربخشی کلی روش‌های آموزشی، برنامه‌های درسی، و پروژه‌ها را ارزیابی کند. در این مرحله، میزان دستیابی به هدف‌های از پیش تعیین‌شده بررسی می‌شود، و نتایج غیرقابل پیش‌بینی نیز تحلیل می‌شوند. برای مثال، ممکن است برنامه‌ای که برای بهبود مفهوم خود طراحی شده، تأثیر مثبتی بر افزایش حضور شرکت‌کنندگان نیز داشته باشد.

تهیه طرح ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

هدفهای آموزشی یا هدفهای یادگیری

در آموزش و پرورش دو نوع هدف وجود دارد: هدف‌های کلی و هدف‌های دقیق. هدف‌های کلی یا غایت‌ها بیانات عمومی و آرمانی هستند که قصد و منظور از ایجاد دوره‌های آموزشی در یک جامعه را نشان می‌دهند. این هدف‌ها معمولاً توسط برنامه‌ریزان در سطح وزارت‌خانه‌ها تدوین شده و به معلمان و مربیان ارائه می‌شود.

در مقابل، هدف‌های دقیق‌تر که معمولاً توسط معلمان و متخصصان آموزشی با توجه به هدف‌های کلی طراحی می‌شوند، به عنوان هدف‌های خاص هر درس یا موضوع در نظر گرفته می‌شوند. این هدف‌ها از غایت‌های کلی نشأت می‌گیرند و مبنای ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان و دانشجویان قرار می‌گیرند.

استانداردهای تحصیلی

استاندارد در آموزش و پرورش به فهرستی از ویژگی‌ها یا کیفیت‌هایی اطلاق می‌شود که یک شی باید داشته باشد. به عبارت دیگر، استانداردها توصیفاتی از آنچه که باید باشد، ارائه می‌دهند. استانداردهای تحصیلی به‌طور کلی مشخص می‌کنند چه

چیزی باید آموزش داده شود و دانش‌آموزان چه چیزی باید یاد بگیرند. این استانداردها مشابه هدف‌های کلی آموزشی هستند و برای هر استاندارد، سنجه‌هایی تعیین می‌شود تا امکان ارزیابی و سنجش فراهم گردد.

استانداردهای تحصیلی به دو نوع تقسیم می‌شوند:

۱- استانداردهای محتوایی: بیاناتی درباره واقعیت‌ها، مفاهیم، اصول و نظریه‌های مرتبط با موضوع درسی.

۲- استانداردهای عملکردی: بیاناتی درباره کارهایی که دانش‌آموزان باید پس از یادگیری استانداردهای محتوایی انجام دهند. سنجه‌ها در عمل همان استانداردهای عملکردی هستند زیرا به‌وسیله آن‌ها می‌توان ارزیابی کرد که آیا یادگیرندگان به استانداردهای محتوایی رسیده‌اند یا خیر.

طبقه بندی تجدید نظر شده حوزه شناختی

طبقه‌بندی تجدیدنظر شده حوزه شناختی، که توسط آندرسون و کراتول (۲۰۰۱) به وجود آمد، یک تغییر در طبقه‌بندی بلوم است که به منظور ارتباط بهتر میان معلمان، طراحان برنامه‌های درسی و متخصصان سنجش طراحی شده است. این طبقه‌بندی شامل دو بعد است: بعد دانش و بعد فرایند شناختی.

در بعد دانش، چهار نوع دانش وجود دارد: دانش امور واقعی (اطلاعات خاص و حقایق)، دانش مفهومی (مفاهیم و اصول)، دانش روندی (نحوه انجام کارها) و دانش فراشناختی (آگاهی از فرایندهای شناختی خود).

بعد فرایند شناختی شامل شش طبقه است که به ترتیب از عینی به انتزاعی و ساده به پیچیده مرتب شده‌اند: یادآوری، فهمیدن، به کاربستن، تحلیل کردن، ارزشیابی کردن و آفریدن. این طبقه‌بندی هم بر فرایند یادگیری و هم بر سنجش نتایج تأکید دارد.

حوزه عاطفی:

بلوم و ماسیا (۱۹۶۴) هدف‌های حوزه عاطفی را در پنج طبقه طبقه‌بندی کرده‌اند که به صورت سلسله‌مراتبی از ساده به پیچیده هستند. این طبقه‌بندی به فرآیندهای مرتبط با پذیرش و آگاهی از ارزش‌ها و نگرش‌ها می‌پردازد.

جدول مشخصات

در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، دو فعالیت اصلی وجود دارد: تعیین هدف‌های آموزشی و سنجش عملکرد یادگیرندگان. یکی از ابزارهای مهم برای سنجش پیشرفت تحصیلی، آزمون‌ها هستند. برای تهیه آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، گام اساسی ایجاد جدول مشخصات است.

جدول مشخصات یک جدول دو بعدی است که در آن، در ردیف‌های بالای جدول، محتوای درس و در ستون‌های کناری، هدف‌های آموزشی قرار می‌گیرند. این جدول به دو بعد محتوا و هدف تقسیم می‌شود؛ بعد محتوا نشان‌دهنده بخش‌های مختلف درس است، در حالی که بعد هدف شامل فهرست هدف‌های آموزشی است. در جدول مشخصات، تعداد سوالاتی که برای سنجش هر هدف و بخش محتوایی در نظر گرفته می‌شود نیز مشخص می‌شود.

سنجش یادگیری به کمک آزمون صحیح-غلط

تعریف و انواع آزمون های صحیح-غلط

آزمون‌های صحیح-غلط شامل سوالاتی هستند که هر کدام به صورت یک جمله مطرح می‌شوند و پاسخ‌دهنده باید آن را به یکی از دو صورت صحیح-غلط، درست-نادرست یا بله-نه پاسخ دهد. این سوالات به دلیل ساختار خاص خود به سوالات صحیح-غلط شناخته می‌شوند. به نمونه های زیر توجه کنید:

نوع صحیح - غلط

ماده سبز موجود در برگ گیاهان کلروفیل نام دارد.

صحیح غلط

نوع چندصحیح-غلط (نوع خوشه ای)

کشور ایران هم مرز است با کشور:

سوال‌های چند صحیح-غلط مشابه سوال‌های چند گزینه‌ای هستند، با این تفاوت که در سوال‌های چند گزینه‌ای فقط یک گزینه صحیح است، اما در سوال‌های چند صحیح-غلط، باید به تمامی گزینه‌ها پاسخ داد. بنابراین، در این نوع سوال‌ها به تعداد گزینه‌های صحیح یا غلط نمره داده می‌شود. همه گزینه‌ها شماره‌گذاری می‌شوند و انتخاب‌های صحیح یا غلط باید مرتبط با یک موضوع واحد باشند.

امتیازها و محدودیتهای آزمونهای صحیح غلط

در مورد استفاده از آزمون‌های صحیح-غلط برای سنجش یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان، نظرات مختلفی وجود دارد. ایبل (۱۹۷۲) و پین (۲۰۰۳) این آزمون‌ها را مفید می‌دانند و بر کارآمدی آن‌ها تأکید دارند. به گفته پین، این آزمون‌ها به معلمان اجازه می‌دهند تا در یک جلسه امتحان سوالات زیادی را از دامنه گسترده‌ای از مطالب درسی بپرسند و این باعث کارآمدی بیشتر می‌شود. از مزایای این نوع سوالات می‌توان به سهولت تهیه، سرعت و دقت در تصحیح، و توانایی پوشش بخش بزرگی از محتوای درسی اشاره کرد.

با این حال، مخالفان نظیر هارپر و هارپر (۱۹۹۰) و ولین و گرانلاند (۲۰۰۰) معتقدند که تهیه سوالات صحیح-غلط کار ساده‌ای نیست و نیاز به مهارت زیادی دارد. همچنین، همه موضوعات درسی نمی‌توانند به سوالات صحیح-غلط تبدیل شوند، به ویژه در موضوعاتی مانند علوم اجتماعی که بیانات درست یا غلط قطعی نمی‌توان نوشت. ایراد دیگر این است که این سوالات به

دلیل احتمال حدس زدن بالا، نتایج نادرستی به دنبال دارند. به طور متوسط، نصف آزمون‌شونده‌ها می‌توانند تنها با حدس زدن پاسخ درست بدهند، حتی اگر اطلاعاتی نداشته باشند.

موارد استفاده آزمون های صحیح-غلط

هر چند که ما کمترین استفاده را از آزمون های صحیح-غلط به معلمان سفارش دادیم، با این حال، دقت در تهیه این آزمون ها می تواند دامنه استفاده از آنها را گسترش دهد. ما در این قسمت نمونه هایی از کاربرد آزمون های صحیح غلط را که از سوی متخصصان برای سنجش هدف های گوناگون آموزشی تهیه شده اند معرفی میکنیم.

یادآوری دانش اموز واقعی

۱- میانه بهترین شاخص گرایش مرکزی است. صحیح غلط

جنگ جهانی اول:

۲- به تأسیس جامعه ملل انجامید. صحیح غلط

۳- منجر به تقسیم آلمان به دو قسمت شد. صحیح غلط

۴- به تأسیس دولت مستقل اسرائیل انجامید. صحیح غلط

۵- تنها جنگی است که در آن از گازهای سمی به مقیاس وسیعی استفاده شد. صحیح غلط

یادآوری دانش مفهومی

۶- می توان به کمک تقویت منفی رفتار مطلوب یک دانش آموز را افزایش داد. صحیح غلط

یادآوری دانش روندی

۷- برای محاسبه ضریب همبستگی یک سؤال با کل آزمون از روش همبستگی دو نقطه ای رشته ای استفاده میکنیم.

صحیح غلط

یادآوری دانش فراشناختی

یکی از روشهای موفق یادگیری کتابهای درسی علمی این است که ابتدا با یک مرور مقدماتی با موضوعهای مختلف یک آشنایی کلی کسب کنیم و بعد برای یادگیری کامل آنها یک برنامه زمان بندی تهیه نماییم.

صحیح غلط

سنجش یادگیری به کمک آزمون جورکردنی

تعریف و انواع آزمون های جورکردنی

هر ازمون جور کردنی از تعدادی تمرین (سؤال) تشکیل میشود و هر تمرین نیز شامل سه بخش زیر است: (۱) راهنمای انجام دادن تمرین (۲) فهرست محرکها یا پرسشها (۳) فهرست پاسخها آزمون شونده، با توجه به توضیحات راهنما، فهرست پاسخها را با فهرست پرستها جور می کند.

نگاه کنید به نمونه زیر:

راهنمایی: در جاهای خالی مقابل اکتشافات و اختراعات ستون سمت راست زیر حروف اول مربوط به کاشفان و مختردان ستون سمت چپ را بنویسید. هر پاسخ را بیشتر از یک بار به کار نبرید.

نمونه بالا متداول ترین الگوی سؤالهای جور کردنی است، اما سؤالهای جور کرردنی به این الگو منحصر نمی شوند و الگوهای دیگری را نیز میتوان مورد استفاده قرار داد. برای مثال می توان نقشه ای را که در آن نقاط مختلفی با شماره یا حرف مشخص شده اند در اختیار دانش آموزان گذاشت و از آنان خواست تا شماره ها یا حرفها را با نام شهرها، دریاچه ها رودخانه ها یا مواردی از این قبیل جور کنند. یا میتوان شکل یک دستگاه برقی را که در آن قسمتهای مختلف دستگاه شماره گذاری شده اند به دانش آموزان داد و از آنان خواست تا نام قسمتهای مختلف دستگاه را به شماره های داخل شکل ارتباط دهند.

قواعد تهیه سوالهای جور کردنی

صاحب‌نظران سنجش یادگیری قواعد خاصی برای تهیه سوالات جورکردنی پیشنهاد کرده‌اند. در این نوع سوالات، اصطلاح "تکلیف" به مجموعه‌ای از پرسش‌ها و پاسخ‌های همگون اطلاق می‌شود که آزمون‌شونده باید آن‌ها را با هم جور کند. هر تکلیف شامل تعداد پرسش‌هایی است که معادل تعداد سوالات آن تکلیف می‌باشد.

۱. اطلاعات کامل درباره چگونگی جور کردن پرسشها و پاسخها را در راهنمای سؤال بنویسید. در راهنمای سوالات جورکردنی باید نحوه جور کردن پرسش‌ها و پاسخ‌ها به‌وضوح توضیح داده شود تا از سردرگمی دانش‌آموزان جلوگیری شود. این توضیحات باید مختصر باشد تا وقت آزمون‌دهندگان هدر نرود. راهنمای سوال باید شامل سه اطلاعات اصلی باشد: ۱) مبنای رابطه بین پرسش‌ها و پاسخ‌ها، ۲) روش مشخص کردن پاسخ‌ها یا جور کردن پرسش‌ها و پاسخ‌ها، ۳) آیا هر پاسخ فقط یک بار یا بیشتر از یک بار استفاده می‌شود. در زیر به نمونه دیگری از راهنمای سؤال که هر سه مورد بالا را شامل است توجه کنید.

راهنمایی: در زیر دو ستون با دو فهرست مطلب وجود دارند. ستون اول در برگیرنده عناوین داستانهای کوتاه و ستون دوم شامل نامهای نویسندگان است. برای هر یک از داستانهای ستون سمت راست نام یکی از نویسندگان ستون سمت چپ را برگزینید. حرف مقابل نام نویسنده را در جای خالی مقابل عنوان داستان بنویسید. تعداد نامهای نویسندگان بیشتر از تعداد عنوانهای داستانهاست. بنابراین، تعدادی نام نویسنده اضافی خواهید آورد. همچنین ممکن است نام یک نویسنده برای بیشتر از یک راستان انتخاب شود.

هنگام اجرای آزمونهای جور کردنی علاوه بر توضیحات کتبی، اگر لازم بود، توضیحات شفاهی هم بدهید این عمل به ویژه در رابطه با دانش آموزان سنهای پایین تر مفید است. برای این منظور می توانید مثالی بر روی تابلو بنویسید. همچنین میتوانید از دانش آموزان بخواهید تا به جای نوشتن حرفهای مربوط به پاسخها در مقابل پرسشها از هر پاسخ خطی به پرسش مربوط به آن وصل کنند.

۲. موضوعهای مهم و در ارتباط با هدفهای آموزشی را در سؤالها قرار دهید. ما در ارتباط با تهیه سؤالهای صحیح غلط بر این نکته تأکید کردیم. در اینجا نیز آن را یادآور می شویم. هر تمرین جورکردنی باید یک موضوع مهم مربوط به یک هدف آموزشی را بسنجد. از قرار دادن مطالب جزئی بی اهمیت و نامربوط به محتوای درس و هدفهای یادگیری بپرهیزید. در تدارک همه روشهای سنجش این مطلب را به یاد داشته باشید.

۳. از نوشتن تمرینها یا سؤالهایی که پرسشها و پاسخهای آنها کاملا جور می شوند پرهیز کنید. در طراحی سوال‌های جورکردنی، باید از تمرین‌هایی که هر پاسخ فقط یک بار با یک پرسش جور می‌شود پرهیز کرد، زیرا در این حالت دانش‌آموز با دانستن تعدادی پاسخ، به‌طور خودکار به پاسخ‌های باقی‌مانده نیز پی می‌برد. برای جلوگیری از این مشکل، تعداد پاسخ‌ها باید از تعداد پرسش‌ها بیشتر باشد یا هر پاسخ برای چند پرسش قابل استفاده باشد. همچنین می‌توان طراحی سوال‌ها را به گونه‌ای انجام داد که برخی پاسخ‌ها یک بار و برخی بیش از یک بار استفاده شوند. این نکات باید در راهنمای سوال توضیح داده شود.

٤.هر یک از پاسخها را به گونه ای انتخاب کنید که برای تمام پرسشها درست جلوه کند. در طراحی سوال‌های جورکردنی، باید پاسخ‌ها به گونه‌ای انتخاب شوند که برای تمامی پرسش‌ها درست به نظر برسند. نباید سوالات طوری طرح شوند که پاسخ‌های غلط به‌طور واضح قابل شناسایی باشند، زیرا این باعث می‌شود دانش‌آموزان به راحتی آن‌ها را رد کنند. هر پاسخ، چه درست و چه غلط، باید برای حداقل یک پرسش درست جلوه کند. با رعایت قاعده متجانس بودن پرسش‌ها و پاسخ‌ها، این هدف برآورده می‌شود، زیرا پاسخ‌های متجانس معمولاً برای فهرستی از پرسش‌های مشابه درست به نظر می‌آیند.

۵. پرسشها را با شماره و پاسخها را با حرف مشخص کنید. در آزمون‌های جورکردنی، هر پرسش باید یک شماره جداگانه داشته باشد و به عنوان یک سؤال مستقل ارزیابی شود. اگر آزمون شامل انواع مختلف سوالات است، باید برای هر تمرین جورکردنی نیز شماره‌گذاری صورت گیرد. به عنوان مثال، اگر ۱۵ سؤال اول صحیح-غلط هستند، پرسش‌های تمرین جورکردنی باید از شماره ۱۶ تا ۲۰ شماره‌گذاری شوند. در این صورت، هر پرسش از تمرین جورکردنی یک نمره مستقل خواهد داشت.

امتیازها و محدودیتهای آزمونهای جورکردنی

آزمون‌های جورکردنی دارای امتیازها و محدودیت‌هایی هستند که در ادامه خلاصه می‌شوند:

امتیازها:

۱- این آزمون‌ها زمان کمتری برای پاسخ‌دهی نیاز دارند و می‌توان تعداد زیادی از آن‌ها را در یک زمان معین استفاده کرد، بنابراین می‌توان بخش بزرگی از محتوای درس و اهداف آموزشی را سنجید.

۲- تصحیح این آزمون‌ها سریع و ساده است و نیاز به مصحح متخصص ندارد. همچنین تصحیح به طور کاملاً عینی انجام می‌شود.

۳- امکان حدس زدن جواب درست در این نوع آزمون‌ها کمتر از سایر آزمون‌ها، به‌ویژه آزمون‌های صحیح و غلط است.

٤- این نوع سؤالات می‌توانند برای سنجش هدف‌های یادگیری سطح بالاتری از سؤال‌های صحیح-غلط استفاده شوند.

محدودیت‌ها:

۱- آزمون‌های جورکردنی اگر به دقت تهیه نشوند، ممکن است دانش‌آموزان را به یادگیری مطالب سطحی و حفظ طوطی‌وار تشویق کنند.

۲- گاهی پیدا کردن پرسش‌هایی که به اندازه کافی مشابه هم باشند تا بتوان برای آنها مجموعه پاسخ‌های همگون پیدا کرد، دشوار است.

۳- برخی از سؤال‌های جورکردنی معمولی دارای مشکلاتی از جمله:

- مبهم بودن راهنمای سؤال
- طولانی بودن فهرست پرسش‌ها و پاسخ‌ها
- مبهم بودن بیان پرسش‌ها هستند.

سنجش یادگیری به کمک آزمون چندگزینه ای

تعریف و انواع آزمون های چندگزینه ای

آزمون چندگزینه‌ای از چند بخش اصلی تشکیل می‌شود:

۱- **تنه سؤال** :متن یا صورت سؤال که مسئله یا موضوعی را که سؤال باید بسنجد، مطرح می‌کند.

۲- **گزینه کلید** :پاسخ صحیح که آزمون‌شونده آگاه از موضوع سؤال آن را انتخاب می‌کند.

۳- **گزینه‌های انحرافی** :پیشنهادات غلط که هدف آن‌ها انحراف آزمون‌شونده‌های ناآگاه از موضوع سؤال است.

نوع پرسشی:

در سوالهای نوع پرسشی آزمونهای چندگزینه ای که سوال را یک جمله پرسشی تشکیل می دهد و گزینه ها (پیشنهادی و کلید) پاسخهای آن پرسش هستند.

نوع ناتمام

در سؤالهای نوع ناتمام ازمونهای چند گزینه ای، تنه سوال یک جمله ناتمام است و گزینه ها پیشنهادی و کلید تکمیل کننده آن هستند.

نوع تنها گزینه درست

در این نوع سوالها، همه گزینه ها بجز گزینه کلید به طور قطع هستند. بنابراین، از این سوال ها یشتر در ریاضیات و علوم می توان استفاده کرد.

نوع بهترین گزینه

در این نوع سؤالها، همه گزینه ها به طریقی درست هستند، اما یکی از آنها از همه درست تر است. این نوع سؤالهای چند گزینه ای در زمینه های علوم انسانی و علوم اجتماعی که برای سؤالها معمولاً جواب قطعی یافت نمی شود مفیدند.

نوع منفی

در این نوع سؤالها، تنه سؤال به صورت منفی بیان میشود و همه گزینه ها بجز یکی از آنها درست هستند.

نوع جایگزینی

در سؤالهای نوع جایگرینی، در متن یا تنه سؤال غلطهایی گنجانیده می شود و آزمون شونده باید آنها را با گزینه های پیشنهادی جایگزین کند.

نوع ناتمام پیشنهادی

در این نوع سوالها، آزمون شونده با توضیحاتی که در متن سوال می آید راهنمایی می شود و او باید با توجه به آن راهنمایی ها جواب درست سوال را پیدا کند.

نوع پاسخ ترکیبی

در این نوع سوالها، جمله های یک پاراگراف به هم ریخته اند و از آزمون شونده خواسته می شود تا آنها را پشت سر هم مرتب کند.

سنجش یادگیری به کمک آزمون تشریحی

آزمون‌های تشریحی از رایج‌ترین روش‌های سنجش توانایی‌های ذهنی دانش‌آموزان هستند و در آن‌ها هیچ پاسخ واحد و قطعی وجود ندارد. این آزمون‌ها به آزمون شونده آزادی عمل زیادی می‌دهند، و پاسخ‌ها بر اساس کیفیت و دقت متفاوت هستند. به طور کلی، آزمون‌های تشریحی به دو دسته تقسیم می‌شوند.

انواع آزمون‌های تشریحی:

۱- آزمون تشریحی گسترده پاسخ:

در این نوع آزمون‌ها، هیچ محدودیتی برای آزمون شونده وجود ندارد. او می‌تواند به هر نحوی که بخواهد پاسخ دهد و از نظر زمان و مقدار پاسخ‌دهی نیز آزاد است.

۲- آزمون تشریحی محدود پاسخ:

در این نوع آزمون‌ها، پاسخ‌های آزمون شونده محدود به چارچوب خاصی است. زمان و مقدار پاسخ محدود هستند، به طوری که مثلاً پاسخ‌ها باید در یک پاراگراف یا نصف صفحه بیان شوند.

قواعد تصحیح پاسخ‌های سوال‌های تشریحی:

۱- تصحیح براساس هدف سؤال :پاسخ‌ها باید فقط براساس هدف‌های مطرح شده در سؤال تصحیح شوند، و از دخالت نکات دستوری، املایی، انشایی و خوش‌نویسی خودداری شود مگر در صورت امتحان درسی مربوط به این موارد. در صورتی که نکات دستوری نیز مدنظر است، برای هر مورد باید نمره جداگانه در نظر گرفته شود.

۲- تصحیح سؤال به سؤال :بهتر است پاسخ‌ها به ترتیب سوال‌ها تصحیح شوند، یعنی ابتدا پاسخ‌های همه به یک سؤال تصحیح شود. این روش امکان مقایسه دقیق‌تر و نمره‌دهی یکنواخت را فراهم می‌آورد.

۳- پنهان کردن نام دانش‌آموزان :برای کاهش تأثیر نظر شخصی در نمره‌دهی، تصحیح‌کننده نباید نام دانش‌آموزان را بداند. استفاده از برگه‌هایی بدون نام یا به کار بردن کد رمزی برای شناسایی، از این مشکل جلوگیری می‌کند.

٤- استفاده از همکاران :از همکاران خود بخواهید که تعدادی از پاسخ‌ها را دوباره تصحیح کنند تا صحت نمره‌گذاری شما بررسی شود. این روش به دقت نمره‌گذاری کمک می‌کند، به ویژه در شرایطی که نتایج مهم است.

۱- تصحیح بی‌وقفه :تمام پاسخ‌های یک سؤال را در یک نشست بدون وقفه تصحیح کنید. این امر از تغییرات غیرعمدی در ارزشیابی ناشی از شرایط فردی مانند خستگی یا حالات روحی جلوگیری می‌کند.

۲- عدم نگاه به نمرات قبلی :نمرات پاسخ‌های قبلی نباید بر تصحیح سوالات جدید تأثیر بگذارد. برای این کار باید نمرات قبلی دور از دید قرار گیرند و به صورت مستقل تصحیح صورت گیرد.

امتیازها و محدودیتهای ازمونهای تشریحی

امتیازها:

۱- آزمون‌های تشریحی تهیه‌شدنشان آسان‌تر از آزمون‌های عینی، به‌ویژه آزمون‌های چندگزینه‌ای است.

۲- این آزمون‌ها بهترین وسیله برای سنجش توانایی در پروراندن جواب‌ها و سازمان‌دهی مطالب است.

۳- این آزمون‌ها توانایی تولید پاسخ‌ها را می‌سنجند، نه توانایی انتخاب پاسخ‌ها.

٤- آزمون‌های تشریحی موقعیت‌های واقعی‌تری را برای آزمون‌شوندگان فراهم می‌کنند.

۵- این آزمون‌ها بر روش مطالعه یادگیرندگان تأثیر مثبت می‌گذارند و آن‌ها را به سمت جستجوی روابط و سازمان‌دهی معنی‌دار اطلاعات سوق می‌دهند.

٦- استفاده از این آزمون‌ها عادت‌های مطالعه بهتری را در دانش‌آموزان و دانشجویان تشویق می‌کند.

محدودیت‌ها:

۱- آزمون‌های تشریحی نمونه کوچکی از محتوای درس و هدف‌های آموزشی را اندازه می‌گیرند.

۲- تصحیح پاسخ‌ها نمی‌تواند با دقت و عینیت کامل انجام گیرد.

۳- تصحیح آن‌ها وقت‌گیر است و نیاز به افراد متخصص دارد.

آزمون بیرون بردنی

آزمون بیرون بردنی نوعی آزمون تشریحی است که در آن دانش‌آموز یا دانشجو پس از دریافت سؤالات در یک زمان معین، می‌تواند از هر منبعی کمک بگیرد و پاسخ‌ها را در مکانی دلخواه مانند کتابخانه یا منزل تهیه کند. این نوع آزمون از نظر روایی با شرایط واقعی زندگی تطابق دارد، اما مسئله اعتماد به آن وجود دارد. زمان این آزمون‌ها می‌تواند به مدت طولانی‌تری مانند تعطیلات آخر هفته گسترش یابد.

سنجش یادگیری به کمک آزمون کوته سوال

تعریف و انواع آزمون های کوته پاسخ

منظور از آزمون کوته پاسخ مجموعه ای سؤال مختصر است که غالبا برای سنجش هدفهای آموزشی سطح پایین طرح میشوند. سؤالهای آزمون کونه پاسخ از آزمون شونده می خواهند تا کلمه، عبارت، جمله، عدد با علامتی را در پاسخ به یک سؤال یا تکمیل یک جمله بنویسند.

آزمونهای کوته پاسخ را به سه دسته پرسشی، کامل کردنی، و تشخیصی یا تداعی تقسیم می کنند.

آزمونهای کوته پاسخ تشکیل یافته از مسائل عددی ساده

آزمون‌های مسائل عددی نوعی از آزمون‌های کوته پاسخ هستند که به محاسبات عددی ساده مربوط می‌شوند. این نوع آزمون‌ها در رشته‌هایی مانند ریاضیات، علوم و حسابداری کاربرد دارند و توانایی فهم و کاربرد اعداد را می‌سنجند. در حالی که می‌توان این سوالات را به صورت چندگزینه‌ای طراحی کرد، معمولاً به صورت کوته پاسخ مطرح می‌شوند. **امتیازها و محدودیت‌های آزمون‌های کوته پاسخ**

امتیازها:

۱- سهولت تهیه و تصحیح :تهیه و تصحیح این آزمون‌ها آسان است.

۲- کاهش تقلب :احتمال تقلب در این آزمون‌ها کمتر است.

۳- اطلاعات تشخیصی بیشتر :این آزمون‌ها اطلاعات دقیق‌تری به معلمان می‌دهند.

٤- عدم امکان حدس :برخلاف آزمون‌های چندگزینه‌ای و صحیح-غلط، در این نوع آزمون‌ها حدس زدن امکان‌پذیر نیست.

محدودیت‌ها:

۱- محدودیت در سنجش هدف‌های سطح بالا :این آزمون‌ها بیشتر برای سنجش دانش و فهم اولیه مناسبند و برای ارزیابی اهداف سطح بالای یادگیری مفید نیستند.

۲- تشویق به حفظ اطلاعات جزئی :استفاده زیاد از این نوع سوالات ممکن است باعث تشویق دانش‌آموزان به حفظ کردن مطالب جزئی و بی‌اهمیت شود.

۳- مشکلات در تصحیح :تصحیح این آزمون‌ها به اندازه آزمون‌های عینی دقیق نیست و ممکن است موجب کاستی در روایی و پایایی آزمون شود.

سنجش عملکردی

آزمون‌های کتبی یا مداد و کاغذی که عمدتاً برای اندازه‌گیری اهداف آموزشی حوزه شناختی استفاده می‌شوند، در بسیاری از دوره‌های تحصیلی محبوب هستند. این آزمون‌ها برای سنجش بازده یادگیری در زمینه‌های شناختی مؤثرند، اما برای اندازه‌گیری اهداف حوزه‌های دیگر یادگیری مانند حوزه‌های روانی-حرکتی و عاطفی کافی نیستند. برای سنجش این اهداف و همچنین تمامی اهداف حوزه شناختی، نیاز به روش‌ها و تدابیر دیگری است. گرانلاند و لین (۱۹۹۰) برخی از انواع یادگیری را که با آزمون‌های کتبی به‌خوبی قابل سنجش نیستند،

سنجش فرآیند و فرآورده یادگیری

آزمون‌های عملکردی با دو بخش اصلی، یعنی فرایند اجرا و فراورده یا محصول نهایی کار، سروکار دارند. در برخی از فعالیت‌ها، مانند آزمایشگاه‌ها، سخنرانی‌ها، یا ورزش، توجه به شیوه اجرا یا فرایند سنجش می‌شود، زیرا محصول مشخصی تولید نمی‌شود. در این موارد، سنجش باید در حین انجام فعالیت‌ها صورت گیرد. در دیگر موارد، مانند ارزشیابی مقاله، شعر یا نقاشی، بیشتر به محصول نهایی توجه می‌شود و فرایند اجرا چندان اهمیت ندارد.

در بسیاری از موارد، هم فرایند و هم محصول ارزیابی می‌شود. برای مثال، در مهارت‌های عیب‌یابی یا تعمیر، هم شیوه اجرا و هم نتیجه کار مورد سنجش قرار می‌گیرند. معمولاً در مراحل ابتدایی یادگیری، بیشتر بر روی فرایند تأکید می‌شود و در مراحل پیشرفته‌تر، تأکید بیشتر بر محصول نهایی است. مانند مهارت در تایپ کردن که در ابتدا بر روی نحوه لمس صحیح دکمه‌ها و سپس بر سرعت و دقت تایپ تمرکز می‌شود.

آزمون کتبی عملکردی

آزمون کتبی عملکردی بر کاربست دانش و مهارت در موقعیت‌های عملی یا شبیه‌سازی شده تأکید دارد. تفاوت اصلی آن با آزمون‌های کتبی دیگر این است که این آزمون‌ها به جای سنجش صرف دانش، به سنجش مهارت‌ها و توانایی‌های عملی فرد می‌پردازند. در این آزمون‌ها، یادگیری‌های نهایی یا مراحل میانی عملکردی که برای رسیدن به نتایج مطلوب لازم هستند، مانند استفاده صحیح از ابزارها و دستگاه‌ها، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

به عنوان مثال، در آزمون کتبی عملکردی در درس اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، از دانشجویان خواسته می‌شود تا جدول مشخصات درس، سؤال‌های آزمون، یا فهرست‌وارسی برای ارزشیابی تهیه کنند. همچنین ممکن است از دانش‌آموزان خواسته شود تا نقشه‌های علمی یا هنری، طرح مدار برقی یا داستان کوتاه ایجاد کنند. این آزمون‌ها به‌طور خاص بر روی محصولات نهایی یادگیری، که هم نتیجه دانش و هم مهارت فرد است، تمرکز دارند.

آزمون شناسایی

آزمون‌های شناسایی ابزارهای مفیدی برای سنجش توانایی‌ها و دانش افراد در شناسایی ویژگی‌ها، معایب، مزایا و کاربردهای مختلف هستند. این آزمون‌ها کاربردهای گسترده‌ای در زمینه‌های مختلف دارند، از جمله در آموزش صنعتی، علوم زیستی،

زبان‌شناسی و رشته‌های حرفه‌ای مانند مکانیکی و کشاورزی. همچنین، آزمون‌های شناسایی می‌توانند در ارزیابی عملکرد واقعی یا شبیه‌سازی‌شده مفید باشند.

انواع آزمون‌های شناسایی:

۱- آزمون شناسایی ویژگی‌ها :در این نوع آزمون‌ها از یادگیرنده خواسته می‌شود تا ویژگی‌ها، کاربردها، و مشکلات مختلف را شناسایی کند، مثلاً در تشخیص اشکالات فنی یا توضیح در مورد عملکرد یک ابزار خاص.

۲- آزمون‌های شبیه‌سازی‌شده :در این نوع آزمون‌ها، یادگیرنده در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده قرار می‌گیرد تا همانند یک موقعیت واقعی عمل کند. مثلاً در آموزش رانندگی از شبیه‌ساز استفاده می‌شود یا در آموزش پزشکی آزمون‌های بالینی ساختارمند برای شبیه‌سازی وضعیت‌های بیمارستانی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

۳- آزمون‌های عملکردی :در این آزمون‌ها یادگیرنده باید عملکردی واقعی یا شبیه به واقعی را انجام دهد، مانند انجام آزمایش‌های شیمی در آزمایشگاه یا تعمیر یک وسیله. این آزمون‌ها به خوبی می‌توانند توانایی‌های عملی فرد را اندازه‌گیری کنند.

ویژگی‌های آزمون‌های شناسایی:

- **دقت و سرعت** :در آزمون‌های شناسایی گاهی ملاک‌های عملکردی نظیر دقت و سرعت اهمیت دارند. برای مثال، در آزمون رانندگی یا در آزمون‌های علمی، ممکن است ملاک‌هایی مانند دقت یا سرعت اجرای مراحل کار مورد بررسی قرار گیرند.
- **سنجش توانایی‌های واقعی** :این آزمون‌ها به طور معمول از یادگیرنده خواسته می‌شود تا در موقعیت‌های واقعی یا شبیه‌سازی‌شده عمل کند. این آزمون‌ها می‌توانند عملکرد فرد را در موقعیت‌های واقعی پیش‌بینی کنند و توانایی‌های عملی او را بهتر اندازه‌گیری کنند.

نکات کاربردی در طراحی آزمون‌های شناسایی:

۱- انتخاب تکالیف معنی‌دار :باید تکالیفی طراحی شود که برای یادگیرندگان معنادار و کاربردی باشند تا توانایی‌های عملی واقعی آن‌ها سنجیده شود.

۲- موقعیت‌های آزمون واقعی :باید موقعیت‌هایی انتخاب شوند که شرایط و نیازهای واقعی را شبیه‌سازی کنند. این شرایط باید به گونه‌ای باشد که آزمون شونده احساس کند در موقعیتی مشابه با دنیای واقعی قرار دارد.

۳- استفاده از راهنمای نمره‌گذاری :برای ارزیابی عملکرد، باید از معیارهای روشن و دقیق استفاده کرد. راهنمای نمره‌گذاری باید شامل جزئیات دقیق درباره نوع عملکرد مورد انتظار و روش نمره‌گذاری باشد.

در نهایت، آزمون‌های شناسایی ابزاری قدرتمند برای سنجش توانایی‌های عملی و دانش فرد در شرایط شبیه‌سازی‌شده و واقعی هستند و می‌توانند به طور موثری در فرآیند آموزش و ارزیابی استفاده شوند.

امتیازها و محدودیت‌های روش‌های سنجش عملکردی

امتیازها:

۱- سنجش یادگیری‌های عملی :سنجش عملکردی می‌تواند یادگیری‌هایی را اندازه‌گیری کند که با آزمون‌های کتبی معمولی نمی‌توان سنجید، مانند توانایی انجام کارها.

۲- سنجش فرایند و محصول :هم فرایند یادگیری و هم نتیجه آن ارزیابی می‌شود. این امکان را فراهم می‌آورد که نقاط قوت و ضعف در روند انجام یک کار و نتیجه‌گیری‌ها مورد توجه قرار گیرد.

۳- تاکید بر نظریه‌های جدید یادگیری :سنجش عملکردی با نظریه‌های سازندگی هم‌راستا است و به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا در یادگیری خود نقش فعال داشته باشند.

محدودیت‌ها:

۱- کمبود پایایی :نمره‌گذاری می‌تواند نوسانات زیادی داشته باشد، به‌ویژه در مقایسه با آزمون‌های کتبی.

۲- صرف وقت زیاد :سنجش‌های عملکردی زمان‌بر هستند و نیاز به وقت زیادی برای ارزیابی کامل عملکردهای یادگیرنده دارند.

موارد استفاده روش‌های سنجش عملکردی

این روش‌ها به‌ویژه زمانی مفید هستند که روش‌های سنتی کارساز نباشند، مانند زمانی که ارزیابی هم فرآیند یادگیری و هم محصول نهایی مدنظر است. این روش‌ها برای سنجش اهداف یادگیری سطح پایین مفید نیستند و بهتر است برای اهداف سطح بالا و یادگیری‌های پیچیده استفاده شوند.

مثال از سنجش عملکرد: سنجش هوش‌های چندگانه

هوارد گاردنر نظریه‌ای در مورد هوش‌های چندگانه ارائه داد که شامل هشت نوع هوش مختلف است. این هوش‌ها شامل هوش‌های زبانی، منطقی-ریاضی، فضایی، بدنی-جنبشی، موسیقایی، میان فردی، درون فردی و طبیعت‌گرایانه هستند. گاردنر بر این باور است که همه افراد این هوش‌ها را دارند، اما در هر فرد قدرت آن‌ها متفاوت است.

سنجش هوش‌های چندگانه:

برای اندازه‌گیری این هوش‌ها، روش‌های سنجش عملکردی مفید هستند چرا که به دانش‌آموزان امکان می‌دهند توانایی‌های خود را در چندین جنبه مختلف نشان دهند. در این روش‌ها، به جای استفاده از آزمون‌های کوته پاسخ، به عملکردهای واقعی توجه می‌شود و دانش‌آموزان فرصت نشان دادن درک خود در ابعاد مختلف را می‌یابند.

سنجش با استفاده از کارپوشه

تعریف کارپوشه

کارپوشه مجموعه‌ای از کارهای یادگیرنده است که نشان‌دهنده کوشش، پیشرفت و موفقیت تحصیلی او در یک زمینه خاص است. یادگیرنده نمونه‌هایی از کارهای خود را که در طول مدت مشخصی انجام داده، به کلاس می‌آورد و در اختیار معلم قرار

می‌دهد تا مورد ارزشیابی قرار گیرد. کارپوشه برخلاف آزمون‌های مقطعی می‌تواند تصویر کاملی از پیشرفت و توانمندی‌های یادگیرنده در طول زمان ارائه دهد.

اهداف و استفاده از کارپوشه

۱. برای آموزش

کارپوشه‌ها به عنوان ابزاری برای خودارزیابی و تقویت مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان استفاده می‌شوند. این ابزار کمک می‌کند تا یادگیرندگان به طور مستقل توانایی‌های خود را ارزیابی کنند و پیشرفت خود را درک کنند.

۲. برای سنجش

کارپوشه می‌تواند برای سنجش تکوینی (در جریان آموزش) یا تراکمی (برای ارزشیابی نهایی) استفاده شود. در سنجش تکوینی، از کارپوشه برای شناسایی نقاط قوت و ضعف استفاده می‌شود، در حالی که در سنجش تراکمی، کارپوشه برای ارزیابی نهایی آموخته‌ها و تعیین صلاحیت‌های دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۳. برای مهارت‌های فکری

با استفاده از کارپوشه، معلمان می‌توانند مهارت‌های فکری دانش‌آموزان مانند تفکر، حل مسئله، تصمیم‌گیری و راهبردهای شناختی و فراشناختی را ارزیابی کنند.

٤. برای فارغ‌التحصیلی

کارپوشه‌های فارغ‌التحصیلی ممکن است شامل مستنداتی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز در دو سال آخر دبیرستان باشد و شامل کارهای نوشتاری، پروژه‌های هنری و علمی و گزارش‌های مختلف باشد.

۵. برای گزینش و تأیید صلاحیت

در برخی موارد، کارپوشه برای گزینش و تأیید صلاحیت معلمان و کارکنان آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این کارپوشه‌ها ممکن است شامل مدارک و شواهدی از توانمندی‌ها و شایستگی‌های فرد باشند.

انواع کارپوشه‌ها

۱- کارپوشه نمایشی :شامل بهترین کارهای دانش‌آموز است که معرف توانایی‌های او هستند.

۲- کارپوشه اسناد و مدارک :شامل شواهدی از کیفیت و کمیت یادگیری، شامل کارهای کامل و نیمه‌تمام.

۳- کارپوشه رشد پیشرفت :شامل کارهایی است که در طول زمان انجام شده‌اند و نشان‌دهنده پیشرفت تحصیلی فرد هستند.

کارپوشه الکترونیکی

کارپوشه‌های الکترونیکی به جای ذخیره‌سازی فیزیکی، می‌توانند مطالب نوشتاری، تصاویر، صدا و ویدئو را شامل شوند. این نوع کارپوشه‌ها امکان انتقال سریع اطلاعات از یک معلم به معلم دیگر و از یک مدرسه به مدرسه دیگر را فراهم می‌کنند.

محتوای کارپوشه

محتوای کارپوشه نقش بسیار مهمی در فرآیند سنجش عملکرد دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این ابزار در ابتدا در زمینه‌های هنری و ادبیاتی به کار می‌رفت اما به مرور زمان دامنه استفاده از آن گسترش یافته و اکنون در موضوعات مختلف از جمله ریاضیات و علوم نیز کاربرد دارد. کارپوشه به نوعی از ارزیابی است که به جمع‌آوری، مستندسازی، و بررسی فعالیت‌های مختلف دانش‌آموزان در طول زمان پرداخته و به معلمان و والدین امکان می‌دهد که پیشرفت دانش‌آموزان را از جنبه‌های مختلف مشاهده و ارزیابی کنند.

ویژگی‌ها و محتوای کارپوشه

کارپوشه‌ها شامل انواع مختلفی از آثار دانش‌آموزان هستند که می‌توانند شامل:

۱- کارهای انجام شده :این شامل فعالیت‌هایی است که دانش‌آموز در کلاس درس انجام داده است مانند تکالیف و پروژه‌های کلاسی.

۲- کارهای تهیه شده :شامل پروژه‌ها و فعالیت‌هایی است که خارج از کلاس درس انجام شده‌اند.

۳- اظهار نظرهای دیگران :گزارش‌ها یا نظرهای معلمان و سایر افراد در مورد پیشرفت دانش‌آموز.

٤- تولیدات دانش‌آموز :این شامل هدف‌ها، توضیحات و تفکرات دانش‌آموز درباره کارهایی است که در کارپوشه‌اش قرار داده است.

قواعد تهیه و استفاده از کارپوشه

در تهیه کارپوشه باید اصول و قواعد خاصی رعایت شود. به عنوان مثال:

- باید مشخص شود که هدف استفاده از کارپوشه چیست.
- باید از دانش‌آموزان خواسته شود تا بخشی از کارهای خود را برای قرار دادن در کارپوشه انتخاب کنند.
- معلمان باید معیارهای مشخصی برای ارزیابی کارپوشه‌ها داشته باشند.

امتیازها و محدودیت‌های روش کارپوشه

روش کارپوشه به دلیل اینکه امکان سنجش پیشرفت دانش‌آموزان را در طول زمان فراهم می‌کند، مزایای زیادی دارد. این روش به معلمان کمک می‌کند تا اطلاعات دقیق‌تری از نحوه تفکر و حل مسئله دانش‌آموزان به دست آورند و همچنین والدین نیز می‌توانند از پیشرفت فرزندشان مطلع شوند. همچنین این روش به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند.

اما در عین حال این روش محدودیت‌هایی نیز دارد. یکی از این محدودیت‌ها، وقت زیادی است که معلمان باید صرف بررسی و ارزیابی کارپوشه‌ها کنند. علاوه بر این، چالش‌هایی مانند شاخص‌های روایی و پایایی نادرست در ارزشیابی‌ها نیز می‌تواند کیفیت این روش را تحت تاثیر قرار دهد.

کاربردهای روش کارپوشه

روش کارپوشه به خصوص برای سنجش پیشرفت‌های مداوم دانش‌آموزان در طول زمان بسیار مفید است. این روش به معلمان امکان می‌دهد که نه تنها موفقیت‌های دانش‌آموز را ارزیابی کنند بلکه فرآیند یادگیری آن‌ها را نیز پیگیری نمایند. در مجموع، استفاده از کارپوشه یکی از روش‌های نوین و جامع برای ارزشیابی است که می‌تواند به معلمان و والدین در شناخت بهتر وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. با این حال، چالش‌ها و محدودیت‌هایی نیز برای این روش وجود دارد که باید در هنگام استفاده از آن مدنظر قرار گیرد.

سنجش مشاهده ای

۱. فهرست وارسی:

این روش برای سنجش ویژگی‌های خاص عملکرد یا فرآورده‌های یادگیرنده به کار می‌رود. در فهرست وارسی، سنجشگر مشاهده می‌کند که آیا ویژگی‌های مشخص‌شده در فهرست، در عملکرد یادگیرنده وجود دارند یا خیر. این ویژگی‌ها می‌توانند مربوط به فرایند عمل (مانند مراحل انجام یک تکلیف) یا نتیجه آن (مانند کیفیت نهایی یک پروژه) باشند.

- **ویژگی‌های فهرست وارسی:**
  - فهرست باید کوتاه و شامل ویژگی‌های مهم باشد.
  - ویژگی‌ها باید قابل مشاهده و دقیق تعریف شده باشند.
  - فهرست باید به گونه‌ای طراحی شود که استفاده از آن ساده باشد.
- **نمره‌گذاری :**برای نمره‌گذاری در فهرست وارسی معمولاً از سیستم‌هایی مانند ۰-۱، بله-نه، یا حضور و عدم حضور ویژگی‌ها استفاده می‌شود. در برخی موارد، ویژگی‌های مهم‌تر می‌توانند نمره بیشتری دریافت کنند.

۲. مقیاس درجه‌بندی:

مقیاس درجه‌بندی روشی برای ارزیابی میزان یا درجه ویژگی‌های مختلف است. برخلاف فهرست وارسی که تنها حضور یا عدم حضور ویژگی‌ها را می‌سنجد، مقیاس درجه‌بندی به ارزشیاب امکان می‌دهد تا شدت یا فراوانی ویژگی‌ها را تعیین کند.

- **ویژگی‌های مقیاس درجه‌بندی:**
  - مقیاس باید بر اساس اهداف یادگیری طراحی شود.
  - مقیاس باید به گونه‌ای طراحی شود که ویژگی‌ها قابل مشاهده و درجه‌بندی باشند.
  - دقت در انتخاب تعداد طبقات مقیاس اهمیت دارد (اغلب از ۳ تا ۷ طبقه استفاده می‌شود).
- **انواع مقیاس‌های درجه‌بندی:**
  - **مقیاس عددی :**که در آن از اعداد برای ارزیابی استفاده می‌شود.
  - **مقیاس نگاره‌ای :**که در آن از خطوط افقی برای نشان دادن درجات مختلف ویژگی‌ها استفاده می‌شود.

- **مقیاس توصیفی :**که در آن نقاط روی مقیاس با توصیف‌های رفتاری مشخص می‌شوند.

۳. روش‌های نمره‌گذاری مقیاس درجه‌بندی:

نمره‌گذاری مقیاس درجه‌بندی می‌تواند به صورت عددی (مثل ۱ تا ۵) یا به صورت دایره‌گذاری در نقاط مختلف مقیاس باشد. این روش‌ها به سنجش ویژگی‌های مختلف مانند میزان یا شدت رفتارها کمک می‌کنند.

نکات کلیدی برای تهیه فهرست وارسی و مقیاس درجه‌بندی:

- ویژگی‌ها باید بر اساس اهداف یادگیری انتخاب شوند.
- ویژگی‌ها باید به وضوح قابل مشاهده باشند.
- تعداد طبقات مقیاس باید محدود و قابل فهم باشد.

محدودیت‌های روش‌های سنجش مشاهده‌ای:

۱- تأثیر تعصبات مشاهده‌گر :ممکن است تعصبات مشاهده‌گر در گزارش و تفسیر نتایج مشاهدات تأثیر بگذارد.

۲- نیاز به وقت و تجهیزات زیاد :استفاده از این روش‌ها نیاز به صرف وقت زیاد و تجهیزات خاص دارد که ممکن است در دسترس همه معلمان نباشد.

۳- نتایج غیرقابل‌اعتماد از مشاهدات محدود :استنتاج از مشاهدات محدود ممکن است منجر به نتایج غلط شود.

٤- مشکل در تعیین علت رفتار :مشاهدات محدود نمی‌توانند علت دقیق رفتار را نشان دهند.

۵- دشواری در شناسایی رفتارهای مختلف :در کلاس‌های درس، تفکیک رفتارهای مرتبط از غیرمرتبط دشوار است.

٦- مشکل در ثبت دقیق مشاهدات :ثبت مشاهدات به صورت همزمان و دقیق، به خصوص بعد از گذشت زمان، مشکل است.

۷- قطعیت غیرموجه در نتایج :نتایج مشاهدات باید به صورت احتمالی و فرضی تلقی شوند تا شواهد تایید کننده بیشتری به دست آید.

سنجش رفتاری

تعریف سنجش رفتاری:

سنجش رفتاری به طور مستقیم رفتارها یا عملکردهای آشکار فرد را می‌سنجد، بدون توجه به ویژگی‌ها یا توانایی‌های درونی افراد. در این روش، هدف سنجش کمیت یا کیفیت رفتار است، نه صفات درونی. برخلاف روش‌های غیرمستقیم مانند آزمون‌ها، که ویژگی‌های پنهانی را اندازه‌گیری می‌کنند، سنجش رفتاری بر اساس مشاهده و ثبت مستقیم رفتار فرد انجام می‌شود.

ویژگی‌های سنجش رفتاری:

۱- توجه به رفتارهای آشکار :این روش بر مشاهده و سنجش رفتارهای قابل مشاهده و عینی تأکید دارد.

۲- رد روش‌های غیرمستقیم :برخلاف سنجش‌های سنتی که از آزمون‌ها برای استنباط ویژگی‌های درونی استفاده می‌کنند، سنجش رفتاری صرفاً بر خود رفتار تمرکز می‌کند.

۳- رویکرد طبیعی و مستقیم :رفتارها باید در موقعیت‌های طبیعی و در حین وقوع مشاهده شوند.

سنجش رفتاری در روانشناسی رفتاری:

روانشناسان رفتاری به جای استفاده از اصطلاحات پیچیده روانی مانند اضطراب یا افسردگی، به صورت مستقیم رفتارهایی مانند "افسردگی" یا "هراس" را ثبت و مشاهده می‌کنند. به عنوان مثال، رفتار افسرده‌گرا باید مستقیماً از طریق مشاهده حالت‌های فرد مانند عدم توانایی در انجام کارهای روزمره سنجش شود.

تعریف و تمایز رفتارها:

برای تعریف دقیق رفتار، ویژگی‌های آن باید به وضوح مشخص شوند. به عنوان مثال، در سنجش روابط اجتماعی صمیمانه، باید رفتارهایی چون سلام کردن، استفاده از لحن دوستانه و نگاه کردن به فرد مورد نظر ثبت شوند و رفتارهایی که از این الگو خارج می‌شوند (مانند داد زدن یا عدم ارتباط) به عنوان "غیرمثال" معرفی می‌شوند.

روش‌های سنجش رفتاری:

۱- سنجش محصولات ماندنی رفتار :برخی رفتارها محصولاتی پایدار مانند تکالیف درسی یا دیکته ایجاد می‌کنند که پس از وقوع رفتار قابل سنجش هستند. این نوع سنجش معمولاً به روش‌های ارزشیابی محصولات رفتاری انجام می‌شود.

۲- سنجش رویدادهای گذرای رفتار (ثبت مشاهده‌ای) :بسیاری از رفتارها مانند پرخاشگری یا شرکت در بحث گروهی، بدون ایجاد محصول پایدار، در محیط‌های طبیعی رخ می‌دهند و باید از طریق مشاهده مستقیم سنجش شوند.

بعدهای رفتار:

رفتارها دارای ویژگی‌هایی هستند که به آن‌ها بعدهای رفتاری گفته می‌شود. این ابعاد شامل:

- **شکل ظاهری** :مانند نوع حرکت یا حالت بدن
- **شدت** :میزان نیرو یا شدت رفتار
- **فراوانی** :تعداد دفعات وقوع رفتار
- **طول مدت** :مدت زمان انجام رفتار
- **دوره نهفتگی** :زمان شروع رفتار بعد از تحریک
- **مکان یا موقعیت** :جایی که رفتار رخ می‌دهد

روش‌های ثبت مشاهده‌ای:

برای سنجش رفتارهای گذرا از روش‌های ثبت مشاهده‌ای استفاده می‌شود. این روش‌ها شامل:

۱- ثبت فراوانی :شمارش تعداد دفعات وقوع رفتار

۲- ثبت طول مدت :اندازه‌گیری مدت زمان انجام رفتار

۳- ثبت دوره نهفتگی :اندازه‌گیری مدت زمان قبل از شروع رفتار

٤- ثبت فاصله‌ای یا نمونه‌گیری زمان :تعیین درصد زمانی که رفتار در آن رخ می‌دهد

محرک‌های پیش‌آیند و پس‌آیند:

در سنجش رفتاری، علاوه بر رفتار، محرک‌های پیش‌آیند (مواردی که باعث رفتار می‌شوند) و پس‌آیند (نتایج یا پیامدهای رفتار) نیز ثبت می‌شوند. این اطلاعات برای تحلیل و توصیف رفتار مفید هستند.

روش ثبت فاصله زمانی (یا فاصله ای):

این روش شامل تقسیم زمان به فاصله‌های کوتاه می‌شود (مثلاً ۱۰ یا ۱۵ ثانیه) و در هر فاصله زمانی، وقوع یا عدم وقوع رفتار ثبت می‌شود. این روش برای رفتارهایی که طول مدت یا زمان خاصی ندارند (مثل سروصداهای بی‌موقع) مناسب است.

روش ثبت نمونه‌گیری زمان:

در این روش، رفتار در فواصل زمانی کوتاه ثبت می‌شود اما با فواصل زمانی غیرپیوسته. یعنی بین دو فاصله زمانی، هیچ مشاهده‌ای انجام نمی‌شود.

سنجش قیاس‌پذیر:

این روش در شرایطی استفاده می‌شود که نمی‌توان رفتار را در شرایط واقعی مشاهده کرد. برای مثال، فردی که ترس از مار دارد، به جای قرار دادن او در محیط واقعی، می‌توان از تصاویر یا فیلم‌های مار استفاده کرد.

سنجش موقعیتی (آزمون موقعیتی):

در این روش، فرد در موقعیتی شبیه به وضعیت واقعی قرار می‌گیرد تا رفتار او در آن موقعیت مورد سنجش قرار گیرد. این روش برای سنجش مهارت‌هایی مانند رهبری، توانایی حل مشکل، و تعاملات گروهی مفید است.

روش نقش‌گزاری: در این روش، فرد از او خواسته می‌شود تا نقش خاصی را ایفا کند (مثل یک کارمند یا مدیر) و در آن موقعیت رفتار او مورد سنجش قرار می‌گیرد.

سنجش نهان‌یابی:

در این روش، فرد مورد نظر نمی‌داند که مورد مشاهده قرار دارد. هدف این است که رفتار طبیعی فرد بدون تاثیر آگاهی از نظارت ثبت شود.

نظارت شخصی:

در این روش، فرد رفتارهای خود را مشاهده کرده و ثبت می‌کند، و این اطلاعات به سنجشگر گزارش داده می‌شود. این روش دقت کمتری نسبت به روش‌های مستقیم دارد چون ممکن است فرد نتواند تمامی رفتارها را به درستی ثبت کند.

سنجش شناختی-رفتاری:

در این روش، علاوه بر رفتارهای آشکار، افکار و فرآیندهای ذهنی فرد نیز مورد سنجش قرار می‌گیرند. یکی از روش‌های این سنجش "بلند فکر کردن" است که در آن فرد افکار خود را بلند بلند بیان می‌کند تا نحوه تفکر او مورد بررسی قرار گیرد.

سنجش روانی - فیزیولوژیکی

تعریف و کاربرد :سنجش روانی-فیزیولوژیکی به بررسی تغییرات فیزیولوژیکی مرتبط با احساسات و واکنش‌های روانی می‌پردازد. رفتارگرایان اعتقاد دارند که احساساتی مانند ترس و اضطراب، تنها مجموعه‌ای از واکنش‌های فیزیولوژیکی هستند که می‌توان آن‌ها را اندازه‌گیری کرد. به عنوان مثال، در ترس از صحبت کردن در جمع، تغییراتی چون افزایش ضربان قلب یا تغییر در پاسخ‌های برقی پوست مشاهده می‌شود.

بازخورد زیستی :در این روش، فرد می‌تواند تغییرات درونی بدن خود را مشاهده کرده و یاد بگیرد که چگونه به آن‌ها پاسخ دهد. مثلاً فرد می‌تواند فشار خون یا ضربان قلب خود را کنترل کند و از بازخورد فیزیولوژیکی برای تنظیم این تغییرات استفاده کند.

امتیازها و محدودیت‌های روش‌های سنجش رفتاری

امتیازها:

۱- شناسایی رفتار و عوامل مؤثر :این روش به روانشناسان کمک می‌کند تا رفتارها و عوامل ایجادکننده آن‌ها را شناسایی و اندازه‌گیری کنند.

۲- داده‌های پژوهشی دقیق :می‌توان از روش‌های سنجش رفتاری برای جمع‌آوری داده‌های معتبر در پژوهش‌های آموزشی استفاده کرد.

۳- **دقت بالا :**چون رفتار مستقیماً مشاهده می‌شود، مشکل روایی به میزان کمتری مطرح است.

٤- استفاده در سنجش ویژگی‌های عاطفی :سنجش رفتاری می‌تواند به شناسایی ویژگی‌های عاطفی و حتی شناختی افراد کمک کند.

محدودیت‌ها:

۱- نیاز به زمان و منابع زیاد :برای سنجش ویژگی‌های ثابت مانند نگرش‌ها یا ویژگی‌های عاطفی، باید فرد را در موقعیت‌های مختلف مشاهده کرد که وقت‌گیر است.

۲- واکنش پذیری :حضور مشاهده‌گر ممکن است باعث تغییر رفتار فرد شود، بنابراین باید مراقب تغییرات غیرطبیعی باشیم.

۳- مشکلات صداقت :در برخی از روش‌های نظارت شخصی و گزارش شخصی، ممکن است افراد اطلاعات دقیق یا صادقانه ارائه ندهند.

نتیجه‌گیری

سنجش روانی-فیزیولوژیکی و سایر روش‌های سنجش رفتاری، ابزارهای قدرتمندی هستند که به روانشناسان کمک می‌کنند تا رفتارهای انسان‌ها را در شرایط مختلف اندازه‌گیری و تحلیل کنند. با این حال، برای دستیابی به نتایج دقیق، باید به محدودیت‌ها و چالش‌های این روش‌ها توجه داشت.

سنجش عاطفی

تعریف ویژگی‌های عاطفی

آندرسون و بورک (۲۰۰۰) ویژگی‌های عاطفی را به‌طور کلی به‌عنوان احساس یا هیجانی که ویژگی معمولی فرد است، تعریف می‌کنند. این ویژگی‌ها باید دارای سه ملاک خاص باشند:

۱- شدت :درجه یا نیروی احساسات.

۲- جهت :جنبه مثبت یا منفی احساس.

۳- هدف :موضوعی که احساس به آن مرتبط است.

پنج جنبه تعریف‌کننده ویژگی‌های عاطفی

۱- ویژگی‌های عاطفی شامل احساس یا هیجان هستند.

۲- ویژگی‌های عاطفی معمولی یا نوعی فرد هستند.

۳- ویژگی‌های عاطفی از درجه‌ای از شدت برخوردارند.

٤- ویژگی‌های عاطفی دارای جهت هستند (مثبت یا منفی).

۵- ویژگی‌های عاطفی هدف یا آماج دارند که سمت و سوی آن‌ها را مشخص می‌کند.

اهمیت ویژگی‌های عاطفی در آموزش و پرورش

۱- ویژگی‌های ورودی عاطفی :به‌عنوان پیش‌نیازهای یادگیری درس‌ها در مدرسه.

۲- فیلتری برای ادراک :ویژگی‌های عاطفی به‌عنوان لنزهایی هستند که از طریق آن‌ها فعالیت‌ها و رویدادهای مدرسه و کلاس درس دیده می‌شوند.

۳- هدف‌های آموزشی :ویژگی‌های عاطفی می‌توانند بخشی از نتایج تحصیل در مدرسه باشند، مانند علاقه به یادگیری و نگرش نسبت به خود.

روش‌های سنجش ویژگی‌های عاطفی

ویژگی‌های عاطفی را نمی‌توان با آزمون‌های توانایی سنجید. در سنجش عاطفی، هدف جمع‌آوری اطلاعات از رفتارهای معمول و طبیعی فرد است، نه بر اساس نتایج درست یا غلط. دو روش اصلی سنجش عبارتند از:

۱- مشاهده :جمع‌آوری اطلاعات از طریق رفتارهای فرد.

۲- گزارش شخصی :جمع‌آوری اطلاعات از طریق پاسخ‌ها به سؤال‌های خاص.

استفاده از پرسشنامه برای سنجش عواطف

پرسشنامه‌ها، به‌ویژه پرسشنامه‌های بسته پاسخ، یکی از رایج‌ترین روش‌های سنجش ویژگی‌های عاطفی هستند. این پرسشنامه‌ها از آزمون شونده می‌خواهند که از میان پاسخ‌های از پیش تعیین شده یکی را انتخاب کند. پرسشنامه‌های بسته پاسخ برای سنجش متغیرهای عاطفی مناسب‌تر از پرسشنامه‌های شناختی هستند.

پرسشنامه‌های باز پاسخ

- پرسشنامه‌های باز پاسخ برای سنجش عواطف و نگرش‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند و مشابه آزمون‌های تشریحی در حوزه شناختی عمل می‌کنند. در این روش، سؤال‌ها به صورت جملات ناتمام ارائه می‌شود و آزمون شونده باید نظرات خود را تکمیل کند.
- این پرسشنامه‌ها به معلمان این امکان را می‌دهند که موضوعات مختلف را به طور کارآمد مورد ارزیابی قرار دهند. اما تهیه سؤال‌های مناسب و تحلیل نتایج می‌تواند وقت‌گیر و دشوار باشد.

قواعد تهیه و اجرای پرسشنامه‌های سنجش عواطف:

۱- هدف پرسشنامه را مشخص کنید.

۲- جملات ساده و واضح بنویسید.

۳- از جمله‌های پیچیده و منفی اجتناب کنید.

٤- سعی کنید دانش‌آموزان را به دقت و صداقت در پاسخ‌دهی ترغیب کنید.

۵- پرسشنامه‌ها را با همکاران و دانش‌آموزان مرور کنید تا ایرادات احتمالی اصلاح شود.

روش تفکیک معنایی

- این روش از صفت‌های دو قطبی برای سنجش نگرش‌ها استفاده می‌کند. هر جفت صفت یک پیوستار هفت بخشی می‌سازد که به صورت مقیاس درجه‌بندی تنظیم می‌شود.
- هدف این روش اندازه‌گیری معنای ضمنی مفاهیم است، به ویژه نگرش‌ها نسبت به مفاهیمی چون خانه، مدرسه، پدر و غیره.

مقیاس لیکرت

- مقیاس لیکرت برای سنجش نگرش‌ها طراحی شده است. در این روش، پاسخ‌دهندگان باید میزان موافقت یا مخالفت خود را با بیانات مختلف بیان کنند.
- معمولاً از پنج گزینه (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) برای نمره‌دهی استفاده می‌شود.
- برخی پیشنهاد می‌دهند که از چهار گزینه (بدون گزینه میانه) برای دقیق‌تر بودن نتایج استفاده شود.

استفاده از مصاحبه برای سنجش عواطف

- مصاحبه‌ها مشابه پرسشنامه‌ها هستند، اما معمولاً بازتر و انعطاف‌پذیرترند.
- از مصاحبه‌ها می‌توان برای جمع‌آوری اطلاعات عاطفی و رفتاری در محیط‌های مختلف مانند مشاوره، پزشکی، و روان‌شناسی آموزشی استفاده کرد.
- پیشنهاد می‌شود در هنگام اجرای مصاحبه‌ها از حساسیت به ابعاد غیرکلامی مانند لحن صدا و واکنش‌های مصاحبه‌شونده توجه شود.

روش حدس بزن چه کسی

- **هدف** :سنجش روابط عاطفی میان اعضای گروه یا کلاس درس.
- **روش** :به دانش‌آموزان جملات توصیفی داده می‌شود و از آنان خواسته می‌شود تا فردی را که ویژگی‌های ذکر شده را دارد، حدس بزنند.
- **مثال**" :این شخص خواندن را دوست دارد" یا "این شخص همیشه نگران است."
- **نمره‌گذاری** :نمره‌ها بر اساس تعداد افراد انتخاب شده در هر ویژگی محاسبه می‌شود. اگر جملات منفی استفاده شود، انتخاب‌های منفی از انتخاب‌های مثبت کم می‌شود.

استفاده از یادداشت‌های روزانه برای سنجش عواطف

- **هدف** :کمک به معلم برای آشنایی با احساسات و تجربیات شخصی دانش‌آموزان.
- **روش** :دانش‌آموزان احساسات و تجربیات خود را در یادداشت‌هایی ثبت می‌کنند و آن را با معلم به اشتراک می‌گذارند.
- **مزیت** :معلمان می‌توانند به طور مستقیم با افکار و احساسات دانش‌آموزان ارتباط برقرار کنند.
- **راهنمایی** :معلم باید به دانش‌آموزان اطمینان دهد که یادداشت‌ها محرمانه خواهند ماند.

امتیازها و محدودیت‌های روش‌های سنجش عاطفی

- **مزایا**:

۱- نیاز به زمان زیادی ندارد.

۲- قابل اجرا برای گروه‌های کوچک و بزرگ.

۳- کم‌هزینه و آسان است.

- **محدودیت‌ها**:

۱- نتایج ممکن است چندان قابل اعتماد نباشند.

۲- ذهنیت زیادی در تفسیر نتایج دخیل است.

۳- ساختن پرسش‌های مؤثر و مفید دشوار است.

موارد استفاده روش‌های سنجش عاطفی

- **هدف** :سنجش ویژگی‌های عاطفی، علاقه‌ها و نگرش‌ها.
- **روش‌ها** :پرسشنامه‌های باز و بسته پاسخ، مقیاس‌های لیکرت و روش افتراق معنایی.
- **مثال‌ها**:

۱- پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه :شامل ۳۹ سؤال با ۷ مقیاس از جمله رضایت کلی، عاطفه منفی و موفقیت.

۲- پرسشنامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه 35 :سؤال برای شناسایی دانش‌آموزان کم‌اندوخته یا ناموفق در تحصیل.

اجرا، نمره گذاری و تحلیل آزمون

شرایط اجرای آزمون‌های کتبی

۱- آماده‌سازی آزمون

- **تهیه دفترچه و پاسخنامه** :نیاز به دقت فراوان در آماده‌سازی دارد.
- **ترتیب سوال‌ها** :باید با نظم و به شکلی مرتب قرار داده شوند تا به آزمون شونده کمک کنند.

۲- ترتیب قرار دادن سوال‌ها

- **دسته‌بندی سوال‌ها بر اساس نوع** :مثلاً صحیح-غلط، چند گزینه‌ای، کوته پاسخ و تشریحی.
- **مرتب‌سازی سوال‌ها از ساده به دشوار** :این کار باعث افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان می‌شود.
- **مطابقت ترتیب سوال‌ها با مطالب درس** :سوال‌ها باید به ترتیب فصل‌ها یا مباحث آموزشی تنظیم شوند.

۳- خوانا و واضح بودن سوال‌ها

- **خوانا نوشتن سوال‌ها** و قرار دادن نمودار یا شکل‌ها در قسمت مناسب (قبل از سوالات).
- **قرار دادن گزینه‌ها به طور تصادفی** :از الگوهای ثابت در جایگزینی گزینه‌های درست پرهیز کنید.

٤- نوشتن دستورالعمل آزمون

- **راهنمایی مختصر و روشن** :شامل زمان لازم برای هر قسمت، ارزش هر سوال، و مجاز یا غیر مجاز بودن حدس زدن.
- برای آزمون‌های عددی و مسائل، دقت مورد نیاز و واحدهای اندازه‌گیری باید مشخص شود.

۵- شرایط اجرای آزمون

- **آرامش فیزیکی و روانی** :از عوامل تنش‌زا و اضطراب‌زا پرهیز کنید.
- **اضطراب کم** :اندکی اضطراب مفید است اما اضطراب زیاد عملکرد را تحت تاثیر منفی قرار می‌دهد.

٦- تحلیل سوال‌ها

- **تحلیل بعد از آزمون** :بررسی نقاط قوت و ضعف سوال‌ها برای بهبود آزمون‌های آینده.
- **ارزیابی تجربی** :تحلیل پاسخ‌ها و بررسی مشکلات یادگیری دانش‌آموزان و کیفیت یاددهی معلمان.

محاسبه ضریب دشواری سؤال

بنابه تعریف در صد کل آزمون شوندگانی که به یک سؤال جواب درست میدهند ضریب دشواری آن سؤال است که با حرف نشان داده میشود. اگر در تحلیل یک سوال کلیه افراد یا کلیه برگه های امتحانی دخالت داشته باشند برای محاسبه ضریب دشواری آن سؤال کافی است که تعداد کل افرادی را که به آن سؤال جواب درست داده اند بر تعداد کل آزمون شوندگان تقسیم کنیم و نتیجه را در ۱۰۰ ضرب نماییم. رقم حاصل ضریب دشواری سؤال است. مطابق فرمول زیر

$$p = ۱۰۰ \left(\frac{R}{T}\right)$$

در این فرمول R معرف تعداد کسانی است که به سؤال جواب درست داده و T نشان دهنده تعداد کل آزمون شوندگان است. به عنوان مثال اگر تعداد پاسخ دهندگان به یک سؤال ۸۰ نفر باشند و از این تعداد ۶۵ نفر به آن سؤال جواب درست داده باشند ضریب دشواری این سؤال برابر خواهد بود با:

$$P = ۱۰۰ \frac{۶۵}{۸۰} = ۸۱$$

در مواردی که تعداد آزمون شوندگان (تعداد برگه های آزمون) زیاد است و اطلاعات ما به نحوه پاسخدهی افراد گروه بالا و گروه پایین محدود میشود، لازم است از فرمول زیر استفاده کنیم.

$$\text{ضریب دشواری سؤال} = P = \frac{\text{انتخابهای درست گروه بالا} + \text{انتخابهای درست گروه پایین}}{\text{تعداد افراد گروه بالا} + \text{تعداد افراد گروه پایین}} \times ۱۰۰$$

برای محاسبه ضریب دشواری سؤال شکل ۲-۱۷ به نحو زیر عمل میکنیم

$$\text{ضریب دشواری سؤال} = P = \frac{۵+۲}{۱۰+۱۰} \times ۱۰۰$$

$$= \frac{۷}{۲۰} \times ۱۰۰$$

$$= ۳۵$$

رقم ۳۵ نشان میدهد که درصد نسبتاً کمی از دو گروه بالا و پایین پاسخ درست سؤال را برگزیده اند. بر اساس اطلاعات مربوط به سؤال میتوان نتیجه گرفت که این سؤال نسبتاً دشوار است، زیرا حتی نصف گروه انتخابی بالا و پایین نتوانسته است به آن جواب درست بدهد.

براساس توضیحات بالا، هر اندازه ضریب دشواری یک سؤال بزرگتر (به ۱۰۰ نزدیک تر) باشد، آن سؤال آسان تر است و هر اندازه که این ضریب کوچکتر به صفر نزدیک تر باشد سؤال دشوارتر است. بنابراین به جای ضریب دشواری میتوان از ضریب آسانی یا سهولت نام برد. اما معمول این است که به آن ضریب دشواری بگویند.

ضریب تمیز

۱- ضریب تمیز بالا :نشان‌دهنده توانایی سوال در تمایز دادن بین آزمون‌شوندگان قوی و ضعیف است. اگر ضریب تمیز ۰.۹۰ باشد، سوال توانایی جداسازی دانش‌آموزان خوب از ضعیف را دارد.

۲- ضریب تمیز پایین (مثلاً ۰.۱۰) :نشان‌دهنده ضعف سوال در تمایز دادن افراد قوی و ضعیف است. ضریب تمیز صفر یعنی سوال نتواسته تمایزی ایجاد کند.

۳- ضریب تمیز منفی :به معنای این است که افراد قوی نسبت به افراد ضعیف عملکرد بدتری در آن سوال داشته‌اند. این سوال‌ها باید یا اصلاح شوند یا حذف شوند.

٤- همبستگی سوال با کل آزمون :ضریب تمیز سوال، همبستگی سوال با کل آزمون است. سوال‌های با ضریب تمیز مثبت و بالا با کل آزمون همبسته‌اند، اما سوال‌های با ضریب تمیز منفی یا صفر همبستگی ضعیف یا منفی دارند.

- **ضریب همبستگی مثبت** :نشان‌دهنده همخوانی سوال با کل آزمون است.
- **ضریب همبستگی منفی** :نشان‌دهنده عدم همخوانی سوال با سایر سوالات است.

٥- مزایای ضریب همبستگی :این ضریب قابل آزمون آماری است و می‌توان با آن پایایی آزمون را ارزیابی کرد.

٦-همبستگی میان سوال‌های آزمون :محاسبه همبستگی بین سوال‌ها کمک می‌کند تا درک کنیم چرا بعضی سوال‌ها توانایی تمایز ندارند. این همبستگی برای محاسبه پایایی آزمون و شناسایی سوال‌های مشکل‌ساز مهم است.

در نهایت، **پایایی و تمایز** سوال‌ها با همبستگی آن‌ها با یکدیگر و با کل آزمون تعیین می‌شود.

تحلیل سوالهای آزمونهای تشریحی و آزمونهای عملکردی

هر چند که تحلیل سؤال بیشتر برای آزمونهای عینی متداول است با این حال سؤالهای غیر عینی را نیز پس از اجرا باید مورد تجزیه و تحلیل قرار داد و اشکالهای آنها را بر طرف کرد. ما در اینجا دو روش معروف تحلیل آزمونهای غیر عینی را توضیح میدهیم.

یکی از روشهای تحلیل سؤالهای آزمونهای تشریحی و عملکردی روش ویستنی و سیبرز (۱۹۷۰) است. این روش را همراه با یک مثال در زیر توضیح میدهیم.

۱- دو گروه ۲۵ درصدی بالا و پایین از کل دانش آموزان را به شرحی که قبلاً گذشت تعیین کنید.

۲- برای هر سؤال مجموع نمرات گروه بالا و گروه پایین را حساب کنید.

۳- برای محاسبه ضریبهای دشواری و تمیز نتایج را در فرمولهای زیر قرار دهید.

جدول ۱-۱۷ اطلاعات مورد نیاز برای تحلیل سؤال تشریحی

نمرهٔ سؤال	گروه بالا		گروه پایین	
X	f	fx	f	fx
۵	۸	۴۰	۳	۱۵
۴	۵	۲۰	۷	۲۸
۳	۶	۱۸	۸	۲۴
۲	۴	۸	۶	۱۲
۱	۷	۷	۲	۲
۰	۰	۰	۴	۰
	۳۵	۹۳	۳۰	۸۱

ضریب دشواری $P=\frac{\Sigma_H+\Sigma_L-(2N\ Score_{min})}{2N\ (Score_{max}-Score_{min})}$

ضریب تمیز $D=\frac{\Sigma_H-\Sigma_L}{N\ (Score_{max}-Score_{min})}$

مثال:

برای یکی از سؤالهای یک آزمون تشریحی اطلاعات جدول ۱-۱۷ به دست آمده است. با استفاده از اطلاعات بالا میتوان ضریبهای دشواری و تمیز سؤال فوق را به روش زیر محاسبه کرد.

$$\text{ضریب دشواری} = P = \frac{۹۳ + ۸۱ - (۲ \times ۳۰ \times ۰)}{۲ \times ۳۰(۵ - ۰)} = \frac{۱۷۴}{۳۰۰} = ۰/۵۸$$

$$\text{ضریب تمیز} = D = \frac{۹۳ - ۸۱}{۳۰(۵ - ۰)} = \frac{۱۲}{۱۵۰} = ۰/۰۸$$

علاوه بر روش بالا نیتکو (۲۰۰۱) نیز برای تحلیل سؤال آزمونهای تشریحی و عملکردی، روش دیگری را معرفی کرده که ما در اینجا به توضیح آن میپردازیم. در این روش، ضریب دشواری یک سؤال تشریحی یا عملکردی به صورت نمره میانگین گروه آزمون شوندگان برای آن سؤال تعریف شده است. دقت کنید که نمره میانگین سؤالی که به صورت ۰ و ۱ نمره گذاری میشود برابر است با ارزش P آن که از فرمول P=R/T محاسبه می شود. از این رو، تعجب آور نیست که ضریب دشواری سوال آزمونهای تشریحی و عملکردی هر دو به صورت نمره میانگین سؤال تعریف شده است.

برای آشنا شدن با چگونگی محاسبه ضریب دشواری سؤالهای تشریحی و عملکردی با روش نیتکو (۲۰۰۱) فرض کنید سوال شماره ۱ یک آزمون دارای ارزش از ۱ تا ۶ نمره است. اگر نمره میانگین این سؤال ۴.۲ باشد آنگاه ضریب دشواری این سؤال برابر با ۴.۲ است.

برای اینکه ضریب دشواری به دست آمده از روش بالا را به مقیاس ضریب دشواری سوالهای دارای ارزش ۰ و ۱، یعنی P، تبدیل نماییم باید این ضریب را به دامنه ممکن نمرات آن سؤال تقسیم کنیم. حاصل این عملیات رقمی بین ۰و ۱ است که دارای دامنه ضریبهای دشواری حاصل از فرمول P=R/T خواهد بود. فرمول این محاسبات به صورت زیر نشان داده می شود:

$$\text{ضریب دشواری } P = \frac{\text{نمرهٔ میانگین سؤال}}{\text{دامنهٔ ممکن نمرات سؤال}} = \frac{\text{نمرهٔ میانگین سؤال}}{\text{پایین‌ترین نمرهٔ ممکن - بالاترین نمرهٔ ممکن}}$$

با استفاده از این فرمول، ضریب دشواری سؤالی که دارای دامنه نمرات ۱ تا ۶ و نمره میانگین ۴/۲ است به صورت زیر محاسبه خواهد شد:

$$P = \frac{۴/۲}{۶-۱} = \frac{۴/۲}{۵} = ۰/۸۴$$

در تفسیر ضریب دشواری P=۰.۸۴ میگوییم که به طور متوسط پاسخ دهندگان ۸۴ بالاترین نمره ممکن را در سؤال به دست آورده اند که البته حاکی از یک سؤال نسبتاً ساده است. چنانچه دامنه نمرات ممکن برای این سؤال ۰ تا ۱۰ بود، آنگاه ضریب دشواری به شرح زیر به دست می آمد.

$$P = \frac{۴/۲}{۱۰-۰} = \frac{۴/۲}{۱۰} = ۰/۴۲$$

برای محاسبه ضریب تمیز سوالهای آزمونهای عملکردی و تشریحی با روش تیتکو (۲۰۰۱)، تفاوت بین نمره میانگین گروه بالا و نمره میانگین گروه پایین را حساب می کنیم. گروه بالا و گروه پایین همان گروههایی هستند که قبلاً معرفی شدند، یعنی کسانی که در آزمون بیشترین نمرات (گروه بالا) و کسانی که کمترین نمرات گروه (پایین) را به دست آورده اند.

برای آشنا شدن با چگونگی محاسبه ضریب تمیز سؤال فرض کنید میانگین نمرات گروه بالا برای یک سؤال ۵.۳ و میانگین نمرات گروه پایین برای همین سؤال ۲.۸ است. همچنین فرض کنید که دامنه نمرات ممکن برای این سؤال از ۱ تا ۶ است. ضریب تمیز این سؤال برابر است با:

$$D = ۵/۳ - ۲/۸ = ۲/۵$$

باز هم برای اینکه این ضریب تمیز را به مقیاس ضریب تمیز سوالهای دارای ارزش ۰ و ۱ تبدیل نماییم باید این ضریب را به دامنه ممکن سؤال تقسیم کنیم. نتیجه رقمی بین ۱- تا ۱+ خواهد بود چگونگی انجام این محاسبات در زیر می آید:

$$\text{ضریب تمیز } D = \frac{\text{تفاوت بین نمرات میانگین گروههای بالا و پایین برای سؤال}}{\text{دامنهٔ نمرات ممکن برای سؤال}}$$

$$= \frac{\text{نمرهٔ میانگین سؤال برای گروه پایین} - \text{نمرهٔ میانگین سؤال برای گروه بالا}}{\text{پایین ترین نمرهٔ ممکن سؤال} - \text{بالاترین نمرهٔ ممکن سؤال}}$$

$$= \frac{۵/۳ - ۲/۸}{۶ - ۱} = \frac{۲/۵}{۵} = ۰/۵$$

از آنجا که ما تفاوت بین نمرات میانگین گروههای بالا و پایین را به دامنه ممکن نمرات سؤال تقسیم میکنیم، می توانیم نتیجه حاصل را این گونه تفسیر نماییم که تفاوت بین نمرات میانگین گروههای بالا و پایین برای سؤال فوق ۵۰ دامنه ممکن سؤال است. این رقم ضریب تمیز نسبتاً خوبی است. ضریب تمیز می تواند ،مثبت، منفی یا صفر باشد. چنان که قبلاً دیدیم، اگر ضریب تمیز منفی باشد بدین معنی است که گروه پایین به طور متوسط در سؤال موردنظر بهتر از گروه بالا در این سؤال عمل کرده است که نشان دهنده ضعف سؤال است.

تحلیل آزمون با استفاده از نظریه سؤال-پاسخ(IRT)

۱- نظریه سؤال-پاسخ :(IRT) این نظریه بر اساس «صفت مکنون» بنا شده است که فرض می‌کند ویژگی‌های زیربنایی باعث موفقیت در یک تکلیف خاص می‌شوند. در این نظریه، احتمال پاسخ صحیح به یک سؤال بستگی به سطح توانایی آزمون شونده دارد.

۲- الگوهای اولیه :IRT این روش ابتدا برای داده‌های دودویی (درست یا غلط) طراحی شد، اما بعدها برای داده‌های مقیاس‌های چند ارزشی مانند مقیاس‌های موافق-مخالف یا مقیاس‌های ۱ تا ۵ نیز تطبیق داده شد.

۳- مقایسه با نظریه کلاسیک:

- در **نظریه کلاسیک**، نمره آزمون شونده از مجموع پاسخ‌های درست محاسبه می‌شود و شاخص‌های دشواری و تمیز بر اساس داده‌های آزمون‌کنندگان مختلف تعیین می‌شوند.

- در **IRT**، نمره آزمون شونده (θ) به میزان پاسخ‌های درست و ویژگی‌های سؤالات بستگی دارد. حتی اگر دو آزمون شونده به تعداد مساوی سؤال درست جواب دهند، نمره‌هایشان ممکن است متفاوت باشد اگر یکی به سؤالات سخت‌تر پاسخ داده باشد.

٤- مزایای:IRT

- اطلاعات درباره پارامترهای سؤال در نمونه‌های مختلف آزمون‌کنندگان ثابت است.
- برای تحلیل آزمون‌های جامع و استاندارد شده مفید است، اما برای آزمون‌های معلم ساخته معمولاً روش کلاسیک مناسب‌تر است.

۵- منحنی ویژگی سؤال :(ICC) این منحنی نمایشی است از رابطه بین احتمال پاسخ صحیح به سؤال و سطح توانایی آزمون شونده. با استفاده از داده‌های به دست آمده از آزمون، می‌توان منحنی ویژگی سؤال را ترسیم کرد تا دشواری و تمیز هر سؤال مشخص شود.

در نهایت، **IRT**برای آزمون‌های استاندارد شده مفید است و اطلاعات دقیق‌تری ارائه می‌دهد، در حالی که **نظریه کلاسیک** برای آزمون‌های ساده و معلم ساخته بیشتر کاربرد دارد.

استفاده از روش های آماری برای تفسیر نمره های آزمون

تعریف متغیر فراوانی و توزیع فراوانی

به هرگونه ویژگی یا صفتی از اشیاء ،اشخاص با رویدادها که بتواند مقادیر مختلفی به خود بگیرد متغیر گفته میشود. قد، وزن، هوش، انگیزش، یادگیری، پیشرفت تحصیلی، و مانند اینها نمونه های متغیر هستند. دفعات وقوع یک متغیر را فراوانی آن متغیر میگویند. اگر ۱۲ دانش آموز در یک آزمون نمره ۱۵ ،بگیرند گفته میشود که نمره ۱۵ دارای فراوانی ۱۲ است. به فهرستی از تعدادی نمره که به ترتیب بزرگی مرتب شده باشند و فراوانی آن نمرات نیز مشخص شده باشد. توزیع فراوانی گفته میشود بنا به تعریف توزیع فراوانی جدولی است که نشان میدهد هر یک از نمرات در گروه نمرات چند بار تکرار شده است.

جدول ۲-۱۸ توزیع فراوانی نمرات خام ۴۹ دانش آموز را در درس علوم به شرح زیر نشان میدهد: ۴۳، ۶۰، ۳۷، ۴۳، ۲۱، ۷۱، ۵۲، ۴۳، ۶۱، ۴۷، ۴۲، ۳۳، ۳۸، ۵۸، ۴۹، ۴۷، ۴۵، ۳، ۶۷، ۴۰، ۳۸، ۵۰، ۱۳، ۶۸، ۵۴، ۲۲، ۳۹، ۴۱، ۳۶، ۴۴، ۲۷، ۲۸، ۴۰، ۴۴، ۳۸، ۱۵، ۵۵، ۴۴، ۳۶، ۵۸، ۴۶، ۲۵، ۳۳، ۸، ۳۲، ۲۴، ۴۱، ۱۸، ۳۶.

جدول ۲-۱۸: توزیع فراوانی نمرات ۴۹ دانش آموز در درس علوم

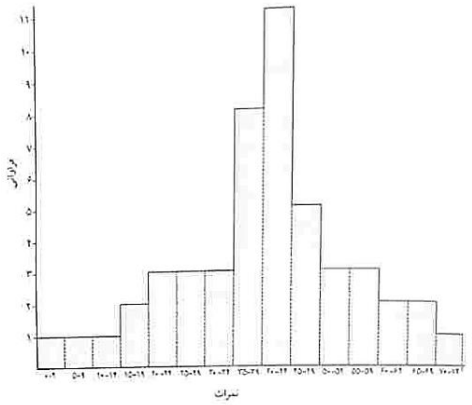
طبقات	خط نشان	فراوانی
۷۰-۷۴	/	۱
۶۵-۶۹	//	۲
۶۰-۶۴	//	۲
۵۵-۵۹	///	۳
۵۰-۵۴	///	۳
۴۵-۴۹	//////	۵
۴۰-۴۴	////// /////	۱۰
۳۵-۳۹	////// ///	۸
۳۰-۳۴	///	۳
۲۵-۲۹	///	۳
۲۰-۲۴	///	۳
۱۵-۱۹	//	۲
۱۰-۱۴	/	۱
۵-۹	/	۱
۰-۴	/	۱
		N=۴۹

نمایش نمرات به صورت نمودار

اطلاعات مندرج در توزیع فراوانی را میتوان به صورت نمودار نشان داد. ارائه توزیع فراوانی به صورت نمودار کار تحلیل و تفسیر نمرات را آسان میسازد به طور کلی، نمودار به یک رسم یا شکل گفته می شود که برای تبدیل داده های آماری مورد استفاده قرار میگیرد (ساکس، ۱۹۹۷)، نمودارها غالباً برای سهولت ارتباط به کار میروند زیرا آنها شکلهای دیداری قابل درکی را به دست می دهند. ما در زیر نمودارهای معروف را معرفی می کنیم.

نمودار هیستوگرام

در همه نمودارها از جمله هیستوگرام ، توزیع فراوانی نمرات با استفاده از محورهای مختصات نشان داده می شود. برای ترسیم نمودار هیستوگرام فاصله طبقات را بر روی محور افقی و فراوانیها را بر روی محور عمودی مشخص می کنیم. بعد بر روی هر طبقه ستون یا مربع مستطیلی می سازیم به گونه ای که عرض آن برابر با فاصله طبقه و ارتفاعش به اندازه فراوانی همان طبقه باشد. شکل حاصل نمودار هیستوگرام توزیع نمرات است. شکل ۱-۱۸ نمودار هیستوگرام نمرات توزیع فراوانی جدول ۲-۱۸ را نشان میدهد. این نمودار نشان میدهد که در فاصله ۴-۰ یک نمره، در فاصله ۹-۵ یک نمره، در فاصله ۱۹-۱۵ دو نمره، و الی آخر وجود دارند.



شکل ۱-۱۸ نمودار هیستوگرام نمرات طبقه‌بندی شده (مربوط به جدول ۲-۱۸)

نمودار تراکمی

در نمودار چند ضلعی، چنان که دیدیم در روی منحنی، هر نقطه معرف یک طبقه از نمرات، بدون توجه به نقاط دیگر تعیین میشود. اما در نمودار تراکمی یا ثبت تراکمی، برای تعیین هر نقطه معرف هر طبقه، فراوانی طبقه مورد نظر را به فراوانیهای طبقات قبل از آن اضافه میکنیم. بنابراین، نمودار تراکمی هرگز به پایین نمی رود. خط نمودار یا رو به بالا می رود یا با محور افقی موازی باقی می ماند. به منظور اینکه تفاوت بین نمودار چند ضلعی و نمودار تراکمی را روشن کنیم، برای داده های جدول ۳-۱۸ این دو نوع نمودار را رسم کرده ایم داده های جدول ۳-۱۸ نتایج پیشرفت کار یک دانش آموز در سوار کردن قطعات یک ماشین هستند.

جلسات	رویدادهای رفتاری
۱	۱
۲	۱
۳	۱
۴	۲
۵	۰
۶	۰
۷	۱
۸	۳
۹	۳
۱۰	۱

جدول ۳-۱۸: داده های خام جریان پیشرفت کار یک دانش آموز در سوار کردن قطعات یک ماشین.

نمودار دایره ای

منظور از نمودار دایره ای یک منحنی دایره شکل است که نسبتهای مختلف یک کل را نشان می دهد. به عنوان مثال نمودار شکل ۹-۱۸ نسبتهای ساعتهایی از روز را نشان میدهد که دانشجویان یک دانشکده بر اساس اطلاعاتی که از طریق اجرای یک پرسشنامه به دست آمده صرف مطالعه تماشای تلویزیون و ورزش میکنند.

شکل ۹-۱۸: ساعتهایی که دانشجویان روزانه صرف مطالعه درسهای خود، تماشای تلوزیون و ورزش می کنند.

اندازه های گرایش مرکزی

اگر معلم بخواهد با استناد به یک نمره ،واحد چگونگی تمرکز نمرات یک کلاس را مشخص کند از اندازه های گرایش مرکزی استفاده میکند. این اندازه ها عبارت اند از: نما، میانگین و میانه

نما

نمای هر دسته از نمرات عبارت است از نمره ای که بیشترین فراوانی را دارد مورد استفاده نما زمانی است که معلم بخواهد با یک نگاه سطحی نمره ای را به عنوان نماینده نمرات گروه نشان دهد. نما، علاوه بر اینکه به صورت یکی از اندازه های گرایش مرکزی به کار می رود، برای توصیف شکل بعضی از نمودارها نیز مفید است اگر نمودار هیستوگرام یا چند ضلعی دسته ای از نمرات دارای یک برآمدگی باشد، به توزیع آن نمرات توزیع یک نمایی میگویند اگر نمودار دو برآمدگی داشته باشد به توزیع آن توزیع دو نمایی گویند. باز هم اگر نمودار توزیعی دارای سه بر آمدگی باشد به آن سه نمایی گویند، و الی آخر.

میانگین

میانگین یا معدل دسته ای از نمرات، بنا به تعریف، عبارت است از حاصل جمع همه آن نمرات بخش بر تعداد آنها. فرمول محاسبه میانگین اعداد طبقه بندی نشده به قرار زیر است:

$$\bar{X} = \frac{\Sigma X}{N}$$

ویژگیهای میانگین

میانگین به صورت بهترین اندازه گرایش مرکزی معرفی شده است، و معمولاً این اندازه، به تنهایی بهترین معرف گروه نمرات است. با وجود این بزرگترین عیب میانگین این است که نسبت به نمرات خیلی بزرگ یا خیلی کوچک زیاد حساس است یعنی یک نمره خیلی زیاد یا خیلی کم ممکن است میانگین را به مقدار چشمگیری بالا یا پایین ببرد. در چنین حالتی به جای میانگین معمولا از میانه استفاده می شود.

از ویژگیهای دیگر میانگین یکی این است که اگر عدد ثابتی به کلیه نمرات گروه اضافه شود یا از آنها کم شود به میانگین هم عددی به همان اندازه اضافه یا از آن کم می شود. همچنین اگر همه نمرات در عدد ثابتی ضرب یا بر آن تقسیم شوند، میانگین این اعداد نیز در آن عدد ثابت ضرب یا بر آن تقسیم می شود.

میانه

بنا به تعریف، میانه نقطه ای است در روی مقیاس نمرات با توزیع نمرات که نصف بالا و نصف پایین گروه نمرات را از یکدیگر جدا میکند. این نقطه ای است که ۵۰ درصد نمرات در بالای آن و ۵۰ درصد دیگر نمرات در پایین آن قرار دارند. این نقطه گاه یک نمره واقعی و گاه عددی به غیر از نمرات است.

همبستگی بین نمرات

۱- مفهوم همبستگی :همبستگی به رابطه بین دو یا چند دسته نمره اشاره دارد. برای مثال، ممکن است بخواهیم بررسی کنیم که نمرات هوش و پیشرفت تحصیلی چه رابطه‌ای دارند. برای تعیین میزان رابطه از ضریب همبستگی استفاده می‌شود.

۲- ضریب همبستگی پیرسون :متداول‌ترین روش همبستگی است که مقادیر آن بین ۱+ تا ۱- متغیر است:

- ۱+ نشان‌دهنده رابطه کامل مثبت.

- -۱ نشان‌دهنده رابطه کامل منفی.
- ۰نشان‌دهنده عدم رابطه.

به‌طور مثال، همبستگی بین قطر و محیط دایره‌ها مثبت کامل است، اما در رابطه بین قد و وزن ممکن است همبستگی مثبت باشد ولی کامل نباشد.

۱- همبستگی منفی :وقتی یک متغیر با افزایش دیگری کاهش می‌یابد، همبستگی منفی ایجاد می‌شود. مثالی از آن، رابطه بین سرعت رانندگی و زمان رسیدن به مقصد است.

۲- روش‌های مختلف محاسبه همبستگی:

- **گشتاوری پیرسون** :برای داده‌های پیوسته با مقیاس فاصله‌ای یا نسبتی.
- **رتبه‌ای اسپیرمن** :برای داده‌های رتبه‌ای یا تعداد کم نمرات.
- **همبستگی دو رشته‌ای** :زمانی که یکی از متغیرها پیوسته و دیگری دوارزشی است.
- **تتراکوریک (چهارخانه‌ای)** :برای داده‌های دوارزشی که به طور تصادفی تقسیم شده‌اند، مانند آزمون‌هایی که به دو مقوله تقسیم شده‌اند.

۳- کاربردهای همبستگی:

- **گشتاوری پیرسون** :برای داده‌های پیوسته و مقیاس فاصله‌ای/نسبتی.
- **اسپیرمن** :برای داده‌های رتبه‌ای.
- **دو رشته‌ای و تتراکوریک** :برای متغیرهایی که به صورت ساختگی دو مقوله تقسیم شده‌اند یا داده‌هایی با مقیاس اسمی.

در نهایت، روش‌های همبستگی مختلف به نوع داده‌ها و مقیاس‌های اندازه‌گیری بستگی دارند و هرکدام کاربرد خاص خود را دارند.

هنجارها و نیمرخ ها

تعریف و فایده هنجار

هنجارها (Norms) مجموعه‌ای از داده‌ها هستند که برای مقایسه عملکرد فرد با گروه مرجع استفاده می‌شوند. این داده‌ها معمولاً بر اساس میانگین یا میانه عملکرد اعضای یک گروه مرجع به دست می‌آیند و برای ارزیابی موقعیت فرد در مقایسه با آن گروه مورد استفاده قرار می‌گیرند. در اینجا انواع مختلفی از هنجارها معرفی شده است:

۱. هنجار سنی:

هنجار سنی بر اساس نمرات گروه‌های سنی مختلف محاسبه می‌شود. برای مثال، اگر کودکی در یک آزمون نمره‌ای مشابه با نمرات میانگین یک گروه خاص از کودکان در سن معین به دست آورد، معادل سنی او مشخص می‌شود. این هنجار به طور

خاص در آزمون‌های هوش و پیشرفت تحصیلی کاربرد دارد. به عنوان مثال، اگر کودکی در آزمون پیشرفت تحصیلی نمره‌ای مشابه با نمرات کودکان ۱۰ ساله به دست آورد، این نمره معادل سنی ۱۰ ساله به حساب می‌آید.

۲. هنجار کلاسی:

هنجار کلاسی مشابه با هنجار سنی است، با این تفاوت که گروه مرجع در اینجا بر اساس کلاس یا پایه تحصیلی است. نمرات در این هنجار به‌طور متوسط برای هر کلاس یا پایه محاسبه می‌شود و از آن به‌عنوان معیار مقایسه استفاده می‌شود. به عنوان مثال، اگر دانش‌آموزی در کلاس پنجم نمره‌ای مشابه نمرات میانگین دانش‌آموزان کلاس پنجم به دست آورد، معادل کلاسی او مشخص می‌شود.

۳. هنجار درصدی:

هنجار درصدی به موقعیت نسبی فرد در گروه بر اساس درصد می‌پردازد. این هنجار از رتبه‌های درصدی (percentiles) استفاده می‌کند که وضعیت فرد را بر اساس تعداد افرادی که نمره‌ای کمتر از او گرفته‌اند، تعیین می‌کند. به طور مثال، اگر فردی رتبه درصدی ۶۵ داشته باشد، یعنی ۶۵ درصد افراد گروه نمره‌ای کمتر از او کسب کرده‌اند.

٤. نمرات معیار:

نمرات معیار به‌طور خاص برای اصلاح مشکلات موجود در هنجارهای سنتی طراحی شده‌اند. این نمرات به‌طور معمول برای نشان دادن موقعیت فرد در مقایسه با میانگین گروه به‌کار می‌روند. دو نوع رایج نمرات معیار عبارتند از:

- **نمره Z:** نمره Z نشان‌دهنده فاصله یک نمره از میانگین گروه بر حسب انحراف معیار است. به عنوان مثال، نمره Z برابر با +۱ نشان‌دهنده این است که فرد یک انحراف معیار بالاتر از میانگین قرار دارد.
- **نمره T:** برای رفع مشکلات نمراتZ ، نمرات T طراحی شدند که میانگین آن‌ها ۵۰ و انحراف معیار ۱۰ است.

۵. هوشبهر انحرافی:

هوشبهر انحرافی یک نوع هنجار برای اندازه‌گیری هوش است که بر اساس میانگین ۱۰۰ و انحراف معیار ۱۵ یا ۱۶ طراحی شده است. در این نوع هنجار، نمرات بالاتر یا پایین‌تر از ۱۰۰ نشان‌دهنده موقعیت فرد در مقایسه با دیگران است. برای مثال، اگر نمره هوشبهر فرد ۱۳۰ باشد، به این معنی است که او دو انحراف معیار بالاتر از میانگین قرار دارد.

٦. نمره معادل منحنی بهنجار:(NCE)

نمرات NCE برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی به کار می‌روند. این نمرات دارای میانگین ۵۰ و انحراف معیار ۲۱.۰۶ هستند و دامنه‌ای از ۱ تا ۹۹ دارند. نمره‌های ۵۰، ۱ و ۹۹ دارای رتبه‌های درصدی مشابه با خود هستند.

مزایای هنجارها:

هنجارها به محققان و متخصصان روان‌سنجی این امکان را می‌دهند که نمرات را به‌طور معنادار تفسیر کنند و موقعیت فرد یا گروه را در مقایسه با گروه‌های مرجع دیگر به‌طور دقیق مشخص کنند.

معایب هنجارها:

یکی از معایب هنجارهای درصدی و کلاسی این است که واحدهای درصدی و رتبه‌های درصدی همیشه برابر نیستند و در بعضی موارد تفاوت‌های اندک در نمرات وسط مقیاس از اهمیت بیشتری برخوردارند. همچنین، استفاده از رتبه‌های درصدی برای محاسبه میانگین ممکن است نادرست باشد.

در نهایت، هنجارها ابزاری مهم در تحلیل و تفسیر داده‌ها و نمرات آزمون‌ها هستند که برای مقایسه افراد با گروه‌های مرجع به‌کار می‌روند و می‌توانند در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و روان‌سنجی کمک کنند.

روایی آزمون

تعریف و انواع روایی

روایی به معنای دقت و صحت آزمون‌ها در اندازه‌گیری ویژگی‌های مورد نظر است. لین و گرانلاند (۲۰۰۰) آن را ارزشیابی از کفایت و مناسبت تفسیر نتایج سنجش می‌دانند. به بیان دیگر، روایی نشان می‌دهد که آیا آزمون واقعا همان ویژگی‌ای که قرار است اندازه‌گیری کند، اندازه‌گیری می‌کند. مثلا یک آزمون ریاضی برای کلاس پنجم باید دقیقا محتوای ریاضی را اندازه‌گیری کند نه چیز دیگری.

روایی یک ویژگی نسبی است و ممکن است در برخی جنبه‌ها معتبر باشد و در دیگر جنبه‌ها نباشد. برای مثال، یک آزمون ممکن است برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی مناسب باشد، اما برای پیش‌بینی آینده تحصیلی یا ارزیابی سازه‌ها به اندازه کافی مناسب نباشد.

سه نوع اصلی روایی:

۱- روایی محتوایی :این نوع روایی به این سوال پاسخ می‌دهد که آیا سوالات آزمون نمونه‌ای مناسب از محتوا و اهداف آموزشی مربوطه را ارائه می‌دهند؟

۲- روایی ملاکی :این نوع روایی به پیش‌بینی موفقیت یا عملکرد در آزمون‌های دیگر مرتبط می‌شود. به‌طور کلی، این شامل روایی پیش‌بینی و روایی همزمان است.

۳- روایی سازه :این نوع روایی به بررسی این می‌پردازد که آیا آزمون به درستی سازه یا مفهوم نظری که برای آن طراحی شده است را اندازه‌گیری می‌کند یا خیر.

روایی محتوایی

روایی محتوایی به این معناست که آیا سوالات آزمون نمایانگر درست و کاملی از تمام موضوعات و محتوای یک درس هستند. به‌طور مثال، برای آزمون ریاضی کلاس پنجم، سوالات باید تمامی بخش‌های مهم ریاضی که تدریس شده را پوشش دهند.

روش تعیین روایی محتوایی بیشتر به قضاوت و نظر متخصصان در زمینه آموزش مربوط است و هیچ روش آماری خاصی برای آن وجود ندارد. یکی از ابزارهایی که برای کمک به این فرآیند استفاده می‌شود، "جدول مشخصات" است که محتوای درس و هدف‌های آموزشی را به دقت نشان می‌دهد.

روایی صوری

این نوع روایی به ارزیابی ظاهر آزمون و این که تا چه حد سوالات آزمون به نظر می‌رسد که مربوط به هدف اندازه‌گیری هستند اشاره دارد. این روایی بر اساس نظر افراد است و ممکن است در مواقعی که اهمیت ظاهری آزمون برای انگیزه آزمون شونده اهمیت دارد، مفید باشد.

روایی ملاکی

روایی ملاکی به میزان ارتباط نمرات یک آزمون با نمرات آزمون‌های دیگر گفته می‌شود. این ارتباط ممکن است برای پیش‌بینی عملکرد در آینده (روایی پیش‌بینی) یا برای مقایسه نمرات همزمان (روایی همزمان) باشد.

۱- روایی پیش‌بینی :این نوع روایی زمانی استفاده می‌شود که هدف آزمون پیش‌بینی عملکرد آینده فرد در زمینه خاصی باشد، مانند پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس نمرات آزمون ورودی.

۲- روایی همزمان :در این نوع، داده‌های آزمون به‌طور همزمان با داده‌های دیگر مقایسه می‌شوند تا مشخص شود که آیا می‌توان از یکی به جای دیگری استفاده کرد.

ویژگی‌های مطلوب ملاک در روایی ملاکی

برای تعیین روایی ملاکی، ملاک باید ویژگی‌های خاصی داشته باشد:

- **ربط داشتن**: داده‌های ملاک باید با موقعیت واقعی مرتبط باشند.
- **بی‌طرفی**: هیچ‌گونه تبعیض یا تأثیر عوامل خارجی نباید در نمرات آزمون وجود داشته باشد.
- **پایایی**: ملاک باید باثبات باشد و از یک زمان به زمان دیگر تغییر نکند.
- **در دسترس بودن**: ملاک باید در دسترس باشد تا مقایسه‌ها و پیش‌بینی‌ها انجام شوند.

به‌طور کلی، روایی ملاکی در بررسی ارتباط بین آزمون‌ها و پیش‌بینی نتایج از اهمیت بالایی برخوردار است و در فرآیندهای انتخاب و پیش‌بینی شغلی و تحصیلی استفاده می‌شود.

روایی محتوایی

برای آزمون‌های وابسته به ملاک، هدف‌ها دقیق‌تر و مشخص‌تر از آزمون‌های وابسته به هنجار هستند. در آزمون‌های وابسته به هنجار، تنها نمونه‌گیری از محتوا انجام می‌شود، اما در آزمون‌های وابسته به ملاک، هدف‌های آموزشی دقیق باید سنجیده شوند. برای تعیین روایی محتوایی آزمون‌های وابسته به ملاک، بهتر است از گروهی از داوران متخصص در موضوع درخواست شود تا میزان مطابقت سؤالات با هدف‌های آموزشی را بررسی کنند.

روش‌های تعیین روایی محتوایی

داوران از طریق فرم‌های خاص، سؤالات آزمون را با هدف‌های آموزشی مقایسه می‌کنند. میزان توافق بین داوران برای روایی محتوایی نشان‌دهنده دقت و تطابق سؤالات با هدف‌هاست. همچنین، از شاخص‌های آماری مانند ضریب توافق برای سنجش دقت استفاده می‌شود. روش «لاشه» برای تبدیل قضاوت‌های کیفی داوران به کمیت به کار می‌رود.

روایی آموزشی

به این سوال پاسخ می‌دهد که آیا محتوای آزمون در برنامه آموزشی به خوبی تدریس شده است یا نه. اگر محتوای آزمون به‌طور کامل تدریس شده باشد، آزمون روایی آموزشی دارد. این نوع روایی با روایی محتوایی تفاوت دارد، زیرا روایی محتوایی به پوشش‌دهی محتوای مورد نظر می‌پردازد، در حالی که روایی آموزشی به فرآیند تدریس و آموزش مطالب اشاره دارد.

روایی پیش‌بینی

این نوع روایی برای پیش‌بینی عملکرد دانش‌آموزان در یک هدف آموزشی با توجه به هدف آموزشی دیگر استفاده می‌شود. ضریب همبستگی بین نمرات دو آزمون می‌تواند نشان‌دهنده روایی پیش‌بینی باشد. اگر همبستگی بالا باشد، می‌توان نتیجه گرفت که عملکرد در هدف اول پیش‌بینی کننده موفقیت در هدف دوم است.

پایایی آزمون

تعریف پایایی

پایایی به دقت، ثبات و تکرارپذیری نتایج یک آزمون اشاره دارد. کاپلان و ساکورا (۲۰۰۱) بیان کرده‌اند که پایایی یعنی دقت و اعتمادپذیری نتایج آزمون‌ها. یک آزمون باید پایا باشد تا بتواند روا باشد. اگر نتایج آزمون در هر بار اجرا متفاوت باشد، آزمون پایا نیست و اطلاعات مفیدی نخواهد داد. مثلاً، آزمون حساب برای اندازه‌گیری درس تاریخ روا نیست، اما اگر پایا باشد، دقیقاً مطالب حساب را اندازه‌گیری می‌کند. بنابراین، پایایی شرط ضروری برای روایی است، اما روایی برای پایایی لازم نیست.

روش‌های تعیین پایایی شامل:

۱- پایایی بین مصححان :این روش برای آزمون‌های غیرعینی است که مصححان مختلف به تصحیح برگه‌ها می‌پردازند. ضریب همبستگی بین نمرات مصححان مختلف نشان‌دهنده توافق بین آنهاست.

۲- روش بازآزمایی :آزمون را در دو نوبت با فاصله زمانی مشخص (مثلاً ۲ هفته) روی همان گروه از آزمون‌شوندگان اجرا می‌کنیم و ضریب همبستگی بین نتایج دو نوبت به عنوان ضریب پایایی تعیین می‌شود. این روش ممکن است تحت تأثیر آشنایی آزمون‌شوندگان با سؤالات یا تغییرات در توانایی‌های آنها قرار گیرد.

۳- روش فرم‌های موازی :دو فرم مشابه از آزمون تهیه می‌شود و به گروه واحدی از آزمون‌شوندگان داده می‌شود. این روش مشکلات روش بازآزمایی را تا حدی برطرف می‌کند، اما تهیه فرم‌های موازی برای بسیاری از آزمون‌ها دشوار است.

٤- روش‌های همسانی درونی :برای ویژگی‌های متغیر مانند شادمانی که از روزی به روز دیگر تغییر می‌کند، این روش‌ها کاربرد دارند. در این روش، آزمون با یک گروه واحد اجرا می‌شود و سپس همسانی اجزای آن اندازه‌گیری می‌شود. یکی از این روش‌ها **روش دو نیمه کردن آزمون** است که در آن آزمون به دو نیمه تقسیم می‌شود و ضریب همبستگی بین نمرات نیمه‌ها محاسبه می‌شود.

روش‌های تعیین پایایی آزمون‌های سرعت

آزمون‌ها به طور کلی به دو دسته تقسیم می‌شوند: آزمون‌های قدرت و آزمون‌های سرعت. آزمون‌های قدرت معمولاً شامل سؤالات دشوار هستند که به آزمون‌شونده زمان کافی برای پاسخ‌دهی به آنها داده می‌شود. هدف این آزمون‌ها ارزیابی سطح دانش یا توانایی است. در مقابل، آزمون‌های سرعت شامل سؤالات آسان هستند و هدف آنها ارزیابی سرعت عملکرد فرد در پاسخ‌دهی به سؤالات است. در این نوع آزمون‌ها محدودیت زمانی وجود دارد و معمولاً بیشتر افراد نمی‌توانند همه سؤالات را پاسخ دهند.

تفاوت بین آزمون‌های قدرت و سرعت:

- **آزمون قدرت** :هدف اصلی اندازه‌گیری میزان دانش یا توانایی است. سؤالات تدریجاً دشوارتر می‌شوند.
- **آزمون سرعت** :هدف اصلی ارزیابی سرعت پاسخ‌دهی است و بیشتر افراد نمی‌توانند همه سؤالات را در زمان تعیین‌شده پاسخ دهند.

روش‌های سنجش پایایی آزمون‌های سرعت:

۱- روش دو نیمه کردن :در این روش، آزمون به دو نیمه تقسیم می‌شود، ولی برای آزمون‌های سرعت مناسب نیست زیرا بیشتر آزمون‌شوندگان به سؤالات نیمه اول پاسخ صحیح می‌دهند و تفاوت‌های عمده در نیمه دوم ایجاد می‌شود.

۲- روش بازآزمایی :در این روش، آزمون در دو نوبت مختلف به آزمون‌شونده‌ها داده می‌شود. به دلیل اثر یادآوری، تفاوت‌ها در نتایج به تدریج افزایش می‌یابد، بنابراین بهترین روش برای آزمون‌های سرعت، استفاده از **فرم‌های موازی** است. دو فرم مشابه از آزمون به صورت پشت سر هم اجرا می‌شود و ضریب همبستگی بین آنها به عنوان پایایی آزمون‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد.

پایایی نمرات اختلاف:

در برخی موارد، می‌خواهیم پایایی اختلاف نمرات بین آزمون‌ها یا بین دو گروه را به دست آوریم. این نمرات اختلاف ممکن است بین دانش‌آموزان در یک آزمون واحد یا بین گروه‌ها در آزمون‌های مختلف محاسبه شود.

عوامل مؤثر در افزایش پایایی آزمون:

۱- افزودن تعداد سؤالات: با افزایش تعداد سؤالات، پایایی آزمون افزایش می‌یابد.

۲- متجانس‌تر کردن سؤالات: همگن‌سازی سؤالات باعث افزایش پایایی می‌شود.

۳- سؤالات با ضریب تمیز زیاد: افزودن سؤالاتی با ضریب تمیز بالا موجب افزایش پایایی می‌شود.

٤- سطح دشواری متوسط: سؤالات با سطح دشواری متوسط نیز بر پایایی آزمون اثر مثبت دارند.

۵- تجانس گروه آزمون‌شوندگان: اگر آزمون در گروه‌های کمتر متجانس اجرا شود، پایایی بیشتری خواهد داشت.

استفاده از ضریب پایایی برای برآورد نمره حقیقی:

پایایی آزمون‌ها بر این باور استوار است که هیچ آزمونی کاملاً پایا نیست، و همیشه مقداری خطا در نمرات وجود دارد. این خطا به نام "خطای نمره" شناخته می‌شود که باعث تفاوت در نمرات مشاهده‌شده و نمرات حقیقی می‌شود. نمره مشاهده‌شده از دو جزء تشکیل می‌شود: خطای نمره و نمره حقیقی.

خطای معیار اندازه‌گیری:

یکی از کاربردهای ضریب پایایی، تعیین خطای معیار اندازه‌گیری است که معیاری برای میزان دقت آزمون است. این خطا معمولاً در توزیع نمرات مشاهده‌شده ظاهر می‌شود و نشان‌دهنده انحراف نمرات از نمره حقیقی است.

پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک:

پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک به ثبات نتایج آزمون در ارزیابی وضعیت دسترسی به حد تسلط دانش‌آموزان در دو موقعیت مختلف اشاره دارد. این آزمون‌ها در پی سنجش تصمیمات دقیق در مورد اینکه فرد به حد تسلط رسیده یا نه، هستند.

روش درصد توافق برای تعیین پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک:

در این روش، درصد دانش‌آموزانی که در هر دو موقعیت آزمون مشابه طبقه‌بندی شده‌اند (رسیده به حد تسلط یا نرسیده)، محاسبه می‌شود. این روش به عنوان "پایایی ثبات تصمیم‌گیری" شناخته می‌شود.

عوامل مؤثر در افزایش پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک:

۱- نوشتن آزمون‌هایی که بین نمرات آن و حد تسلط تفاوت معناداری وجود دارد.

۲- نوشتن سؤالات بیشتر برای هر هدف آموزشی.

۳- استفاده از نمره‌گذاری عینی و فراهم کردن سؤالات تمرینی مشابه به سؤالات اصلی.

در نهایت، پایایی آزمون‌های وابسته به ملاک بر اساس ثبات در تصمیم‌گیری‌ها و تطابق آن با وضعیت دستیابی به هدف‌ها ارزیابی می‌شود.

ارزشیابی معلم

ارزشیابی معلم به عنوان یکی از ابزارهای کلیدی برای ارتقاء کیفیت آموزش و همچنین بهبود عملکرد معلمان شناخته می‌شود. اهمیت این فرآیند در دو بعد اصلی قابل توجه است:

۱- کمک به بهبود عملکرد معلم :ارزشیابی معلم به او کمک می‌کند تا نقاط قوت و ضعف خود را بشناسد و در جهت بهبود مهارت‌های تدریس و ارتباط با دانش‌آموزان گام بردارد. این فرایند، فرصتی برای رشد و توسعه حرفه‌ای معلم فراهم می‌آورد.

۲- پاسخگویی آموزشی :این جنبه از ارزشیابی معلم به اندازه‌گیری موفقیت‌های معلم در راستای تحقق اهداف آموزشی و ارتقاء یادگیری دانش‌آموزان می‌پردازد. در این زمینه، معلمان باید به شکلی موثر مسئولیت خود را در قبال ارتقاء کیفیت یادگیری بر عهده بگیرند.

در حالی که ارزشیابی معلم در کشورهای مختلف در حال گسترش است، استفاده از روش‌های مختلف و جامع برای ارزشیابی عملکرد معلمان، ضروری است. این روش‌ها شامل مصاحبه‌ها، مشاهده کلاسی، نظرخواهی از دانش‌آموزان، ارزیابی همکاران و غیره می‌باشند.

برخی از روش‌های ارزشیابی معلم:

- **مصاحبه** :این روش می‌تواند برای گزینش معلمان جدید و همچنین برای ارزشیابی از کیفیت کار معلمان شاغل استفاده شود. مصاحبه فرصتی را فراهم می‌آورد تا معلم با ارزشیاب خود به صورت رو در رو درباره نقاط قوت و ضعف عملکردش صحبت کند.
- **مشاهده کلاسی** :در این روش، ارزشیاب به کلاس درس معلم سر می‌زند و از نزدیک نحوه تدریس، تعاملات کلاسی و شیوه‌های آموزشی معلم را بررسی می‌کند. این مشاهده می‌تواند به صورت غیررسمی (سرکشی کوتاه مدت به کلاس) یا رسمی (مشاهده طولانی‌تر و جزئی‌تر) انجام شود.

مزایا و معایب این روش‌ها:

- **مزایای روش مصاحبه** :این روش می‌تواند به‌عنوان یک ابزار کلیدی برای تعیین ویژگی‌های شخصیتی معلم و علاقه‌مندی او به شغل معلمی عمل کند. همچنین، استفاده از مصاحبه می‌تواند در ارتقای تعاملات حرفه‌ای و شفاف‌سازی هدف‌های ارزشیابی مؤثر باشد.
- **معایب مشاهده کلاسی** :یکی از ایرادات عمده مشاهده کلاسی این است که ممکن است حضور ارزشیاب در کلاس، محیط طبیعی تدریس را مختل کند. همچنین، نظرات مشاهده‌کننده ممکن است تحت تأثیر پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌ها قرار گیرد، که منجر به ارزیابی نادرست می‌شود.

در مجموع، ارزشیابی معلم باید به‌عنوان یک فرآیند مستمر و با رویکردی جامع به کار گرفته شود تا بتواند از تمام جنبه‌های عملکرد معلم از جمله توانمندی‌های تدریس، تعامل با دانش‌آموزان و روش‌های آموزشی بهره‌برداری بهینه‌ای داشته باشد.

نکات مهم اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی

۱- در اندازه‌گیری آموزشی، نمره عددی بازنمایی‌کننده درجه‌ای از یک ویژگی روانی یا تربیتی فرد است.

۲- آزمون، ابزاری نظام‌مند برای اندازه‌گیری نمونه‌ای از رفتارهای معرف یک ویژگی روانی است.

۳- آزمودن به کارگیری آزمون یا پرسشنامه برای سنجش ویژگی‌های روانی و تربیتی است.

٤- ارزشیابی فرایندی نظام‌مند برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات جهت قضاوت درباره تحقق اهداف است.

٥- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ناظر بر میزان دستیابی دانش‌آموز به دانش، مهارت و توانایی‌های مورد انتظار است.

٦- ارزشیابی برای تصمیم‌گیری انجام می‌شود، پژوهش برای استنتاج و تولید دانش.

۷- عملیات مجاز آماری: شمارش فراوانی، یعنی تعیین تعداد موردهای درون هر طبقه و تعیین نما، یعنی طبقه ای که بیشتر از دیگر طبقات عضو دارد.

۸- عملیات مجاز ریاضی: انجام هیچ یک از چهار عمل اصلی جمع، تفریق، ضرب و تقسیم در این مقیاس میسر نیست.

۹- بیشتر محاسبات آماری (مثل میانگین) در این مقیاس معتبر نیست و کاربردش محدود است.

۱۰- هر دو مقیاس، گسسته و پیوسته، دارای تساوی در واحد اندازه‌گیری هستند، اما دقت و نوع مقادیرشان متفاوت است.

۱۱- در مقیاس پیوسته، ارزش دقیق یک اندازه‌گیری قابل تعیین نیست و همواره مقادیر عددی تقریبی هستند، اما می‌توان حدود واقعی را با افزودن و کم کردن نصف واحد اندازه‌گیری تعیین کرد.

۱۲- نمونه از حدود واقعی: اگر وزن شما ۶۱ کیلوگرم گزارش شود، حدود واقعی وزن شما بین ۶۰.۵۰ و ۶۱.۵۰ کیلوگرم قرار دارد.

۱۳- برای گرد کردن، اگر رقم بعد از رقم مورد نظر بیشتر از ۵ باشد، به رقم قبلی یک واحد افزوده می‌شود؛ در غیر این صورت، همان رقم باقی می‌ماند.

۱٤- پرسشنامه‌های عاطفی ویژگی‌های شخصیتی و عاطفی افراد را می‌سنجند و بیشتر برای مشاوره و حل مسائل روانی و تربیتی استفاده می‌شوند.

۱۵- علاقه به ترجیح یک فعالیت و نگرش به احساس فرد نسبت به اشیاء یا گروه‌ها اشاره دارد.

۱٦- پرسشنامه‌های نگرش شامل سوالاتی در مورد نهادهای اجتماعی و گروه‌ها هستند که آزمون‌شونده باید نظر خود را بیان کند.

۱۷- ابزارهای اندازه‌گیری میزان‌شده برای گروه‌های بزرگ افراد و توسط مؤسسات دولتی یا خصوصی تهیه می‌شوند.

۱۸- تهیه آزمون‌های میزان‌شده نیازمند زمان و تخصص بیشتری است و برای استفاده گسترده طراحی می‌شود.

۱۹- آزمون‌های میزان‌شده به مقایسه گروه‌ها و فردها نیاز دارند و به همین دلیل هنجارها و داده‌های هنجاری ضروری هستند.

۲۰- روش‌های اندازه‌گیری و سنجش یادگیری را می‌توان با توجه به نوع سؤال یا ماده به دو دسته بسته پاسخ و باز پاسخ تقسیم کرد.

۲۱- لین و گرانلاند (۲۰۰۰) روش‌های سنجش را به دو دسته آزمون‌های گزینه ثابت و سنجش‌های عملکرد پیچیده تقسیم کرده‌اند.

۲۲- سنجش‌های عملکرد پیچیده شامل فعالیت‌هایی چون انشاءها، پروژه‌ها، آزمایش‌های آزمایشگاهی و گزارش‌های شفاهی هستند.

۲۳- الگوی ارزشیابی سیب (CIPP) شامل چهار نوع ارزشیابی: بافت، درون داد، فرآیند و فرآورده است که هر کدام به یک بخش خاص از تصمیم‌گیری آموزشی کمک می‌کنند.

۲٤- الگوی ارزشیابی هدف آزاد تمامی نتایج یک نوآوری آموزشی را بدون پیش‌داوری و جهت‌گیری قبلی ارزیابی می‌کند.

۲۵- الگوهای ارزشیابی مبتنی بر نظر متخصصان به بررسی اثربخشی برنامه‌های آموزشی از دیدگاه متخصصان و صاحبان فن می‌پردازند.

۲۶- رویکرد طبیعت گرایانه تأکید بر تجارب دست اول در موقعیت‌های آموزشی دارد.

۲۷- ارزشیابی باید شامل فهرست پیش‌آیندها، مبادلات و بازده‌ها به‌طور شفاف باشد.

۲۸- خودپنداره دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی ارتباط نزدیکی دارد، که می‌تواند به تحلیل بهتر فرایند یادگیری کمک کند.

۲۹- ارزشیابی از کارکنان آموزشگاه به بررسی اثر بخشی معلمان، مدیران و مشاوران در بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازد.

۳۰- ترکیب ارزشیابی آغازین از آزمون‌های مربوط به پیش‌نیازها و آزمون‌های پایه‌گزینی برای شناسایی آمادگی یادگیرندگان استفاده می‌شود.

۳۱- ارزشیابی تکوینی در پایان هر واحد درسی با آزمون‌های مختصر برای تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری انجام می‌شود.

۳۲- ارزشیابی تشخیصی زمانی استفاده می‌شود که مشکلات یادگیری مداوم نیاز به شناسایی دقیق‌تر و راهکارهای ویژه دارند.

۳۳- ارزشیابی تراکمی به بررسی کلی موفقیت یادگیرندگان و ارزیابی برنامه درسی کمک می‌کند، تا تأثیر آن در یادگیری سنجیده شود.

۳٤- ارزشیابی درونی شامل بررسی عملکرد معلمان، دانش‌آموزان و والدین است، در حالی که ارزشیابی بیرونی توسط مقامات و نهادهای خارجی انجام می‌شود.

۳۵- مراحل ارزشیابی آموزشی شامل طراحی، فرآیندی و فرآورده‌ای هستند که به ترتیب به سوالات "چه کاری انجام می‌دهیم؟"، "چگونه آن را انجام می‌دهیم؟" و "چگونه آن را انجام دادیم؟" پاسخ می‌دهند.

۳٦- انتخاب ابزارهای اندازه‌گیری و استراتژی‌های آموزشی از جمله مراحل ضروری در طراحی ارزشیابی است که باید با دقت و تخصص انجام گیرد.

۳۷- استفاده از نتایج مرحله فرآورده‌ای می‌تواند شامل بازخورد به ذینفعان درونی یا خارجی باشد.

۳۸- ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، عملکرد یادگیرندگان را با هدف‌های آموزشی مقایسه می‌کند.

۳۹- جمع‌آوری داده‌های موثر و تحلیل آنها برای سنجش اثربخشی روش‌های آموزشی ضروری است.

٤۰- نکته مهم در آزمون‌های چند گزینه‌ای رایانه‌ای این است که این روش، سطح توانایی آزمون شونده را به صورت دقیق و پویا شبیه‌سازی می‌کند، به طوری که سوالات به تناسب پاسخ‌های قبلی او تغییر می‌کنند و آزمون به طور مداوم بهینه می‌شود.

٤۱- آزمون‌های چندگزینه‌ای باید اهداف مختلفی مانند یادآوری، فهمیدن و کاربرد را بسنجند. دقت در طراحی سوالات می‌تواند یادگیری‌های پیچیده‌تر را نیز ارزیابی کند.

٤۲- سوال‌های تشریحی باید به گونه‌ای طراحی شوند که دانش‌آموزان بتوانند افکار خود را به طور آزاد بیان کنند.

٤۳- در آزمون‌های تشریحی، هیچ پاسخ واحدی وجود ندارد و پاسخ‌ها می‌توانند از لحاظ کیفیت متفاوت باشند.

٤٤- پرسش شفاهی به معلمان این امکان را می‌دهد که در گفتگو با دانش‌آموزان، مشکلات یادگیری آن‌ها را شناسایی کرده و به راحتی به اصلاح و تقویت آنها بپردازند.

٤٥- برای دانش‌آموزانی که به‌دلایل جسمی قادر به شرکت در آزمون‌های کتبی نیستند، پرسش شفاهی بهترین گزینه برای ارزشیابی است.

٤٦- پرسش شفاهی علاوه بر ارزیابی دانش علمی، توانایی‌های گفتاری، اعتماد به نفس و قدرت بیان فرد را نیز می‌سنجد.

٤٧- سنجش عملکردی می‌تواند هم بر فرآیند و هم بر محصول یادگیری تأکید داشته باشد، بسته به نوع مهارت‌ها و اهداف آموزشی که مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

٤٨- استفاده از آزمون‌های بالینی ساختارمند عینی (اسکی) در آموزش پزشکی به دلیل بالا بودن روایی این آزمون‌ها می‌تواند به شبیه‌سازی شرایط واقعی و ارزشیابی دقیق‌تری از مهارت‌های بالینی کمک کند.

٤٩- در سنجش ساختارمند، تکالیف مداد و کاغذی علاوه بر ارزیابی دانش، فرایند تفکر دانش‌آموز را نیز می‌سنجد، زیرا از او خواسته می‌شود تا درباره پاسخ‌های خود توضیح دهد و دلیل بیاورد.

٥٠- هدف اصلی کارپوشه نشان دادن فرآیند پیشرفت دانش‌آموز در طول یک مدت معین است، به طوری که شواهد و مدارک موجود در آن به معلم کمک می‌کند تا تصویری کامل از رشد تحصیلی او بدست آورد.

٥١- در روش فهرست وارسی سنجش ویژگی‌های خاصی از فرایند یا محصول کمک می‌کند و فقط نشان می‌دهد که آیا ویژگی‌های مورد نظر وجود دارند یا نه، بدون اینکه درجه یا فراوانی آن ویژگی‌ها سنجیده شود.

٥٢- فهرست وارسی به معلمان این امکان را می‌دهد تا به راحتی ویژگی‌های کلیدی عملکردهای دانش‌آموزان را ثبت کرده و قضاوت‌های خود را بر اساس معیارهای مشخص انجام دهند.

٥٣- انواع مقیاس‌های درجه بندی شامل مقیاس عددی، نگاره‌ای و نگاره‌ای توصیفی هستند که هر کدام ویژگی‌های خاص خود را دارند و بسته به نیاز می‌توانند برای سنجش ابعاد مختلف رفتار استفاده شوند.

٥٤- روش‌های سنجش رفتاری به عنوان مکمل روش‌های دیگر در سنجش مهارت‌ها و ویژگی‌ها به کار می‌روند، و استفاده از ترکیب چندین روش می‌تواند ارزیابی‌های دقیق‌تری را فراهم کند.

٥٥- آزمون‌های موقعیتی برای سنجش توانایی‌های ذهنی، جسمی و ارتباطی طراحی شده‌اند، نه برای سنجش مهارت در حل مسئله خاص؛ تمرکز بر رفتار فرد در فرآیند حل مسئله است.

٥٦- آندرسون و بورک (۲۰۰۰) برای ویژگی عاطفی گفته اند: یک ویژگی آدمی در صورتی که دارای دو ملاک زیر باشد ویژگی عاطفی نامیده میشود: (۱) در برگیرنده احساس یا هیجان باشد، و (۲) ویژگی معمولی یا نوعی عاطفی فرد باشد.

٥٧- ویژگی عاطفی زمانی شکل می‌گیرد که هم شامل احساس یا هیجان باشد و هم یک ویژگی نوعی و معمولی در فرد تلقی شود.

٥٨- مقیاس لیکرت که عمدتاً برای سنجش نگرش به کار می رود، اولین بار در سال ۱۹۳۲ به وسیله رنسیس لیکرت ساخته شد و به همین منظور مورد استفاده قرار گرفت.

۵۹- از راههای محاسبه ضریب تمیز سؤالهای یک آزمون محاسبه ضرورت همبستگی بین نمرات آزمون شوندگان در آن سؤالها و نمرات آنان در کل آزمون است.

۶۰- آی آرتی مجموعه ای الگوی احتمالاتی به دست میدهد که به کمک آنها می توان رابطه بین سطح توانایی یک ازمون شونده که معمولاً با θ (تتا) نشان داده می شود و احتمال پاسخ درست دادن او به هر سؤال آزمون را تعیین کرد.

۶۱- میانگین به صورت بهترین اندازه گرایش مرکزی معرفی شده است، و معمولاً این اندازه، به تنهایی بهترین معرف گروه نمرات است.

۶۲- زمانی که از دو متغیر مورد نظر که میخواهیم بین آنها ضریب همبستگی به دست آوریم یکی پیوسته و دیگری دو مقولگی یا دو ارزشی باشد از روش همبستگی در رشته ای نقطه ای استفاده میکنیم.

۶۳- هنجارهای ابزارهای اندازه گیری متنوع اند، اما معروف ترین آنها عبارت اند از: هنجار سنی، هنجار کلاسی، و هجار صدگی.

۶۴- مقیاس نمرات T با ضرب نمرات Z در ۱۰ و جمع کردن نمرات حاصل با ۵۰ به دست می آید.

۶۵- یکی از فواید تبدیل نمره های خام به نمره های مشتق این است که با استفاده از نمره های مشتق عملکرد یک دانش آموز را در آزمونهای مختلف میتوان مستقیماً با هم مقایسه کرد.

۶۶- هدف از تعیین روایی همزمان بین دو آزمون این است که معلوم سازیم آیا میتوان یکی از دو آزمون را به جای آزمون دیگر مورد استفاده قرار داد یا نه.

۶۷- همه سازه های علمی دارای دو ویژگی مهم هستند (۱) خلاصه ای انتزاعی از پاره ای نظام مندی های طبیعت اند و (۲) به رویدادهای عینی و قابل مشاهده مربوط اند.

۶۸- در روش کودر - ریچاردسون آزمون تنها یک بار اجرا می شود، اما در این روش همه ماده های آزمون تحلیل میشوند.

۶۹- مهم ترین نوع پایایی آزمونهای وابسته به ملاک به ثبات نتایج آزمون در ارتباط با دسته بندی آزمون شوندگان به کسانی که به حد تسلط رسیده (مسلطها) و کسانی که به این حد نرسیده اند (غیر مسلطها) مربوط است.

۷۰- یکی از مشکلات روش مشاهده کلاسی این است که نمونه کاملی از آموزش معلم به دست نمی دهد.

❖ فصل چهارم: روانشناسی تربیتی

➢ بخش اول: روانشناسی تربیتی (خلاصه + نکات)

تعریف، موضوع، و روش های پژوهش روانشناسی پرورشی

یادگیری، آموزش و روانشناسی پرورشی

تعریف یادگیری

یادگیری به عنوان فرآیند ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که بر اثر تجربه ایجاد می‌شود، تعریف شده است. این تغییرات باید از نوعی تجربه حاصل شوند و موقتی نباشند. تغییرات ناشی از عوامل مانند خستگی یا بیماری که موقتی هستند، به عنوان یادگیری در نظر گرفته نمی‌شوند. به عبارت دیگر، یادگیری باید منجر به تغییرات پایدار و قابل مشاهده در توانایی‌های فرد شود.

ویژگی‌های تعریف یادگیری

۱. **تغییر**: یادگیری باعث تغییر در رفتار می‌شود، چه در رفتارهای پیچیده مانند دوچرخه‌سواری و چه در رفتارهای ساده مانند یادگیری شماره تلفن . ۲. **تغییر نسبتاً پایدار** :تغییرات ناشی از یادگیری باید پایدار باشند، نه موقتی مانند تغییرات ناشی از خستگی یا تغییرات فیزیولوژیکی. ۳. **تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری** :یادگیری منجر به تغییر در توانایی‌های فرد می‌شود، نه صرفاً در رفتار ظاهری او. ٤. **تغییر بر اثر تجربه** :یادگیری باید بر اثر تعامل فرد با محیط رخ دهد و نه به دلیل عواملی مانند بیماری یا رشد.

تفاوت یادگیری و رفتار

رفتار به دو دسته تقسیم می‌شود: رفتار آشکار (قابل مشاهده) و رفتار نهان (غیرقابل مشاهده). برای ارزیابی یادگیری، باید رفتار آشکار فرد مورد مشاهده قرار گیرد، زیرا تغییرات یادگیری تنها از طریق این رفتارها قابل ارزیابی است.

یادگیری عمدی و غیر عمدی

یادگیری می‌تواند عمدی یا غیر عمدی باشد. در آموزش‌های رسمی معلمان، یادگیری عمدی رخ می‌دهد، اما در موقعیت‌های غیررسمی و از طریق تعاملات اجتماعی نیز یادگیری غیر عمدی اتفاق می‌افتد.

تفاوت یادگیری و تفکر

تفکر محصول یادگیری است و همچنین یکی از عواملی است که به یادگیری می‌انجامد. از طریق تفکر و اندیشیدن، افراد می‌توانند مفاهیم جدیدی بیاموزند که جزء فرآیند یادگیری محسوب می‌شود.

تعریف آموزش

آموزش به مجموعه فعالیت‌های حرفه‌ای معلم اطلاق می‌شود که با هدف فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان طراحی شده‌اند. این فعالیت‌ها می‌توانند به تنهایی یا با کمک مواد آموزشی صورت گیرند و هدف اصلی آن‌ها تسهیل فرایند

یادگیری است. معلم به عنوان راهنمای یادگیری، شرایطی را فراهم می‌آورد که یادگیرنده بتواند تجربه‌های یادگیری خود را به طور مؤثر کسب کند. در این فرآیند، معلم به عنوان تسهیل‌کننده یادگیری عمل می‌کند و نقش اصلی در فراهم کردن محیط یادگیری و هدایت دانش‌آموزان دارد.

تفاوت آموزش و تدریس

در حالی که آموزش شامل تمام فعالیت‌های طراحی‌شده به منظور تسهیل یادگیری است، تدریس تنها به فعالیت‌های کلاسی و عمدتاً کلامی معلم اطلاق می‌شود. تدریس بخشی از آموزش است و به فعالیت‌هایی اشاره دارد که در حضور دانش‌آموزان به صورت مستقیم انجام می‌شود. در عین حال، آموزش می‌تواند بدون معلم و به شیوه‌های غیر حضوری نیز صورت گیرد، مانند آموزش از راه دور.

تعریف پرورش

پرورش به فرآیند هدایت و رشد جسمانی و روانی فرد اطلاق می‌شود که به منظور شکوفا ساختن استعدادها و آماده‌سازی فرد برای درک معارف بشری و ارزش‌های اجتماعی انجام می‌گیرد. در این فرآیند، پرورش یابنده از طریق تجربه‌های مختلف در مدرسه یا دانشگاه قادر به شکوفایی استعدادهای خود و آشنایی با ارزش‌های اجتماعی می‌شود.

پرورش و کارآموزی

پرورش و کارآموزی دو مفهوم متفاوت هستند. پرورش به فعالیت‌هایی گفته می‌شود که به رشد فرد در تمام جنبه‌های شخصیتی‌اش کمک می‌کند و هدف‌های آن بیشتر عمومی و گسترده هستند، در حالی که کارآموزی بر آموزش مهارت‌های خاص مورد نیاز برای یک شغل معین تمرکز دارد. دوره‌های پرورشی بلندمدت هستند، در حالی که دوره‌های کارآموزی معمولاً کوتاه‌مدت و برای آماده‌سازی افراد برای مشاغل خاص طراحی می‌شوند.

تعریف و موضوع روانشناسی پرورشی

روانشناسی پرورشی یا تربیتی شاخه‌ای از روانشناسی است که هدف آن کمک به معلمان و مربیان در برخورد صحیح با مسائل آموزش و پرورش است. این علم در ابتدا به تمامی موضوع‌های روانشناسی پرداخته و به تدریج با تخصصی شدن رشته‌های مختلف، تمرکز آن به ویژگی‌های یادگیرندگان، یادگیری و آموزش تغییر یافت. روانشناسان پرورشی مسائل مرتبط با ماهیت یادگیری، ویژگی‌های یادگیرندگان و شرایط کلاس درس را مطالعه می‌کنند.

در مورد ماهیت روانشناسی پرورشی نظرات مختلفی وجود دارد. برخی آن را صرفاً به کاربرد دانش روانشناسی در آموزشگاه‌ها و کلاس‌ها می‌دانند، در حالی که دیگران معتقدند که روانشناسی پرورشی یک شاخه علمی مستقل با نظریه‌ها و روش‌های خاص خود است. در نهایت، این نظر پذیرفته شده است که روانشناسی پرورشی به مطالعه و بهبود فرایندهای یادگیری و آموزش پرداخته و از دو هدف اصلی: درک و فهم فرایندهای یادگیری و کمک به بهبود آن‌ها بهره می‌برد.

مجموعه دانش حرفه‌ای معلمان

برای معلمان موفق، داشتن مجموعه‌ای از دانش‌های حرفه‌ای ضروری است. این دانش‌ها شامل موارد زیر می‌شود:

۱- **دانش محتوای درس :**معلم باید تسلط کامل بر محتوای درسی که آموزش می‌دهد داشته باشد. این دانش معمولاً در دوران تحصیل معلمان در دانشگاه کسب می‌شود.

۲- **دانش آموزشگری :**این دانش به معلم کمک می‌کند تا مطالب درسی را به گونه‌ای قابل فهم برای دانش‌آموزان ارائه دهد. همچنین، معلمان باید بدانند که چه عواملی می‌تواند یادگیری را آسان‌تر یا دشوارتر کند.

۳- **دانش مربوط به یادگیرندگان :**معلمان باید ویژگی‌های مختلف یادگیرندگان را بشناسند، به ویژه از نظر رشد و توانایی شناختی، تا آموزش خود را متناسب با نیازهای مختلف دانش‌آموزان طراحی کنند.

٤- **دانش مربوط به یادگیری :**معلمان باید درک کاملی از نحوه یادگیری داشته باشند و بدانند که چه اقداماتی باید برای بهبود یادگیری انجام دهند.

این دانش‌ها از طریق روانشناسی تربیتی به معلمان کمک می‌کند تا روش‌های تدریس خود را بهبود بخشند و شرایط بهتری برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم کنند.

پژوهش در روانشناسی پرورشی

پژوهش توصیفی

پژوهش توصیفی به مطالعه موقعیت‌ها و رویدادها با هدف توصیف ویژگی‌ها و شرایط فعلی آنها پرداخته و داده‌های جمع‌آوری شده را تحلیل می‌کند. این نوع پژوهش به فهم ویژگی‌ها و چگونگی وضعیت‌های موجود کمک می‌کند، اما قادر به بررسی روابط علت و معلولی نیست. ابزارهای معمول در این پژوهش شامل آزمون، پرسشنامه، مصاحبه و مشاهده هستند. به‌عنوان مثال، پژوهشگران می‌توانند در مورد راهبردهای معلمان برای ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان یا موانع یادگیری مشارکتی اطلاعات جمع‌آوری کنند. مهم‌ترین روش‌های پژوهش توصیفی شامل موارد زیر هستند:

مورد پژوهی

در این روش، یک فرد یا موقعیت به‌طور عمیق مورد بررسی قرار می‌گیرد. این روش زمانی مفید است که شرایط خاصی نمی‌توانند تکرار شوند. برای مثال، بررسی نحوه طراحی درس یک معلم یا فعالیت‌های یادگیری یک دانش‌آموز.

بررسی میدانی

پژوهشگران در موقعیت‌های طبیعی مانند کلاس درس به بررسی مسائل می‌پردازند. این پژوهش اغلب از طریق مشاهده طبیعی انجام می‌شود و پژوهشگر می‌تواند به‌عنوان یکی از اعضای کلاس وارد شود تا درک بهتری از وضعیت موجود پیدا کند.

قوم نگاری

این روش از مردم‌شناسی برای مطالعه عمیق ویژگی‌های یک گروه فرهنگی خاص مانند یک جامعه یا قبیله استفاده می‌شود. هدف از قوم نگاری، جمع‌آوری اطلاعات دقیق و توصیف کامل از یک گروه خاص است. به‌عنوان مثال، پژوهش متز درباره ادغام نژادی در مدارس، شامل مشاهدات و مصاحبه‌های گسترده با دانش‌آموزان، معلمان و سایر کارکنان مدرسه بود.

زمینه‌یابی (مصاحبه و پرسشنامه)

در این روش، برای جمع‌آوری اطلاعات و سنجش نگرش‌ها و عقاید افراد از پرسشنامه‌ها و مصاحبه‌ها استفاده می‌شود. نتایج این پژوهش معمولاً به صورت کمی گزارش می‌شوند. برای مثال، پژوهش‌هایی در روانشناسی پرورشی از معلمان درباره دلایل انتخاب شغل معلمی و تأثیر معلمان در دوران کودکی به‌عنوان نمونه‌های زمینه‌یابی قابل ذکر است.

پژوهش کیفی

پژوهش کیفی به بررسی پدیده‌های پیچیده پرورشی به صورت کل‌گرایانه پرداخته و از داده‌های غیر عددی مانند گزارش‌های کلامی، اسناد کتبی، تصاویر و نمودارها استفاده می‌کند. هدف این پژوهش‌ها توصیف و درک عمیق ویژگی‌های مختلف یک پدیده است. پژوهش کیفی به‌ویژه به زمینه‌ها و شرایط طبیعی توجه دارد و می‌تواند انگیزش‌ها، هیجانات و تعارضات بین فردی را بررسی کند. از ابزارهای آن می‌توان به مصاحبه‌های عمقی و مشاهدات جدی اشاره کرد. نتایج این پژوهش‌ها معمولاً به صورت گزارش‌های روایتی با توصیف مفصل در مورد وضعیت‌ها و افراد ارائه می‌شود.

پژوهش کمی

پژوهش کمی برخلاف پژوهش کیفی، بر داده‌های عددی تکیه دارد و به جمع‌آوری اطلاعاتی می‌پردازد که به سادگی قابل تبدیل به اعداد یا کمیت هستند. این نوع پژوهش‌ها در جستجوی روابط میان متغیرها هستند و می‌توانند نتیجه‌گیری‌هایی کمی و آماری ارائه دهند.

پژوهش همبستگی

در پژوهش همبستگی، رابطه میان دو یا چند متغیر بررسی می‌شود. این پژوهش می‌تواند رابطه زمانی یا پیش‌بینی میان متغیرها را نشان دهد. ضریب همبستگی، که میزان رابطه بین متغیرها را تعیین می‌کند، بین -۱ و +۱ متغیر است و نشان‌دهنده شدت و جهت رابطه است. پژوهش همبستگی قادر به تعیین علت و معلولی نیست و تنها رابطه زمانی و پیش‌بینی میان متغیرها را مشخص می‌کند.

پژوهش آزمایشی

پژوهش آزمایشی به پژوهش‌هایی اطلاق می‌شود که به بررسی روابط علت و معلولی میان متغیرها می‌پردازند. در این نوع پژوهش‌ها، تغییرات در یک متغیر (متغیر مستقل) به تغییر در متغیر دیگر (متغیر وابسته) منجر می‌شود. پژوهش آزمایشی می‌تواند به دو صورت گروهی و انفرادی انجام شود.

پژوهش آزمایشی گروهی

در پژوهش آزمایشی گروهی، دو گروه آزمایشی و گواه تشکیل می‌شود و تغییرات در گروه آزمایشی با گروه گواه مقایسه می‌شود تا تأثیر متغیر مستقل بر متغیر وابسته بررسی گردد.

پژوهش آزمایشی تک آزمودنی

پژوهش‌های تک آزمودنی معمولاً زمانی انجام می‌شود که شرایط آزمایش برای گروه‌های متعدد آزمودنی قابل اجرا نباشد. در این نوع پژوهش، یک فرد به‌عنوان آزمودنی آزمایشی و گواه عمل کرده و نتایج آن در مورد تغییرات در متغیر وابسته بررسی می‌شود.

اقدام پژوهی

اقدام پژوهی نوعی پژوهش کاربردی است که به‌ویژه توسط معلمان برای حل مسائل آموزشی در کلاس درس انجام می‌شود. این پژوهش‌ها به دنبال رفع مشکلات خاص یا بهبود شرایط یادگیری در محیط آموزشی هستند. اقدام پژوهی شامل مراحل تشخیص مسئله، جمع‌آوری اطلاعات، تصمیم‌گیری و اقدام می‌باشد. معلمان خود به‌عنوان پژوهشگران در این پژوهش‌ها شرکت دارند و در بسیاری از موارد از روش‌های پژوهش مختلف مانند توصیفی، همبستگی، آزمایشی و حتی کیفی استفاده می‌کنند.

مقایسه پژوهش کمی با پژوهش کیفی

پژوهش کمی و کیفی دو رویکرد متفاوت در جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها هستند که هر یک به شیوه‌ای خاص برای تحلیل و درک پدیده‌ها به کار می‌روند.

۱- روش جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل:

- **پژوهش کمی** بر اعداد، اندازه‌گیری و استدلال استقرایی تکیه دارد و اطلاعات از طریق آزمون‌ها، شمارش، اندازه‌گیری، و ابزارهای آماری جمع‌آوری می‌شود. نتایج آن معمولاً به صورت عددی و کمّی گزارش می‌شود.
- **پژوهش کیفی** به داده‌های غیر عددی مانند گزارش‌های کلامی، مصاحبه‌ها، اسناد و مشاهدات بستگی دارد. این پژوهش به توصیف و تحلیل پدیده‌ها از منظر کل‌گرایانه می‌پردازد و معمولاً نتایج به صورت توصیفی و بدون استفاده از اعداد و ارقام گزارش می‌شود.

۲- مبنای فلسفی:

- **پژوهش کمی** به فلسفه اثبات‌گرایی وابسته است که معتقد است محیط‌های طبیعی و اجتماعی مستقل از پژوهشگر وجود دارند و هدف پژوهشگر کشف واقعیت‌های بیرونی بدون سوگیری است.
- **پژوهش کیفی** به فلسفه پس اثبات‌گرایی یا سازنده‌گرایی می‌پردازد که واقعیت‌ها را به‌عنوان پدیده‌هایی نسبی می‌بیند که توسط افراد و تجربیات آن‌ها ساخته می‌شود.

۳- هدف و کاربرد:

- **پژوهش کمی** بیشتر برای **اثبات واقعیت‌ها، پیش‌بینی و نشان دادن روابط علت و معلولی** به کار می‌رود. این نوع پژوهش‌ها معمولاً در جستجوی روابط ثابت و قابل اندازه‌گیری بین متغیرها هستند.
- **پژوهش کیفی** به دنبال **درک عمیق، توصیف و توضیح پدیده‌ها** در زمینه طبیعی و به‌ویژه بررسی انگیزش‌ها، هیجانات، تعصبات و روابط بین فردی است.

٤- رویکرد به داده‌ها:

- **پژوهش کمی** به داده‌های **عدد و کمیت** می‌پردازد و می‌تواند نتایج را به صورت کمّی و دقیق گزارش دهد.
- **پژوهش کیفی** بر **معنی و تفسیر** داده‌ها تأکید دارد و می‌تواند داده‌ها را به‌صورت توصیفی و تفصیلی تحلیل کند.

۵- رویکردهای جمع‌آوری اطلاعات:

- در **پژوهش کمی** از روش‌های استاندارد مانند **آزمون‌ها، شمارش، اندازه‌گیری** استفاده می‌شود.
- در **پژوهش کیفی**، از **مشاهده، مصاحبه، مطالعه موردی، اسناد** و روش‌های مشابه استفاده می‌شود.

٦- نتایج و کاربرد:

- **پژوهش کمی** معمولاً به روابط علت و معلولی، پیش‌بینی و بررسی ویژگی‌های مشخص پرداخته و به‌طور دقیق می‌تواند فرضیات را مورد آزمایش قرار دهد.
- **پژوهش کیفی** نتایج خود را به صورت توصیفی و روایتی بیان می‌کند و به‌ویژه در بررسی فرآیندهای پیچیده و پدیده‌های اجتماعی عمیق‌تر است.

پژوهش کیفی و کمی مکمل یکدیگر هستند و به‌طور مشترک می‌توانند درک بهتری از مسائل تربیتی و آموزشی فراهم آورند. هر دو رویکرد با وجود تفاوت‌های اساسی، در خدمت درک جامع‌تر از فرایندهای یادگیری و آموزش در روانشناسی پرورشی قرار دارند.

رشد (تحول) شناختی

نظریه رشد شناختی پیاژه

تعریف رشد

رشد و تحول

رشد یا تحول به تغییرات منظم و سازگارانه‌ای گفته می‌شود که از لحظه بستن نطفه تا مرگ در فرد اتفاق می‌افتد. این تغییرات در جنبه‌های مختلفی مانند جسمانی، شخصیتی، اجتماعی و شناختی قابل بررسی است.

۱- رشد جسمانی :به تغییرات ایجاد شده در بدن فرد، مانند تغییرات در ماهیچه‌ها، استخوان‌ها، و سیستم عصبی، و همچنین تغییرات در نحوه استفاده از بدن مانند مهارت‌های حرکتی اشاره دارد.

۲- رشد شخصیت :به تغییرات در درک فرد از خود و همچنین تغییرات در هیجانات و اخلاقیات او اشاره دارد.

۳- رشد اجتماعی :به تغییرات در روابط فرد با دیگران می‌پردازد.

٤- رشد شناختی :به تغییرات در فرآیندهای ذهنی مانند فکر کردن، یادگیری، به یاد آوردن، و فهمیدن اشاره دارد.

رشد شناختی یکی از جنبه‌های کلیدی است که معلمان باید آن را درک کنند تا بتوانند با دانش‌آموزان خود ارتباط مؤثری برقرار کنند. شناخت ویژگی‌های رشد شناختی دانش‌آموزان به معلمان کمک می‌کند تا فرآیند یادگیری را بهینه‌سازی کنند.

تعریف رشد شناختی

رشد شناختی به تغییرات منظمی گفته می‌شود که در طول زمان در فرآیندهای شناختی فرد (دانستن، یاد گرفتن، فهمیدن و اندیشیدن) رخ می‌دهد. رشد شناختی با یادگیری متفاوت است، زیرا یادگیری تغییرات حاصل از تجربه‌های خاص است، در حالی که رشد شناختی فرآیندی پیوسته و تحولی است.

نظریه رشد شناختی پیاژه

ژان پیاژه، دانشمند سویسی، یکی از برجسته‌ترین پژوهشگران در زمینه رشد شناختی است. پیاژه در ابتدا علاقه‌مند به زیست‌شناسی بود، اما بعداً به مطالعه رشد شناختی در کودکان پرداخت. او فرض می‌کرد که اگر بتواند نحوه‌ی ساخت دانش در کودکان را درک کند، می‌تواند ماهیت دانش را بهتر بشناسد. در این راستا، پیاژه با جمع‌آوری داده‌ها از رفتارهای کودکان سعی در درک نحوه‌ی تحول دانش و شناخت داشت.

مفاهیم کلیدی در نظریه پیاژه

۱- تعادل یابی :یکی از فرآیندهای مهم در نظریه پیاژه است که بر اساس آن انسان‌ها به طور طبیعی در جستجوی نظم و پیش‌بینی در جهان هستند. زمانی که درک فرد از جهان نمی‌تواند تجربه‌هایش را تبیین کند، بی‌تعادلی ایجاد می‌شود و فرد برای بازگرداندن تعادل به جستجوی تبیین‌های جدید می‌پردازد.

۲- طرحواره :طرحواره‌ها الگوهای سازمان‌یافته‌ای از تفکر و عمل هستند که به فرد کمک می‌کنند تا تجربه‌های جدید را درک و با آنها سازگار شود. این طرحواره‌ها ابتدا در کودکان به صورت عملیاتی ساده مانند دست دراز کردن و گرفتن اشیاء ظاهر می‌شوند و سپس در مراحل بعدی رشد، پیچیده‌تر و انتزاعی‌تر می‌شوند.

۳- سازگاری :فرآیند سازگاری به دو صورت جذب و انطباق صورت می‌گیرد:

- **جذب** زمانی رخ می‌دهد که فرد تجربیات جدید را بر اساس طرحواره‌های قبلی خود درک می‌کند.

انطباق زمانی است که فرد مجبور است طرحواره‌های خود را برای پاسخ به تجربه‌های جدید تغییر دهد.

٤- سازمان :سازمان به هماهنگی میان طرحواره‌های مختلف اشاره دارد. در این فرآیند، طرحواره‌های اولیه به هم پیوسته و ساخت‌های شناختی پیچیده‌تر را تشکیل می‌دهند که به فرد کمک می‌کند تا تعاملات خود با محیط را بهتر مدیریت کند.

هوش و تفکر در نظریه پیاژه

پیاژه تفاوت‌هایی بین هوش و تفکر قائل بود:

هوش به توانایی حل مسائل جدید و هماهنگ کردن ابزارها برای رسیدن به هدف اشاره دارد.

تفکر به معنای درونی شدن این اعمال است که بر اساس نمادسازی (مانند زبان یا تصاویر ذهنی) انجام می‌گیرد. تفکر مستلزم درونی ساختن اطلاعات است، در حالی که هوش با پدیده‌های واقعی و محسوس سروکار دارد.

نظریه پیاژه در زمینه رشد شناختی تاکید دارد که تغییرات در فرآیندهای ذهنی افراد به‌طور منظم و به‌وسیله تعامل با محیط و تجربیات فردی ایجاد می‌شود. رشد شناختی از طرحواره‌های ساده آغاز می‌شود و به مراحل پیچیده‌تر عملیاتی می‌انجامد که فرد را قادر می‌سازد تا با محیط به‌طور مؤثرتری تعامل داشته باشد.

مراحل رشد شناختی در نظریه پیاژه

نظریه رشد شناختی پیاژه به چهار مرحله اصلی تقسیم می‌شود که در آن هر مرحله ویژگی‌های خاص خود را دارد و تغییرات مهمی در توانایی‌های شناختی کودک ایجاد می‌شود. این مراحل عبارتند از :**مرحله حسی-حرکتی**، **مرحله پیش عملیاتی**، **مرحله عملیات عینی (محسوس)** و **مرحله عملیات صوری (انتزاعی)** .هر یک از این مراحل دارای ویژگی‌های خاص است که در فرآیند رشد شناختی کودکان نقش مهمی ایفا می‌کنند. پیاژه معتقد بود که این مراحل به ترتیب از تولد تا بزرگسالی طی می‌شوند و ورود به هر مرحله مستلزم آن است که کودک مرحله قبلی را گذرانده باشد.

۱ .مرحله حسی-حرکتی (از تولد تا ۲ سالگی)

در این مرحله، کودک از طریق حواس خود (بینایی، شنوایی، لمس و ...) و فعالیت‌های حرکتی به درک محیط می‌پردازد. این مرحله از رشد شناختی به شدت به تعامل فیزیکی کودک با محیط اطرافش بستگی دارد.

- **طرحواره‌های فیزیکی** :کودک در این مرحله یاد می‌گیرد که چگونه با محیط اطراف خود تعامل کند، مانند گرفتن اشیاء با دست و وارد کردن آن‌ها به دهان.
- **عدم توانایی حفظ اطلاعات** :از آنجا که کودکان در این مرحله توانایی استفاده از اطلاعات گذشته یا پیش‌بینی آینده را ندارند، طرحواره‌های آن‌ها به طور فیزیکی و عمل‌گرایانه هستند.

۲ .مرحله پیش عملیاتی (از ۲ تا ۷ سالگی)

در این مرحله، کودکان هنوز قادر به انجام عملیات ذهنی پیچیده نیستند و تفکر آن‌ها در این مرحله بیشتر بر اساس نمادها و مفاهیم نمادی است. کودک در این مرحله به توانایی‌هایی مانند استفاده از کلمات و تصاویر برای نمایش اشیاء و پدیده‌ها دست می‌یابد.

- **کارکرد نشانه شناختی** :کودکان در این مرحله می‌توانند از نمادها برای تفکر استفاده کنند. مثلاً استفاده از کلمه "صندلی" یا تصویر یک صندلی برای نمایاندن مفهوم صندلی.
- **خودمحوری** :یکی از ویژگی‌های این مرحله، خودمحوری است که به این معناست که کودکان قادر نیستند خود را در موقعیت دیگران قرار دهند.
- **جاندارانگاری** :در این مرحله، کودکان ممکن است به اشیاء بی‌جان ویژگی‌های انسانی نسبت دهند، مانند این که خورشید آنها را دنبال می‌کند.

۳ .مرحله عملیات عینی یا محسوس (از ۷ تا ۱۱ سالگی)

در این مرحله، کودک توانایی انجام عملیات منطقی را در مواجهه با اشیاء و پدیده‌های عینی پیدا می‌کند. تفکر کودک در این مرحله واقع‌گرا و مبتنی بر واقعیت است و او قادر به حل مسائل منطقی و استدلال در مورد ویژگی‌های فیزیکی دنیای اطرافش است.

- **عملیات منطقی** :کودک می‌تواند در مورد مسائل مربوط به اشیاء عینی و محسوس استدلال کند. به عنوان مثال، کودک می‌تواند تشخیص دهد که یک ظرف پُر از مایع در مقایسه با ظرف دیگر حاوی همان مقدار مایع است، حتی اگر ارتفاع یا شکل ظرف‌ها متفاوت باشد.
- **درک مفهوم بقاء (نگهداری)** :در این مرحله، کودک توانایی درک مفاهیم بقای مایع، عدد، طول و غیره را به دست می‌آورد. این به این معناست که کودک می‌تواند بفهمد که تغییرات ظاهری (مثل تغییر در شکل یا اندازه) بر ماهیت واقعی اشیاء تأثیر نمی‌گذارد.

۴ .مرحله عملیات صوری (انتزاعی) (از ۱۱ سالگی تا ۱۵ سالگی)

در این مرحله، کودکان توانایی‌های ذهنی پیچیده‌تری دارند و می‌توانند به صورت انتزاعی و فرضی تفکر کنند. این مرحله به کودک این امکان را می‌دهد که به مسائل پیچیده‌تری بپردازد که نیاز به تفکر مجرد و فرضی دارند.

- **تفکر انتزاعی** :در این مرحله، فرد می‌تواند از مفاهیم فرضی و انتزاعی استفاده کند. به عنوان مثال، او قادر به تفکر در مورد مسائلی است که مستقیماً با واقعیت فیزیکی مواجه نیستند.
- **تفکر فرضی- استنتاجی** :کودک می‌تواند به طور انتزاعی مسائل را تجزیه و تحلیل کرده و پیش‌بینی‌هایی را انجام دهد که بر اساس اطلاعات قبلی و استدلال منطقی هستند.

ویژگی‌های این مراحل

- **پیوستگی و ترتیب** :تمام کودکان باید مراحل را به ترتیب طی کنند، اما سن شروع و پایان این مراحل ممکن است برای هر کودک متفاوت باشد.
- **تغییرات کمی و کیفی** :در هر مرحله، تغییرات شناختی از لحاظ کمی و کیفی نسبت به مراحل قبل و بعد متفاوت است. هر مرحله پیشرفته‌تر از مرحله قبلی است و کودک توانایی‌های شناختی پیچیده‌تری پیدا می‌کند.

پیاژه تأکید داشت که زمان نقش اساسی در رشد شناختی دارد و عامل زمان به عنوان یکی از عوامل اساسی در رشد کودک باید در نظر گرفته شود. این عوامل تأثیرگذار شامل هم جنبه‌های روانی- اجتماعی و هم جنبه‌های خودبه‌خودی رشد هستند.

این چهار مرحله از رشد شناختی پیاژه به معلمان کمک می‌کند تا درک بهتری از ویژگی‌های شناختی دانش‌آموزان در سنین مختلف داشته باشند و تدابیر آموزشی خود را بر اساس توانایی‌های شناختی آنها طراحی کنند. همچنین پیاژه

بر اهمیت زمان و تجربه در این فرآیند تأکید می‌کند و بیان می‌کند که رشد شناختی کودک به طور طبیعی در گذر زمان رخ می‌دهد.

کاربردهای آموزشی نظریه رشد شناختی پیاژه

نظریه رشد شناختی پیاژه می‌تواند معلمان را در ارائه آموزش مؤثر به کودکان سنین مختلف یاری کند. این نظریه به معلمان کمک می‌کند تا ویژگی‌های رشد شناختی دانش‌آموزان را در مراحل مختلف درک کنند و متناسب با نیازهای شناختی آنان روش‌های آموزشی مناسب را طراحی کنند. در ادامه به برخی از کاربردهای آموزشی این نظریه اشاره می‌شود:

۱- آگاهی از تفاوت‌های فکری کودکان و بزرگسالان

طبق نظریه پیاژه، کودکان به شیوه‌ای می‌اندیشند که با تفکر بزرگسالان تفاوت دارد. این تفاوت‌ها باعث بروز اشتباهاتی در اندیشه‌های کودکان می‌شود که پیش‌بینی آن‌ها برای بزرگسالان دشوار است. بنابراین، معلمان باید خود را در موقعیت کودک قرار دهند و مسائل و پدیده‌ها را از دیدگاه آن‌ها ببینند. این کار می‌تواند از طریق صحبت کردن با کودک و مشاهده رفتار او انجام شود. آگاهی از فرایندهای شناختی در سنین مختلف به معلمان کمک می‌کند تا شیوه‌های تدریس خود را با توجه به توانایی‌های شناختی کودکان تنظیم کنند.

۲- یادگیری از طریق تجربه مستقیم (یادگیری اکتشافی)

بر اساس نظریه پیاژه، کودکان به ویژه در مراحل ابتدایی زندگی از طریق درگیری و تعامل مستقیم با اشیاء و محیط به یادگیری دست می‌یابند. در این مرحله، مفاهیم و روابط باید به صورت عملی و تجربی برای کودکان معرفی شوند. به عنوان مثال، کودکان نمی‌توانند مفاهیم انتزاعی مثل کلمات یا نمادها را بدون درک عملی از آن‌ها یاد بگیرند. به همین دلیل، معلمان باید به کودکان خردسال فرصت دهند تا با لمس، مشاهده و دستکاری اشیاء مختلف مفاهیم را کشف کنند. این نوع آموزش به کودکان امکان می‌دهد تا از طریق تجربه مستقیم به درک بهتری از مفاهیم برسند.

۳- اهمیت تعامل اجتماعی و همکاری در یادگیری

پیاژه همچنین تأکید دارد که کنش متقابل اجتماعی میان کودکان اهمیت دارد. تعاملات اجتماعی به کودکان کمک می‌کند تا دیدگاه‌های دیگران را درک کرده و از خودمحوری کاسته و به پذیرش دیدگاه‌های دیگران برسند. به این ترتیب، معلمان می‌توانند با طراحی فعالیت‌های گروهی و تشویق به مشارکت کودکان در بحث‌ها و تعاملات گروهی، به آن‌ها کمک کنند تا تفکر انعطاف‌پذیرتر و واقع‌بینانه‌تری پیدا کنند.

٤- تطبیق آموزش با نیازها و توانایی‌های فردی دانش‌آموزان

بر اساس نظریه پیاژه، آموزش باید با توجه به سطح درک و فهم هر کودک تنظیم شود. این بدان معناست که تکالیف و سرعت یادگیری باید با توانایی‌های شناختی کودک هم‌خوانی داشته باشد. معلمان باید برنامه‌های درسی خود را بر اساس مراحل رشد شناختی کودکان طراحی کرده و ویژگی‌های خاص هر مرحله را در نظر بگیرند. این نوع آموزش به معلمان کمک می‌کند تا به شکلی مؤثرتر با دانش‌آموزان در هر مرحله از رشد شناختی ارتباط برقرار کنند.

انتقاد از نظریه پیاژه و موقعیت کنونی آن

نظریه پیاژه، اگرچه به عنوان یکی از مهم‌ترین نظریه‌ها در زمینه رشد شناختی شناخته می‌شود، با گذشت زمان با انتقادات مختلفی روبه‌رو شده است. در اینجا به برخی از انتقادات مهم و همچنین نظریه‌های جدیدتر در این زمینه اشاره می‌شود.

انتقاد از اصرار پیاژه بر مراحل ثابت رشد

یکی از انتقادهای اصلی به پیاژه این است که او معتقد بود مراحل رشد شناختی ثابت و از پیش تعیین‌شده هستند. به عنوان مثال، پیاژه بر این باور بود که مفاهیم مانند بقاء ذهنی نمی‌توانند آموزش داده شوند و تنها از طریق رشد طبیعی کودک قابل درک هستند. با این حال، پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که این مفاهیم می‌توانند پیش از سن معمول پیاژه به کودکان آموزش داده شوند (اسلاوین، ۲۰۰۶). به همین دلیل، بسیاری از پژوهشگران به نظریه پیاژه ایراد وارد کرده‌اند که آن را به طور کامل به صورت مقطعی نمی‌بینند.

انتقاد از خودمحوری یا خودمداری کودکان

یکی دیگر از انتقادات وارد شده به پیاژه این است که او خودمحوری کودکان را در مرحله پیش عملیاتی بیش از حد بزرگ کرده است. پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که کودکان حتی در سنین پایین می‌توانند دیدگاه‌های دیگران را درک کنند و اندیشه‌های آن‌ها خودمحور نیستند. بنابراین، به نظر می‌رسد که کودکانی که در آزمایش‌های پیاژه شکست می‌خورند، نه به دلیل نرسیدن به حد رشد مناسب، بلکه به دلیل نقص در فرایندهای شناختی‌شان این مشکلات را تجربه می‌کنند.

انتقاد از وجود مراحل ثابت رشد

برخی از پژوهشگران مانند آلبرت بندورا (۱۹۷۷) به نظریه پیاژه انتقاد کرده‌اند که چرا کودکان در آزمایش‌های مختلف نتایج متفاوتی را نشان می‌دهند. بندورا به جای فرضیه پیاژه در مورد مراحل ثابت رشد، به نظریه‌هایی پرداخته که تاکید دارند رفتار کودکان به شرایط شناختی و اجتماعی خاص بستگی دارد و فرایندهای شناختی معیوب می‌توانند دلیل اشتباهات شناختی کودکان باشند.

نظریه‌های نوپیاژه‌ای و پردازش اطلاعات

نظریه‌پردازان نوپیاژه‌ای (که پیروان پردازش اطلاعات هستند) کوشیده‌اند تا به کمک تحقیقات جدیدتر و رویکردهای پردازش اطلاعات مشکلات نظریه پیاژه را حل کنند. این گروه معتقد است که تحول شناختی کودک نتیجه افزایش توانایی پردازش اطلاعات است نه تغییرات ساختاری در ذهن کودک. این نظریه‌ها به بررسی جزئی‌تر فرآیندهای شناختی مانند حافظه، توجه، و راهبردهای شناختی می‌پردازد.

نقد نادیده گرفتن محیط اجتماعی و فرهنگی

یکی از انتقادات دیگر به نظریه پیاژه این است که او نقش محیط اجتماعی و فرهنگی را در رشد شناختی کودک نادیده گرفته است. در حالی که بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رشد شناختی در بستری اجتماعی-فرهنگی رشد می‌کند و نقش آموزش و تعاملات فرهنگی در رشد کودک بسیار مهم است.

در نهایت، نظریه پیاژه در زمینه رشد شناختی همچنان یکی از ارکان اصلی فهم تحول شناختی کودکان است. با این حال، باید توجه داشت که دیدگاه‌های جدیدتر و پژوهش‌های بیشتر در این زمینه به نظریه‌های نوپیاژه‌ای و رویکردهای پردازش اطلاعات پرداخته‌اند که به درک بهتری از تفاوت‌های فردی و تأثیر محیط اجتماعی در رشد شناختی کمک می‌کنند. از این رو، ترکیب نظریه‌های مختلف و پذیرش نظرات جدید به‌ویژه در راستای فهم بهتر رشد شناختی کودکان امری ضروری است.

نظریه های رشد شناختی ویگوتسکی و برونر

نظریه رشد شناختی ویگوتسکی

نظریه ویگوتسکی در مقایسه با نظریه پیاژه، بر اهمیت عوامل اجتماعی و فرهنگی در رشد شناختی تأکید دارد. در این نظریه، فرایندهای رشد ذهنی از طریق تعاملات اجتماعی و فرهنگی و به کمک ابزارهای روانشناختی مانند زبان، نمادها و سایر نشانه‌ها، شکل می‌گیرند.

اهمیت فرهنگ و زمینه اجتماعی-تاریخی در تحول شناختی

ویگوتسکی بر این باور است که رشد شناختی در کودکان به شدت به کنش متقابل آن‌ها با محیط اجتماعی و فرهنگی‌شان وابسته است. این در حالی است که پیاژه بیشتر رشد شناختی را یک فرآیند مستقل می‌داند که در آن کودک به تنهایی به درک و فهم جهان می‌رسد. ویگوتسکی تأکید دارد که یادگیری و شناخت از تعاملات اجتماعی و فرهنگی ناشی می‌شود و مفاهیم، اندیشه‌ها و ارزش‌ها در تعامل با دیگران شکل می‌گیرند.

کارکردهای نخستین و عالی ذهنی

در نظریه ویگوتسکی، کارکردهای ذهنی به دو دسته تقسیم می‌شوند:

- **کارکردهای نخستین ذهنی** :این‌ها فرایندهای ذهنی اولیه و غیرارادی هستند که در انسان‌ها و حیوانات دیده می‌شوند. مثلاً حافظه و توجه در این دسته قرار می‌گیرند. این کارکردها از طریق تعامل مستقیم با محیط و به صورت خود به خودی و غیرارادی فعال می‌شوند.
- **کارکردهای عالی ذهنی** :این کارکردها مخصوص انسان‌ها هستند و از طریق تعاملات اجتماعی و به کمک ابزارهای روانشناختی شکل می‌گیرند. این کارکردها شامل استدلال منطقی، توجه انتخابی، و زبان هستند و برخلاف کارکردهای نخستین تحت کنترل و اراده فرد قرار دارند.

درونی‌سازی

یکی از مفاهیم کلیدی در نظریه ویگوتسکی فرایند **درونی‌سازی** است. این فرآیند به تبدیل تدریجی فعالیت‌های اجتماعی بیرونی به کارکردهای ذهنی داخلی اشاره دارد. این کار از طریق استفاده از ابزارهای روانشناختی (مانند زبان و نمادها) انجام می‌شود. ویگوتسکی این فرآیند را به انتقال از سطح بین‌ذهنی (اجتماعی) به درون‌ذهنی (شخصی) توصیف کرده است.

گفتار خودمحورانه

ویگوتسکی بر خلاف پیاژه که گفتار خودمحورانه را نشانه‌ای از خودمحوری و عدم توانایی درک دیدگاه‌های دیگران می‌دانست، معتقد بود که گفتار خودمحورانه در واقع نوعی گفتار اجتماعی است که کودک برای هدایت و کنترل رفتار خود استفاده می‌کند. ویگوتسکی این گفتار را به عنوان مرحله‌ای از انتقال از گفتار اجتماعی به گفتار درونی در نظر می‌گیرد.

تفکر و زبان

ویگوتسکی معتقد است که تفکر و زبان در کودکان ابتدا به صورت دو فعالیت جدا از هم آغاز می‌شوند. در مراحل اولیه، تفکر به صورت پیش‌زبانی و زبان به صورت پیش‌عقلی است. اما به تدریج، این دو فعالیت به هم می‌پیوندند و زبان نقش مهمی در هدایت و جهت‌دهی به تفکر پیدا می‌کند.

خود نظم‌دهی

در نظریه ویگوتسکی، زبان نه تنها به عنوان وسیله‌ای برای تعامل اجتماعی بلکه به عنوان ابزاری برای تفکر و **خود نظم‌دهی** نیز عمل می‌کند. خود نظم‌دهی به توانایی فرد برای اندیشیدن و حل مسائل بدون کمک دیگران اشاره دارد. ویگوتسکی معتقد است که این توانایی‌ها از طریق استفاده از زبان و نمادها به دست می‌آید و کودک یاد می‌گیرد که از این ابزارها برای کنترل و هدایت فرآیندهای شناختی خود استفاده کند.

منطقه تقریبی رشد

مفهوم **منطقه تقریبی رشد** یکی از مفاهیم اصلی نظریه ویگوتسکی است که تفاوت بین سطح کنونی توانایی‌های کودک و سطح بالقوه او را نشان می‌دهد. این منطقه شامل تکالیفی است که کودک به تنهایی قادر به حل آن‌ها نیست، اما با کمک و هدایت دیگران می‌تواند آن‌ها را انجام دهد. ویگوتسکی بر این باور است که یادگیری از طریق تعامل اجتماعی و کمک بزرگترها اتفاق می‌افتد.

تکیه گاه‌سازی

ویگوتسکی مفهوم **تکیه گاه‌سازی** (Scaffolding)را برای توضیح نحوه‌ی کمک و هدایت بزرگترها به کودکان برای حل مسائل و یادگیری مفاهیم جدید معرفی کرد. این فرایند شامل تدابیری است که معلمان و بزرگترها برای کمک به کودک به کار می‌برند و به تدریج مسئولیت حل مسائل را به خود کودک واگذار می‌کنند.

مقایسه نظریه‌های ویگوتسکی، پیاژه و برونر

نظریه‌های پیاژه، ویگوتسکی و برونر هرکدام دیدگاه خاص خود را در مورد رشد شناختی و روش‌های آموزشی دارند. در ادامه، مهم‌ترین تفاوت‌ها و شباهت‌های میان این سه نظریه آورده شده است.

۱- دیدگاه‌های عمومی نسبت به رشد شناختی

- **پیاژه** معتقد بود که رشد شناختی یک فرآیند فردی و خودجوش است که از طریق تعامل فرد با محیط فیزیکی‌اش اتفاق می‌افتد. رشد شناختی باید پیش از یادگیری باشد و بر اساس مراحل ثابت و پیوسته‌ای صورت می‌گیرد.

- **ویگوتسکی** بر این باور است که رشد شناختی از طریق تعامل اجتماعی و فرهنگی با دیگران و محیط اجتماعی حاصل می‌شود. وی معتقد است که یادگیری مقدم بر رشد است و یادگیری فعال‌تر از رشد صورت می‌گیرد. وی همچنین تأکید زیادی بر نقش زبان در رشد شناختی دارد.
- **برونر** به نقش زیست‌شناسی در رشد کودک تأکید می‌کند، اما برخلاف پیاژه و مشابه ویگوتسکی، برونر به زبان به عنوان یک عامل کلیدی در رشد شناختی توجه دارد. او می‌گوید که زبان نه تنها تجربه را باز می‌کند، بلکه آن را تغییر می‌دهد.

۲- روش‌های آموزشی

- **پیاژه** رویکرد اکتشافی فردی را ترجیح می‌دهد که در آن کودک به‌طور مستقل و از طریق تجربیات فردی خود جهان را کشف می‌کند. در این روش، معلم بیشتر نقش تسهیل‌کننده را دارد تا هدایتگر.
- **ویگوتسکی** بر روش اکتشافی هدایت‌شده تأکید می‌کند. او معتقد است که یادگیرنده باید با حمایت و راهنمایی دیگران، به ویژه بزرگ‌ترها، یاد بگیرد. روش‌های آموزشی باید بر اساس **منطقه تقریبی رشد** و **تکیه‌گاه‌سازی** (Scaffolding)باشند تا کودک در تعامل اجتماعی و از طریق کمک دیگران، توانایی‌های بیشتری را توسعه دهد.
- **برونر** نیز به یادگیری اکتشافی اهمیت می‌دهد، اما او بیشتر بر فرآیند تفکر تأکید دارد و معتقد است که باید فرصت‌هایی برای رشد تفکر مستقل و خودمختار فراهم شود. آموزش در نظریه برونر باید در جهت رشد تفکر و مهارت‌های بازنمایی دانش باشد.

۳- گفتار خودمحورانه

- **پیاژه** گفتار خودمحورانه را نشانه‌ای از خودمداری و عدم توانایی کودک در درک دیدگاه‌های دیگران می‌داند و آن را در مراحل ابتدایی رشد مشاهده می‌کند.
- **ویگوتسکی** برخلاف پیاژه، گفتار خودمحورانه را نشانه‌ای از انتقال از گفتار اجتماعی به گفتار درونی می‌داند. وی معتقد است که این نوع گفتار به کودک کمک می‌کند تا افکار خود را تنظیم کرده و بر رفتار خود نظارت کند. این گفتار نه تنها ناپخته نیست بلکه یک ابزار ضروری برای رشد شناختی است.

۴- نقش زبان

- **پیاژه** زبان را به عنوان محصول جانبی رشد شناختی در نظر می‌گیرد که پس از تکامل دیگر مهارت‌های شناختی، به‌ویژه تفکر منطقی، توسعه می‌یابد.
- **ویگوتسکی** زبان را ابزار اصلی رشد شناختی می‌داند که نه تنها تجربه را باز می‌کند بلکه آن را تغییر می‌دهد. زبان برای ویگوتسکی وسیله‌ای برای درونی‌سازی فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی است.
- **برونر** نیز بر نقش زبان در رشد شناختی تأکید دارد، اما او بیشتر به بازنمایی‌های زبانی (مانند نمادها) در فرآیند تفکر اشاره دارد و معتقد است که زبان ابزار کلیدی برای اندیشیدن و حل مسائل است.

۵- منطقه تقریبی رشد و تکیه‌گاه‌سازی

- **پیاژه** به نظریه مرحله‌ای تأکید دارد و معتقد است که رشد باید پیش از یادگیری اتفاق بیفتد. کودک نمی‌تواند از مرحله‌ای عبور کند مگر اینکه توانایی‌های شناختی آن مرحله را داشته باشد.
- **ویگوتسکی** در مقابل به **منطقه تقریبی رشد** تأکید دارد که عبارت است از فاصله میان سطح فعلی توانایی‌های کودک و سطح بالقوه‌اش که از طریق تعاملات اجتماعی و کمک بزرگ‌ترها می‌تواند به آن دست یابد. او معتقد است که آموزش باید در این منطقه صورت گیرد تا یادگیری مؤثرتر باشد.
- **برونر** نیز بر رشد شناختی مرحله‌ای تأکید دارد و به فرایندهای بازنمایی دانش در مراحل مختلف توجه می‌کند، اما او بیشتر به‌عنوان یک نظریه‌پرداز تفکر تأکید می‌کند و به کمک روش‌های آموزشی مبتنی بر نمادسازی به رشد شناختی می‌پردازد.

۶- فرآیند رشد در مراحل مختلف

- **پیاژه** سه مرحله اصلی رشد شناختی را در نظر می‌گیرد: حسی-حرکتی، پیش‌عملیاتی و عملیات عینی، و در نهایت عملیات صوری که هر کدام به ترتیب به مهارت‌های شناختی خاصی اشاره دارد.
- **ویگوتسکی** به مراحل خاصی اشاره نمی‌کند بلکه بر رشد و یادگیری به‌طور پیوسته از طریق تعاملات اجتماعی تأکید دارد. وی رشد را به عنوان فرآیندی پیوسته می‌بیند که می‌تواند از طریق آموزش و یادگیری فعال‌تر شود.
- **برونر** نیز همانند پیاژه و ویگوتسکی، سه مرحله مختلف رشد شناختی را مطرح می‌کند: حرکتی، تصویری و نمادی، که هر کدام از آن‌ها به نوعی از بازنمایی دانش اشاره دارد.

یادگیری و انگیزش

نظریه های یادگیری رفتاری: پاولف، ثرندایک، و اسکینر

نظریه شرطی سازی پاسخگر یا کلاسیک پاولفی

نظریه شرطی‌سازی پاسخگر یا کلاسیک، بر پایه پژوهش‌های ایوان پاولف، دانشمند روسی در اوایل قرن بیستم بنا شده است. کشف اصلی پاولف این بود که می‌توان بازتاب‌های طبیعی را از طریق شرطی‌سازی گسترش داد. بازتاب، پاسخ خودکار به محرکی خاص است؛ مانند ترشح بزاق هنگام خوردن غذا یا تغییر قطر مردمک چشم با تغییر نور. این نوع رفتار را رفتار پاسخگر نیز می‌نامند.

فرایند شرطی کردن رفتار پاسخگر

طبق آزمایشهای پاولف برای شرطی کردن حیوان آزمایشی مراحل زیر انجام میگیرد:

۱- در ابتدا، ارائه غذا به حیوان باعث ترشح بزاق می‌شود. غذا به عنوان محرک غیر شرطی (US)، واکنش طبیعی ترشح بزاق را که پاسخ غیر شرطی (UR) نام دارد، ایجاد می‌کند.

۲- صدای زنگ که محرک خنثی است، قبل از غذا به حیوان ارائه می‌شود. در این مرحله، زنگ به تنهایی واکنش خاصی مانند ترشح بزاق ایجاد نمی‌کند.

۳- پس از چند بار تکرار همراهی صدای زنگ با غذا، صدای زنگ به تنهایی باعث ترشح بزاق می‌شود. در این حالت، زنگ به محرک شرطی (CS) تبدیل شده و ترشح بزاق به آن پاسخ شرطی (CR) نامیده می‌شود.

خاموش کردن رفتار پاسخگر

در نظریه شرطی‌سازی پاسخگر، پاسخ شرطی (CR) وابسته به حضور محرک غیر شرطی (US) است. پاولف به همین دلیل US را تقویت‌کننده می‌نامید. اگر محرک شرطی (CS) چندین بار بدون همراهی با US ارائه شود، پاسخ شرطی به‌تدریج حذف می‌شود؛ این پدیده را «خاموشی» می‌نامند. در آزمایش‌های پاولف، وقتی صدای زنگ (CS) بدون غذا (US) تکرار می‌شد، بزاق‌ریزی حیوان متوقف می‌گشت. بنابراین، خاموشی یعنی حذف پاسخ شرطی به دلیل نبود تقویت.

بازگشت خودبه خودی

پس از خاموش شدن پاسخ شرطی، ممکن است این پاسخ بدون تقویت مجدد، به‌طور موقت بازگردد؛ این پدیده را «بازگشت خودبه‌خودی» می‌نامند. برای مثال، حیوانی که پاسخ بزاق به صدای زنگ را از دست داده بود، ممکن است دوباره برای مدتی کوتاه به آن پاسخ دهد. اگر خاموش‌سازی ادامه یابد، این بازگشت نیز متوقف شده و پاسخ به‌طور کامل از بین خواهد رفت.

تعمیم و تمیز محرک

وقتی حیوانی به یک محرک خاص شرطی می‌شود، ممکن است به محرک‌های مشابه نیز همان پاسخ را بدهد؛ این پدیده را «تعمیم محرک» می‌نامند. برای مثال، سگی که به صدای معینی شرطی شده، ممکن است به صداهای کمی متفاوت نیز با ترشح بزاق پاسخ دهد. نمونه انسانی آن در آزمایش واتسون و رینر دیده می‌شود که کودک پس از شرطی شدن به موش سفید، از اشیای پشمالوی مشابه نیز می‌ترسید.

در مقابل، «تمیز محرک» به توانایی فرد برای پاسخ دادن تنها به همان محرکی گفته می‌شود که در فرایند شرطی شدن به کار رفته است. مثلاً کودکی که از یک سگ درنده ترسیده و سپس از همه سگ‌ها می‌ترسد (تعمیم)، در ادامه می‌آموزد فقط از سگ‌های خطرناک بترسد (تمیز).

مقایسه تعمیم محرک و شرطی شدن در سطح بالاتر

تعمیم محرک و شرطی‌سازی سطح بالاتر شباهت‌هایی دارند اما در اصل با هم متفاوت‌اند. در تعمیم محرک، شباهت میان محرک‌ها عامل ایجاد پاسخ شرطی است، اما در شرطی‌سازی سطح بالاتر، مجاورت زمانی و حضور هم‌زمان محرک‌ها هنگام شرطی شدن عامل اصلی پاسخ شرطی است، حتی اگر شباهتی میان آن‌ها وجود نداشته باشد.

اهمیت فرایند شرطی سازی پاسخگر در امور انسانی

شرطی‌سازی پاسخگر، اگرچه ابتدا بر بازتاب‌های ساده تمرکز داشت، امروزه در توضیح بسیاری از واکنش‌های هیجانی انسان، به‌ویژه ترس و اضطراب، نقش مهمی دارد. تجربه‌های ناخوشایند مانند تصادف می‌توانند با مکان یا یادآوری آن موقعیت همراه شوند و باعث بازگشت احساس ترس گردند.

اسکینر معتقد است که این نوع شرطی‌سازی در رفتار انسان‌ها، از جمله واکنش‌های عاطفی مانند خنده و گریه در ادبیات، موسیقی یا تبلیغات تجاری، نقشی پررنگ دارد. فروشندگان با پیوند زدن کالا با تصاویر یا افراد جذاب، از شرطی‌سازی کلاسیک برای جذب مشتری استفاده می‌کنند.

نظریه شرطی‌سازی وسیله‌ای ثرندایک

نظریه شرطی‌سازی وسیله‌ای ثرندایک بر پیوند میان محرک و پاسخ (S-R) تأکید دارد و یادگیری را نتیجه رفتارهایی می‌داند که به پیامدهای مطلوب منجر می‌شوند. قانون اثر بیان می‌کند که اگر رفتار منجر به تقویت شود، احتمال تکرار آن افزایش می‌یابد. ثرندایک از طریق آزمایش‌های "کوشش و خطا" نشان داد که ارگانیسم‌ها برای حل مسئله به جستجوی پاسخ‌های موفق می‌پردازند. نظریه او به «پیوندگرایی» معروف است. در بحث انتقال یادگیری، ثرندایک نظریه «عناصر همانند» را مطرح کرد که می‌گوید یادگیری فقط زمانی منتقل می‌شود که بین دو موقعیت شباهت‌هایی وجود داشته باشد. این نظریه همچنان در آموزش و تقویت رفتارها کاربرد دارد.

نظریه شرطی سازی کنشگر اسکینر

بی. اف. اسکینر، روانشناس آمریکایی، نظریه‌پرداز شرطی‌سازی کنشگر است که نظریه‌اش مکمل نظریه ثرندایک محسوب می‌شود، اما تفاوت‌هایی میان آن دو وجود دارد. اصلی‌ترین تفاوت به روش یادگیری مربوط می‌شود: در نظریه ثرندایک یادگیری از طریق کوشش و خطا صورت می‌گیرد؛ در حالی که اسکینر با استفاده از روش «شکل‌دهی»، یادگیرنده را گام‌به‌گام به پاسخ نهایی هدایت می‌کند و از فرصت خطا جلوگیری می‌نماید.

رفتار پاسخگر و رفتار کنشگر

اسکینر (۱۹۵۳) رفتار انسان را به دو نوع پاسخگر و کنشگر تقسیم می‌کند. رفتار پاسخگر، همان واکنش‌های غیرارادی و بازتابی است که در نظریه شرطی‌سازی کلاسیک دیده می‌شود و توسط محرک‌های پیش‌آیندی کنترل می‌شود. در مقابل، رفتار کنشگر از جاندار صادر می‌شود و تحت تأثیر پیامدهای خود قرار دارد، نه محرک‌های پیشین. اسکینر برخلاف نظریه ثرندایک که این نوع رفتار را «وسیله‌ای» می‌نامد، آن را «کنشگر» یا «فعال» می‌خواند زیرا در آن ارگانیسم به‌طور فعال با محیط تعامل دارد؛ مانند کودکی که برای دستیابی به خوراکی، صندلی را جابه‌جا می‌کند. این در تضاد با رفتار پاسخگر است که در آن ارگانیسم منفعل است، مانند ترشح بزاق در پاسخ به خوردن لیمو.

تنبیه رفتار کنشگر

در نظریه اسکینر، برخلاف تقویت که احتمال بروز رفتار را افزایش می‌دهد، تنبیه موجب تضعیف رفتار کنشگر و کاهش احتمال تکرار آن می‌شود. اگر پس از یک رفتار، محرک آزاردهنده‌ای به ارگانیسم داده شود و در نتیجه رفتار کاهش یابد، آن رفتار تنبیه شده تلقی می‌شود.

برای مثال، اگر موشی پس از فشار دادن اهرم با شوک مواجه شود و این کار را کمتر انجام دهد، یا اگر کودکی پس از گفتن حرف زشت با واکنش تندی مثل سیلی مواجه شود و از تکرار آن خودداری کند، هر دو رفتار تنبیه شده‌اند.

در تنبیه، ارائه یک تقویت‌کننده منفی (S^-) یا محرک آزارنده عامل کاهش رفتار است. این نوع محرک چیزی است که ارگانیسم از آن دوری می‌کند. در مقابل، تقویت‌کننده مثبت (S^+) چیزی است که ارگانیسم به‌دنبالش است.

کنترل محرکی

رفتار پاسخگر به‌وسیلهٔ محرک‌های پیش‌آیندی مانند محرک‌های شرطی (CS) و غیرشرطی (US) کنترل می‌شود؛ این محرک‌ها موجب بروز پاسخ‌هایی چون ترشح بزاق در آزمایش پاولف می‌شوند. این رفتارها "فراخوانده‌شده" نام دارند. در مقابل، رفتار کنشگر تحت تأثیر پیامدها یا تقویت‌کننده‌های مثبت و منفی کنترل می‌شود و به آن "رفتار صادرشده" می‌گویند. اگرچه برای رفتارهای کنشگر محرک پیش‌آیندی مشخصی وجود ندارد، اما وقتی یک پاسخ در حضور محرکی خاص تقویت می‌شود، احتمال تکرار آن در حضور همان محرک افزایش می‌یابد.

بنابراین محرک‌های پیش‌آیندی نیز می‌توانند در کنترل رفتار کنشگر نقش داشته باشند. برای نمونه، کودکان یاد می‌گیرند که در کلاس آرام باشند و در زمین بازی فعالانه رفتار کنند. رانندگان نیز در حضور چراغ قرمز توقف و در چراغ سبز حرکت می‌کنند.

این نوع محرک‌ها را «محرک‌های تمیزی» می‌نامند که به دو دسته تقسیم می‌شوند: محرک‌هایی که تقویت را خبر می‌دهند (SD) و آنهایی که از عدم تقویت خبر می‌دهند ($S\Delta$). برای کنترل رفتار، باید رفتار در حضور SD تقویت و در غیاب آن تقویت نشود؛ این روش همان «تقویت تفکیکی» است.

اگرچه پاسخ در حضور محرک تمیزی ممکن است به‌طور خودکار انجام گیرد، اما برخلاف محرک فراخوان که الزاماً پاسخ را ایجاد می‌کند، محرک تمیزی فقط احتمال بروز پاسخ را افزایش می‌دهد. اسکینر تأکید دارد که تفاوت اصلی در آزادی انتخاب فرد در پاسخ‌دهی به محرک تمیزی است.

مقایسه شرطی سازی پاسخگر با شرطی سازی کنشگر

خلاصهٔ مقایسه شرطی شدن پاسخگر و کنشگر:

۱- نوع رفتار: شرطی شدن پاسخگر مربوط به رفتارهای غیرارادی و بازتابی است که به وسیلهٔ محرک‌های پیش‌آیندی ایجاد می‌شوند، در حالی‌که شرطی شدن کنشگر به رفتارهای ارادی که از خود ارگانیسم صادر می‌شود، مربوط است.

۲- نحوهٔ یادگیری: در پاسخگر، یادگیری از طریق همایندی محرک خنثی با محرک غیرشرطی انجام می‌گیرد؛ ولی در کنشگر، تقویت (مثبت یا منفی) بعد از رفتار موجب یادگیری می‌شود.

۳- فرایند خاموشی: در پاسخگر، حذف پاسخ با ارائهٔ محرک شرطی بدون محرک غیرشرطی رخ می‌دهد؛ در کنشگر، عدم تقویت رفتاری که قبلاً تقویت می‌شده باعث خاموشی می‌شود.

۴- نقش ارگانیسم: در پاسخگر، ارگانیسم منفعل است و محیط بر او اثر می‌گذارد؛ اما در کنشگر، ارگانیسم فعالانه محیط را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

فصل ۶: نظریه های یادگیری شناختی گشتالت، آروبل، و بندورا

نظریه یادگیری گشتالت

روانشناسی گشتالت که توسط ماکس ورتایمر، دانشمند آلمانی، بنیان‌گذاری شد، همزمان با ظهور رفتارگرایی در اوایل قرن بیستم شکل گرفت. این نظریه بر یادگیری و ادراک تمرکز داشت و به عنوان پایه‌گذار نظریه‌های شناختی پس از خود شناخته می‌شود، چرا که تقریباً همه نظریه‌های شناختی بعدی به نحوی از روانشناسی گشتالت تأثیر گرفته‌اند.

تعریف یادگیری در نظریه گشتالت

یادگیری در روانشناسی گشتالت عبارت است از بینش حاصل از درک موقعیت یادگیری به عنوان یک کل یکپارچه، و آن هم از طریق کشف روابط میان اجزای تشکیل دهنده موقعیت یادگیری حاصل می شود. بنابراین عنصر اصلی یادگیری در روانشناسی گشتالت رسیدن به بینش است.

تعریف بینش

ولفگانگ کهلر، از روانشناسان گشتالتی، یادگیری را نتیجهٔ درک بینشی روابط میان اجزای یک موقعیت می‌دانست. او در آزمایش‌هایی با میمون‌ها نشان داد که آن‌ها بدون آزمون و خطای تدریجی، با درک ناگهانی رابطه بین اجزا (مثل جعبه‌ها یا چوب‌ها)، مسئله را حل می‌کنند.برای نمونه، در یکی از آزمایش‌ها، موزی دور از دسترس از سقف آویزان شده بود. میمون با ترکیب جعبه‌ها یا چوب‌ها توانست موز را به دست آورد. کهلر این حل مسئله را بینشی دانست، زیرا مبتنی بر شناخت کل موقعیت و کشف رابطه بین اجزای آن بود، نه صرفاً پاسخ‌های تصادفی.

کاربردهای آموزشی نظریه گشتالت

ماکس ورتایمر در کتاب تفکر بارآور (۱۹۴۵، تجدید چاپ ۱۹۵۹) اصول نظریه گشتالت را در آموزش و یادگیری بینش‌مندانه به کار بست. او روش‌های آموزشی زمان خود، یعنی روش منطقی و تداعی‌گرایانه را ناکارآمد می‌دانست و معتقد بود این روش‌ها مانع درک واقعی یادگیرنده می‌شوند.

به باور او، روش منطقی تنها پیروی از قواعد است و به بینش و حل مسئله نمی‌انجامد؛ بلکه یادگیرنده باید اجزای مسئله را بازسازی کند تا از طریق فهم به راه‌حل برسد. روش تداعی‌گرایانه نیز که بر تمرین و تقویت بیرونی تکیه دارد، در مقایسه با یادگیری بینش‌مند سطحی است.

ورتایمر با مثالی از آموزش مساحت متوازی‌الأضلاع نشان داد که حفظ فرمول‌ها بدون درک ساختار، فاقد ارزش آموزشی است. یادگیری مؤثر از دیدگاه او، مبتنی بر کشف و درک روابط است، نه صرفاً پیروی از قواعد یا حفظ طوطی‌وار اطلاعات.

نظریه یادگیری معنی دار کلامی آزوبل

یکی دیگر از نظریه های شناختی که با یادگیری آموزشگاهی ارتباط نزدیکی دارد، نظریه یادگیری معنی دار کلامی است. واضع این نظریه دیوید آزوبل (۱۹۶۳، ۱۹۶۸، ۱۹۷۸) روانشناس آمریکایی است. آزوبل در اثر مهم خود روانشناسی پرورشی با یک دیدگاه شناختی (۱۹۶۸) این نظریه را به تفصیل توضیح داده است.

هرم ساخت شناختی

در نظریه آزوبل، یادگیری بر اساس تغییر در ساخت شناختی فرد شکل می‌گیرد. ساخت شناختی به مجموعه‌ای سازمان‌یافته از مفاهیم، اصول و اطلاعات پیشین فرد در یک زمینه علمی اشاره دارد. این ساختار به‌صورت هرمی فرض می‌شود: در رأس هرم مفاهیم کلی و انتزاعی، در میانه مفاهیم میانی، و در قاعده اطلاعات جزئی و واقعیات قرار دارند. مطالب بالاتر در این هرم نسبت به پایین‌ترها جامع‌تر و انتزاعی‌ترند. گسترش یادگیری در یک حوزه موجب تقویت و شکل‌گیری این هرم شناختی می‌شود.

ساخت شناختی:

در نظریه آزوبل، ساخت شناختی هرم سازمان‌یافته‌ای از مفاهیم و اطلاعات است که یادگیرنده در یک رشته علمی کسب کرده. مفاهیم کلی‌تر در رأس و جزئی‌ترها در قاعده قرار دارند. یادگیری زمانی رخ می‌دهد که اطلاعات جدید در این هرم جای گیرد.

معنی‌دار بودن یادگیری:

آزوبل بر یادگیری معنی‌دار تأکید دارد. یعنی مطالب جدید باید به مطالب قبلی ساخت شناختی مرتبط شوند. اگر ارتباطی وجود نداشته باشد، یادگیری طوطی‌وار خواهد بود. مثال‌ها نشان می‌دهند که مفاهیم آشنا (مثل تعریف مثلث) آسان‌تر با مفاهیم جدید مرتبط می‌شوند.

یادگیری مطالب معنی‌دار:

برای یادگیری معنی‌دار، مفاهیم قبلی باید در ذهن یادگیرنده موجود باشند. این مفاهیم، مطالب جدید را درون خود جذب می‌کنند و به آن‌ها معنی می‌دهند. اگر مطلب جدید جایی در ساخت شناختی نداشته باشد، یادگیری طوطی‌وار خواهد بود.

کنترل عوامل مؤثر در یادگیری و یادداری مطالب معنی دار

در نظریه یادگیری معنی‌دار آزوبل، ساخت شناختی یادگیرنده، یعنی دانسته‌های قبلی او، مهم‌ترین عامل در یادگیری و یادداری مطالب جدید است. اگر این ساخت شناختی سازمان‌یافته، باثبات و روشن باشد، یادگیری سریع‌تر و ماندگارتر خواهد بود؛ در غیر این‌صورت، یادگیری دشوار و سطحی خواهد بود. به همین دلیل، معلم باید بکوشد مطالب درسی را منظم و هماهنگ ارائه کند تا ساخت شناختی دانش‌آموزان بهبود یابد.

آزوبل معتقد است مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر یادگیری، آموخته‌های قبلی یادگیرنده است. بنابراین آموزش باید به گونه‌ای طراحی شود که ساخت شناختی را تقویت کند و امکان یادگیری معنی‌دار را فراهم آورد. وی تأکید می‌کند که تغییر هدفمند ساخت شناختی برای ارتقای یادگیری، جوهره آموزش مؤثر است.

همچنین روان‌شناسانی مانند ویگوتسکی بر نقش معلمان و والدین در ایجاد یادگیری معنی‌دار تأکید دارند. آن‌ها معتقدند بخش زیادی از دانسته‌های ما از طریق تعامل با دیگران و نه صرفاً تجربه مستقیم حاصل می‌شود. یکی از راهکارهای کلیدی در این نوع آموزش، استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها برای آماده‌سازی ذهن دانش‌آموز است.

پیش سازمان دهنده

بر اساس نظریه آزوبل، یادگیری زمانی معنی‌دار است که مطالب جدید به ساخت شناختی موجود فرد افزوده شوند. این ساخت به شکل هرمی سازمان یافته است؛ مفاهیم کلی در رأس و جزئیات در قاعده آن قرار دارند. آموزش باید از مفاهیم کلی و انتزاعی آغاز شده و سپس به تدریج به سمت جزئیات برود.

روش تدریس پیشنهادی آزوبل "تدریس نمایشی" است که در آن معلم ساختار مفاهیم را به‌صورت سازمان‌یافته و مستقیم آموزش می‌دهد. عنصر کلیدی در این روش، پیش‌سازمان‌دهنده‌ها هستند. اینها مفاهیمی کلی‌تر و انتزاعی‌تر از محتوای اصلی درس‌اند که قبل از شروع جزئیات، برای فعال‌سازی دانش قبلی و ایجاد چارچوب ذهنی در اختیار یادگیرنده قرار می‌گیرند.

یادگیری از راه مشاهده

در نظریه بندورا، یادگیری از راه مشاهده زمانی رخ می‌دهد که فرد با دیدن رفتار دیگران و پاداش یا تنبیهی که دریافت می‌کنند، آن رفتار را می‌آموزد. تقویت جانشینی (دیدن پاداش دیگران) و تنبیه جانشینی (مشاهده تنبیه دیگران) در شکل‌گیری این نوع یادگیری مؤثر است. افراد رفتارهایی را که به آن‌ها پاداش داده می‌شود تقلید می‌کنند و از رفتارهایی که تنبیه می‌شوند اجتناب می‌ورزند.

نظریه یادگیری از راه مشاهده بندورا (الگوبرداری) شامل چهار مرحله است:

مرحله توجه: فرد باید به الگو یا سرمشق توجه کند. ویژگی‌هایی مانند جذابیت و شهرت الگو در جلب توجه مؤثرند.

مرحله به یادسپاری: یادگیری زمانی رخ می‌دهد که فرد رفتار مشاهده‌شده را در ذهن ذخیره کند. بندورا دو نوع رمزگردانی معرفی می‌کند: تجسمی (تصویر ذهنی) و کلامی (ذخیره به‌صورت جملات).

مرحله بازآفرینی: فرد آموخته‌شده را اجرا می‌کند. بازخورد مثبت و منفی در این مرحله به اصلاح و تثبیت رفتار کمک می‌کند.

مرحله انگیزشی: تقویت رفتار آموخته‌شده نقش انگیزشی دارد. اگر پاداشی برای رفتار وجود داشته باشد، آن رفتار اجرا می‌شود؛ اگر نه، کاهش می‌یابد.

در نظریه بندورا، تقویت عامل اصلی یادگیری نیست بلکه انگیزش است. تفاوت این نظریه با نظریه شرطی‌سازی کنشگر اسکینر این است که در اسکینر، تقویت عامل اصلی یادگیری است، در حالی که در بندورا تقویت عامل انگیزش برای بروز

رفتار است، نه یادگیری. همچنین، بندورا میان یادگیری و عملکرد تمایز قائل می‌شود، به‌طوری‌که یادگیری ممکن است بدون بروز رفتار انجام شود، که به آن یادگیری نهفته گفته می‌شود.

کاربردهای آموزشی نظریه یادگیری شناختی – اجتماعی

الگوی یادگیری مشاهده ای میتواند معلم را در آموزش مهارتها و موضوعهای مختلف یاری دهد. موارد استفاده آن را میتوان به نحو زیر خلاصه کرد:

۱- آموزش رفتارها و مهارت‌های جدید: معلمان با رفتاری دقیق و شایسته، الگویی مؤثر برای آموزش مهارت‌ها (مانند زبان خارجی، ورزش و خوشنویسی) به دانش‌آموزان می‌شوند.

۲- تقویت رفتارهای قبلاً آموخته‌شده: مشاهده رفتار دیگران باعث فعال شدن دوبارهٔ رفتارهایی می‌شود که فرد قبلاً آموخته ولی انجام نمی‌داده است.

۳- تقویت یا تضعیف بازداری‌ها (اثر موجی): اگر دانش‌آموزی رفتار نادرست انجام دهد و تنبیه نشود، دیگران نیز به انجام آن ترغیب می‌شوند. برخورد مناسب معلم با دانش‌آموز متخلف، مانع از بروز رفتارهای مشابه در سایر دانش‌آموزان می‌شود.

۴- جلب توجه یادگیرندگان: مشاهده رفتار دیگران توجه یادگیرنده را به جنبه‌های مهم موقعیت‌ها جلب می‌کند.

۵- ایجاد پاسخ‌های هیجانی (شرطی‌سازی جانشینی): واکنش‌های هیجانی (مثل ترس) نه فقط از تجربه مستقیم، بلکه از طریق مشاهده تجربهٔ دیگران نیز آموخته می‌شوند (مثلاً کودک با دیدن آسیب دیدن فرد دیگری از سرسره، خودش از آن می‌ترسد).

نظریه های یادگیری شناختی خبرپردازی: نظام یاد

نظریه سه مرحله ای خبرپردازی

نظریهٔ سه مرحله‌ای اتکینسون و شیفرین (۱۹۶۸) فرایند یادگیری و حافظه را در سه مرحلهٔ اصلی توصیف می‌کند:

حافظه حسی: محرک‌های محیطی (مثل نور و صدا) توسط گیرنده‌های حسی دریافت و حدود ۱ تا ۳ ثانیه نگه‌داری می‌شوند. از طریق توجه و ادراک، فرد از وجود آن‌ها آگاه می‌شود.

حافظه کوتاه‌مدت: اطلاعات حاصل از حافظه حسی با رمزگردانی (بصورت تصاویر ذهنی، صداها یا معانی) به این حافظه منتقل می‌شوند و برای حدود ۱۵ تا ۳۰ ثانیه نگه‌داری می‌شوند. اگر این اطلاعات با دانسته‌های قبلی ارتباط پیدا کنند، به حافظهٔ بلندمدت منتقل می‌شوند.

حافظه درازمدت: اطلاعات منتقل‌شده از حافظهٔ کوتاه‌مدت در این مرحله به شکلی سازمان‌یافته، برای مدت طولانی یا حتی برای همیشه ذخیره می‌شوند. هنگام نیاز، این اطلاعات از حافظهٔ درازمدت دوباره به حافظهٔ کوتاه‌مدت منتقل شده و فرد بر اساس آن‌ها عمل می‌کند.

حافظه کوتاه‌مدت (حافظه فعال)

حافظه کوتاه‌مدت اطلاعات را به صورت رمزهای شنیداری، دیداری یا معنایی ذخیره می‌کند. این حافظه برای مدت حداکثر ۳۰ ثانیه اطلاعات را نگه می‌دارد. اطلاعات به حافظه کوتاه‌مدت از دو منبع ثبت حسی و حافظه بلندمدت می‌آید. این حافظه به‌طور آگاهانه برای پردازش و پاسخ‌دهی استفاده می‌شود. به دلیل ظرفیت محدود، معمولاً تنها ۵ تا ۹ واحد اطلاعات را می‌تواند در خود نگه دارد.

تقطیع در حافظه کوتاه‌مدت

تقطیع به معنای گروه‌بندی اطلاعات به واحدهای کوچکتر و معنادار است که ظرفیت حافظه کوتاه‌مدت را افزایش می‌دهد. با استفاده از دانسته‌های قبلی، اطلاعات جدید به قطعه‌های معنادار تقسیم می‌شود تا بهتر در حافظه نگهداری شود. برای مثال، حفظ دوازده حرف نامرتبط از طریق تبدیل آن‌ها به سه واژه آشنا آسان‌تر می‌شود.

حافظه درازمدت

حافظه درازمدت تمام اطلاعات آموخته‌شده را در طول زندگی ذخیره می‌کند. انتقال اطلاعات به این حافظه از طریق فرآیند رمزگردانی صورت می‌گیرد، به‌طوری که اطلاعات به‌صورت انتزاعی‌تر یا معنی‌دارتر بازنمایی می‌شوند تا در حافظه درازمدت باقی بمانند. این فرآیند نیازمند مرور و ارتباط با دانش قبلی است تا اطلاعات بتوانند به‌طور طولانی‌مدت ذخیره شوند.

اقسام دانش قابل ذخیره در حافظه دراز مدت

حافظه‌های دراز مدت انواع مختلفی دارند و دانش ذخیره‌شده در این حافظه‌ها نیز به چند دسته تقسیم می‌شود. دو نوع مهم آن عبارتند از:

- دانش کلی و دانش خاص: دانش کلی در تکالیف مختلف و موقعیت‌های متفاوت استفاده می‌شود، مانند خواندن و نوشتن. دانش خاص محدود به موضوعات خاصی است، مانند مسائل ریاضی یا تاریخ. با این حال، تمایز دقیق بین این دو نوع دانش دشوار است، زیرا ممکن است دانش خاص در طول زمان به دانش کلی تبدیل شود.

- دانش مشروط: این نوع دانش شامل دانستن "چه چیزی" و "چگونه انجام دادن" است. به‌عنوان مثال، در حل مسائل ریاضی باید بدانید کدام روش را در هر موقعیت به‌کار برید. دانش مشروط به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در موقعیت‌های مختلف، راه‌حل‌های مناسب را انتخاب کنند، مانند استفاده از عمل ضرب یا جمع در مسائل ریاضی یا انتخاب راهبردهای مناسب برای مطالعه و یادگیری.

یادآوری و فراموشی

فراموشی به معنای ناتوانی در به یاد آوردن اطلاعات از حافظه دراز مدت است. بسیاری از اطلاعاتی که فراموش می‌کنیم، اصلاً به حافظه دراز مدت وارد نشده‌اند. یادگیری واقعی به معنای ذخیره اطلاعات در حافظه دراز مدت و فراموشی واقعی به از دست رفتن این اطلاعات است. در فرآیند انتقال اطلاعات، هم از حافظه حسی به حافظه کوتاه مدت و هم از حافظه کوتاه مدت به حافظه دراز مدت، حذف اطلاعات رخ می‌دهد.

علت حذف اطلاعات از ثبت حسی

در ثبت حسی، اطلاعات زیادی وارد می‌شوند که اغلب مورد استفاده قرار نمی‌گیرند. تنها اطلاعاتی که مورد توجه قرار می‌گیرند، برای پردازش به بخش‌های دیگر حافظه فرستاده می‌شوند. بنابراین، مهمترین علت حذف اطلاعات از ثبت حسی، بی‌توجهی است.

علت فراموشی اطلاعات از حافظه کوتاه مدت

حافظه کوتاه مدت ظرفیت محدودی دارد و به سرعت پر می‌شود. وقتی حافظه پر شد، اطلاعات قدیمی باید برای وارد شدن اطلاعات جدید حذف شوند که این پدیده جانشینی نامیده می‌شود. همچنین، حذف خود به خودی اطلاعات بر اثر گذشت زمان یا محو اثر، طبق نظریه "رد حافظه"، دلیل دیگری برای فراموشی است.

علت فراموشی اطلاعات از حافظه دراز مدت

روانشناسان بر این باورند که اطلاعات در حافظه دراز مدت هرگز از بین نمی‌روند و در شرایط مناسب قابل بازیابی هستند. با این حال، عوامل مختلفی باعث می‌شوند که اطلاعات از حافظه دراز مدت به یاد نیایند.

واپس زدن

برخی از روانشناسان پیرو نظریه روان‌پویایی فروید معتقدند که گاهی اوقات ما به طور عمدی خاطرات یا اطلاعاتی را که نمی‌خواهیم به یاد آوریم، واپس می‌زنیم و به همین دلیل فراموش می‌کنیم. این پدیده به نظریه واپس زدن یا سرکوب معروف است. طبق این نظریه، انسان به دلیل ناتوانی در یادآوری رویدادهای ناخوشایند یا مسائل مرتبط با آنها، خاطرات را واپس می‌زند. این نوع فراموشی را اغلب فراموشی هیجانی می‌نامند.

واپس زدن اطلاعات به عنوان یک مشکل در بازیابی خاطرات محسوب می‌شود. در این حالت، نشانه‌های لازم برای بازیابی خاطرات واپس زده در دسترس قرار نمی‌گیرند. روش‌هایی مانند تداعی آزاد که روانکاوان به کار می‌برند، می‌تواند به فرد کمک کند تا نشانه‌های بازیابی لازم را پیدا کرده و موانع یادآوری را کنار بزند، به این ترتیب به خاطرات فراموش‌شده دست یابد.

تداخل

نظریه تداخل معتقد است که اطلاعات یاد گرفته شده با یکدیگر تداخل کرده و باعث به یاد نیامدن آنها می‌شود. در تداخل بازداری پس گستر، اطلاعات جدید مانع یادآوری اطلاعات قبلی می‌شوند، و در تداخل بازداری پیش گستر، اطلاعات قبلی مانع یادآوری اطلاعات جدید می‌شوند.

نظریه های یادگیری سازنده گرایی

نظریه‌های سازنده‌گرایی ریشه در اندیشه‌های پیاژه، ویگوتسکی، گشتالت، بارتلت، برونر و فلسفه آموزشی جان دیویی دارند. این نظریه‌ها به نقش فعال یادگیرنده در درک و ساختن دانش تأکید دارند. در سازنده‌گرایی، ادراکات و یادها به طور فعال توسط فرد ساخته می‌شوند، نه اینکه از بیرون به درون ذهن وارد شوند. طبق این دیدگاه، یادگیرنده دانش خود را از تجربیات

شخصی و موضوعاتی که مطالعه می‌کند به دست می‌آورد، نه از منبعی دیگر. این رویکرد با نظریه‌های پردازش اطلاعات و رفتارگرایی که بیشتر بر انتقال دانش از معلم به دانش‌آموز تأکید دارند، تفاوت دارد.

نظریه های سازنده گرایی

سازنده‌گرایی شامل دیدگاه‌ها و نظریه‌های مختلفی است که برخی از آن‌ها تا حدی با یکدیگر اختلاف دارند. به طوریکه، طبق گفته دری (۱۹۹۶)، گروه‌های مختلف دانش‌شناسانی که به سازنده‌گرایی وابسته هستند، آن‌قدر از هم متمایز هستند که یکدیگر را پیروان یک فلسفه مشترک نمی‌دانند. با این حال، در این فصل به توضیح نظریه‌های معروف سازنده‌گرایی می‌پردازیم که بیشتر با مسائل یادگیری و آموزش ارتباط دارند.

سازنده گرایی روانشناختی یا درون زاد

خاستگاه اصلی سازنده‌گرایی روانشناختی نظریه تحول شناختی پیاژه است و به همین دلیل گاهی آن را سازنده‌گرایی شناختی نیز می‌نامند. این نظریه تأکید دارد بر ساختن دانش به صورت فردی و درونی توسط خود یادگیرنده. پیاژه باور دارد که دانش از طریق فرایندهای جذب، انطباق، و سازمان ساخته می‌شود و این فرآیند به طور انفرادی رخ می‌دهد. به همین دلیل، این رویکرد همچنین به سازنده‌گرایی فردی یا درون‌زاد معروف است.

در سازنده‌گرایی درون‌زاد، دانش از ساختارهای ذهنی قبلی به دست می‌آید نه از محیط. به عبارت دیگر، دانش از طریق فعالیت‌های شناختی فردی و تجرید از تجربیات و تعاملات شخصی شکل می‌گیرد و نه از اطلاعات بیرونی. این دیدگاه در تضاد با نظریه‌های دیگر است که بر تأثیرات محیطی یا اجتماعی تأکید دارند.

سازنده گرایی اجتماعی یا دیالکتیکی

سازنده‌گرایی اجتماعی یا دیالکتیکی بین رویکردهای سازنده‌گرایی درونزاد و سازنده‌گرایی برونزاد قرار دارد. این نظریه ریشه در اندیشه‌های ویگوتسکی دارد که بر تعامل اجتماعی به ویژه ارتباط کلامی تأکید می‌کند. طبق این نظریه، دانش در یک بافت اجتماعی شکل می‌گیرد و ابزار اصلی ساختن آن، تعامل بین یادگیرنده و محیط اجتماعی اوست. این محیط اجتماعی می‌تواند شامل معلم، والدین، همکلاسی‌ها و دیگر افراد باشد. به عبارتی، یادگیرندگان ابتدا دانش را در یک بافت اجتماعی می‌سازند و سپس آن را به طور فردی درونی می‌کنند.

سازنده گرایی رادیکال

سازنده‌گرایی رادیکال، که به آن سازنده‌گرایی قوی نیز گفته می‌شود، افراطی‌ترین نوع نظریه سازنده‌گرایی است که بیشترین تأکید را بر نقش یادگیرنده در ساختن دانش دارد. این نظریه می‌گوید که تمامی دانش انسان حاصل ادراک است و از سازندگی مبتنی بر فعالیت هدفمند به دست می‌آید. بر اساس این دیدگاه، تمامی دانش‌ها نسبی و وابسته به فرد هستند، به این معنا که هر فرد دانش خود را به شکلی متفاوت از دیگران می‌سازد.

در این رویکرد، واقعیت عینی زیر سؤال می‌رود. سازنده‌گرایان رادیکال بر این باورند که "خارج از جهان ذهنی فرد هیچ جهان دیگری وجود ندارد"، به این معنی که هیچ نسخه‌ای از جهان بیرونی نمی‌تواند به طور دقیق در ذهن انسان بازنمایی شود. در

حقیقت، آن‌ها معتقدند که واقعیت تنها چیزی است که فرد ادراک می‌کند و می‌سازد. این بدین معناست که درستی و نادرستی ادراک‌ها و شناخت‌های افراد قابل بررسی نیست و تمام دیدگاه‌ها و تجربیات یادگیرنده‌ها به طور نسبی درست هستند.

انگیزش در یادگیری

تعریف انگیزش و انگیزه

انگیزش به نیرویی گفته می‌شود که رفتار را ایجاد، نگهداری و هدایت می‌کند. انگیزش یادگیری، طبق تعریف مورنو (۲۰۱۰)، فرآیندهای روانشناختی هستند که رفتار دانش‌آموزان را در جهت یادگیری هدایت و حفظ می‌کنند.

انگیزه به عنوان نیاز یا خواست خاصی که موجب انگیزش می‌شود، متفاوت از انگیزش است. انگیزش یک عامل کلی برای تولید رفتار است، در حالی که انگیزه علت خاص یک رفتار ویژه است. برای مثال، وقتی از کسی می‌پرسیم که چرا یک رفتار خاص را انجام می‌دهد، به دنبال انگیزه او هستیم.

رویکردهای مختلف انگیزشی

رویکردهای مختلف انگیزش عبارتند از:

رویکرد رفتاری: طبق این رویکرد، انگیزش وابسته به کسب تقویت و اجتناب از تنبیه است. رفتارگرایان معتقدند که پیامدهای اعمال، مانند لذت یا درد، هدایت‌کننده رفتارها هستند. در این دیدگاه، انگیزانه‌ها (مشوق‌ها) مانند نمره، جایزه، تشویق کلامی یا برخورد محبت‌آمیز باعث انگیزش یادگیرندگان می‌شوند و رفتارهای ناپسند با سرزنش و تنبیه محدود می‌شود.

رویکرد شناختی: در این رویکرد، اندیشه‌ها و هدف‌ها سرچشمه انگیزش فرد هستند. انگیزش درونی (مانند تلاش برای تحقق اهداف) از انگیزش بیرونی (مانند پاداش) مهم‌تر است. انگیزش شایستگی به توانایی افراد در تعامل مؤثر با محیط و پردازش اطلاعات اشاره دارد، و افراد برای تعامل مؤثر با محیط انگیزه دارند، نه صرفاً برای ارضای نیازهای زیستی.

رویکرد انسان‌گرایی: این رویکرد بر رشد شخصی، آزادی انتخاب اهداف زندگی و ویژگی‌های مثبت مانند حساسیت نسبت به دیگران تأکید دارد. روانشناسان انسان‌گرا معتقدند که برای ایجاد انگیزش باید شایستگی، خودمختاری و عزت نفس افراد تقویت شود.

این رویکردها به جنبه‌های مختلف انگیزش و نحوه تأثیر آن بر یادگیری و رفتار انسان‌ها می‌پردازند.

فرانیازها یا نیازهای مربوط به خودشکوفایی

فرانیازها یا نیازهای خودشکوفایی برخلاف نیازهای کاستی که از محرومیت ناشی می‌شوند، از میل انسان به رشد و بالندگی به وجود می‌آیند. این نیازها شامل تمایلاتی هستند که فرد برای رسیدن به بالاترین توان و استعداد خود دارد، مانند کنجکاوی، یادگیری، کسب حقیقت، تجربه‌های جدید، درک زیبایی و نظم و هماهنگی. به گفته مازلو، این نیازها فقط در افرادی با شخصیت سالم مشاهده می‌شود و تنها یک درصد از مردم به آن دست می‌یابند، زیرا بسیاری از افراد توانایی‌های بالقوه خود را نمی‌شناسند و تحت تأثیر الگوهای فرهنگی قالبی قرار دارند.

ویژگی‌های افراد خودشکوفا شامل: درک درست از واقعیت - پذیرش خود و دیگران - طبیعی بودن - مشکل‌محور بودن (نه خودمحور) - علاقه به تنهایی و خلوت - مقاومت در برابر هم‌شکل شدن با دیگران - همدلی با دیگران.

مازلو معتقد است که انسان کامل کسی است که به بالاترین سطح نیازها (یعنی خودشکوفایی) دست یابد. نیازهای خودشکوفایی در افراد مختلف به شکل‌های متفاوتی می‌تواند بروز پیدا کند، مانند پرورش گیاهان، مادر خوبی شدن، یا تبدیل شدن به شاعر یا نویسنده.

رویکرد انتظار ضرب در ارزش

نظریه انتظار ضرب در ارزش (قدرت، ۱۹۸۲) به این صورت بیان می‌کند که انگیزش فرد برابر است با حاصل ضرب دو عامل: انتظار موفقیت و ارزش تشویقی موفقیت. این فرمول به این معنا است که میزان انگیزش افراد برای انجام یک تکلیف به دو عامل بستگی دارد:

۱- انتظار موفقیت: به سطح اعتماد فرد به توانایی خود برای موفقیت در تکلیف مربوط است.

۲- ارزش تشویقی موفقیت: به میزان ارزشی که فرد برای انجام آن تکلیف قائل است یا پاداشی که از انجام آن کار دریافت می‌کند.

خاصیت این فرمول این است که اگر هر یک از دو عامل صفر باشد، نتیجه نیز صفر خواهد بود؛ یعنی انگیزش برای انجام تکلیف صفر می‌شود. به عنوان مثال، اگر فردی انتظار موفقیت نداشته باشد یا انجام تکلیف برای او اهمیتی نداشته باشد، انگیزش او برای انجام آن تکلیف کاهش می‌یابد.

رابطه بین اسنادهای مختلف و پیامدهای عاطفی آنها

نسبت دادن‌های علی در رابطه با منابع کنترل درونی و بیرونی می‌تواند تأثیر زیادی بر احترام به خود یا عزت نفس فرد داشته باشد. موفقیت‌هایی که به عوامل درونی مانند کوشش یا توانایی نسبت داده می‌شوند، احساس غرور و عزت نفس ایجاد می‌کنند. در مقابل، موفقیت‌هایی که به عوامل بیرونی مانند بخت یا کمک دیگران نسبت داده می‌شوند، چنین احساسی ایجاد نمی‌کنند. به طور مثال، گرفتن نمره ۱۸ از معلمی که همه دانش‌آموزان نمره بالا می‌دهند، احساس غرور ایجاد نمی‌کند، اما گرفتن نمره ۱۸ از معلمی که تعداد کمی از دانش‌آموزان چنین نمره‌ای می‌گیرند، باعث ایجاد غرور و عزت نفس می‌شود. این مفهوم در شکل ۹-۳ نشان داده شده است که رابطه بین اسنادها (نسبت دادن موفقیت یا شکست) و پیامدهای عاطفی آنها را نمایش می‌دهد. در این شکل، سه بعد یا ویژگی‌های مکان کنترل، وضعیت پایداری و کنترل‌پذیری در تعیین پیامدهای عاطفی موفقیت و شکست نقش دارند.

شکل ۳-۹: تاثیر ویژگی های اسنادی در رابطه با پیامدهای مثبت و منفی

چنان که در شکل میبینید، منبع کنترل با عزت نفس رابطه دارد. اسنادهایی که به عوامل درونی (مانند توانایی یا کوشش) نسبت داده می‌شوند، می‌توانند احساس ارزش شخصی را افزایش دهند یا به تصور منفی از خود منجر شوند. پایداری اسنادها تأثیر بر انتظارات فرد از موفقیت یا شکست دارد. کنترل‌پذیری اسنادها بر احساسات فرد تأثیر می‌گذارد؛ اسنادهایی که فرد کنترل دارد به احساس شایستگی یا گناه منجر می‌شوند، در حالی که اسنادهای بیرونی باعث قدرشناسی یا خشم می‌شوند.

فنون ایجاد انگیزش در یادگیرندگان

با توجه به آنچه تاکنون در این کتاب گفته شد، بهترین راه ایجاد انگیزش در یادگیرندگان نسبت به یادگیری بهبود شرایط یادگیری و افزایش سطح کیفیت روشهای آموزشی است. از این طریق یادگیرندگان در یادگیری به موفقیت بیشتر میرسند و این کسب موفقیت علاقه و انگیزش آنها را نسبت به یادگیری مطالب تازه افزایش میدهد در زیر روشها و فنون دیگری را معرفی میکنیم که استفاده از آنها معلم را در بالا بردن سطح انگیزش یادگیرندگان یاری میدهد در تدوین این قسمت از همه نظریه های انگیزشی و یافته های پژوهشی مربوط به یادگیری و انگیزش استفاده شده است.

۱- هدفهای آموزشی خود را در آغاز درس به یادگیرندگان بگویید و از آنها بخواهید تا برای خود نیز هدفهای یادگیری انتخاب کنند.

۲- در شرایط مقتضی از تشویقهای کلامی استفاده کنید

۳- از آزمونها و نمرات به عنوان وسیله ای برای ایجاد انگیزش در یادگیرندگان استفاده کنید.

۴- از خاصیت برانگیزانندگی موضوعهای مختلف استفاده کنید و آموزش خود را با تجارب و موارد جالب همراه سازید.

۵- مطالب آموزشی را از ساده به دشوار ارائه دهید.

۶- از ایجاد رقابت و هم چشمی در میان دانش آموزان جلوگیری کنید.

۷- هنگام آموزش مطالب تازه از مثالهای آشنا و هنگام کاربرد مطالب آموخته شده از موقعیتهای تازه استفاده کنید.

۸- علاوه بر توضیح و تشریح مطالب به طور کلامی، تا آنجا که ممکن است از روشهای دیگر آموزشی نیز استفاده کنید و دانش آموزان را به مشارکت در یادگیری تشویق نمایید.

۹- پیامدهای منفی مشارکت یادگیرندگان در فعالیت یادگیری را کاهش دهید.

۱۰- به دانش آموزان مسائل و تکالیفی بدهید که نه خیلی ساده و نه خیلی دشوار باشند.

۱۱- تا آنجا که ممکن است مطالب درسی را به صورت معنیدار و در ارتباط با موقعیتهای واقعی زندگی ارائه دهید، و در حد امکان در انجام فعالیتهای آموزشی به یادگیرندگان آزادی عمل بدهید.

۱۲- از مشوقهای درونی و بیرونی استفاده کنید.

تفاوت های فردی در یادگیری

سبک های یادگیری و تفکر

یکی از واقعیت‌های مهم هستی، تنوع میان پدیده‌هاست؛ انسان‌ها نیز از این قاعده مستثنا نیستند. دانش‌آموزان از نظر توانایی‌های ذهنی، سبک و سرعت یادگیری، علاقه و انگیزش تفاوت دارند. بنابراین توجه به تفاوت‌های فردی در آموزش و برخورد مناسب با ویژگی‌های هر دانش‌آموز، از وظایف مهم معلمان به‌شمار می‌رود. پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که در نظر گرفتن این تفاوت‌ها نقش مهمی در بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد. در سال‌های اخیر، سبک‌های یادگیری و تفکر، و روش‌های مطالعه، بیش از دیگر عوامل مورد توجه متخصصان قرار گرفته و ما در این فصل به معرفی این تفاوت‌های شناختی و راه‌های برخورد مناسب با آن‌ها می‌پردازیم.

انواع سبک های یادگیری

سبک‌های یادگیری یا ترجیحات یادگیری بسیار متنوع‌اند، اما می‌توان آن‌ها را در سه دسته کلی جای داد: شناختی، عاطفی و فیزیولوژیکی. سبک‌های شناختی به نحوه ادراک، یادسپاری، اندیشیدن و حل مسئله توسط فرد مربوط می‌شوند. سبک‌های عاطفی به ویژگی‌های شخصیتی و هیجانی مانند همکاری یا تنهایی در یادگیری و نوع واکنش به محرک‌های بیرونی مربوط است. سبک‌های فیزیولوژیکی نیز بر پایه ویژگی‌های زیستی مانند ترجیح زمان یا دمای خاص برای مطالعه یا نوع کانال دریافت اطلاعات (دیداری، شنیداری، عملی) شکل می‌گیرند. در میان این سه دسته، سبک‌های شناختی بیشتر مورد توجه و بررسی قرار گرفته‌اند و از اهمیت بالاتری برخوردارند.

سبکهای تکانشی و تأملی سبک‌های یادگیری شناختی تکانشی و تأملی تفاوت‌هایی در سرعت و دقت پاسخ‌دهی یادگیرندگان دارند. یادگیرندگان تکانشی سریع پاسخ می‌دهند، اما بیشتر اشتباه می‌کنند، در حالی که یادگیرندگان تأملی آهسته‌تر عمل می‌کنند اما دقت بیشتری دارند (کاگان، ۱۹۶۴). تکانشی‌ها بدون فکر اولیه به اولین پاسخ ذهنی بسنده می‌کنند، در حالی که تأملی‌ها ترجیح می‌دهند زمان بیشتری صرف کنند تا پاسخ دقیقی ارائه دهند. در ابتدا تصور می‌شد سرعت پاسخ‌دهی عامل اصلی تمایز است، اما بعدها مشخص شد که کیفیت پاسخ نیز اهمیت دارد؛ یعنی برخی افراد سریع و درست پاسخ می‌دهند نه به دلیل تکانشی بودن، بلکه به‌خاطر تسلط بر موضوع. برعکس، برخی کند و اشتباه عمل می‌کنند، نه از روی تأمل، بلکه به دلیل عدم آگاهی کافی.

این سبک‌ها در خانه شکل می‌گیرند، ولی نقش مدرسه نیز در آن‌ها مؤثر است. پژوهشی نشان داد پسران تکانشی که تحت آموزش معلم تأملی قرار گرفتند، خود نیز تأملی‌تر شدند. با این حال، هیچ‌کدام از این سبک‌ها بر دیگری برتری ندارد و موفقیت در حل مسئله بستگی به تناسب سبک یادگیرنده با ماهیت تکلیف دارد. برخی تکالیف به سبک تأملی نیاز دارند، مانند مسائل ساده با پاسخ واحد، که در آن‌ها افراد تأملی عملکرد بهتری دارند. اما در مسائل پیچیده با پاسخ‌های متنوع، یادگیرندگان تکانشی موفق‌تر عمل می‌کنند چون سریع‌تر راه‌حل‌های محتمل را بررسی می‌نمایند، در حالی که افراد تأملی زمان زیادی را صرف بررسی راه‌حل‌های کم‌احتمال می‌کنند.

سبکهای همگرا، واگرا، جذب کننده، و انطباق یابنده نظریه سبک‌های یادگیری دیوید کلب (۱۹۸۴) بر پایه یک چرخه چهار مرحله‌ای به نام «چرخه یادگیری تجربی» شکل گرفته که تأکید آن بر نقش تجربه در یادگیری است. کلب یادگیری را فرآیندی می‌داند که از تغییر شکل تجربه حاصل می‌شود، یعنی تعامل بین فرد و محیط باعث شکل‌گیری دانش می‌گردد. این چرخه شامل چهار مرحله است: تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال. فرد ابتدا از تجربه مستقیم می‌آموزد، سپس به مشاهده و تأمل می‌پردازد، مفاهیم انتزاعی می‌سازد و آن‌ها را در عمل آزمایش می‌کند. این روند به تولید تجربه‌های تازه منجر شده و چرخه ادامه می‌یابد.

سبکهای عمقی و سطحی: یکی از دسته‌بندی‌های دیگر سبک‌های یادگیری، تقسیم آن‌ها به سبک‌های عمقی و سطحی است که به نوع برخورد یادگیرندگان با مطالب اشاره دارد. در سبک عمقی، فرد به دنبال درک و معنای مطالب است، اما در سبک سطحی هدف اصلی حفظ کردن اطلاعات است. برای مثال، اگر دانش‌آموز در مطالعه تاریخ جنگ داخلی آمریکا مطالب را به مسائل جغرافیایی، اقتصادی و سیاسی ربط دهد، رویکردش عمقی است، ولی اگر تنها تاریخ‌ها و اسامی را حفظ کند، رویکردش سطحی محسوب می‌شود (اِگن و کاوچاک، ۲۰۰۹).

اگرچه در برخی متون، این تمایز را به عنوان سبک یادگیری مطرح کرده‌اند، بسیاری از متخصصان از جمله بیگز (۱۹۸۵)، آن را رویکرد یادگیری نامیده‌اند. برخلاف سبک یادگیری که صرفاً به ترجیح اشاره دارد، رویکرد یادگیری شامل دو عنصر است: راهبرد و انگیزه. برای نمونه، در رویکرد عمقی، یادگیرنده اجزای نظری و عملی درس را به هم ربط می‌دهد (راهبرد عمقی) و

هدفش درک مطالب است (انگیزه عمقی). در مقابل، در رویکرد سطحی، دانش‌آموز فقط اطلاعات را فهرست کرده و با تکرار حفظ می‌کند (راهبرد سطحی) و هدفش کسب نمره قبولی است (انگیزه سطحی).

سبکهای تفکر

رابرت استرنبرگ (۱۹۹۷) نخستین فردی است که مفهوم سبک‌های تفکر را مطرح و دسته‌بندی کرده است. به گفته او، سبک تفکر توانایی نیست، بلکه به چگونگی استفاده از توانایی‌ها اشاره دارد. یعنی افراد با توانایی‌های مشابه ممکن است سبک‌های تفکر متفاوتی داشته باشند. در این دیدگاه، هوش به آنچه فرد می‌تواند انجام دهد مربوط می‌شود، ولی سبک تفکر به آنچه فرد ترجیح می‌دهد انجام دهد مربوط است.

استرنبرگ برای توضیح این دسته‌بندی از استعاره «حکومت ذهنی» بهره گرفته و از مفاهیم حکومتی استفاده کرده است. الگوی او شامل پنج بُعد اصلی است:

۱- کارکردها: قانون‌گذارانه (خلاق و آفریننده)، اجرایی (عملی و انجام‌دهنده)، قضایی (ارزشیابانه).

۲. اشکال حکومت: پادشاهی (تمرکز بر یک کار)، سلسله‌مراتبی، الیگارشی (چند کار با اولویت مساوی)، بی‌قانونی (بدون نظم مشخص).

۳. **سطوح:** کلی (فراگیر) و محلی (جزئی).

۴. گستره‌ها: درونی (ترجیح کارهای انفرادی) و بیرونی (تمایل به کارهای اجتماعی).

۵. **گرایش‌ها:** محافظه‌کارانه (پایبند به روش‌های سنتی) و ترقی‌خواهانه (متمایل به نوآوری).

نتایج پژوهشهای مربوط به سبکهای یادگیری و تفکر

در دو دهه اخیر، پژوهش‌های فراوانی درباره سبک‌های یادگیری و تفکر و ارتباط آن‌ها با متغیرهای روانی و آموزشی انجام شده است. در زمینه سبک‌های یادگیری، برخی مطالعات تفاوت‌هایی میان مردان و زنان نشان داده‌اند؛ برای مثال، مردان تمایل بیشتری به تجربه عینی دارند، در حالی‌که زنان بیشتر به سبک تأملی گرایش دارند. با این حال، برخی پژوهش‌ها مانند مطالعه حسینی لرگانی و سیف، تفاوت معناداری از این نظر بین دختران و پسران نیافته‌اند. همچنین در بررسی ارتباط میان سبک‌های یادگیری و هوش، فوجی دریافت که سبک همگرا با استدلال کلامی و سبک واگرا با استدلال غیرکلامی مرتبط است، هرچند رابطه کلی معناداری میان سبک‌های یادگیری و هوش گزارش نشده است.

از سوی دیگر، سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی نیز مرتبط شناخته شده‌اند. کسانی که سبک یادگیری کلامی دارند، از متون بهتر یاد می‌گیرند، در حالی‌که تجسمی‌ها در یادگیری مطالب تصویری موفق‌ترند. سبک همگرا در آزمون‌هایی با پاسخ‌های مشخص موفق‌تر بوده و افرادی با پیشرفت تحصیلی بالاتر در ابعاد تجربه عینی، مفهوم‌سازی انتزاعی و مشاهده تأملی، نمرات بیشتری کسب کرده‌اند. همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سبک‌های تفکر نیز با موفقیت تحصیلی در ارتباط‌اند. استرنبرگ و نکو دریافتند که سبک‌های قانون‌گذارانه و قضایی با عملکرد بهتر در آزمون‌های پایان‌ترم و پروژه‌های

انفرادی همراه هستند. بررسی دیگر توسط امامی‌پور و سیف نیز نشان داد که سبک تفکر آزادمنشانه با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد، در حالی‌که سبک محافظه‌کارانه رابطه‌ای منفی با خلاقیت دارد.

در پژوهش‌های انجام‌شده در ایران، رضایی نشان داد که دانش‌آموزان رشته ریاضی بیشتر به سبک نابسته به زمینه گرایش دارند، در حالی‌که دانش‌آموزان علوم انسانی بیشتر سبک وابسته دارند. همچنین، سطح تحصیلات بالاتر با افزایش گرایش به سبک نابسته همراه بوده است. کرد نوقابی نیز رابطه میان شیوه تربیتی والدین و سبک یادگیری را بررسی کرده و نتیجه گرفت که شیوه تربیتی اقتدارطلب موجب سبک نابسته‌تر و شیوه مستبدانه منجر به سبک وابسته‌تر در پسران می‌شود. جمشیدی نیز در پژوهشی درباره سبک‌های تکانشی و تأملی نشان داد که افراد تأملی توانایی حل مسئله بیشتری دارند و بین جنسیت و این سبک‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد.

راهبردهای یادگیری و مطالعه شناخت و فراشناخت

تعریف راهبرد یادگیری و مطالعه

راهبرد یا استراتژی به یک برنامه کلی گفته می‌شود که از چندین عمل تشکیل شده و برای دستیابی به هدفی مشخص طراحی شده است. تاکتیک، فن خاصی است که در خدمت راهبرد قرار دارد. استومن، مک‌کاون و بایلر (۲۰۰۹) راهبرد را نقشه‌ای برای هدف بلندمدت و تاکتیک را ابزاری برای هدف کوتاه‌مدت می‌دانند. برای مثال، بسط موضوع یک راهبرد یادگیری است، در حالی‌که تصویرسازی ذهنی یا قیاس، تاکتیک‌هایی در خدمت آن هستند. به‌طور کلی، راهبردهای یادگیری به دو دسته شناختی و فراشناختی تقسیم می‌شوند که هر دو به فرایندهای یادگیری، یادآوری و تفکر مربوط‌اند.

شناخت: شناخت به فرایندهای ذهنی‌ای گفته می‌شود که به ما کمک می‌کنند یاد بگیریم، یادآوری کنیم و فکر کنیم. این فرایندها شامل توجه، درک، رمزگردانی، ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات هستند. به‌طور کلی، شناخت به معنای دانستن و پردازش اطلاعات است.

فراشناخت: فراشناخت یعنی "دانستن درباره دانستن" و شامل آگاهی فرد از روش‌های یادگیری خودش است. سه نوع دانش فراشناختی وجود دارد: دانش درباره خود یادگیرنده، موضوع یادگیری، و راهبردهای یادگیری. همچنین، فعالیت فراشناختی زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده به‌طور آگاهانه بر یادگیری خود نظارت کند.

فرا یادگیری: فرایادگیری مفهومی گسترده‌تر از فراشناخت است و علاوه‌بر آگاهی از فرایندهای فکری، شامل شناخت هدف‌ها، عواطف، روابط اجتماعی و زمینه یادگیری نیز می‌شود. این مفهوم یادگیرنده را در درک کامل‌تر از تجربه یادگیری یاری می‌دهد.

راهبردهای گسترش ویژه مطالب پیچیده

یادداشت برداری: یادداشت‌برداری به معنای ثبت نکات مهم و کلیدی در حین مطالعه یا شنیدن سخنرانی است. این کار زمانی مؤثر است که یادگیرنده از زبان خود استفاده کرده و مطالب را خلاصه و سازمان‌یافته بنویسد. اگر یادداشت‌ها همراه با تفسیر و توضیح شخصی باشند (یادداشت‌سازی)، یادگیری مؤثرتر می‌شود، زیرا ارتباطی معنی‌دار بین مطالب جدید و دانش پیشین برقرار می‌گردد.

خلاصه کردن: در خلاصه‌نویسی، یادگیرنده محتوای یک متن یا گفتار را به شکل کوتاه و مفید بازنویسی می‌کند. این روش درک مطالب را ارزیابی کرده و تمرکز فرد را بر نکات اصلی افزایش می‌دهد. از یادگیرنده خواسته می‌شود که مثلاً هر پاراگراف را در یک جمله خلاصه کند یا خلاصه‌ای برای توضیح مطلب به دیگران بنویسد که او را به تفکیک مطالب مهم از غیر مهم وادار می‌سازد.

علامت گذاری و حاشیه نویسی: شرح‌نویسی شامل برجسته‌سازی نکات مهم با علامت‌ها و نوشتن یادداشت‌های شخصی در حاشیه متن است. این روش به فهم بهتر ساختار متن و ارتباط آن با دانش قبلی کمک می‌کند. بالدریج (۱۳۷۳) برای شرح نویسی تکنیک‌هایی مانند خط کشیدن زیر تز اصلی، محصور کردن نکات کلیدی، برجسته‌سازی جزئیات و ثبت نظرات و سؤالات شخصی در حاشیه کتاب به عنوان راهبردهای شرح‌نویسی را پیشنهاد داده است..

قیاس گری: در قیاس‌گری، فرد با استفاده از شباهت بین پدیده‌ها یاد می‌گیرد. مثلاً عملکرد قلب با تلمبه یا ذهن انسان با کامپیوتر مقایسه می‌شود. در این روش، چیزی آشنا برای یادگیری چیزی ناآشنا به کار گرفته می‌شود که فهم و یادآوری را تسهیل می‌کند.

واینستاین و هیوم راهبردهایی مانند بازگویی مطالب با زبان خود، آموزش دادن به دیگران، استفاده از مطالب برای حل مسئله، و تحلیل روابط مفاهیم را برای تقویت یادگیری موضوعات پیچیده پیشنهاد کرده‌اند. این راهبردها باعث درگیری فعال ذهن و تعمیق یادگیری می‌شوند.

سازمان دهی

سازمان‌دهی یکی از مؤثرترین راهبردهای یادگیری است که از نوع راهبرد گسترش معنایی به شمار می‌آید. تفاوت آن با سایر راهبردهای بسط در این است که در سازمان‌دهی، یادگیرنده به طور فعال ساختاری مشخص را بر مطالب تحمیل می‌کند تا آن‌ها را معنادار سازد. این ساختار می‌تواند درونی (مختص اطلاعات جدید) یا پیوندی با دانش قبلی باشد. ساده‌ترین شکل سازمان‌دهی، گروه‌بندی اطلاعات در دسته‌هایی مانند طبقه‌بندی بر اساس ترتیب زمانی، شباهت تلفظ، یا دسته‌بندی موضوعی (مانند حیوانات یا گیاهان) است. این کار به کاهش بار حافظه فعال و افزایش تمرکز کمک می‌کند.

الگوی مفهومی

الگوی مفهومی اصطلاحی نزدیک به نقشه مفهومی است و به بازنمایی کلامی یا تصویری گفته می‌شود که هدف آن کمک به یادگیرنده در شکل‌دهی ذهنی روشن از مفاهیم است. به گفته مایر (۱۹۸۹)، الگوی مفهومی نوعی پیش‌سازمان‌دهنده است که معلمان برای تسهیل یادگیری از آن استفاده می‌کنند. این الگوها به یادگیری معنی‌دار، درک روابط مفاهیم، و ایجاد تصویر ذهنی از مطالب کمک می‌کنند. راهبردهای نهان مانند تجسم ذهنی، اگرچه قابل مشاهده نیستند، نقش مهمی در موفقیت یادگیری دارند و در مقابل آن‌ها، راهبردهای آشکار همچون یادداشت‌برداری قرار دارند.

طبق پژوهش مایر، دانش‌آموزانی که پیش از سخنرانی درباره رادار شکل ۳-۱۱ را مشاهده کردند، ۵۷ درصد بیشتر از گروه دیگر مفاهیم اصلی را به یاد آوردند. او همچنین ادعا می‌کند که الگوهای مفهومی توانایی حل مسئله و خلاقیت را نیز افزایش

می‌دهند. استفاده از این الگوها در آموزش به سه شیوه ممکن است: (۱) ارائه آن‌ها توسط معلم پیش از تدریس، (۲) طراحی آن توسط خود یادگیرنده پس از آموزش، و (۳) استفاده معلم از آن برای تشخیص درک یادگیرنده.

ویژگیهای یادگیرندگان راهبردی

در موقعیت‌های یادگیری، دانش‌آموزان عملکرد متفاوتی دارند؛ برخی به سختی به حداقل موفقیت دست می‌یابند، برخی موفقیت متوسط دارند، و گروهی نیز در یادگیری بسیار موفق‌اند. این گروه سوم، یادگیرندگان راهبردی (استراتژیک) نامیده می‌شوند. به گفته واینستاین و هیوم (۱۹۹۸)، این دانش‌آموزان با اعتماد به نفس، پشتکار، ابتکار و آگاهی نسبت به وضعیت یادگیری خود، به فعالیت‌های درسی می‌پردازند. آن‌ها می‌دانند که یادگیری فرآیندی فعال و نیازمند مشارکت شخصی است، و در صورت بروز مشکل، به‌جای کنار کشیدن، کمک می‌گیرند و برای حل مشکل راه‌حل پیدا می‌کنند. واینستاین و هیوم (۱۹۹۸) این ویژگیها را به شرح زیر معرفی کرده اند.

یادگیرندگان راهبردی یا استراتژیک

۱- درباره چگونه مطالعه کردن اطلاعات زیادی دارند.

۲- از راهبردهای یادگیری و مطالعه استفاده میکنند.

۳- از مهارتهای فکر کردن استفاده میکنند.

۴- برای مهارتهای یادگیری و فکر کردن ارزش قائل اند.

۵- علاقه کافی برای استفاده از این مهارتها دارند.

۶- باور دارند که میتوانند این مهارتها را به کار بندند.

۷- میتوانند فعالیتهای مورد نظر خود را در یک زمان معقول به انجام برسانند.

۸- برای رسیدن به هدفهای خود برنامه ریزی میکنند.

۹- بر رفتار و چگونگی پیشرفت خود نظارت میکنند.

۱۰- نتایج کار خود را در رابطه با هدفهای خود و بازخورد حاصل از نظر معلم ارزیابی میکنند.

۱۱- رویکردشان نسبت به یادگیری و مطالعه یک رویکرد نظامدار است.

آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی

راهبردهای یادگیری و مطالعه، چه شناختی و چه فراشناختی، مهارت‌هایی هستند که می‌توان آن‌ها را آموخت. برخی دانش‌آموزان این مهارت‌ها را به‌صورت خودآموخته فرا می‌گیرند، اما بسیاری نیاز به آموزش مستقیم دارند. به گفته اسلاوین (۲۰۰۶)، آموزش این راهبردها مؤثر است و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نسبت به یادگیری خود آگاهی بیشتری پیدا کرده و از تکنیک‌های مناسب در حل مسائل درسی استفاده کنند. بر این اساس، معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از روش‌هایی اثربخش که اعتبار آن‌ها در پژوهش‌ها تأیید شده، راهبردهای مفید یادگیری را به دانش‌آموزان آموزش دهند.

روش پس ختام یا روش پس خبا

روش‌های مطالعه مؤثر مانند **PQ4R**، **کاپس (CAPS)** و **مردر (MURDER)** بر اساس اصول روان‌شناسی شناختی طراحی شده‌اند و با تمرکز بر سازمان‌دهی، بسط معنایی و تمرین بازیابی، به بهبود یادگیری کمک می‌کنند.

روش **PQ4R** (یا پس‌ختام) شامل شش مرحله است:

۱- **پیش‌خوانی** برای دریافت درک کلی از ساختار متن،

۲- **سؤال کردن** با تبدیل تیترها به سؤال،

۳- **خواندن** همراه با پاسخ به پرسش‌های طرح‌شده،

۴- **تفکر** برای ربط دادن مطالب جدید به دانسته‌های پیشین و حل تناقض‌ها،

۵- **از حفظ گفتن** برای ارزیابی درک مطالب،

۶- **مرور کردن** با پاسخ‌گویی مجدد به سؤال‌ها و مطالعه مجدد بخش‌های دشوار.

این روش با سه اصل مهم یادگیری یعنی **سازمان‌دهی مطالب، بسط معنایی، و تمرین بازیابی** پشتیبانی می‌شود.

روش کاپس: روش **CAPS** برای متون ادبی کاربرد دارد و شامل چهار مرحله است:

شخصیت‌ها(Characters) ، هدف داستان(Aim) ، مشکل داستان(Problem) ، و چگونگی حل مشکل.(Solve)

روش مردر:روش MURDER صورت تکمیل‌یافته‌تر PQ4R است و شامل:

۱- ایجاد حال‌وهوای مناسب (Mood)،

۲- درک و فهم (Understand)،

۳- یادآوری مطالب (Recall)،

۴- کشف و هضم نکات کلیدی (Detect & Digest)،

۵- بسط اطلاعات (Expand)،

۶- مرور و پاسخ‌دهی (Review & Respond) می‌باشد.

این روش شناختی‌تر بوده و بیشتر بر پایه نظریه پردازش اطلاعات استوار است.

حال و هوا (Mood): آماده‌سازی ذهنی برای مطالعه با غلبه بر اضطراب، ایجاد آرامش و تمرکز ذهنی، و برنامه‌ریزی برای مطالعه مؤثر.

درک و فهم (Understand): خواندن عمیق و آگاه شدن از میزان درک مطالب، مشخص کردن بخش‌های دشوار برای مرور بعدی.

یادآوری (Recall): بازگویی مطالب خوانده‌شده به زبان خود، و استفاده از راهبردهایی چون تفسیر و تحلیل برای تثبیت یادگیری.

کشف و هضم (Detect & Digest): بازگشت به بخش‌های نامفهوم، تجزیه مطالب پیچیده، و بهره‌گیری از منابع تکمیلی برای درک بهتر.

بسط و گسترش (Expand): ایجاد ارتباط میان مطالب جدید و آموخته‌های پیشین با طرح سؤال، انتقاد، کاربرد عملی و آموزش مطالب به دیگران.

مرور و پاسخ (Review & Respond): مرور نکات کلیدی، پاسخ به پرسش‌ها، شناسایی خطاها و انتخاب راهبردهای بهتر برای یادگیری‌های بعدی.

روش آموزش متقابل

روش آموزش متقابل یا آموزش دوجانبه، روشی گروه‌محور است که برای ارتقای مهارت‌های شناختی و فراشناختی در خواندن و فهمیدن متون، به ویژه در دانش‌آموزان دارای مشکل، طراحی شده است. این روش توسط پالینسکار و براون (۱۹۸۴) ارائه شده و چهار راهبرد اصلی را آموزش می‌دهد: سؤال کردن، خلاصه کردن، توضیح نکات پیچیده، و پیش‌بینی مطالب بعدی.

در این روش، گروهی متشکل از معلم و ۲ تا ۴ دانش‌آموز تشکیل می‌شود. ابتدا معلم و دانش‌آموزان بخشی از متن را مطالعه می‌کنند و معلم چهار راهبرد را اجرا می‌کند. سپس در مرحله بعد، دانش‌آموزان به نوبت نقش معلم را ایفا می‌کنند. معلم با راهنمایی، ارائه سرنخ و تشویق، به تدریج مسئولیت را به دانش‌آموزان واگذار می‌کند.

یادگیرندگان باید:

۱- سؤال‌هایی درباره متن طرح کنند و به آنها پاسخ دهند.

۲- نکات اصلی متن را خلاصه کنند.

۳- مطالب آینده متن را پیش‌بینی نمایند.

٤- نکات مبهم را شناسایی و سعی در فهم آنها داشته باشند.

این روش، برخاسته از نظریه ویگوتسکی، تأکید دارد که کودکان می‌توانند با کمک دیگران به یادگیری دست یابند، حتی اگر به‌تنهایی قادر به انجام آن نباشند. در ابتدا برای درک مطلب به‌کار می‌رفت، اما بعدها در حوزه‌هایی چون علوم و مطالعات اجتماعی نیز مؤثر واقع شد.

روش آموزش هم شاگردی

روش آموزش هم‌شاگردی شیوه‌ای آموزشی است که در آن یک دانش‌آموز توسط دانش‌آموزی دیگر آموزش می‌بیند. معمولاً فرد آموزش‌دهنده آگاه‌تر و ماهرتر است، ولی آموزش دو دانش‌آموز هم‌سطح نیز رایج است. تفاوت آن با آموزش متقابل در این است که در آموزش هم‌شاگردی فقط دو نفر شرکت دارند. در این روش، هر یک از دانش‌آموزان به نوبت مسائل را حل کرده، دیگری بررسی و بازخورد می‌دهد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این روش باعث درک بهتر، انگیزه بالاتر و یادگیری سریع‌تر می‌شود و حتی دانش‌آموز آموزش‌دهنده ممکن است بیشتر یاد بگیرد.

روش پرسیدن دوجانبه

روش پرسیدن دوجانبه (یا پرسیدن متقابل) روشی آموزشی است که با هدف افزایش فراشناخت و بهبود درک مطلب طراحی شده و نخستین بار توسط مانزو (۱۹۷۹) معرفی شده است. در این روش، معلم و دانش‌آموزان به نوبت جملاتی را می‌خوانند و درباره آن‌ها از یکدیگر پرسش و پاسخ می‌کنند. ابتدا دانش‌آموز از معلم سؤال می‌پرسد و سپس معلم درباره همان جمله سؤالاتی مطرح می‌کند. پاسخ‌ها باید بر اساس اطلاعات درون متن و مستدل باشند.

اگر سؤالات سطح بالایی از سوی دانش‌آموزان مطرح شود، معلم با تحسین آن‌ها را تشویق می‌کند و خود نیز سعی می‌کند نمونه‌هایی از این دست ارائه دهد. این روش ضمن افزایش تنوع و کیفیت سؤالات یادگیرندگان، موجب می‌شود نقش معلم و دانش‌آموز تغییر کند؛ معلم پاسخگو و شاگرد پرسشگر می‌شود. این تعامل فعال یادگیری را عمیق‌تر کرده و باعث درگیری شناختی بیشتری در یادگیرندگان می‌شود.

نتایج پژوهشهای انجام شده درباره تأثیر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی

پژوهش‌های متعددی اثربخشی راهبردهای شناختی و فراشناختی را در بهبود یادگیری نشان داده‌اند. عطاره خامنه (۱۳۸۷) اثبات کرد که آموزش این راهبردها موجب افزایش انگیزش پیشرفت می‌شود. گارنر (۱۹۹۰) نیز تأکید کرده که رفتار راهبردی یادگیری را ارتقاء می‌دهد. واینستاین و هیوم (۱۹۹۸) و دیگر پژوهشگران بر این باورند که معلمان با آموزش این مهارت‌ها می‌توانند یادگیرندگان موفق‌تری پرورش دهند.

بر اساس پژوهش‌ها، روش‌های خاص آموزش نیز تأثیرگذارند. روش PQ4R یا پس‌ختام به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مطالب را سازمان‌یافته‌تر و بخش‌بخش بیاموزند. کامکار (۱۳۷۶) نشان داد این روش هم برای دانشجویان قوی و هم ضعیف مفید است. همچنین، استفاده از طرح پرسش و گسترش معنایی موجب پردازش عمیق‌تر اطلاعات می‌شود. روش مردر (MURDER) نیز تأثیر مثبتی بر درک مطلب، یادداری و دانش فراشناختی دارد (موسوی و سیف، ۱۳۸۵).

آموزش متقابل، برگرفته از نظریه ویگوتسکی، نیز بر خواندن و فهمیدن دانش‌آموزان تأثیر چشم‌گیری دارد. پالینسکار و براون (۱۹۸۴) نشان دادند که استفاده از این روش میزان یادگیری و انتقال آن را در دانش‌آموزان با بهره هوشی پایین افزایش می‌دهد. پژوهش‌های داخلی مانند متولی (۱۳۷۶) و ابراهیمی قوام آبادی (۱۳۷۷) نیز این نتایج را تأیید کرده‌اند.

هوش و تفکر

هوش

تعریف هوش

هرچند تعریف واحدی برای هوش وجود ندارد که مورد توافق همهٔ روانشناسان باشد، اما اغلب پژوهشگران بر برخی عناصر اصلی آن توافق دارند. طبق نظر گیج و برلاینر (۱۹۹۲)، این عناصر عبارتند از:

۱- توانایی پرداختن به امور انتزاعی منظور این است که افراد باهوش بیشتر با امور انتزاعی (اندیشه ها، نمادها، روابط، مفاهیم، اصول) سروکار دارند تا امور عینی (ابزارهای مکانیکی، فعالیتهای حسی).

۲- توانایی حل کردن مسائل یعنی توانایی پرداختن به موقعیتهای جدید، نه فقط دادن پاسخهای از قبل آموخته شده به موقعیتهای آشنا.

۳- توانایی یادگیری به ویژه توانایی یادگیری انتزاعیات، از جمله انتزاعیات موجود در کلمات و سایر نمادها و نیز توانایی استفاده از آنها.

عنصر سوم یعنی توانایی یادگیری و کسب دانش را برخی نظریه پردازان روانشناسی پرورشی با اصطلاح استعداد مشخص کرده اند. کارول استعداد را به صورت مقدار زمانی که شخص (یادگیرنده) نیاز دارد تا مطلبی را بیاموزد یا مهارتی را کسب کند تعریف کرده و آن را به صورت زیر نشان داده است:

$$\text{میزان یادگیری} = f\left(\frac{\text{زمان صرف‌شده برای یادگیری}}{\text{زمان مورد نیاز برای یادگیری}}\right)$$

منظور از تساوی بالا این است که اگر برای یادگیری موضوعی به یادگیرنده زمان مورد نیاز داده شود و اگر او از این زمان حداکثر استفاده را ببرد در این صورت به سطح مورد انتظار در یادگیری خواهد رسید. اما اگر یادگیرنده زمان کافی در اختیار نداشته باشد یا داشته باشد و آن را صرف یادگیری نکند تنها به همان نسبتی که زمان صرف یادگیری میکند یاد خواهد گرفت.

نظریه های هوش

اقدامات نخستین آلفرد بینه

مطالعه علمی هوش با تلاش‌های آلفرد بینه در سال ۱۹۰۴ آغاز شد. او به درخواست وزارت آموزش فرانسه، مأمور شد ابزاری بسازد تا دانش‌آموزانی که نیازمند آموزش‌های ویژه‌اند، پیش از شکست تحصیلی شناسایی شوند. بینه که دغدغه حمایت از حقوق کودکان به‌ویژه کودکان محروم را داشت، به کمک تئودور سیمون آزمونی طراحی کرد که سن عقلی کودکان ۳ تا ۱۳ ساله را می‌سنجید. در این آزمون، کودک بر اساس توانایی پاسخ به سؤال‌هایی که هم‌سن‌هایش قادر به پاسخگویی بودند، نمره‌ای معادل سن ذهنی خود می‌گرفت.

هدف اولیه بینه از طراحی این آزمون، کمک به شناسایی کودکان با نیازهای آموزشی ویژه بود، اما بعدها آزمون برای کاربرد عمومی بازسازی شد. لوئیس ترمن در آمریکا این آزمون را ترجمه و استاندارد کرد و نسخه اصلاح‌شده آن با عنوان آزمون هوش استانفورد–بینه به یکی از پرکاربردترین ابزارهای سنجش هوش تبدیل شد.

هوش یگانه و هوش چندگانه

کارهای آلفرد بینه تأثیر چشمگیری بر نظریه‌پردازی درباره هوش داشته و باعث شکل‌گیری دو دیدگاه اصلی در روان‌شناسی شده است: هوش یگانه و هوش چندگانه. دیوید وکسلر و چارلز اسپیرمن از مدافعان هوش یگانه‌اند و معتقدند هوش، توانایی کلی برای تفکر منطقی، رفتار هدفمند و تعامل مؤثر با محیط است. اسپیرمن این هوش کلی را با نماد g نشان داد و به همبستگی میان توانایی‌های مختلف انسانی استناد کرد. در مقابل، نظریه هوش چندگانه که توسط لوئیس ترستون مطرح شد، بر وجود چندین توانایی مستقل ذهنی تأکید دارد. در نظریه ترستون هوش از هفت توانایی عمده زیر تشکیل شده است:

- **درک کلامی** (توانایی درک قیاسهای کلامی و خواندن و فهمیدن متن)
- **سیالی واژه** توانایی کار کردن با کلمات واژگان)
- **سهولت عددی** (سرعت و درستی محاسبات)
- **تجسم فضایی** (توانایی انجام کارهایی نظیر چرخاندن اشیاء در ذهن)
- **حافظه تداعی** (توانایی یادآوری کلمات یا اشیاء ارائه شده به صورت جفت)
- **سرعت ادراکی** (مانند توانایی یافتن دفعاتی که یک کلمه در یک متن تکرار شده است)
- **استدلال** (توانایی حل مسائل استدلالی ریاضی یا منطقی)

امروز، در میان صاحب نظران رویکرد غالب هوش چندگانه است. ما در دنباله این بحث اندیشه های سه تن از نظریه پردازان سرشناس معاصر را درباره هوش چندگانه معرفی میکنیم.

نظریه هوشهای چندگانه گاردنر

هوارد گاردنر در نظریه هوش‌های چندگانه خود (۱۹۸۳، ۱۹۹۸، ۲۰۰۳) هشت نوع هوش مستقل شامل زبانی، منطقی-ریاضی، فضایی، موسیقایی، بدنی-جنبشی، طبیعت‌گرایانه، درون‌فردی و میان‌فردی را مطرح کرده است. به‌زعم او، هوش توانایی حل مسئله یا خلق چیزی با ارزش است. گاردنر معتقد است افراد ممکن است در برخی از این هوش‌ها قوی و در برخی دیگر ضعیف باشند. شواهدی مانند آسیب‌های مغزی نیز نشان می‌دهند که برخی نواحی مغز ممکن است بدون تأثیر بر سایر توانایی‌ها مختل شوند.

او همچنین به تفاوت فرهنگی در بروز هوش‌ها اشاره می‌کند؛ مثلاً هوش فضایی ممکن است در آمریکا از طریق هنر و در کنیا از طریق دامداری بروز یابد. گاردنر بعدها هوش‌های روحانی و هستی‌گرایانه را نیز پیشنهاد داد.

این نظریه در آموزش مورد استقبال بوده و بر طراحی برنامه‌های متنوع آموزشی تأثیر گذاشته است. با این حال، بسیاری از روانشناسان نسبت به استقلال کامل هوش‌ها تردید دارند. پژوهش‌هایی در ایران و جهان، از جمله توسط شریفی (۱۳۸۴) و اسحاق‌نیا و سیف (۱۳۸۵)، نشان داده‌اند که بین برخی از این هوش‌ها همبستگی ضعیف تا متوسط وجود دارد. گاردنر نیز در سال‌های اخیر به پیوستگی احتمالی برخی هوش‌ها اذعان کرده است.

هوش هیجانی

مفهوم هوش هیجانی در کنار نظریه‌های هوش چندگانه مطرح شده و به توانایی افراد در شناسایی، درک و مدیریت هیجانات خود و دیگران اشاره دارد. سالووی و مایر (۱۹۹۰) آن را به‌عنوان توانایی نظارت بر هیجانات و استفاده از آن‌ها برای هدایت تفکر و رفتار تعریف کردند. دانیل گولمن (۱۹۹۵) با کتاب خود، این مفهوم را مشهور کرد و چهار مؤلفه برای آن برشمرد: آگاهی هیجانی، کنترل هیجانات، درک هیجانات دیگران، و مدیریت روابط.

وولفلک (۲۰۰۴) نیز چهار توانایی درک، ترکیب، فهم، و مدیریت هیجانات را در چارچوب هوش هیجانی مطرح می‌کند. با این حال، مفهوم هوش هیجانی مورد انتقاد قرار گرفته است؛ برخی روانشناسان آن را تلفیقی نادقیق از دو سازه مستقل، یعنی

هوش و هیجان می‌دانند. همچنین تأکید شده که معرفی عمومی و رسانه‌ای این مفهوم گاه نادرست و اغراق‌آمیز بوده است. در نتیجه، برخی منابع جدید روانشناسی تربیتی (مانند تاکمن و مونتی، ۲۰۱۱ و وولفلک، ۲۰۱۳) مبحث هوش هیجانی را به‌طور کلی حذف کرده‌اند.

غنی سازی مؤثر

برنامه آموزشی غنی‌سازی مؤثر که توسط ریوون فیورستاین (۱۹۸۰) طراحی شده، با هدف پرورش توانایی‌های هوشی و ذهنی دانش‌آموزان اجرا می‌شود. این برنامه شامل فعالیت‌های مداد و کاغذی مانند طبقه‌بندی، مقایسه، جهت‌یابی فضایی، و ادراک تحلیلی است (شکل ۵-۱۲ نمونه‌ای از آن را نشان می‌دهد). پژوهش‌ها، از جمله مواردی که اسلاوین (۲۰۰۶) به آنها اشاره دارد، تأثیر مثبت این برنامه بر عملکرد در آزمون‌های هوش و استعداد را تأیید کرده‌اند. با وجود اختلاف‌نظر درباره میزان تغییرپذیری هوش، شواهد نشان می‌دهد که غنی‌سازی محیط به‌ویژه در سال‌های اولیه زندگی می‌تواند در پرورش استعداد ذهنی مؤثر باشد و معلمان می‌توانند با تکیه بر این اصل، به رشد ذهنی دانش‌آموزان کمک کنند.

تمرین سنجیده

برای افزایش قریحه دانش‌آموزان، یکی از مؤثرترین روش‌ها تمرین سنجیده است که تمرکز اصلی آن بر گسترش و تقویت مهارت در زمینه‌ای خاص است (ادائل، زیو، و اسمیت، ۲۰۰۷). این نوع تمرین چهار مرحله دارد:

۱- تمرین مهارت با هدف بهبود تدریجی

۲- تفکر و ارزیابی عملکرد خود نسبت به سطح مطلوب

۳- دریافت آموزش و بازخورد از دیگران

٤- یادگیری از راه مشاهده افراد ماهر

تفکر مفهوم سازی و قاعده آموزی

تعریف تفکر

تفکر یا اندیشیدن فرایندی ذهنی است که در آن اطلاعات حاصل از یادگیری‌های گذشته دستکاری، بازسازی و سازمان‌دهی می‌شوند. از آن‌جایی که یادگیری‌ها در حافظه ذخیره می‌گردند، تفکر را می‌توان دخل و تصرف آگاهانه در اطلاعات موجود در حافظه دانست. مورگان و همکاران، تفکر را بازآرایی یا تغییر شناختی اطلاعات دریافتی از محیط و نمادهای ذهنی ذخیره‌شده تعریف کرده‌اند. این تعریف همه انواع تفکر را شامل می‌شود؛ از جمله تفکر خصوصی و فردی، مانند رؤیا که نمونه‌ای از تفکر خودگرا است، تا تفکر خلاق و مسئله‌محور که هدایت‌شده و هدف‌دار است، مانند آنچه در متفکران بزرگی چون اینشتین و داوینچی مشاهده می‌شود.

انواع تفکر

ویناکه (۱۹۷۴) تفکر را به دو دسته کلی استدلال و تخیل تقسیم می‌کند. در حالت استدلال، فرد با مسأله‌ای محیطی روبه‌رو می‌شود و برای حل آن از مسیرهای منطقی استفاده می‌کند که نیازمند بازسازی و کاربرد تجارب گذشته است. استدلال بر

تکالیف بیرونی متکی است و پاسخ‌ها بر پایه عادت شکل می‌گیرند. در مقابل، تخیل مبتنی بر ترکیب آزاد و خلاقانه اطلاعات گذشته است، بدون آنکه تحت تأثیر عوامل محیطی باشد. تخیل را می‌توان نوعی تفکر آزاد دانست که برخلاف استدلال، وابسته به خواسته‌های محیطی نیست و از درون فرد نشأت می‌گیرد.

برای طبقه‌بندی بهتر انواع تفکر، ویناکه تأکید می‌کند که باید به نیروهای درونی و بیرونی تأثیرگذار بر تفکر توجه داشت. تفکری که تحت سلطه نیروهای بیرونی است، "تفکر واقع‌گرا" نامیده می‌شود و شامل فرایندهایی نظیر تحلیل منطقی، حل مسئله و تصمیم‌گیری است. در مقابل، "تفکر خودگرا" تحت تأثیر نیروهای درونی قرار دارد و در آن، ذهن به خیال‌پردازی، رؤیاپردازی، تصویرسازی و تداعی آزاد می‌پردازد. البته تفکر هرگز کاملاً تحت سلطه یک نوع نیرو نیست. گاهی اوقات تأثیر نیروهای بیرونی بیشتر است، مانند حل یک مسأله ریاضی، و گاه نیروهای درونی غلبه دارند، مثل رؤیای روز. در موارد پیچیده‌تر مانند تفکر خلاق، هر دو نیرو به‌طور هم‌زمان مؤثرند.

جانسون لیرد (۱۹۸۸) تفکر را با توجه به هدف به دو دسته کلی تفکر بی‌هدف و تفکر هدفمند تقسیم می‌کند. تفکر بی‌هدف شامل جریان آزاد افکار بدون داشتن هدف مشخص است که در آن اندیشه‌ها به‌صورت غیرارادی و بر پایه تداعی به هم متصل می‌شوند. رؤیا، خیال‌پردازی و رؤیای روز از جمله این نوع تفکر هستند. در مقابل، تفکر هدفمند فرایندی آگاهانه، عمدی و ارادی است که فرد در آن سعی دارد به نتیجه‌ای مشخص یا راه‌حلی دست یابد. این نوع تفکر با حل مسئله مرتبط است و هدفی معین را دنبال می‌کند، مشابه دیدگاه ارسطو که میان شوق و عقل تفاوت قائل شده و تخیل را نوعی از تعقل در نظر می‌گیرد.

تعریف مفهوم

مفهوم‌سازی به فرایند دسته‌بندی محرک‌ها یا رویدادها بر اساس شباهت‌هایشان گفته می‌شود و یکی از روش‌های اساسی انسان برای شناخت محیط است. به‌جای تمرکز بر تفاوت‌ها (تمیز دادن)، در مفهوم‌سازی بر شباهت‌ها تأکید می‌شود. مفهوم به مجموعه‌ای از اشیاء، افراد یا رویدادهایی اطلاق می‌شود که در یک یا چند ویژگی مشترک‌اند، مانند مفهوم «دانش‌آموز» یا «صندلی». این مفاهیم اموری انتزاعی‌اند و در دنیای واقعی دیده نمی‌شوند، بلکه از مصداق‌های عینی آن‌ها استنتاج می‌شوند. دانل، ریو و اسمیت (۲۰۰۷) مفهوم را به عنوان ابزاری برای طبقه‌بندی بر پایه شباهت‌ها تعریف کرده‌اند.

مفاهیم دارای مثال‌های مثبت (مطابق ویژگی‌های تعریف‌شده) و منفی (نامربوط) هستند. توانایی تشخیص این دو، نشان‌دهنده یادگیری واقعی مفهوم است. مفاهیم نباید با اسامی خاص یا موارد فردی اشتباه گرفته شوند، اما جانسون (۱۹۷۲) نوعی «مفهوم مفرد» را نیز مطرح کرده که به درک فردی از یک شیء یا رویداد خاص (مانند ماه یا خورشید) اشاره دارد و بر تجربه، احساس و اطلاعات فرد استوار است. برداشت افراد از مفاهیم ممکن است متفاوت باشد، اما اشتراک در برخی ویژگی‌ها، امکان ارتباط مفهومی میان انسان‌ها را فراهم می‌کند.

ویژگیهای مفهوم

مفهوم دارای ویژگیهای مهمی است که دانستن آنها به یادگیرنده در درک بهتر مفهوم مفهوم کمک میکند. در زیر به توضیح آنها میپردازیم.

صفت مفهوم

مفهوم، طبقه‌ای از محرک‌ها با ویژگی‌های مشترک است که هر ویژگی، یک صفت نامیده می‌شود. مثلاً «مربع سبز» دو صفت شکل و رنگ دارد، «صندلی» دارای پایه، نشیمن و تکیه‌گاه است. در مفهوم «دریاچه»، اندازه مهم‌ترین صفت تمایزدهنده از مفاهیمی مانند دریا، استخر یا آبگیر است.

ارزش صفت مفهوم

همانگونه که هر مفهوم دارای صفتهای مختلفی است معمولاً هر صفت نیز دارای تعدادی ارزش (مقدار) است. در مفهوم مربع سبز، ارزش صفت رنگ سبز است، اما این ارزش در مفهومهای دیگر میتواند متفاوت باشد، مانند آبی، زرد، قرمز و جز اینها. همچنین صفت دیگر مربع سبز، یعنی شکل که در مفهوم مربع ،سبز مربع است میتواند ارزشهای دیگری مانند دایره، مثلث، لوزی، و غیره داشته باشد. در جدول ۱-۱۳ صفتها و ارزشهای صفتهای مفهوم صندلی نشان داده شده اند.

صفتهای تعریف کننده

به صفتهای شاخص یک مفهوم صفتهای تعریف کننده نیز میگویند. صفت تعریف کننده به آن ویژگی یا صفت مفهوم گفته میشود که در تعریف آن مورد تأکید قرار میگیرد، مانند پایه و جای نشستن و جای تکیه دادن در مفهوم صندلی. در واقع، صفتهای شاخص یک مفهوم همان صفتهای تعریف کننده آن هستند که در تعریف مفهوم به کار میروند، اما صفتهای غیر شاخص در تعریف مفهوم دخالت ندارند.

تعریف تعریف

از آنجا که تعریف در بحث از مفهوم نقش مهمی ایفا میکند، لازم است درباره آن توضیحات بیشتری بدهیم. بنا به گفتهٔ وولفلک (۲۰۰۴)، یک تعریف خوب دارای دو عنصر است: (۱) اشاره به یک طبقه کلی و (۲) بیان صفتهای تعریف کننده برای مثال، میوه نوعی غذاست (طبقه کلی) که هسته آن در قسمت خوراکی اش قرار دارد (صفتهای تعریف کننده). یا مثلث متساوی الاضلاع به یک شکل بسته مسطح (طبقهٔ کلی) گفته میشود که دارای سه ضلع و سه زاویه برابر است (صفتهای تعریف کننده).

نظریه الگوی اصلی مفهوم سازی

دیدگاه‌های نوین در مفهوم‌آموزی، برخلاف نظریه کلاسیک، بر ماهیت سازنده و ذهنی فرایند مفهوم‌سازی تأکید دارند. نظریه الگوی اصلی بیان می‌کند که یادگیرندگان برای هر مفهوم یک «الگوی اصلی» می‌سازند؛ یعنی نمونه‌ای که بهترین و روشن‌ترین مصداق آن مفهوم است. به‌جای تمرکز بر ویژگی‌های تعریف‌کننده، این الگو به عنوان معیار اصلی تشخیص مصداق‌ها به‌کار

می‌رود. مثلاً برای بسیاری از ایرانیان، «کبوتر» الگوی اصلی مفهوم «پرنده» است، و سایر پرندگان با این الگو مقایسه می‌شوند.

این نظریه بر نسبی بودن عضویت اشیاء در یک مفهوم تأکید دارد؛ یعنی برخی موارد با سهولت و برخی با تردید در یک طبقه قرار می‌گیرند، مانند اینکه آیا زیتون میوه است یا آسانسور وسیله نقلیه. راش (۱۹۷۸) نیز بیان می‌کند که الگوی اصلی، مصداقی است که بیشترین ویژگی مشترک را با سایر اعضای مفهوم دارد.

الگوی اصلی بر اساس تجربه‌های شخصی شکل می‌گیرد و ذهنیت فرد را در تشخیص مفاهیم جهت می‌دهد. افراد اشیای جدید را با الگوی ذهنی خود می‌سنجند و آن‌هایی که شبیه هستند را به‌عنوان مثال‌های مثبت و آن‌هایی که متفاوت‌اند را به‌عنوان مثال‌های منفی در نظر می‌گیرند. عضویت اشیاء در یک مفهوم می‌تواند درجه‌بندی شود، به این معنا که برخی اشیاء بیش‌تر و برخی کم‌تر با مفهوم اصلی همخوانی دارند. به‌این‌ترتیب، فرایند مفهوم‌سازی نه‌تنها تابع قواعد، بلکه بر پایه تشابه ذهنی و تجربه‌ای نیز عمل می‌کند.

نظریه نمونه مفهوم سازی

نظریه نمونه بیان می‌کند که افراد یک مفهوم را نه تنها از طریق الگوی اصلی، بلکه با ذخیره‌سازی چندین نمونه مشخص از آن در ذهن می‌آموزند. برای مثال، کودکی که گنجشک، کبوتر یا کلاغ دیده، از همین نمونه‌ها مفهوم «پرنده» را شکل می‌دهد. در این نظریه، یادگیرنده اشیای جدید را با نمونه‌های واقعی تجربه‌شده مقایسه می‌کند تا تشخیص دهد که آیا آن‌ها به مفهوم مورد نظر تعلق دارند یا نه. برخلاف الگوی اصلی که بازنمایی انتزاعی دارد، نمونه‌ها واقعی و خاص‌اند. به‌گفته ارمرود، فرآیند یادگیری مفهوم در کودکان معمولاً از تکیه بر نمونه‌ها آغاز می‌شود، سپس به ساخت الگوی اصلی می‌رسد و در نهایت به درک صفات تعریف‌کننده ختم می‌شود. هر نظریه، بخشی از فرایند مفهوم‌آموزی را توضیح می‌دهد و کاربرد ترکیبی آن‌ها در آموزش مؤثر است.

مفهوم و طرحواره

در شناسایی مصداق‌های یک مفهوم، علاوه بر الگوی اصلی، طرحواره نیز نقش دارد. طرحواره‌ها الگوهای سازمان‌یافته اندیشه و عمل هستند که در تعامل با محیط شکل می‌گیرند. مثلاً برای تشخیص اسکناس تقلبی، فقط شباهت ظاهری کافی نیست؛ بلکه تاریخچه، زمینه و مفاهیم مرتبط مانند جعل یا خزانه‌داری نیز در تصمیم‌گیری مؤثرند.

قاعده آموزی

ما انسانها، از یک سو به کمک مفهوم آموزی پدیده های هستی را خلاصه میکنیم، از سوی دیگر، به یاری قاعده آموزی با یادگیری اصل پدیدههای هستی را میشناسیم و درباره آنها به تفکر می پردازیم. در قسمت قبلی این فصل مفهوم آموزی را توضیح دادیم؛ در این قسمت قاعده آموزی را توضیح میدهیم.

تعریف قاعده

قاعده یا اصل، بیانی از رابطه بین دو یا چند مفهوم است. اگرچه در فصل اول بین اصل (که می‌تواند درست یا نادرست باشد) و قانون (که از نظر تجربی اثبات‌شده است) تفاوت قائل شده بود، در اینجا هر دو به‌طور کلی به عنوان "قاعده" یا "تعمیم" در نظر گرفته می‌شوند. هر جمله‌ای که رابطه‌ای کلی بین مفاهیم ارائه کند، یک قاعده محسوب می‌شود؛ مانند: «فلزات بر اثر حرارت منبسط می‌شوند» یا «اشیاء گرد می‌غلتند».

مفاهیم، اجزای سازنده قواعد هستند و قواعد به موارد خاص مربوط نمی‌شوند. برای مثال، جمله‌ای مانند «احمد بهترین شاگرد کلاس است» یک واقعیت خاص است، نه یک قاعده علمی.

قواعد یا اصول علمی کاربردهای متعددی دارند، از جمله:

۱- پیش‌بینی رویدادها (مثلاً غلتیدن شیء گرد در سطح شیبدار)

۲- توضیح آن‌ها (مثلاً چرا توپ می‌غلتد؟ چون گرد است)

۳- استنباط علت رویدادها (مثل خطر پارک کردن ماشین در حالت خلاص در شیب)

۴- کنترل موقعیت‌ها (مانند کشیدن ترمز دستی برای توقف خودرو در شیب)

۵- حل مسائل (مثلاً استفاده از چرخ برای جابه‌جایی اشیاء سنگین)

بنابراین، قواعد مفهومی ابزارهایی مهم برای درک و مدیریت جهان اطراف هستند.

تفکر حل مسئله، تفکر انتقادی، و آفرینندگی

حل مسئله

حل مسئله همواره یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش بوده و مورد توجه معلمان، والدین و روان‌شناسان قرار داشته است، چرا که نقش کلیدی در یادگیری مؤثر ایفا می‌کند.

تعریف و ویژگیهای مسئله و حل مسئله

بر اساس تعریف، زمانی فرد با یک مسئله مواجه است که در موقعیتی قرار گیرد که نتواند با دانش و مهارت‌های فعلی‌اش بلافاصله پاسخ درستی بدهد، یا هدفی دارد ولی راه رسیدن به آن را نمی‌داند. حل مسئله در اینجا یعنی تشخیص، انتخاب و به‌کارگیری دانش‌ها و مهارت‌های قبلی برای رسیدن به پاسخ یا هدف. اسلاوین (۲۰۰۶) نیز حل مسئله را کاربرد آگاهانه دانش برای رسیدن به اهداف معین می‌داند.

در نظریه گانیه (۱۹۸۵)، حل مسئله «یادگیری قاعده سطح بالاتر» نام دارد؛ یعنی یادگیرنده با ترکیب اصول ساده‌ای که قبلاً آموخته، به قاعده‌ای کلی‌تر برای حل مسائل جدید می‌رسد.

به‌عنوان مثال، برای حل کردن این مسئله باید دو قاعده یا دو اصل زیر را قبلا آموخته باشد:

حل مسئله به عنوان نوعی یادگیری

حل مسئله یکی از اشکال عالی یادگیری ذهنی است که با تعریف یادگیری در فصل اول کتاب همخوانی دارد؛ یعنی فرایندی که منجر به تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری فرد بر اثر تجربه می‌شود. یادگیری ناشی از حل مسئله نیز مانند سایر انواع یادگیری به کسب دانش و مهارت‌های جدید منجر می‌شود، اما پایداری بیشتری دارد و به تمرین کمتری نیاز دارد.

انواع مسئله ها

مسئله‌ها از نظر میزان سازمان‌یافتگی و شفافیت اطلاعات به دو دسته کلی تقسیم می‌شوند: مسائل کامل تعریف‌شده و مسائل ناقص تعریف‌شده. این تقسیم‌بندی از سوی بایلر و اسنومن (۱۹۹۳) با اصطلاحات «مسائل خوب سازمان‌یافته» و «بد سازمان‌یافته» معرفی شده است.

مسائل کامل تعریف شده

در مسائل کامل تعریف‌شده، هدف مشخص است، اطلاعات لازم در دسترس‌اند، و فقط یک پاسخ درست وجود دارد. مانند: «۹×۱۶ چند می‌شود؟» یا «با اسکناس ۱۰۰۰ تومانی چند سکه ۲۵۰ ریالی می‌توان تهیه کرد؟». بیشتر تمرین‌های کلاسی، تکالیف منزل، و پروژه‌های درسی در مدارس از این نوع‌اند. اگن و کاوچاک (۲۰۰۱) اشاره دارند که مسائل ریاضی، فیزیک و شیمی عموماً در این دسته جای می‌گیرند.

مسائل ناقص تعریف شده

در مقابل، مسائل ناقص تعریف‌شده فاقد هدف کاملاً مشخص‌اند، اطلاعات ناقص‌اند، و راه‌حل‌های متعددی دارند. برای نمونه: «چگونه می‌توان فقر را ریشه‌کن کرد؟» یا «چگونه می‌توان در یک روز تعطیل همه کارها را انجام داد و برای قرار ساعت شش آماده شد؟». این مثال‌ها از سوی گوئتز، الکساندر و آش (۱۹۹۲) ارائه شده‌اند. همچنین نگارش انشایی درباره آینده بشر در سال ۲۱۰۰ مثالی از این نوع مسائل در فضای آموزشی است. این مسائل بیشتر در زندگی واقعی دیده می‌شوند و پرداختن به آن‌ها می‌تواند به تقویت تفکر خلاق و انتقادی دانش‌آموزان کمک کند.

انواع انتقال یادگیری

انتقال یادگیری دارای انواع مختلفی است ما در اینجا مهمترین آنها را با اشاره به نمونه هایی برای هر یک از آنها توضیح میدهیم.

انتقال مثبت و انتقال منفی

اولین تقسیم‌بندی در انتقال یادگیری، تمایز میان انتقال مثبت و انتقال منفی است. در انتقال مثبت، یادگیری‌های قبلی یادگیری یا عملکردهای بعدی را آسان‌تر می‌سازند. برای مثال، فردی که قبلاً دوچرخه‌سواری یاد گرفته، راحت‌تر موتورسواری می‌آموزد، چون مهارت‌ها و اصولی بین این دو مشترک است. یا دانش‌آموزی که مفاهیم ریاضی را آموخته است، می‌تواند از آن‌ها در حل مسائل فیزیک بهره گیرد.

در مقابل، در انتقال منفی، یادگیری پیشین باعث اختلال در یادگیری جدید می‌شود. برای نمونه، راننده‌ای که به رانندگی از سمت راست عادت دارد، هنگام رانندگی در کشوری مانند انگلستان (با رانندگی از سمت چپ)، دچار مشکل می‌شود. یا دانش‌آموزی که از اعداد صحیح یاد گرفته عدد سه‌رقمی از عدد دورقمی بزرگ‌تر است، ممکن است در مقایسه اعداد اعشاری مانند ۸.۱۵ و ۸.۵ اشتباه کند، چون قاعده قبلی به‌اشتباه به حوزه‌ای جدید تعمیم داده شده است. این نمونه‌ها نشان می‌دهند که انتقال یادگیری می‌تواند هم سودمند و هم مخل باشد.

انتقال کلی و انتقال جزئی

- انتقال کلی به بهبود توانایی کلی یادگیرنده برای عملکرد و یادگیری در موقعیت‌های گوناگون اشاره دارد. این دیدگاه به نظریه‌ی قدیمی **انضباط ذهنی** بازمی‌گردد که بر اساس روان‌شناسی قوای ذهنی، ذهن را متشکل از نیروهایی مانند حافظه، توجه و استدلال می‌داند. طبق این نظریه، تمرین این قوا موجب تقویت کلی تفکر می‌شود و یادگیرنده را برای انواع یادگیری آماده می‌کند.
- در مقابل، **انتقال جزئی** ناظر به تأثیر یادگیری در موقعیت‌هایی است که با موقعیت قبلی اشتراک زیادی دارند. پایه این دیدگاه، **نظریه عناصر همانند** اثر **ثرندایک و وودورث (1901)** است. طبق این نظریه، انتقال یادگیری زمانی رخ می‌دهد که عناصر مشترکی بین دو موقعیت وجود داشته باشد. مثلاً یادگیری زبان لاتین ممکن است به یادگیری زبان انگلیسی کمک کند، چون بسیاری از واژه‌های انگلیسی ریشه لاتین دارند.

آموزش حل مسئله

حل مسئله یکی از اهداف اساسی آموزش و پرورش است و اگرچه مسائل در حوزه‌های مختلف متفاوت‌اند، اما اصول کلی‌ای وجود دارند که در حل بیشتر آن‌ها کاربرد دارند. مدل IDEAL که توسط وولفلک (۲۰۰۴) معرفی شده، یک چارچوب پنج‌مرحله‌ای برای آموزش حل مسئله است:

حل مسئله از پنج مرحله تشکیل یافته که با توجه به حروف اول کلمات نخست این مراحل به زبان انگلیسی آن را با سرواژه IDEAL (آرمانی) معرفی کرده اند (وولفلک ۲۰۰۴). سرواژه IDEAL از حروف اول پنج مرحله این روش یعنی تشخیص (indentify) مسئله، تعریف (define) هدفها و بازنمایی مسئله، کشف explore) راه حل مسئله، عمل کردن (act) بر روی راه حل کشف شده، و نگاه به عقب (look back) تشکیل یافته است. به توضیح هر یک از این مراحل در زیر توجه کنید.

۱. تشخیص مسئله

نخستین گام در حل مسئله، آگاهی از وجود آن است. بسیاری از مشکلات روزمره مانند خرابی خودرو یا کندی آسانسور، ابتدا نیازمند تشخیص صحیح هستند. وولفلک با ذکر مثالی درباره نارضایتی ساکنان یک ساختمان از آسانسور توضیح می‌دهد که مشکل واقعی، کندی آسانسور نبود بلکه بی‌حوصلگی ناشی از انتظار بود که با نصب آینه حل شد.

بایلر و اسنومن (۱۹۹۳) می‌گویند که کنجکاوی و نارضایتی کلید شناسایی مسئله‌اند. مدارس باید به جای صرفاً ارائه مسائل آماده، تفکر انتقادی و توانایی پرسشگری را در دانش‌آموزان پرورش دهند تا خودشان مسائل را کشف کنند.

۲. تعریف و بازنمایی مسئله

پس از تشخیص، باید مسئله به درستی تعریف و بازنمایی شود. این مرحله شامل تشخیص اطلاعات مهم و حذف جزئیات غیرضروری است. برای مثال، در مسئله‌ای که نسبت جوراب‌های سیاه به سفید ۴ به ۵ است، این نسبت مهم نیست؛ چون با بیرون آوردن سه جوراب، همیشه یک جفت هم‌رنگ حاصل می‌شود.

بازنمایی مسئله یعنی نمایش آن به شکلی قابل درک، که می‌تواند به صورت شفاهی، کتبی، نمودار، تصویر یا معادله باشد. انتخاب شیوه مناسب بازنمایی به حل مسئله کمک زیادی می‌کند.

۳. کشف راه حل مسئله

در صورتی که راه‌حل آماده‌ای برای مسئله وجود نداشته باشد، باید به جستجوی راه‌حل جدید پرداخت. این دقیقاً لحظه‌ای است که فرد واقعاً با «مسئله» مواجه شده است. اگر دانش‌آموز پاسخ آماده داشته باشد، با مسئله‌ای جدید روبه‌رو نیست. در این مرحله، مهارت‌هایی مانند تفکر واگرا، ایجاد راه‌حل‌های مختلف و ارزیابی آن‌ها اهمیت دارند. به کارگیری دانش‌های قبلی، اصول علمی، و تجربه‌های مشابه برای یافتن راه‌حل، بخش کلیدی این مرحله است.

۴. عمل کردن بر روی راه حلهای کشف شده و پیش بینی نتایج

پس از کشف راه‌حل‌های ممکن، گام بعدی انتخاب و اجرای یکی از آن‌هاست؛ چه الگوریتمی، چه اکتشافی یا هر روش مؤثر دیگر. پیش از اجرا، باید پیامدهای احتمالی بررسی شود. وولفلک (۲۰۰۴) تأکید می‌کند که باید سنجید آیا اجرای یک راه‌حل جدید، زمان و منابع لازم برای تکمیل اصل مسئله را باقی می‌گذارد یا خیر.

۵. نگاه به عقب و ارزشیابی نتایج فعالیتها

پس از اجرای راه‌حل، مرحله پایانی ارزشیابی نتایج یا «نگاه به عقب» است. در این مرحله باید بررسی شود که آیا پاسخ به‌دست‌آمده صحیح و راه‌حل مؤثر بوده است یا نه. یکی از روش‌های ارزشیابی، آزمایش صحت پاسخ است؛ مانند جمع از بالا و پایین یا بررسی نتایج تفریق با عمل جمع. همچنین، تخمین جواب راهی برای سنجش حدودی درستی پاسخ‌هاست. برای مثال، در ضرب ۲۱×۱۱، انتظار می‌رود جواب نزدیک ۲۰۰ باشد. اگر پاسخ بسیار متفاوت باشد، نشان‌دهنده اشتباه است. این تخمین‌ها به‌ویژه هنگام استفاده از ماشین حساب کاربرد دارند، چون امکان بازبینی مراحل محاسبه وجود ندارد.

تفکر انتقادی

تفکر انتقادی یکی از مهارت‌های مهم فکری است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند اطلاعات و باورهای مختلف را ارزیابی کرده و تصمیم‌های منطقی بگیرند، به‌ویژه در برابر تبلیغات و اطلاعات گمراه‌کننده.

تعریف و ویژگیهای تفکر انتقادی

تفکر انتقادی به توانایی و گرایش فرد برای سنجش نتایج و تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد گفته می‌شود. تعاریف مختلفی برای آن ارائه شده، از جمله ارزشیابی منطقی مسائل و تصمیم‌گیری درباره باورها و اعمال. این تفکر شامل تحلیل، استدلال،

تمایز حقایق از عقاید، و قضاوت درباره منابع است و نیازمند ذهنی فعال، کنجکاو و ارزیاب است. برای نمونه، فردی که تبلیغات را بررسی می‌کند، باید منشأ داده‌ها و نیت‌های پشت پیام را تحلیل کند.

دیدگاههای مختلف نسبت به آفرینندگی

دیدگاه گانیه نسبت به آفرینندگی

گانیه آفرینندگی را بخشی از فرآیند حل مسئله می‌داند و آن را در طبقه‌ای جداگانه از یادگیری قرار نمی‌دهد. از نظر او، هر اثر هنری یا کشف علمی محصول تلاش برای حل مسئله‌ای است که بر دانش قبلی مبتنی است. او تأکید دارد که افراد خلاق پیش از آفرینش، به‌طور عمیق در مورد مسئله مطالعه و تفحص می‌کنند.

دیدگاه گیلفورد نسبت به آفرینندگی

گیلفورد آفرینندگی را معادل با تفکر واگرا می‌داند. او برای اولین بار در روان‌شناسی، تفکر واگرا را به‌عنوان عنصر اصلی خلاقیت معرفی کرد. به نظر او، تفکر واگرا برخلاف تفکر همگرا (که تنها یک پاسخ درست دارد و با هوش مرتبط است)، شامل تولید پاسخ‌های متعدد و متنوع برای یک مسئله است که همگی ممکن است منطقی و درست باشند. بنابراین، از دید گیلفورد، آفرینندگی توانایی یافتن راه‌حل‌های گوناگون برای مسائل باز و بدون پاسخ قطعی است.

دیدگاه تورنس نسبت به آفرینندگی

پاول تورنس آفرینندگی را در سه بُعد تعریف کرده است:

۱- پژوهشی: آفرینندگی را فرایندی برای تشخیص مشکلات، فرضیه‌سازی، آزمون، و انتقال نتایج می‌داند؛ با هدف کاهش تنش ناشی از نواقص یا چالش‌ها.

۲- هنری: با استعاره‌هایی خلاقانه مانند «رفتن به آب‌های عمیق» یا «ساختن قصرهای شنی»، به ماهیت تجربی و شهودی خلاقیت اشاره دارد.

۳- وابسته به بقاء: آفرینندگی را توانایی کنار آمدن با موقعیت‌های دشوار و بدون راه‌حل آماده می‌داند.

بخش ششم: آموزش

فصل ۱۵: طراحی آموزشی، هدف های آموزشی، و آمادگی برای یادگیری

تعریف و اهمیت طراحی آموزشی

در فصل اول، آموزش به عنوان فعالیتی هدفمند برای کمک به یادگیری تعریف شده که نیازمند برنامه‌ریزی دقیق و طراحی قبلی است. به گفته گانیه و همکاران (۲۰۰۵)، آشنایی معلم با اصول طراحی آموزشی، بینش بیشتری برای کمک به یادگیرندگان فراهم می‌آورد. طراحی آموزشی به معنای انتخاب، تولید و برنامه‌ریزی فعالیت‌های یادگیری است. برخی صاحب‌نظران مانند فتسکو و مککلور (۲۰۰۵) این فرایند را معادل برنامه‌ریزی آموزشی می‌دانند. کروکشانک، جنکینس و متکالف (۲۰۰۶) نیز آن را فرآیندی تعریف کرده‌اند که معلم در آن تصمیم می‌گیرد: (۱) چه چیزی را آموزش بدهد (۲) چگونه آن را آموزش بدهد و (۳) چگونه تعیین کند که دانش آموزان در یادگیری موفق بوده و از آن راضی اند" (ص ۱۴۷).

طراحی آموزشی یادگیرنده محور بر اساس رویکرد سازنده گرایی

در طراحی آموزشی معلم‌محور، تمامی فعالیت‌ها و وظایف آموزشی عمدتاً به عهده معلم است. در حالی که در طراحی آموزشی یادگیرنده‌محور یا مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی، برنامه‌ریزی آموزشی به‌طور مشترک و قابل مذاکره میان معلم و دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. در این روش، معلم و دانش‌آموزان در مورد اهداف، محتوا، فعالیت‌ها و روش‌های آموزشی تصمیم‌گیری می‌کنند.

در طراحی آموزشی معلم‌محور، اهداف یادگیری دقیقاً مشخص می‌شوند، اما در رویکرد یادگیرنده‌محور، اهداف بیشتر کلی و اساسی هستند. به‌عنوان مثال، معلم تاریخ در مدرسه دبیرستان ممکن است از دانش‌آموزان بخواهد توانایی‌هایی مانند استفاده از منابع دست اول، فرضیه‌سازی، مطالعه نظام‌مند، درک دیدگاه‌های مختلف و حل مسئله را کسب کنند.

گام بعدی در طراحی آموزشی یادگیرنده‌محور، فراهم کردن محیط‌های یادگیری است که به‌طور ویژه به علاقه‌ها و توانایی‌های فردی یادگیرندگان توجه می‌کند. برای این کار، معلم باید موضوعات و مسائل درسی را انتخاب کند که به درک عمیق و توانمندی‌های فکری دانش‌آموزان کمک کنند. در این زمینه، معلم به‌جای تعیین تکالیف دقیق، بیشتر وقت خود را صرف گردآوری منابع مختلف و تسهیل یادگیری می‌کند.

مطالعه درس

مطالعه درس یا درس پژوهی رویکرد جدیدی است که در طراحی آموزشی موفقیت زیادی کسب کرده و در ژاپن ابداع شده است. در این روش، گروهی از معلمان که درس واحدی را تدریس می‌کنند، به صورت مشترک به طراحی درس خود می‌پردازند تا بهترین شیوه تدریس آن درس را پیدا کنند. سپس یکی از اعضای گروه درس را تدریس می‌کند و دیگران او را مشاهده می‌کنند.

اعضای گروه نظرات و پیشنهادات خود را یادداشت کرده و بعد از تدریس، این نظرات تحلیل می‌شود. سپس طرح درس بازنگری و بهبود می‌یابد تا زمانی که همه اعضای گروه از موفقیت و درستی اجرای آن مطمئن شوند. در ایالات متحده، این روش به عنوان "مطالعه درس" شناخته می‌شود و در ژاپن به آن "کنشو" یا "کنکیو جوگیو" گفته می‌شود.

تحلیل غایت یا تحلیل هدف کلی

روش تبدیل غایتهای کلی پرورشی به هدفهای دقیق آموزشی

رابرت میگر (۱۹۷۲) روش "تحلیل غایت" را برای تبدیل هدف‌های کلی پرورشی به هدف‌های دقیق آموزشی معرفی کرده است. این روش شامل مراحل زیر است:

۱- تعیین غایت یا هدف کلی: ابتدا باید هدف کلی مشخص شود. این هدف باید بر اساس نتیجه یادگیری باشد، نه محتوای درس.

۲- تعیین عملکردهای مورد انتظار::فهرست عملکردهایی که فرد باید از خود نشان دهد تا نشان دهد که به هدف کلی رسیده است. به عنوان مثال، برای "عشق به یادگیری" عملکردهایی مانند کار با اشتیاق، پرسیدن سوالات، و مطالعه بیشتر.

۳- دسته‌بندی عملکردها: عملکردهای فهرست‌شده باید مرور و دسته‌بندی شوند تا موارد تکراری و انتزاعی حذف شوند و تحلیل‌های اضافی انجام شود.

٤- تبدیل عملکردها به هدف‌های جزئی:هر عملکرد باید به یک جمله هدف جزئی تبدیل شود که مجموعه‌ای از اهداف دقیق را تشکیل دهد.

٥- وارسی تحلیل: بررسی کنید که آیا دستیابی به این عملکردها نشان‌دهنده رسیدن به هدف کلی است.

٦- نوشتن هدف‌های رفتاری: هدف‌های رفتاری باید دقیقاً بر اساس عملکردهای قابل مشاهده و اندازه‌پذیر، شرایط عملکرد و معیارهای عملکرد مشخص شوند. به نمونه زیر توجه کنید:

۷- هدفهای فرآیندی و فرآورده ای

۸- علاوه بر تقسیم بندی هدفهای آموزشی به نهایی، بین راه، و ورودی ،میتوان آنها را در دو دسته هدفهای فرآیندی و هدفهای فرآورده ای یا تولیدی قرار داد. هدفهای فرایندی به کوششها و فعالیتهایی که یادگیرنده برای رسیدن به هدفهای فرآورده ای انجام میدهد اشاره میکنند. در مقابل هدفهای فرآورده ای یا تولیدی به بازدهها با نتایج این کوششها گفته میشوند در زیر به نمونه هایی از این دو نوع هدف توجه کنید.

۹- هدفهای فرآیندی

۱۰-۱- یادگیرنده، ضمن استفاده از ماشین ،تحریر دکمه های آن را با انگشت دست لمس کند.

۱۱-۲- یادگیرنده هنگام ساختن یک میز ،تحریر، تشخیص دهد که چه نوع ابزار نجاری را برای انجام چه کاری و به چه نحوی مورد استفاده قرار دهد.

۱۲- ۳- یادگیرنده، ضمن مطالعه و کسب آمادگی برای امتحان درس علوم برای بخشهای مختلف کتاب درسی سؤال طرح کند و به آنها جواب دهد.

۱۳- هدفهای فرآورده ای

۱۴-۱- یادگیرنده بتواند یک متن ۱۰۰ کلمه ای را در مدت ده دقیقه بدون غلط ماشین کند.

۱۵- ۲- یادگیرنده بتواند یک میز تحریر مطابق با ویژگیهای سفارش داده شده بسازد.

۱٦- ۳- یادگیرنده بتواند در امتحان درس علوم موفق بشود.

۱۷- آماده ساختن یادگیرندگان برای آغاز کردن یادگیری

۱۸- پس از تهیه و تدوین هدفها گام بعدی معلم در برنامه ریزی فعالیتهای خود یا طراحی آموزشی آماده ساختن یادگیرندگان برای شروع به یادگیری درس تازه است. ما این اقدام معلم را در الگوی عمومی آموزشی شکل (۱۵-۱) تعیین ویژگیهای ورودی یادگیرندگان نامیدیم.

۱۹- تعریف ویژگیهای ورودی

۲۰- ویژگی‌های ورودی به آمادگی‌های یادگیرنده برای یادگیری مطالب تازه اشاره دارند. این ویژگی‌ها شامل دانش و مهارت‌های قبلی یادگیرنده هستند که برای یادگیری هدف‌های نهایی و بین‌راه درس جدید ضروری‌اند. ویژگی‌های ورودی، همان‌طور که پیش‌تر توضیح داده شد، به آنچه که یادگیرنده قبلاً آموخته و به آن نیاز دارد تا مطلب جدید را بیاموزد، اشاره دارند.

۲۱- یادگیری موضوعات درسی معمولاً به صورت توالی منطقی و از ساده به پیچیده انجام می‌شود، به‌ویژه در دروس ریاضی و علوم که هر مرحله به مباحث قبلی وابسته است. به‌طور مشابه، در سایر دروس نیز یادگیری هر مطلب به دانش پیشین مرتبط با آن موضوع نیاز دارد.

۲۲- ویژگی‌های ورودی به سه دسته شناختی، روانی-حرکتی و عاطفی تقسیم می‌شوند. ویژگی‌های ورودی شناختی به مهارت‌های شناختی پیش‌نیاز اشاره دارند، ویژگی‌های روانی-حرکتی به مهارت‌های حرکتی لازم برای یادگیری و ویژگی‌های عاطفی به انگیزه و علاقه یادگیرنده برای یادگیری مربوط می‌شوند.

۲۳- چگونگی تعیین ویژگیهای ورودی

۲٤- برای تعیین ویژگی‌های ورودی یادگیرندگان در یک درس، ابتدا باید هدف‌های آموزشی نهایی و بین‌راه آن درس را مشخص کرد. سپس برای هر هدف، پیش‌نیازهای لازم برای دستیابی به آن هدف شناسایی می‌شود. این پیش‌نیازها باید به صورت رفتارهای قابل اندازه‌گیری که نشان‌دهنده آمادگی یادگیرنده هستند، بیان شوند. این فرآیند به معلم کمک می‌کند تا ویژگی‌های ورودی یادگیرندگان را به دقت تعیین کند.

رفع مشکلات کمبود پیش نیازها: سنجش آغازین

پس از آنکه معلم ویژگیهای ورودی پیش نیاز یادگیری جدید را تهیه و تدوین کرد، لازم است از وجود این رفتارها در دانش آموزان خود مطمئن شود. مثلاً وقتی معلم تعیین کرد که برای آموزش عمل تقسیم اعداد دو رقمی دانش آموزان او باید توانایی انجام اعمال جمع، تفریق و ضرب اعداد دو رقمی را داشته باشند باید تعیین کند که آیا دانش آموزان این تواناییها یعنی انجام اعمال جمع - تفریق و ضرب را از پیش آموخته اند یا از این لحاظ کم و کسرهایی دارند. معلم این کار را از راه سنجش آغازین انجام میدهد.

تعریف سنجش آغازین

سنجش آغازین یا ارزشیابی آغازین نخستین اقدام معلم برای ارزیابی دانش‌آموزان است و معمولاً با دو هدف انجام می‌شود:

۱- ارزیابی اینکه آیا یادگیرندگان بر مهارت‌ها و دانش پیش‌نیاز درس تازه تسلط دارند یا خیر.

۲- اندازه‌گیری میزان یادگیری یادگیرندگان از هدف‌ها و محتوای درس تازه.

در پاسخ به پرسش اول، سنجش آغازین برای ارزیابی رفتارهای ورودی و مهارت‌های پیش‌نیاز استفاده می‌شود. این سنجش به معلم کمک می‌کند تا بفهمد آیا یادگیرندگان آمادگی لازم برای یادگیری درس جدید را دارند یا نه. برای مثال، می‌توان از آزمون‌های مرتبط با مهارت‌های قبلی مانند محاسبات یا دستور زبان استفاده کرد.

در پاسخ به پرسش دوم، از آزمون جایابی یا پیش‌آزمون برای اندازه‌گیری میزان اطلاعات یادگیرندگان از مطالب درس جدید استفاده می‌شود. این آزمون بیشتر به هدف سنجش میزان آگاهی یادگیرندگان از مطالبی است که قرار است آموزش داده شود.

اداره کلاس درس، آموزش به کمک روش های تغییر رفتار

تعریف و اهمیت اداره کلاس درس

اداره کلاس درس یکی از مسائل مهم آموزشی است که باعث فراهم آوردن بهترین فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان می‌شود. صاحب‌نظران مختلف، مانند وولفلک (۲۰۰۷) و فتسکو و مککلور (۲۰۰۵)، بر اهمیت ایجاد و حفظ یک محیط سالم و مناسب برای یادگیری تأکید دارند. این فرایند شامل استفاده از فنون و تدابیر مختلف برای جلوگیری از مشکلات رفتاری و ایجاد محیطی مناسب برای آموزش است. به علاوه، برقراری انضباط در کلاس نیز یکی از جنبه‌های مهم اداره کلاس است که به کاهش رفتارهای مشکل‌آفرین و ایجاد یک فضای آرام کمک می‌کند. در نهایت، اداره صحیح کلاس درس باعث افزایش مشارکت دانش‌آموزان و بهبود انگیزش یادگیری آنها می‌شود.

اداره کلاس درس در آموزش معلم-محور و آموزش یادگیرنده-محور

اداره کلاس درس به ویژه در روش‌های آموزش معلم‌محور اهمیت زیادی دارد، زیرا در این روش‌ها دانش‌آموزان باید مقررات خاصی را برای رعایت انضباط و همکاری در کلاس دنبال کنند. در کلاس‌های معلم‌محور، ایجاد محیط سالم و مؤثر نیازمند رعایت مقرراتی مانند سکوت هنگام تدریس معلم، رعایت نوبت در سؤال پرسیدن و رفتار مناسب است. در مقابل، در آموزش‌های یادگیرنده‌محور که بر فعالیت‌های گروهی و فردی تمرکز دارد، معمولاً نیاز به مقررات رفتاری کمتری احساس می‌شود و دانش‌آموزان از طریق مشارکت در فعالیت‌های عملی بیشتر درگیر می‌شوند. با این حال، حتی در این نوع آموزش نیز اختلالات رفتاری ممکن است پیش آید، بنابراین معلم باید همچنان معیارهایی برای رفتارها و انضباط داشته باشد. اسلاوین (۲۰۰۶) تأکید می‌کند که با وجود تفاوت‌ها، کلاس‌های یادگیرنده‌محور نیز به مقرراتی نیاز دارند که باید به طور مستمر به دانش‌آموزان یادآوری شود.

استفاده از روشها و اصول تغییر رفتار در اداره کلاس درس

گفته شد، صرف نظر از اینکه معلم از چه نوع رویکرد آموزشی استفاده میکند برای اداره کلاس درس و ایجاد شرایط مناسب یادگیری باید اقداماتی را به کار بندد. بدین منظور روشها و فنون زیادی از سوی صاحب نظران پیشنهاد شده است. ما در دنباله مطالب این فصل مهمترین آنها را همراه با نمونه کاربردهایشان توضیح میدهیم. ما برای این فصل عنوان آموزش به کمک تغییر رفتار را برگزیده ایم. دلیل این انتخاب آن است که مشکلات انضباطی غالباً مشکلات رفتاری هستند و برای جلوگیری و رفع مشکلات رفتاری روشهای تغییر و اصلاح رفتار مفید تشخیص داده شده اند.

تعریف و ویژگیهای تغییر رفتار

تغییر رفتار به معنای استفاده از اصول و روش‌های روانشناسی یادگیری، به ویژه یادگیری رفتاری، برای اصلاح رفتار دانش‌آموزان است. این فرآیند که معمولاً تحت عنوان "تحلیل کاربردی رفتار" شناخته می‌شود، به کاربست اصول یادگیری رفتاری برای درک و تغییر رفتار دانش‌آموزان اشاره دارد. هدف اصلی استفاده از این روش‌ها در مدارس، هدایت دانش‌آموزان به سوی رفتارهای مطلوب تحصیلی و اجتماعی و کاهش رفتارهای نامطلوب است.

برنامه تغییر رفتار

برنامه تغییر رفتار مشابه طرح پژوهشی بازگشتی (ABAB) است که شامل چهار مرحله است. در این طرح ابتدا وضعیت موجود رفتار مورد نظر اندازه‌گیری می‌شود (مرحله A اول)، سپس روش‌هایی برای تغییر آن به کار گرفته می‌شود (مرحله B اول). پس از آن، روش‌ها متوقف می‌شوند تا بررسی شود که آیا رفتار به وضعیت اولیه باز می‌گردد یا نه (مرحله A دوم)، و در نهایت دوباره روش‌ها اجرا می‌شوند (مرحله B دوم) تا تغییرات مطلوب ایجاد شود. برای معلمان بدون هدف پژوهشی، مراحل زیر کافی است: مشاهده دقیق رفتار، انتخاب و به کارگیری روش تغییر، و ارزیابی نتایج.

روشهای افزایش نیرومندی رفتارهای مطلوب موجود

روش‌های افزایش نیرومندی رفتارهای مطلوب موجود به منظور تقویت و افزایش تکرار رفتارهای مثبت در دانش‌آموزان طراحی شده‌اند. در برخی موارد، دانش‌آموزان توانایی انجام کاری را دارند اما آن را به دفعات کافی انجام نمی‌دهند، مانند احترام گذاشتن یا حل مسائل درس حساب. این روش‌ها به تقویت و ترغیب دانش‌آموزان برای انجام مکرر رفتارهای مطلوب می‌پردازند.

تقویت مثبت

روش تقویت مثبت یکی از بهترین و مؤثرترین روش‌ها برای افزایش رفتارهای مطلوب است. در این روش، هدف ایجاد رفتار مثبت و تکرار آن در آینده است.

تقویت منفی

تقویت منفی فرایندی است که در آن حذف یا جلوگیری از وقوع محرک آزارنده باعث افزایش احتمال وقوع رفتار مطلوب می‌شود. در این روش، هدف نهایی اجتناب از محرک‌های آزاردهنده است. تقویت‌کننده‌های منفی به دو دسته تقسیم می‌شوند: نخستین و شرطی. نخستین‌ها محرک‌های آزارنده طبیعی مانند درد یا ضربه هستند، در حالی که تقویت‌کننده‌های شرطی از مجاورت با محرک‌های نخستین خاصیت تقویتی پیدا می‌کنند، مانند صدای "نکن" که پس از تکرار در برخورد با شرایط مشابه به محرک آزارنده تبدیل می‌شود.

برنامه های تقویت

تقویت پیاپی: تقویت پیاپی یا پیوسته، به معنی تقویت تمامی پاسخ‌ها است. در این روش، به‌ویژه در ابتدای یادگیری، معلم تمام پاسخ‌های صحیح دانش‌آموز را تقویت می‌کند. این شیوه موجب تسریع یادگیری رفتار و افزایش فراوانی آن می‌شود. اما پس از این که رفتار به سطح دلخواه رسید، باید به تدریج از تقویت پیاپی به تقویت ناپیاپی (ناپیوسته) تغییر پیدا کرد.

تقویت ناپیاپی: در تقویت ناپیاپی، تنها برخی از پاسخ‌ها تقویت می‌شوند. این روش در برابر خاموشی مقاوم‌تر از تقویت پیاپی است، یعنی اگر تقویت قطع شود، رفتار بلافاصله متوقف نمی‌شود. برای تثبیت یک رفتار، پس از یادگیری با تقویت پیاپی، باید به تدریج آن را به تقویت ناپیاپی منتقل کرد.

روشهای مثبت کاهش رفتار

تقویت تفکیکی رفتارهای با نرخ کم

این روش برای کاهش رفتارهای مضر که با نرخ بالا انجام می‌شوند استفاده می‌شود. مثلاً دانش‌آموزی که تکالیف را سریع و بدخط انجام می‌دهد یا دانش‌آموزی که در بحث کلاسی بیش از حد صحبت می‌کند. معلم می‌تواند با تعیین محدودیت‌هایی مثل زمان مشخص برای صحبت کردن، رفتار مطلوب را تقویت کند و از انجام بیش از حد آن جلوگیری نماید. در این روش، فقط به پاسخ‌هایی که تعداد کمتری دارند، تقویت داده می‌شود.

تقویت تفکیکی رفتارهای دیگر

در این روش، هر رفتار مطلوب غیر از رفتار نامطلوب تقویت می‌شود. برای مثال، اگر دانش‌آموزی که همیشه از صندلی‌اش بلند می‌شود، بخواهد رفتار خود را اصلاح کند، معلم می‌تواند رفتارهایی مثل گوش دادن به معلم یا نوشتن مطالب درسی را تقویت کند و به ترک کردن صندلی توجهی نکند. این روش به حذف رفتار نامطلوب منجر می‌شود و به همین دلیل به آن "حذف آموزی" نیز گفته می‌شود.

تقویت تفکیکی رفتار ناهمساز

در این روش، رفتار نامطلوب به دلیل عدم تقویت از بین می‌رود و در عوض، رفتارهایی که با آن ناهمساز هستند تقویت می‌شوند. برای مثال، اگر دانش‌آموزی در کلاس مزاحم دیگران است، معلم می‌تواند وقتی که این دانش‌آموز در صندلی خود آرام نشسته و مشغول کار خود است، او را تقویت کند. این روش باعث کاهش رفتار مزاحم و افزایش رفتار مثبت می‌شود. به همین ترتیب، برای کاهش گوشه‌گیری در کودک، هر تلاش برای تعامل با دیگر کودکان تقویت می‌شود.

روشهای منفی کاهش رفتار

روش‌های منفی کاهش رفتار به شیوه‌هایی گفته می‌شود که مستقیماً از طریق اعمال محرک‌های آزارنده به کاهش رفتارهای نامطلوب می‌پردازند. این روش‌ها از تقویت مثبت استفاده نمی‌کنند و به طور معمول به روش‌های تنبیهی شناخته می‌شوند. اگرچه این روش‌ها ممکن است در برخی شرایط ضروری باشند، ولی در بیشتر مواقع بهتر است از روش‌های مثبت کاهش رفتار استفاده کرد.

این روش‌ها به ترتیب شدت عبارتند از:

خاموشی: خاموشی به معنای توقف رفتار قبلاً تقویت‌شده به دلیل عدم تقویت آن است. این روش با شناسایی و حذف منبع تقویتی یک رفتار نامطلوب به کاهش آن رفتار کمک می‌کند. به عنوان مثال، اگر مادری هر بار که کودک گریه می‌کند او را بلند کند و در آغوش گیرد، این رفتار گریه کردن تقویت می‌شود. اگر مادر به گریه‌های کودک بی‌توجهی کند و او را در آغوش نگیرد، گریه کودک خاموش می‌شود و ادامه پیدا نمی‌کند.

تنبیه:

تنبیه یکی از روش‌های خشن و نامطلوب تغییر رفتار است که در آن پس از انجام رفتار نامطلوب، محرک آزاردهنده‌ای به فرد داده می‌شود تا احتمال وقوع آن رفتار کاهش یابد. به عنوان مثال، اگر کودکی حرف زشتی بزند و به او سیلی زده شود تا آن رفتار کاهش یابد، این عمل تنبیه محسوب می‌شود.

در روانشناسی یادگیری، دو نوع تنبیه وجود دارد: تنبیه مثبت و تنبیه منفی. تنبیه مثبت یعنی ارائه محرک آزاردهنده پس از رفتار نامطلوب (مانند سیلی زدن به کودک) و تنبیه منفی یعنی جلوگیری از دسترسی فرد به تقویت‌کننده مثبت (مانند محروم کردن از یک پاداش). تنبیه منفی همان مفهومی است که در این کتاب با اصطلاحات محروم کردن و جریمه کردن توضیح داده شده است.

تفاوت اساسی بین تنبیه و تقویت منفی این است که در تقویت منفی، محرک آزاردهنده بعد از رفتار حذف می‌شود و هدف افزایش رفتار است، اما در تنبیه، پس از انجام رفتار نامطلوب، محرک آزاردهنده ارائه می‌شود و هدف کاهش رفتار است.

➢ نکات مهم روانشناسی تربیتی

۱- تجربه در یادگیری به تعامل میان فرد یادگیرنده و محیط او اطلاق می‌شود.

۲- تفاوت بین یادگیری و رفتار در آن است که یادگیری تغییر در توانایی‌هاست، در حالی که رفتار تغییرات ظاهری است.

۳- یادگیری یک فرایند درونی است و آموزش بیشتر به عنوان عامل بیرونی و تسهیل‌کننده در این فرایند عمل می‌کند.

٤- پرورش یابندگان در نظام‌های پرورشی از امکانات گوناگون برای پیگیری مسیرهای دلخواه خود استفاده می‌کنند.

۵- نظام‌های پرورشی نیازهای فردی یادگیرندگان را تأمین می‌کنند، در حالی که دوره‌های کارآموزی نیازهای سازمان‌ها و صنایع را برآورده می‌سازند.

٦- دانش حرفه‌ای معلمان شامل تسلط بر محتوای درس، آموزشگری، و درک ویژگی‌های یادگیرندگان است.

۷- در پژوهش توصیفی از روش‌های مختلفی مانند آزمون، پرسشنامه، مصاحبه و مشاهده برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده می‌شود.

۸- پژوهش قوم‌نگاری می‌تواند شامل مشاهده، مصاحبه، و تحلیل اسناد مختلف باشد.

۹- ابزارهای پژوهش کیفی شامل مصاحبه‌های عمقی، مشاهدات و تحلیل اسناد مختلف می‌باشد.

۱۰- در پژوهش کمی، اطلاعات به صورت عددی و کمّی جمع‌آوری و تحلیل می‌شود.

۱۱- پژوهش اقدام‌پژوهی توسط معلمان برای حل مشکلات خاص کلاس‌های درس انجام می‌شود.

۱۲- در پژوهش اقدام‌پژوهی، معلمان به تحلیل مشکلات و یافتن راه‌حل‌های مؤثر برای بهبود تدریس می‌پردازند.

۱۳- پژوهش‌های کیفی به‌طور معمول از روش‌های مشاهده، مصاحبه، مطالعه موردی و اسناد برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده می‌کنند.

۱٤- هیچ نظریه علمی به طور مطلق درست یا غلط نیست و همواره قابل تجدید نظر و تغییر است.

۱۵- رشد شناختی و یادگیری هر دو به تغییرات پایدار می‌انجامند، اما رشد شناختی بیشتر تحولی است و یادگیری به تجربه‌های مشخص وابسته است.

۱٦- فرآیند سازگاری در پیاژه به تعامل فرد و محیط اشاره دارد که به دو صورت جذب و انطباق انجام می‌شود.

۱۷- رشد شناختی شامل تحول از طرحواره‌های رفتاری به عملیات ذهنی است.

۱۸- نظریه پیاژه به تأکید بر درک و تغییر طرحواره‌ها در مواجهه با تجربیات جدید می‌پردازد تا تعادل شناختی به دست آید.

۱۹- مرحله پیش عملیاتی (از دو تا هفت سالگی): کودک هنوز بر عملیات ذهنی تسلط ندارد و تفکر او هنوز محدود به مفاهیم عینی است.

۲۰- مرحله عملیات عینی یا محسوس (از هفت تا یازده سالگی): کودک توانایی انجام تفکر منطقی بر اساس مسائل عینی و محسوس را پیدا می‌کند.

۲۱- تفکر در مرحله عملیات صوری یا انتزاعی (از یازده تا پانزده سالگی) بیشتر مبتنی بر فرضیات و امکانات آینده است.

۲۲- در کودکان خردسال، کار کردن با اشیاء و مواد محسوس باعث یادگیری بهتر مفاهیم می‌شود تا استفاده از نمادها و کلمات.

۲۳- ویگوتسکی و پیاژه هر دو در سال ۱۸۹۶ متولد شدند، اما ویگوتسکی در ۳۸ سالگی بر اثر بیماری سل درگذشت.

۲٤- ویگوتسکی معتقد است که تفکر و زبان در ابتدا به طور جداگانه شروع می‌شوند، اما در نهایت با یکدیگر ترکیب می‌شوند.

۲۵- نظریه ویگوتسکی به شدت بر اهمیت زبان در رشد شناختی تأکید دارد و معلمان باید زبان را به عنوان یک موضوع محوری در نظر بگیرند.

۲٦- کودکان باید به صحبت کردن با خود تشویق شوند زیرا این امر به هدایت و کنترل تفکر آنها کمک می‌کند.

۲۷- برونر معتقد است که آموزش باید ساختار بنیادی دانش را به دانش‌آموزان آموزش دهد تا آن‌ها بتوانند مفاهیم و اصول را درک کنند.

۲۸- در فرآیند شرطی کردن، محرک غیرشرطی (مثل غذا) به طور طبیعی پاسخ غیرشرطی (مثل ترشح بزاق) را ایجاد می‌کند.

۲۹- فرایند شرطی سازی کلاسیک می‌تواند برای توضیح واکنش‌های هیجانی انسان‌ها مانند ترس، اضطراب و حتی عشق استفاده شود.

۳۰- نظریه شرطی سازی وسیله‌ای ثرندایک بر پیوند میان محرک و پاسخ تأکید دارد که در نتیجه آن یادگیری رخ می‌دهد.

۳۱- پژوهش‌های ثرندایک اثبات کرد که انتقال یادگیری بستگی به شباهت میان موقعیت‌های یادگیری دارد.

۳۲- نظریه انتقال یادگیری ثرندایک از نظریه انضباط صوری پیشی گرفت و به عنوان رویکرد جدیدی برای انتقال آموخته‌ها پذیرفته شد.

۳۳- خاموشی رفتار کنشگر زمانی رخ می‌دهد که رفتار تقویت‌شده برای مدتی تقویت نشود و در نتیجه از بین برود.

۳٤- کهلر معتقد بود که حل مسائل از طریق کشف روابط میان اجزای مختلف، نه از طریق تمرین و خطا، یادگیری واقعی است.

۳۵- ور تایمر از رویکرد گشتالت برای بهبود فرایند یادگیری استفاده کرد و تأکید داشت که معلمان باید یادگیرندگان را به درک روابط میان اجزای مسئله ترغیب کنند.

۳٦- روش تدریس نمایشی آزوبل بر توضیح و تشریح مفاهیم به‌طور ساختاریافته تأکید دارد تا یادگیرندگان بینش پیدا کنند.

۳۷- آزوبل توصیه می‌کند که معلمان برای افزایش انگیزش باید به یادگیرندگان کمک کنند تا یادگیری داشته باشند، حتی اگر علاقه اولیه نداشته باشند.

۳۸- بندورا بین یادگیری و عملکرد تمایز قائل می‌شود؛ یادگیری بدون عملکرد آشکار ممکن است صورت گیرد، اما برای تبدیل آن به عملکرد نیاز به تقویت است.

۳۹- خود نظم‌دهی شامل مهارت‌هایی مانند تعیین هدف، نظارت بر رفتار خود، خودسنجی و تقویت شخصی است.

٤۰- اطلاعات که در حافظه کوتاه مدت باقی می‌مانند، پس از عدم مرور یا تکرار فراموش می‌شوند.

٤۱- حافظه فعال به حافظه کوتاه مدت گفته می‌شود که در آن اطلاعات به طور فعال پردازش می‌شوند.

٤۲- حافظه دراز مدت می‌تواند اطلاعات را برای تمام طول عمر نگه دارد.

٤۳- حافظه کوتاه مدت به طور موقت اطلاعات را برای نیازهای آنی نگه می‌دارد.

٤٤- در پژوهشی، گروهی که اطلاعات را با دسته‌بندی "جاندار" و "غیر جاندار" یاد می‌گرفتند، نسبت به گروهی که فقط به ویژگی‌های ظاهری توجه کردند، بهتر یادآوری کردند.

٤۵- در حافظه دراز مدت، اطلاعات هرگز از بین نمی‌روند و تنها بازیابی آن‌ها دشوار است.

٤٦- واپس زدن، طبق نظریه فروید، به ناتوانی در یادآوری اطلاعات ناخوشایند یا هیجانی اشاره دارد.

٤۷- دیدگاه سازنده گرایی با رفتارگرایی و خبرپردازی کلاسیک در مبانی فلسفی متفاوت است.

٤۸- فلسفه رفتارگرایی مبتنی بر عینیت‌گرایی و فلسفه سازنده گرایی بر نسبیت‌گرایی استوار است.

٤۹- سازنده گرایی اجتماعی یا دیالکتیکی، ساخت دانش را نتیجه تعامل اجتماعی می‌داند.

۵۰- تشویق یادگیرندگان به خودسامان‌گری و خودارزیابی، باعث تقویت مهارت‌های شناختی و پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود.

۵۱- نیاز پیوندجویی تمایل افراد برای ایجاد روابط دوستانه با دیگران را توضیح می‌دهد.

۵۲- استفاده از هدف‌های روشن، تشویق مناسب و کاهش رقابت ناسالم از بهترین روش‌های افزایش انگیزش است.

۵۳- سنجش از طریق درک مفهومی باعث تقویت رویکرد عمقی در یادگیری می‌شود.

۵٤- یادگیرندگان دیداری از نمودارها و تصاویر بهتر یاد می‌گیرند، یادگیرندگان کلامی از توضیحات متنی.

۵۵- راهبرد یعنی نقشه یا برنامه‌ای کلی برای رسیدن به یک هدف بلندمدت.

۵٦- راهبرد تکرار یا مرور به معنای گفتن یا خواندن اطلاعات برای حفظ و یادآوری است.

۵۷- برنامه‌ریزی شامل تعیین هدف، زمان‌بندی مطالعه و انتخاب راهبرد مناسب است.

۵۸- در روش آموزش متقابل، معلم و دانش‌آموزان به نوبت نقش معلم را بازی می‌کنند.

۵۹- کارول استعداد را به مقدار زمانی که فرد برای یادگیری نیاز دارد تعریف کرده است.

٦۰- در آموزش، ترکیبی از سه جنبه هوش استرنبرگ مورد نیاز است.

٦۱- غنی سازی محیط رشد، بخصوص در سال‌های اولیه زندگی، تأثیر مثبتی بر پرورش استعدادهای ذهنی دارد.

٦۲- تفکر خودگرا مانند رؤیاپردازی، خصوصی و بر پایه نمادهای شخصی است.

٦۳- تفکر هدایت شده شامل حل مسئله و خلق چیزهای جدید بر اساس هدف‌های محیطی است.

٦٤- ادراک پاسخ به محرک‌های حال است، در حالی که تفکر استفاده از تجارب گذشته است.

٦۵- مفاهیم رابطه‌ای بر روابط میان ویژگی‌ها یا مفاهیم مختلف تأکید دارند.

٦٦- قاعده آموزی بیان رابطه میان دو یا چند مفهوم به صورت تعمیم‌یافته است.

٦۷- تفکر انتقادی یعنی تصمیم‌گیری منطقی بر پایه شواهد و تحلیل منطقی.

٦۸- آموزش تفکر انتقادی مستلزم فرصت‌های تحلیل و بحث آزاد است.

٦۹- اضطراب زیاد عملکرد حل مسئله را کاهش می‌دهد.

۷۰- انگیزش پایین یادگیری و حل مسئله را دچار اختلال می‌کند.

۷۱- تعیین ویژگی‌های ورودی یادگیرندگان قبل از شروع آموزش ضروری است.

۷۲- همه طراحی‌های آموزشی شامل تعیین اهداف، روش‌ها، منابع، فعالیت‌ها و ارزشیابی هستند.

۷۳- مطالعه درس یا درس‌پژوهی یک شیوه مشارکتی برای طراحی، تدریس و بازنگری درس است.

۷٤- انگیزش یادگیری به تجربه‌های موفقیت‌آمیز یا شکست‌آمیز قبلی یادگیرنده بستگی دارد.

۷۵- اداره کلاس یعنی ایجاد و حفظ محیطی سالم برای یادگیری بدون رفتارهای مشکل‌آفرین.

۷٦- استفاده ترکیبی از سبک‌های مختلف کلاسداری بسته به شرایط، بهترین نتیجه را می‌دهد.

۷۷- کلاس‌های مستبدانه باعث ایجاد اضطراب و ضعف در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود.

۷۸- تقویت‌کننده‌های نخستین مانند آب و غذا ذاتاً خاصیت تقویتی دارند.

۷۹- اداره صحیح کلاس، مشارکت و انگیزش دانش‌آموزان را در فعالیت‌های یادگیری افزایش می‌دهد.

۸۰- برنامه تقویت ناپیوسته نسبت به برنامه تقویت پیوسته مقاومت بیشتری در برابر خاموشی دارد.

➢ بخش دوم: مسئولیت و سازندگی (خلاصه + نکات)

مفهوم تربیت

مراد از تربیت، ساختن انسان است نه پرورش حیوانی که ابزار می‌سازد یا سخن می‌گوید. آدم کسی است که بر غرایزش حاکم است و زندگی‌اش را با معیار وظیفه و فرمان خدا می‌سنجد. تربیت، حرکت از غریزه به سمت وظیفه است. آن‌که از بند هوس رها شده و به عشق حق رسیده، با جلوه‌های دنیا به تلاطم نمی‌افتد. او زمین را چون قرص نانی می‌بیند و حتی از بهشت هم می‌گذرد. آدم تربیت‌یافته، از دنیا نمی‌ترسد و به وسعت می‌رسد. تربیت یعنی ساختن چنین انسانی، انسانی که قدرت و ثروت، او را نمی‌گیرد بلکه وظیفه‌اش را سنگین‌تر می‌سازد.

امکان تربیت

تربیت ممکن است، چون هر موجودی که در قلمرو علیت است، قابلیت شکل‌گیری دارد. انسان هم اگر مجبور باشد، می‌شود او را مانند درخت و حیوان تربیت کرد و اگر آزاد باشد، خودش می‌تواند خودش را بسازد. تجربه هم مؤید این امکان است. مگر نه اینکه عشق یا ترس یا امید، انسان‌هایی را دگرگون کرده و به اوج برده‌اند؟ آدمی انبار عوامل سازنده است؛ کافی است جهت بگیرد و شعله‌ای در جانش بیفتد. این عشق می‌تواند حتی ابراهیم را بسازد و هم مجنون را، هم اناسیس را و هم فرهاد را.

شکل تربیت

تربیت انسان نباید مسخ او باشد. تربیتی که از درون خود فرد نجوشد و انتخاب او را همراه نداشته باشد، انسان را نفی می‌کند. تلقین و تحمیل، بی‌ریشه است و طغیان می‌آفریند. باید به جای نقالی دیدگاه، نشان داد که چگونه به یقین رسیده‌ایم. تربیت، ساختن از ریشه است. عمق باید کاویده شود، تا فرد ببالد. بی‌عمق، نه ایمان ماندگار است و نه شخصیت قابل اعتماد.

روش‌های تربیتی

تربیت، راه‌هایی دارد؛ بعضی با شعار داغ می‌کنند، بعضی سطحی شاخ و برگ می‌دهند، بعضی بغل می‌کنند و سنگینی فرد را به دوش می‌کشند، اما تربیت واقعی آن است که کلیدها و روش‌ها را بدهی، زنجیرها را باز کنی و از درون روشن بسازی. کسانی که با شعار داغ شده‌اند، با اولین تغییر محیط سرد می‌شوند؛ مثل بچه‌های لوس، همین که زمینشان می‌گذاری، نق می‌زنند. این‌ها استخرند، نه چشمه.

تربیت تنها با حرف و نصیحت ممکن نیست؛ باید آن‌قدر عشق بزرگی در دل فرد بنشیند که عشق‌های کوچک را پس بزند. آدمی محبوب‌ها را فدای محبوب‌تر می‌کند. آن جوانک وابسته‌ی لباس، به خاطر دختری، لباسش را پاره کرد و به خودش نیندیشید. همین است که تاریخ، فداکاری‌های ابراهیم‌ها را روایت می‌کند.

آندره زیگفرید می‌گوید عقل زبان عشق را نمی‌فهمد؛ اما اشتباه می‌کند. باید عقل عاشق را سنجید، نه عقل فارغ را. ابراهیم عقلش گفت که مهم را فدای مهم‌تر کن. او اسماعیل را نمی‌کشت، بلکه آزاد می‌کرد، می‌خواست جانش را به راهی بیندازد. خدا هم اسماعیل نمی‌خواست، بلکه آزادی ابراهیم را می‌خواست.

پس تربیت از عوض کردن رفتار و ظاهر آغاز نمی‌شود، بلکه از دگرگونی عشق و شناخت آغاز می‌شود. فکر می‌زاید، شناخت می‌آورد، و شناخت، عشق می‌آفریند، و عشق، عمل. ما عاشق خلق شده‌ایم، فقط باید معشوق را درست انتخاب کنیم. تا از درون روشن نشده‌ایم، ظاهر را که عوض کنیم بی‌ثمر است. آهن تفتیده در محیط سرد، یخ می‌زند. برگی که چسبانده‌ایم، با نسیم می‌ریزد؛ ولی اگر ریشه بیدار شد، حتی از چوب خشک هم شکوفه خواهد رویید.

گستردگی مسئولیت تربیتی

مسأله تربیت و سازندگی، بزرگ‌ترین مسئولیت ماست در این قرن وحشی. این اول کار است و بالاتر از هر شغل و حرفه‌ای. چرا که هر بنا و پزشک و بقالی، پیش از آن‌که کارگر یا کارشناس باشد، باید انسان باشد و مربی انسان دیگر. این تربیت، نه در تقابل با کار، بلکه در دل همان کار است. عطار، هنگام ریختن چای، می‌تواند نوری در دل بریزد و بینشی در جان بپراکند. بنّا، با پیوند آجرها، می‌تواند پیوند دل‌ها را نشان دهد.

مسئولیت و سازندگی - مربی کیست

مربی کیست؟

هر کس افراد پیرامونش را برای محدوده‌ای کوچک تربیت می‌کند: پدر برای خانه، استاد برای جامعه، و دانشمند برای زمین. اما انسان، فرزند خاک نیست؛ او فرزند تمام هستی است و باید چنان ساخته شود که در همه عوالم، از زمین تا بی‌نهایت، راه بیابد و بماند و بگذرد. مربی چنین انسانی باید آگاه باشد به قانون‌های پنهان و پیدای هستی، به عمق استعدادهای بشر و عظمت راه پیش‌رو. و چه کسی شایسته‌تر از آفریدگار انسان و هستی؟

دیدگاهها

پاسخ درست درباره تربیت، وابسته به این است که انسان را چگونه بشناسیم. اگر انسان را دهانی برای خوردن و دستی برای چیدن ببینیم، تربیت او هم در حد تأمین خوراک و غلبه بر رقبا خواهد بود. اگر فرزند خاک و محدود به هفتاد سال عمر باشد، باید طوری ساخته شود که در این مدت، با همین قانون‌ها بجنگد و بهره ببرد. اما انسان، فرزند بی‌نهایت است؛ دارای سرمایه‌هایی که در وسعت هستی باید به کار روند. در این نگاه، تربیت دیگر شکل دیگری می‌یابد؛ مربی باید آگاه به قانون‌های عوالم، مهربان و دلسوز، و همراه انسان در مسیر بی‌پایان کمال باشد. و چه کسی چنین آگاه و مهربان است جز خداوند؟ او که ما را آفرید، ما را شناخت، و ما را با حب بقا و محبت نسبت به خویش آشنا ساخت. پس او مربی کل است، و دیگران، تنها در پرتو او می‌توانند تربیتگر باشند.

ویژگی‌ها

مربی باید از دردها و درمان‌ها آگاه باشد؛ اما این آگاهی از خود او برنمی‌آید، بلکه باید از وحی بگیرد، از کتاب و سنت. چون تنها خداست که هم استعدادها را می‌شناسد و هم قانون‌های مؤثر در رشد انسان را. اما برای شناخت روحیه‌ها، تجربه، آموزش و لطافت روحی لازم است. کلید مهم دیگر، فرقان است؛ نیرویی که با تقوا به انسان داده می‌شود. فرقان، روش

برخورد با آدم‌ها را به مربی نشان می‌دهد، چون همه را نمی‌شود با یک چوب زد. مربی واقعی، هم به وحی نیاز دارد، هم به فرقان.

ضرورت مربی

می‌توان از بدی‌ها خوبی آموخت، ولی این راه پرهزینه و همراه با شکست و خستگی و وازدگی است. لقمان‌وار درس گرفتن، گرچه ممکن، اما سخت و پر رنج است، درحالی‌که جست‌وجوی مربی سلمان‌وار، آسان‌تر و پربارتر است. نبود مربی، پایان راه نیست؛ حتی از بی‌ادب هم می‌توان ادب آموخت. ولی راه بدون مربی، قمار است و خطر نابودی دارد. آنان که بی‌مربی رانندگی آموخته‌اند، دیرتر و پر خطرتر به مقصد رسیده‌اند. تنها جایی که ایستادن مرگ قطعی است، باید به رفتن دل سپرد؛ حتی اگر مربی نباشد، از حادثه و تنهایی هم می‌توان آموزگار ساخت. مربی، شکل عوض می‌کند اما نفی نمی‌شود.

نقش‌های مربی

مربی نباید به‌جای افراد ببیند و تصمیم بگیرد، بلکه باید آنان را در جریان نیازها قرار دهد، آزاد کند و آموزش دهد تا خودشان ببینند و حرکت کنند. مربی خوب، آگاهی را قالبی تحویل نمی‌دهد، بلکه راه دیدن را یاد می‌دهد. هدف تربیت، کشاندن و دوش‌کشیدن نیست، بلکه ایستادن و انتخاب کردن است. مربی باید انسان را از جبرهای درونی و بیرونی آزاد کند؛ از جبر تاریخ و محیط تا غریزه و عقل. آزادی در همین تضادها و هماهنگی آن‌هاست. مسئولیت مربی، این است که انسان را در بستر تضادها بگذارد تا آزادانه راه خویش را برگزیند و حتی سلطه‌ی محیط را کنترل کند.

۱ ـ آزادی دادن

مربی باید انسان را از اسارت جبرها رهایی دهد. جبرهای بیرونی چون تاریخ و طبیعت و جبرهای درونی چون غریزه و عقل، همه واقعی‌اند، اما انسان در تضاد و هماهنگی همین جبرها، به آزادی می‌رسد. فکر، عقل و غریزه، سه عامل جبری‌اند که انسان را به انتخاب آزاد می‌کشانند. آزادی دادن یعنی گذاشتن انسان در میان این تضادها و آموزش راه انتخاب.

۲ ـ آموزش دادن

مربی باید راه قله را نشان دهد، نه اینکه خود بالا رود و تنها از منظره‌ها سخن بگوید. باید طرز فکر و روش‌ها را بیاموزاند، نه فقط نتیجه را بدهد. صدقه‌ی دانایی فایده‌ای ندارد؛ باید جوشش ایجاد کرد تا انسان خود به دانایی برسد و روش را بشناسد و پیش برود.

۳ ـ تذکر دادن

انسان فراموش‌کار و غافل است و نیاز به یادآوری دارد. مربی باید تذکر دهد تا زمینه‌های آماده شعله‌ور شوند. یادآوری‌ها، جرقه‌ی حرکت و پیشرفت‌اند. سه کار مربی: آزادی دادن، آموزش دادن، و تذکر دادن، پایه‌های تربیت‌اند و باید از این منظر به سراغ پاسخ این پرسش رفت که راه تربیت واقعی انسان چیست؛ تربیتی که محدود به دنیا و عمر هفتاد ساله نباشد، بلکه انسانی از فرزند زمین بودن به فرزند تمام عوالم بودن برساند.

اسارت‌ها

بشر در بند نیروهایی‌ست که او را به خود می‌کشند: غرایز، حب نفس، شهرت، دنیا و حرف‌های مردم. این عوامل، دل و جان انسان را تسخیر کرده و او را به‌سوی جنایت یا فداکاری‌های بی‌حساب می‌کشانند. افزون بر آن، شیطان دشمنی‌ست دائمی که یا نفس را تحریک می‌کند یا جلوه‌های دنیا را پرزرق و برق نشان می‌دهد. نجات از این اسارت عظیم تنها با نصیحت ممکن نیست، زیرا انسان باید بدود و بپرد، اما پا و بالی برای این کار ندارد.

عشق بزرگ‌تر

برای نجات انسان، باید در او عشقی پدید آورد قوی‌تر از غرایز. عشقی که زنجیرها را پاره کند و دل را از دنیا و نفس رها سازد. قرآن می‌گوید مؤمنان «اشد حباً لله» هستند؛ یعنی با معرفت به ارزش‌های والاتر، عشق به آن‌ها شکل می‌گیرد. ما معمولاً محبوب‌های کوچک را فدای محبوب‌های بزرگ‌تر می‌کنیم. عشق به خداست که انسان را به مرحله ایثار و آزادی می‌رساند، همان‌گونه که ابراهیم اسماعیلش را فدای حق کرد.

شناخت

عشق از شناخت می‌جوشد. شناخت خوبی‌ها محبت می‌آورد و شناخت بدی‌ها نفرت. این شناخت از راه تفکر و تجربه حاصل می‌شود. انسان باید با سنجش و مقایسه، عشق و ترس خود را هدایت کند. تفکر، آغاز راه رشد است؛ اما تفکر به‌تنهایی کافی نیست، بلکه نیازمند مواد خام است، یعنی مطالعه و تدبر. این‌ها نیز نیازمند تعقل و سنجش‌اند، تا عقل راه‌ها و هدف‌ها را بررسی کند و انتخاب را ممکن سازد.

نقش مربی

تفکر، تدبر و تعقل همگی به راهنما نیاز دارند. کسی که حکیمی ندارد، هلاک می‌شود. مربی سه وظیفه دارد: ۱. تزکیه: آزاد کردن فکر از عادت، تعصب و تقلید. تفکر منحرف خطرناک‌تر از بی‌تفکری است. ۲. تعلیم: آموزش روش درست اندیشیدن و مطالعه. بدون آموزش، تفکر به بن‌بست یا انحراف می‌رسد. ۳. تذکر: یادآوری دائم در برابر غفلت و وسوسه‌های شیطان.

این سه وظیفه در قرآن نیز آمده‌اند:

- قیام برای خدا و سپس تفکر (آیه اول)
- تلاوت، تزکیه، تعلیم کتاب و حکمت (آیه دوم)
- یادآوری مستمر (آیه سوم)

نظام تربیتی اسلام

در نظام تربیتی اسلام، شش مرحله‌ی پیوسته مطرح می‌شود: تزکیه، تعلیم، تذکر، تدبر، تفکر و تعقل. پس از بررسی علمی این مراحل، نوبت به جنبه‌ی عملی، نمونه‌های رفتاری، منطق شناخت و فلسفه و ایدئولوژی اسلامی می‌رسد. تربیت اسلامی بر پایه‌ی این نظام، هم به محتوا می‌پردازد و هم به روش.

آزادی و تزکیه

تفکر به‌تنهایی کافی نیست. بسیاری از اهل تفکر، گمراه شده یا از حرکت بازمانده‌اند. انسان باید پیش از حرکت، از جاذبه‌های عقیدتی، تعصبات، منافع و تقلید رها گردد. تفکر مثل قطب‌نماست، اما اگر تحت تأثیر آهن‌ربای سود و عادت قرار گیرد، جهت درست را نشان نمی‌دهد. تفکر آلوده، خطرناک‌تر از بی‌تفکری است. برای رسیدن به حقیقت، باید آزاد اندیشید، نه از روی عادت، نه به تقلید از پیشینیان و نه به انگیزه‌ی سود. آن‌که به دنبال حق است، صرفاً راه درست را می‌پیماید، حتی اگر راه‌های دیگر آسان‌تر یا آشناتر باشند.

انسان با دو نیروی درونی می‌تواند خود را آزاد کند: کنجکاوی که فکر را به حرکت می‌اندازد، و حقیقت‌طلبی که آن را کنترل و جهت‌دهی می‌کند. حقیقت‌طلبی مانع تسلیم به هوس و سود می‌شود. تقلید و عادت نیز با رشد شخصیت از بین می‌روند. عواملی چون احترام، مقایسه، رقابت و تلقین، شخصیت‌سازند و انسان را از پیروی کورکورانه بازمی‌دارند. اگر هم قرار به تقلید باشد، باید از برترین الگو یعنی حق تبعیت کرد.

انسان سرمایه‌های وجودی خود را باید در راهی صرف کند که بیشترین سود را داشته باشد. نفس، مردم، دنیا و شیطان مصرف‌کننده‌اند و چیزی نمی‌بخشند، در حالی که الله نیازی ندارد و چیزی از ما نمی‌گیرد. اگر خدا را هم نادیده بگیریم، باز هم سایر گزینه‌ها زیان‌ده‌اند. ثروت و رفاه نیز، اگرچه نیروی ما را مصرف می‌کنند، لزوماً انسان را رشد نمی‌دهند. عبودیت غیر خدا، اتلاف وجود است، و فقط بندگی حق، رهایی و شکوفایی می‌آورد.

مانند کودکی که اسیر نگاه طمع‌کاران است، انسان اگر به غیر خدا رو آورد، سرمایه‌هایش را از دست می‌دهد. ولی اگر در بند پدرش باشد، چیزی از دست نمی‌دهد. بندگی خدا مثل همان اسارت در پدر است، که آزادی می‌آورد. بندگی دنیا و غیرحق، غارت و زیان است. کسانی که خود را پاک نکرده‌اند، اگر هم تفکر کنند، مثل کسی هستند که نجس است و فقط عطر زده. راه نرفته، بهتر از راه غلط رفتن است. گاهی توقف برای تزکیه، مهم‌ترین قدم در مسیر تربیت است.

قیام باید از آزادی و تزکیه شروع شود، نه از تفکر آلوده. و ابزار آغاز این قیام، دو نیروی درونی‌اند: کنجکاوی که به حرکت می‌کشاند، و حقیقت‌طلبی که حرکت را هدایت می‌کند. پس از آن، آموزش و شناخت، آزادی بیشتری به انسان می‌دهند. شناخت‌هایی چون: بزرگی انسان، گستردگی راه، رحمت الهی، دردها و مرگ، ابزار آزادی‌های عمیق‌ترند. در قرآن، گاهی آزادی مقدم بر آموزش آمده و گاهی نتیجه‌ی آن دانسته شده، چون بخشی از آزادی فطری‌ست و بخشی دیگر نیازمند شناخت و تعلیم.

تعلیم و آموزش

برخی با استعدادهای قوی، خودسرانه وارد عمل می‌شوند و به موفقیت‌هایی هم می‌رسند، اما در این مسیر، بخشی از توانشان را در بیراهه‌ها مصرف می‌کنند. اگر آموزش ببینند، در زمان کوتاه‌تری به نتایج بهتری خواهند رسید. نبود مربی موجب شکست، رکود یا انحراف می‌شود. در تربیت نیز بدون راهنما، تفکر ممکن است گمراه یا ناقص بماند.

مربی باید با خودسران، هوشمندانه و مهربان رفتار کند؛ طوری که نه غرورشان بشکند و نه ناامید شوند. مربی بزرگ هستی، خداوند است که دل‌های مشتاق را رها نمی‌کند و حتی از کوچک‌ترین پدیده‌ها درس‌هایی برای هدایت فراهم می‌سازد. راه‌رفتن‌های ظاهراً تصادفی، نقشه‌دار و هدایت‌شده‌اند.

مربی حقیقی، وسیله‌ی اتصال انسان به حق است نه سد راه. معیار او، علم ظاهری نیست بلکه آن است که با دیدنش یاد خدا زنده شود. مربی باید حق را در انسان زنده کند، نه خود را. تربیت از نگاه او با نگاه، سکوت، رفتار و حتی ساده‌ترین حرکت‌های هستی اتفاق می‌افتد.

کسانی که خود را تنها یا بی‌مربی می‌پندارند، باید بدانند که خدا راه را می‌گشاید و مربی را فراهم می‌کند. هیچ‌کس به‌تنهایی به مقصد نمی‌رسد، و مربی ممکن است در چهره‌ای ساده و غیرمنتظره ظهور کند.

پیامبران همچون رسول اسلام، آموزش را در دل زندگی جاری کرده‌اند: از بازار و غنائم و غذا گرفته تا خشم و سکوت و سوال. او با طرح سؤال، فکر را به حرکت درمی‌آورد، نه با بار سنگین استدلال. زیرا سؤال‌ها، فکر را بیدار می‌کنند، و بهترین راه برای راه‌اندازی اندیشه، پرسش‌های سنجیده و عمیق است؛ همان راهی که پیامبران رفته‌اند و قرآن به آن تأکید کرده است.

مربی آگاه کسی نیست که به جای انسان فکر کند، بلکه کسی‌ست که پرده‌ها را کنار می‌زند، چشم‌ها را باز می‌کند و با سؤال‌های عمیق، اندیشه‌ها را بیدار می‌سازد. سؤالات باید با ظرافت و آرامی مطرح شوند تا مخاطب را به فکر وادارند، نه آنکه او را پس برانند. سؤال‌های بنیادی مانند «چرا زنده‌ام؟» یا «هدفم چیست؟» انسان را به حرکت وا می‌دارد، نه سؤالات سطحی و ظاهری درباره‌ی دین یا خدا که تا خود انسان ناشناخته است، پاسخ ندارند.

مربی باید تفکر را در دل انسان آرام بنشاند، بدون شتاب و با صبر. باید بذر سؤال را بکارد و منتظر جوانه زدن آن بماند. تفکر نیاز به مواد خام دارد، بنابراین مربی باید ابزار مطالعه، تدبر و اندیشه را نیز فراهم کند و راه استفاده از آن را بیاموزاند.

رسیدن به برداشت‌ها از هستی، نیازمند چند اصل است:

۱. احتمال وجود درس در هر حادثه که باعث دقت و درنگ می‌شود.

۲. نگرش پیوسته به گذشته، حال و آینده برای درک عمیق حوادث.

۳. فراغت و خلوت ذهنی که امکان هضم و جذب را فراهم می‌سازد.

۴. آموزش روش برداشت با مثال‌ها و نمونه‌های عینی از طبیعت و زندگی.

این اصول باعث می‌شود که ذهن ما حتی در دل آشوب، دارای برداشت، بینش و جهت باشد. مربی با روش پیامبرگونه، با نگاه و سکوت و پرسش‌ها، راه اندیشه را باز می‌کند و فکر را به حرکت درمی‌آورد تا انسان خودش ببیند، بفهمد و انتخاب کند. انسان برای رشد و پویایی به دشمنان و تضادهایی نیاز دارد که او را درگیر کنند و آمادگی و استقامتش را افزایش دهند. دشمن، آن است که از ما می‌کاهد و برای خود ما را می‌خواهد؛ نه آنکه ما را برای رشد خودمان بخواهد. از همین‌رو، نفس، خلق و شیطان دشمنان انسان‌اند، زیرا سرمایه‌هایش را مصرف می‌کنند و چیزی نمی‌افزایند.

نفس با سرگرمی و آرزو انسان را به غفلت و فریب می‌کشاند، خلق با نیازها و محبت‌های مشروط دل می‌رباید، و شیطان با وسوسه، تزیین باطل، وعده‌ها و آرزوها، انسان را از راه بازمی‌دارد. در برابر اینها، خدا و قرآن و رسول، نقشه‌های دشمن را افشا و یادآوری می‌کنند: یادآوری سرمایه‌ها، عظمت خدا، وسعت هستی، دشمن‌ها، و سرانجام انسان.

تذکر انسان را از غفلت، غرور، آرزوهای فریبنده و قناعت‌های بی‌جا رها می‌سازد، و او را به مسیرهای بزرگ و بهره‌های وسیع‌تر می‌کشاند. کسی که خود را سرمایه‌دار می‌داند، به کارهای بزرگ دست می‌زند. و آن‌که دنیا را در وسعت آفرینش می‌بیند، به آن دل نمی‌بندد. وقتی خدا در دل بزرگ شد، دیگران کوچک می‌شوند.

مرگ، رنج، حسابرسی و تصویرهای قرآنی از سرنوشت گناهکاران، یادآورهایی‌اند که انسان را بیدار می‌سازند. اما تذکر تنها کافی نیست؛ مثل جرقه‌ای بی‌فایده بر سطح بنزینی که متراکم نشده. تنها زمانی بیداری به حرکت می‌انجامد که با عشق، طلب و آمادگی درونی همراه باشد: «إِنَّ الذِّكْرَىٰ تَنْفَعُ الْمُؤْمِنِينَ».

مسئولیت و سازندگی - هنگام تربیت

هنگام تربیت

تربیت مؤثر نیازمند تشخیص درست زمان، فرد، روش و موقعیت است. همان‌طور که زرگر آگاه بی‌حساب کار نمی‌کند و سفال را به جای طلا نمی‌تراشد، مربی آگاه هم تربیت را بی‌مقدمه و بی‌زمینه شروع نمی‌کند. پیش از پرداختن، باید شناخت، ارزیابی، جذب، دوستی، زمینه‌سازی و آمادگی فراهم شود.

اگر کسی بدون آمادگی دادن، به نصیحت و فشار بپردازد، تنها باعث فرار و رم دادن مخاطب می‌شود. تربیت وقتی اثر می‌کند که زمین دل زیر و رو شده باشد؛ وگرنه حتی بهترین بذرها بی‌ثمر می‌مانند. آهن سرد، ضربه را پس می‌زند؛ اما آهن داغ و آماده، شکل می‌پذیرد.

مربی باید همچون زرگر یا آهنگر، هنگام و ابزار و موقعیت را بشناسد تا ضربه‌ی تربیت، به رشد بینجامد، نه به گریز یا زخم.

۱. ارزیابی و شناسایی

در تربیت، نمی‌توان بی‌تشخیص و بی‌شناخت وارد شد؛ همان‌گونه که طبیب نسخه را قبل از معاینه نمی‌نویسد. ابزار شناسایی، آگاهی، علامت‌ها، برخوردها، و لطافت‌هاست. گاه باید با آزمون و خطا پیش رفت، گاه با تجربه و حس لطیف. شناخت از طریق مشاهده دقیق و بینش درونی به دست می‌آید و بدون آن، هر اقدام تربیتی بی‌ثمر یا حتی آسیب‌زاست.

۲. آشنایی و دوستی

روحیات افراد گوناگون است. برخی زودجوش، برخی دیرجوش و برخی خشن‌اند. روش‌های آشنایی باید متناسب با این تفاوت‌ها باشد: گاه با سلام، گاه با سکوت، گاه با بخشش یا حتی با سؤال. هیچ روشی کلی نیست؛ ملاک، اثرگذاری در رشد است. اگر سلام، غرور طرف را تقویت کند، باید بی‌اعتنایی کرد. شناخت روحیه‌ها، کلید رابطه موفق تربیتی‌ست.

۳. جذب و صمیمیت

پس از آغاز دوستی، باید آن را پرورش داد. مؤمن آگاه بی‌جهت دوستی نمی‌کند و اگر هم‌سفر نبود، راهش را جدا می‌کند. تربیت در نگاه او هدفمند و منظم است. تمامی روابطش—از دیدار و زیارت تا اطعام و صله رحم—وسیله‌ای‌ست برای تربیت و رشد. اما وقتی این ابزارها از محتوا تهی شوند، مسخ می‌شوند و حتی ضد هدف عمل می‌کنند: محبت، رشوه می‌شود؛ اطعام، تجمل؛ دیدار، وقت‌کشی. هدف تربیتی باید همواره در قلب رابطه‌ها باقی بماند.

۴. زمینه‌سازی

پیش از ارائه هر حرف و آموزه‌ای، باید ذهن‌ها را از انباشت‌های پیشین خالی کرد. ذهن‌های انباشته، ظرفیت پذیرش ندارند؛ باید با سؤال، ضربه، شکستن غرور و فعال‌سازی تفکر آماده شوند. زمینه‌سازی گاهی طولانی‌ست، اما بدون آن، هیچ روش تربیتی مؤثر نخواهد بود. داستان گفت‌وگو با جوان مارکسیست نمونه‌ای‌ست از این فرآیند: بدون دادن پاسخ مستقیم، فقط با سؤال، طرف را وادار به فکر کردن می‌کنی تا خودش راهش را بیابد. تربیت زمانی اثرگذار است که مخاطب آزاد، بیدار و خواهان باشد.

➢ نکات مهم مسئولیت و سازندگی علی صفایی حائری

۱- انسانِ واقعی با امر خدا حرکت می‌کند، نه با هوس، خلق و جلوه‌های دنیا.

۲- قدرت، ثروت و علم برای انسان مؤمن ابزار مسئولیت‌اند، نه افتخار.

۳- شاهدهای تاریخی از معجزه‌ی تربیت انسان از طریق عشق، ترس و امید فراوان‌اند.

٤- تربیت باید با آگاهی، انتخاب و اراده‌ی فرد همراه باشد، نه تقلید و تحمیل.

۵- انسان عاشق آفریده شده و انتخاب معشوقش جهت زندگی او را می‌سازد.

٦- تربیت انسان وابسته به وسعت دید مربی است؛ «كُلٌّ يَعْمَلُ عَلى شاكِلَتِهِ».

۷- قانون‌گذاری فقط از آنِ خداست؛ «إِنِ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ».

۸- سرمایه‌های عظیم انسان در تربیت محدود، به انفجار و عصیان می‌انجامد.

۹- تربیت‌های زمینی، انسان آسمانی را نمی‌سازند.

۱۰- فرقان، هدیه‌ای است از سوی خدا برای اهل تقوا و اطاعت.

۱۱- بدون مربی، حرکت ممکن است اما با خستگی، یأس و شکست همراه است.

۱۲- مربی باید فکر، غریزه و عقل را در تعامل با یکدیگر به حرکت و انتخاب برساند.

۱۳- بشر گرفتار غریزه‌ها، هوس‌ها و حب نفس است که او را در زنجیر نگاه می‌دارند.

۱٤- تفکر، زیرساخت تربیت است و نخستین قدم در مسیر انسان شدن.

۱۵- آزادی از تعصب، تقلید، و منافع شرط آغاز تفکر صحیح است.

۱٦- تقلید و عادت، با رشد شخصیت و کرامت درونی از میان می‌روند.

۱۷- کسانی که به جای تزکیه، تفکر آلوده دارند، گمراه می‌شوند.

۱۸- تمرین و درگیری با تضادها، قهرمان را ورزیده و مقاوم می‌سازد.

۱۹- از ساده‌ترین حادثه‌ها می‌توان مصالح فکری ساخت و به رشد رسید.

۲۰- فکر بدون نظارت عقل، ممکن است به خطا، فریب یا پوچی منجر شود.

۲۱- مؤمن بی‌ثمر نمی‌ماند؛ اگر هم‌سفر نبیند، راه را تنها ادامه می‌دهد و بار را زمین نمی‌گذارد.

۲۲- در تربیت، گاهی بهترین راه تأثیرگذاری، ندادن پاسخ است؛ بلکه با طرح سؤال، راه‌یابی را به خود فرد می‌سپاریم.

ایران عرضه
IRANARZE.IR
فروشگاه کالاهای دانلودی

❖ فصل پنجم: اسناد و قوانین بالادستی

➢ بخش اول: سیاست های کلی ایجاد تحول در آموزش و پرورش (خلاصه)

سیاست های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور

حضرت آیت الله خامنه ای رهبر معظم انقلاب اسلامی در اجرای بند یک اصل 111 قانون اساسی سیاستهای کلی"ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور" را که پس از مشورت با مجمع تشخیص مصلحت نظام تعیین شده است، ابلاغ کردند.

متن سیاستهای کلی " ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور" که به رؤسای قوای سه گانه و رئیس مجمع تشخیص مصلحت نظام ابلاغ شده، به شرح زیر است:

بسم الله الرحمن الرحیم سیاست های کلی

ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور

۱- تحول در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در جهت رسیدن به حیات طیبه (زندگی فردی و اجتماعی مطلوب اسلامی) و رشد و شکوفایی استعدادهای فطری و ارتقاء کیفی در حوزه های بینش، دانش، مهارت، تربیت و سلامت روحی و جسمی دانش آموزان با تأکید بر ریشه کن کردن بی سوادی و تربیت انسان های مؤمن، پرهیزکار، متخلق به اخلاق اسلامی، بلند همت، امیدوار، خیرخواه، بانشاط، حقیقت جو، آزادمنش، مسؤولیت پذیر، قانونگرا، عدالت خواه، خردورز، خلاق، وطن دوست، ظلم ستیز، جمع گرا، خودباور و ایثارگر.

۲- ارتقاء جایگاه آموزش و پرورش به مثابه مهمترین نهاد تربیت نیروی انسانی و مولد سرمایه اجتماعی و عهده دار اجرای سیاست های مصوب و هدایت و نظارت بر آن (از مهد کودک و پیش دبستانی تا دانشگاه) به عنوان امر حاکمیتی با توسعه همکاری دستگاه ها.

۳- بهسازی و اِعلای منابع آموزش و پرورش به عنوان محور تحول در نظام تعلیم و تربیت کشور و بهبود مدیریت منابع انسانی با تأکید بر:

۳-۱- ارتقاء کیفیت نظام تربیت معلم و افزایش مستمر شایستگی ها و توانمندی های علمی، حرفه ای و تربیتی فرهنگیان و روزآمد ساختن برنامه های درسی مراکز و دانشگاه های تربیت معلم و شیوه های یاددهی و یادگیری برای پرورش معلمان با انگیزه، کارآمد، متدین، خلاق و اثربخش.

۳-۲- باز نگری در شیوه های جذب، تربیت، نگهداشت و بکارگیری بهینه نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش و بسترسازی برای جذب معلمان کارآمد و دارای شایستگی های لازم آموزشی، تربیتی و اخلاقی بعد از گذراندن دوره مهارتی.

۳-۳- اعتلای منزلت اجتماعی معلمان و افزایش انگیزه آنان برای خدمت مطلوب با اقدامات فرهنگی و تبلیغی و خدمات و امکانات رفاهی و رفع مشکلات مادی و معیشتی فرهنگیان.

۳-٤- توسعه مهارت حرفه ای و توانمندی های علمی و تربیتی معلمان با ارتقاء کیفی آموزش های ضمن خدمت و برنامه ریزی برای روزآمد کردن اطلاعات تخصصی و تحصیلات تکمیلی معلمان متناسب با نیاز آموزش و پرورش .

۳-٥- استقرار نظام ارزیابی و سنجش صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه ای معلمان مبتنی بر شاخص های آموزشی، پژوهشی، فرهنگی و تربیتی برای ارتقاء.

۳-٦- توسعه مشارکت معلمان در فرآیند بهسازی برنامه های آموزشی، پژوهشی، تربیتی و فرهنگی.

۳-۷- استقرار نظام پرداخت ها بر اساس تخصص، شایستگی ها و عملکرد رقابتی مبتنی بر نظام رتبه بندی حرفه ای معلمان.

٤- ایجاد تحول در نظام برنامه ریزی آموزشی و درسی با توجه به:

٤-۱- روزآمد ساختن محتوای تعلیم و تربیت و تدوین برنامه درس ملی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و متناسب با نیازهای کشور و انطباق محتوی با پیشرفتهای علمی و فناوری و اهتمام به تقویت فرهنگ و هویت اسلامی-ایرانی.

٤-۲- توسعه فرهنگ تفکر، تحقیق، خلاقیت و نوآوری و بهره گیری از روشهای یاددهی و یادگیری متنوع و مطلوب و ایجاد تفکر منطقی و منسجم برای تحلیل و بررسی موضوعی.

٤-۳- تبیین اندیشه دینی-سیاسی امام خمینی (ره)، مبانی جمهوری اسلامی و ولایت فقیه و اصول ثابت قانون اساسی در مقاطع مختلف تحصیلی.

٤-٤- توسعه فرهنگ و معارف اسلامی و یادگیری قرآن (روخوانی، روان خوانی و مفاهیم) و تقویت انس دانش آموزان با قرآن و سیره پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله) و اهل بیت (علیهم السلام) و گسترش فرهنگ اقامه نماز.

٤-٥- تحول بنیادین شیوه های ارزشیابی دانش آموزان برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و پرورش استعدادها و خلاقیت دانش آموزان.

٤-٦- رعایت رویکرد فرهنگی و تربیتی در برنامه ریزی های آموزشی و درسی.

٤-۷- تقویت آداب و مهارتهای زندگی و توانایی حل مسائل و عمل به آموخته ها برای بهبود زندگی فردی و اجتماعی دانش آموزان.

٤-۸- تقویت آموزشهای فنی و حرفه ای.

٥- اهتمام به تربیت و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم وتربیت اسلامی بویژه در:

٥-۱- ارتقاء معرفت و بصیرت دینی برای رشد و تعالی معنوی و اخلاقی معلمان و دانش آموزان و تلاش برای ارتقاء معنوی خانواده ها.

٥-۲- ارتقاء سلامت جسمی و روحی معلمان و دانش آموزان و پیشگیری از آسیبهای اجتماعی.

٥-۳- ارتقاء تربیت عقلانی و رشد بینش دینی، سیاسی و اجتماعی دانش آموزان و اهتمام به جامعه پذیری برای تحکیم وحدت و همبستگی ملی، وطن دوستی و مقابله هوشمندانه با تهاجم فرهنگی و پاسداشت استقلال، آزادی، مردم سالاری دینی و منافع ملی.

۵-٤- رشد و شکوفایی ذوق و استعدادهای فرهنگی و هنری و تقویت روحیه نشاط و شادابی در دانش آموزان.

۵-۵- توسعه تربیت بدنی و ورزش در مدارس.

۵-٦- تربیت و تأمین نیروی انسانی توانمند و واجد شرایط برای تحقق اهداف و برنامه های تربیتی و پرورشی.

٦- تحول در ساختار مالی، اداری و نظام مدیریتی با تأکید بر:

٦-۱- بازمهندسی ساختار اداری در کلیه سطوح با رویکرد چابک سازی، پویاسازی همراه با ظرفیت سازی، فرهنگ سازی و بسترسازی برای تقویت مشارکت های مردمی و غیر دولتی، منطبق بر قانون اساسی و سیاست های کلی نظام اداری و آموزش و پرورش بویژه ایجاد زمینه مشارکت معلمان، خانواده ها، حوزه های علمیه، دانشگاه ها، مراکز علمی و پژوهشی و سایر نهادهای عمومی و دستگاه های اجرایی در فرآیند تعلیم و تربیت.

٦-۲- رعایت اولویت در بودجه مورد نیاز آموزش و پرورش در لوایح بودجه سنواتی به منظور تحقق اهداف و مأموریت های مندرج در سیاست های کلی.

٦-۳- بهبود مدیریت منابع و مصارف با هدف ارتقاء کیفیت و بهره وری نظام آموزش و پرورش.

۷- بهینه سازی فضا، زیر ساخت های کالبدی و تجهیزات مدارس در مسیر تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت اسلامی با تأکید بر:

۷-۱- ضابطه مند سازی، بهسازی، زیباسازی، مقاوم سازی و مصون سازی مدارس با رعایت اصول معماری اسلامی ایرانی، مکان یابی و توزیع فضا به تناسب نیازها، طراحی و ساخت مجتمع های آموزشی و تربیتی و توسعه مشارکت مردم و نهادهای مدیریت شهری در احداث و نگهداری مدارس.

۷-۲- احداث واحدهای آموزشی و پرورشی جدید متناسب با افزایش جمعیت و الزام سازندگان شهرکها به احداث واحدهای مورد نیاز آموزش و پرورش.

۷-۳- ارائه الگو و ضابطه لازم الرعایه از طرف وزارت آموزش و پرورش برای ساخت مدارس.

۷-٤- تجهیز مدارس به فناوری اطلاعاتی و ارتباطی و فراهم آوردن زمینه استفاده بهینه از آموزش های مرتبط با فناوری های نو در مدارس.

۸- ارتقاء نقش و اختیارات مدرسه در تحقق اهداف و مأموریت های مندرج در بند یک سیاست های کلی و تقویت مناسبات صحیح و سازنده آموزش و پرورش با خانواده ها، رسانه ها و جامعه.

۹- تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمند سازی معلمان و دانش آموزان این مناطق.

۱۰- تأمین ثبات مدیریت در آموزش و پرورش با رویکرد ارزشی و انقلابی و دور نگه داشتن محیط آموزش و پرورش از دسته بندی های سیاسی.

۱۱- هماهنگی و انسجام بین اهداف، سیاست ها، برنامه ها و محتوای تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش، آموزش عالی و سایر دستگاه های مرتبط.

۱۲- ارتقاء جایگاه آموزش و پرورش از نظر شاخص های کمّی و کیفی در سطح منطقه و جهان به منظور تحقق اهداف سند چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران.

۱۳- استقرار نظام جامع رصد، نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام آموزش و پرورش.

ایران عرضه
IRANARZE.IR
فروشگاه کالاهای دانلودی

بخش دوم: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (خلاصه + نکات)

مقدمه

تحقق ارزش‌های اسلامی و آرمان‌های کشور نیازمند تلاش همه‌جانبه در ابعاد مختلف است. نظام تعلیم و تربیت یکی از ارکان اصلی توسعه و ارتقای سرمایه انسانی است که در دستیابی به آرمان‌های اسلامی نقش اساسی دارد. این سند با توجه به اسناد بالادستی، اهداف جمهوری اسلامی ایران و نیازهای آموزشی، برای تحقق تحول بنیادین طراحی شده است.

کلیات

- **نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی :**نهاد اجتماعی مسئول ارتقای فرهنگ اسلامی و آماده‌سازی افراد برای دستیابی به حیات طیبه.
- **تعلیم و تربیت :**فرایندی تعالی‌جویی، تعاملی و مبتنی بر نظام اسلامی که زمینه‌ساز رشد و پیشرفت هویت فردی و اجتماعی است.
- **ساحت‌های تعلیم و تربیت :**پنج حوزه اصلی شامل:

۱. تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی

۲. تعلیم و تربیت زیباشناختی و هنری

۳. تعلیم و تربیت اقتصادی و حرفه‌ای

٤. تعلیم و تربیت علمی و فناورانه

- **نظام معیار اسلامی :**شامل مبانی و ارزش‌هایی است که تمامی ابعاد زندگی انسان را با معیارهای اسلامی تدوین می‌کند.
- **شایستگی‌های پایه :**توانمندی‌های فردی و جمعی برای رشد در ابعاد عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی بر اساس نظام معیار اسلامی.
- **هویت :**نتیجه تلاش‌های فردی در جهت شکل‌گیری بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها و اعمال که با تکرار و شرایط اجتماعی تحول می‌یابد.
- **معلم و مربی :**فردی که رسالت تربیتی را در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی بر عهده دارد.
- **جامعه اسلامی :**بر اساس تسلیم و رضا به خداوند، روابط انسانی بر مبانی اخلاقی و معرفت دینی استوار است.
- **سنین لازم التعلیم :**سن شروع تعلیم و تربیت رسمی ۵ سالگی است، اما طبق قانون، سن افراد لازم‌التربیه مشخص می‌شود.
- **حیات طیبه :**زندگی مطلوب بشر در تمام ابعاد بر اساس نظام معیار اسلامی، که هدف نهایی آن قرب به خداوند است.

- **چشم‌انداز :**تصویری از وضعیت مطلوب نظام آموزشی کشور در افق ۱۴۰۴، بر اساس اسناد بالادستی.
- **نظام دوری :**همراهی معلم با دانش‌آموزان در چند پایه تحصیلی.

بیانیه ارزش‌ها

این فصل شامل گزاره‌های ارزشی است که باید تمامی اجزا و مولفه‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی با آنها هماهنگ شوند. این ارزش‌ها بر اساس آموزه‌های اسلامی، قانون اساسی و سیاست‌های کلی کشور تدوین شده‌اند.

گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی:

- ✓ **آموزه‌های قرآن و اهل بیت: تأکید بر نقش معنوی و تربیتی پیامبر (ص)، حضرت فاطمه زهرا (س)، ائمه معصومین (علیهم السلام) و امام زمان (عج) برای تحقق جامعه مهدوی.**
- ✓ **مهدویت و انتظار: هویت اسلام ناب و رسالت منتظران در عصر غیبت.**
- ✓ **میراث امام خمینی (ره): پیوند با قوانین اسلامی و ولایت فقیه.**
- ✓ **ساحت‌های تعلیم و تربیت: آموزش‌های اعتقادی، عبادی، اخلاقی، اجتماعی، علمی و فناورانه بر اساس نظام معیار اسلامی.**
- ✓ **شایستگی‌های پایه: تأکید بر ویژگی‌های اسلامی-ایرانی برای تکوین و تعالی هویت فردی و اجتماعی.**
- ✓ **هویت‌شناسی و معنای جامع: شناخت عقلانی، نقلی و تجربی برای رشد فردی.**
- ✓ **نقش معلم: معلم به عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین در تربیت.**
- ✓ **بصیرت و تعالی: در زمینه‌های عبادی، اخلاقی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی.**
- ✓ **کرامت انسانی و فضایل اخلاقی: ایمان، تقوا، مجاهدت، شجاعت، عدالت، صداقت و ایثار.**
- ✓ **سلامت جسمانی و تقویت اراده: ارتقاء سلامت بدنی و ذهنی.**
- ✓ **تقویت روابط انسانی: ایجاد روابط مبتنی بر حق، عدالت و مهرورزی جهانی.**
- ✓ **منزلت علم: علم نافع و توانمندساز و احترام به جایگاه عالم و معلم.**
- ✓ **ارتقاء عقلانیت: پرورش انواع عقلانیت در تمام ساحت‌های تعلیم و تربیت.**
- ✓ **نقش تربیتی خانواده: ارتقای مشارکت اثربخش خانواده در تربیت.**
- ✓ **نقش اماکن مذهبی و رسانه‌ها: تربیت از طریق نهادهای مذهبی، مردمی و رسانه‌ها.**
- ✓ **عدالت تربیتی: برابری در فرصت‌های آموزشی و تفاوت‌های فردی، جنسیتی و فرهنگی.**
- ✓ **نقش رسانه و فناوری: بهره‌گیری هوشمندانه از رسانه‌ها و فناوری‌های ارتباطی.**
- ✓ **منافع فردی و اجتماعی: توجه به منافع فردی و اجتماعی در چارچوب منافع ملی.**
- ✓ **صیانت از وحدت ملی: حفظ انسجام اجتماعی بر اساس هویت اسلامی-ایرانی.**
- ✓ **وطن‌دوستی: افتخار به ارزش‌های اسلامی-ایرانی و اهتمام به جامعه مهدوی.**

- ✓ **تقویت زبان فارسی: گرایش به زبان و ادبیات فارسی به عنوان زبان مشترک.**
- ✓ **استمرار فرهنگ اسلامی-ایرانی: تعامل با سایر فرهنگ‌ها بر اساس نظام معیار اسلامی.**
- ✓ **مسئولیت‌پذیری و مشارکت اجتماعی: تقویت روحیه کار جمعی و مهارت‌های جامعه.**
- ✓ **روحیه کارآفرینی: کسب شایستگی‌های حرفه‌ای و هنری برای تولید.**
- ✓ **ارج نهادن به دستاوردهای علمی بشری: در چارچوب نظام معیار اسلامی.**
- ✓ **نظام تعلیم و تربیت: عامل اثرگذار اجتماعی برای رشد و تعالی همه‌جانبه.**
- ✓ **مدرسه: کانون تعلیم و تربیت رسمی عمومی و تجربه‌های تربیتی.**
- ✓ **تقویت شأن حاکمیتی نظام تعلیم و تربیت: در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و نظارت.**
- ✓ **آینده‌پژوهی و پایش تحولات: نقش فعال در مواجهه با چالش‌های پیش‌رو.**
- ✓ **جامعیت و یکپارچگی: توجه به تمامی ساحت‌های تعلیم و تربیت به طور متوازن.**

بیانیه ماموریت

وزارت آموزش و پرورش به‌عنوان مهم‌ترین نهاد تعلیم و تربیت رسمی عمومی، مسئول فرآیند تعلیم و تربیت در تمامی ساحت‌ها و فرهنگ عمومی کشور است. این نهاد با مشارکت خانواده، نهادها و سازمان‌های دولتی و غیردولتی ماموریت دارد تا با تأکید بر شایستگی‌های پایه، زمینه دستیابی به حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی، اجتماعی و جهانی را در ۱۲ پایه تحصیلی فراهم کند. این مأموریت در ساختاری کارآمد و اثربخش باید به‌صورت همگانی، عادلانه و الزامی انجام شود.

چشم‌انداز

نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی باید با تکیه بر نظام معیار اسلامی و فرهنگ اسلامی-ایرانی، به‌عنوان الگوی تربیتی ممتاز در سطح منطقه شناخته شود. این نظام باید توانمند در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها و هویت اسلامی-انقلابی-ایرانی باشد. هدف آن است که مربیان و مدیران با ویژگی‌هایی چون ایمان، فضائل اخلاق اسلامی، عمل صالح، بصیرت و آینده‌نگری، موجب تحول و تعالی نظام تعلیم و تربیت شوند.

مدرسه در افق چشم انداز ۱۴۰۴

بر پایه این چشم انداز، مدرسه جلوه ای است از تحقق مراتب حیات طیبه، کانون عرضه خدمات و فرصت های تعلیم و تربیتی، زمینه ساز درک و اصلاح موقعیت و تکوین و تعالی پیوسته هویت آنان بر اساس نظام معیار اسلامی، در چارچوب فلسفه و رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران است که دارای ویژگی های زیر است:

- تجلی بخش فرهنگ غنی اسلامی، انقلابی در روابط و مناسبات با خالق جهان خلقت، خود و دیگران «به ویژه تکلیف گرایی، مسئولیت پذیری، کرامت نفس، امانتداری، خودباوری، کارآمدی، کارآفرینی، پرهیز از اسراف و وابستگی به دنیا، همدلی، احترام، اعتماد، وقت شناس، نظم، جدیت، ایثارگری، قانون گرایی، نقادی و نوآوری، استکبارستیزی، دفاع از محرومان و مستضعفان و ارزشهای لازم اسلامی»

- نقطه اتکای دولت و ملت در رشد، تعالی و پیشرفت کشور و کانون تربیت محله

- برخوردار از قدرت تصمیم گیری و برنامه ریزی در حوزه های عملیاتی در چارچوب سیاستهای محلی، منطقه ای و ملی

- نقش آفرین در انتخاب آگاهانه، عقلانی، مسئولانه و اختیاری فرآیند زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی بر اساس نظام معیار اسلامی

- دارای ظرفیت پذیرش تفاوت های فردی، کشف و هدایت استعدادهای متنوع فطری و پاسخگویی به نیازها، علایق و رغبت در راستای مصالح و چارچوب نظام معیار اسلامی

- یادگیرنده، کمال‌جو، خواستار تعالی مستمر فرصت‌های تربیتی، تسهیل‌کننده هدایت، یادگیری و تدارک‌بیننده خودجوش ظرفیت‌های جدید در خدمت تعلیم و تربیت

- خودارزیاب، مسئول و پاسخ‌گو نسبت به نظارت و ارزیابی بیرونی

- تامین کننده نیازهای فردی و اجتماعی و محیط اخلاقی، علمی، امن، سالم، با نشاط، مهرورز و برخوردار از هویت جمعی

- برخوردار از مربیان دارای فضایل اخلاقی و شایستگی های حرفه ای با هویت یکپارچه توحیدی بر اساس نظام معیار اسلامی

- مبتنی بر رویکرد مدیریتی نقد پذیر مشارکت جو

هدف‌های کلان

۱- تربیت انسان‌های موحد، مومن، آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف فردی، اجتماعی و زیست محیطی بر اساس نظام اسلامی.

۲- ارتقای نقش نظام تعلیم و تربیت و خانواده در رشد و تعالی کشور و بسط فرهنگ عمومی در راستای تحقق جامعه جهانی عدل مهدوی.

۳- گسترش و تأمین عدالت آموزشی و تربیتی در سراسر کشور.

٤- برقراری نظام اثربخش مدیریت منابع انسانی بر اساس نظام معیار اسلامی.

۵- افزایش مشارکت و اثربخشی همگانی، به‌ویژه خانواده‌ها، در تعالی نظام تعلیم و تربیت.

٦- بهسازی و تحول در نظام برنامه‌ریزی آموزشی، مالی و اداری و زیرساخت‌ها.

۷- ارتقای اثربخشی و افزایش کارایی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی.

۸- کسب موقعیت نخست تربیتی در منطقه و جهان اسلام و ارتقای جایگاه ایران در سطح جهانی.

راهبردهای کلان

۱- استقرار نظام تعلیم و تربیت بر اساس مبانی نظری و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی.

۲- نهادینه کردن نگاه یکپارچه به فرآیند تعلیم و تربیت در کلیه مولفه‌ها.

۳- طراحی و اجرای اسناد تحولی زیر نظام‌ها بر مبانی نظری و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی.

٤- توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی و تربیتی در مناطق مختلف کشور.

۵- تقویت مشارکت اثربخش مردم و نهادهای مختلف در نظام تعلیم و تربیت.

٦- گسترش فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و نوآوری در تعلیم و تربیت.

۷- بهره‌مندی هوشمندانه از فناوری‌های نوین در نظام تعلیم و تربیت.

۸- تعامل فعال نظام تعلیم و تربیت با نهادهای مرتبط، به ویژه خانواده و رسانه.

۹- استقرار نظام مدیریت اثر بخش و کارآمد منابع در تعلیم و تربیت.

۱۰- ارتقای جایگاه نظام تعلیم و تربیت کشور به‌عنوان مهم‌ترین نهاد تربیت نیروی انسانی.

۱۱- ارتقای معرفت دینی و بصیرت انقلابی و سیاسی برای معلمان و دانش‌آموزان.

۱۲- بازنگری و بازسازی ساختارها و رویه‌ها در نظام تعلیم و تربیت.

۱۳- توسعه مستمر شایستگی‌های فرهنگیان در سطوح مختلف.

١٤- توسعه ظرفیت‌ها و توانمندی‌های آموزشی و پرورشی در سطح بین‌المللی.

۱۵- ارتقای جایگاه علم و علم‌آموزی در دستیابی به حیات طیبه.

هدف‌های عملیاتی و راهکارها

هدف‌های عملیاتی به‌طور کلی برای تحقق اهداف کلان طراحی شده‌اند، اما هر راهکار می‌تواند در ارتباط با چند هدف کلان قرار گیرد و مکمل آن‌ها باشد.

پرورش تربیت‌یافتگان با ویژگی‌های زیر:

- **باور به اسلام** به‌عنوان نظام معیار و رعایت احکام دینی و اخلاقی.
- **دانش پایه و عمومی** سازگار با نظام اسلامی، همراه با توان تفکر، درک و تحلیل پدیده‌ها.
- **شایستگی‌های اجتماعی و سیاسی** برای رویارویی مسئولانه با تحولات اجتماعی، مشارکت در دفاع از عزت ملی.
- **درک مفاهیم اقتصادی** در چارچوب نظام اسلامی، کارآفرینی، قناعت و رعایت عدالت در روابط اقتصادی.
- **مهارت‌های فردی** برای تأمین معاش حلال و توانایی اداره زندگی مستقل.
- **آگاهی از بهداشت فردی و اجتماعی** و توانایی حفظ سلامت جسمی و روانی با توجه به اصول اسلامی.
- **قدردانی از آفرینش الهی و هنر انسانی**، توانایی خلق آثار فرهنگی و هنری و حفظ میراث فرهنگی اسلامی.

این اهداف به‌طور کلی بر تقویت شخصیت تربیت‌یافتگان در ابعاد مختلف فردی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی تأکید دارند، بر اساس اصول و نظام معیار اسلامی.

راهکارهای کلیدی برای اهداف تربیتی و آموزشی:

۱- تدوین برنامه درسی ملی: طراحی محتوای درسی متناسب با توانمندی‌ها، استفاده از فناوری‌های نوین، و توجه به تفاوت‌های فردی و هویت جنسیتی.

۲- تقویت فضایل اخلاقی: ترویج کرامت، صداقت و مسئولیت‌پذیری در مدارس، تقویت انس با قرآن و نماز، و آموزش معارف اسلامی.

۳- فرهنگ حیا و عفاف: بازنگری محتوای آموزشی برای ترویج حجاب و عفاف، و همکاری خانواده‌ها در این امر.

٤- تقویت بنیان خانواده: آموزش مدیریت خانواده و افزایش مشارکت خانواده‌ها در تربیت دانش‌آموزان.

۵- عدالت آموزشی: فراهم کردن فرصت‌های آموزشی برابر در مناطق محروم و طراحی برنامه‌های ویژه برای دختران و پسران.

٦- تنوع محیط‌های یادگیری: ایجاد و گسترش فضاهای آموزشی خارج از مدرسه مانند موزه‌ها، کتابخانه‌ها، و مراکز کارآفرینی.

۷- نقش مدرسه در پیشرفت محلی: تقویت همکاری مدارس با مراکز فرهنگی و علمی محله‌ها، به ویژه مساجد.

۸- مشارکت مدارس در رشد کشور: تقویت جایگاه معلمان و آموزش و پرورش در پیشبرد اهداف فرهنگی، اجتماعی و علمی کشور.

۹- جلب مشارکت ارکان سهیم و موثر:

- ✓ ایجاد تسهیلات قانونی و انگیزشی برای فرهنگ نیکوکاری، تعاون و مشارکت در جامعه.
- ✓ ارتقای مشارکت خیرین مدرسه‌ساز و دولتی و غیردولتی در تولید و توزیع منابع آموزشی.
- ✓ توسعه مدارس غیردولتی با اصلاح قوانین.

۱۰- ارتقاء منزلت اجتماعی معلمان:

- ✓ برنامه‌ریزی برای تکریم معلمان و استفاده از ظرفیت رسانه ملی.
- ✓ استقرار نظام سنجش صلاحیت‌های معلمان و نظام رتبه‌بندی علمی.
- ✓ اصلاح قوانین استخدامی و طراحی نظام خاص بازنشستگی.

۱۱- باز مهندسی تربیت معلم:

- ✓ استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه‌اندازی دانشگاه ویژه فرهنگیان.
- ✓ ارتقای تعامل دانشجومعلمان با مدارس و نهادهای علمی.
- ✓ جذب و نگهداشت استعدادهای برتر و به‌روز رسانی برنامه‌های تربیت معلم.

۱۲- جبران خدمات معلمان:

- ✓ بهینه‌سازی نظام پرداخت‌ها و ایجاد تسهیلات برای جذب و نگهداشت معلمان.

۱۳- تقویت نقش شوراهای آموزش و پرورش:

- ✓ اصلاح قوانین برای تقویت نقش شوراها و افزایش مشارکت در فعالیت‌های تربیتی.

۱٤- ایجاد و متناسب‌سازی فضاهای تربیتی:

- ✓ طراحی فضاهای تربیتی متناسب با نیازهای آموزشی، فرهنگی و شرایط اقلیمی، با تأکید بر معماری اسلامی-ایرانی.

۱۵- اصلاح محتوا و ارتقای جایگاه علوم انسانی:

- ✓ تدوین منابع علوم انسانی مبتنی بر جهان‌بینی اسلامی با هدف هدایت و تعالی فرد و جامعه.

چارچوب نهادی و نظام اجرایی تحول بنیادین آموزش و پرورش:

۱- سیاست‌گذاری و نظارت کلان:

شورای عالی انقلاب فرهنگی مسئول سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری کلان، ارزیابی و نظارت راهبردی بر تحول بنیادین است.

۲- برنامه‌ریزی و نظام اجرایی:

- شورای عالی آموزش و پرورش مسئول بررسی، تصویب و هماهنگی سیاست‌های اجرایی، اصلاح ساختارها، و نظارت بر اجرای برنامه‌ها.

- وزارت آموزش و پرورش مسئول نهادینه‌سازی و اجرای سند، تدوین برنامه‌های اجرایی، تربیت و به‌کارگیری نیروهای توانمند، اصلاح قوانین و جلب همکاری سایر نهادها.

- سایر دستگاه‌ها و نهادها، به ویژه رسانه ملی، موظف به همکاری برای تحقق اهداف تحول هستند.

۳- ترمیم و به‌روزرسانی سند:

سند تحول هر پنج سال یک‌بار بازنگری و به‌روزرسانی می‌شود و پس از تصویب شورای عالی آموزش و پرورش، به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی می‌رسد.

این سند از تاریخ ابلاغ الزامی‌الاجرا است و تمامی مصوبات مغایر با آن منسوخ می‌شود.

➢ نکات مهم سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

۱- جامعه اسلامی باید با پرورش سرمایه انسانی متعالی برای تحقق عدالت و معنویت در جهان آماده شود.

۲- نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، نهادی اجتماعی، فرهنگی و سازمان یافته است.

۳- «معلم» و «مربی» به فردی اطلاق می شود که رسالت خطیر تربیت را در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی بر عهده دارد.

٤- معلم و مربی، مسئول رسالت خطیر تربیت در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی هستند.

۵- مدرسه باید به‌عنوان کانون تربیت محله و نقطه اتکای دولت و ملت در رشد و تعالی کشور عمل کند.

٦- چشم انداز، معرف وضع مطلوب دست یافتنی است که با الهام از وضعیت آرمانی انعکاس یافته در رهنامه تعلیم و تربیت رسمی عمومی و تحت تأثیر چالش ها ترسیم شده است.

۷- مدرسه باید به‌عنوان یک یادگیرنده، کمال‌جو و خواستار تعالی مستمر فرصت‌های تربیتی، خودجوش ظرفیت‌های جدیدی برای تعلیم و تربیت ایجاد کند.

۸- باید شایستگی‌های اعتقادی و اخلاقی را در تمام ساحت‌های تعلیم و تربیت تقویت کرده و سبک زندگی اسلامی-ایرانی را در فرایند طراحی و اجرای برنامه‌های درسی نهادینه کنیم.

۹- نظام تعلیم و تربیت باید زمینه‌ساز کسب شایستگی‌های اسلامی، ایرانی و انقلابی در راستای تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی، خانوادگی و اجتماعی دانش‌آموزان باشد.

۱۰- نظام معیار اسلامی مبتنی بر ارزش‌های دین اسلام ناب محمدی تنظیم شده است.

۱۱- پرورش یافتگان، دارای حداقل یک مهارت مفید برای تامین معاش حلال باشند به گونه ای که در صورت جدایی از نظام تعلیم و تربیت رسمی در هر مرحله، توانایی تأمین زندگی خود و اداره خانواده را داشته باشند.

۱۲- فرهنگ کارآفرینی، قناعت، انضباط مالی و عدالت اقتصادی باید در دانش‌آموزان نهادینه شود.

۱۳- تقویت وحدت ملی و انسجام اجتماعی باید از طریق اجرای سرود ملی و برافراشتن پرچم جمهوری اسلامی ایران در مدارس انجام شود.

۱٤- شورای عالی آموزش و پرورش مسئول بررسی، تصویب، هماهنگی و نظارت بر اجرای سیاست‌های تحول راهبردی است و گزارش عملکرد را سالانه به شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه می‌دهد.

۱۵- نظام دوری عبارت است از همراهی معلم با دانش آموزان در چند پایه تحصیلی.

۱٦- هر دانش‌آموز باید حداقل یک مهارت مفید برای تأمین معاش حلال و اداره زندگی خود را بیاموزد.

۱۷- درک زیبایی‌شناسی، هنر و فرهنگ اسلامی-ایرانی باید در برنامه‌های درسی تقویت شود.

۱۸- برنامه‌های مذهبی و فرهنگی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که ایمان، بصیرت دینی و معنویت دانش‌آموزان را تعمیق بخشند.

۱۹- تمام دستگاه‌ها و نهادها، به‌ویژه رسانه ملی، باید با نظام تعلیم و تربیت همکاری کنند و وزیر آموزش و پرورش سالانه گزارش این همکاری را ارائه خواهد کرد.

۲۰- فرایند ترمیم سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هر پنج سال یک‌بار، پس از تصویب شورای عالی آموزش و پرورش، برای تأیید نهایی به شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه می‌شود.

➢ بخش سوم: آیین نامه اجرایی مدارس (خلاصه + نکات)

کلیات

مقدمه

بررسی‌های انجام‌شده در دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش در سال ٦٧ نشان داد که فقدان یک آیین‌نامه جامع برای اداره مطلوب مدارس، مشکلات و چالش‌هایی برای مدیران مدارس ایجاد کرده است. این موضوع منجر به تصویب آیین‌نامه اجرایی مدارس در تاریخ ۱۳۷۹/۵/۲۰ شد. با گذشت ۲۰ سال از اجرای این آیین‌نامه و تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، نیاز به بازنگری در آیین‌نامه و تدوین آیین‌نامه‌های جدید برای ارتقای کیفیت و پاسخگویی به تحولات محیطی و نیازهای آینده دانش‌آموزان و جامعه احساس شد.

ماده ۱- تعریف مدرسه: مدرسه سازمان آموزشی تربیتی است که برای تحقق تربیت رسمی و عمومی در دوره‌های تحصیلی از دبستان تا پایان دوره دوم متوسطه بر اساس معیارهای وزارت آموزش و پرورش و مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، به صورت حضوری، غیرحضوری یا ترکیبی تاسیس و اداره می‌شود.

ماده ۲- شیوه‌های تاسیس مدارس: مدارس به شیوه دولتی و غیردولتی تاسیس می‌شوند. وزارت آموزش و پرورش مجوز تاسیس مدارس غیردولتی را صادر می‌کند. مدارس فاقد مجوز اجازه فعالیت ندارند و ادارات آموزش و پرورش موظف به شناسایی و تعطیل کردن واحدهای غیرمجاز هستند.

ماده - تفکیک جنسیتی مدارس: مدارس به تفکیک جنسیت تاسیس می‌شوند و تطابق جنسیت کارکنان با دانش‌آموزان الزامی است. در مناطق کم‌جمعیت و با کمبود نیروی انسانی، ممکن است از معلمان غیر همجنس استفاده شود. در مدارس خارج از کشور، تصمیم‌گیری به عهده سرپرستان مدارس است.

ماده ٤- هدف مدرسه: هدف مدرسه فراهم کردن شایستگی‌های پایه یادگیری و رشد متوازن در ساحت‌های تعلیم و تربیتی است تا دانش‌آموزان بتوانند موقعیت خود را نسبت به خود، دیگران و خداوند درک کرده و با عمل صالح فردی و جمعی متناسب با نظام معیار اسلامی آن را ارتقا دهند.

عدالت آموزشی تربیتی: مدرسه باید به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه کرده و فرصت‌های تربیتی متناسب با نیازهای آنان ایجاد کند. این شامل استفاده از محیط‌های یادگیری متنوع و ظرفیت‌های بیرونی مدرسه برای غنی‌سازی فرآیند آموزشی است.

تعادل و توازن: مدرسه باید به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان توجه داشته باشد و از افراط یا تفریط در دروس و حوزه‌های تربیتی بپرهیزد. توازن در برنامه‌ها و فعالیت‌ها برای تحقق تعلیم و تربیت تمام ساحتی ضروری است.

تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری: مدرسه باید از ظرفیت‌های درونی و بیرونی برای توسعه محیط‌های یادگیری استفاده کند. برنامه‌ها باید انعطاف‌پذیر و متناسب با تفاوت‌های فردی، جنسیتی و محیط زندگی دانش‌آموزان طراحی و اجرا شوند.

ماده ۷- چرخش‌های تحول‌آفرین در مدرسه: چرخش‌های تحول‌آفرین تغییرات هماهنگ و منظمی هستند که باید تمامی مؤلفه‌ها و فرایندها را در مدرسه تحت پوشش قرار دهند تا به وضعیت مطلوب دست یابند.

راهبری و مدیریت

ماده ۸- ارکان مدرسه:

مدیر مدرسه - شورای مدرسه هیات امنا - شورای معلمان - انجمن اولیا و مربیان - شورای دانش آموزی

ماده ۹: مدیر مدرسه باید بر اساس شایسته‌سالاری انتخاب شود. او به عنوان رکن اصلی مدرسه، مسئول توسعه و تقویت مشارکت، ارتقای فرهنگ سازمانی و توسعه خلاقیت‌های فردی و سازمانی است. مدیر باید توانمندی‌های لازم برای انجام وظایف مدیریتی، اداره مطلوب مدرسه، و تاثیرگذاری بر نیروی انسانی را داشته باشد تا اهداف آموزشی و تربیتی مدرسه را محقق کند.

ماده ۱۰: در راستای ماموریت‌های مدیر، وظایف او بر اساس قوانین و مقررات وزارت آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین و مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، به دو دسته تقسیم می‌شود:

ماده ۱۱: انتقال مسئولیت مدیر مدرسه

هنگام تغییر سمت، مدیر مدرسه باید تمامی اسناد، مدارک، اموال، تجهیزات و سامانه‌ها را به مدیر جدید یا سرپرست با تنظیم صورت‌جلسه رسمی تحویل دهد. این انتقال باید با حضور نماینده آموزش و پرورش انجام شود.

ماده ۱۳: شورای مدرسه

شورای مدرسه به منظور مشارکت‌جویی و بهبود فرایند برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در مدرسه، با ترکیب اعضا و وظایف زیر تشکیل می‌شود:

الف) ترکیب اعضا:

مدیر مدرسه (رئیس شورا) - معاونان مدرسه - نماینده شورای معلمان - رئیس انجمن اولیا و مربیان - خیر یا نماینده خیّر (در مدارس خیّر ساز)

ب) وظایف و اختیارات:

۱- تعیین و تصویب سیاست‌های مدرسه در زمینه آموزش و تربیت، برنامه سالانه، منابع مالی و ارتقای مهارت‌های معلمان.

۲- توسعه فرهنگ مشارکت و ارتباط مدرسه با جامعه محلی.

۳- تصویب منشور اخلاقی و برنامه‌های بهداشت، ایمنی، اردوها و فعالیت‌های فوق‌برنامه.

٤- برنامه‌ریزی برای پژوهش‌های دانش‌آموزی و ارتباط با مراکز پژوهشی.

۵- حمایت از پژوهشگران و برگزیدگان علمی و فرهنگی.

٦- تصمیم‌گیری درباره امکانات مدرسه برای فعالیت‌های فرهنگی و ورزشی محله.

انجمن اولیا و مربیان

ماده ۱۹ :انجمن اولیا و مربیان برای افزایش همکاری و مشارکت خانواده‌ها در ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه و گسترش ارتباط خانه و مدرسه تشکیل می‌شود.

الف- ترکیب اعضا:

مدیر مدرسه - منتخبین اولیای دانش‌آموزان - معاون آموزشی (در هنرستان‌ها، با اولویت معاون فنی و مهارتی) معاون پرورشی و تربیت‌بدنی - نماینده شورای معلمان - خیّر یا نماینده خیّر (در مدارس خیّر ساز)

ب- برخی از وظایف و اختیارات:

- تقویت هماهنگی بین خانه و مدرسه برای تحقق اهداف تربیتی
- رصد عملکرد مدرسه و ارائه بازخورد
- پشناسایی ظرفیت‌های والدین و بهره‌گیری از توانایی‌های آنان در برنامه‌های مدرسه
- برنامه‌ریزی برای کمک به خانواده‌های آسیب‌پذیر و دانش‌آموزان در معرض خطر
- تأمین منابع مالی موردنیاز مدرسه و جلب مشارکت خیرین
- نظارت بر هزینه‌های مدرسه از طریق شورای مالی
- برنامه‌ریزی برای بهبود تجهیزات مدرسه و سرویس حمل‌ونقل دانش‌آموزان

نکات ضروری درباره شوراها و انجمن اولیا و مربیان

ماده ۲۳ - مدت فعالیت شوراها و انجمن اولیا و مربیان مدرسه تا تشکیل شوراها و انجمن سال تحصیلی بعد خواهد بود.

ماده ۲۴ - تشکیل هرگونه انجمن و شورای دیگر در مدرسه ممنوع است، مگر آن‌هایی که طبق قوانین کشور مجاز باشند.

تبصره: انجمن‌ها و شوراهایی که بر اساس قوانین عمومی کشور تشکیل می‌شوند، تابع مقررات خاص خود خواهند بود.

ماده ۲۵ - مکاتبات و ارتباطات شوراها و انجمن اولیا و مربیان با اشخاص حقیقی یا حقوقی خارج از مدرسه، فقط از طریق مدیر مدرسه انجام می‌شود.

مقررات دانش‌آموزی:

سن ثبت‌نام و ادامه تحصیل در مقاطع مختلف

آموزش ابتدایی

ماده ۲۹ - حداقل سن ثبت‌نام در پایه اول دبستان ۷ سال تمام است.

تبصره ۱: ثبت‌نام متولدین مهرماه با تشخیص شورای مدرسه و وجود ظرفیت بلامانع است.

تبصره ۲: کودکان ۷ ساله باید در پایه اول ثبت‌نام شوند، مگر با درخواست کتبی ولی برای پیش‌دبستانی.

ماده ۳۱ - حداکثر سن تحصیل در دوره ابتدایی:

مدارس شهری: ۱۴ سال تمام

مدارس روستایی و عشایری: ۱۵ سال تمام

ماده ۳۲ - حداکثر سن ثبت‌نام در دوره اول متوسطه:

مناطق شهری: ۱۵ سال تمام

مناطق روستایی و عشایری: ۱۶ سال تمام

حداکثر سن ادامه تحصیل: ۹۶ سال در مناطق شهری و ۹۸ سال در مناطق روستایی و عشایری (احتمالاً اشتباه تایپی وجود دارد، لطفاً بررسی شود).

ماده ۳۴ - حداقل سن ورود به مدارس بزرگسالان و آموزش از راه دور:

دوره اول متوسطه: ۱۵ سال تمام

دوره دوم متوسطه (بزرگسالان): ۱۷ سال تمام

دوره دوم متوسطه (آموزش از راه دور): ۱۸ سال تمام

ماده ۴۴ - برای هر دانش‌آموز پرونده تحصیلی (ترجیحاً الکترونیکی) شامل موارد زیر تشکیل می‌شود:

- مشخصات هویتی و شناسنامه سلامت
- کارنامه‌ها و گواهینامه‌های تحصیلی
- فرم اطلاعات فردی و خانوادگی
- تعهدنامه انضباطی و سوابق مشاوره‌ای
- مستندات خاص (مانند فوت پدر، طلاق، فاقد مدارک هویتی و...)

ماده ۵۱ -وقفه تحصیلی و غیبت موجه ترک تحصیل محسوب نمی‌شود.

تبصره۱ -تشخیص موجه یا غیرموجه بودن غیبت دانش‌آموز، کمتر از یک ماه با مدیر مدرسه و بیش از یک ماه با شورای مدرسه است.لازم است مدارک و مستندات غیبت دانش‌آموز به همراه نظر مدیر در پرونده وی نگهداری شود.

تبصره ۲ –غیبت غیرموجه سه ماه متوالی و بیشتر دانش‌آموزان مشمول، از نظر مقررات نظام‌وظیفه ترک تحصیل تلقی می‌شود. مدیر مدرسه موظف است مراتب ترک تحصیل آن‌ها را به سازمان نظام‌وظیفه عمومی اعلام کند

ماده ۶۶: دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مسابقات کشوری می‌توانند با اخذ معرفی‌نامه، در ارزشیابی مدارس مقصد شرکت کنند و نمراتشان به اداره آموزش و پرورش مبدأ ارسال می‌شود.

ماده ۶۷: دانش‌آموزانی که یکی از بستگان درجه اول آن‌ها شهید، اسیر یا مفقود می‌شود، می‌توانند در ارزشیابی‌های بعدی شرکت کنند.

ماده ۶۸: دانش‌آموزانی که ارزشیابی‌شان به دلایلی برگزار نشده یا اوراقشان مفقود شده، می‌توانند در ارزشیابی مجدد شرکت کنند.

ماده ۶۹: دانش‌آموزان ازدواج‌کرده می‌توانند ادامه تحصیل دهند و در صورت رعایت نکردن شرایط، می‌توانند در مدارس بزرگسالان یا به‌صورت داوطلب آزاد تحصیل کنند.

تشویق و آگاهی‌بخشی (تنبیه):

ماده ۷۵ -مدیر مدرسه باید برای تقویت رفتارهای مطلوب و ترغیب دانش‌آموزان به انجام صحیح وظایف خویش برنامه‌هایی را تهیه و با تأیید شورای مدرسه اجرا کند.

ماده ۷۶ -روش‌های تشویق به کار گرفته شده باید به‌گونه‌ای باشد که زمینه‌های استمرار و تقویت رفتارهای مطلوب را در دانش‌آموزان فراهم نماید.

ماده ۷۷: در تشویق دانش‌آموزان، موارد زیر باید رعایت شود:

۱- افزایش انگیزه درونی و تقویت رفتار دانش‌آموز

۲- توسعه تلاش و جدیت در انجام مسئولیت‌ها

۳- توجه به پیشرفت فردی دانش‌آموز

٤- توجه به شواهد کافی برای تشویق

۵- استفاده از انواع تشویق‌های متناسب با سن و ذوق دانش‌آموز

٦- رعایت عدالت در تشویق

۷- جلوگیری از تحقیر یا طرد دیگر دانش‌آموزان

۸- رعایت تدریج در اعمال تشویق.

فصل چهارم- برنامه درسی و پژوهش:

ماده ۸۶: برنامه درسی مدارس باید در ۵ روز اول هفته تنظیم و اجرا شود و پنج‌شنبه‌ها به فعالیت‌های غیررسمی و داوطلبانه اختصاص یابد. در صورت نیاز، مدیر می‌تواند برنامه درسی را در ۶ روز اول هفته تنظیم کند. مدارس غیردولتی و مدارس کلیمی می‌توانند برنامه درسی خود را به صورت متفاوت تنظیم کنند. در دروس عملی و کارگاهی، استفاده از لباس کار و تجهیزات ایمنی ضروری است.

ماده ۸۷: شورای مدرسه باید برنامه‌ریزی برای مواجهه با تعطیلی اضطراری مدرسه و روش‌های جایگزین آموزش از جمله آموزش الکترونیکی را داشته باشد.

منابع و مواد آموزشی:

ماده ۹۴: استفاده از منابع و مواد آموزشی تربیتی استاندارد تایید شده، مانند بسته‌ها، نرم‌افزارها، کتاب‌ها و سایر رسانه‌ها مجاز است. در مورد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، تأیید سازمان آموزش و پرورش استثنایی کافی است. خرید و تبلیغ منابع آموزشی فقط از منابع تایید شده مجاز است.

ماده ۹۵: تولیدات درون مدرسه‌ای و دست‌ساخته‌های دانش‌آموزان، پس از تأیید شورای مدرسه، قابل استفاده هستند.

ماده ۹۶: مدارس می‌توانند از بین کتاب‌های تألیفی در یک موضوع درسی، با تأیید شورای مدرسه، کتاب درسی مناسب را انتخاب کنند.

فصل پنجم - بهداشت، سلامت، فضا، تجهیزات و فناوری و ایمنی

بهداشت و سلامت:

ماده ۱۰۵: مدیران مدارس باید برای بهبود سلامت و بهداشت محیط مدرسه، نظارت بر بهداشت فضاها، تجهیزات ورزشی، دفع پسماند، تأمین آب آشامیدنی سالم، سرویس‌های بهداشتی، دفع فاضلاب و سایر مسائل بهداشتی را رعایت کنند.

ماده ۱۰۶: برنامه‌های ورزشی و بهداشتی باید برای کارکنان و دانش‌آموزان اجرا شود، از جمله معاینات پزشکی و آموزش تغذیه سالم. همچنین باید حداقل یک بار در سال از دانش‌آموزان معاینه بهداشتی انجام شود.

ماده ۱۰۷: اگر ادامه تحصیل دانش‌آموزان با خطر مواجه شود، مدیر باید با موافقت اداره آموزش و پرورش مدرسه را موقتا تعطیل کند و آموزش جبران شود.

تجهیزات و ایمنی:

ماده ۱۱۸: مدیران باید وسایل ایمنی و امدادی مانند تجهیزات آتش‌نشانی و کمک‌های اولیه را تأمین کرده و آموزش‌های لازم را به کارکنان و دانش‌آموزان بدهند.

ماده ۱۱۹: مدیران باید بر رعایت اصول ایمنی در تجهیزات و تأسیسات مدرسه نظارت کنند و هرگونه مغایرت را گزارش دهند.

فصل ششم - امور مالی:

ماده ۱۳۰ - استفاده از منابع مالی برای تشویق دانش‌آموزان یا تقدیر از کارکنان و اولیا با موافقت انجمن اولیا و مربیان مجاز است. پرداخت وجه به ادارات آموزش و پرورش ممنوع است.

ماده ۱۳۱ - تمامی دارایی‌ها و تجهیزات خریداری‌شده یا اهداشده به مدارس دولتی باید در سامانه اموال وزارت آموزش و پرورش ثبت شود. مدیر مدرسه می‌تواند اموال اسقاطی را با تأیید شورای مدرسه بفروشد.

ماده ۱۳۲ - دریافت وجه برای فعالیت‌های داوطلبانه فوق‌برنامه باید متناسب با هزینه‌ها و توان پرداخت خانواده‌ها باشد.

ماده ۱۳۳ - دریافت هرگونه وجه اجباری به جز بیمه دانش‌آموزی و هزینه کتاب‌های درسی و لباس هنرستان‌ها در مدارس دولتی ممنوع است. دریافت وجه نقد یا چک در وجه حامل ممنوع است.

ماده ۱۳۴ - سال مالی مدرسه مطابق با سال تحصیلی است. مبلغی تحت عنوان تنخواه‌گردان در اختیار مدیر مدرسه قرار می‌گیرد.

ماده ۱۳۹ - شیوه‌نامه مالی بر اساس این آیین‌نامه توسط وزارت آموزش و پرورش تدوین و ابلاغ می‌شود.

منابع انسانی:

انتخاب، انتصاب و به کارگماری

ماده ۱۴۰ - مدیر مدرسه موظف است منابع انسانی موردنیاز خود را از آموزش و پرورش درخواست کند. آموزش و پرورش منطقه موظف است منابع انسانی را با رعایت عدالت آموزشی و ثبات شغلی تأمین کند.

ماده ۱۴۱ - تخصیص نیروی انسانی به مدارس سالانه و برای حداقل ۳ سال است و قابل تمدید می‌باشد. در صورت لزوم، تغییر نیروی انسانی با تأمین نظر مدیر مدرسه ممکن است.

ماده ۱۴۶ - حضور مدیر، معاونان، معلمان و کارکنان در مدرسه در اوقات رسمی الزامی است.

ماده ۱۴۷ - تعطیلات مدارس مطابق تعطیلات رسمی کشور است. مدارس در تیر و مرداد دوشنبه و چهارشنبه برای کارهای اداری دایر خواهند بود.

ماده ۱۴۸ - مرخصی‌ها طبق آیین‌نامه مرخصی‌ها و شیوه‌نامه‌های وزارت آموزش و پرورش است. عوامل اداری باید مرخصی خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که مدرسه تعطیل نشود.

فصل هشتم - سایر موارد:

ماده ۱۵۱ - مدیر و کارکنان مدرسه باید ضمن رعایت قوانین، هنجارهای جامعه، نظم و انضباط اداری، حقوق شهروندی و همسایگان مدرسه را رعایت کنند.

ماده ۱۵۲ - منشور اخلاقی مدرسه باید با مشارکت تمامی عوامل مدرسه تهیه و پس از تصویب در شورای مدرسه، در محل مناسب نصب و برنامه‌های لازم برای نهادینه‌سازی آن اجرا شود.

ماده ۱۵۳ - مدارس اقلیت‌های رسمی می‌توانند در روزهای تعطیل آن‌ها حداکثر ۱۱ روز تعطیلی داشته باشند، مشروط بر اینکه ساعات کار سالانه کمتر از ساعات مصوب نباشد. همچنین دانش‌آموزان اقلیت‌ها در مدارس دیگر، در مناسبت‌های ویژه تعطیل خواهند بود.

ماده ۱۶۰ - این آیین‌نامه از سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به مدت سه سال به صورت آزمایشی اجرا می‌شود و پس از آن بر اساس ارزیابی‌ها و بازخوردها اصلاح خواهد شد.

موضوع: آیین‌نامه اجرایی مدارس، در چهل و یکمین جلسه کمیسیون معین شورای عالی آموزش و پرورش، تاریخ ۱۴۰۰/۵/۱۰ به تصویب رسید.

➢ نکات مهم آیین نامه اجرایی مدارس

۱- مدارس باید به عنوان محیطی برای **تجلی فرهنگ غنی اسلامی و انقلابی** عمل کنند و ارزش‌هایی چون مسئولیت‌پذیری، کرامت نفس، ایثارگری و قانون‌گرایی را در روابط خود با دانش‌آموزان و دیگران تقویت نمایند.

۲- انعطاف‌پذیری بیشتر و بهبود ارتباطات درون مدرسه‌ای برای ارتقای کیفیت آموزش و تربیت دانش‌آموزان از اهداف آیین نامه اجرایی مدارس است.

۳- تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری با استفاده از تمام ظرفیت‌های درونی و بیرونی مدرسه، از جمله پژوهش‌سراها و کانون‌های فرهنگی، برای شکوفایی گرایش‌های فطری دانش‌آموزان ضروری است.

٤- مدرسه باید به جای دانش‌آموز منفعل، دانش‌آموزی فعال در محیط‌های تربیتی ایجاد کند.

۵- مدرسه باید از انباشت اطلاعات و حافظه‌محوری به کسب شایستگی‌ها در تمام ساحت‌های تربیت دانش‌آموزان بپردازد.

٦- مدیر مدرسه باید دفاتر اسنادی مدرسه مانند دفتر آمار، امتحانات، فارغ‌التحصیلان و مالی را به درستی تنظیم و به‌طور دائمی نگهداری کند.

۷- شورای معلمان به‌منظور ارتقاء کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه تشکیل می‌شود و جلسات آن حداقل یک‌بار در ماه برگزار می‌شود.

۸- تمامی مکاتبات و ارتباطات شوراها و انجمن اولیا و مربیان با اشخاص حقیقی یا حقوقی خارج از مدرسه باید از طریق مدیر مدرسه صورت گیرد.

۹- دانش‌آموزان با ضعف بینایی یا شنوایی باید در ردیف‌های مناسب کلاس قرار گیرند و برای دانش‌آموزانی که با دست چپ می‌نویسند باید شرایط ویژه‌ای فراهم شود.

۱۰- دانش‌آموزان ازدواج‌کرده می‌توانند بدون مشکل در مدارس ثبت‌نام کرده و به تحصیل ادامه دهند، مشروط بر رعایت شئونات مدرسه.

۱۱- لباس دانش‌آموزان باید متناسب با فرهنگ اسلامی-ایرانی و شرایط سنی آن‌ها باشد، و در مدارس دخترانه از چادر و مقنعه به عنوان پوشش مناسب استفاده شود.

۱۲- مدارس موظف به اجرای طرح جامع تقویت و تعمیق فرهنگ اقامه نماز در مراکز آموزشی تربیتی هستند.

۱۳- مدیر مدرسه موظف است برای ارتقای خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری بهداشتی در دانش‌آموزان، برنامه‌های آموزشی بهداشت و سلامت را اجرا کند.

١٤- مدیران مدارس باید تمام فضاهای مدرسه را از نظر استحکام و ایمنی بررسی کرده و گزارش آن را به‌صورت مکتوب به اداره آموزش و پرورش منطقه ارسال کنند.

۱۵- منابع مالی مدارس دولتی شامل اعتبارات دولت، کمک‌های مردمی، سهم شورای آموزش و پرورش، وجوه حاصل از خدمات فوق‌برنامه و سایر منابع مالی است.

۱۶- مدیر مدرسه موظف است تمامی رویدادهای مالی مدرسه را ثبت و اسناد مالی را برای ۱۰ سال نگهداری کند.

۱۷- مدیران مدارس موظفند همکاری با دانشجو معلمان را در چارچوب مقررات آموزش و پرورش فراهم کنند.

۱۸- مدیر مدرسه باید زمینه حمایت حقوقی و قضائی از کارکنان مدرسه در مواقع نیاز را فراهم کند.

۱۹- تمام منابع مالی مدرسه باید در همان مدرسه صرف شود و انتقال آن به دیگر مدارس با موافقت انجمن اولیا و مربیان مجاز است.

۲۰- استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدرسه باید بر اساس قوانین و مقررات کشور و برای تکمیل فرایند آموزش و یادگیری انجام شود.

IRANARZE.IR
فروشگاه کالاهای دانلودی

➢ بخش چهارم: قانون اهداف و وظایف آموزش و پرورش (خلاصه)

راهنمای رنگ بندی
معتبر، تنفیذ
نامه اصلاحی، ساختار الحاقی، اصلاحی، ساختار اصلاحی، احیاء، ساختار جایگزین
منسوخه، موقوف الاجرا
تفسیر

فصل اول - اهداف اساسی وزارت آموزش و پرورش

ماده ۱ - تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانش آموزان از طریق تبیین و تعیین اصول و معارف احکام دین مبین اسلام و مذهب حقه جعفری اثنی عشری بر اساس عقل، قرآن و سنت معصومین (ع).

تبصره ۱- وزارت آموزش و پرورش موظف است طبق اصل ۱۲ قانون اساسی در مناطقی که پیروان دیگر مذاهب اسلامی سکونت دارند ترتیبی اتخاذ نماید که آموزش تعلیمات دینی دانش آموزان مطابق فقه مذهب آنان باشد.

تبصره ۲- اقلیتهای دینی شناخته شده طبق اصل ۱۳ قانون اساسی در تالیف کتب درسی دینی و تدریس آنها بر اساس کتب دینی و آئین و سنت خود در مدارس خود با نظارت وزارت آموزش و پرورش آزادند.

ماده ۲-

۱- رشد فضائل اخلاقی و تزکیه دانش آموزان بر پایه تعالیم عالیه اسلام.

۲- تبیین ارزشهای اسلامی و پرورش دانش آموزان بر اساس آنها.

۳- تقویت و تحکیم روحیه اتکال به خدا و اعتقاد به نفس.

٤- ایجاد روحیه تعبد دینی و التزام عملی به احکام اسلامی.

۵- ارتقاء بینش سیاسی بر اساس اصل ولایت فقیه در زمینه های مختلف جهت مشارکت آگاهانه در سرنوشت سیاسی کشور.

٦- ایجاد زمینه های لازم برای حفظ و تداوم استقلال فرهنگی، اقتصادی و سیاسی از طریق آشنا ساختن دانش آموزان به علوم و فنون و صنایع و حرف مورد نیاز جامعه بر اساس اولویتهای موجود در کشور.

۷- شناخت و شکوفا کردن و پرورش استعدادهای دانش آموزان و تقویت روح بررسی و تتبع و تحقیق و ابتکار و خلاقیت در تمام زمینه های علمی، فنی، فرهنگی و علوم اسلامی با تأکید بر نفی روحیه مدرک گرایی.

۸- رشد دادن و تقویت روحیه عدالت پذیری و عدالت گستری و ظلم ستیزی و مبارزه با تبعیضات ناروا و حمایت از مظلومین و مستضعفین.

۹- تقویت روحیه دعوت به خیر، امر به معروف و نهی از منکر به عنوان وظیفه ای همگانی و متقابل.

۱۰- ایجاد روحیه پاسداری از قداست و استواری بنیان و روابط خانواده بر اساس تعالیم عالیه اسلام.

۱۱- ایجاد روحیه احترام به قانون و التزام به اجرای آن و حمایت از برخورداری عموم مردم از حقوق قانونی خویش.

۱۲- ایجاد و تقویت روحیه اخوت اسلامی و تعاون عمومی و انفاق و ایثار.

۱۳- ایجاد روحیه صرفه جوئی و قناعت و پرهیز از اسراف و تبذیر و مصرف زدگی.

۱٤- تقویت حس مسوولیت و اهتمام به امور مسلمین و پایبندی به نظم و انضباط.

فصل دوم - محدوده کلی وزارت آموزش و پرورش

ماده ۳ - آموزش و پرورش به دو بخش کلی آموزش عمومی و آموزش نیمه تخصصی بشرح زیر تقسیم میشود و وزارت آموزش و پرورش که از این پس وزارت نامیده میشود عهده دار اجرای آن خواهد بود.

الف -آموزش عمومی: شامل ایجاد مهارت لازم در امر خواندن و نوشتن، آموزش مبانی اعتقادی، اخلاقی، اجتماعی، علمی و هنری در حدی که هر فرد بطور عام به آن احتیاج دارد.

ب - آموزش نیمه تخصصی به دو بخش علمی - عملی - عملی (فنی و حرفه ای) به شرح ذیل تقسیم میشود:

۱- آموزش علمی: عبارتست از آموزشهائی که با توجه به اهداف آموزشهای دوره متوسطه ضمن تکمیل آموزشهای عمومی با فراهم آوردن مبانی و زمینه های فراگیری علوم نظری، فرد را از طریق تقویت روحیه استدلال و تفکر با مبادی علوم و فنون آشنا و او را برای طی مدارج عالیه آماده میسازد.

۲- آموزش علمی - عملی (فنی و حرفه ای): عبارتست از آموزشهائی که فرد را بر مبنای تعلیم مهارتهائی که جنبه کاربردی و عملی دارد جهت احراز شغل و یا حرفه معینی آماده میسازد و یا بر کارآئی و توانائی افراد شاغل به فنون و حرف می افزاید.

تبصره ۱- جهت اشاعه آموزشهای علمی - عملی (فنی و حرفه ای) و ایجاد جاذبه برای ورود به این آموزشها امکان ادامه تحصیل فارغ التحصیلان این بخش تا عالیترین سطوح آموزشی باید فراهم گردد.

تبصره ۲- کلیه وزارتخانه ها و مؤسسات دولتی موظف اند در جهت تأمین مفاد این ماده در چهارچوب ضوابط کلی آموزشی کشور با وزارت همکاری نمایند.

فصل سوم - اصول و مبانی و خط مشی کلی وزارت آموزش و پرورش

ماده ۴- بر اساس تقدم رتبی تزکیه بر تعلیم، تربیت اسلامی در نظام آموزش و پرورش جایگاه ویژه ای دارد علاوه بر انتخاب معلمانی که خود باید متصف به صفات کریمه باشند جهت تقویت بنیه تربیتی نظام، واحد امور تربیتی در سطح معاونت وزارت تشکیل میشود.

ماده ۵- برخورداری از آموزشهای عمومی برای کلیه دانش آموزان کشور باید به گونه ای باشد که بر حسب استعداد و جنس بتوانند از تعلیمات مناسب جهت شکوفائی خلاقیت ها بهره‌مند شوند.

ماده ۶- آموزشهای نظری باید به نحوی برنامه ریزی و اجراء شود که دانش آموزان ضمن ممارست، کارهای عملی و تجربی متناسب با سن و جنس و رشته تحصیلی آنها با رعایت اولویتهای منطقه ای و شرایط بومی حداقل یک مهارت مورد نیاز جامعه را کسب نمایند.

ماده ۷- بمنظور تعمیم و توسعه آموزش و پرورش کشور، زمینه های جلب مشارکت مردم در امر آموزش و پرورش از هر طریق ممکن فراهم آید.

تبصره - وزارت مکلف است به اشخاص حقیقی و حقوقی که دارای صلاحیت های علمی و اخلاقی بوده و متقاضی تأسیس و اداره مدارس ابتدائی، راهنمایی و متوسطه با هزینه خود و همیاری مردم و اولیاء دانش آموزان باشند و متعهد شوند که در چهارچوب سیاستها و اهداف جمهوری اسلامی ایران فعالیت نمایند مجوزهای لازم را اعطاء کند. حدود صلاحیت علمی و اخلاقی متقاضیان به تصویب مجلس شورای اسلامی خواهد رسید.

ماده ۸- وزارت، به گزینش و تربیت بهترین و کارآمدترین معلمان برای دوره ابتدایی اقدام می نماید.

ماده ۹- در جهت تأمین اهداف تربیتی و آموزشی و هنری کودکان و نوجوانان هماهنگی و همکاری وزارت ارشاد اسلامی و سازمان صدا و سیما الزامی است.

تبصره - آئیننامه اجرائی این ماده توسط وزارت آموزش و پرورش، ارشاد اسلامی و سازمان صدا و سیما تهیه و به تصویب هیأت وزیران میرسد.

فصل چهارم -وظایف وزارت آموزش و پرورش

ماده ۱۰ - وزارت دارای وظایف زیر است:

۱- تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش بر اساس قانون مصوب ۲۷ /۱۱ /۵۸ و اصلاحیه های آن.

۲- قانون تشکیل شورای منطقه ای و حدود وظایف و اختیارات آن به تصویب مجلس شورای اسلامی خواهد رسید.

۳- تهیه و تدوین مقررات و تنظیم لوایح مربوط به وظایف محوله.

٤- تهیه و پیشنهاد برنامه های میان مدت و بلند مدت در جهت تأمین اهداف و آموزش و پرورش.

۵- همکاری با وزارتین فرهنگ و آموزش عالی و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و سایر دستگاه هائی که به نحوی در امر آموزش دخالت دارند جهت هماهنگ نمودن آموزشها در چهارچوب نظام آموزشی کشور.

تبصره ۱ - آئیننامه اجرائی این بند توسط وزارت و دیگر دستگاههای اجرائی که به نحوی در امر آموزش دخالت دارند، تهیه و به تصویب هیأت وزیران میرسد.

تبصره ۲ - مرجع تشخیص دستگاه هائی که به نحوی در امر آموزش دخالت دارند شورای عالی انقلاب فرهنگی میباشد.

٦- تأمین و تدارک نیازمندیهای آموزشی و پرورشی (مکان، تجهیزات، امکانات دیگر آموزشی و کمک آموزشی).

۷- تألیف و طبع و توزیع کتب درسی و نشریات کمک آموزشی بر اساس برنامه ریزی های زمان بندی شده در چهارچوب نظام آموزشی با رعایت اصل ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و با رعایت بافت متناسب زندگی روستائی، عشایری و شهری.

۸- زیر پوشش قرار دادن کلیه کودکان لازم التعلیم و تقویت نهضت سوادآموزی.

۹- آموزش مستمر معلمان و کارکنان وزارت به منظور ارتقاء سطح توانایی شغلی آنان.

۱۰- جذب و انتخاب افراد صالح برای تعلیم و تربیت از طریق گزینش.

۱۱- تأمین نیاز نیروی انسانی آموزشی و پرورشی وزارت از طریق ایجاد دانش سراها و مراکز تربیت معلم و آموزش کده های فنی و حرفه ای.

۱۲- توسعه و تعمیم تربیت بدنی بویژه مربوط به فنون نظامی در سطح مدارس و مراکز آموزشی وابسته به وزارت با هماهنگی دستگاههای ذیربط.

۱۳- انجام اقدامات لازم بمنظور تأمین، حفظ و ارتقاء سلامت جسمی، روانی و اجتماعی دانش آموزان کشور با همکاری وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.

تبصره -آئیننامه اجرائی این بند مشترکاً توسط وزارتین آموزش و پرورش و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی تهیه و به تصویب هیأت وزیران خواهد رسید.

۱٤- صدور اجازه تأسیس و نظارت مستمر بر مدارس وابسته به مردم و دیگر دستگاههای اجرائی و آموزشگاه های آزاد.

۱۵- ایجاد و اداره مدارس ایرانیان مقیم خارج از کشور با هماهنگی وزارت امور خارجه.

۱٦- نظارت بر اجرای صحیح و دقیق کلیه آئیننامه ها و سنجش و ارزیابی نتایج حاصله از برنامه ها.

۱۷- برقراری ارتباط با مؤسسات بین المللی و مؤسسات سایر کشورها در زمینه مسائل آموزش و پرورش با هماهنگی وزارت امور خارجه در چهارچوب سیاستهای کلی کشور.

۱۸- تأسیس مراکز فنی و حرفه ای در جهت تأمین اهداف این قانون.

۱۹- بکارگیری امکانات ویژه و انجام اقدامات لازم در زمینه تعلیم و تربیت فرزندان شهدا و مفقودین و اسرا با همکاری و هماهنگی بنیاد شهید انقلاب اسلامی.

۲۰- همکاری و هماهنگی با دستگاههای ذیربط نسبت به ارتقاء سطح آموزش علمی و عملی محصلین و مدرسین فنی و حرفه ای.

۲۱- ایجاد شرایط و امکانات مناسب بمنظور ارائه آموزشهای نظامی در آموزشگاهها.

۲۲- تأمین آموزش و پرورش رایگان برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه.

۲۳- وزارت موظف است از طریق ایجاد و تقویت مدارس استثنائی نیاز افراد عقب مانده را تأمین کند.

۲٤- توجه لازم به هنر و تلطیف ذوق و عواطف دانش آموزان و پرورش خلاقیتهای هنری آنان و نیز استفاده از هنر در فعالیتهای آموزشی و تربیتی.

۲۵- اهتمام بیشتر جهت تعلیم و تربیت دانش آموزان بی سرپرست بی بضاعت و یا دانش آموزانی که اولیاء آنها فاقد صلاحیت سرپرستی باشند با همکاری دستگاههای ذیربط.

۲۶- ارتباط مستمر با اولیاء دانش آموزان و استمداد از آنها در تعلیم و تربیت با توجه به نقش عظیم خانواده در این امر خطیر.

۲۷- برنامه ریزی و اجرای برنامه های جاذب و متنوع بمنظور استفاده مفید و سازنده از اوقات فراغت دانش آموزان در محدودهٔ اعتبارات مصوب دستگاههای اجرائی ذیربط و با استفاده از کمک های مردمی.

ماده ۱۱ (اصلاحی ۱۳۸۶٫۰۴٫۱۸)- وزارت موظف است ظرف ۶ ماه از تاریخ تصویب این قانون تشکیلات تفصیلی خود را بر اساس مفاد این قانون تهیه و به تأیید معاونت توسعه مدیریت و سرمایه انسانی رییس جمهور برساند .

ماده ۱۲ - تغییر بنیادی نظام آموزشی و پرورشی مقاطع تحصیلی بر اساس این قانون به تصویب مجلس شورای اسلامی خواهد رسید.

ماده ۱۳ - آئیننامه اجرائی این قانون ظرف ۶ ماه توسط وزارت تهیه و به تصویب هیأت وزیران خواهد رسید.

قانون فوق مشتمل بر سیزده ماده و نه تبصره در جلسه علنی روز یک شنبه بیست و پنجم بهمن ماه یکهزار و سیصد و شصت و شش مجلس شورای اسلامی تصویب و در تاریخ ۴ /۱۲ /۱۳۶۶ به تأیید شورای نگهبان رسیده است.

رئیس مجلس شورای اسلامی - اکبر هاشمی

IRANARZE.IR
فروشگاه کالاهای دانلودی

➢ بخش پنجم: قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش (خلاصه)

راهنمای رنگ بندی
معتبر، تنفیذ
نامه اصلاحی، ساختار الحاقی، اصلاحی، ساختار اصلاحی، احیاء، ساختار جایگزین
منسوخه، موقوف الاجرا
تفسیر

ماده ۱- به منظور تحقق مشارکت و نظارت مردم در امر آموزش و پرورش و بهره گیری از کلیه منابع و امکانات، جهت تأسیس، توسعه و تجهیز فضاهای آموزشی و پرورشی و تسهیل در فعالیتهای اجرایی آموزش و پرورش، شوراهای آموزش و پرورش در استانها و شهرستانها به شرح این قانون تشکیل می گردد.

ماده ۲- منظور از شورای استان و شورای شهرستان و شورای منطقه که طبق این قانون تشکیل می شود، به ترتیب شورای آموزش و پرورش استان، شورای آموزش و پرورش شهرستان و شورای آموزش و پرورش منطقه است.

تبصره - تشکیل شورای آموزش و پرورش منطقه در شهرهای بزرگ و بخشهای کشور، به پیشنهاد شورای استان و تصویب وزارت آموزش و پرورش خواهد بود.

ماده ۳- ترکیب شورای استان به شرح زیر است:

۱- امام جمعه مرکز استان یا نماینده وی که از میان روحانیون آشنا به موازین تعلیم و تربیت اسلامی تعیین می شود (در صورت صلاحدید مقام معظم رهبری).

۲- استاندار.

۳- مدیر کل آموزش و پرورش استان که دبیر و مسوول تعیین دستور جلسات شورا است.

٤- شهردار مرکز استان.

٥- رئیس سازمان برنامه و بودجه استان.

٦- معاون پرورشی اداره کل آموزش و پرورش استان.

۷- مدیر کل یا رئیس نوسازی و توسعه و تجهیز مدارس استان.

۸- دو نفر از روسای آموزش و پرورش شهرستان به انتخاب رؤسای آموزش و پرورش مناطق استان.

۹- یکی از استادان دانشگاههای استان با اولویت اساتید تعلیم و تربیت، به انتخاب سایر اعضای شورا.

۱۰- سه تا پنج نفر از معتمدان، فرهنگ دوستان اولیای دانش آموزان یا صاحبان حرف و اصناف شهر مرکز استان، بنا به پیشنهاد انجمن اولیاء و مربیان استان و تصویب سایر اعضای شورا.

تبصره ۱- احکام اعضای شورای استان توسط وزارت آموزش و پرورش و با امضای وزیر آموزش و پرورش صادر می شود.

تبصره ۲- دبیر شورا موظف است دستور جلسات و خلاصه نتیجه و مذاکرات شورا را برای نمایندگان استان مربوط در مجلس شورای اسلامی ارسال نماید، نمایندگان مذکور در صورت تمایل می توانند به عنوان ناظر در این جلسات شرکت کنند.

تبصره ۳- آیین نامه داخلی شورای استان به تصویب وزیر آموزش و پرورش خواهد رسید.

تبصره ۴- ریاست شورای استان با استاندار و در غیاب وی با مدیر کل آموزش و پرورش استان است.

ماده ۴- وظایف و اختیارات شورای استان به شرح زیر است:

۱- تصویب ضوابط مربوط به تعیین هزینه سرانه دانش آموزی هر یک از مناطق تابعه از بودجه دولتی، بنحوی که امکان توسعه کمی و کیفی فعالیتهای آموزشی و پرورشی در نقاط محروم و نیز برای مستضعفان فراهم شود و کمبودها و عقب ماندگیهای آموزش و پرورش مناطق به تدریج برطرف گردد.

۲- تصویب تقویم آموزشی مناطق تابعه با توجه به شرایط اقلیمی و جمعیتی هر منطقه.

۳- تصمیم گیری در مورد توزیع عوارض اخذ شده میان مناطق در شهر یا شهرستانهایی که بیش از یک منطقه آموزشی وجود دارد.

٤- ارزیابی عملکرد شوراهای شهرستان و مناطق بر اساس گزارشهای واصله و انجام اقدامات لازم در هر مورد و استفاده از ابزارهای تشویق و تنبیه.

۵- سیاستگذاری و برنامه ریزی جهت ایجاد و توسعه و تجهیز فضاهای آموزشی و پرورشی استان.

٦- ارائه گزارش عملکرد سالیانه شورا توسط دبیر شورا به دولت از طریق وزارت آموزش و پرورش.

تبصره - مدیر کل آموزش و پرورش استان موظف است علاوه بر گزارشهای فصلی، همه ساله گزارش جامعی از فعالیتهای کمی و کیفی آموزش و پرورش شهرستانها و مناطق، و ارزشیابی و مقایسه عملکرد شوراها را به شورای استان ارائه نماید.

ماده ۵ - ترکیب شورای شهرستان به شرح زیر است:

۱- امام جمعه مرکز شهرستان یا نماینده او که از بین روحانیون آشنا به موازین تعلیم و تربیت اسلامی معرفی می شود. (در صورت صلاحدید مقام معظم رهبری)

۲- فرماندار.

۳- رئیس آموزش و پرورش شهرستان که دبیر و مسوول تعیین دستور جلسات شورا است.

٤- معاون پرورشی یا مسوول امور تربیتی شهرستان.

۵- رئیس شورای شهرستان.

٦- شهردار شهر مرکز شهرستان.

۷- سه نفر از رؤسای مدارس در دوره های تحصیلی مختلف.

۸- سه تا پنج نفر از اولیاء دانش آموزان یا معتمدان شهرستان به پیشنهاد انجمن اولیاء و مربیان شهرستان.

۹- رئیس شبکه بهداشت یا پزشک معتمد شهرستان.

تبصره ۱- احکام اعضای شورای شهرستان توسط اداره کل آموزش و پرورش و با امضای مدیر کل آموزش و پرورش استان صادر می شود.

تبصره ۲- انتخاب افراد مذکور در بندهای ۳ (در شهرستانهایی که بیش از یک منطقه آموزشی دارند) و ۷، ۸ و ۹ بر طبق دستورالعملی که وزارت آموزش و پرورش تهیه می کند، انجام می شود.

تبصره ۳- ریاست جلسات با فرماندار و در غیاب وی بر عهده رئیس اداره آموزش و پرورش شهرستان است.

تبصره ۴- دبیر شورا موظف است دستور جلسات و خلاصه نتیجه مذاکرات شورا را برای نماینده یا نمایندگان شهرستان مربوطه در مجلس شورای اسلامی ارسال نماید، نمایندگان مربوط در صورت تمایل می توانند به عنوان ناظر در جلسات شرکت نمایند.

تبصره ۵- در شهرستانهایی که دارای دانشگاه می باشند، شورا از اعضای هیأت علمی دانشگاهها بویژه از متخصصان رشته های علوم تربیتی و سایر رشته های مربوط به آموزش و پرورش، به عنوان مشاور برای حضور در جلسات شورا دعوت می کند.

ماده ۶- شوراهای موضوع این قانون حداقل ماهی یکبار تشکیل جلسه می دهند و جلسات شورا با حضور دو سوم اعضاء رسمیت یافته و تصمیمات آن با اکثریت آراء اعضاء حاضر معتبر خواهد بود.

تبصره - جلسات شورا در اداره آموزش و پرورش محل تشکیل می گردد.

ماده ۷- اعضاء شورا برای مدت دو سال انتخاب و در صورت تغییر، فوت و یا استعفای یکی از اعضاء شوراء جانشین او به ترتیب مقرر در این قانون و دستورالعملهای مربوط تعیین می شود، انتخاب مجدد اعضاء مجاز است.

ماده ۸ - وظایف و اختیارات شورای شهرستان به شرح زیر است:

۱- توزیع اعتبارات دولتی تخصیص یافته بصورت آموزشی و پژوهشی، به شهرستان بین مدارس و فعالیتهای مختلف، بر اساس ضوابطی که وزارت آموزش و پرورش معین می کند.

۲- تصویب ضوابط مالی مدارس، شامل کلیه دریافتها و هزینه ها و سایر درآمدهای مردمی، با توجه به کیفیت ارائه فعالیتهای آموزشی و پرورشی.

۳- پیشنهاد وضع عوارض برای احداث، توسعه، نگهداری و تأمین و تجهیز و تهیه وسایل کمک آموزشی و پرورشی به مراجع ذیربط جهت تصویب.

٤- برنامه ریزی و تصمیم گیری در مورد اجاره، احداث و توسعه اماکن آموزشی و پرورشی شهرستان (از نظر محل، دوره تحصیلی)

۵- تصمیم گیری در خصوص توزیع و هزینه کردن عوارض اخذ شده برای احداث، توسعه و تعمیر اماکن آموزشی و پرورشی و تأمین تجهیزات لازم و سایر فعالیتها.

٦- بررسی و تصمیم گیری برای برنامه ریزی نیروی انسانی مورد نیاز و ارائه نتایج آن به وزارت آموزش و پرورش از طریق شورای استان.

۷- صدور مجوز برای بکارگیری افراد مازاد بر سهمیه استخدام رسمی از محل درآمدهای منطقه بر اساس قوانین کار و تأمین اجتماعی.

۸- برنامه ریزی و تصمیم گیری درباره چگونگی تشویق و تقدیر از کارکنان شایسته و لایق مدارس و پرداخت فوق العاده خاص و کارانه بر اساس کیفیت و کمیت خدمات آنان.

۹- تشویق و ترغیب متمکنین و صاحبان صنایع و اصناف به احداث و اهدای مدارس و مراکز آموزشی و پرورشی.

۱۰- برنامه ریزی جهت ایجاد تسهیلات و بکارگیری ابزارهای مناسب جهت توسعه مدارس غیر انتفاعی، آموزشگاه های علمی و فنی و حرفه ای و مدارس جوار کارخانه و مؤسسات مشابه و ترغیب مردم به مشارکت بیشتر در این زمینه.

۱۱- نظارت مستمر بر فعالیتهای آموزش و پرورش منطقه و تهیه گزارش سالانه حاوی نقاط قوت و ضعف فعالیتها و ارائه پیشنهادهای لازم به شورای آموزش و پرورش استان.

۱۲- برنامه ریزی و اقدام جهت تهیه زمین و سایر امکانات لازم بمنظور تأمین و تجهیز فضاهای آموزشی و پرورشی منطقه از طریق خود یاری اهالی و همکاری مؤسسات و سازمانهای ذیصلاح دولتی و قانونی.

۱۳- برنامه ریزی و بذل مساعی برای سوق دادن بخشی از درآمد بانکها، شرکتهای دولتی و غیر دولتی و کارخانه ها به امر توسعه و تجهیز اماکن آموزشی و پرورشی در چهارچوب مقررات مربوط.

١٤- کمک به ترویج و گسترش فعالیتهای پرورشی و آموزشی و استحکام اعتقادات دینی و مکارم اخلاقی دانش آموزان.

۱۵- برنامه ریزی و تصمیم گیری برای پرداخت کمک هزینه تحصیلی به دانش آموزان کم بضاعت از عواید محلی شورا و اعطای بورس تحصیلات عالی به دانش آموزان مستعد.

١٦- انجام وظایفی که شورای عالی آموزش و پرورش، شورای عالی انجمن اولیاء و مربیان یا وزارت آموزش و پرورش به موجب اختیارات قانونی خود به شورا واگذار می نمایند.

۱۷- بررسی راههای مختلف صرفه جویی و افزایش بهره وری منابع در چهارچوب سیاستهای وزارت آموزش و پرورش و شورای استان.

۱۸- تلاش در گسترش آموزش و پرورش عمومی و تحت پوشش قرار دادن کلیه اطفال واجب التعلیم منطقه، بطوری که هیچیک از آنان ازتحصیل باز نمانند.

۱۹- جلوگیری از افت تحصیلی دانش آموزان و تلاش در ارتقاء کیفیت برنامه های آموزشی و پرورشی.

۲۰- سازماندهی امکانات برای اجرای آموزشهای فنی و حرفه ای، کار دانش و کارآموزی دانش آموزان.

۲۱- ارتقاء سطح دانش فرهنگیان و پیش بینی و تدارک وسایل رفاهی و معیشتی آنان و فراهم کردن امکانات لازم.

۲۲- پیشنهاد برنامه سالانه توسعه فضاهای آموزشی و پرورشی و نیروی انسانی، بر اساس خط مشی ها و سیاستهای کلی وزارت آموزش و پرورش و ارائه آن به شورای استان.

تبصره - دریافت کمکها و خودیاری از اولیاء دانش آموزان و مردم در صورتی مجاز است که داوطلبانه پرداخت نمایند.

ماده ۹ - شرح وظایف و ترکیب شورای منطقه، حسب مورد مشابه شورای شهرستان و بر طبق دستورالعملی است که وزارت آموزش و پرورش تهیه و به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش می رساند.

تبصره -ایفای وظایف شورای شهرستان و منطقه بر اساس ضوابط کلی و دستورالعمل هایی است که به وسیله وزارت آموزش و پرورش ابلاغ می گردد.

ماده ۱۰ - شهرداری ها موظفند با تدوین آیین نامه ها و اتخاذ روشهای لازم نسبت به وصول عوارض مصوب در این قانون و واریز آن به حساب معین خزانه اقدام نمایند.

ماده ۱۱ - مدیران مدارس موظفند مدارس تحت مدیریت خود را بر اساس بودجه تخصیص یافته از محل منابع زیر و در چهارچوب ضوابط آموزش و پرورش و خط مشی ها و سیاستهای شوراهای مناطق و با همکاری انجمن اولیاء و مربیان با کیفیت مناسب اداره نمایند:

۱- اعتبارات دولت که به صورت سرانه دانش آموزی پرداخت می شود.

۲- کمکهای مردمی.

۳- سهمی که از طریق شورای آموزش و پرورش شهرستان یا منطقه از عوارض اخذ شده در اختیار مدرسه قرار می گیرد.

٤- وجوه حاصل از ارائه خدمات آموزشی و پرورشی فوق برنامه.

تبصره (الحاقی ۱۱ٍ۰۶ٍ۱۳۸۳)- کمکهای مردمی داوطلبانه است و خدمات آموزشی و پرورشی فوق برنامه باید اضافه بر برنامه های آموزشی و پرورشی رسمی بوده و صرفاً اختیاری باشد. آئین نامه اخذ این وجوه (بندهای ۲ و ۴ ماده ۱۱) با پیشنهاد وزارت آموزش و پرورش و تصویب هیأت وزیران خواهد بود. اخذ هر گونه وجهی خارج از ضوابط این قانون توسط مدیران مدارس ممنوع می باشد و اعطای کمکهای مردمی بر طبق این قانون در خارج از فصل ثبت نام دانش آموزان صورت می گیرد.

ماده ۱۲- رئیس آموزش و پرورش شهرستان یا منطقه، موظف است هر سال گزارش جامعی از فعالیتهای کمی و کیفی آموزش و پرورش شهرستان یا منطقه را به شورای مربوط ارائه دهد.

ماده ۱۳- منابع مالی شوراهای مناطق برای هزینه های جاری و عمرانی عبارتند از:

۱- سهم منطقه از اعتباراتی که در بودجه جاری و عمرانی سالانه دولت که بر اساس تعداد دانش آموزان برای هر استان پیش بینی می گردد.

۲- یک درصد از بهای فروش کالا و خدمات کارخانه ها و مؤسسات خدماتی و تولیدی استان که از طریق شورای استان میان مناطق توزیع می شود.

۳ (اصلاحی ۱۳۹۹٫۰۹٫۱۱)- سه درصد (۳ %) عوارض صدور پروانه های ساختمانی، تفکیک زمینها، پذیره و نوسازی علاوه بر عوارض مذکور را که شهرداری ها دریافت می کنند.

٤- عواید حاصل از فروش ساختمان ها و زمینهای بلا استفاده و نیز ساختمان ها و زمینهای دیگر که در اختیار آموزش و پرورش است و می توان آنها را با توجه به نیازهای آموزش و پرورش تبدیل به احسن نمود، در چهارچوب ضوابطی که از سوی وزارت آموزش و پرورش معین می شود.

تبصره ۱ - عواید حاصل از بندهای (۳) و (۴) صرفاً به مصرف احداث و توسعه فضاهای آموزشی و پرورشی همان شهرستان می رسد.

تبصره ۲ - عواید حاصل از بندهای ۲ و ۳ و ۴ به خزانه واریز می گردد و هر ساله معادل آن در لایحه بودجه در ردیف معین به صورت تخصیص یافته پیش بینی می شود تا مطابق ضوابط این قانون به مصرف برسد.

۵- هدایا و کمکهای دستگاهها و نهادهای دولتی و غیر دولتی و افراد خیر.

تبصره - آئین نامه اجرایی این ماده به پیشنهاد وزارت آموزش و پرورش به تصویب هیأت وزیران می رسد.

ماده ۱۴ - شورای استان با توجه به توسعه آینده آموزش و پرورش در هر یک از مناطق تابع، و امکانات درآمدی از مناطق و استان، سهم هر منطقه را از اعتبارات جاری دولت که در قانون بودجه برای آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه ای هر استان از فصل آموزش و پرورش عمومی، فنی و حرفه ای و سایر فصول پیش بینی می شود، تعیین می کند.

تبصره ۱ - اعتبار دولتی سهم هر منطقه در قالب موافقتنامه های مستقل بین ادارات کل آموزش و پرورش و سازمان برنامه و بودجه استان در قالب دو برنامه «خدمات اداری» و «خدمات آموزشی و پرورشی» مبادله می شود.

تبصره ۲ - اعتبار مربوط به برنامه خدمات آموزشی و پرورشی به صورت کمک بوده، و مطابق با دستورالعملی که وزارت آموزش و پرورش ابلاغ می نماید هزینه می شود.

تبصره ۳ (الحاقی ۱۳۸۰٫۱۱٫۲۷)- به سازمان آموزش و پرورش استانها اجازه داده می شود اعتبارات غیر پرسنلی برنامه های آموزش و پرورشی خود را بدون الزام به رعایت قانون محاسبات عمومی کشور مصوب ۱ /۶ /۱۳۶۶ و دیگر مقررات عمومی دولت و با رعایت ضوابط تبصره (۲) ماده (۱۴) قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش استانها هزینه نمایند. در مناطقی که شوراهای آموزش و پرورش تشکیل نشده است، شورای مالی مدرسه از جهت هزینه وجوه موضوع مواد (۱۱) و (۱۴) قانون فوق جانشین شوراهای مذکور خواهد بود.

ماده ۱۵ - وزارت آموزش و پرورش بر اساس برنامه های توسعه اقتصادی و اجتماعی دولت و شاخصهای آن در استانها، همچنین امکانات درآمدی هر استان، سهم اعتبارات عمرانی استان از بودجه عمرانی دولت را در قالب اعتبارات عمرانی پیش بینی شده، برای احداث و توسعه فضاهای آموزشی و پرورشی، از فصل آموزش و پرورش عمومی، فنی و حرفه ای و سایر فصول، بر اساس سرانه دانش آموزی تعیین و در اختیار شورای استان قرار می دهد.

ماده ۱۶ - کلیه شهرداری ها موظفند با توجه به نیازهای پیش بینی شده در طرحهای تفصیلی شهرها با استفاده از امکانات و مجوزهای قانونی خود زمینه احراز مالکیت زمینهای پیش بینی شده جهت توسعه فضاهای آموزشی و پرورشی شهرهای مربوطه را برای ادارات آموزش و پرورش فراهم سازد. برای تأمین اعتبارات لازم جهت اجرای این ماده شورای آموزش و پرورش شهرستان یا منطقه می تواند با پیشنهاد و تصویب شورای استان بخشی از هزینه های خرید زمین و ساخت فضاهای آموزشی و پرورشی را از سازندگان واحدهای جدید تجاری دریافت و به حساب خزانه واریز نمایند. صد درصد منافع دریافتی به صورت تخصیص یافته در اختیار آموزش و پرورش قرار خواهد گرفت.

کمیسیونهای موضوع ماده ۵ قانون شورای عالی شهرسازی و معماری موظفند ضمن رعایت استانداردهای مربوطه درخواستهای شهرداری و آموزش و پرورش را در چهارچوب اجرای این ماده به صورت خارج از نوبت رسیدگی نمایند.

تبصره - حداکثر مبالغ دریافتی موضوع این ماده برای هر متر مربع زیربنا نباید از ۵ % بهای یک متر مربع ساختمانهای مشابه در همان منطقه تجاوز نماید.

ماده ۱۷ - کمیسیون موضوع ماده ۵ قانون تأسیس شورای عالی شهرسازی و معماری موظف است با رعایت استانداردهای مربوطه به تعیین سطح کاربری های آموزشی در طرحهای جامع، طبق درخواست شورای استان، نسبت به تغییر کاربری زمین های مورد نظر، همکاری و اقدام نماید. نقل و انتقال زمین ها و املاک موضوع این ماده از پرداخت هر گونه عوارض و مالیات و حق الثبت معاف هستند.

ماده ۱۸ - کلیه احداث کنندگان شهرهای جدید و شهرک های مسکونی در تمام نقاط کشور و در داخل و خارج از حریم قانونی شهرها، اعم از اشخاص حقیقی و حقوقی، مؤسسات دولتی، غیر دولتی، نهادها و کارخانه ها مکلفند همزمان با تهیه و آماده سازی زمین یا ساخت واحدهای مسکونی و صنعتی به تناسب تعداد و سطح زیربنای اینگونه واحدها نسبت به احداث و تأمین فضای آموزشی و پرورشی مورد نیاز در مقاطع مختلف بر اساس استانداردهای مصوب، بطور مستقیم یا با پرداخت هزینه مربوط به سازمان نوسازی و توسعه و تجهیز مدارس، بر طبق نظر شورای شهرستان یا منطقه اقدام نمایند.

تبصره ۱ (منسوخه ۱۳۸۷٫۰۲٫۲۵)- کلیه مجموعه های مسکونی با حداقل دویست واحد مسکونی تحت هر عنوان از قبیل شهرک، شهر جدید الاحداث، کوی، برزن، سازمانی و غیر سازمانی مشمول این ماده می باشند. شهرک های زیارتی و تفریحی که ساکن دائم نداشته و به طور فصلی از آنها استفاده می شود از شمول این تبصره خارج می باشند.

تبصره ۲(منسوخه ۱۳۸۷٫۰۲٫۲۵)- صدور پروانه ساختمانی توسط شهرداری ها برای مستحدثات مشمول این ماده منوط به پیش بینی و تأمین فضاهای آموزشی و پرورشی همزمان با احداث مجموعه های مورد درخواست توسط احداث کنندگان این مجتمع های مسکونی می باشد و صدور گواهی پایان کار نیز منوط به اخذ تأییدیه رعایت و اجراء مفاد ماده (۱۸) قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش استانها و شهرستانها و مناطق کشور از ادارات کل نوسازی مدارس استانها خواهد بود. ضمناً کلیه معافیت های مقرر در سایر قوانین برای وزارت آموزش و پرورش در احداث فضاهای آموزشی و پرورشی در اجرای این ماده و تبصره های الحاقی آن ساری و جاری می باشد.

تبصره ۳ (منسوخه ۱۳۸۷٫۰۲٫۲۵)- احداث کنندگان مجتمع های بهره برداری شده از تاریخ لازم‌الاجرا شدن این قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش استانها، شهرستانها و مناطق کشور که تا کنون فضای آموزشی مورد نیاز موضوع ماده فوق را تأمین نکرده باشند مکلفند برای جبران آن اقدام و یا هزینه مربوط را که توسط اداره کل نوسازی استان تعیین می گردد، تأمین نمایند در غیر این صورت با شکایت ادارات کل آموزش و پرورش استانها تحت پیگرد قانونی قرار خواهند گرفت.

تبصره ۴(منسوخه ۱۳۸۷٫۰۲٫۲۵)- کلیه محاکم قضائی موظفند شکایت موضوع تبصره های (۲) و (۳) این ماده را خارج از نوبت بررسی و احداث کنندگان مجتمع های مشمول را که از انجام تکالیف خویش امتناع ورزیده اند علاوه بر انجام تعهدات قانونی موضوع ماده فوق به پرداخت جریمه ای معادل بیست و پنج درصد (۲۵ %) ارزش آن محکوم نمایند و درآمد حاصله طی ردیف درآمدی جداگانه که در قانون بودجه هر سال مشخص خواهد شد به حساب خزانه واریز و معادل صد در صد (۱۰۰ %) آن در اختیار وزارت آموزش و پرورش قرار خواهد گرفت تا با نظارت شورای آموزش و پرورش استان و توسط ادارات کل نوسازی مدارس نسبت به احداث، توسعه و تجهیز فضاهای آموزش و پرورش همان محل اقدام شود .

تبصره ۱ (الحاقی ۱۳۹۹٫۰۹٫۱۱)- کلیه مجموعه های مسکونی با حداقل دویست واحد مسکونی تحت هر عنوان از قبیل شهرک، شهر جدیدالاحداث، کوی، برزن، سازمانی و غیرسازمانی مشمول این ماده می باشند. شهرک های زیارتی و تفریحی که ساکن دائم نداشته و به طور فصلی از آنها استفاده می شود از شمول این تبصره خارج می باشند.

تبصره ۲ (الحاقی ۱۳۹۹٫۰۹٫۱۱)- صدور پروانه ساختمانی توسط شهرداری ها برای مستحدثات مشمول این ماده منوط به پیش بینی و تأمین فضاهای آموزشی و پرورشی همزمان با احداث مجموعه های مورد درخواست توسط احداث کنندگان این مجتمع های مسکونی می باشد و صدور گواهی پایان کار نیز منوط به اخذ تأییدیه رعایت و اجرای مفاد ماده (۱۸) قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش استان ها و شهرستان ها و مناطق کشور از ادارات کل نوسازی مدارس استان ها خواهد بود. ضمناً کلیه معافیت های مقرر در سایر قوانین برای وزارت آموزش و پرورش در احداث فضاهای آموزشی و پرورشی در اجرای این ماده و تبصره های الحاقی آن ساری و جاری می باشد.

تبصره ۳ (الحاقی ۱۳۹۹٫۰۹٫۱۱)- احداث کنندگان مجتمع های بهره برداری شده از تاریخ لازم الاجراء شدن این قانون که تاکنون فضای آموزشی مورد نیاز موضوع ماده فوق را تأمین نکرده باشند، مکلفند برای جبران آن اقدام و یا هزینه مربوط را که توسط اداره کل نوسازی استان تعیین می شود، تأمین کنند در غیر این صورت با شکایت ادارات کل آموزش و پرورش استان ها تحت پیگرد قانونی قرار خواهند گرفت.

تبصره ۴ (الحاقی ۱۳۹۹٫۰۹٫۱۱)- کلیه محاکم قضائی موظفند شکایت موضوع تبصره های (۲) و (۳) این ماده را خارج از نوبت بررسی و احداث کنندگان مجتمع های مشمول را که از انجام تکالیف خویش امتناع ورزیده اند علاوه بر انجام تعهدات قانونی موضوع ماده فوق به پرداخت جریمه ای معادل بیست و پنج درصد (۲۵ %) ارزش آن محکوم کنند و درآمد حاصله طی ردیف درآمدی جداگانه که در قانون بودجه هر سال مشخص خواهد شد به حساب خزانه واریز و معادل صد درصد (۱۰۰ %) آن در

اختیار وزارت آموزش و پرورش قرار خواهد گرفت تا با نظارت شورای آموزش و پرورش استان و توسط ادارات کل نوسازی مدارس نسبت به احداث، توسعه و تجهیز فضاهای آموزش و پرورش همان محل اقدام شود.

ماده ۱۹ - خرید کلیه تجهیزات اداری، آموزشی و پرورشی، کمک آموزشی، آزمایشگاهی، کارگاهی و مصالح ساختمانی مورد نیاز واحدهای آموزشی و تربیتی که امکان تهیه آن از تولیدات داخلی کشور نیست، مشمول پرداخت حقوق و عوارض گمرکی و سود بازرگانی نمی باشند.

ماده ۲۰ - انحلال شورای شهرستان یا منطقه به پیشنهاد مدیر کل آموزش و پرورش و اطلاع شورای استان، با تصویب وزیر آموزش و پرورش می باشد و انحلال شورای استان به پیشنهاد وزیر آموزش و پرورش و تصویب شورای عالی آموزش و پرورش صورت می گیرد و تا تشکیل شورای جدید، هیأتی که از سوی وزیر آموزش و پرورش تعیین می شود، عهده دار وظایف شورای منحل شده، می گردد.

تبصره - حداکثر مدت مسوولیت هیأت های مذکور سه ماه بوده و ظرف این مدت شوراهای آموزش و پرورش استان و شهرستان باید تشکیل شود.

ماده ۲۱ - وزارت آموزش و پرورش موظف است حداکثر ظرف پنج سال، شوراهای استانها و شهرستانها را در تمام نقاط کشور تشکیل دهد.

ماده ۲۲ - آئین نامه اجرایی این قانون ظرف مدت سه ماه وسیله وزارت آموزش و پرورش و وزارت کشور و سازمان امور اداری و استخدامی تهیه و به تصویب هیأت وزیران خواهد رسید.

قانون فوق مشتمل بر بیست و دو ماده و بیست و یک تبصره در جلسه علنی روز یکشنبه مورخ بیست و ششم دیماه یکهزار و سیصد و هفتاد و دو مجلس شورای اسلامی تصویب و در تاریخ ۱۳۷۲/ ۱۰/ ۲۹ به تأیید شورای نگهبان رسیده است.

رئیس مجلس شورای اسلامی - علی اکبر ناطق نوری

❖ فصل ششم: روانشناسی رشد و اختلالات یادگیری

➢ بخش اول: روانشناسی رشد (خلاصه + نکات)

تعریف و موضوع روانشناسی رشد

روانشناسی رشد به دلیل استفاده از سایر حوزه های علمی مانند جامعه شناسی، انسان شناسی، ژنتیک رفتاری و طب کودکان، حوزهای بین رشته ای تلقی میشود.

روانشناسی رشد:

به علم مطالعه رشد انسان از زمان بسته شدن سلول نطفه تا هنگام مرگ گفته میشود.

تاکید اساسی در این حوزه بر تغییرات مشترک در شکل ظاهری، رفتار، علایق و اهداف هر مرحله از رشد و همچنین زمان بروز این تغییرات، عوامل موثر بر آنها و همگانی یا فردی بودن آنها است.

تغییرات رشدی، معمولا به صورت منظم و پایدار و نه تصادفی و موقتی و پیشرونده و نه بازگشتی صورت میگیرد.

رفتارگرایان، انسان را موجودی منفعل و متاثر از عوامل محیطی و نضج گرایان، انسان را مقهور عوامل طبیعی و سرشتی میدانند.

شناخت گرایان، انسان را موجودی فعال میدانند که مدام درگیر جمع آوری ، اندوختن و تعبیر و تفسیر اطلاعاتی است که از درون یا بیرون دریافت میکند

روانشناسی کودک:

یکی از زیر مجموعه های روانشناسی رشد محسوب میشود.

دوره کودکی را از بدو تولد تا ۱۲ – ۱۳ سالگی میدانند.

اولین مطالعات در روانشناسی رشد، در زمینه کودکان صورت گرفته است.

نمو: افزایش قد و وزن و یا اندازه فیزیکی را گویند.

نضج: رسیدن به حدی از توانایی عملی است که انجام یک الگوی رفتاری خاص را ممکن می سازد.

نضج امری نسبی بوده که تحت تاثیر تکامل نظام عصبی و ساختارهای بدنی و روانی و استعدادهای فردی صورت میگیرد و تجربه و یادگیری بر آن بی تاثیر است.

تکامل: پیدایش تغییرات تدریجی در یک موجود تکامل پذیر برای به فعلیت رسیدن کمال است.

تحول: به هر نوع تغییری گفته میشود که در طول زمان به وجود می آید.

ریشه های فلسفی (جان لاک و ژان ژاک روسو):

جان لاک در قرن ۱۸ اظهار داشت که تجارب اولیه کودکی، زندگی فرد را عمیقا تحت تاثیر قرار میدهد.

از دیدگاه لاک ، ذهن کودک در ابتدا یک لوح نانوشته (صفحه سفید) بوده و محتوای ذهن با یادگیری و تجربه شکل میگیرد.

به همین دلیل، به نقش والدین بعنوان مربی کودک تاکید زیادی داشت.

روسو با دیدگاه لاک مبنی بر اینکه کودکان با بزرگسالان متفاوتند، موافق بود.

از نظر روسو، کودکان، افکار و احساسات خاص خود را دارند که باید مورد توجه قرار گیرد.

روسو برخلاف لاک ، معتقد به قدرت محیط اجتماعی در شکل دادن به رفتار نبود. بلکه معتقد بود بجای آموختن اندیشه ها به کودکان، باید به آنان فرصت داد تا به روش خود و آنگونه که میل طبیعت شان است، بیاموزند.

کتاب امیل از روسو، در زمینه رشد و آموزش کودک نوشته شده است

لاک و روسو اولین فیلسوفانی بودند که تاثیر مستقیمی بر روانشناسی کودک داشته و درباره تفاوت کودکی با بزرگسالی و طبیعت در برابر تربیت، اظهار نظر کرده اند

پدربزرگ روش علمی (چارلز داروین):

به عقیده داروین، تحول تکاملی فرد از زمان بسته شدن سلول نطفه تا رشد کامل، تحول تکاملی نوع از آغاز پیدایش تا امروز را به نمایش میگذارد

تجدید خاطره اجدادی (استنلی هال):

نگرش داروین را در حوزه مطالعه رفتارهای انسانی بکار گرفت و علاقه مند به مطالعه کودکان و نوجوانان بود.

روش او در جمع آوری اطلاعات مبتنی بر خودنگاشت بزرگسالان و یا اطلاعاتی بود که آنان درباره فرزندان خود در اختیار وی قرار میدادند.

روش هال به دلیل اینکه مبتنی بر مشاهدات تجربی نبود، منجر به ارائه دیدگاه مشخصی نشد

نظریه نضجی (آرنولد گزل):

بنیانگذار کلینیک کودک در آمریکا و سردبیر علمی مجله روانشناسی ژنتیک بود.

همانند روسو، رشد را ناشی از عوامل ذاتی می دانست که به شکل متوالی، منظم و سازمان یافته به پیش میرود.

با اعتقاد به تاثیر عوامل ژنتیکی بر رشد، به این نتیجه رسید که عوامل محیطی قادر به تغییر ویژگی های ژنتیکی نبوده و نظریه نضجی را ارائه کرد.

در این نظریه، بیشتر تغییرات رشد کودکان، در طبیعت آنان نهفته است و همراه با نضج آشکار می شود.

گزل، بانی هنجاریابی برای روند رشد کودکان با استفاده از آینه های یک طرفه و دوربین های فیلمبرداری است

روش او در جمع آوری اطلاعات مبتنی بر خودنگاشت بزرگسالان و یا اطلاعاتی بود که آنان درباره فرزندان خود در اختیار وی قرار می دادند.

روش هال به دلیل اینکه مبتنی بر مشاهدات تجربی نبود، منجر به ارائه دیدگاه مشخصی نشد.

رشد روانی – جنسی (زیگموند فروید):

به اعتقاد وی، کودکان با تمایلات جنسی زاده میشوند و کودکی، دورهای متمایز، پیچیده و پر از تعارض های روانشناختی است.

به عقیده فروید، تجارب کودک در ۵ – ۶ سال اول عمر در ناخودآگاه وی انباشته میشود و تاثیری سرنوشت ساز بر رشد شخصیت وی میگذارد.

ذهن آدمی را به بخشهای ناآگاه، نیمه آگاه و آگاه تقسیم نمود.

برای رشد انسان، دوره پیش جنسی شامل مراحل دهانی، مقعدی، آلتی (تا ۶سالگی) و همچنین جنسی (بلوغ) را در نظر گرفت.

سال های بین ۶ تا ۱۲ سالگی را زمان نهفتگی (آرامش و خفتگی جنسی) نامید و آن را مرحله ای از رشد روانی – جنسی به حساب نیاورد.

به نظر فروید، ارضا یا عدم ارضای فرد در هریک از مراحل رشد میتواند موجب ایجاد واکنش تثبیت شود.

برای شخصیت انسان سه ساختار نهاد، خود و فرا خود را معرفی کرد.

منظور از نهاد، بنیادهای زیستی انسان است که انرژی لازم برای فعالیت وی را از غرایز زندگی و مرگ که دارای جلوه های جنسی و پرخاشگری هستند، فراهم می نماید.

نهاد براساس اصل لذت عمل کرده و خواهان ارضای فوری و کامل است.

منِ آرمانی، فرد را برای انجام آنچه خوب است تشویق می کند.

وجدان اخلاقی نیز در صورت ارتکاب اعمال نامناسب، انسان را سرزنش می نماید.

خود، واقع بین بوده و عمل آن، این است که تمایلات نهاد را براساس واقعیت و فراخود، بیان و ارضا نماید.

دیدگاه روانی - اجتماعی (اریک اریکسون):

برای درک معانی روانشناختی بازیهای کودکان، به مشاهده بازی های آنان با اسباب بازی ها پرداخت.

بجای تاکید بر تاثیر ۵سال اول زندگی بر شخصیت انسان)دیدگاه فروید(، به تداوم رشد در ۸ مرحله جهان شمول و هر مرحله را نیز توام با یک بحران در نظر گرفت.

برخلاف فروید که توجه ویژه ای به نهاد داشت، توجه خود را معطوف به خود بعنوان بخش مستقل شخصیت نمود.

اریکسون برخلاف فروید که رشد شخصیت را محصول تاثیر صرف نیروهای زیستی در طول دوره کودکی میداند، بر تاثیر عوامل فرهنگ، جامعه و تاریخ بر رشد تاکید کرد.

به اعتقاد وی، کنار آمدن با تجارب زندگی اجتماعی است که به شخصیت انسان شکل می دهد.

دیدگاه مرحله ای وی از رشد با رویکرد رفتارگرایی که رشد را فرآیندی تدریجی می داند متفاوت است

شروع رفتارگرایی (جان واتسون):

تحت تاثیر شرطی سازی کلاسیک پاولف بود.

موفقیت واتسون در تغییر رفتار کودکان موجب شد تا وی، موضعی مخالف رشد طبیعی بگیرد.

به اعتقاد وی، فرآیند شرطی سازی، مسئولیت کامل تربیت کودک را به عهده والدین می گذارد.

شیوه آزمایشی وی برای مطالعه کودکان، جهت علمی تازهای به پژوهشگران که از روش درون نگری و خودنگاشت ها به جمع آوری اطلاعات می پرداختند داد.

هدف روانشناسی را مطالعه رفتار آن هم به شیوه آزمایشی مطرح نمود.

نظریه های یادگیری اجتماعی (دالارد، میلز و سیرز)):

به اعتقاد آنان کودک می آموزد برای دریافت غذا و رهایی از درد و رنج، بدنبال عشق و محبت و توجه مادر باشد.

نظریه پردازانی که پیرو اسکینر بودند، نظریه شرطی شدن عامل را برای مطالعه کودکان بکار گرفتند.

بر اساس نظریه اسکینر، می توان با بکارگیری تقویت مثبت، تقویت منفی، خاموشی و تنبیه به رفتار کودک شکل داد

آلبرت بندورا یکی از پیشروان نظریه یادگیری اجتماعی است.

به اعتقاد بندورا، یادگیری بدون دریافت تقویت نیز صورت میگیرد و تنها برای تبدیل یادگیری به رفتار آشکار، تقویت لازم است.

به نظر وی، کودکان بدون دریافت تقویت نیز از رفتارهای والدین، همسالان و افراد قابل تحسین، جذاب و مهربان تقلید می کنند.

رشد ذهنی (ژان پیاژه):

پیاژه بیشترین تاثیر را بر روانشناسی معاصر داشته است.

وی با مشاهده منظم و جامع کودکان، رشد تفکر را در کودکان مورد مطالعه قرار داد.

روش پیاژه در جمع آوری اطلاعات، مشاهده دقیق کودکان و ثبت وقایع، مصاحبه بالینی آزاد با آنان و گاه نیز مداخلاتی در رفتار آنها بود.

همانند اریکسون معتقد به وجود مراحل در رشد است و موفقیت در هر مرحله رشدی را شرط لازم برای شروع مرحله بعد میداند.

دارای دیدگاه متعادل در رشد بوده برخلاف لاک و واتسون که بر تربیت و روسو و گزل که به عوامل ذاتی تاکید داشتند.

رشد را حاصل کنش متقابل رسش (نضج) و تجربه میداند.

رویکرد پردازش اطلاعات (پردازش اطلاعات همانند رایانه):

محور اصلی این رویکرد، از مقایسه انسان با رایانه سرچشمه گرفته و به بررسی چگونگی کسب و پردازش اطلاعات در انسان می پردازد.

به اعتقاد سیگلر، رویکرد پردازش اطلاعات ، رویکرد مسلط در مطالعه های رشد شناختی است.

رویکرد رفتارگرایی به دلیل بی اعتقادی به تمایز انسانها و حیوانات، به فرآیندهای فکری و ذهنی کمتر توجه میکرد.

شباهت انسان با رایانه در این است که انسان نیز همانند رایانه اطلاعات دریافتی را در درون خود دستکاری نموده، به رمز در می آورد و با اطلاعات دیگر ذخیره شده در حافظه ترکیب می کند.

روانشناسان پیرو این نظریه، متاثر از دیدگاه پیاژه هستند و پردازش اطلاعات و یادآوری آنها را در مراحل مختلف مورد مقایسه قرار میدهند

رویکرد عمرنگر(رشد در سراسر عمر):

بجای توجه صرف به دوره کودکی که از در نظر گرفتن رشد بعنوان فرآیندی منتهی به یک نقطه نهایی به نام نضج است، به رشد بعنوان فرآیندی مداوم در گستره زندگی انسان می نگرند.

روانشناسان عمرنگر، رشد انسان را معلول۳ مجموعه از عواملی شامل تحولات هنجاری و سن مدار (حوادث تجربه شده توسط بیشتر افراد در یک سن که ناشی از عوامل زیستی و نضجی است

رویکرد بوم شناختی (تاثیر زمینه و بافت اجتماعی):

به تاثیر زمینه و بافت اجتماعی بر رشد کودکان تاکید دارند.

اولین مدافع این رویکرد، برانفن برنر است که محیط رشدی کودکان را بعنوان یک سیستم چند لایه که مانند دایره های متحدالمرکز در درون هم جای گرفته اند، به تصویر میکشد.

به اعتقاد وی، محیط بالواسطه نوزاد را که در آن به تعامل با دیگران میپردازد، شامل خانه و خانواده و برای کودکان و نوجوانان، گروه همسالان دانسته و میکروسیستم یا نظام خرد نامیده است.

نظام میانی یا مزوسیسم به روابط اشاره دارد که بین بخشهای مختلف میکروسیستم بوجود می آید مانند روابط بین خانه و مدرسه یا خانه و همسالان برای کودکان و خانواده و کار و دوستان برای بزرگسالان.

اگزوسیستم یا نظام بیرونی اگرچه بر روی رشد کودک موثر است اما مستقیما به زندگی وی مربوط نمیشود مانند تغییرات در نوبت کاری شغل والدین.

ماکروسیستم یا نظام کلان، نظام میانی و بیرونی را با عناصر تشکیل دهنده آنها در درون خود جای میدهد و شامل امور وسیعتری چون الگوهای اعتقادی، نظام تعلیم و تربیت و بطور کلی فرهنگ است.

روانشناسان این رویکرد، به بررسی روابط بین کودک و محیط های مرتبط و تاثیر آنان همچون شرایط اجتماعی – اقتصادی، نوع سرپرستی و مراکز مراقبتی بر کودکان می پردازند

رویکرد زیستی – اجتماعی (اساس ژنتیکی رفتار):

این روانشناسان، برداشت جدیدی از دیدگاه طبیعتگرای روسو، داروین، لورنز و گزل دارند که برای رفتارهای آموخته شده انسان نیز اساس ژنتیکی قائل اند.

ادوارد ویلسون اولین کسی است که ایده توضیح رفتار اجتماعی بر مبنای تکامل را مطرح کرد و اظهار داشت که رفتارهای اجتماعی نیز همانند صفات جسمانی، محصول مستقیم تکامل نوع هستند.

ویلسون با انتشار کتاب رویکرد زیستی – اجتماعی: یک تلفیق جدید، این دیدگاه را بعنوان رویکرد مطالعه منظم اساس زیستی رفتار مطرح کرد.

ویلسون با مطرح کردن مفهوم سازگاری فراگیر بعنوان اساسی ترین مفهوم این نظریه، به تمایل حیوان به حفظ نسل پرداخت.

به اعتقاد وی، جانوران، فرزندان و نزدیکان خود را براساس شباهت ژنتیکی آنان به خود، حفظ می کنند تا ایشان به سن تولید مثل برسند و هر قدر شباهت ژنتیکی بیشتر باشد، میزان این تمایل بیشتر می گردد.

دیدگاه اسلام درباره رشد:

رشد در اسلام در معانی مختلف بکار رفته از جمله رسیدن به قوه تشخیص و تمییز و یا دانا شدن به درک مصالح زندگی.

در اسلام، ازدواج، دخل و تصرف در مال و زندگی مستقل، نیازمند رشد یافتگی دانسته شده است.

علامه طباطبایی، رشد را به معنای آگاهی یافتن به طریقه بهره گیری از سرمایه و امکانات خود و در رابطه با نکاح، قدرت، پذیرش و مسئولیت اداره خانواده تفسیر کرده اند.

معنای دیگر رشد، راه یافتن بسوی هدف های زندگی است و هدف زندگی بشر نیز ایمان آوردن به پروردگار متعال از روی آگاهی است.

بلوغ به معنای رسیدن به منتهای قوت و شدت نیروهای بدنی است که معمولا در ۱۸سالگی صورت میگیرد.

نضج به معنی پختن گوشت و ربو به معنی افزایش یافتن و زیاد شدن و تربیت به معنای رشد و نمو و گاه به معنای پرورش یافتن بکار رفته است. تزکیه نیز به معنی پالایش درون و تهذیب و طهارت در قرآن آمده است.

بلوغ و تربیت بیشتر بر رشد جسمی و بدنی و تزکیه بیشتر بر رشد معنوی و روحانی دلالت دارد

مراحل رشد:

اسلام معتقد به وجود مراحلی در رشد است که در آیات قرآن و روایات ائمه نیز مشخص است.

پیامبر میفرمایند: هرکس کودکی در نزد اوست، باید برایش بچگی کند.

پیامبر میفرمایند: فرزند، ۷سال سرور، ۷سال بنده و ۷سال وزیر است

تعریف روان شناسی رشد شاخه ای از روان شناختی میل به توصیف و شناسایی آن دسته از عواملی که بر ثبات و تغییر شکل انسانها از لحظه لقاح تا مرگ تأثیر می گذارد.

نظریه های بنیادی روان شناسی رشد

حوزه کاربردی:

الف) رشد اجتماعی (جامعه) ب) رشد جسمانی ج) رشد روانی (اضطراب)

حوزه میان رشته ای مخزن عظیم اطلاعات ما در مورد انسان که از ترکیب تلاش های افراد در حوزه مطالعاتی متعدد صورت می گیرد.

رشد پیوسته رشد تدریجی می باشد.

رشد ناپیوسته رشد مرحله ای است.

وراثت رشد تحت تأثیر وراثت می باشد (طبیعت)

تجربه رشد تحت تأثیر تجربه می باشد. (تربیت)

نظریه های فلسفی

فرم یافتگی پیشین کودکان مینیاتور بزرگسالان هستند.

دیدگاه پروتستانیسم: مفهوم گناه نخستین

جان لاک:ذهن کودک مانند لوح سفید است.

روسو: کودکان وحشی های بزرگوار هستند.

حوزه روان شناسی

حوزه کاربردی:

الف) رشد اجتماعی - جامعه

ب) رشد جسمانی - جسم

ج) رشد روانی - اضطراب

میان رشته ای - مخزن عظیم اطلاعات ما در مورد انسان از ترکیب تلاشهای افراد در حوزه مطالعاتی متعدد است.

نکته (۱) تفاوت نظریه با عقیده با یک دیدگاه ادامه وجود یک نظریه به اثبات علمی آن بستگی دارد.

نکته (۲) مطالعه رشد هیچ واقعیت اساسی را تامین نمی کند . پژوهشگران همواره در مورد معنی آنچه می بیند اتفاق نظر ندارند.

نکته (۳) تعدد نظریه به پیشرفت دانش کمک می کند.

نظریه های رشد

پیوسته: در این دیدگاه فرق بین بالغ و نابالغ صرفاً در مقدار یا پیچیدگی رفتار می دانند.

رشد پیوسته فرایندی که عبارت است از افزودن تدریجی رفتار به مهارتهای یکسانی که از همان آغاز وجود دارد.

ناپیوسته نوباوگان و کودکان شیوه های تفکر احساس و رفتار کردن منحصر به فردی دارند که باید آنها را در شرایط خودشان درک کرد.

رشد ناپیوسته که در مقطع زمانی خاصی آگاهیهای جدید نمایان می شود.

نظریه های ناپیوسته مفهوم مرحله را شامل می شوند.

تعریف مرحله: تغییرات کیفی در تفکر احساس و رفتار کردن که مقطع زمانی بخصوص از رشد را مشخص می کند شبیه بالا رفتن از پلکان است.

هر مرحله نسبت به مرحله قبل پیشرفته و سازمان یافته تر است.

دوره رشد نظریه پردازان مرحله ای

۱- رشد افراد در همه جا زنجیره رشد یکسانی دارد.

۲- رشد محیط و تأثیر آن در رشد کودک

۳- ساختار ژنتیکی و نقش آن در رشد کودک

طبعیت و تربیت

طبیعت – موهبت های زیستی فطری

تربیت - نیروهای پیچیده دنیای مادی و اجتماعی که ساختار زیستی را تحت تأثیر قرار میدهد: (الف) قبل از تولد (ب) بعد از تولد

تربیت - زبان - فکر کردن - تفاوتهای فردی - هوش - یادگیری

طبیعت - زبان - فکر کردن - تفاوتهای فردی - هوش - یادگیری

موضع طبیعت در برابر تربیت ثبات – ویژگی های شخصیت شرایط خود را حفظ می کنند.

انعطاف پذیری - امکان تغییر در وجود به آنها می باشد .

دیدگاه عمر ٤ دیدگاه

(۱) رشد به صورت مادام العمر

هیچ دوره سنی از نظر تأثیر آن بر روند زندگی برتر نیست در هر دوره تغییر در سه زمینه جسمانی و شناختی - اجتماعی به وجود می آید.

جسمانی: تغییر در وضعیت جسمانی شناختی تغییر در وضعیت عقلانی حافظه توجه و زبان

(۲) رشد به صورت چند بعدی و چند جهتی

(۳) رشد به بهبود عملکرد محدود نمی شود.

(۴) نه تنها در طول زمان چند جهتی است در یک زمینه واحد رشد هم چند جهتی است پیشرفت و افول در رشد شناختی

فلسفه کودکی قرون وسطی ششم تا ۱۵ میلادی به کودکی اهمیت کمی میدادند.

نظریه فرم یافتگی یا پیشین - کودکان به صورت بزرگسالی مینیاتوری که از پیش فرم گرفته اند.

کودکان مصون از خطرات جانبی باشند.

حرفه پزشکی با مراقبتها و آموزشهای ویژه داشته باشد.

قرن شانزدهم - پروتستانیسم - گناه نخستین: -۱ تنبیه فلسفه رایج فرزند پروری عشق و محبت) ۲ ایجاد عقل

جان لاک قرن هفدهم

الف) آرمانهای عزت و شرف انسان تأکید داشت.

ب) ذاتاً شرور نیستند.

(ج) لاک کودک را به عنوان لوح سفید در نظر داشت.

د) شخصیت آنها را تجربه ها شکل میدهد

لاک

رشد را به صورت پیوسته در نظر داشت.

رفتارهای بزرگسالان به تدریج از طریق آموزش والدین شکل میگرد.

کودک را به صورت موجوداتی منفعل توصیف میکند.

برداشت لاک از کودکان به عنوان لوح سفید او را مدافع تربیت و محیط کرد

ژان ژاک روسو - کودکان وحشی های بزرگواری هستند که ذاتاً از احساس درست و غلط برخوردارند و برای رشد منظم و سالم برنامه ای فطری دارند.

آموزش بزرگسالان فقط به درک اخلاقی فطری کودکان و نحوه تفکر و احساس آنها صدمه می زند.

اولین دیدگاه عمر»

کاروس مراحل چهار دوره در طول عمر: (الف) کودکی (ب) جوانی (ج) بزرگسالی (د) پیری

کاروس و تنتس بیری را نه تنها زوال بلکه پیشرفت هم می دانستند.

سرآغاز علمی

داروین

قرن نوزدهم - داروین - طبیعت شناس - پیشگام مطالعه علمی کودک محسوب میشود.

تنوع بی نهایت را در گیاهان و گونه حیوان مشاهده کرد اینکه در یک گونه دو جاندار شبیه هم نیستند.

انتخاب طبیعی و بقای شایسته ترین سازگاری ویژگیهای جسمانی و رفتاری به نظریه های مهم رشد راه یافته است.

استانلی هال - سپانگذار جنبش کودک محسوب میشود.

دوره هنجاری گزل وهال

(۱) رشد را به صورت فرایندی در نظر گرفتند که به صورت ژنتیکی تعیین میشود و مانند یک گل به طور خودکار میشکند

(۲) رویکرد هنجاری به مطالعه کودک را عرصه کردند.

(۳) گزل جز اولین کسانی بود که والدین را از رشد کودک آگاه کرد.

سه بخش شخصیت من:

(۱) نهاد تولد تا ۱ - ۰ بزرگترین بخش ذهن - منبع نیازهای زیستی

(۲) بخش هشیاری و منطقی شخصیت - در اوایل نوباوگی ظاهر میشود.

(۳) فراخود واجدن (۳۶) از تعامل با والدین بوجود می آید. طبق نظریه فروید - روابطی که بین نهاد من فرامن در سالهای پیش از دبستان برقرار میشود شخصیت بنیادین فرد را تعیین میکند.

مراحل روانی - جنسی فروید دهانی - تولد تا ۱ سالگی - فعالیت مکیدن نوزاد مقعدی - ۱ تا ۳ سالگی - انضباط - کودکان نوپا و پیش از دبستان التی - ۳ تا ۶ سالگی - تعارض ادیبی تعارض الکترا نهفتگی - ۶ تا ۱۱ سالگی - فرامن رشد میکند.

تناسلی - نوجوانی - بلوغ جنسی

نظریه روانی - جنسی فروید - اولین نظریه بود که بر اهمیت تجربه اولین برای رشد بعدی تأکید کرد.

انتقاد بر نظریه فروید

(۱) تأکید بر احساسهای جنسی

(۲) متناسب فرهنگ الکتوریا

نظریه اریکسون روانی - اجتماعی

اریکسون

به این امر تأکید داشت که من صرفاً بین تکانه های نهاد درخواست های فرامن میانجی نمی شود.

من نیروی راهگشا در رشد است.

شرایط رشد را متناسب با فرهنگ مطرح کرد.

مهم ترین امتیاز نظریه روانکاوی - تأکید آن بر زندگی نامه منحصر به فرد شخصی است. تأکید به روش بالینی دارد.

رفتارگرایی - لاک - در قرن بیستم با مطالعات واتسون شروع شد - علم عینی روان شناسی

رویدادهای قابل مشاهده محرک ها و پاسخها

پاولف - شرطی سازی کلاسیک اسکینر - شرطی سازی کنشگر:

الف) تقویت

ب تنبیه

نظریه یادگیری اجتماعی - آلبرت بندورا

سرمشق گیری که به تقلید یا یادگیری مشاهده ای است. مینای مهم رشد است.

رشد اجتماعی

جدید - اجتماعی - شناختی

نظریه اجتماعی - کودکان به تدریج در تقلید کردن سخت گیر میشوند کودکان از دیدن کسانی که خود را تحسین و سرزنش می کنند و از طریق پسخوراند ارزش اعمال خودشان معیارهای شخصی برای رفتار و احساس کارایی شخص را پرورش میدهند.

تحلیل رفتار کاربردی - روان - اجتماعی - مشاهده ای از بین بردن رفتارهای ناخوشایند را افزایش دادن پاسخ های جامعه پسند.

یادگیری اجتماعی - شرطی سازی را با - سرمشق گیری ترکیب می کند

نظریه شناختی - رشدی پیاژه

پیاژه - باور نداشت که دانش به کودک منفعل و تقویت شده تحمیل میشود.

کودکان با دستکاری و کاویدن محیط شان، فعالانه دانش را می سازند.

رشد مرحله ای

نظریه او تحت تأثیر آموزش اولیه او در زیست شناسی قرار داشت.

نظریه انطباق - ساختار ذهن طوری پرورش مییابد که دنیای بیرونی تناسب داشته باشد.

نظریه تعادل - توازن بین ساختارهای درونی و بیرونی نحوه فکر کردن کودکان ابداع کرد.

مصاحبه بالینی - مصاحبه بالینی باز پاسخ

یادگیری اکتشافی - تماس مستقیم با محیط

دیدگاه های نظری جدید

کردارشناسی - به ارزش انطباقی یا بقای رفتار و تاریخ تکاملی آن مربوط میشود - داروین

لورنزوتین برگر - نقش پذیری - در دوره محدودی از رشد واقع میشود.

دوره بحرانی - دوره حساس – مناسب ترین زمان برای ظاهر شدن توانائیهای خاص است و طی آن فرد خیلی پذیرای تأثیرات محیط است.

جان بالبی (بولبی) - مشاهدات نقش پذیری - فهمیدن رابطه کودک - والد

نظریه اجتماعی - فرهنگی - رابطه شیوه خاص فرهنگی - تعامل اجتماعی

نحوه ای که فرهنگ - ارزشها - اعتقادات - سنتها و مهارتهای یک گروه اجتماعی - به نسل بعدی منتقل میشود تمرکز می کند.

نظریه ویگوتسکی

رشد شناختی را به صورت فرایند اجتماعی در نظر داشت

معتقد نبود که همه کودکان مراحل یکسانی را پشت سر می گذارند.

بر خلاف پیاژه که تأکید بر خود فعال کودک بود او به بزرگسالان نیز تأکید داشت.

نظریه سیستمهای بوم شناختی برونفن برتر

شخص را به صورتی در نظر میگیرد که در یک سیستم پیچیده روابط رشد میکند که چندین سطح از محیط اطراف بر او تأثیر می گذارند.

الگوی زیست بوم شناختی

ریز سیستم عمیق ترین سطح محیط که به فعالیتها و الگوهای تعامل در نزدیکترین محیط میان سیستم به ارتباط بین ریز سیستم ها اشاره دارد که رشد را تقویت می کنند.

برون سیستم به موقعیتهای اجتماعی اشاره دارد که فرد در حال رشد را شامل نمیشود اما با این حال به تجربه های او تأثیر می گذارد. مثل سازمانهای رسمی

کلان سیستم بیرونی ترین سطح الگوی برونفن برتر موقعیت بخصوص نیست. بلکه از ارزشها قوانین سنتها و امکانات یک فرهنگ خاص تشکیل میشود.

سیستم پویا و همیشه متغیر محیط نیروی پویا و همیشه متغیر است.

بعد زمانی خود را - سیستم زمانی نامید.

روشهای پژوهش رایج

مشاهده منظم: مشاهده بین بدن

معایب روش طبیعت

از طریق مشاوره ساخت دار اقدام میشود.

عدم پی بردن به علت

گزارش- با روش گزارش پاسخ پی به علت رفتار می پردازند.

گزارشهای شخصی مصاحبه بالینی - مصاحبه ساخت دار پی بردن از ادراک احساس و ارزشها.

روش بالینی مورد پژوهشی - اهمیت زندگی نامه افراد

روشهایی برای بررسی فرهنگ

روش بالینی - اطلاعات وسیعی را در مورد یک نفر از طریق مصاحبه ها - مشاهده ها گاهی نمره آزمون تامین میکند. اینکه از چه روش برای پژوهش استفاده میکند بستگی به هدفهای پژوهش آنها بستگی دارد.

طرح همبستگی

روش را برای بررسی رابطه تجربه ها یا ویژگی شرکت کننده ها با رفتار با رشد آنها در اختیار می گذارند نقطه ضعف نمی توانیم علت و معلول را استنباط کنیم.

ضریب همبستگی - عددی است که شرح میدهد چگونه دو مقیاس با متغیر با یکدیگر ارتباط دارند.

طرح آزمایش

(الف) امکان نتیجه گیری درباره علت و معلول را میدهد.

(ب) متغیر مستقل و وابسته

طرح رشد طولی - یک گروه آزمودنی بارها در سنیت مختلف بررسی میشوند.

طرح مقطعی - گروه هایی از افراد که از نظر سن فرق دارند در مقطع زمانی یکسان بررسی میشوند

تعاریف:

روانشناسی رشد: روانشناسی رشد به مطالعه تغییراتی میپردازد که از زمان انعقاد نطفه تا مرگ اتفاق می افتد.

نظریه رشد: به مجموعه ی منسجمی از اظهارات که رفتار را توصیف، توجیه و پیش بینی میکند، اطلاق میگردد.

رسش (maturation): عبارت است از تغییرات از پیش تعریف شده ی ژنتیکی که مستقل از تاثیرات محیطی است و امکان یادگیری های مختلف را برای موجود زنده فراهم میکند.

یادگیری (learning): تغییرات نسبتا پایداری است که ناشی از تجربیات فرد است.

نمو (growth): برنامه ژنتیکی و از قبل برنامه ریزی شده ای است که از زمان لقاح تا نوجوانی ادامه دارد و بیشتر حالت افزایشی دارد.

رشد (Development): حاصل جمع رسش، نمو و یادگیری است که شامل تغییرات کمی و کیفی است و از زمان لقاح تا مرگ ادامه دارد.

موضوعات اساسی

پژوهش در مورد رشد انسانها نسبتاً جدید است. بررسی کودکان تا اوایل قرن بیستم شروع نشده بود. تحقیق در مورد رشد بزرگسالی، پیری و تغییر در دوره ی زندگی فقط در دهه ی ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ آغاز شده بود. با این حال دیدگاههای مربوط به این که افراد چگونه رشد و تغییر میکند قرنها وجود داشته اند. زمانی که این حدس ها با پژوهشها در آمیختند به ساخت نظریه های رشد منجر شدند. همان طور که در تعریف نظریه گفته شد. نظریه مجموعه ی منظم و منسجمی از اظهارات است که رفتار را توصیف توجیه و پیش بینی میکند برای مثال یک نظریه ی خوب در مورد دلبستگی کودک مراقب باید این ویژگی ها را داشته باشد.

۱ - رفتارهایی را توصیف کند که کودک ۶ تا ۸ ماهه برای دریافت محبت و آرامش از جانب یک بزرگسال آشنا از خود نشان میدهد.

۲ - توضیح دهد که چرا کودکان چنین تمایل نیرومندی دارند.

۳- پیامدهای این پیوند عاطفی را روی روابط فرد در طول زندگی پیش بینی کند.

نظریه ها به ۲ دلیل ابزارهای حیاتی در رشد انسانها و سایر تلاشهای علمی هستند اولاً چارچوب منطقی را برای مشاهده ی افراد در اختیار می گذارند. به عبارت دیگر آنچه را که میبینیم هدایت می کنند و به آن معنی میدهند. ثانیاً نظریه های که پژوهش آنها را تأیید کرده است، مبنایی برای اقدام علمی تامین می کنند. زمانی که یک نظریه وجود داشته باشد که با ما کمک کند تا رشد را بشناسیم برای آگاهی از این که چه کنیم تا بهزیستی و درمان کودکان و بزرگسالان را بهبود بخشیم در وضعیت بهتری قرار میگیریم.

به طور کلی نظریه ها تحت تأثیر ارزشهای فرهنگی و نظامهای عقیدتی زمان خود قرار دارند. اما نظریه ها از یک نظر با عقیده یا دیدگاه صرف فرق دارند ادامه ی وجود یک نظریه به اثبات علمی آن بستگی دارد یعنی این که یک نظریه باید با یک رشته از روشهای تحقیق که جامعه ی علمی آن را قبول دارد آزمایش شود و یافته های آن باید با گذشت زمان پایدار و تکرار پذیر باشند.

در حوزه ی رشد انسان نظریه های متعددی وجود دارند که دیدگاه های آنها در مورد افراد و نحوه ای که تغییر می کنند بسیار متفاوت هستند. مطالعه رشد به دلایل زیر هیچ واقعیت اساسی ای را تأمین نمی کند.

۱ - پژوهشگران همواره در مورد معنی آنچه که می بینید، اتفاق نظر ندارند.

۲- انسان ها موجودات پیچیده ای هستند و همواره از نظر جسمانی روانی هیجانی و اجتماعی تغییر می کنند و تا کنون هیچ نظریه ی واحدی نتوانسته است تمام این جنبه ها را توضیح میدهد.

۳- وجود نظریه های متعدد به پیشرفت دانش کمک میکند زیرا پژوهشگران همواره سعی دارند این دیدگاه مختلف را حمایت تکذیب و ترکیب کنند.

نظریه های مختلفی در زمینه ی رشد انسان ها وجود دارند، اما میتوان همه آنها را در ۳ موضوع اساسی سازمان بندی کرد:

۱ آیا روند رشد پیوسته است یا ناپیوسته؟

۲ آیا یک روند رشد همه ی انسان ها را مشخص میکند یا چند روند احتمالی وجود دارد؟

۳ آیا در تعیین رشد عوامل ژنتیکی مهم هستند یا عوامل محیطی؟

نظریه های اساسی که در روانشناسی وجود دارند دو احتمال را در مورد رشد در نظر میگیرند. بعضی از آنها رشد را "پیوسته" و بعضی از آنها رشد را "ناپیوسته" می دانند.

یکی دیگر از مسائل مطرح شده در روانشناسی رشد این است که "یک دوره رشد وجود دراد یا چند دوره ی رشد؟ درست است که نظریه پردازان مرحله ای معتقدند که افراد در همه فرهنگ ها و جوامع، زنجیره ی رشد یکسانی را طی میکنند اما نظریه پردازان معاصر موقعیت هایی را در نظر میگیرند که رشد را به صورت چند لایه و پیچیده شکل میدهند.

یکی دیگر از مسائلی که در روانشناسی رشد مطرح میشود مساله طبیعت و تربیت است. منظور از طبیعت ویژگی های زیستی و فطری است. منظور از تربیت، نیروهای محیطی، مادی و اجتماعی است. هرچند که همه نظریه پردازان برای طبیعت و تربیت نقش هایی را در نظر میگیرند اما از نظر اهمیتی که برای هر کدام قایل میشوند باهم متفاوتند. بعضی از آنها بر ثبات ویژگی های افراد تاکید میکنند، لذا وراثت را عامل مهم تری تلقی میکنند.

تا این جا در مورد و موضوعات اساسی رشد انسان در دو حد افراطی صحبت کردیم راه حلهای یک طرف در مقابل طرف دیگر اما در ادامه خواهیم دید که مواضع بسیاری از نظریه ها تعدیل شده اند. نظریه های نوین دریافته اند که هر دو طرف امتیازهایی دارند. برخی نظریه پردازها معتقدند که هم تغییرات پیوسته و هم تغییرات ناپیوسته رشد را مشخص میکنند و جانشین یکدیگر میشوند. برخی نیز تصدیق میکنند که رشد میتواند هم ویژگیهای همگانی داشته باشد و هم ویژگی هایی که

منحصر به فرد و منحصر به شرایط ویژه است. بالاخره این که پژوهشگران جدید نمی پرسند که وراثت مهمتر است یا محیط بلکه آنها می خواهند بدانند که چگونه طبیعت و تربیت با کمک هم بر صفات و قابلیت فرد تأثیر میگذارند.

دیدگاه دیگری که در روانشناسی رشد وجود دارد نگاه متداول تری به رشد دارد. این دیدگاه "دیدگاه عمر" نام دارد و ۴ فرضیه در این دیدگاه مدنظر قرار میگیرد:

۱. رشد به صورت مادام العمر است

۲. رشد چند بعدی و چند جهتی است

۳. رشد کاملا شکل پذیر است.

۴. رشد به صورت چند موقعیتی است.

مفهوم مرحله در روانشناسی

از کارهای اساسی در روانشناسی تحولی بررسی فرآیندهای روانی و مشخص کردن مراحل می باشد . هر مرحله باید واجد شرایط و ملاک هایی باشد. آن شرایط عبارت اند از:

۱- محل و زمان ثابت هر مرحله همیشه بعد از مرحله ی معینی می آید و مرحله ی دیگری را به دنبال دارد. مثلاً اگر فرآیند هوش را در انسانها به ۱۳ مرحله تقسیم کرده باشند مرحله دوم در همه افراد باید مرحله دوم باشد. یعنی مرحله ی دوم مرحله ای است که همیشه بعد از مرحله ی اول قبل از مرحله سوم ظاهر میگردد. چنانچه در یک بررسی تطبیقی مثلاً آنچه که مرحله ی سوم نامیده میشود با یک جمعیت آفریقایی تطابق نداشته باشد، ما حق نداریم از مرحله ی سوم صحبت کنیم چرا که ترتیب توالی ثابت را ندارد و در نتیجه ارزش علمی ندارد. بنابراین باید توجه داشت که معمولاً مراحلی که در مورد تحول مطرح میشوند با سنین متوسطی مطابقت می کنند. ممکن است سن های تقریبی مطرح شده در مورد مراحل در جوامع و فرهنگ های مختلف کم و بیش تغییر کند اما آنچه که ثابت است ترتیب توالی یا پشت سر هم قرار گرفتن مراحل است که مهمترین شرط مرحله در تحول فرآیندهای روانی است.

۲- صفت توحیدی هر مرحله باید تمام خصوصیات مرحله ی قبلی را داشته باشد. به عبارت دیگر یکپارچه شدن خصوصیات در هر مرحله ی جدید تمام خصوصیات مرحله ی قبل به اضافه خصوصیات مرحله ی جدید، صفت توحیدی نام دارد.

۳- به وجود آمدن ساخت های مجموعه ای یعنی باید در هر مرحله یک سلسله مکانیزم های کم و بیش هم تراز شده به صورت یک مجموعه در بیایند. به عبارت دیگر یک مرتبه ی «تعادل» در هر مرحله حاصل میگردد. بر اساس همین ساختهای مجموعه ای میتوان مراحل را از یکدیگر تفکیک کرد. در این مورد می توان اکتساب معارف را مثال زد. مثلاً در زبان معمولی و در سطح ابتدایی کسی را با سواد نمیگوییم که فقط بخواند یا بنویسد، یا تنها جمع و تفریق بداند، بلکه این معارف که ظاهراً مجزا به نظر میرسند به طور کلی نشان دهندی یک ساخت کلی هستند که سواد» نامیده میشود و هر کس که به مجموع این مکانیزم ها دست یابد با سواد خوانده میشود.

۴- هر مرحله ۲ تراز دارد «تراز تهیه» یا «فراهم سازی» یعنی یک سری فرآیندهای روانی معین در یک فاصله زمانی معین پیش می روند.

تراز "اتمام" عبارت است از به تعادل رسیدن آن فرایندهای روانی. این تحول درست مثل نمو یک درخت است که در بهار از خواب زمستانی بیدار می شود و شروع به نمو میکند تراز تهیه و یک حلقه به حلقه های تشکیل دهنده ی نمو آن افزوده میشود. سپس زمستان فرا می رسد و درخت که مرحله ی از نمو خود را تمام کرده است مرتبه ی تعادل استراحت میکند.

سرآغاز علمی

مطالعه ی رشد در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم به سرعت تحول یافت روشها و نظریه های متعددی به دنبال مشاهدات پیشین در مورد رشد انسان پدیدار گشتند. تمامی پیشرفتهای به وجود آمده منجر به تقویت حوزه ی امروزی گشته است.

داروین پیشگام مطالعه ی علمی کودک چارلز داروین طبیعت شناس بریتانیایی معمولاً پیشگام مطالعه ی علمی کودک به حساب می آید. داروین تنوع بی نهایتی را در گیاهان و گونه ی حیوان مشاهده کرد. او همچنین دریافت که در بین یک گونه هیچ دو جانداری دقیقاً مثل هم نیستند او بر اساس این مشاهدات خود نظریه مشهور تکامل را ساخت.

نظریه او بر دو اصل مربوط به هم استوار است انتخاب طبیعی و بقای شایسته ترین داورین معتقد بود که برخی گونه ها توسط طبیعت انتخاب شده اند. تا در محیط های خاصی ادامه حیات دهند چرا که آنها ویژگیهایی را دارا هستند که با محیط شان متناسب است (فرآیند انتخاب طبیعی) سایر گونه ها از بین میروند چون با محیط شان متناسب نیستند. افراد گونه ای که ضروریات محیط را برآورده می کنند به زندگی ادامه میدهند. تولید مثل می کنند و ویژگی های مطلوب خود را به نسلهای آینده منتقل می کنند فرآیند بقای شایسته ترین تأکید داروین بر ارزش سازگاری ویژگی های جسمانی و رفتاری به نظریه های مهم رشد راه یافته است.

داروین در مدت مطالعات خود به این قضیه پی برد که رشد پیش از تولد بسیاری از گونه ها بسیار مشابه است. این خبر میدهد که همه ی گونه ها از جمله انسان ها از تبار تعداد معدودی اجداد مشترک هستند. سایر دانشمندان نیز از مشاهدات داروین نتیجه گرفتند که رشد کودک از برنامه ی کلی تکامل گونه ی انسان تبعیت میکند. گرچه بعدها معلوم شد که این عقیده درست نیست اما شبیه دانستن رشد کودک با برنامه ی تکامل انسان پژوهشگران را ترغیب کرد تا تمام جنبه های رفتار کودکان را به دقت مورد مطالعه قرار دهند.

محاسن و معایب نظریه های رفتارگرایی و یادگیری اجتماعی

رفتارگرایی و نظریه ی یادگیری اجتماعی در بسیاری از موارد، در درمان مشکلات عاطفی و رفتاری مؤثر بوده اند. اما روشهای آنها با هم فرق دارد. مثلاً با توجه به نظریه رفتارگرایی روشهایی مثل «تحلیل رفتار کاربردی» (Applied behavior analysis) به کار برده میشود. در این روشها برای از بین بردن رفتارهای ناخوشایند و افزایش دادن پاسخ های جامعه پسند. شرطی سازی را با سرمشق گیری ترکیب می کنند این روش برای برطرف کردن انواع مشکلات در کودکان و بزرگسالان مثل پرخاشگری

تأخیر در زبان آموزی و ترسهای شدید به کار رفته است. یا این حال سرمشق گیری و تقویت اطلاعات کاملی را مورد رشد به دست نمیدهند در واقع رفتارگرایی و نظریه ی یادگیری اجتماعی در مورد تأثیرات محیطی دیدگاه محدودی را ارائه میدهند البته بندورا با تأکید بر شناخت و در نظر گرفتن نقش فعال برای افراد در یادگیری در میان نظریه پردازان یادگیری اجتماعی منحصر به فرد است از رفتارگرایی و نظریه ی یادگیری اجتماعی به خاطر دست کم گرفتن مشارکت افراد در رشد خودشان انتقاد شده است.

دیدگاههای نظری جدید

مرتباً روشهای تازه ای برای آگاهی از فرد در حال رشد ایجاد میشوند که دستاوردهای نظریه های پیشین را زیر سؤال میبرند و آنها را بهبود می بخشند. این روزها رویکردها و پژوهشهای جدید آگاهی ما را از عمر گسترش میدهد.

رویکرد پردازش اطلاعات خبرپردازی)

در دهه ی ۱۹۷۰ پژوهشگران از رفتارگرایی سرخورده شدند و از تلاش برای تأیید دیدگاه های پیاژه نیز مأیوس گشتند. آنها به رویکرد جدیدی به نام پردازش اطلاعات خبر پردازی) روی آوردند. الگوی اصلی روان شناسان پردازش اطلاعات از انقلاب رایانه تأثیر گرفت و همزمان با پیشرفت تکنولوژی، رویکرد فوق پیشرفتهای زیادی کرد. در اواسط دهه ی ۱۹۵۰ نظریه پردازانی نظیر آلن نیوول و هربرت سیمون ذهن آدمی را با ابتکاری حیرت انگیز که مغز الکتریکی نامیده میشد مقایسه کردند. سیمون و همکاران وی اعتقاد داشتند که ذهن و رایانه هر دو ابزارهایی هستند که برای اندوزش بازیابی و تحلیل اطلاعات ظرفیت محدودی دارند. به طور کلی میتوان رایانه را متشکل از دو بخش سخت افزار (کل دستگاه) و نرم افزار برنامه ی رایانه دانست. در قیاس با رایانه روان شناسان خبر پرداز معتقدند که مغز دستگاه عصبی و گیرنده های حسی سخت افزار هستند و مهارت هایی نظیر حافظه دریافت و سازمان دهی اطلاعات نرم افزار هستند. در این رویکرد ذهن انسان مانند کامپیوتری در نظر گرفته می شود که اطلاعات در آن جریان پیدا میکنند. اطلاعات از زمانی که به حواس ارایه میشوند مرحله ی درون داد تا زمانی که پاسخ های رفتاری ایجاد میشوند مرحله ی برون داد به طور کامل کدگذاری شده تغییر شکل و سازمان می یابند. پژوهشگران پردازش اطلاعات برای ترسیم مراحلی که افراد برای حل کردن مسایل طی میکنند از نمودار گردشی استفاده میکنند. در این نمودارها مدلهای تفکر یک کودک و بزرگسال کاملاً مشخص شده است. نظریه پردازان خبر، معتقدند که کودکان سنین مختلف در حل مسأله مهارتهای کیفی خاصی دارند ولی معتقد نیستند که توانایی های کیفی آنها صرفاً مختص به دوره ی خاصی باشد. آنها برخلاف پیاژه معتقدند که کودکان در یک مقطع سنی ممکن است در بعضی مهارتها پیشرفته و در بعضی مهارت ها ضعیف باشند. به عبارت دیگر این روانشناسان در هر مقطع سنی مهارتهای مختلفی را در نظر میگیرند اما پیاژه برای هر دوره از رشد شناختی

مهارتهای خاصی را در نظر میگیرد. مدلهای گوناگون پردازش اطلاعات وجود دارند. برخی از این مدلها خیلی محدود هستند زیرا مهارت خود را در یک یا چند تکلیف دنبال می کنند. الگوهای دیگر سیستم های شناختی انسان را به صورت یک کل در نظر میگیرند و از این الگوهای کلی به عنوان راهنمایی برای پرسیدن منظم تر و برنامه دار میشوند؟

سؤال هایی در مورد تغییرات سنی در تفکر استفاده میکنند. سؤالهایی مثل

- آیا توانایی کودک در جستجوی محیط برای یافتن اطلاعات لازم جهت حل کردن یک مسأله با بالا رفتن سن منظم تر و برنامه دار می شوند؟

- کودکان پیش دبستانی در مقایسه با کودکان دبستانی و بزرگسالان چه مقدار اطلاعات جدید را در حافظه می توانند نگه دارند؟

- چرا سرعت پردازش اطلاعات در افراد سالخورده کندتر از افراد جوان است؟

- آیا افت حافظه در سنین پیری در برخی تکالیف مشاهده میشود یا در تمام تکالیف؟

پردازش اطلاعات مانند نظریه ی شناختی - رشدی پیاژه افراد را به صورت موجوداتی فعال و معقول در نظر میگیرند که در پاسخ به درخواست های محیطی تفکر خود را تغییر میدهند اما بر خلاف پیاژه مراحل رشد وجود ندارد بلکه فرآیندهای فکر توجه حافظه راهبردهای برنامه ریزی و غیره در تمامی سنین مشابه فرض میشوند ولی به درجات کمتر یا بیشتر آشکار می گردند.

نظریه پردازان خبر پردازی شناخت را به عنوان فعالیتی کاملاً پیچیده در نظر میگیرند آنها رشد ذهنی را از طریق مطالعه ی رشد مهارت های پردازش شناختی مثل توجه ادراک دریافت یادگیری تفکر یادآوری ارزشیابی مشکل گشایی استنتاج و فراشناخت بررسی می کنند بنابراین در رویکرد پردازش اطلاعات رشد به صورت پیوسته و نه مرحله ای در نظر گرفته میشود. مهمترین امتیاز رویکرد پردازش اطلاعات این است که از روشهای پژوهشی دقیق برای بررسی شناخت استفاده کرده است لذا در زمینه ی آموزش و پرورش کاربرد فراوانی دارد. نقطه ضعف این رویکرد این است که اطلاعات به دست آمده، عمدتاً در موقعیتهای آزمایشگاهی مصنوعی حاصل شده اند و جنبه هایی از شناخت نیز مثل «خلاقیت» گرفته شده است.

اغلب مدل های کلی سیستم پردازش اطلاعات ذهن انسان را به سه قسمت اصلی تقسیم می کنند.

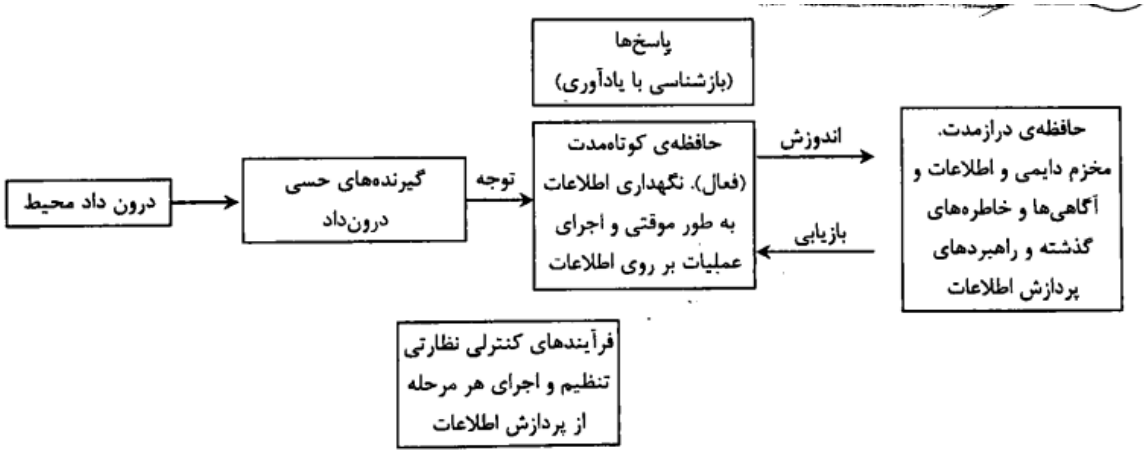
حافظه ی کوتاه مدت

حافظه ی بلند مدت

حافظه ی حسی

زمانی که اطلاعات به هر کدام از این قسمتها وارد میشوند میتوانیم با استفاده از راهبردهای ذهنی روی آنها عمل کنیم و آنها را تغییر دهیم. بدین ترتیب تفکر خود را کارآمدتر کرده و احتمال نگهداری اطلاعات را افزایش میدهیم حافظه ی حسی اطلاعات به دست آمده از طریق حواس مثل S دیدنی ها و شنیدنی ها را مستقیماً بازنمایی میکند و آنها را برای مدت کوتاهی ذخیره میکند. در صورتی که به اطلاعات خاصی «توجه» شود، این اطلاعات به مرحله ی بعدی پردازش اطلاعات یعنی حافظه کوتاه مدت انتقال پیدا می کنند. حافظه ی فعال یا کوتاه مدت بخش هشیار سیستم ذهنی ماست.

نمودار الگوی عملکرد حافظه تکینسون و شیفرین



همان طور که در شکل میبینیم این الگو شامل سه بخش حافظه حسی حافظه ی کوتاه مدت و حافظه ی دراز مدت است که هر یک در ثبت اطلاعات و پردازش آن نقش دارند برای یادگیری و یاد سپاری وقایع اولین گام رمز گردانی اطلاعات است که با کمک آن اطلاعات دریافتی از حافظه حسی به حافظه ی کوتاه مدت و سپس به حافظه ی دراز مدت منتقل میشود. سپس این اطلاعات به شکل مناسبی برای اندوزش سازماندهی میشوند. پس از فرآیند اندوزش، فرد باید بتواند اطلاعات ثبت شده را بازیابی کند به طور مثال اگر فرد بخواهد پاسخ یک سؤال چهار گزینه ای را بدهد، به عمل بازشناسی می پردازد. اما در صورتی که بخواهد واقعه ای را به یاد آورد مثل سال تولد رئیس جمهور باید به حافظه ی خود مراجعه کند در این جاست که فرایند یادآوری مطرح است. به طور کلی در رویکرد پردازش اطلاعات یا خبر پردازی رهیافت هایی نظیر ادراک فراحافظه آگاهی از نحوه ی عملکرد حافظه، استنتاج، ارزشیابی و در نهایت کاربرد قواعد و فرآیندهای نظارتی مطرح میشوند. این راهبردها عملکردی هماهنگ و یکپارچه دارند شبیه یک ارکستر ولی میتوان عملکردهای مختلف هر کدام را تفکیک کرد و به صورت جداگانه مورد بررسی قرار داد. مثلاً اگر کودک یا نوجوانی نتواند از عهده ی حل مسأله برآید رویکرد پردازش اطلاعات دلایل زیر را برای آن در نظر میگیرد:

۱-مشکل او از عدم توجه کافی به جنبه های مربوطه ریشه گرفته است.

۲ - او توان آن را ندارد که اطلاعات را در حافظه ی کوتاه مدت خود با صرف زمان مناسب نگهداری کند.

۳ - مشکل او نداشتن اطلاعات کافی یا عدم درک درست مسأله است

نظریه اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی

در حوزه ی رشد انسان، اخیراً تحقیقات زیادی انجام گرفته است که به بافت فرهنگی افراد می پردازد. تحقیقاتی که به مقایسه ی فرهنگها و گروه های قومی موجود در فرهنگ ها می پردازد ما را در مورد وجوه مشترک و تفاوتهای فردی در رشد آگاه می سازد. بنابراین پژوهشهای میان فرهنگی یا چند فرهنگی به ما کمک می کنند تا به مشارکت عوامل زیستی و محیطی در زمان بندی ترتیب ظاهر شدن و تنوع رفتارهای کودکان و بزرگسالان سروسامان دهیم. در گذشته، مطالعات میان فرهنگی روی تفاوتهای فرهنگی گسترده در رشد تأکید میکردند. برای مثال روی این موضوع مطالعه می کردند که آیا کودکان یک

فرهنگ از نظر رشد حرکتی از کودکان دیگر پیشرفته تر هستند با در تکلیف عقلانی بهتر از آنها عمل می کنند؟ اما این رویکرد ما را وادار می کنند تا به غلط نتیجه بگیریم که یک فرهنگ در تقویت رشد برتر است در حالی که فرهنگ دیگر ناقص است. این رویکرد به ما کمک نمی کند تا بفهمیم چه تجربه هایی به تفاوت های فرهنگی در رفتار کمک می کنند را روانشناس روسی، لوو ویگوتسکی به بررسی رابطه شیوه های خاص فرهنگی با رشد پرداخته است. دیدگاه او نظریه اجتماعی - فرهنگی» نامیده می شود. طبق این نظریه فرهنگ ارزشها اعتقادات سنتها و مهارتهای یک گروه اجتماعی به نسل بعدی منتقل می شود. او معتقد است که رشد «پیوسته» است اما از فرهنگی به فرهنگ دیگر فرق میکند و همه کودکان مراحل یکسانی را نمی گذرانند. به عقیده ویگوتسکی تعامل اجتماعی، به ویژه گفتگوهای باری بخش با اعضای آگاه تر جامعه برای این که کودکان شیوه های تفکر و رفتاری را یاد بگیرند که فرهنگ جامعه را می سازد، بسیار ضروری است. ویگوتسکی معتقد بود که وقتی بزرگسالان و همسالان خبره تر به کودکان کمک می کنند تا فعالیتهایی را یاد بگیرند که از نظر فرهنگی با معنی هستند. ارتباط بین آنها جزیی از تفکر کودکان میشود بعد از این که کودکان ویژگیهای مهم این گفتگوها را درونی می کنند. می توانند برای هدایت کردن رفتار و اعمال خودشان و فراگیری مهارتهای جدید از زبان درونی خودشان استفاده کنند

نظریه ی ویگوتسکی به ویژه در مطالعه رشد شناختی با نفوذ بوده است. اما رویکرد ویگوتسکی با رویکرد پیاژه کاملا فرق دارد. پیاژه آموزش مستقیم والدین را با اهمیت نمی دانست و بیشتر روی تلاشهای فعال و مستقل کودکان برای با معنی کردن دنیایشان تاکید میکرد ویگوتسکی با پیاژه موافق بود که کودکان موجودات فعال و سازنده ای هستند اما بر خلاف پیاژه رشد شناختی را به صورت فرآیند میانجی اجتماعی در نظر می گرفت. بدین معنی که کودکان به حمایت بزرگسالان و همسالان نیازمندند. او معتقد نبود که همه کودکان مراحل یکسانی را پشت سر می گذارند، در عوض به محض این که کودکان زبان را فرا میگیرند. توانایی تقویت شده آنها در برقراری ارتباط با دیگران به تغییرات پیوسته در فکر و رفتار منجر میشود که میتواند از فرهنگی به فرهنگ دیگر کاملا فرق داشته باشد. یکی دیگر از مفاهیم مطرح شده توسط ویگوتسکی منطقه مجاور رشد یا پتانسیل رشد می باشد. این مفهوم به تکالیفی اشاره میکند که کودک به تنهایی نمی تواند انجام دهد اما با کمک افراد ماهرتر بزرگسالان با کودکان بزرگتر میتواند آنها را انجام دهد.

محاسن و معایب نظریه ویگوتسکی

اگرچه پژوهشهایی که از نظریه ویگوتسکی الهام گرفته اند بیشتر روی کودکان تمرکز دارند اما دیدگاه او در مورد سنین مختلف کاربرد دارد. آنچه که در نظریه ویگوتسکی اهمیت دارد تأکید بر این مسأله است که فرهنگها تکالیفی را برای اعضای خود انتخاب می کنند که تعاملات اجتماعی خاصی را ایجاب میکند و در نتیجه مهارتهایی را به بار می آورند که برای موفقیت در یک فرهنگ خاص ضروری هستند مثلاً در برزیل، کودکان شکلات فروش با این که تحصیلاتی ندارند در اثر خریدن شکلات از عمده فروشها و چک و چانه زدن با آنها و مشتریان در خیابانهای شهر توانایی ریاضی پیشرفته ای را فرا می گیرند. یافته هایی از این قبیل نشان میدهند که کودکان و بزرگسالان توانمندیهایی را در هر فرهنگ پرورش میدهند که در فرهنگهای دیگر وجود ندارد. دیدگاه فرهنگی نشان میدهد که پژوهش در مورد رشد صرفاً بر پایه ی اقلیت کوچکی از نوع بشر استوار است. بدون

در نظر گرفتن کل دنیا نمی توانیم فرض کنیم که زنجیره های رشدی که ما مشاهده میکنیم «طبیعی» هستند یا تجربه هایی که آنها پرورش می دهند ایده آل هستند.

انتقادی که بر ویگوتسکی وارد شده است. این است که تأکید او بر فرهنگ و تجربه ی اجتماعی باعث شده است که او جنبه ی زیستی رشد را نادیده بگیرد. گرچه او بر اهمیت زیست شناسی واقف بوده است اما در مورد نقش وراثت و رشد مغز در تغییر شناختی کمتر سخن گفته است.

نظریه سیستم های بوم شناختی:

روان شناسی آمریکایی یوری برونفن برنوم باقی رویکردی به رشد انسان است که طی ۲۰ سال گذشته در این حوزه بسیار اهمیت داشته است. چرا که دیدگاه او دیدگاهی بسیار متفاوت و کامل در مورد تأثیرات بافتی بر رشد ارائه میدهد. وی فرد را به صورت سیستم پیچیده ای از روابط در نظر میگیرد که چندین سطح از محیط اطراف بر او تأثیر می گذارند. این نظریه نظریه ی سیستم های بوم شناختی نام دارد اما از آن جایی که آمادگی های زیستی کودک و نیروهای محیطی با هم پیوند می خورند. برونفن برتر نظریه ی خود را به الگوی زیست بوم شناختی تغییر نام داد. قبل از نظریه ی برونر اغلب پژوهشگران رشد را کاملاً محدود می دانستند به صورتی که به رویدادها و شرایطی که بلافاصله فرد را احاطه می کنند محدود میشد. برنر با مجسم کردن محیط به صورت یک رشته ساختارهای آشیانه ای که خانه، مدرسه، محله و محیط های کار را که افراد هر روز در آن زندگی می کنند شامل می شود. این دیدگاه را گسترش داد.

برونفن برتر محیط را به صورت ساختارهای مختلفی در نظر میگیرد که هر کدام از این ساختارها و لایه ها به گونه ای قدرتمند بر رشد فرد تأثیر می گذارند. این سطوح عبارت اند از:

۱- **ریز سیستم (میکروسیستم)** عمیق ترین سطح محیط است که فعالیت ها و الگوهای تعامل در نزدیکترین محیط فرد را شامل می شود. رابطه ها در این جا دو جهتی هستند. مثلاً والدین بر رفتار کودکان تأثیر میگذارند و برعکس برای مثال یک کودک مهربان احتمالاً واکنش های خوشایند و صبورانه والدین را بر می انگیزد. در حالی که یک کودک فعال و بی قرار به احتمال زیاد با قید و بند و تنبیه والدین مواجه خواهد شد. اما شیوه های فرزند پروری که هر یک از این دو کودک تجربه می کنند و منجر به تقویت یا تضعیف رشد آنها می گردد به سیستم های محیطی بستگی دارد که روابط والد کودک را تحت تأثیر قرار می دهد.

۲- **میان سیستم (مزوسیستم)** ارتباط بین ریز سیستم ها را شامل میشود. مثلاً پیشرفت تحصیلی فرد علاوه بر این که به فعالیت های کلاسی مربوط می شود به روابط والدین در خانه و میزان تلاش او برای یادگیری موارد درسی مربوط میشود در میان بزرگسالان نیز این که یک نفر در مقام عمر و والد چقدر در منزل خوب عمل میکند به تجربه های او در محیط کار و بالعکس مربوط میشود.

۳- **برون سیستم (اگزو سیستم)** عبارت است از موقعیتهای اجتماعی که به طور مستقیم فرد در حال رشد را شامل نمی شود. اما به هر حال بر تجربه های او تأثیر میگذارد. این موقعیتها میتوانند سازمانهای رسمی مثل هیأت مدیره در محیط کار فرد یا

خدمات بهزیستی در جامعه باشند. مثلاً برنامه های انعطاف پذیر مرخصی های استحقاقی پدر و مادر مرخصهای استعلاجی برای والدینی که فرزندانشان بیمارند راه هایی هستند که محیط های شغلی میتوانند به والدین کمک کنند تا فرزندان خود را پرورش دهند و به طور غیر مستقیم رشد والد و کودک را تقویت کنند حمایت های برون سیستم می تواند غیر رسمی نیز باشد مثل شبکه های اجتماعی دوستان و اعضای خانواده اصلی که توصیه رفاقت و حتی کمک مالی تامین می کنند. پژوهش ها نیز تأثیر منفی اختلال در فعالیتهای برون سیستم را تأیید می کنند خانواده هایی که به خاطر پیوندهای شخصی یا اجتماعی اندک، از لحاظ اجتماعی منزوی هستند یا بی کار میباشند تعارض زناشویی و سوء استفاده بیشتری از کودک نشان میدهند. کلان سیستم ماکروسیستم بیرونی ترین سطح محیط است که ارزشها قوانین سنتها و امکانات یک فرهنگ خاص را شامل می شود. مثل حمایت ها و امتیازاتی که کشورها برای مراقبت از کودکان قابل میشوند و یا مستمری سعادتمندانه ای که دولت برای بازنشستگان تأمین می کند و همین مستمری از سلامت سالخوردگان حمایت می کند.

سیستم پویا و همیشه متغیر

طبق نظریه ی برونفن برتر محیط نیرویی راکد نیست که افراد را به طور یکسان تحت تأثیر قرار دهد بلکه همیشه پویا و متغیر است. زمانی که افراد نقش ها و موقعیت هایی را به زندگی خود اضافه می کنند وسعت ریز سیستمهای آنها تغییر میکند. این تغییرات در موقعیتها به قول بروتفن برنر انتقال های بوم شناختی نام دارند که در سراسر زندگی صورت میگیرند و اغلب نقطه ی عطف مهمی در رشد هستند آغاز مدرسه وارد شدن به نیروی کار، ازدواج کردن پدر و مادر شدن طلاق گرفتن نقل مکان کردن و بازنشستگی نمونه هایی از آنها هستند برونفن برتر بعد زمانی الگوی خود را سیستم زمانی (chronosystem) می نامد تغییرات رویدادهای زندگی میتواند از بیرون تحمیل شود با این که از درون فرد ناشی گردد چرا که افراد بسیاری هستند که موقعیت های زندگیشان را خودشان می آفرینند انتخاب می کنند و تغییر میدهند. انجام این کارها به سن ویژگیهای جسمانی، عقلانی و شخصیت آنها و همچنین فرصت هایی که محیط برای آنها فراهم آورده است بستگی دارد. بنابراین در نظریه ی سیستمهای بوم شناختی رشد نه توسط شرایط محیطی و نه توسط گرایشهای درونی فرد هدایت میشوند بلکه افراد هم تولید کننده ی محیط و هم محصول آن هستند و متقابلاً روی هم تأثیر می گذارند. ص ۲۰

نظریه ی جان دیویی

جان دیویی، فارغ التحصیل رشته ی فلسفه بود و در کنار آن به شغل آموزگاری نیز مشغول بود. تئوریهای آموزشی دیویی در کتابهای عقاید آموزشی من» (۱۸۹۷). مدرسه و جامعه» (۱۹۰۰) کودک و برنامه ی آموزشی (۱۹۰۲)، «دموکراسی و آموزش» و «تجربه و آموزش» (۱۹۳۸) معرفی شده است. دیویی پیوسته نشان میدهد که آموزش و یادگیری فرآیندهای اجتماعی هستند و در نتیجه مدرسه خود یک مؤسسه ی اجتماعی است که در آن صلاح اجتماعی میتواند و باید شکل بگیرد. به علاوه او باور داشت که دانش آموزان در یک محیط آموزشی که به آنها اجازه ی تجربه و رابطه ی متقابل با برنامه ی درسی را میدهد میباشند و همه ی دانش آموزان باید امکان دخالت و همکاری در یادگیری خود را داشته باشند. ایده های دموکراسی و اصلاح اجتماعی پیوسته در نوشته های دیویی پیرامون آموزش مطرح میشوند. او استدلال قوی برای اهمیت آموزش نه فقط به

عنوان فضایی برای کسب دانش موضوعی بلکه به عنوان فضایی برای یادگیری زندگی ارائه میکند از این دیدگاه هدف آموزش نباید صرفاً یک سری مهارت های از پیش تعیین شده که باید تحقق کامل قابلیتهای فرد و سبک توانایی برای استفاده از آن مهارتها برای منفعت جمعی باشد. او می گوید: «آماده کردن کودک برای زندگی آینده یعنی او را مسئول خود کردن و طوری تعلیمش دادن که بتواند آماده ی استفاده ی کامل از تمام قابلیت هایش باشد. علاوه بر کمک به دانش آموزان برای تحقق کامل قابلیت هایشان دیویی اذعان میکند که مدارس و آموزش در ایجاد اصلاح و تغییر اجتماعی مؤثرند. او می گوید: آموزش، یک روش قانونمند کردن فرآیند شریک شدن در آگاهی اجتماعی است و تطبیق فعالیتهای فردی بر مبنای این آگاهی اجتماعی، تنها راه بازسازی اجتماعی است.

دیویی علاوه بر اعتقاداتی که در مورد آموزش و تأثیرات آن بر جامعه داشت عقاید دقیقی نیز در مورد نحوه ی پیاده سازی آموزش در کلاس درس داشت. در کتاب کودک و برنامه ی درسی دیویی دو طریقه ی فکری اصلی و متعارض در مورد آموزش را به بحث میگذارد. طریقه ی اول بر مبنای برنامه ی درسی است و تمرکزش تقریباً به طور کامل روی موضوع درسی است که قرار است آموزش داده شود. دیویی معتقد است که ایراد اساسی این روش عدم فعالیت دانش آموزان است. در این چارچوب به خصوص کودک صرفاً باید عمق پیدا کند. او معتقد است که برای مؤثرترین آموزش مطالب باید طوری ارائه شوند که دانش آموزان بتوانند بین اطلاعات و تجربه های قبلی خودشان ارتباط برقرار کنند و در نتیجه ارتباطشان با دانش جدید عمیق شود. همزمان، دیویی نسبت به زیاده روی های آموزشگران معتقد به کودک محوری که ادعا میکردند دنبال کنندگان راه او هستند بدبین بود و معتقد بود که اتکا زیاد روی کودک میتواند همان قدر برای فرآیند یادگیری مضر باشد. به نظر او ایراد این روش فکری این بود که اهمیت مطالب درسی و همچنین معلم را نادیده می گرفت.

برای حل این معضل دیویی از ساختار آموزشی دفاع میکرد که تعادلی میان ارائه ی دانش و علاقمندیها و تجربیات کودک برقرار کند. او معتقد بود کودک و برنامه ی درسی دو حدی هستند که یک فرآیند واحد را تعریف می کنند.

استقرار و گسترش روانشناسی ژنتیک

بزرگترین نوآوری و گسترش و پیشرفت روانشناسی را باید مدیون پی ریزی و استقرار روانشناسی ژنتیک دانت اگر مقایسه انسان و حیوان و مقایسه کودک و بزرگسال در آثار متقدمان به چشم میخورد و در آثار عده ای از پیشکسوتان نخست اولین پایه های روانشناسی توصیفی کودک و سپس روانشناسی تجربی شکل گرفته است و اگر در نیمه اول قرن بیستم با تبلور داده هایی در آثار استنلی هال واتسون بینه کلاپارد و دکرولی مواجه می شویم که در پاره ای از آنها گرایش تحولی به چشم میخورد اما فروید گزل والن را باید به حق نخستین پیشگامان این راه دانست. روان تحلیل گری در سطح بالینی درباره نخستین تجربه های زندگی و نخستین یادگیری ها در شکل دادن شخصیت بزرگسال تأکید کرده است و سهم خود را در روانشناسی ژنتیک برجسته ساخته است. گزل «روان پدیدآیی را در قالب مراحلی که بیشتر تصنعی هستند اساس بررسیهای خود قرار داده است و والن در راه کنشی گری و ساخت گرایی به گستره های تحولی دست یافته است. اما با آثار پیاژه و

گسترش نظام او است که در نیمه دوم قرن بیستم شاهد گشایش زمینه های مختلف بررسیهای تحولی و نفوذ این راهبرد در تمام زمینه های روانشناسی هستیم.

در واقع بر اساس آثار پیاژه است که روانشناسی ژنتیک گسترش پیدا کرد و روانشناسی به علم فرآیندهای تحول روانی تبدیل شد. در روانشناسی ژنتیک به جای این که فقط یک مرحله از تحول مثل دوران کودکی یا دیگر دوره های تحول مورد توجه قرار بگیرد کنش های بزرگ روان شناختی از شکل گیری (پدیدآیی) تا تحول نهایی مورد بررسی قرار گرفت. در فصل های بعدی به بررسی نظریه های پیشکسوتان روانشناسی ژنتیک خواهیم پرداخت

روش های پژوهش

یک پژوهشگر برای گردآوری اطلاعات چگونه تصمیم میگیرد؟ روشهای رایج پژوهش عبارت اند از مشاهده ی منظم گزارش شخصی (مثل پرسشنامه ها و مصاحبه ها مورد پژوهشی یا روش بالینی، قوم نگاری مشاهده ی منظم می تواند به دو روش انجام شود:

۱ - مشاهده ی طبیعی

۲ - مشاهده ی ساخت دار

در مشاهده ی طبیعی پژوهشگر می تواند وارد محیط طبیعی شود و رفتار مورد نظر را مشاهده کند. به طور مثال میتوان برای مطالعه ی پاسخ های کودکان پیش دبستانی به ناراحتی همسالانش از این روش استفاده کرد. بدین ترتیب پژوهشگران با وارد شدن به مهد کودکها میتوانند کودکان ۳ - ۴ ساله را در مورد مشاهده قرار دهند و موارد گریه کردن و واکنش های آنها را یادداشت شد. مثلاً این که بی توجهی کردند با کنجکاوی نگاه کردند. سرزنش یا مسخره کردند خود را در ناراحتی همسالانش شریک دانستند. به او کمک کردند یا ابزار همدردی کردند و... مهمترین امتیاز مشاهده ی طبیعی این است که پژوهشگران میتوانند رفتارهای روزمره ای را که امید دارند توضیح دهند. به طور مستقیم مشاهده کنند. البته معایبی نیز در این روش وجود دارد

۱- حضور یک فرد مراقب و نا آشناء می تواند باعث شود که کودکان و بزرگسالان به صورت غیر عادی واکنش نشان دهند.

۲- همچنین همه ی افراد فرصت برابری برای نشان دادن یک رفتار خاص در زندگی روزمره ندارند. در مشاهده ی ساخت دار پژوهشگر شرایطی را فراهم می آورد که رفتار مورد نظر را در آزمایشگاه ایجاد میکند به طوری که همه ی شرکت کنندگان برای نشان دادن پاسخ، فرصت برابری داشته باشند. مثلاً میتوان با استفاده از این روش رفتار تسلی بخش کودکانی را مورد مشاهده قرار داد که گریه کردن یک نوزاد را از طریق ضبط صوت میشنوند. آنها میتوانند با استفاده از یک آیفون با این نوزاد حرف بزنند یا اینکه دکمه ای را فشار دهند و دیگر صدای او را نشنوند. همانطور که می بینیم قدرت کنترل در این روش تحقیق بسیار بیشتر است. اما بزرگترین ضعف آن این است که افراد در آزمایشگاه لزوماً به صورت زندگی روزمره خود رفتار نمی کنند. روشهایی که برای گردآوری مشاهدات منظم به کار می روند بسته به ماهیت مسأله ی پژوهش با هم فرق دارند. بعضی اوقات پژوهشگران نیاز دارند که کل رفتار هر چیزی که اتفاق می افتد را مورد بررسی قرار دهد. مثلاً وقتی که میخواهند به

بررسی تعامل مراقبان مهد کودک با بچه ها بپردازند. حتی مقدار زمان مصرف شده برای صرف چای یا صحبت کردن با تلفن نیز اهمیت دارد. اما در بعضی موارد فقط کافی است که یک یا چند رفتار مورد مشاهده قرار گیرد. مشاهده ی منظم اطلاعات زیادی در مورد این که افراد چگونه رفتار میکنند به ما میدهد اما در مورد علتهای نهفته در آن اطلاعاتی نمی دهد. پژوهشگران برای این نوع اطلاعات باید به گزارشهای شخصی روی آوردند.

گزارش های شخصی

گزارشهای شخصی شامل دو روش میباشند:

۱- مصاحبه های بالینی

۲- مصاحبه های ساخت دار

گزارشهای شخصی ابزارهای هستند که از شرکت کنندگان میخواهند به سؤال هایی در مورد ادراکها افکار توانایی ها احساسها، نگرش ها، اعتقادات و تجربه های گذشته پاسخ دهند. آنها از مصاحبه های بالینی بدون ساختار روشی که پیاژه برای بررسی تفکر کودکان به کار میبرد تا مصاحبه های کاملاً ساخت دار پرسشنامه ها و آزمونها گسترش دارند. مصاحبه ی بالینی دو امتیاز مهم دارد.

اولاً این روش باعث میشود افراد تا حد امکان افکار خود را همان گونه که در زندگی روزمره شان هست، بیان کنند.

ثانیاً مصاحبه ی بالینی در یک دوره زمانی کوتاه میتواند اطلاعات زیادی فراهم آورد. مثلاً از یک مادر میتوانیم با استفاده از روش مصاحبه اطلاعات زیادی در مورد فرزند پروری کسب کنیم.

محدودیتهایی نیز در روش مصاحبه وجود دارد:

۱- برخی شرکت کنندگان دوست دارند که مصاحبه کننده را خشنود سازند. بنابراین ممکن است پاسخهایی بدهند که تفکر واقعی آنها را بیان نکند.

۲- وقتی از رویدادهای گذشته سؤال میشود شاید نتوانند دقیقاً به یاد آورند.

۳- چون مصاحبه ی بالینی به توانایی کلامی افراد و قدرت بیان آنها بستگی دارد میتواند توانایی افرادی را که در انتقال افکار به کلمات مشکل دارند دست کم بگیرد.

۴- از مصاحبه های بالینی به خاطر قدرت انعطاف پذیری آنها نیز انتقاد شده است. وقتی که سؤالها برای هر شرکت کننده به صورت متفاوتی در قالب الفاظ بیان می شود. پاسخهای فرد میتواند ناشی از شیوه ی مصاحبه باشد نه تفاوتهای واقعی در نحوه ای که افراد به موضوع خاصی فکر میکنند. استفاده از مصاحبه های ساخت دار که در آن از افراد سؤالهای یکسان پرسیده میشود این مشکل را حل میکند. با این که مصاحبه های ساخت دار پاسخ های کوتاه تر و مکتوب در اختیار ما می گذارند، اما اطلاعات عمیق مصاحبه ی بالینی را در اختیار قرار نمی دهند.

روش بالینی یا مورد پژوهی روش بالینی اطلاعات وسیعی را در مورد یک نفر از طریق مصاحبه مشاهده و گاهی نمره های آزمون تأمین می کند. هدف این است که تا حد امکان تصویر کاملی از عملکردهای روانی فرد و تجربه های وی به دست آید.

روش بالینی گزارشها و شرح های موردی را در اختیار ما قرار می دهد که از نظر جزئیات توصیفی غنی هستند و در مورد عوامل متعددی که بر رشد تأثیر میگذارند اطلاعات با ارزشی در اختیار ما قرار می دهند.

محدودیت های این روش عبارت اند از:

۱- اطلاعات معمولاً به صورت ذهنی و نامنظم جمع آوری می شوند.

۲- آزادی عمل زیادی برای ترجیحات نظری پژوهشگران وجود دارد و این باعث میشود که مشاهدان تعبیرهای خود را تحریف کنند.

۳- قابلیت تعمیم به سایر افراد وجود ندارد.

روشهایی برای بررسی فرهنگ

علاقه ی پژوهشگران به تأثیر فرهنگ باعث شده است که آنها به روشهایی روی آوردند که اختصاصاً برای پژوهشهای میان فرهنگی و چند فرهنگی ابداع شده است. این که آنها چه رویکردی را انتخاب میکنند بستگی به هدف آنها دارد. مثلاً آنها ممکن است بخواهند به چنین سؤالاتی پاسخ دهند. آیا والدین در بعضی از فرهنگها بیشتر از سایر فرهنگها از فرزندان خود توقع دارند؟ در کشورهای مختلف پندارهای قالبی جنسیت چگونه است. برای پاسخ به چنین سؤالاتی آنها باید به مقایسه ی بین فرهنگی بپردازند و چندین گروه فرهنگی را با هم مقایسه کنند. در چنین حالتی آنها به روشهای گزارش شخصی و مشاهده ای متوسل میشوند و از همه ی شرکت کنندگان با مقیاسهای هم تراز سؤال می کنند. در موارد دیگر پژوهشگران ممکن است بخواهند تا حد امکان با نحوه ی زندگی کودکان و بزرگسالان فرهنگهای مختلف آشنا شوند تا از این راه بتوانند معنی فرهنگی رفتارهای آنها را درک کنند. برای رسیدن به این هدف به روشی متوسل میشوند که از حوزه ی انسان شناسی اقتباس شده است و قوم نگاری نام دارد. پژوهش قوم نگاری مثل روش بالینی توصیفی و کیفی است اما به جای این که بخواهد یک فرد را مورد بررسی قرار دهد یک فرهنگ با گروه های اجتماعی را مورد بررسی قرار میدهد در این روش پژوهشگر چند ماه یا چند سال در یک جامعه ی فرهنگی زندگی میکند تمام جنبه ها زندگی روزمره آنها شرکت می جوید یادداشتهای میدانی ترکیبی از مشاهدات و گزارشهای شخصی اعضای فرهنگ و تعبیرهای دقیق پژوهشگر را گردآوری می کند و از این یادداشت ها برای توصیف آن جامعه و روشها و فرایندهای آنها استفاده می کنند.

محدودیت های این روش عبارتند از:

۱- با این که قوم نگاران سعی میکنند عضوی از آن فرهنگ شوند و تأثیر خود را به حداقل برسانند اما با این حال گاهی حضور آنها موقعیت را تغییر می دهد.

۲- مثل پژوهشی بالینی گاهی اوقات ارزشهای فرهنگی و اعتقادات نظری پژوهشگران منجر به تحریف و سوء تعبیر اطلاعات می گردد.

۳- یافته های قوم نگاری قابلیت تعمیم به افراد و موقعیتهای خارج از آن پژوهش را ندارند.

طرح های پژوهشی

در پژوهشهای مربوط به رفتار انسانها دو نوع طرح اصلی به کار میرود

۱- طرح همبستگی ۲- طرح آزمایشی

طرح همبستگی در طرح همبستگی پژوهشگران اطلاعات مربوط به گروه های از پیش موجود افراد را بدون تغییر دادن تجربه های آنها گرد آوری می کنند.

برای مثال برای پاسخگویی به سؤالاتی مثل سؤالات زیر باید از طرح های آیا شیوه های تعامل والدین با فرزندانشان با هوش آنها ارتباطی دارد؟

همبستگی استفاده کنیم چرا که کنترل شرایط برای پاسخگوی به این سؤال ها مشکل است.

آیا تولد یک نوزاد بر رضایت زناشویی زن و شوهر تأثیر دارد؟

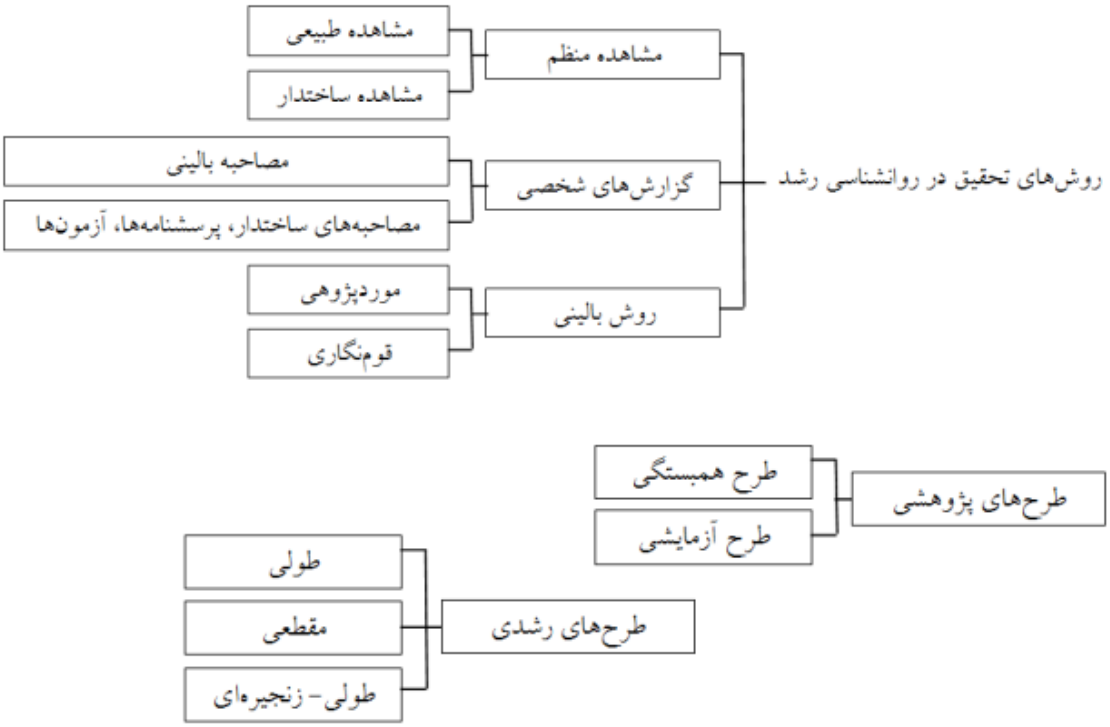
آیا مرگ همسر در سنین پیری بر سلامت روانی و جسمانی شریک زندگی او تأثیر می گذارد.

در مطالعات همبستگی رابطه ی بین تجربه ها یا ویژگیهای شرکت کنندگان با رفتار آنها با رشدشان مورد بررسی قرار میگیرد. در این نوع مطالعات برای نشان دادن نتایج از ضریب همبستگی استفاده میشود. ضریب همبستگی نشان میدهد که دو مقیاس چگونه با هم ارتباط دارند دامنه ی ضریب همبستگی از +۱ تا -۱ است. بزرگی یا اندازه ی عدد نیرومندی رابطه ی را نشان می دهد همبستگی صفر نشان میدهد که هیچ رابطه ای وجود ندارد اما هر چه ارزش به +۱ یا -۱ نزدیک تر باشد، رابطه موجود نیرومندتر است. علامت + یا – به جهت رابطه اشاره دارد. علامت (+) یعنی وقتی یکی از متغیرها افزایش میباد، دیگری نیز افزایش می یابد. علامت (-) یعنی اثر یکی از متغیرها افزایش یابد دیگری نیز کاهش می یابد.

نقطه ضعف بزرگ روش همبستگی این است که روابط علت و معلولی را مشخص نمیکند. مثلا نتایج پژوهش نشان میدهد که تعامل والدین با فرزاندانشان با هوش آنها ارتباط دارد نمی توانیم بفهمیم که آیا تعامل والدین علت تفاوتهای عقلانی بین فرزندان است یا خیر چرا که متغیرهای دیگر را مورد بررسی قرار نداده ایم.

طرح آزمایشی: در یک آزمایش رویدادها و رفتارهای مورد نظر به دو نوع تقسیم میشوند. متغیرهای مستقل و وابسته متغیر مستقل متغیری است که پژوهشگر آن را دستکاری میکند و انتظار دارد که تغییرات آن منجر به تغییر در متغیر دیگر شود. متغیر وابسته متغیری است که پژوهشگر آن را ثابت نگه می دارد تا ببیند تغییرات متغیر مستقل چه تأثیری روی آن میگذارد. این نوع پژوهش امکان دستیابی به روابط علی و معلولی را فراهم می آورد، چرا که پژوهشگر مستقیماً تغییرات در متغیر مستقل را کنترل یا دستکاری میکند. مثلاً در یک آزمایش پژوهشگر میخواست بداند که آیا کیفیت تعامل بین بزرگسالان (متغیر مستقل) بر واکنشهای هیجانی کودکان، در حالی که با یک همسال آشنا (متغیر وابسته) بازی میکردند تأثیر دارد؟ در این آزمایش دو گروه کودک وجود داشتند که یک گروه در معرض برخورد صمیمانه و گروه دیگر در معرض برخورد تند قرار گرفتند. عوامل دیگر مثل تعداد اسباب بازی ها و نوع آنها در اتاق نشیمن ثابت نگه داشته شدند به طوری که بر نتایج تأثیر نگذارد. این آزمایش نشان داد که مواجه شدن با رویدادهای حتی کوتاه خشم شدید از جانب بزرگسالان، میتواند در کودکان

بسیار کم سن هیجان منفی در رفتار ضد اجتماعی ایجاد کند. در طرح های آزمایشی حتماً باید از گمارش تصادفی (مثل بیرون آوردن شماره از کلاه یا بالا انداختن سکه استفاده کرد تا احتمال این که ویژگیهای شرکت کنندگان به طور برابر در گروه های آزمایشی توزیع شده افزایش یابد.



تعریف رشد

رشد یعنی تغییراتی که به طور مستمر در طول زندگی ارگانیسم (از لحظه انعقاد نطفه تا لحظه ی مرگ) بوجود می آید. رشد از فرایندهایی عبور میکند که در ارگانیسم برنامه ریزی شده است و تعامل هایی را پشت سر میگذارد که بین ارگانیسم و محیط بوجود می آید.

موضوعات اساسی رشد

۱. رشد دارای الگوهایی معین و قابل پیش بینی است.

(الف) الگوی سری پایی یعنی ابتدا قسمت سر و سپس تنه و پاها رشد می کند.

ب الگوی مرکزی پیرامونی ابتدا اعضاء داخلی و سپس اعضای پیرامونی رشد می کنند.

ج) الگوی عام به خاص کودک در ابتدا با تمام بدن خود به محرک ها واکنش نشان میدهد الگوی عام اما به تدریج در اثر رسش و یادگیری به صورت تخصصی از اعضای بدن خود استفاده می کند.

طبیعت مهم تر است یا تربیت؟

طبیعت موهبت زیستی فطری است یعنی اطلاعات ارثی ای که در لحظه لقاح از والدینمان می گیریم که به بدن علامت می دهد همه ی ویژگیها و مهارتهای ما را پرورش میدهد و بر آنها تاثیر بگذارد.

تربیت شامل نیروهای پیچیده دنیای مادی و اجتماعی است که ساختار زیستی و تجربیات روانی ما را قبل و بعد از تولد تحت تاثیر قرار میدهد.

- رشد پیوسته است یا ناپیوسته؟

دیدگاه پیوستگی معتقد است نوباوگان و کودکان خیلی شبیه به بزرگسالان به دنیا پاسخ می دهند و فرق بین بالغ یا نابالغ صرفاً در مقدار یا پیچیدگی رفتار است.

تغییرات پیوسته فرایندی است شامل افزودن تدریجی به مهارتهای یکسانی که از همان آغاز وجود داشته اند.

دیدگاه ناپیوستگی معتقد است که نوباوگان و کودکان، به شیوه ی منحصر به فردی، فکر، احساس و رفتار میکنند.

زمینه های اصلی رشد

-۱-۱-۱ رشد جسمی:

به تغییراتی که در بدن بوجود میآید، مربوط میشود مانند تغییر در وزن، قد، و تغییر در دستگاه ها و اعضا. همچنین تغییر در ساختهای استخوانی، ماهیچه ای و عصبی، همراه با مهارت های حرکتی.

۲. رشد شناختی:

به تغییراتی که در حوزه ی فعالیت ذهنی روی میدهد مربوط میشود، که شامل احساس، ادراک، حافظه، تفکر، استدلال و زبان میباشد. مثلا در دوره ی نوجوانی میتوانیم موقعیتهای فرضی در نظر بگیریم و برای یک مسئله معین، به طور ذهنی، چندین راه حل پیدا کنیم.

۳. رشد روانی ـ اجتماعی:

که شامل دگرگونیهای مربوط به شخصیت، هیجانها و روابط با دیگران میشود. تغییراتی که در ارتباط با اعضای خانواده در خانه، دوستان در مدرسه و. . . در ما ایجاد میشود.

سه فرایند مهم رشد

۱. بزرگ شدن یا رشد جسمی .۲ پختگی یا رسش ۳ . سازگار شدن یا یادگیری

روشهای تحقیق در روانشناسی رشد

۱. مشاهده منظم ۲. گزارشهای شخصی

الف) مصاحبه بالینی

ب) مصاحبه های ساخت دار، پرسشنامه ها و آزمونها

۳. روش بالینی

الف) موردپژوهی

ب) قوم نگاری

طرحهای رشدی

طرح طولی - طرح مقطعی - طولی- زنجیره ای

پیش- ساختگرایی (Prefromationism):

بشر طی قرنها کودکان را به شکل مدلی کوچک شده از فرد بزرگسال نگریسته است. آریه مورخ فرانسوی توضیح داده است که این طرز فکر، تا چه حد در قرون وسطی رواج داشته است. آریه همچنین معتقد است که در زندگی اجتماعی دوران قرون وسطی، با کودکان نظیر بزرگسالان رفتار میشد. کودکان ۶ تا ۷ ساله را معمولا برای شاگردی کردن به سایر روستاها میفرستادند تا به عنوان شاگرد، کار کردن را شروع کنند. هیچکس به ویژگیهای خاص کودک، چندان توجهی نداشت. زیرا او از ابتدا وارد زندگی بزرگسالی شده بود. این تصویر از کودکان که آریه بر آن تأکید دارد، احتمالا در نظریه های پیش- ساخت گرایانه در زمینه رویان شناسی، بیشترین نمود را داشته است. بسیاری از دانشمندان قرنها بر این باور بودند که در هنگام لقاح، یک انسان کوچک و کاملا شکل گرفته یا یک آدمک در اسپرم یا تخمک وجود دارد. آنها بر این باور بودند که انسان از همان بدو لقاح »از پیش ساخته شده« است و تا هنگام تولد تنها جثه رشد میکند. در قرن ،۱۸ بعداز کاوشهای میکروسکوپی که نشان داد رویان به حالتی تدریجی و تسلسلی رشد میکند، پیش – ساختگرایی در رویانشناسی کنار گذاشته شد.

محیط گرایی لاک

بسیاری از فلاسفه قبل از لاک ، براین باور بودند که برخی اندیشه ها، نظیر حقایق ریاضی و اعتقاد به خداوند فطری هستند و قبل از آغاز تجربه، در ذهن وجود دارند. لاک استدلال کرد که مشاهده کودکان نشان خواهد داد که این تصورات از ابتدای تولد در ذهن وجود ندارند، بلکه یاد گرفته میشوند. لاک میگفت درست تر آن است که ذهن کودک را لوحی سفید تصور کنیم و براین باور باشیم که همه چیز از محیط به ذهن وارد میشود.

لاک بعدها این بیان را قدری تعدیل کرد. او متوجه شد که اگرچه بیشتر تجربیات بشر از محیط ناشی میشود، شخص میتواند طی زمان، از طریق تأمل بر افکار و باورهایش نیز یاد بگیرد. لاک همچنین دریافت که در انسانها برخی عواطف درونزاد و برخی تفاوتهای ذاتی وجود دارد. اما در کل معتقد بود این محیط است که ذهن را شکل میدهد. او تأکید داشت که تأثیر محیط، بویژه در سالهای اولیه دوران کودکی، بسیار نیرومند است. در این سالهاست که ذهن کودک بیشترین انعطاف پذیری را دارد و میتوانیم به هر نحوی که بخواهیم آن را شکل دهیم، و وقتی ذهن را شکل دادیم، در تمام طول زندگی، طبیعت اساسی خود را پیدا میکند

لاک پدر محیط گرایی محسوب میشود. لاک رشد را به صورت پیوسته میپندارد و مدافع تربیت در مقابل وراثت است. در عین حال کودکان را به صورت موجوداتی منفعل توصیف میکند.

طبیعت گرایی رومانتیک روسو

دیدگاه رشدگرایان (developmentalist)حقیقی، با دو دیدگاه قبلی (پیش- ساختگرایی و محیط گرایی) تفاوت دارد. نخستین بیان مؤثر این دیدگاه در نوشته های ژانژاک روسو یافت میشود. در این زمینه، که کودکان با بزرگسالان متفاوت هستند،

روسو با لاک همداستان بود، اما او این مسأله را با قطعیت بیشتری مطرح کرد. روسو معتقد بود که کودکان ظرف خالی یا لوح سفید نیستند، بلکه شیوه های احساس و تفکر خاص خود را دارند. زیرا کودکان مطابق با طرح طبیعت رشد میکنند که آنها را وا می دارد تا در مراحل متفاوت، قابلیتها و کیفیت های متفاوتی را درخود بوجود بیاورند. روسو معتقد بود بسیار مهم است که به طبیعت فرصت دهیم تا رشد کودک را هدایت کند. برخلاف لاک ، او برای بوجود آوردن یک فرد سالم به هیچ وجه به نیروهای محیط، به ویژه محیط اجتماعی، اعتقاد نداشت. او معتقد بود بزرگسالان کاملا اجتماعی شده، بیش از حد به عقاید دیگران وابسته اند. آنها فراموش کرده اند که چگونه با چشمهای خود ببینند و با ذهن خود فکر کنند و تنها آنچه را که جامعه از آنها انتظار دارد میبینند و درباره آن فکر میکنند. بنابراین به جای آنکه برای آموزش شیوه های «درست» فکر کردن به کودکان شتاب کنیم، باید به آنها فرصت دهیم تا قابلیتهای خود را به کمال برسانند، و راه و روش خویش را فرابگیرند.

روسو به پدر سنت رشد گرایی شهرت دارد.

روسو معتقد بود رشد کودک، طی چهار مرحله اصلی به پیش میرود:

مرحله یک: نوباوگی (infancy) تولد تا حدود ۲ سالگی(: نوباوگان جهان را مستقیماً از طریق حواسشان تجربه میکنند. آنها از اندیشه ها یا منطق هیچ نمیدانند بلکه تنها لذت و درد را تجربه میکنند. در این زمان کودکان زبان را نیز فرا میگیرند.

مرحله دوم: (childhood): (از ۲ سالگی تا ۱۲ سالگی): این مرحله زمانی شروع میشود که کودکان استقلال جدیدی را بدست میآورند. آنها اکنون می توانند راه بروند، حرف بزنند، خودشان غذا بخورند و به اطراف بدوند. این توانایی ها را نیز خودشان بدست می آورند.

در این مرحله، کودکان صاحب نوعی استدلال میشوند. این استدلال شهودی است که مستقیماً به حرکات وحواس بدنی وابسته است. مثلا وقتی پسر بچه ای با چوب زمین را میکند، دانشی شهودی از کاربرد اهرم را به نمایش میگذارد. با وجود این، در این مرحله تفکر هنوز کاملا تجسمی و حسی است.

مرحله سوم: اواخر کودکی (از حدود ۱۲ سالگی تا ۱۵ سالگی): این مرحله، دورهای انتقالی بین کودکی و نوجوانی است. در خلال این دوره کودک، قدرت تجسمی قابل توجهی پیدا میکند و میتواند کارهای بزرگسالان را انجام دهد. در سه سال نخست این دوره، کودکان بنا به طبیعت خود پیش اجتماعی (presocial) هستند. یعنی اصولا به آنچه برای خود آنان الزم و مفید است، توجه میکنند و به روابط اجتماعی، علاقه اندکی دارند.

مرحله چهارم: نوجوانی: در مرحله چهارم که با بلوغ آغاز میشود. کودک آشکارا به موجودی اجتماعی تبدیل میشود. روسو معتقد بود که بلوغ در سن ۱۵ سالگی یعنی اندکی دیرتر از آنچه امروز اتفاق می افتد، آغاز میگردد.

در این زمان، نوجوان، تولد دیگری را تجربه میکند، وضعیت جسمی او تغییر مییابد و تغییرات احساسی از درون آغاز میشود. نوجوانی با رشد شناختی نیز همراه است. نوجوان اکنون میتواند به مفاهیم انتزاعی بپردازد و به موضوعات نظری در علوم و اخلاقیات علاقمند شود.

- فرایند رشد از نظر روسو ناپیوسته است، وی به مفهوم رسش اعتقاد داشت.

نظریه مونتسوری

ماریا مونتسوری اعتقاد داشت این تصور که ما میتوانیم کودکان خود را به هر نحو که بخواهیم بار بیاوریم، اشتباه است، زیرا کودکان تحت تأثیر نیروهای وابسته به رسش نیز چیزهایی یاد میگیرند. او همچون روسو بر این باور بود که کودکان کاملا متفاوت از بزرگسالان فکر میکنند و یاد میگیرند. یکی از مؤلفه های مرکزی نظریه مونتسوری، مفهوم دوره حساس اوست. دوره های حساس، شبیه دوره های بحرانی و مهم است. این دوره ها، زمانهای برنامه ریزی شده ژنتیکی مشخصی هستند که در خلال آنها کودک، بویژه مشتاق و آماده یادگیری و تسلط یافتن در تکالیف معینی است. مثال برای یادگیری زبان، دوره هایی حساس وجود دارد. در خلال این دوره ها »اگر کودک در زمانی که طبیعت برای او طرح ریزی کرده است، از لذت بردن از این تجربه ها منع شود، حساسیت خاصی که او را بدان سو میکشد زایل میشود و این امر، اثر نامطلوبی بر رشد او بر جای میگذارد. « کودکان در دوره های حساس، بوسیله تکان های درونی، در جهت تسلط یابی مستقلانه بر برخی تجربه های معین، حرکت میکنند. هدف تعلیم و تربیت، توجه به این فرایند و یاری کردن آن است. مونتسوری از تلاش هایی که در جهت تقویت خیال پردازی کودکان از طریق داستانهای خیالی، حکایات و سایر داستانهای عجیب و غریب انجام میشد، انتقاد میکرد. از نظر او خیال پردازی محصول ذهنی است که رابطه اش را با واقعیت از دست داده است.

جبهه گیری مونتسوری در مقابل خیال پردازی، ظاهراً با یکی از اصول اساسی وی مبنی بر اینکه باید پیرو طبیعی کودکان باشیم، در تضاد است. او قبول کرده بود که کودکان گرایش طبیعی به خیال بافی دارند. ولی وظیفه ما این است که به کودک کمک کنیم تا بر این تمایلات فایق آید. مونتسوری کاربرد تخیل خالق و سازنده را، نظیر آنچه که بوسیله هنرمندان انجام میشود، تأکید میکرد. اما معتقد بود که خالقیت هنرمند، همواره به واقعیت وابسته است. مونتسوری ممکن است برخی از مؤلفه های سالهای کودکی از قبیل بازی کردن، نقاشی، و داستانهای خیالی را نادیده گرفته یا ارزش اندکی برای آنها قایل شده باشد، ولی با وجود چشم پوشی او از برخی موارد، این بی توجهی او در مقایسه با سهم و اثرش در تعلیم و تربیت، بسیار ناچیز است. مونتسوری بسیار بیش از هر کس دیگری نشان داد که فلسفه ی رشد ژانژاک روسو، گزل و دیگران، چگونه میتواند به عمل درآید. او نشان داد که چگونه تمایلات خودبخودی کودکان را باید دنبال کرد و موادی آموزشی فراهم آورد که به آنان، فرصت یادگیری مستقل و توأم با شور و اشتیاق را بدهد.

➢ نکات مهم روانشناسی رشد

۱- تعریف و موضوع روانشناسی رشد: روانشناسی رشد به دلیل استفاده از سایر حوزه های علمی مانند جامعه شناسی، انسان شناسی، ژنتیک رفتاری و طب کودکان، حوزهای بین رشته ای تلقی میشود.

۲- رفتارگرایان، انسان را موجودی منفعل و متاثر از عوامل محیطی و نضج گرایان، انسان را مقهور عوامل طبیعی و سرشتی میدانند.

شناخت گرایان، انسان را موجودی فعال میدانند که مدام درگیر جمع آوری ، اندوختن و تعبیر و تفسیر اطلاعاتی است که از درون یا بیرون دریافت میکند.

۳- نمو: افزایش قد و وزن و یا اندازه فیزیکی را گویند. نضج: رسیدن به حدی از توانایی عملی است که انجام یک الگوی رفتاری خاص را ممکن می سازد.

۴- از دیدگاه لاک، ذهن کودک در ابتدا یک لوح نانوشته (صفحه سفید) بوده و محتوای ذهن با یادگیری و تجربه شکل میگیرد. به همین دلیل، به نقش والدین به عنوان مربی کودک تاکید زیادی داشت.

روسو با دیدگاه لاک مبنی بر اینکه کودکان با بزرگسالان متفاوتند، موافق بود. روسو برخلاف لاک ، معتقد به قدرت محیط اجتماعی در شکل دادن به رفتار نبود. بلکه معتقد بود بجای آموختن اندیشه ها به کودکان، باید به آنان فرصت داد تا به روش خود و آنگونه که میل طبیعت شان است، بیاموزند. کتاب امیل از روسو، در زمینه رشد و آموزش کودک نوشته شده است.

۵- اولین آزمونهای هوشی (آلفرد بینه و تئوفیل سیمون): اولین مطالعات در حوزه روانشناسی کودک از طریق کاربرد وسیله ای علمی، در کشور فرانسه و توسط بینه و سیمون انجام شد. این ۲ نفر اولین آزمونهای هوشی استاندارد را برای تشخیص کودکان کم هوش طراحی نمودند

۶- گزل، بانی هنجاریابی برای روند رشد کودکان با استفاده از آینه های یک طرفه و دوربین های فیلمبرداری است

روش او در جمع آوری اطلاعات مبتنی بر خود نگاشت بزرگسالان و یا اطلاعاتی بود که آنان درباره فرزندان خود در اختیار وی قرار می دادند.

روش هال به دلیل اینکه مبتنی بر مشاهدات تجربی نبود، منجر به ارائه دیدگاه مشخصی نشد.

۷- به عقیده فروید، تجارب کودک در ۵ – ۶ سال اول عمر در ناخودآگاه وی انباشته میشود و تاثیری سرنوشت ساز بر رشد شخصیت وی میگذارد.

ذهن آدمی را به بخشهای ناآگاه، نیمه آگاه و آگاه تقسیم نمود. به عقیده وی، گرچه محتوای بخش ناآگاه در شرایط عادی قابل یادآوری نیست اما شوخی ها، لغزش های زبانی و رویاهای فرد، از ذهن ناآگاه او می تراود. برای رشد انسان، دوره پیش جنسی شامل مراحل دهانی، مقعدی، آلتی (تا ۶سالگی) و همچنین جنسی (بلوغ) را در نظر گرفت.

خود، واقع بین بوده و عمل آن، این است که تمایلات نهاد را براساس واقعیت و فراخود، بیان و ارضا نماید. وجود انگیزه های نامعقول در کودکان و چگونگی حل تعارض های آنان از طریق روابط با والدین، همسالان و اطرافیان، منجر به نگرش متفاوتی به کودکان گردید.

۸- اریکسون برخلاف فروید که رشد شخصیت را محصول تاثیر صرف نیروهای زیستی در طول دوره کودکی میداند، بر تاثیر عوامل فرهنگ، جامعه و تاریخ بر رشد تاکید کرد.

به اعتقاد وی، کنار آمدن با تجارب زندگی اجتماعی است که به شخصیت انسان شکل می دهد.

دیدگاه مرحله ای وی از رشد با رویکرد رفتارگرایی که رشد را فرآیندی تدریجی می داند متفاوت است

۹- موفقیت واتسون در تغییر رفتار کودکان موجب شد تا وی، موضعی مخالف رشد طبیعی بگیرد. به اعتقاد وی، فرآیند شرطی سازی، مسئولیت کامل تربیت کودک را به عهده والدین می گذارد.

۱۰- آلبرت بندورا یکی از پیشروان نظریه یادگیری اجتماعی است. به اعتقاد بندورا، یادگیری بدون دریافت تقویت نیز صورت میگیرد و تنها برای تبدیل یادگیری به رفتار آشکار، تقویت لازم است. به نظر وی، کودکان بدون دریافت تقویت نیز از رفتارهای والدین، همسالان و افراد قابل تحسین، جذاب و مهربان تقلید می کنند.

۱۱- لورنز بر این باور است که جانوران با آمادگی قبلی برای نشان دادن رفتارهای ویژهای در دوره سرنوشت ساز رشد متولد می شوند.

تین برگن تحت تاثیر کارهای لورنز به تحقیق بر روی واکنشهای غریزی بعنوان واکنشهای متاثر از عوامل هورمونی و محیطی پرداخت و نتایج بدست آمده را جهت کودکان اُتیستیک (در خود فرو رفته) استفاده کرد. جان بالبی در تحلیل رابطه مادر و نوزاد، فرضیه دلبستگی را مطرح کرد.

به اعتقاد بالبی، دلبستگی شبیه به پدیده نقش پذیری در جانوران است و برای بقای کودک لازم است تا جنبه های مهم حیات و زندگی اجتماعی را بیاموزد.

۱۲- **رشد ذهنی (ژان پیاژه):** پیاژه بیشترین تاثیر را بر روانشناسی معاصر داشته است. روش پیاژه در جمع آوری اطلاعات، مشاهده دقیق کودکان و ثبت وقایع، مصاحبه بالینی آزاد با آنان و گاه نیز مداخلاتی در رفتار آنها بود. همانند اریکسون معتقد به وجود مراحل در رشد است و موفقیت در هر مرحله رشدی را شرط لازم برای شروع مرحله بعد میداند.

رشد را حاصل کنش متقابل رسش (نضج) و تجربه میداند.

۱۳- روانشناسان عمر نگر، رشد انسان را معلول۳ مجموعه از عواملی شامل تحولات هنجاری و سن مدار (حوادث تجربه شده توسط بیشتر افراد در یک سن که ناشی از عوامل زیستی و نضجی است).

۱۴- نظام میانی یا مزوسیسم به روابط اشاره دارد که بین بخشهای مختلف میکروسیستم بوجود می آید مانند روابط بین خانه و مدرسه یا خانه و همسالان برای کودکان و خانواده و کار و دوستان برای بزرگسالان. اگزوسیستم یا نظام بیرونی اگرچه بر روی رشد کودک موثر است اما مستقیما به زندگی وی مربوط نمیشود مانند تغییرات در نوبت کاری شغل والدین. ماکروسیستم یا نظام کلان، نظام میانی و بیرونی را با عناصر تشکیل دهنده آنها در درون خود جای میدهد و شامل امور وسیعتری چون الگوهای اعتقادی، نظام تعلیم و تربیت و بطور کلی فرهنگ است. روانشناسان این رویکرد، به بررسی روابط بین کودک و محیط های مرتبط و تاثیر آنان همچون شرایط اجتماعی – اقتصادی، نوع سرپرستی و مراکز مراقبتی بر کودکان می پردازند

۱۵- ادوارد ویلسون اولین کسی است که ایده توضیح رفتار اجتماعی بر مبنای تکامل را مطرح کرد و اظهار داشت که رفتارهای اجتماعی نیز همانند صفات جسمانی، محصول مستقیم تکامل نوع هستند. ویلسون با مطرح کردن مفهوم سازگاری فراگیر بعنوان اساسی ترین مفهوم این نظریه، به تمایل حیوان به حفظ نسل پرداخت

۱۶- بلوغ به معنای رسیدن به منتهای قوت و شدت نیروهای بدنی است که معمولا در ۱۸سالگی صورت میگیرد.

نضج به معنی پختن گوشت و ربو به معنی افزایش یافتن و زیاد شدن و تربیت به معنای رشد و نمو و گاه به معنای پرورش یافتن بکار رفته است. تزکیه نیز به معنی پالایش درون و تهذیب و طهارت در قرآن آمده است. بلوغ و تربیت بیشتر بر رشد جسمی و بدنی و تزکیه بیشتر بر رشد معنوی و روحانی دلالت دارد مراحل رشد:

۱۷- رشد پیوسته فرایندی که عبارت است از افزودن تدریجی رفتار به مهارتهای یکسانی که از همان آغاز وجود دارد.

ناپیوسته نوباوگان و کودکان شیوه های تفکر احساس و رفتار کردن منحصر به فردی دارند که باید آنها را در شرایط خودشان درک کرد.

رشد ناپیوسته که در مقطع زمانی خاصی آگاهی های جدید نمایان می شود.

۱۸- دیدگاه عمر ٤ دیدگاه:

(۱) رشد به صورت مادام العمر

هیچ دوره سنی از نظر تأثیر آن بر روند زندگی برتر نیست در هر دوره تغییر در سه زمینه جسمانی و شناختی - اجتماعی به وجود می آید.

جسمانی: تغییر در وضعیت جسمانی شناختی تغییر در وضعیت عقلانی حافظه توجه و زبان

(۲) رشد به صورت چند بعدی و چند جهتی

(۳) رشد به بهبود عملکرد محدود نمی شود.

(۴) نه تنها در طول زمان چند جهتی است در یک زمینه واحد رشد هم چند جهتی است پیشرفت و افول در رشد شناختی

۱۹- ژان ژاک روسو - کودکان وحشی های بزرگواری هستند که ذاتاً از احساس درست و غلط برخوردارند و برای رشد منظم و سالم برنامه ای فطری دارند.

۲۰- داروین: قرن نوزدهم - داروین - طبیعت شناس - پیشگام مطالعه علمی کودک محسوب میشود. تنوع بی نهایت را در گیاهان و گونه حیوان مشاهده کرد اینکه در یک گونه دو جاندار شبیه هم نیستند.

۲۱- سه بخش شخصیت من:

۱) نهاد تولد تا ۱ - ۰ بزرگترین بخش ذهن - منبع نیازهای زیستی

۲) بخش هشیاری و منطقی شخصیت - در اوایل نوباوگی ظاهر میشود.

۳) فراخود واجدن (۳۶) از تعامل با والدین بوجود می آید. طبق نظریه فروید - روابطی که بین نهاد من فرامن در سالهای پیش از دبستان برقرار میشود شخصیت بنیادین فرد را تعیین میکند.

۲۲- پاولف - شرطی سازی کلاسیک اسکینر - شرطی سازی کنشگر:

الف) تقویت ب) تنبیه

۲۳- نظریه اجتماعی - کودکان به تدریج در تقلید کردن سخت گیر میشوند کودکان از دیدن کسانی که خود را تحسین و سرزنش می کنند و از طریق پسخوراند ارزش اعمال خودشان معیارهای شخصی برای رفتار و احساس کارایی شخص را پرورش میدهند.

۲۴- نظریه انطباق - ساختار ذهن طوری پرورش مییابد که دنیای بیرونی تناسب داشته باشد. نظریه تعادل - توازن بین ساختارهای درونی و بیرونی نحوه فکر کردن کودکان ابداع کرد. مصاحبه بالینی - مصاحبه بالینی باز پاسخ یادگیری اکتشافی - تماس مستقیم با محیط

۲۵- نظریه ویگوتسکی: رشد شناختی را به صورت فرایند اجتماعی در نظر داشت. معتقد نبود که همه کودکان مراحل یکسانی را پشت سر می گذارند. بر خلاف پیاژه که تأکید بر خود فعال کودک بود او به بزرگسالان نیز تأکید داشت.

۲۶- روشهایی برای بررسی فرهنگ: روش بالینی - اطلاعات وسیعی را در مورد یک نفر از طریق مصاحبه ها - مشاهده ها گاهی نمره آزمون تامین میکند. اینکه از چه روش برای پژوهش استفاده میکند بستگی به هدف های پژوهش آنها بستگی دارد.

۲۷- طرح آزمایش: (الف) امکان نتیجه گیری درباره علت و معلول را میدهد. (ب) متغیر مستقل و وابسته طرح رشد طولی - یک گروه آزمودنی بارها در سنیت مختلف بررسی میشوند. طرح مقطعی - گروه هایی از افراد که از نظر سن فرق دارند در مقطع زمانی یکسان بررسی میشوند.

۲۸- رسش (maturation): عبارت است از تغییرات از پیش تعریف شده ی ژنتیکی که مستقل از تاثیرات محیطی است و امکان یادگیری های مختلف را برای موجود زنده فراهم میکند.

۲۹- نظریه های مختلفی در زمینه ی رشد انسان ها وجود دارند، اما میتون همه آنها را در ۳ موضوع اساسی سازمان بندی کرد:

۱- آیا روند رشد پیوسته است یا ناپیوسته؟

۲- آیا یک روند رشد همه ی انسان ها را مشخص میکند یا چند روند احتمالی وجود دارد؟

۳- آیا در تعیین رشد عوامل ژنتیکی مهم هستند یا عوامل محیطی؟

۳۰- دیدگاه دیگری که در روانشناسی رشد وجود دارد نگاه متداول تری به رشد دارد. این دیدگاه "دیدگاه عمر" نام دارد و ۴ فرضیه در این دیدگاه مدنظر قرار میگیرد:

۱- رشد به صورت مادام العمر است

۲- رشد چند بعدی و چند جهتی است

۳- رشد کاملا شکل پذیر است.

۴- رشد به صورت چند موقعیتی است.

۳۱- صفت توحیدی هر مرحله باید تمام خصوصیات مرحله ی قبلی را داشته باشد. به عبارت دیگر یکپارچه شدن خصوصیات در هر مرحله ی جدید تمام خصوصیات مرحله ی قبل به اضافه خصوصیات مرحله ی جدید، صفت توحیدی نام دارد.

۳۲- هر مرحله ۲ تراز دارد «تراز تهیه» یا «فراهم سازی» یعنی یک سری فرآیندهای روانی معین در یک فاصله زمانی معین پیش می روند.

تراز "اتمام" عبارت است از به تعادل رسیدن آن فرایندهای روانی. این تحول درست مثل نمو یک درخت است که در بهار از خواب زمستانی بیدار می شود و شروع به نمو میکند تراز تهیه و یک حلقه به حلقه های تشکیل دهنده ی نمو آن افزوده میشود. سپس زمستان فرا می رسد و درخت که مرحله ی از نمو خود را تمام کرده است مرتبه ی تعادل استراحت میکند.

۳۳- داروین در مدت مطالعات خود به این قضیه پی برد که رشد پیش از تولد بسیاری از گونه ها بسیار مشابه است. این خبر میدهد که همه ی گونه ها از جمله انسان ها از تبار تعداد معدودی اجداد مشترک هستند. سایر دانشمندان نیز از مشاهدات داروین نتیجه گرفتند که رشد کودک از برنامه ی کلی تکامل گونه ی انسان تبعیت میکند. گرچه بعدها معلوم شد که این عقیده درست نیست اما شبیه دانستن رشد کودک با برنامه ی تکامل انسان پژوهشگران را ترغیب کرد تا تمام جنبه های رفتار کودکان را به دقت مورد مطالعه قرار دهند.

۳۴- رفتارگرایی و نظریه ی یادگیری اجتماعی در بسیاری از موارد، در درمان مشکلات عاطفی و رفتاری مؤثر بوده اند. اما روشهای آنها با هم فرق دارد. مثلاً با توجه به نظریه رفتارگرایی روشهایی مثل «تحلیل رفتار کاربردی» (Applied behavior analysis به کار برده میشود. در این روشها برای از بین بردن رفتارهای ناخوشایند و افزایش دادن پاسخ های جامعه پسند. شرطی سازی را با سرمشق گیری ترکیب می کنند این روش برای برطرف کردن انواع مشکلات در کودکان و بزرگسالان مثل پرخاشگری تأخیر در زبان آموزی و ترسهای شدید به کار رفته است

۳۵- اغلب مدل های کلی سیستم پردازش اطلاعات ذهن انسان را به سه قسمت اصلی تقسیم می کنند.

حافظه ی کوتاه مدت

حافظه ی بلند مدت

حافظه ی حسی

۳۶- در گذشته، مطالعات میان فرهنگی روی تفاوتهای فرهنگی گسترده در رشد تأکید میکردند. برای مثال روی این موضوع مطالعه می کردند که آیا کودکان یک فرهنگ از نظر رشد حرکتی از کودکان دیگر پیشرفته تر هستند با در تکلیف عقلانی بهتر از آنها عمل می کنند؟ اما این رویکرد ما را وادار می کنند تا به غلط نتیجه بگیریم که یک فرهنگ در تقویت رشد برتر است در حالی که فرهنگ دیگر ناقص است. این رویکرد به ما کمک نمی کند تا بفهمیم چه تجربه هایی به تفاوت های فرهنگی در رفتار کمک می کنند را روانشناس روسی، لوو ویگوتسکی به بررسی رابطه شیوه های خاص فرهنگی با رشد پرداخته است. دیدگاه او نظریه اجتماعی - فرهنگی» نامیده می شود. طبق این نظریه فرهنگ ارزشها اعتقادات سنتها و مهارتهای یک گروه

اجتماعی به نسل بعدی منتقل می شود. او معتقد است که رشد «پیوسته» است اما از فرهنگی به فرهنگ دیگر فرق میکند و همه کودکان مراحل یکسانی را نمی گذرانند.

۳۷- برونفن برتر محیط را به صورت ساختارهای مختلفی در نظر میگیرد که هر کدام از این ساختارها و لایه ها به گونه ای قدرتمند بر رشد فرد تأثیر می گذارند. این سطوح عبارت اند از:

۱- ریز سیستم (میکروسیستم) عمیق ترین سطح محیط است که فعالیت ها و الگوهای تعامل در نزدیکترین محیط فرد را شامل می شود. رابطه ها در این جا دو جهنی هستند.

۲-میان سیستم (مزوسیستم) ارتباط بین ریز سیستم ها را شامل میشود.

۳- برون سیستم (اگزو سیستم) عبارت است از موقعیتهای اجتماعی که به طور مستقیم فرد در حال رشد را شامل نمی شود. اما به هر حال بر تجربه های او تأثیر میگذارد. این موقعیتها میتوانند سازمانهای رسمی مثل هیأت مدیره در محیط کار فرد یا خدمات بهزیستی در جامعه باشند

۳۸- بزرگترین نوآوری و گسترش و پیشرفت روانشناسی را باید مدیون پی ریزی و استقرار روانشناسی ژنتیک دانست اگر مقایسه انسان و حیوان و مقایسه کودک و بزرگسال در آثار متقدمان به چشم میخورد و در آثار عده ای از پیشکسوتان نخست اولین پایه های روانشناسی توصیفی کودک و سپس روانشناسی تجربی شکل گرفته است و اگر در نیمه اول قرن بیستم با تبلور داده هایی در آثار استنلی هال واتسون بینه کلاپارد و دکرولی مواجه می شویم که در پاره ای از آنها گرایش تحولی به چشم میخورد اما فروید گزل والن را باید به حق نخستین پیشگامان این راه دانست.

۳۹- روشهای رایج پژوهش عبارت اند از مشاهده ی منظم گزارش شخصی (مثل پرسشنامه ها و مصاحبه ها مورد پژوهشی یا روش بالینی، قوم نگاری مشاهده ی منظم می تواند به دو روش انجام شود:

۱ - مشاهده ی طبیعی ۲ - مشاهده ی ساخت دار

۴۰- گزارشهای شخصی

گزارشهای شخصی شامل دو روش میباشند:

۱- مصاحبه های بالینی

۲- مصاحبه های ساخت دار

گزارشهای شخصی ابزارهای هستند که از شرکت کنندگان میخواهند به سؤالهایی در مورد ادراکها افکار توانایی ها احساسها، نگرش ها، اعتقادات و تجربه های گذشته پاسخ دهند. آنها از مصاحبه های بالینی بدون ساختار روشی که پیاژه برای بررسی تفکر کودکان به کار میبرد تا مصاحبه های کاملاً ساخت دار پرسشنامه ها و آزمونها گسترش دارند. مصاحبه ی بالینی دو امتیاز مهم دارد.

۴۱- موضوعات اساسی رشد

۱ . رشد دارای الگوهایی معین و قابل پیش بینی است.

(الف) الگوی سری پایی یعنی ابتدا قسمت سر و سپس تنه و پاها رشد می کند.

ب الگوی مرکزی پیرامونی ابتدا اعضاء داخلی و سپس اعضای پیرامونی رشد می کنند.

ج) الگوی عام به خاص کودک در ابتدا با تمام بدن خود به محرک ها واکنش نشان میدهد الگوی عام اما به تدریج در اثر رسش و یادگیری به صورت تخصصی از اعضای بدن خود استفاده می کند.

۴۲- طبیعت موهبت زیستی فطری است یعنی اطلاعات ارثی ای که در لحظه لقاح از والدینمان می گیریم که به بدن علامت می دهد همه ی ویژگیها و مهارتهای ما را پرورش میدهد و بر آنها تاثیر بگذارد.

تربیت شامل نیروهای پیچیده دنیای مادی و اجتماعی است که ساختار زیستی و تجربیات روانی ما را قبل و بعد از تولد تحت تاثیر قرار میدهد.

۴۳- بسیاری از دانشمندان قرنها بر این باور بودند که در هنگام لقاح، یک انسان کوچک و کاملا شکل گرفته یا یک آدمک در اسپرم یا تخمک وجود دارد. آنها بر این باور بودند که انسان از همان بدو لقاح »از پیش ساخته شده« است و تا هنگام تولد تنها جثه رشد میکند. در قرن ،۱۸ بعداز کاوشهای میکروسکوپی که نشان داد رویان به حالتی تدریجی و تسلسلی رشد میکند، پیش – ساختگرایی در رویانشناسی کنار گذاشته شد.

۴۴- محیط گرایی لاک: بسیاری از فلاسفه قبل از لاک ، براین باور بودند که برخی اندیشه ها، نظیر حقایق ریاضی و اعتقاد به خداوند فطری هستند و قبل از آغاز تجربه، در ذهن وجود دارند. لاک استدلال کرد که مشاهده کودکان نشان خواهد داد که این تصورات از ابتدای تولد در ذهن وجود ندارند، بلکه یاد گرفته میشوند. لاک میگفت درست تر آن است که ذهن کودک را لوحی سفید تصور کنیم و براین باور باشیم که همه چیز از محیط به ذهن وارد میشود.

لاک بعدها این بیان را قدری تعدیل کرد. او متوجه شد که اگرچه بیشتر تجربیات بشر از محیط ناشی میشود، شخص میتواند طی زمان، از طریق تأمل بر افکار و باورهایش نیز یاد بگیرد. لاک همچنین دریافت که در انسانها برخی عواطف درونزاد و برخی تفاوت های ذاتی وجود دارد.

۴۵- دیدگاه رشدگرایان (developmentalist)حقیقی، با دو دیدگاه قبلی (پیش- ساختگرایی و محیط گرایی) تفاوت دارد. نخستین بیان مؤثر این دیدگاه در نوشته های ژانژاک روسو یافت میشود. در این زمینه، که کودکان با بزرگسالان متفاوت هستند، روسو با لاک همداستان بود، اما او این مسأله را با قطعیت بیشتری مطرح کرد. روسو معتقد بود که کودکان ظرف خالی یا لوح سفید نیستند، بلکه شیوه های احساس و تفکر خاص خود را دارند. زیرا کودکان مطابق با طرح طبیعت رشد میکنند که آنها را وا می دارد تا در مراحل متفاوت، قابلیتها و کیفیتهای متفاوتی را درخود بوجود بیاورند. روسو معتقد بود بسیار مهم است که به طبیعت فرصت دهیم تا رشد کودک را هدایت کند. برخلاف لاک ، او برای بوجود آوردن یک فرد سالم به هیچ وجه به نیروهای محیط، بویژه محیط اجتماعی، اعتقاد نداشت. او معتقد بود بزرگسالان کاملا اجتماعی شده، بیش از حد به عقاید دیگران وابسته اند.

۴۶- روسو معتقد بود رشد کودک، طی چهار مرحله اصلی به پیش میرود:

مرحله یک: نوباوگی infancy: تولد تا حدود ۲ سالگی: نوباوگان جهان را مستقیماً از طریق حواسشان تجربه میکنند. آنها از اندیشه ها یا منطق هیچ نمیدانند بلکه تنها لذت و درد را تجربه میکنند. در این زمان کودکان زبان را نیز فرا میگیرند.

مرحله دوم: childhood: از ۲ سالگی تا ۱۲ سالگی: این مرحله زمانی شروع میشود که کودکان استقلال جدیدی را بدست میآورند. آنها اکنون می توانند راه بروند، حرف بزنند، خودشان غذا بخورند و به اطراف بدوند. این توانایی ها را نیز خودشان بدست می آورند.

مرحله سوم: اواخر کودکی (از حدود ۱۲ سالگی تا ۱۵ سالگی): این مرحله، دورهای انتقالی بین کودکی و نوجوانی است. در خلال این دوره کودک، قدرت تجسمی قابل توجهی پیدا میکند و میتواند کارهای بزرگسالان را انجام دهد. در سه سال نخست این دوره، کودکان بنا به طبیعت خود پیش اجتماعی (presocial) هستند. یعنی اصولا به آنچه برای خود آنان الزم و مفید است، توجه میکنند و به روابط اجتماعی، علاقه اندکی دارند.

مرحله چهارم: نوجوانی: در مرحله چهارم که با بلوغ آغاز میشود. کودک آشکارا به موجودی اجتماعی تبدیل میشود. روسو معتقد بود که بلوغ در سن ۱۵ سالگی یعنی اندکی دیرتر از آنچه امروز اتفاق می افتد، آغاز میگردد.

- فرایند رشد از نظر روسو ناپیوسته است، وی به مفهوم رسش اعتقاد داشت.

۴۷- نظریه مونتسوری: ماریا مونتسوری اعتقاد داشت این تصور که ما میتوانیم کودکان خود را به هر نحو که بخواهیم بار بیاوریم، اشتباه است، زیرا کودکان تحت تأثیر نیروهای وابسته به رسش نیز چیزهایی یاد میگیرند. او همچون روسو بر این باور بود که کودکان کاملا متفاوت از بزرگسالان فکر میکنند و یاد میگیرند. یکی از مؤلفه های مرکزی نظریه مونتسوری، مفهوم دوره حساس اوست. دوره های حساس، شبیه دوره های بحرانی و مهم است. این دوره ها، زمانهای برنامه ریزی شده ژنتیکی مشخصی هستند که در خلال آنها کودک، بویژه مشتاق و آماده یادگیری و تسلط یافتن در تکالیف معینی است.

➢ بخش دوم: اختلالات یادگیری (خلاصه + نکات)

گروه بندی و مراحل شناسایی و تشخیص دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری (فصل ۱ و ۲ کتاب)

تاریخچه اختلالات یادگیری

فصل اول

از دهه ۱۹۵۰ توجه به کودکانی جلب شد که با وجود هوش عادی، در یادگیری دچار مشکل‌اند اما علائم مشخص پزشکی ندارند. اصطلاحاتی چون "ضایعات مغزی" برای توصیف این مشکلات استفاده شد اما به‌دلیل ناهماهنگی بین علائم و ناتوانی‌ها مورد انتقاد قرار گرفت. در نتیجه، اصطلاح "نارسایی ویژه یادگیری" جایگزین شد. نظریه‌های گوناگونی برای توضیح این پدیده مطرح شده‌اند که بر کودکان با هوش معمولی تمرکز دارند.

نظریه غلبه طرفی مغز

مغز انسان دو نیمکره دارد که با جسم پینه‌ای به هم متصل‌اند. برخی فعالیت‌ها مانند زبان و تکلم بیشتر توسط نیمکره چپ و برخی مانند پردازش دیداری و موسیقی توسط نیمکره راست کنترل می‌شوند. اورتون معتقد بود که عدم غلبه یک نیمکره بر دیگری باعث اختلالات یادگیری می‌شود. لنبرگ بعدها نشان داد که در کودکان زیر ۱۲ سال، اگر نیمکره چپ آسیب ببیند، نیمکره راست می‌تواند زبان را جبران کند. تحقیقات گایر و فریدمن حاکی از آن است که در برخی کودکان با نارسایی یادگیری، نیمکره راست غلبه دارد و این با ضعف در مهارت‌های کلامی مرتبط است. در مقابل، نظریه‌پردازانی مانند پیاژه و برونر معتقدند رشد غیرکلامی پایه رشد کلامی است.

نظریه کوتاهی دامنه توجه

این نظریه می‌گوید کودکان با نارسایی‌های ویژه یادگیری دچار ضعف در تمرکز و توجه‌اند. راس (۱۹۷۶) این ناتوانی را یک نقص ذهنی دانسته که رشد توجه را مختل می‌کند. سنف توجه را به صفحه‌ای تشبیه می‌کند که محرک‌های مختلف روی آن نمایش داده می‌شوند، ولی تنها برخی از آنها پردازش می‌گردند. این نظریه توضیح می‌دهد چرا بعضی کودکان به جزئیات (مثل حروف) دقت می‌کنند اما معنای کلی (مثل کلمه) را از دست می‌دهند.

نظریه فرابری آگاهی‌ها

در این نظریه انسان به عنوان پردازشگر آگاهی‌ها معرفی می‌شود که اطلاعات را از حواس مختلف دریافت، تحلیل، و بازسازی می‌کند. این فرآیند شامل توجه، ادراک، حافظه و زبان است. کودکان با نارسایی‌های یادگیری، در این فرایندها به‌ویژه در تحلیل و بازگردانی اطلاعات دچار مشکل‌اند. برای مثال، درک آگاهی‌های پیچیده شنوایی برای آن‌ها دشوار است. با وجود اینکه تمرین به تنهایی مشکل را برطرف نمی‌کند، استفاده از همه توانایی‌ها (نه فقط تمرکز بر نقص‌ها) برای آموزش پیشنهاد می‌شود.

نظریه تأخیر در رشد

این نظریه می‌گوید کودکان با اختلالات یادگیری، از نظر کیفی شبیه سایرین هستند اما رشد شناختی‌شان کندتر است. آن‌ها مانند کودکان کوچک‌تر عمل می‌کنند و فقط دیرتر به مهارت‌ها دست می‌یابند. تحقیق سیف‌نراقی و نادری (۱۹۷۸) نشان داد که این کودکان در آزمون‌های پیاژه دیرتر موفق می‌شوند. این نظریه اگر اثبات شود، فرضیه‌های قبلی در مورد نقص‌های خاص را زیر سؤال خواهد برد و نگاه جدیدی به نارسایی یادگیری ایجاد خواهد کرد.

نظریه ضایعات خفیف مغز

این نظریه مطرح می‌کند که کودکان با نارسایی‌های یادگیری ممکن است دچار آسیب‌های عصبی یا رشد ناقص مغز باشند، حتی اگر ضایعه واضحی نداشته باشند. تحقیقات نشان داده این کودکان در واکنش‌های حسی، زبان و رفتارهای اجتماعی ضعف دارند و نیز علائم عصبی بیشتری از کودکان عادی نشان می‌دهند. آزمایش‌هایی مانند تمیز چپ و راست یا تقلید ضربات، نارسایی‌های عصبی این کودکان را تأیید کرده‌اند.

تعریف اختلالات یادگیری

استراس و لتینن (۱۹۴۷) اختلال یادگیری را نتیجه آسیب مغزی پیش یا پس از تولد دانسته‌اند که منجر به اشکالاتی در ادراک، تفکر یا رفتار می‌شود. اما پژوهش‌های بعدی نشان دادند که همه آسیب‌دیدگان مغزی الزاماً دچار اختلال یادگیری نیستند. در دهه ۱۹۶۰ اصطلاح "اشکالات خفیف مغزی" برای کودکانی با هوش متوسط یا بالاتر اما دارای مشکلات یادگیری به کار رفت. کلمنتز (۱۹۶۶) چنین کودکانی را دارای انحراف در عملکرد سیستم عصبی دانست. بتمن (۱۹۶۴) مفهوم تفاوت بین توان بالقوه یادگیری و عملکرد واقعی را وارد تعریف کرد. در تعریف رسمی آمریکا (۱۹۶۸)، اختلال یادگیری مربوط به فرآیندهای زبان، تفکر، خواندن و حساب است و شامل کودکانی با ناتوانی‌های دیگر (مانند نابینایی یا محرومیت محیطی) نمی‌شود.

ویژگی‌های کلیدی این کودکان:

۱- هوش طبیعی یا بالاتر

۲- سلامت حواس

۳- دسترسی به آموزش مناسب

٤- رفتار نسبتاً بهنجار

۵- عملکرد تحصیلی پایین‌تر از سطح مورد انتظار

دلایل احتمالی افت عملکرد:

- کمبود انگیزه
- ضعف تمرکز
- تمرکز افراطی بر جزئیات
- ضعف در هماهنگی حرکتی

گروه بندی و مراحل تشخیص کودکان با اختلالات یادگیری

در ادامه، هر یک از هفت گروه از کودکان با نارسایی‌های ویژه یادگیری به‌صورت جداگانه و با حجم حدود یک‌پنجم متن اصلی خلاصه شده‌اند:

کودکان با دشواری‌های حرکتی

رشد مهارت‌های حرکتی برای یادگیری‌های بعدی حیاتی است. برخی کودکان با نارسایی‌های یادگیری، علی‌رغم هوش طبیعی، از نظر حرکات درشت (دویدن، پریدن) و حرکات ظریف (نقاشی، بستن بند کفش) رشد ناکافی دارند. اصلاح این مشکلات پیش از شروع آموزش‌های پیچیده‌تر، ضروری است.

کودکان با دشواری در تشخیص و درک بینایی

این کودکان دید فیزیکی خوبی دارند اما در پردازش اطلاعات بینایی دچار مشکل‌اند. آن‌ها در تشخیص شکل‌ها، جداسازی تصویر از زمینه، و شناخت حروف و کلمات ضعف دارند. چنین ناتوانی‌هایی در یادگیری خواندن اختلال ایجاد می‌کند و در موارد شدید "آگنوزی بینایی" نامیده می‌شود.

کودکان با دشواری در تشخیص و درک شنوایی

با وجود شنوایی سالم، این کودکان در تمایز و درک صداهای گفتاری مشکل دارند؛ برای مثال نمی‌توانند تفاوت کلمات مشابه را تشخیص دهند. این اختلال، به‌ویژه در مهارت‌های گفتاری و خواندن اثر منفی دارد. در موارد شدید به آن "آگنوزی شنوایی" گفته می‌شود.

کودکان با دشواری‌های تکلم یا گفتار

این کودکان نه ناشنوا هستند، نه دچار عقب‌ماندگی ذهنی یا آسیب گفتاری، اما در تکلم مشکل دارند. دلیل آن بیشتر به اختلالات عصبی یا عوامل ناشناخته نسبت داده می‌شود. دو نوع دیسفازی وجود دارد:

- **درکی**:کودک صدا را می‌شنود اما نمی‌فهمد.
- **بیانی**:کودک می‌فهمد ولی نمی‌تواند بیان کند.

کودکان با دشواری در خواندن و هجی کردن

این کودکان با وجود هوش عادی، قادر به خواندن روان نیستند یا واژه‌ها را نمی‌فهمند (نارساخوانی/دیس‌لکسی). مشکلاتشان شامل وارونه‌خوانی، اشتباه در کلمات مشابه، بی‌میلی به خواندن و ناتوانی در هجی کردن است. این اختلال اغلب با مشکلات عاطفی و شناخت فضایی نیز همراه است.

کودکان با دشواری در نوشتن

با وجود هوش طبیعی، این کودکان دستخطی ناخوانا دارند یا آیینه‌نویسی می‌کنند (دیس‌گرافی). علت می‌تواند ناهماهنگی حرکتی باشد، ولی نوشتن را باید مهارتی مرکب از عوامل ذهنی، بینایی و حرکتی دانست. در موارد شدید، استفاده از ماشین تایپ توصیه می‌شود.

کودکان با دشواری در ریاضیات

این کودکان در درک مفاهیم عددی و روابط ریاضی ناتوان هستند (دیس‌کالکولی). اغلب مشکلاتشان به اختلال درک فضایی، تفکر منطقی، یا پردازش بینایی بازمی‌گردد. در ارزیابی این اختلال، بررسی هم‌زمان عملکردهای شناختی و حسی کودک ضروری است.

مراحل تشخیص کودکان با اختلالات یادگیری

کودکان با اختلالات یادگیری معمولاً از نظر هوش، حواس، وضعیت عاطفی و محیطی در وضعیت عادی هستند، اما در یک یا چند زمینه‌ی درسی دچار نارسایی هستند. تشخیص دقیق این کودکان نیازمند طی مراحل چندگانه و همکاری متخصصان مختلف است. برای درک بهتر این مراحل، روند بررسی موردی دانش‌آموزی به نام "علی" که در خواندن مشکل دارد، تشریح می‌شود.

۱. مرحله اول: تشخیص کلی یا اختصاصی بودن مشکل

ابتدا با آزمون هوش و آزمون‌های درسی مشخص می‌شود که آیا مشکل کودک در یک زمینه خاص است یا کلی. در مورد علی، هوش طبیعی ولی ضعف شدید در خواندن دیده می‌شود، پس مشکل او اختصاصی است. تدریس خصوصی نیز کمکی نکرده که نشان‌دهنده غیرمصنوعی بودن مشکل است.

۲. مرحله دوم: بررسی علل بالقوه شکست در یادگیری

در این مرحله علل بیرونی مانند غیبت از مدرسه، کیفیت پایین آموزش، مشکلات خانوادگی یا فقر بررسی می‌شود. همچنین وضعیت شنوایی، بینایی و مغزی مورد آزمایش قرار می‌گیرد. در مورد علی، تمام این عوامل رد می‌شوند و متخصص مغز و روان‌شناس نیز هیچ نشانه‌ای از اختلالات مغزی یا روانی نمی‌یابند. تنها نکته قابل توجه، ضعف تمرکز علی حین خواندن است.

۳. مرحله سوم: تحلیل دقیق رفتارهای مشکل‌دار

در این مرحله، باید مشخص شود کودک در چه جنبه‌هایی دقیقاً دچار مشکل است. با استفاده از آزمون‌های تشخیصی، مانند آزمون‌های کلامی، مشخص می‌شود که علی در ترکیب صداهای حروف و به خاطر سپردن توالی آن‌ها ناتوان است. او صداها را جداگانه می‌داند اما نمی‌تواند آن‌ها را ترکیب کند و معمولاً حدس می‌زند یا کلمات را اشتباه تشخیص می‌دهد.

۴. مرحله چهارم: نتیجه‌گیری تشخیصی

بر اساس مشاهدات و آزمون‌ها، مشخص می‌شود که علی دو مشکل اصلی دارد: ناتوانی در ترکیب صداها برای ساختن کلمات و ضعف در حافظه توالی. با وجود تشخیص رفتارهای مشکل‌دار، علت دقیق آن مشخص نیست، و در چنین مواردی باید بر رفتارهای عینی و قابل مشاهده کودک تمرکز شود.

۵. مرحله پنجم: طراحی برنامه ترمیمی

هدف نهایی تشخیص، طراحی برنامه‌ای مناسب برای کمک به کودک است. این برنامه باید متناسب با مشکلات رفتاری و شناختی او باشد. در مورد علی، نیاز به مداخله تخصصی برای بهبود ترکیب صداها و حافظه توالی دارد. تشخیص درست مستلزم مشارکت روانشناس، پزشک، معلم و سایر متخصصان است.

اهداف نهایی این فرآیند:

۱- شناسایی دقیق نوع مشکل؛

۲- یافتن علت یا علل احتمالی؛

۳- طراحی برنامه ترمیمی متناسب برای بهبود عملکرد کودک.

روش های درمانی و رفع مشکلات آموزشی (فصل ۳ کتاب)

روشهای ترمیمی و آموزشی کودکان با اختلالات یادگیری

مبنای نظریه:

روش ادراکی-حرکتی که توسط افرادی چون کپارت، گتمن و برچ مطرح شده، بر این اصل استوار است که یادگیری‌های ذهنی پیچیده از یادگیری‌های حرکتی و ادراکی اولیه منشأ می‌گیرند. به باور کپارت، رفتارها اساساً از حرکت‌های ماهیچه‌ای شروع می‌شوند و رشد شناختی متکی به تکامل سیستم عصبی و پیوند میان ادراک و حرکت است.

مراحل کلیدی نظریه کپارت:

۱. هماهنگی حرکتی-ادراکی (چشم-دست):

کپارت رشد هماهنگی چشم و دست را پایه‌ای برای یادگیری می‌داند. ابتدا حرکات کودک تصادفی‌اند، اما با لمس اشیاء و دنبال کردن آن‌ها با چشم، ارتباط بین حس لامسه و بینایی شکل می‌گیرد .در نهایت، کودک از چشم خود به‌عنوان مرجع اصلی یادگیری استفاده می‌کند و دست نقش تقویتی می‌یابد.

۲. تفکیک تصویر از زمینه:

کودک باید بتواند اطلاعات مهم (تصویر) را از اطلاعات جانبی (زمینه) جدا کند. این مهارت برای تمرکز مؤثر در محیط یادگیری ضروری است و به رشد پیوند ادراکی-حرکتی وابسته است.

۳. مراحل رشد حرکتی پایه:

- **حالت :(Posture)** حفظ وضعیت ثابت برای آغاز حرکت هدف‌دار.
- **تشخیص چپ و راست :**تمایز دو طرف بدن برای هماهنگی حرکتی مؤثر.
- **جهت‌یابی :**تشخیص موقعیت اشیاء نسبت به خود و دیگر اشیاء در فضا.
- **تصور بدنی :**درک ساختار بدن و ارتباط آن با محیط اطراف.

۴. تعمیم مهارت‌های پایه به فعالیت‌های محیطی:

- **تعادل :**حفظ حالت ثابت در موقعیت‌های مختلف.
- **جنبش :**تعمیم تشخیص چپ و راست در فعالیت‌های حرکتی پیچیده مانند دویدن.
- **تماس :**توانایی درک و تعامل با اشیاء در فضا (گرفتن، رها کردن).
- **دریافت و دفع :**واکنش مناسب نسبت به اشیاء در حال حرکت (مثل پرتاب یا گرفتن توپ).

کاربرد تشخیصی و آموزشی:

کپارت برای طراحی برنامه‌های ترمیمی به چهار ابزار تشخیصی اصلی اشاره دارد:

۱- وسیله سنجش ادراکی-حرکتی کپارت

۲- آزمون درک بینایی فراستیک

۳- آزمون توانایی‌های زبانی-روانی ایلی‌نویز

٤- آزمون‌های شنوایی + مشاهدات مستقیم کودک

او تأکید دارد که اگر کودک در روند طبیعی رشد مهارت‌های ادراکی-حرکتی دچار وقفه شود، باید این مسیر با آموزش روانی-حرکتی بازسازی شود.

نظریه کپارت تأکید می‌کند که یادگیری از حرکت آغاز می‌شود و هر مرحله‌ی رشد حرکتی و ادراکی مقدمه‌ای برای رشد شناختی پیچیده‌تر است .در کودکان با اختلال یادگیری، ممکن است پیوند میان ادراک و حرکت ناقص یا کند باشد؛ بنابراین برای آموزش مؤثر، باید ابتدا این پیوندها را تقویت و بازسازی کرد.

تمرین و آموزش برای تقویت یادگیری های ادراکی - حرکتی

برای بازسازی و تقویت یادگیری های ادراکی- حرکتی از وسایل و فعالیت هایی که ذیلاً به آنها اشاره میشود استفاده می گردد:

الف. نرده چوبی. در این تمرین کودک را وا می دارند بر نرده چوبی که معمولاً پنج سانتی متر ارتفاع، ده سانتی متر سطح و سه متر طول دارد به جلو، به عقب و به پهلو حرکت کند. کودک با استفاده از این نرده در تشخیص چپ و راست خود، جهت یابی و توانایی در برقراری تعادل، مهارت کسب می کند.

ب. تخته تعادل. در این تمرین کودک را بر تخته ای مربع شکل به ضلع ٤٠ سانتی متر که در زیر و وسط آن نرده ای به ارتفاع ۸ سانتی متر نصب شده است قرار میدهند. کودک با استفاده از این تخته به کسب مهارت در برقراری تعادل می پردازد.

ج. توری آکروبات یا تشک ژیمناستیک یکی از وسایل آموزشی مناسب است که کودک با استفاده از آن مهارت و هماهنگی کلی بدن و کنترل عضلات را تمرین و تقویت میکند.

تمرین‌ها و آموزش‌های پیشنهادی کپارت

کپارت برای آماده‌سازی کودکان دارای اختلالات یادگیری، مخصوصاً پیش از شروع نوشتن، تمرین‌هایی جهت تقویت مهارت‌های ادراکی-حرکتی پیشنهاد می‌کند.

این تمرین‌ها رشد ذهنی و آمادگی برای یادگیری‌های پیچیده‌تر را تسهیل می‌کنند:

پیش از نوشتن:

- **خط‌کشی آزاد روی تخته** با حرکات شانه و دست برای روان‌سازی حرکت‌ها.
- **نقاشی با انگشتان** برای تقویت کنترل و انعطاف‌پذیری حرکتی.
- **کپی اشکال هندسی ساده** (مثل دایره) با تأکید بر ادراک فضایی و تکرار بدون دیدن.

تمرین برای ادراک شکل:

- **تشخیص اشیاء و تصاویر ساده تا پیچیده**)رنگ، اندازه، شکل، تصویر کتاب، حروف و اعداد.(
- **جور کردن اشیاء و تصاویر مشابه.**
- **تشخیص قسمت‌های حذف‌شده در تصاویر.**

وسیله اندازه‌گیری ادراکی-حرکتی کپارت:

ابزاری برای مشاهده و ارزیابی کودک در ۵ بخش:

۱- تعادل و حالت بدنی (مثلاً راه رفتن روی نرده).

۲- تصور بدنی (تقلید حرکات، شناخت بدن).

۳- پیوند ادراکی-حرکتی (رسم اشکال، نوشتن موزون).

٤- کنترل چشمی (تعقیب نور با هر دو چشم).

۵- درک شکل (کپی اشکال بر اساس سن).

کپارت نقش مهمی برای مهارت‌های بینایی-حرکتی در موفقیت تحصیلی قائل است، اما آموزش‌های شنوایی را کمتر مورد توجه قرار می‌دهد. با این حال، تمرینات او برای کودکان با مشکلات حرکتی مؤثر است، به‌شرط استفاده همزمان از سایر روش‌های آموزشی.

وسیله آموزشی سینا

۱. هدف از طراحی سینا

وسیله آموزشی سینا با هدف آموزش خواندن، هجی کردن و نوشتن زبان فارسی به کودکانی با اختلالات یادگیری طراحی شده است. این ابزار با بهره‌گیری از حواس چندگانه، به‌ویژه لامسه، به کودکانی که با روش‌های سنتی آموزش مشکل دارند، کمک می‌کند. سینا همچنین برای کودکان عقب‌مانده ذهنی، بزرگسالان بی‌سواد، و حتی کودکان تیزهوش قابل استفاده است.

۲. مشخصات ابزار

سینا شامل ۴۳ صدای زبان فارسی و ۹۷ کلمه است که با استفاده از ۳۲ حرف الفبا ساخته شده‌اند. حروف در دو اندازه (بزرگ و کوچک) و قابل لمس طراحی شده‌اند تا امکان درک حسی فراهم شود. صفحات حاوی کلمات به گونه‌ای طراحی شده‌اند که به راحتی قابل جابجایی‌اند. ابعاد آن‌ها طوری انتخاب شده که ساخت آن با مواد ساده برای والدین و مربیان نیز ممکن باشد.

۳. روش استفاده از سینا

آموزش با کلمات ساده مانند «آب» آغاز می‌شود. ابتدا مفهوم کلمه آموزش داده می‌شود، سپس کودک با لمس حروف، شنیدن صداها و تکرار آن‌ها، یادگیری را تجربه می‌کند. در ادامه کودک باید حروف را در جای خود قرار دهد و کلمه را بسازد. آموزش با تمرین‌های تکراری، رسم کلمات با انگشت، حذف بینایی در برخی مراحل و استفاده از بدن برای نمایش حروف تقویت می‌شود. در صورت عدم موفقیت، آموزش از مراحل ساده‌تری آغاز می‌گردد.

٤. جمله‌سازی و ترکیب حروف

پس از یادگیری چند کلمه مانند «آب»، «بابا» و «داد»، کودک وارد مرحله جمله‌سازی می‌شود. با ترکیب حروف آموخته‌شده، کلمات جدید ساخته می‌شوند. سپس تمرین‌هایی برای سرعت در خواندن، شناسایی کلمات در متن‌های چاپی، و افزایش خزانه لغات کودک انجام می‌شود تا او در ترکیب و تجزیه کلمات مهارت پیدا کند.

۵.آموزش نوشتن پس از خواندن

برای تقویت نوشتن، کودک ابتدا با رنگ کردن حروف، دوختن آن‌ها با نخ، و ترسیم با انگشت تمرین می‌کند. سپس با مداد شمعی یا گچ می‌نویسد و در نهایت کارت‌های شخصی کلمات را ایجاد می‌کند. این روند مرحله به مرحله و با افزایش تدریجی مهارت انجام می‌شود.

٦. اصول مهم در آموزش با سینا

برای موفقیت در آموزش با سینا، توجه به انگیزه کودک، تفاوت‌های فردی، و حفظ علاقه ضروری است. آموزش باید قبل از خستگی کودک متوقف شود و میزان یادگیری به‌طور مستمر بررسی گردد. در مواردی که کودک بسیار خردسال است یا مشکل اساسی در نوشتن دارد، آموزش باید از خواندن و هجی کردن آغاز شده و نوشتن در مرحله بعدی آموزش داده شود.

۱. آزمون توانایی‌های روانی-زبانی ایلی‌نویز(ITPA)

این آزمون توسط کرک و همکاران برای سنجش مهارت‌های زبانی کودکان با اختلالات یادگیری طراحی شده است ITPA . توانایی کودک را در سه فرایند زبانی—دریافت، سازماندهی، و گویش—در دو سطح نمادین (مجسم‌کننده) و خودکار (اتوماتیک) ارزیابی می‌کند.

در سطح نمادین، آزمون‌های شنوایی و بینایی دریافت نمادها، تداعی مفاهیم، و بیان کلامی یا حرکتی اجرا می‌شود. در سطح خودکار، توانایی کودک در تکمیل گفتار یا تصاویر ناقص و همچنین به‌یادآوری توالی شنوایی یا دیداری سنجیده می‌شود. این آزمون، هم ابزاری برای تشخیص ناتوانی‌های زبانی است و هم پایه‌ای برای طراحی تمرین‌های ترمیمی هدفمند.

۲. آزمون رشد ادراک بینایی فراستیک

توسط دکتر فراستیک طراحی شده و پنج توانایی ادراکی بینایی را می‌سنجد :هماهنگی چشم و دست، تشخیص تصویر از زمینه، ثبات شکل، تمیز وضعیت در فضا، و درک روابط فضایی.

کودک با ترسیم بین خطوط، انتخاب تصاویر خاص، تشخیص اشکال در موقعیت‌های مختلف، و شناسایی اشیای مشابه آزمایش می‌شود.

این آزمون برای کودکان جذاب، در کلاس قابل اجرا، و همراه با برنامه‌های آموزشی برای ترمیم ناتوانی‌ها است. هدف اصلی، آماده‌سازی کودک برای خواندن و نوشتن از طریق تقویت ادراک بینایی است.

۳. آزمون تشخیص تفاوت شنوایی وپمن

آزمون وپمن مهارت کودک را در تشخیص تفاوت یا شباهت میان کلمات شنیده‌شده می‌سنجد. کودک باید از میان جفت‌کلمات، تفاوت‌های آوایی را شناسایی کند. آزمون شامل ۴۰ جفت واژه است؛ ۳۰ جفت با تفاوت صوتی و ۱۰ جفت یکسان.

برای دقت بیشتر، آزمون به‌گونه‌ای اجرا می‌شود که کودک نتواند از حرکات لب استفاده کند. این ابزار برای شناسایی نارسایی در تشخیص شنیداری کاربرد دارد و نسخه‌ای بومی‌شده برای زبان فارسی نیز در حال توسعه است.

۴. روش رشد زبان (مایکل باست و جانسون)

این روش رشد زبان را پایه اصلی یادگیری می‌داند و بر سه عامل تأکید دارد :پویایی روانی، سیستم اعصاب پیرامونی، و سیستم اعصاب مرکزی .فقط کودکان با نقص در سیستم اعصاب مرکزی، واقعاً دارای اختلال یادگیری‌اند.

فرایند یادگیری در این دیدگاه شامل پنج سطح است:

۱) **احساس** :پایه حسی اولیه برای یادگیری؛

۲) **ادراک** :تشخیص صحیح دریافت‌های حسی؛

۳) **تصور** :بازنمایی ذهنی از تجربیات قبلی؛

۴) **نمادین کردن** :شامل زبان درونی (فکر کردن)، دریافتی (شنیدن و دیدن زبان)، و بیانی (بیان کلامی یا نوشتاری)؛

۵) **درک مفهوم** :سطحی که در آن تفکر انتزاعی شکل می‌گیرد.

مایکل باست تأکید دارد که تشخیص افتراقی بین اختلالات در سطوح مختلف یادگیری برای آموزش مؤثر حیاتی است.

روش تغییر رفتار

روش تغییر رفتار در روان‌شناسی، با هدف اصلاح و بهبود رفتار از طریق تغییر شرایط محیطی به‌کار می‌رود و نه صرفاً تبیین علل رفتار. این روش در مورد کودکان با اختلالات یادگیری، به‌ویژه آن‌هایی که مشکلاتی در تمرکز، توجه یا نظم رفتاری دارند، بسیار مؤثر است و معمولاً در کنار روش‌های آموزشی و ترمیمی دیگر استفاده می‌شود.

در تغییر رفتار، تکنیک‌هایی مانند شرطی‌سازی فعال، الگوهای رفتاری، اقتصاد امتیازی و بازی نقش‌ها به کار می‌روند. نمونه‌هایی از کاربرد این روش شامل مطالعه‌ای بر روی کودک ۴ ساله‌ای است که با استفاده از تقویت‌های اجتماعی (مثل لبخند، نگاه، گفت‌وگو) توانست زمان تمرکز خود را به شکل مؤثری افزایش دهد. در مطالعه‌ای دیگر با بازی ساعتی، نشستن منظم دانش‌آموزان در کلاس با دادن پاداش‌های ملموس مانند شکلات یا گردش، تقویت شد.

با این حال، پایداری رفتار آموخته‌شده زمانی بیشتر است که به‌جای تقویت‌های مادی، از تقویت‌کننده‌های اجتماعی استفاده شود. برای اجرای مؤثر این روش، باید اهداف، نوع تقویت، فاصله زمانی بین تقویتها، و ویژگی‌های کودک به‌دقت تنظیم شوند. تقویت‌ها باید در ابتدا فوری و متراکم باشند و سپس تدریجاً کاهش یابند. همچنین صداقت و پایداری در اجرای برنامه، همراه با جذابیت تقویت‌ها، شرط موفقیت آن است.

➢ نکات مهم اختلالات یادگیری

۱- برخی از کودکان با اختلال یادگیری ممکن است نیمکره راست غالب داشته باشند که برای یادگیری زبان مناسب نیست.

۲- بر اساس نظریه فرابری آگاهی‌ها، کودکان این اطلاعات را نه با کیفیت متفاوت، بلکه به‌صورت کندتر از همسالان خود یاد می‌گیرند.

۳- نظریه ضایعات خفیف مغزی مطرح می‌کند که کودکان با نارسایی‌های یادگیری ممکن است دچار آسیب‌های جزئی مغز یا رشد ناقص سیستم عصبی باشند.

۴- کودکان با آسیب مغزی ممکن است در یادگیری دچار مشکل شوند، اما این رابطه همیشگی و الزامی نیست.

۵- در تعریف آموزشی، نارسایی یادگیری نباید ناشی از عقب‌ماندگی ذهنی، اختلالات حسی، هیجانی یا فقر محیطی باشد.

۶- مشکلات شنوایی در کودکان با یادگیری ویژه به معنای ناتوانی در تفکیک صداهاست، نه ضعف شنوایی فیزیکی.

۷- کودکان با نارسایی‌های یادگیری ممکن است در یک یا چند زمینه مانند خواندن، نوشتن یا ریاضی دچار مشکل باشند، در حالی‌که از هوش طبیعی برخوردارند.

۸- کودکانی که دچار اختلال تکلم هستند، ممکن است صدا را بشنوند ولی در درک یا بیان آن دچار مشکل باشند (دیسفازی درکی یا حرکتی).

۹- تشخیص اختلالات یادگیری نیازمند بررسی دقیق عوامل هوشی، جسمی، عاطفی و محیطی و تحلیل دقیق رفتارهای یادگیری کودک است.

۱۰- هماهنگی چشم و دست در ابتدا با برتری دست آغاز می‌شود و سپس چشم در یادگیری برتری می‌یابد.

۱۱- کودک باید قبل از شروع نوشتن، از طریق تمرین‌های حرکتی بزرگ و نقاشی با انگشت آمادگی پیدا کند.

۱۲- تمرکز چشمی و تعقیب چشمی با تمرین‌هایی خاص قابل تقویت است و نقش مهمی در کنترل بینایی دارند.

۱۳- روش فرنالد تأکید می‌کند اشتباهاتی مانند وارونه‌نویسی یا منقلب کردن حروف، نتیجه اختلال یادگیری هستند نه علت آن.

۱۴- سینا با حروف برجسته، بزرگ و قابل لمس، یادگیری را برای کودکان با مشکلات یادگیری، عقب‌ماندگان ذهنی و بزرگسالان بی‌سواد تسهیل می‌کند.

۱۵- فرض اصلی دلاکاتو این است که با جبران مراحل رشد نیافته اعصاب مرکزی، علائم اختلالات یادگیری کاهش می‌یابد.

۱۶- در سطح خودکار، آزمون‌هایی مانند تکمیل دستوری، بینایی و شنوایی توانایی کودک در درک و بازسازی اطلاعات ناقص را می‌سنجند.

۱۷- آزمون‌های مکمل لمسی و حرکتی می‌توانند در کنار آی.تی.پی.ا به تشخیص و ترمیم دقیق‌تر اختلالات یادگیری کمک کنند.

۱۸- آموزش باید از سطحی آغاز شود که کودک در آن دچار مشکل است و متناسب با توانایی‌ها و انگیزش او طراحی گردد.

۱۹- تقویت‌کننده‌های رفتاری اجتماعی مانند لبخند و توجه، تأثیر پایدارتر و قابل تعمیم‌تری نسبت به تقویت‌کننده‌های واقعی دارند.

۲۰- رفتارهای نزدیک به رفتار مطلوب باید در شروع برنامه به‌سرعت تقویت شوند تا شکل‌گیری اولیه رفتار تسهیل گردد.

ایران عرضه
IRANARZE.IR
فروشگاه کالاهای دانلودی

➢ بخش سوم: آموزش مفاهیم دینی همگام با روانشناسی رشد (خلاصه + نکات)

فصل اول: کودک کیست؟

دوره کودکی در سیر رشد و تکامل آدمی

*** رشد و تکامل و ضرورت مطالعه آن**

رشد و تکامل انسان از تولد تا جوانی، فرآیندی پیوسته اما همراه با تغییرات کند و تند است. هر مرحله زندگی تحت تأثیر مرحله پیشین قرار می‌گیرد و در آینده نیز اثرگذار می‌شود. از این‌رو دوران کودکی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا بسیاری از عادات، رفتارهای عقلی، اجتماعی و عاطفی در این دوره شکل می‌گیرد. کیفیت سازگاری فرد با محیط و حتی رفتار او در سالمندی را می‌توان تا حد زیادی از خردسالی پیش‌بینی کرد. به همین دلیل، اندیشمندان و پیشوایان دینی توجه خاصی به تربیت کودکان داشته‌اند. امام علی(ع) می‌فرماید: «هر کس در کودکی تعلیم نبیند، در بزرگی به مقام ارجمندی نمی‌رسد.» بدین‌سان، آموزش و پرورش کودکان بدون آشنایی با مبانی روان‌شناسی رشد به موفقیت نخواهد رسید. این مطالعات به ما می‌آموزند که در هر سن، چه انتظاراتی از کودک می‌توان داشت و چگونه باید محیطی مناسب برای رشد سالم فراهم کرد.

مراحل رشد بر اساس برخی مطالعات شش دوره‌اند: طفولیت (تولد تا ۱۸ ماهگی)، کودکی اول (۲ تا ۴ سالگی)، کودکی دوم (۴ تا ۷ سالگی)، کودکی سوم (۷ تا ۱۲ سالگی)، نوجوانی (۱۲ تا ۱۶ سالگی) و جوانی (۱۶ تا ۲۰ سالگی). در این میان، کودکی دوم بیشتر بر رشد عقلی تأکید دارد، اما کودکی سوم از ابعاد گوناگون مورد بررسی قرار می‌گیرد. آشنایی با این سیر کلی، زمینهٔ شناخت و تربیت صحیح را از آغاز زندگی تا ورود به جوانی فراهم می‌سازد.

۱. طفولیت (از تولد تا هجده ماهگی)

این مرحله نخستین فصل رشد انسان است. کودک باید در خانه یا محیطی امن و مناسب زندگی کند و مراقبت کامل دریافت نماید. زندگی شیرخوار عمدتاً در خوردن، خوابیدن و حرکت ساده خلاصه می‌شود. با فعالیت‌های حسی ـ حرکتی به تدریج به وجود خود و دنیای اطراف پی می‌برد، اندام‌هایش را کشف کرده و در استفاده از آنها مهارت پیدا می‌کند. ابتدا فعالیت‌ها به گهواره محدود است، سپس با نشستن و حرکت، به خانه و در پایان این دوره به حیاط و باغچه گسترش می‌یابد. در این سن بیشترین لذت کودک از حس لامسه، چشایی و بویایی است. از حدود سه تا چهار ماهگی زندگی عاطفی نیز آغاز می‌شود و هیجان‌هایی چون ترس، خشم و سپس همدلی ظاهر می‌گردد. نقش مادر در رشد جسمی، عقلی و عاطفی بسیار اساسی است و امنیت خاطر و اعتماد به نفس کودک از حضور و مراقبت او سرچشمه می‌گیرد.

۲. کودکی اول (از دو تا چهار سالگی)

در این دوره کودک علاوه بر احساس دنیای بیرون، توانایی تصور اشیا و اشخاص در غیابشان را به دست می‌آورد و وارد قلمرو اندیشه و تخیل می‌شود. فعالیت‌های خیالی اهمیت پیدا می‌کنند و بازی‌ها وسیله اصلی یادگیری‌اند. کودک اشیای ساده را نماد واقعیت قرار می‌دهد و مقدمات رشد زبان از طریق تقلید و ارتباط با مادر شکل می‌گیرد. ویژگی دیگر این مرحله، تمایل به استقلال و تشخص‌طلبی است که به صورت مخالفت یا نافرمانی بروز می‌کند. این سرکشی‌ها جنبه روانی دارند و والدین

باید فرصت تجربه آزادی را بدهند. از نظر اخلاقی نیز این زمان دوره شکل‌گیری عادات مطلوب و آغاز نظم و انضباط است، اگرچه فضیلت هنوز با اطاعت یکی دانسته می‌شود.

۳. کودکی دوم (چهار تا هفت سالگی)

ویژگی‌های تفکر و شناخت:

در این مرحله، کودک به گفتهٔ پیاژه در مرحلهٔ فکر شهودی قرار دارد. تفکر او غیرمنطقی، متناقض و خودمحور است. کودک پس از آن‌که به وجود جهانی مستقل از خود پی برد، به مشاهده و آزمایش علاقه‌مند می‌شود و تصور کلی از جهان به دست می‌آورد؛ اما این برداشت‌ها ساختهٔ ذهن اوست نه درک واقعی. او در توضیح پدیده‌ها بیشتر داستان‌سازی می‌کند، جاندارپنداری و ساخته‌پنداری نشان می‌دهد و قادر به تحلیل منطقی یا توجه هم‌زمان به همهٔ داده‌ها نیست. خودمحوری باعث می‌شود که همه‌چیز را از دیدگاه خود ببیند و درک نظریات دیگران برایش دشوار باشد.

مفاهیم و توانایی‌ها:

در این دوره مفاهیم مکانی (بالا، پایین، جلو، عقب) بعد از پنج سالگی و مفاهیم زمانی کمی دیرتر شکل می‌گیرند. کودک اشیاء را تنها بر اساس یک ویژگی محسوس طبقه‌بندی می‌کند و استنتاجش ناقص است. اندیشهٔ او ایستا بوده و تغییرات ماده یا روابط منطقی را درک نمی‌کند. فهم مفاهیم انتزاعی مانند خدا یا مرگ نیز برایش دشوار است؛ او خدا را همچون موجودی محسوس تصور می‌کند و مرگ را پایان قطعی نمی‌داند.

ابعاد تربیتی:

۱. **تربیت حواس**: کودکان باید در موقعیت‌های واقعی قرار گیرند تا تجربه‌های حسی به رشد عقلانی آنها کمک کند.

۲. **تربیت تخیل**: تخیل بخش مهمی از این دوره است. کودک واقعیت را با خیال درمی‌آمیزد. مربیان باید هم با داستان‌های خیالی و هم واقعی، تخیل او را هدایت کنند تا از افراط و تفریط دور بماند.

۳. **تربیت شخصیت**: کودک به شدت تشخص‌طلب است و نیاز به الگوسازی، تشویق و راهنمایی دارد. بازی‌ها مهم‌ترین وسیله برای پرورش شخصیت و آموزش اجتماعی او هستند.

اهمیت تربیت اخلاقی و اجتماعی:

از نظر اخلاقی، این دوره زمان ایجاد عادات مطلوب است. کودک هنوز اخلاق را با عادت و اطاعت می‌شناسد. مربیان باید با راهنمایی‌های عملی، غیرمستقیم و سازگار با توانایی‌های کودک، او را برای ورود به دبستان و پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی آماده کنند.

۴. کودکی سوم – مرحلهٔ تعلیمات ابتدایی (۷ تا ۱۲ سالگی)

در این دوره، تمرکز بر شناخت همه‌جانبهٔ کودک است تا بر پایهٔ آن، تعلیم‌وتربیت – به‌ویژه آموزش دینی – درست طراحی شود. کودک دبستانی از نظر بدنی، زبانی، شناختی و اجتماعی وارد مرحله‌ای می‌شود که می‌تواند با موضوعات منظم‌تر، قواعد

روشن‌تر و تجارب عینی‌تر درگیر شود. برای آموزش دینی مؤثر، باید ظرفیت‌ها و محدودیت‌های رشدی او را شناخت: تکیه بر محسوسات و مصادیق روشن، بهره‌گیری از بازی و تجربهٔ واقعی، و پرهیز از مفاهیم انتزاعیِ زودهنگام.

الف) رشد و تکامل بدنی

رشد جسمی از حدود شش‌سالگی آهنگ آرام‌تری می‌گیرد؛ قد و وزن به‌تدریج بالا می‌رود و عوامل محیطی مثل تغذیه، نور و فعالیت بیرونی در کنار وراثت بر آن اثر می‌گذارند. رشد حرکتی (قدرت، سرعت، دقت) با شخصیت و یادگیری پیوند دارد؛ معمولاً پسران به‌طور متوسط در برخی مهارت‌های سرعت و قدرت جلوترند و این فاصله با سن کمی بیشتر می‌شود، اما محیط و تشویق مربی در سه سال اول دبستان بسیار تعیین‌کننده است.

بازی محور مهم رشد بدنی، ذهنی و اجتماعی در این سن است: کودک قوانین گروه را یاد می‌گیرد، روحیهٔ رقابت و مهارت‌های عضلانی‌اش را می‌سنجد، و با اشیا و نقش‌های اجتماعی آشنا می‌شود. «روح بازی» در تدریس، سرعت یادگیری را بالا می‌برد. رشد حسی نیز باید تربیت شود؛ چون حواس پل ارتباط با واقع‌اند و زیرساخت یادگیری علمی‌اند. در یک کلام، «عقل سالم در بدن سالم» اینجا یعنی توجه همزمان به بهداشت، تغذیه، استراحت، و فرصتِ تجربهٔ بدنیِ امن.

ب) رشد و تکامل گویایی

شاخص‌های رشد گفتار در این سن، گسترهٔ واژگان، طول و پیچیدگی جمله، و شیوایی بیان است؛ سرعت افزودن واژگان نسبت به سال‌های پیش به انگیزه و محیط یادگیری وابسته‌تر می‌شود. به‌گفتهٔ پیاژه، کودک از «سخن خودمدار» (۳ تا ۵ سال) به «سخن اجتماعی‌شده» (۷–۸ سال) گذر می‌کند؛ یعنی شنونده را در نظر می‌گیرد، می‌کوشد اثر بگذارد، و بر اساس بازخورد دیگران نظرش را اصلاح می‌کند.

نکتهٔ انتقادی: به‌کاربردن واژه برابر با فهم آن نیست. در آموزش مفاهیم دینی (ایمان، تقوا، ایثار، معاد...) باید معانی را با مصادیق نزدیک به زندگی کودک روشن کرد، از او خواست واژه را در موقعیت درست به‌کار ببرد، و برای واژه‌های تازه تعریف عملی و مثال شفاف آورد. تکیه بر زبان روز کودک به فهم عمیق‌تر منجر می‌شود تا اتکا به تعابیر کهن نامأنوس.

ج) رشد و تکامل عقلی

هوش در روان‌شناسی جدید مجموعه‌ای از فرایندهای ادراکی–ذهنی است: احساس، حافظه، سازمان مفاهیم، استدلال و داوری. رشد هوش از تولد تا ۶/۵ سال سریع است و تا ۱۵/۱۴ سال ادامه می‌یابد، اما کندتر. کودک دبستانی می‌تواند توجه پایدارتر داشته باشد، گذشته و آینده را در نظر بگیرد، تجربهٔ پیشین را به‌کار ببندد، و به‌سوی هدف‌های دورتر برنامه‌ریزی کند. نقطه‌عطف این دوره، ورود به عملیات عینی (به‌زبان پیاژه) است: به‌کارگیری قواعد منطقی بر اشیا و روابط ملموس.

یک: رشد و تکامل ادراک حسی

ادراک از تفسیر احساس در مغز حاصل می‌شود و بنیاد شناخت است. کودک دبستانی ابتدا ادراکی کلی و مبهم از اشیا دارد و به محرک‌های برجسته پاسخ می‌دهد. معلم باید توجه او را از «نگرش عام» به جزئیات موضوع هدایت کند، واژه‌ها و مفاهیم تازه را کاملاً روشن نماید، و میان تجربهٔ مستقیم و تعبیر زبانی پل بزند.

ادراک زمان و مکان ابتدا به وقایع خاص گره می‌خورد («دیروز = روزِ قبلِ خواب»). فهم زمان منظم دیرتر جا می‌افتد؛ لذا تاریخ را باید با بلوغ نسبی مفهوم زمان آغاز کرد. همچنین کودک گاه خیال را با واقعیت می‌آمیزد؛ برچسب «دروغ» زدن نپرهیزکارانه است—وظیفهٔ تربیت حسی نزدیک‌کردن ادراک به واقعیت است.

دو: رشد و تکامل مفاهیم

مفاهیم از دل تجربهٔ تکرارشونده، تماس با محیط، و پیوند با واژه‌ها ساخته می‌شوند و کودک بتدریج می‌تواند بدون مشاهدهٔ مستقیم به آنها ارجاع دهد. قبل از ۱۲ سالگی، مفاهیم انتزاعی (عدالت، فضیلت...) به‌سختی فهم می‌شوند؛ پس باید با نمونه‌های عینی و موقعیت‌های واقعی کار کرد.

مفهوم مکان: فاصله، جهت و اندازه دیرجا می‌افتند؛ جهت‌های اصلی زودتر و فرعی دیرتر فهم می‌شوند. جغرافیا و تجربه‌های عملی فهم مکان را تقویت می‌کند.

مفهوم زمان: رشدش کند و درونی است؛ حال→گذشته→آینده. پیوند با عدد و تقویم (هفته/ماه/سال) فهم را تسهیل می‌کند؛ تاریخ پیش از تسلط نسبی بر زمان، بیشتر حفظ تاریخ‌ها می‌شود تا فهم استمرار.

مفهوم عدد: پس از آشنایی عینی با مرتب‌سازی، طبقه‌بندی، مقابلهٔ مجموعه‌ها قوام می‌یابد؛ لذا ریاضی در آغاز باید عینی و دست‌کاری‌پذیر باشد.

مفهوم علیت: علیتِ روانی (پیوند رویدادها بر اساس تجربهٔ نامنظم) به‌تدریج جای خود را به علیتِ علمی (رابطهٔ ضروری) می‌دهد؛ علوم تجربی با مشاهده و آزمایش بهترین بستر رشد علیت‌اند و بذر تفکر انتقادی را می‌کارند.

سه: رشد و تکامل دقت

دقتِ ارادی با سن رشد می‌کند؛ در ۶–۷ سالگی تمرکز طولانی دشوار است، پس تکالیف باید ساده، کوتاه و فعال طراحی شوند. از ۷ تا ۱۱ سالگی قدرتِ تمرکز افزایش می‌یابد و رغبت موتور دقت است؛ بنابراین محتوای دروس—به‌ویژه دینی—باید با علاقه‌های واقعی کودک پیوند بخورد و از تحریک حسی/تجربهٔ میدانی بهره ببرد (نمونه، مدل، تصویر، محیط واقعی).

چهار: رشد استعداد حفظ‌کردن و یادآوری

حافظه از حدود ۹ سالگی جهش بهتری نشان می‌دهد و نگهداریِ طولانی‌تر ممکن می‌شود. معناداری و ارتباط با زندگی روزمره، حفظ و یادآوری را چند برابر می‌کند؛ لذا اصطلاحات دینی باید در بافت‌های آشنا و کاربردهای واقعی تمرین شوند. همسویی با رغبت‌های فصلی/سنی نیز کارایی حافظه را بالا می‌برد.

پنج: رشد و تکامل هوش (بر پایهٔ پیاژه)

- **حسی–حرکتی (۰–۲):** هماهنگی حس–حرکت، خودمداری شدید.
- **پیش‌عملیاتی – پیش‌تصوری (۲–۴):** مفاهیم نوپا، نبودِ طبقه‌بندی منظم.
- **پیش‌عملیاتی – فکر شهودی (۴–۷):** زبان، نمادها، طبقه‌بندی ساده؛ تفکر ایستا و غیرقابل بازگشت.

- **عملیات عینی (۸/۷–۱۲/۱۱):** منطق بر اشیا و روابط محسوس؛ بازگشت‌پذیری، ثبات کمیت، سری‌بندی، چندسونگری؛ اما هنوز طبقه‌بندی بر مبنای صفات انتزاعی دشوار است، پس اخلاق و دین باید با رفتارهای قابل مشاهده و مصادیق روشن آموزش داده شود.
- **تفکر صوری (۱۲–۱۵):** تحلیل مسائل مجرد و تفکر علمی.

شش: رشد و تکامل استدلال

استدلال از حدود ۸–۱۰ سالگی در تکالیف سادهٔ منطقی خود را نشان می‌دهد؛ کودک می‌تواند مسئله را محدود کند، اما بیان استدلالش هنوز لرزان است. طرحِ مسائل قابل‌حلِ مرحله‌ای در کتاب‌ها و کلاس، میل به اندیشیدن را برمی‌انگیزد. هدف برنامهٔ درسی این است که کودک لذتِ حل مسئله را تجربه کند و مسیر استدلال را بیاموزد.

هفت: رشد استعداد تخیل

تخیل تولید تصاویر و سناریوها بدون اتکای مستقیم به حواس است. در سال‌های بالاترِ دبستان، تخیل از «ابداعِ آزادِ بی‌ارتباط با واقعیت» به ابزاری برای هدف نزدیک می‌شود. آموزش‌وپرورش باید با فعالیت‌های هنری، ورزشی و کارهای دستی میدان آزمون برای تخیل فراهم کند تا کودک از افراط در رؤیاگری بی‌نیاز شود؛ بااین‌حال تخیل آزاد برای بهداشت روان ضروری است و نباید سرکوب شود.

جمع‌بندی برای تعلیم‌وتربیت دینی دبستان

کودک دبستانی در عملیات عینی زندگی می‌کند: با مصادیق روشن، قواعد ساده و بازگشت‌پذیر، بازی و تجربهٔ واقعی. بنابراین آموزش دینی باید:

- مفاهیم را به رفتارهای قابل مشاهده پیوند دهد (راستگوییِ واقعی، امانت‌داری در کلاس، همکاری…).
- از نمادهای ملموس، قصه‌های عینی، و فعالیت‌های عملی استفاده کند.
- واژگان دینی را تعریف عملی کند و از او بخواهد در موقعیت درست به‌کار ببرد.
- ظرفیت توجه و حافظه را با رغبت و معناداری تغذیه کند.

این رویکرد با نیازهای رشدی کودک همسو است و مسیر فهمِ عمیق‌ترِ اخلاق و دین را تا ورود به تفکر صوری هموار می‌سازد.

*** چند توصیه تربیتی**

مواد و برنامهٔ درسی باید با سطح رشد عقلی و نیازهای واقعی دانش‌آموز هماهنگ شود. در سال‌های آغازین، تدریس باید بر تجربه‌های عینی و محسوس تکیه کند و از مفاهیم انتزاعی دور بماند؛ در راهنمایی، زمینهٔ تفکر انتزاعی فراهم شود و در دبیرستان حل مسائل بدون تکیه بر محسوسات تمرین گردد. مطالب درسی را به زندگی روزمره و محیط کودک پیوند دهید تا کنجکاوی و شناخت فعال برانگیخته شود. حفظ‌کردن، نشانهٔ فهم نیست؛ هدف، ادراک و کاربرد آموخته‌هاست—بااین‌حال از ظرفیت بالای حافظه در دبستان برای حفظ گزیده‌های پرمحتوا (آیات، احادیث، اشعار) بهره ببرید. خیال‌پردازی باید هدایت شود تا به تفکر و حل مسئله بینجامد، نه گریز از واقعیت. با تکیه بر روش‌های انتقادی و خردورزی، میل طبیعی کودکِ

دبستانی به پرسشگری را تقویت کنید. با توجه به تفاوت‌های فردی، برنامهٔ واحدِ تحمیلی خطاست؛ دست‌کم بر «حدّ متوسط» بنویسید. هر درس را با یک هدف ساده و روشن پیش ببرید، محتوا را موجز نگه دارید و زمان کلاس را به مشارکت فعال، پرسش‌وپاسخ، تمرین، بازی‌ها و رسانه‌های متنوع اختصاص دهید.

د) رشد و تکامل هیجانی و عاطفی

عواطف و هیجان‌های کودک نقشی بنیادین در داوری‌های او درباره خود، دیگران و مسائل اجتماعی دارند. فردی که از رشد عاطفی سالم محروم باشد، نه واقع‌بین و نیک‌اندیش خواهد شد و نه فردی مفید برای جامعه. در مدرسه، کیفیت برنامه‌های آموزشی، روابط با معلم و همکلاسی‌ها و فضای انسانی محیط، همگی بر عواطف دانش‌آموز تأثیر مستقیم دارند. یادگیری علاوه بر فرایندی ذهنی، یک امر عاطفی نیز هست. در این دوره، علاقه کودک بیشتر بر والدین و معلم متمرکز است؛ به‌ویژه معلم، که در سال‌های آغاز دبستان مهم‌ترین چهره عاطفی او محسوب می‌شود. دوره دبستان، که در متون دینی دورهٔ عبودیت و اطاعت نامیده شده، بهترین زمان برای هدایت تربیتی است.

کودک دبستانی میل شدیدی به فعالیت دارد و کارهای عملی مانند باغبانی، جمع‌آوری اشیا و بازی‌های فنی او را خشنود می‌کند. همچنین، نیاز به حرکت و رقابت در پسران به شکل پیکار و حادثه‌جویی نمود می‌یابد. در این سنین، کودکان جدی‌تر شده و برای حل مسائل ابتکار به خرج می‌دهند، هرچند همچنان میان کودکی و بزرگسالی در نوسان‌اند.

یک: هیجان‌های کودک

ترس، خشم و محبت از هیجان‌های اصلی این سن هستند. مفهوم مرگ در حدود هشت‌سالگی به‌عنوان پدیده‌ای غیرقابل بازگشت درک می‌شود و ممکن است ترس ایجاد کند. در آموزش دینی نباید بر ترس از مرگ تأکید شود، بلکه باید بر جنبه‌های امیدبخش پس از آن تمرکز کرد. همچنین می‌توان محبت کودک را در جهت عشق به ارزش‌های دینی و بزرگان مذهبی و هیجان خشم را در نفرت از ضد ارزش‌ها هدایت نمود.

دو: تمایلات فطری

کودک با گرایش فطری به خدا و دین متولد می‌شود. وظیفهٔ تعلیم و تربیت، شکوفا کردن این تمایل است، نه القای وجود خدا. بیان رحمت‌ها و نعمت‌های الهی، زمینهٔ عشق به خدا و تقویت ایمان آینده را فراهم می‌سازد. هم‌زمان باید نسبت به کفر و بدی‌ها نیز نفرت درونی شکل گیرد.

توصیه‌های تربیتی

- اجازه بروز آزادانهٔ هیجانات و کمک در حل مشکلات.
- تشویق به شادی و نگاه مثبت به زندگی.
- پرهیز از تحمیل کارهای فراتر از توان.
- انتقاد مستقیم و تهدید ممنوع؛ استفاده از داستان‌ها و روش‌های غیرمستقیم مؤثرتر است.

ه) رشد و تکامل اجتماعی

رشد اجتماعی کودک به‌تدریج وسعت می‌یابد و همهٔ فعالیت‌های او تحت تأثیر اطرافیان شکل می‌گیرد. پیاژه سه مرحلهٔ جامعه‌پذیری را مشخص کرده است: خودمحوری (کودک خود را محور همه چیز می‌داند)، شروع روابط اجتماعی (میل به تعامل با دیگران)، و دادوستد اجتماعی (رفتار متقابل و محترمانه). پیش از دبستان، کودک معمولاً یک دوست انتخاب می‌کند، اما در دبستان شبکهٔ روابطش گسترده‌تر می‌شود. او از نظرگاه‌های مختلف آگاه می‌شود و به تدریج خودمحوری‌اش کاهش می‌یابد.

در این دوره، رقابت و همکاری همزمان رشد می‌کنند؛ اما نباید رقابت تحمیلی باشد، زیرا اضطراب ایجاد می‌کند. کودک در دو جهان زندگی می‌کند: خانواده و همسالان. گروه همسالان به او کمک می‌کند نقاط ضعف و قوت خود را بشناسد. دختران بیشتر به روابط خانوادگی و دوستی‌های عمیق دوتایی گرایش دارند، در حالی که پسران به گروه همسالان علاقه‌مندترند. پرورش حس میهن‌دوستی نیز در این مرحله آغاز می‌شود، هرچند کودک هنوز جامعه‌ای وسیع‌تر از مدرسه و خانواده را درک نمی‌کند. هدف اصلی تربیت اجتماعی در این سن، ایجاد فرصت‌های مشارکت، اظهار نظر و پذیرش مسئولیت است.

*** و) رشد و تکامل اخلاقی**

رشد اخلاقی پیوند تنگاتنگی با رشد اجتماعی و دینی دارد. پیاژه سه مرحله برای تحول اخلاقی مشخص کرده است:

- **ناپیروی (پیش از دبستان):** کودک صرفاً به لذت شخصی توجه دارد.
- **دیگرپیروی (دبستان):** کودک قواعد را همان‌گونه که از بزرگسالان شنیده می‌پذیرد. در این دوره، او به نتایج مادی عمل بیشتر از نیت توجه دارد و حالت «مسئولیت عینی» غالب است.
- **خودپیروی (نوجوانی):** فرد اصول اخلاقی را درونی می‌کند و عدالت و انصاف محور داوری او می‌شود.

اخلاق دبستان مبتنی بر قاعده و قرارداد اجتماعی است، نه اطاعت کورکورانه. عدالت، صداقت و تعاون مهم‌ترین ارزش‌ها هستند. رفتار والدین، به‌ویژه محبت و تشویق آنان، نقشی کلیدی در درونی‌سازی معیارهای اخلاقی دارد. فرایند «درون‌فکنی» معیارها سبب شکل‌گیری وجدان قوی می‌شود. معلمان نیز با ارائهٔ الگوی عملی نقش مهمی در پرورش وجدان ایفا می‌کنند. اخلاق باید در همهٔ دروس جاری باشد، نه یک درس جداگانه.

شرایط الگوپذیری کودکان

بر اساس نظریهٔ یادگیری اجتماعی بندورا، کودکان از همهٔ رفتارها تقلید نمی‌کنند؛ انتخاب آنها به چهار عامل بستگی دارد:

- **توجه**: الگو باید روشن و قابل درک برای کودک باشد.
- **نگهداری**: کودک مشاهدات را در ذهن ذخیره می‌کند و ممکن است بعدها آن را بروز دهد.
- **تولید**: کودک باید توانایی جسمی و ذهنی اجرای عمل را داشته باشد.
- **انگیزه**: پیامد رفتار (تشویق یا تنبیه) تعیین می‌کند که کودک آن را تکرار کند.

کودکان بیشتر از الگوهای جذاب، قدرتمند، دارای رابطهٔ گرم، شبیه به خود از نظر جنسیت و مورد احترام جامعه تقلید می‌کنند.

*** ز) رشد و تکامل شخصیت**

شخصیت ترکیبی از ویژگی‌های بدنی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی است. شخصیت سالم کودک دارای ویژگی‌هایی همچون اعتماد به نفس، استقلال، ابتکار، وظیفه‌پذیری، هویت‌یابی، صمیمیت، والدینی و درستکاری است. اجلاس ۱۹۵۱ در آمریکا این خصوصیات را معیار سلامت شخصیت معرفی کرد. کودکی که شخصیت سالم دارد، اهداف واقعی را دنبال می‌کند، نیازهای خود را به‌درستی برآورده می‌سازد و در اجتماع پذیرفته می‌شود.

۵. نوجوانی (دوازده تا شانزده سالگی)

این دوره مرحلهٔ گذار از کودکی به بزرگسالی است و ویژگی‌های برجسته‌ای دارد:

- ورود به تفکر انتزاعی پس از عبور از تفکر انضمامی.
- آشفتگی شخصیتی ناشی از تشخص‌طلبی و تغییرات اجتماعی.
- ظهور علائم بلوغ جسمی و روانی.
- جابه‌جایی عاطفه از خانواده به همسالان و بعدها به جنس مخالف.
- جایگزینی قواعد اخلاقی تحمیلی با الگوهای رفتاری و ارزش‌های انتخابی.
- گسترش علایق و رغبت‌ها.
- رقابت هم با دیگران و هم با خود برای پیشرفت.
- گرایش به استقلال و تلاش برای پایه‌ریزی زندگی مستقل.
- بروز استعدادهای فردی و تفاوت‌های شخصیتی.
- طرح پرسش‌های اساسی درباره زندگی و تلاش برای یافتن پاسخ مستقل.

نوجوان در این دوره میان آرزوی استقلال و نگرانی از کفایت خود در نوسان است. او به شدت متأثر از الگوها و شرایط محیطی می‌شود و تنوع خلق‌وخو و خصلت در او آشکار می‌گردد. این سنین حساس‌ترین مرحلهٔ تربیتی است که آیندهٔ شخصیت و اجتماعی‌شدن فرد را تعیین می‌کند.

۶. جوانی (شانزده تا بیست سالگی)

دوران جوانی مرحله‌ای است که فرد پس از گذر از بحران نوجوانی، به استحکام و نیرومندی تازه‌ای می‌رسد. رشد بدنی پایان یافته و هوش در اوج قدرت یادگیری قرار دارد؛ استعدادهای خاص آشکار شده و مسیر پیشرفت روشن‌تر می‌گردد. جوان توانایی مشارکت مؤثر در زندگی اجتماعی یافته و به ارزش‌های گوناگون اجتماعی، اقتصادی و معنوی توجه می‌کند، هرچند هنوز شناخت عمیق از آنها ندارد. در این سن احساس مسئولیت در قبال شغل، خانواده و انتخاب‌های سرنوشت‌ساز افزایش می‌یابد. عواطف مبهم نوجوانی جای خود را به احساسات شدید و منسجم می‌دهد و شور و التهاب به سمت سازگاری اجتماعی و تصمیم‌گیری عاقلانه سوق پیدا می‌کند.

فصل دوم: مراحل رشد و تکامل درک دینی

*** اهمیت مطالعه رشد و تکامل درک دینی**

یکی از مباحثی که باید مورد توجه دقیق و عمیق دست اندرکاران تعلیم و تربیت دینی قرار گیرد، رشد تفکر دینی است که به واسطه اهمیت ویژه آن در یک بخش مجزا به تفصیل مورد بحث قرار می گیرد. در طی این بحث، برخی نظریات محققان بزرگ بیان خواهد شد و رشد مفاهیم گوناگون دینی در نزد کودکان مورد بحث قرار خواهد گرفت. به یقین با شناخت هر چه بیشتر ویژگیهای تفکر دینی دانش آموزان است که راه برای گزینش روشهای مناسب آموزش دینی هموار خواهد شد. ما ناگزیر از آنیم که از دریچه های علمی و تحقیقی به این آموزش نگاه کنیم تا مشکلاتی را که خود در این زمینه با عدم توجه به ظرایف ایجاد نموده ایم، مرتفع سازیم.

*** نظریه ها و تحقیقات**

هرچند زمینهٔ اسلامی ویژگی‌های خاص خود را دارد، اما بسیاری از الگوهای رشد شناختی و عاطفی کودک، عمومی‌اند. ازاین‌رو، نظریات پیاژه، هارمز و گلدمن—با نگاه انتقادی—می‌توانند چارچوب‌های سودمندی برای فهم «چگونگی» فهم دینی در سنین مختلف بدهند. خلأ پژوهش‌های بومی، ضرورت بهره‌گیری نقادانه از این ادبیات و در عین حال، طراحی پژوهش‌های میدانی در بافت اسلامی را دوچندان می‌کند.

۱. نظریه پیاژه

پیاژه در امتداد مطالعات خود روی معرفت کودک، به دو پدیدهٔ جاندارپنداری و ساخته‌پنداری در تبیین پدیده‌های طبیعی پرداخت. او سه دوره را در نسبت دادن منشأ اشیاء و پدیده‌ها به «عاملی انسانی/روحانی» توصیف کرد:

- **ساخته‌پنداری اساطیری (۴–۷ سال):** کودکان منشأ خورشید، باد و... را به خدا/عامل فراانسانی به‌صورت داستانی و افسانه‌وار نسبت می‌دهند؛ علیت هنوز جا نیفتاده است.
- **ساخته‌پنداری فنی (۷–۱۰ سال):** توضیح «نیمه‌طبیعی–نیمه‌اساطیری»؛ مثل ترکیب ابرها... اما هنوز ردّی از عامل فوق‌طبیعی/بشری باقی است.
- **ناساخته‌پنداری (۱۰+ سال):** غلبهٔ تبیین‌های طبیعی–علّی.

به‌زعم پیاژه، آموزش مذهبیِ زودهنگام اغلب با ساختار طبیعی تفکر کودک ناسازگار است و می‌تواند گرایش به ساخته‌پنداری را برانگیزد. او نتیجه می‌گیرد «دین کودکِ خردسال» با «دینِ نوجوان» از حیث صورتِ فهم تفاوت جدی دارد؛ با رشد عملیات عینی/صوری، تبیین طبیعی نیرومند می‌شود و ساخته‌پنداری فرو می‌نشیند.

نقد گلدمن بر پیاژه: او اصلِ دورهٔ اساطیری را می‌پذیرد؛ اما «دورهٔ فنی» را یقینی نمی‌داند و می‌گوید در ۷–۱۰ سالگی اغلب ترکیبی از ساخته‌پنداری الهی و گرایش به طبیعی‌سازی را می‌بینیم؛ این دو در ذهن کودک متناقض تلقی نمی‌شوند. حتی در دورهٔ سوم، نوعی بازگشت پالایش‌یافته به ایدهٔ «خدا به‌مثابه علت نخستین» محتمل است.

۲. نظریه هارمز

هارمز با روش غیرکلامی (نقاشی از «خدا/برترین موجود») سه دورهٔ رشد دینی را پیشنهاد کرد:

- **دورهٔ داستان‌های پریان (۳–۶ سال):** خدا در قالب‌های افسانه‌ای، پدرِ همگان، بر ابرها/خانه‌ای در آسمان؛ زبان اسطوره غالب است.
- **دورهٔ واقعی (۷–۱۲ سال):** تصویرها واقع‌گرایانه‌تر می‌شوند، سمبل‌ها پدید می‌آیند، خدا بیشتر به‌مثابه «پدر» در بسترهای شبیه تجربهٔ روزمره نمود دارد.
- **دورهٔ فردی (۱۲+ سال):** انتخاب گزینشی عناصر دینی متناسب با نیازها و انگیزه‌های شخصی؛ توجه به خالقیت و حضورِ پنهانِ خدا.

دلالت آموزشی: در خردسالی، اصرار بر مفاهیم عقلانیِ ثقیل خطاست؛ باید با زبان تصویر و قصه پیش رفت و عقلانی‌سازی را به‌تدریج و متناسب با رشد، پیش برد.

۳. نظریه گلدمن

گلدمن مسئلهٔ «بدفهمی پایدار» در آموزش دینی را جدی گرفت: کودک واژه‌های دینی را بر حسب تجربهٔ شخصی و عینی خود تفسیر می‌کند؛ اگر معلم مراقب نباشد، سوءبرداشت‌های عمیق شکل می‌گیرد. او با روایت داستان‌های دینی (مانند ماجرای موسی، بوتهٔ آتش‌گرفته و شکافته‌شدن دریا) و طرح پرسش، نشان داد مراحل پیاژه—in religious thinking—هم برقرارند، با دو تفاوت:

۱. دورهٔ عملیات عینی در تفکر دینی طولانی‌تر است (تا حدود سن عقلی ۱۳–۱۴).

۲. دوره‌های واسطه میان شهودی↔عینی و عینی↔صوری وجود دارد.

تقسیم‌بندی گلدمن

تفکر مذهبی شهودی (تا ۷–۸): خودمحوری و تک‌کانونی بودن؛ پاسخ‌ها داستانی/تجسمی، چسبنده به یک جنبهٔ حاشیه‌ای.

تفکر مذهبی عینی (۸/۷ تا ۱۴/۱۳): تلاش برای نظم منطقی، اما محدود به عناصر محسوس؛ منطق استقرایی/قیاسی ناقص و عینی.

تفکر مذهبی انتزاعی (۱۴/۱۳+): امکان فرضیه‌سازی، قیاس، نمادپردازی؛ رهایی نسبی از عینیت.

دوره‌های واسطه: «شهودی-عینی» و «عینی-انتزاعی» که گذار را تدریجی می‌سازند.

ورود به «انتزاع دینی» معمولاً دیرتر از حوزه‌های فیزیکی رخ می‌دهد. دو علت اصلی: (الف) نیاز به غنای تجربه و زبان نمادین برای فهم استعاره/اسطورهٔ دینی؛ (ب) آموزش نامتناسب (زودهنگام یا فراتر از سطح) که کودک را در تبیین‌های خام عینی حبس می‌کند.

الف) دوره ماقبل تفکر مذهبی (تا هفت و هشت سالگی)

در این دوره تفکر شهودی که اغلب پیش عملیاتی نامیده می شود، تفکر دینی کودکان دو ویژگی عمده دارد: **۱. خود محوری بودن، ۲. تک کانونی بودن.**

خودمحوری (فهم از منظر خود)، تک‌کانونی بودن (چسبندگی به یک جنبهٔ غیرمحوری)، داستان‌سازی، جاندارپنداری. کودک واژگان دینی را ممکن است روان به‌کار ببرد، اما غالباً معنا را درنمی‌یابد؛ فهم، تحت‌اللفظی و وابسته به تجربهٔ شخصی است. در پاسخ به پرسش‌های دینی، اغلب به جزئیات ظاهریِ بی‌ربط می‌چسبد (نمونه‌های گلدمن دربارهٔ «زمین مقدس» و «آتش بوته»).

دلالت آموزشی: تکیه بر قصهٔ کوتاه، تصویر، تجربهٔ حسی، پرهیز از انتزاع؛ روشن‌سازی واژه‌های کلیدی با مثال‌های نزدیک.

ب) دوره تفکر مذهبی ناقص اول (هفت تا نه سالگی)

این دوره «واسطهٔ شهودی–عینی» است: کودک از پاسخ‌های خام شهودی ناراضی است و می‌کوشد پیوند علّی برقرار کند، اما هنوز در نظم‌بخشی دچار لغزش است؛ به چند بعد می‌نگرد، ولی استنتاج‌ها ناپایدارند. نمادپردازیِ تحت‌اللفظی رایج است (معنای کلمات دینی را عیناً و جسمانی می‌فهمد). دلالت آموزشی: طراحی پرسش‌های هدایت‌گر، نشان‌دادن رابطهٔ «جزء–کل» با ابزارهای عینی، و تصحیح استنتاج‌ها بدون تحقیر.

*** ج) دوره تفکر مذهبی ناقص دوم (نه تا یازده سالگی)**

غلبهٔ عملیات عینی: منطق استقرایی/قیاسی بهتر کار می‌کند، اما در چارچوب محسوسات. کودک می‌تواند میان چند عامل پیوند برقرار کند، ثبات کمیت/بازگشت‌پذیری را درک می‌کند، ولی تعمیم به قلمرو انتزاعی دشوار است. توضیحات دینی را «فیزیکالیزه» می‌کند (مواد عایق برای بوته، دست‌های نامرئی برای شکافتن آب).

دلالت آموزشی: استفاده از نمادهای ملموس، تجربهٔ عملی (نمایش/مدل)، و پل‌زدن آرام از مصداق به قاعده؛ پرهیز از تحمیل مفاهیم انتزاعی ناب.

د) دوره اول تفکر مذهبی شخصی (یازده تا سیزده سالگی)

گذار به انتزاع: کودک از قالب داستانی فاصله می‌گیرد، قیاس و فرضیه‌سازی را می‌آزماید، اما هنوز عناصر عینی مزاحمند. پاسخ‌ها رنگ عمومی‌سازی اخلاقی می‌گیرد («شرمندگی از گناه»)، نمادها رخ می‌نمایند (شعلهٔ غیرسوزان به‌مثابه ظهور قدسی)، ولی آمیختگی با تفسیرهای نیمه‌عینی ادامه دارد. دلالت آموزشی: آغاز معرفی نماد و تمثیل به‌صورت هدایت‌شده، مقایسهٔ روایت‌ها، گفت‌وگوی سقراطی سبک، و نشان‌دادن تفاوت «توضیح طبیعی/فراطبیعی» بدون تقابل‌سازیِ خام.

ه) دوره دوم تفکر مذهبی شخصی (سیزده سالگی به بعد)

تفکر صوری فعال می‌شود: فرضیهٔ دینی می‌سازد، به واقعیت بازمی‌گردد و می‌آزماید؛ می‌تواند میان تبیین‌های طبیعی/فراطبیعی تمایز یا ترکیب برقرار کند (مثلاً باد به‌مثابه ابزار قدرت الهی). ورود به انتزاع دینی دیرتر از حوزه‌های دیگر است–لزوم غنای تجربهٔ معنایی و زبانی، و اجتناب از آموزشِ زودرسِ نامتناسب.

دلالت آموزشی: کار با مفاهیم انتزاعی (توحید، عدالت، قضا و قدر) در چارچوب مسئله‌محور، تحلیل متون، کارگاهی‌کردن فهم استعاره‌ها، و تربیت «خواندنِ نماد» به‌جای تحمیل حفظ..

*** تأثیر تفاوت های فردی**

در تفکر دینیِ کودکان، دو نوع تفاوت فردی مهم است:

۱. تفاوتِ سرعت رشد: برخی از همسالان جلوتر و برخی عقب‌ترند. «سن عقلی» گرچه توقع ما را از فهم دینی کودک تنظیم می‌کند، رابطهٔ خطی و قطعی با سطح تفکر ندارد؛ چون رشد دینی به مجموعه‌ای از عوامل پیچیده وابسته است. ممکن است کودکی با سن عقلی پایین‌تر، از دیگری با سن عقلی بالاتر درک دینی پخته‌تری نشان دهد. افزون بر این، تجربه‌های دینی–فرهنگی (ارتباط با مکان‌های مذهبی، عبادات، کتاب‌های دینی و عادات والدین) می‌تواند اثر تعیین‌کننده داشته باشد.

۲. تفاوتِ سطح پاسخ‌ها در یک کودک: یک کودک ممکن است در برابر پرسشی در سطح «عملیات عینی» پاسخ دهد و در پرسش دیگر به «شهودی» برگردد. این ناهماهنگی، ناشی از تفاوتِ محتوای مسائل، واژگان و زمینهٔ تجربی کودک است؛ برخی روایت‌ها برای او دشوارترند، نه فقط به‌خاطر ذات محتوا، بلکه به‌سبب پیش‌زمینه‌های متفاوتی که کودک با خود می‌آورد.

*** تفکر منطقی و تفکر دینی**

یافته‌های گلدمن نشان می‌دهد تفکر دینی از همان سازوکارهای تفکر منطقی تبعیت می‌کند؛ چون فهم دینی کودک محصول پیوند عقل و عاطفه است. با محدود بودن گونه‌های تفکر کودک، برداشت‌های دینی او نیز ناگزیر کودکانه و محدود است و معمولاً تا حدود ۱۳ سالگی ادامه دارد. از آن‌جا که بخش بزرگی از تفکر دینی انتزاعی است، طرح بسیاری از مفاهیم باید تا آغاز عملیات صوری به‌تعویق افتد؛ درعین‌حال، با تدریس متناسب و زمان‌بندی درست می‌توان مرز ورود به انتزاع دینی را اندکی پایین آورد: پرهیز از مفاهیم فراتر از ظرفیت، جلوگیری از تثبیت تبیین‌های خام عینی، و آماده‌سازی تدریجی برای نگاه نقادانه و عقلانی در بلوغ. یک پژوهش ایرانی نیز تأیید کرده که کودکان ایرانی در تفکر مذهبی از همان مراحل گلدمن عبور می‌کنند؛ بنابراین می‌توان با اطمینان بیشتری به دلالت‌های آموزشی او تکیه کرد.

فصل سوم: درک کودکان و نوجوانان از مفاهیم دینی

***هدف و اهمیت مطالعه این موضوع**

شناخت نحوه استنباط کودکان و نوجوانان از موضوعات دینی، برای دست‌اندرکاران آموزش دینی اهمیت بنیادی دارد. زیرا شالودهٔ تفکر دینی آنان در همین برداشت‌های ابتدایی شکل می‌گیرد. اگر آموزش‌های مذهبی متناسب با ظرفیت ذهنی و عاطفی کودک تنظیم نشود، نه تنها خستگی و دل‌زدگی نسبت به درس دینی ایجاد می‌کند، بلکه حتی زمینهٔ بی‌اعتمادی به دین را فراهم می‌سازد. کودک برای درک مفاهیم فراتر از ظرفیت خود ناچار به تکیه بر تفکرات خام می‌شود و همین باعث تقویت برداشت‌های غیرواقعی خواهد شد. چنین روندی مانع از آماده‌سازی او برای سطوح بالاتر تفکر دینی می‌گردد.

ضرورت آشنایی مربیان با برداشت‌های کودکان

اگر مربی دینی با مفاهیم کودکانه آشنا باشد، می‌تواند با انتخاب روش‌های ساده و تدریجی، خامی اندیشهٔ کودک را برطرف کرده و او را به برداشت‌های واقعی‌تر نزدیک سازد. آگاهی از مراحل رشد تفکر دینی به مربی امکان می‌دهد تا آموزش‌های خود را با چشم‌انداز آینده هماهنگ سازد و حتی ورود کودک به سطحی بالاتر از تفکر را تسریع کند.

روش تحقیق و رویکرد آموزشی

تحقیقات گلدمن نشان داد که برای فهم سیر رشد مفاهیم دینی، باید پاسخ‌های کودکان به داستان‌ها و تصاویر دینی بررسی شود. این رویکرد کمک می‌کند تا مربیان نه تنها وضعیت فعلی کودکان را بشناسند، بلکه بتوانند مسیر رشد آنان را پیش‌بینی کرده و متناسب با آن، روش‌های آموزشی مؤثر و تدریجی را طراحی کنند.

بنابراین، مطالعهٔ این موضوع نه فقط یک فعالیت نظری، بلکه ابزاری راهبردی برای اصلاح آموزش دینی و ایجاد پیوندی مؤثر میان ظرفیت‌های شناختی کودک و محتوای تعالیم اسلامی است.

۱. مفهوم خدا

*** الف) از دیدگاه اسلام**

اسلام خدا را سرچشمهٔ هستی، بی‌نیاز مطلق و مقصد همهٔ موجودات معرفی می‌کند. او با صفاتی چون خالق، رب، مدبّر، سمیع، بصیر، رحیم و قهّار شناخته می‌شود. قرآن تأکید می‌کند که خداوند نه جسم است و نه محدود به مکان، بلکه علم و قدرتش بر همه چیز احاطه دارد. «لَهُ الأسماءُ الحُسنی» نشان می‌دهد که بالاترین درجهٔ هر کمال از آنِ اوست. او زنده و ازلی است، اما زندگانی‌اش با زندگی مخلوقات تفاوت دارد. خداوند را نه می‌توان با چشم دید و نه در قالبی مادی گنجاند. این نگرش توحیدی، بنیاد آموزش دینی است و نشان می‌دهد که تربیت دینی باید کودک را از درک مادی و انسان‌انگارانهٔ خدا به سمت فهمی مجرد و فرازمانی هدایت کند.

ب) درک کودکان و نوجوانان از خدا

درک کودکان از خدا با ویژگی‌های تفکر خودمحور و عینی آن‌ها همخوانی دارد. در دورهٔ پیش‌دبستان (۳ تا ۶ سال) خدا اغلب به صورت یک انسان بزرگ یا پادشاهی در آسمان تصور می‌شود که می‌توان او را دید یا حتی با دوربین و موشک مشاهده کرد. در این سن، مفاهیم تجسمی و مادی غالب است.

در دورهٔ دبستان (۷ تا ۹ سال) خامی تفکر کاهش می‌یابد، اما هنوز انسان‌انگاری پررنگ است. خدا موجودی قدرتمند و سحرآمیز است، اما همچنان با صدا یا رفتارهای انسانی تصور می‌شود. تلاش کودک برای فاصله گرفتن از تجسم، به شکل مبهم و نیمه‌انتزاعی رخ می‌دهد.

در دورهٔ ۹ تا ۱۲ سال، کودکان سعی دارند خدا را موجودی فوق‌طبیعی بدانند، ولی هنوز تحت‌اللفظی بودن الفاظ دینی مانع عبور کامل از تفکر عینی است. برای مثال، همزمان می‌پذیرند خدا همه‌جا هست و در مکان خاصی هم قرار دارد.

در آغاز نوجوانی (۱۲ تا ۱۳ سال)، محدودیت‌های مادی کم‌کم کنار گذاشته می‌شود و خدا به صورت مجرد و غیرمادی مطرح می‌گردد. با این حال، آثار انسان‌انگاری هنوز در ذهن بسیاری باقی است. نوجوانان هوشمند یا علاقه‌مند به دین سریع‌تر به درک رمزی و انتزاعی نزدیک می‌شوند، در حالی که برخی دیگر حتی پس از سیزده سالگی نگاه خام خود را حفظ می‌کنند.

ج) پژوهش ایرانی درباره درک خدا

یک پژوهش میدانی در تهران (۳ تا ۱۳ سال) نتایج زیر را نشان داد:

۱. ۳ تا ۶ سال: تصور خدا کاملاً مادی و انسان‌گونه است. بیشتر کودکان باور داشتند خدا قابل دیدن است و تنها مانع، دوری یا نبود ابزار مناسب (دوربین، موشک) است. پاسخ‌ها ناپایدار و متناقض بودند.

۲. ۶ تا ۹ سال: تصور خدا تدریجاً به صورت نور، شعله یا موجودی فوق‌انسانی درمی‌آید، اما هنوز مادی‌گرایی پررنگ است. بسیاری خدا را در همه‌جا می‌دانستند، اما هم‌زمان حضور او را در مکان خاص انکار می‌کردند.

۳. ۹ تا ۱۳ سال: توانایی درک انتزاعی آغاز می‌شود. بیشتر کودکان خدا را خالق و آفریننده معرفی کردند و رؤیت‌پذیری او را انکار نمودند. با این حال، برخی هنوز از تشبیهاتی مانند نور، گاز بی‌رنگ یا خورشید استفاده کردند که نشان‌دهندهٔ تداوم تفکر عینی است.

مسیر تحول مفهوم خدا در ذهن کودک از انسان‌انگاری مادی آغاز می‌شود، به تصویر فوق‌انسانی نیمه‌انتزاعی می‌رسد و در نوجوانی به درک غیرمادی و رمزی نزدیک می‌گردد. آموزش دینی باید این سیر طبیعی را بشناسد و با زبان ساده، نمادین و تدریجی کودک را به سوی فهم توحیدی اسلام سوق دهد.

۲. مفهوم قداست خداوند

در ذهن کودک، «قداست» غالباً با چهره‌ای قدرتمند، غیرقابل‌پیش‌بینی و گاه تهدیدآمیز گره می‌خورد؛ بازتابی از ترس طبیعیِ کودک در برابر نیرویی برتر. در پرسش گلدمن («چرا موسی از نگاه به خدا ترسید؟») پاسخ‌ها عملاً آینه‌ی همین تلقی‌اند: در پیش‌دبستان، خدا شبیه انسانی بسیار نیرومند و جادویی است که بر رفتار بد خشم می‌گیرد و تنبیه می‌کند؛ بااین‌حال اغلب بچه‌ها او را «دوست» می‌دانند. نتیجه‌ی تربیتیِ روشن: به‌جای نفی لفظیِ ترس، باید تصویرِ دوست‌داشتنیِ خدا را غیرمستقیم و داستان‌محور برجسته کرد (نقش پیامبران به‌عنوان فرستادگانِ یاری‌گر). در اوایل دبستان، انسان‌انگاری پابرجاست اما «بی‌دلیل‌بودنِ» افعال الهی کاهش می‌یابد؛ ترس، از جنس «قدرت خارق‌العاده و امکان معجزه» می‌شود. پیوند احساس گناه با «ترس از تنبیه» پررنگ است. تا حدود ۱۲سالگی، توضیح‌ها کم‌کم از فیزیکی به سمت روحانی می‌روند: ترس نه از «حرکت‌های غیرمنتظره»، بلکه از احاطه‌ی مطلق قدرت الهی. در پرسش دوم گلدمن («چرا زمینی که موسی بر آن ایستاد مقدس بود؟») کودکانِ تا ۸سال، آشفته و تحت‌اللفظی‌اند («چون گل و سبزه داشت»). گروهِ ۸ تا ۱۲سال، تقدس را به «حضور خدا» گره می‌زنند، اما هنوز با توضیحات فیزیکی (تماس مستقیم، رخداد معجزه) آن را می‌فهمند. پس از ۱۲سالگی، حضور الهی را غیرفیزیکی صورت‌بندی می‌کنند. جمع‌بندی روشن: درک نسبتاً واقع‌بینانه از روایت‌های دینی، پس از سن عقلیِ ۱۲ آسان‌تر می‌شود؛ قبل از آن، باید با محدودیت‌های شناختی کودک کنار آمد و زبان روایت را متناسب ساخت.

۳) مفهوم علاقهٔ خداوند به انسان (عدل الهی)

الف) از دیدگاه اسلام

خدا «نزدیک‌تر از رگ گردن» است؛ رحمتِ فراگیر، پذیرشِ توبه، و در عین حال عدل و کیفر. پاداش و عقوبت در دنیا و آخرت، ثمرهٔ اعمال است («وَ وُفِّيَتْ كُلُّ نَفْسٍ ما كَسَبَتْ...»). ظلم از جانب خدا ممتنع است؛ اما رهاکردنِ ستم و رضایت به آن نیز مستوجب کیفر است. هدف تربیتی: آشناکردنِ کودک با محبتِ فراگیر و قانون عادلانهٔ عمل–عکس‌العمل، بدون فروغلتیدن به تصویرِ انتقام‌جویانه از خدا.

ب) درک کودکان و نوجوانان

تا حدود ۱۰سالگی، محبتِ همگانیِ خدا قابل‌قبول نیست: «خدا بدها را دوست ندارد»؛ با ذکر نمونهٔ عذاب، تلقیِ لفظی از «خدایِ مهربان» هم فرومی‌پاشد و جای خود را به تصویری از مجازات‌گریِ غیرقابل‌پیش‌بینی می‌دهد («اگر مردم بی‌عدالتی کنند، خدا هم می‌تواند بی‌عدالتی کند»). قضاوت‌ها گروهی و دوگانه است: «بنی‌اسرائیل خوب، لشکر فرعون بد». از ۱۰سالگی به بعد، حدود ۷۵٪ کودکان به محبت عام معتقد می‌شوند: خدا حتی هنگام کیفر، محبت را قطع نمی‌کند؛ کیفر، برای بازداشتن از زیان‌های بعدی است. بااین‌حال، درکِ دقیقِ «عدالت» هنوز مبهم است و گاه به امکانِ «بی‌انصافیِ خدا» (از منظر کودک) می‌انجامد؛ هرچند بسیاری یادآور می‌شوند مرگ پایان نیست و راه نجات پس از آن باز است. در اواخر راهنمایی، تصویر پخته‌تر می‌شود: محبتِ عام تثبیت می‌گردد، کیفر متناسب با درجهٔ خطا فهمیده می‌شود و عذاب‌های دنیوی بیشتر به‌عنوان نتیجهٔ طبیعیِ عمل تفسیر می‌گردد، نه مداخلهٔ خودسرانه. نتیجهٔ کاربردی: پیش‌دبستان تا اوایل دبستان برای فهمِ نسبت محبت–عدل، دورهٔ ناپختگی است؛ باید از مطلق‌سازیِ «خوب/بد» و برچسب‌زنی گروهی پرهیز کرد و روایت‌ها را با ظرافت اخلاقی بازگفت.

۴) مفهوم پیامبری و ویژگی‌های آن

الف) از دیدگاه اسلام

پیامبر بشرِ الگو است: خوردن، خوابیدن، ازدواج، کار و مرگ دارد؛ اما عصمت، وحی و معجزه او را برای هدایت شایسته می‌کند.

- **عصمت**: ملکه‌ای نفسانی به عنایت الهی که حتی در سخت‌ترین شرایط مانع گناه و خطاست؛ پیامبر در تشخیص نیز خطا نمی‌کند.
- **وحی**: ارتباط الهی با پیامبر به سه شیوه (الهام مستقیم، تکلم از ورای حجاب، یا توسط جبرئیل). برای غیر، دسترس‌ناپذیر است.
- **معجزه**: امر خارق عادت به اذن خدا برای اثبات نبوت؛ نه سحر و تردستی، و فاعلِ حقیقی‌اش خداست (با وساطت پیامبر/فرشته).

ب) درک کودکان و نوجوانان

۱) پیامبر کیست؟ تا ۹سالگی، تصویر آشفته و عمدتاً ظاهربینانه است: «مرد خوبی با لباس‌های خاص، مهربان و مفید». بین ۹ تا ۱۳سالگی، یک مرحلهٔ واسط: پیامبر «یگانهٔ معجزه‌گر» است و «خدا همیشه به او کمک می‌کند». از ۱۳سالگی به بعد، نقشِ رسالت و نجات‌بخشی برجسته می‌شود: فرستاده‌ای برای هدایت، آوردنِ درستی و محبت.

۲) کودکی پیامبر: تا ۸سالگی، پاسخ‌ها جزئی و فیزیکی‌اند؛ گاهی «مقدس‌بودن» را می‌گویند بی‌آنکه بفهمند. بعد از آن، کودکیِ پیامبر را «عادی اما دیندار/زاهد» می‌بینند؛ پس از ۱۳سالگی، بر ذکاوت و کنجکاوی تأکید می‌شود.

۳) عصمت: در خردسالان، «خطا نکرد چون می‌ترسید خدا تنبیه کند» یا «همهٔ بزرگ‌ترها خوب‌اند»؛ در اواخر دبستان/اوایل راهنمایی، پیوند عصمت با رسالت و الگو بودن فهم می‌شود («اگر بد می‌کرد، مردم ایمان نمی‌آوردند»). برخی، در کودکیِ پیامبر «خطاهای خردِ غیراخلاقی» را ممکن می‌دانند (شیطنت، بی‌آنکه قصد بد باشد) و با رشد، بر «حمایت الهی از وساوس» تأکید می‌کنند.

۴) وحی:

تا ۹سالگی: کاملاً مادی تبیین می‌شود (صدا، گوش، فاصله). اگر موسی کر بود، نمی‌شنید؛ مگر خدا گوشش را «درست کند». دیگران هم اگر نزدیک بودند، «می‌شنیدند».

تا ۱۱–۱۲سالگی: دورهٔ واسط؛ تلاش برای غیرمادی‌فهمیدن (روح، تقدس)، اما باز لغزش به مادی‌سازی («چون موسی مقدس است، فقط مقدس‌ها می‌شنوند»).

۱۳سال به بعد: وحی غیرفیزیکی و درونی فهم می‌شود؛ دیگران از شنیدن محروم‌اند چون «صوت» نیست، تجربهٔ نبوی است. پژوهش ایرانیِ دبستانی‌ها نیز همین الگو را تأیید کرد: اکثریت، وحی را شنیدنِ صدای فیزیکی می‌دانستند؛ فقط گروهِ اندکی (سن بالاتر) به درک درونی اشاره کردند.

۵) مفهوم معجزه

هدف، سنجشِ فهمِ کودک از «امر خارق‌عادت» و نسبتِ قدرت الهی با طبیعت است.

تا سن عقلیِ ۱۱: دخالت خدا مادی فهم می‌شود؛ مرزِ معجزه و شعبده مخدوش است («خدا با دست‌هایش آب را شکافت»). تبیین‌ها افسانه‌ای است.

۱۱ تا ۱۴ (مرحلهٔ واسط): خدا «در طبیعت دست‌کاری» می‌کند، اما نه از نزدیک؛ به‌مثابهٔ خالق، باد و حرارت و... را برای یاری بشر به کار می‌گیرد («به دریا گفت دو قسمت شود...» – جاندارپنداریِ تلطیف‌شده).

پس از ۱۴: تبیین معقول‌تر: خدا قوانین را به کار می‌گیرد یا بر قوای پیامبر اثر می‌گذارد؛ معجزه رخ می‌دهد، اما فهم آن غیرمادی/نظام‌مند می‌شود. باور به توان مطلق الهی در همهٔ سنین برقرار می‌ماند، اما کیفیتِ تبیین از جادویی به علّی–الهی تحول می‌یابد.

پژوهش ایرانی (ابتدایی):

علت نسوختن درخت: بخشی افسانه‌ای؛ بخشی «مادیِ نامنسجم» (چون چوب سفت بود!)؛ بخشی «انکار نرم» (خطای دید/بازسازی روایت)؛ و در بزرگ‌ترها «استناد به توان مطلق خدا» با ساختار استدلالی منسجم‌تر.

مارشدن عصا: کوچک‌ترها معنای «تبدیل» را نمی‌فهمند و به افسون می‌لغزند («خدا فوت کرد، مار شد»). گروه بعدی انکار/بازسازی اخلاقی؛ بزرگ‌ترها پذیرشِ معجزه به ارادهٔ خدا، با دو گرایش: یا «مارِ واقعیِ علتِ ماورایی» یا «مارِ غیرواقعی به‌اعتبار منشأ». نتیجه: دوگانهٔ جهان طبیعی/مافوق‌طبیعی در ذهن کودک همزیست است؛ با رشدِ انتزاع، امکانِ پیوند منطقیِ این دو بیشتر می‌شود.

پیامدهای آموزشی

۱. **زمان‌بندیِ مفاهیم**: تا پیش از ۱۲سالگی، انتزاعات سنگین (قداستِ غیرمکانی، محبتِ عام همراه با عدل، وحیِ غیرحسی) به زبان کودک فروکاسته شود؛ از داستان، تمثیل، موقعیت‌های ملموس کمک بگیرید.

۲. **پُل‌زدن میان دو نظامِ فهم**: در اواخر دبستان/اوایل راهنمایی، باید شکاف میان تفکر دینی و تفکر علمی را هوشمندانه پر کرد: دین قرار نیست کتاب علوم باشد و علم هم رقیب ایمان نیست. معجزه را به‌جای جادو، در چارچوب «قدرت الهی و حکمت در ادارهٔ عالم» صورت‌بندی کنید.

۳. **از دوگانه‌سازی اخلاقیِ خام پرهیز کنید:** «خوب‌ها/بدها» را با پیچیدگی‌های انسانی، نیت، پیامد و امکانِ توبه جایگزین کنید تا مفهوم عدلِ همراه با محبت بنشیند.

۴. **زبانِ غیرمستقیم برای کاهش ترس:** به‌جای نفی لفظی، تصویرِ مهربانیِ خدا را از مسیر سیرهٔ پیامبران و تجربه‌های روزمرهٔ کودک برجسته کنید.

۵. **آمادگی برای انتزاع:** از ۱۲–۱۳سالگی، محور را آرام‌آرام به بحث‌های رمزی/انتزاعی ببرید (حضور غیرمکانی، وحیِ درونی، قداستِ رابطه نه مکان).

مسیر رشد در این فصل از مادی‌سازی و انسان‌انگاری آغاز می‌شود، از تبیین‌های واسط و دوگانه می‌گذرد و به فهمِ انتزاعی و منسجم در نوجوانی نزدیک می‌شود. برنامهٔ آموزشی باید دقیقاً روی همین ریل حرکت کند؛ زودتر فشار نمی‌دهیم، دیرتر هم رها نمی‌کنیم.

۵. مفهوم دعا و راز و نیاز با خدا

*** الف) از دیدگاه اسلام**

در سنت اسلامی، دعا «سلاح مؤمن»، «ستون دین» و راهِ زنده نگه‌داشتن یاد خداست. منابع اصلیِ الگوگیری، قرآن و ادعیه‌ی معصومان‌اند (مثل صحیفهٔ سجادیه و مفاتیح). محتوا و کارکرد دعا چند گونه است:

۱. **ستایش و یاد خدا:** تقویت توحید عملی و پیوند قلبی با مبدأ کمال.

۲. **درخواست فضیلت‌های انسانی**: نوعی خودتلقینیِ آگاهانه برای اصلاح اخلاق و ساختن عادت‌های نیک، همراه با طلب توفیق.

۳. **نیازهای زندگی**: دیدنِ کمبودها و سامان‌دادن آنها، ترجیحاً در کنار درخواست‌های ارزشی.

۴. **فراتر از فرد:** دعا برای دیگران و جامعه؛ نشانهٔ مسئولیت اخلاقی و همدلی.

اما دعا جای عمل را نمی‌گیرد. قرآن بر پیوند دعا با کوشش تاکید دارد؛ دعا بدون اقدام، بی‌ثمر است. عدم استجابت همیشه «نه شنیدن» نیست؛ علل محتمل: آلودگیِ عمل و نیت، ترکِ واجبات اجتماعی (مثل امر به معروف)، دعا بدون حضور قلب، یا ناسازگاری خواسته با مصلحت واقعی. گاهی هم پاسخ‌ندادن، برای تداوم توجه و رشد معنوی بنده، و ذخیرهٔ آخرت است. در مقابل، برآورده‌شدن بعضی خواسته‌های بدکاران می‌تواند استدراج باشد، نه کرامت. محتوای دعا مهم است: درخواست‌های اخروی و دعا برای دیگران نزدیک‌تر به اجابت است؛ دعاهای ناروا یا خودخواهانه پذیرفته نمی‌شود. آداب کلیدی: حضور قلب، ترک معصیت، پیوند با عمل، و سنجش واقع‌بینانهٔ خواسته‌ها.

ب) درک کودکان و نوجوانان از دعا

برآیند پژوهش‌ها نشان می‌دهد کیفیت دعا در کودکان تدریجاً از خام و خودمحور به نوع‌دوستانه و معنوی تغییر می‌کند. از نظر کیفیت سه طیف دیده می‌شود:

- دعاهای خام، مادی و شدیداً خودمحور؛
- دعاهای میانه با خودمحوری کمتر و توجه ابتدایی به دیگران؛
- دعاهای پخته با رنگِ معنوی و اجتماعی پررنگ.

از نظر محتوا، چهار دستهٔ رایج است:

۱. **نوع‌دوستانه** (خانواده، دوستان، دیگران—و حتی حیوانات خانگی به‌دلیل پیوند عاطفی)،

۲. **شخصی** (شکرگزاری، اعتراف به خطا، اصلاح رفتار، خواسته‌های درسی/روزمره)،

۳. **پیشگیرانه**/حفاظتی (ایمنی، شفای بیماری برای خود و دیگران)،

۴. **محفوظات/آیین‌های جمعی** (دعاهای مدرسه، مسجد، ادعیهٔ ماثور).

تا حدود ۹سالگی: خودمحوری و مادی‌خواهی پررنگ است؛ اگر هم برای «دیگران» دعا می‌شود، غالباً به امید بهبود رابطهٔ شخصی است. تلقی از خدا انسان‌انگار و فیزیکی است («خدا همین‌جا گوش می‌دهد»). مکانیسم اجابت غالباً جادویی و فوری تصور می‌شود؛ عدم‌اجابت به «بد دعا کردن» یا «بد بودنِ کودک» نسبت داده می‌شود (برداشت تنبیهی). دعاهای محفوظاتی کم‌تر، ولی از اواخر این بازه رو به افزایش‌اند.

۱۰ تا ۱۲سالگی: واژگان و تجربهٔ اجتماعی بیشتر می‌شود. سهم دعاهای نوع‌دوستانه بالا می‌رود، دعاهای شخصی هم درون‌نگرتر می‌شود (درخواستِ اخلاق بهتر). به‌سبب آگاهی از مخاطرات محیط، دعاهای حفاظتی پررنگ‌تر می‌شوند. تلقی از خدا از «انسان فوق‌العاده» به «فوق‌طبیعی» می‌لغزد و مکانیسم اجابت از «جادوییِ مستقیم» به ترکیبی تغییر می‌کند: کودک

می‌گوید «خدا به پزشک کمک می‌کند». عدم‌اجابت فقط «بددعا کردن» نیست؛ خودخواهی، حماقتِ درخواست یا بی‌نیازی واقعی هم ذکر می‌شود. حضور در آیین‌های جمعی (مدرسه/مسجد) دعاهای محفوظاتی را تثبیت می‌کند.

۱۲سال به بعد (نزدیک بلوغ و نوجوانی): عناصر مادی‌سازی کنار می‌رود؛ حضور الهی غیرمادی فهمیده می‌شود. دعاهای نوع‌دوستانه به اوج می‌رسد؛ در دعاهای شخصی، اقرار و طلبِ بخشش و تعالیِ رفتاری برجسته می‌شود؛ در حوزهٔ تحصیل و خانواده هم درخواست‌های واقع‌بینانه‌تر طرح می‌گردد. مکانیسم اجابت دیگر «سحرآمیز» نیست؛ نوجوان به حکمت الهی، مصالح، و عوامل واسطه (دانش، درمان، امکانات) ارجاع می‌دهد و می‌پذیرد که آمادگی درونی شرط استجابت است. تمایز میان «نشنیدن» و «به‌مصلحت نبودن» را بهتر درک می‌کند.

۶. مفهوم کتاب الهی دین

*** الف) از دیدگاه اسلام**

قرآن کتاب الهی و نهاییِ آسمانی است که به‌وسیلهٔ جبرئیل بر پیامبر اسلام ﷺ در طی ۲۳ سال نازل شد. الفاظِ وحی عیناً خوانده می‌شد و کاتبان وحی می‌نوشتند و بسیاری از مسلمانان هم حفظ می‌کردند؛ بنابراین متن از تحریف مصون ماند. خودِ قرآن مصونیت را تضمین می‌کند: «إِنّا نَحنُ نَزَّلنا الذِّکرَ وَإِنّا لَهُ لَحافِظون». قرآن در ابعاد مختلف اعجاز دارد و ۱۱۴ سورهٔ آن به موضوعاتی چون: خداشناسی، نبوت و معاد، امامت، دعوت به تفکر در آفرینش، مبارزه با شرک و نفاق، احکام فردی و اجتماعی، و اخلاق نیک و بد می‌پردازد. طبق «حدیث ثقلین»، قرآن در کنار عترت راهبر همیشگی مسلمانان است و به سبب اتکای آن بر فطرت، اختصاص به عصر خاصی ندارد.

ب) درک کودکان و نوجوانان از «کتاب الهی»

پژوهش‌ها (با محوریت گلدمن) نشان می‌دهد برداشت کودکان مرحله‌ای است:

- **تا حدود ۹–۱۰سالگی**: «قداست» را بیشتر از ظاهر فیزیکی (اندازه، رنگ، چاپ، استفادهٔ زیاد) می‌فهمند.
- **پس از آن تا حدود ۱۲سالگی**: تمرکز آهسته به محتوا می‌چرخد: کتابی درست/قدیمی که دربارهٔ خدا و پیامبر می‌آموزد.
- **۱۲ تا ۱۵سالگی**: کتابی راهنما برای بایدها و نبایدهای زندگی و از دیگر منابع دینی حجت‌مندتر.
- **پس از ۱۵سالگی**: منبع اساسیِ وحیانیِ دین با اهمیت معنوی و روحانی برجسته.

در اعتبار کتاب هم سه طیف دیده می‌شود:

۱. **تا ~۱۰سالگی**: «چون خدا/پیامبر نوشته» یا «والد/معلم گفته صحیح است».

۲. **تا ~۱۴سالگی**: «صحیح است چون دربارهٔ خدا و پیامبر است/خود کلمات درست به نظر می‌رسند»؛ اما دلیل‌پردازی محدود.

۳. **پس از ~۱۴سالگی:** استناد به شاهدان، تدوین زیر نظر پیامبر، سنجش با منابع و تجربهٔ درونی؛ گرایش به نقد و بررسی.

دربارهٔ تکرار وقایع دینی/معجزات در امروز:

- **تا ~۱۰سالگی:** صرفاً مربوط به گذشته.
- **۱۰–۱۳:** دورهٔ واسطه؛ ممکن اما وابسته به شرایط و ارادهٔ الهی.

پس از آن: با مقایسهٔ واقع‌بینانهٔ گذشته/حال، امکان وقوع دوباره را می‌پذیرند.

عامل‌های اثرگذار: محدودیت‌های شناختی کودک و کیفیت تدریس در پیوند دادن تاریخ دینی با زندگی امروز. از نگاه آنان، کتاب الهی «سخن خدا»ست که به‌دست پیامبر/پیروانش ثبت شده است.

ج) دو نکته در آموزش قرآن

۱. **تبیین وحی و وثاقت متن** (نزول، کتابت، حفظ) را در سال‌های پایانی دبستان و دورهٔ راهنمایی روشن و مستند بیان کنید.

۲. **از قصه‌گویی صرف فراتر بروید**: داستان‌های قرآنی را به مسائل روز پیوند دهید، سؤال‌برانگیز و تفکربرانگیز تدریس کنید تا پذیرش، عقلانی و پایدار شود.

۷. مفهوم مکانهای خاص مراسم عبادی

*** الف) مسجد از دیدگاه اسلام**

مسجد کانون عبادت و اجتماع مسلمانان است؛ نماز جماعت نماد همبستگی، نظم و تبعیت از رهبری دینی است و در تعالی روح و پیوند مؤمنان اثر عمیق دارد. بعد اجتماعی–سیاسی مسجد از صدر اسلام تا امروز (مثلاً در انقلاب اسلامی) نقش‌آفرین بوده است. مسجد همچنین پایگاه علم و گفت‌وگوست؛ حرمت، پاکیزگی و عمومیت آن بر همه لازم است.

ب) درک کودکان و نوجوانان از این مفهوم

- **تا ≈۱۰سالگی:** تمرکز بر جنبه‌های فیزیکی و «خانهٔ خدا» به‌صورت لفظی؛ خستگی از مراسم طولانی. راهکار: برنامه‌های کوتاه، متناسبِ سنی، بدون اجبار.
- **۱۰–۱۳سالگی:** فهم تدریجی معنای عبادت/وظیفه؛ لذت اخلاقی، عقلانی (داستان‌ها)، و اجتماعی (دوستان). انتقاد از طولانی‌بودن مراسم.

۱۳سال به بعد: مسجد به‌مثابه اجتماع مؤمنان و تقویت ایمان؛ تکیه بر معنویت و ارزش‌های اخلاقی.

۸) مفهوم شیطان

اسلام: شیطان از جن و مخلوق از آتش است؛ اختیار انسان را سلب نمی‌کند، بلکه وسوسه و زشت را آراسته جلوه می‌دهد. شر «فقدانِ خیر» است؛ افراط در توان‌دادن به شیطان، شرک افعالی است.

درک رشدی:

- **تا ≈۱۰سالگی**: انسان‌انگاری (چهره ترسناک، شاخ...).
- **میانه (تا ≈۱۳):** مرحلهٔ واسطه؛ آمیزه‌ای از ویژگی‌های انسانی و ماورایی.
- **پس از ≈۱۳**: گذار از انسان‌انگاری؛ شیطان به‌مثابه «روحِ بد» یا نمادِ کشش‌های درونی/نفس.

۹) مرگ، بهشت و دوزخ

اسلام: مرگ گذر به آخرت است؛ برزخ تا قیامت، بهشت/دوزخ تجسم اعمال، مراتب متناسب با عمل؛ مرگ برای مؤمن آسان و برای ظالم سخت.

درک رشدی: خردسال مرگِ خویش را نمی‌پذیرد و تصورش مبهم است؛ بهشت را باغِ بازی و نعمت، دوزخ را تودهٔ آتش می‌بیند. اثر تربیتی: انگیزش با تصویرِ رحمت و نعمت‌های بهشتی مؤثرتر از ترساندن افراطی؛ پرهیز از افراط در شرح عذاب.

۱۰) عوامل مؤثر بر درک دینی

- **سنِ عقلی** مهم‌تر از سن تقویمی (جز در قضاوت اخلاقی که تجربهٔ اجتماعی هم مهم است).
- **محیط دیندارِ فعال** (خانواده/مسجد) → رشد تفکر دینی و علاقهٔ پایدار.
- **الگوی والدین** و مشارکت منظم کودک در عبادات → درک بالاتر (به‌شرطِ آموزش فهم‌محور؛ صرف قرائتِ بی‌توضیح می‌تواند خامی را تثبیت کند).
- **جنسیت** اثر چشمگیری ندارد.
- **آشنایی روایی/نمایشی** با داستان‌های قرآنی کمک‌کننده است، اما جای آموزش سن‌سنجیده را نمی‌گیرد.

فصل چهارم :کلیاتی در آموزش دینی

- **تعلیم و تربیت دینی در سخنان معصومین اعلام**

در منطق معصومان، مسئولیت نخستِ والدین تنها به تأمین معاش و آسایش ظاهری کودک ختم نمی‌شود؛ آنان موظف‌اند «گوهر ایمان و ادب» را در دل فرزند بنشانند. از نگاه امیرالمؤمنین، هیچ ارثی برتر از ادب نیکو نیست و امام سجاد یادآور می‌شود که نیک و بدِ فرزند به شیوه‌ی سرپرستی والدین گره خورده است و آنان در برابر خداوند پاسخ‌گو هستند. از همین رو تربیت دینی، از انتخاب همسر و نیت‌های پیش از بارداری آغاز می‌شود و پس از تولد، با سنت‌های معناداری چون اذان و اقامه در گوش نوزاد، کام‌برداری، عقیقه، نام‌گذاری نیکو و ختنه ادامه می‌یابد؛ آیین‌هایی که پیوند آغازین کودک با یاد خدا، پاکی و هویت دینی را مستحکم می‌سازد.

روایات، بیست سال نخستین زندگی را به سه هفت‌ساله تقسیم می‌کنند: در هفت سالِ اول، کودک «سرور» است؛ یعنی محورِ محبت و مجالِ بازی. این دوره زمانِ پرورش عاطفه، الگو شدنِ والدین و بهره‌گیری از نیروی تقلید است، بی‌آنکه انتظار اطاعت خشک داشته باشیم. در هفت سال دوم، نوبتِ «تأدیب» و فهمِ فرق خوب و بد است؛ آموزش‌های مدرسه‌ای و آداب دینی در این مقطع جا می‌گیرد. در هفت‌ساله سوم، باید با او چون «وزیر» رفتار کرد؛ شنیدن، مشورت دادن، مسئولیت‌پذیری و مشارکت در تصمیم‌ها. این تقسیم‌بندی به معنای جهش ناگهانی نیست؛ گذارها تدریجی‌اند و برنامه‌ی آموزشی باید هم‌گامِ رشد کودک پیش برود و با زمانه‌ی او پیوند داشته باشد؛ چنان‌که علی(ع) هشدار می‌دهد فرزندان را به آدابِ عصرِ خودتان مجبور نکنید.

بن‌مایه‌ی این مسیر، «فطرتِ» خداجوی کودک است: هر نوزاد بر سرشت توحیدی زاده می‌شود و محیط، جهتش را تعیین می‌کند. تربیت دینی باید همین سرمایه‌ی درونی را پاس بدارد و شکوفا کند؛ از ذکرهای ساده و محبت به پیامبر و اهل‌بیت آغاز کند و آرام‌آرام به باورِ عقلانی و دل‌بستگی قلبی برسد. در تعریف معصومان، ایمان سه بُعد دارد: شناختِ درونی، اقرارِ زبانی و عملِ جوارح. پس برنامه‌ی تربیت دینی باید هر سه را هم‌زمان پیش ببرد: از سویی با قصه‌های درست، گفت‌وگو و

اندیشه‌ورزی، فهم را تقویت کند؛ از سویی زبانِ کودک را با قرآن، اذکار و حدیث آشنا سازد؛ و از سوی دیگر، او را به تمرینِ عمل دینی عادت دهد.

آموزش قرآن و حدیث در کودکی، سرمایه‌ای ماندگار است؛ اما حفظِ الفاظ بدون فهم، رسوبِ عادت بی‌جان می‌آورد. باید متناسبِ سن، اندک‌اندک معنا را روشن کرد و پیوند آیات و روایات را با تجربه‌های عینی کودک نشان داد. در حوزه‌ی عمل نیز «عادت‌دادن» پیش از تکلیف، اصلِ راهبردی است: نماز را از هفت‌سالگی آموختن و در ده‌سالگی به جدّ گرفتن، یعنی ساختنِ نظمی شیرین که با بلوغ به تکلّف نمی‌ماند. در روزه، قاعده‌ی تدرّج جاری است: از توانِ نیم‌روز آغاز می‌شود تا اراده و ذائقه‌ی معنوی شکل بگیرد. این تمرین‌ها—even اگر کودک همه‌ی مفاهیمِ الفاظ را نداند—معنای روآوری به خدا، انس با راز و نیاز، و لذتِ بندگی را در جان او می‌نشاند.

جمع‌بندی این حکمت‌ها روشن است: تربیت دینی نه با اکراه و تندخویی، که با محبتِ سنجیده، الگوی زیسته، گفت‌وگوی فهم‌محور و تمرینِ تدریجیِ عمل پیش می‌رود؛ پاسداشتِ فطرت، توجه به مراحل رشد، و پیوند دادنِ محتوا با مسائل روز، آن را ثمربخش و پایدار می‌کند.

- **آموزش دینی و وظایف اساسی آن**

آموزش دینی اگر به معنای "حفظ چند گزاره و اجرای چند آیین" تقلیل یابد، نه تنها دردی از ذهنِ پرسشگر و دلِ پرتلاطم کودک و نوجوان دوا نمی‌کند، بلکه گاه خود به مانعی برای تجربه‌ی زنده‌ی ایمان بدل می‌شود. تجربه نشان داده است که در سال‌های ابتداییِ مدرسه، زبان و ساختار فکری کودکان هنوز برای فهمِ انتزاع‌های دینی و صورت‌بندی‌های پیچیده آماده نیست؛ از همین‌جاست که بدفهمی‌ها و برداشت‌های تحت‌اللفظی شکل می‌گیرد و بعدتر به شبهه و دل‌زدگی می‌انجامد. راهِ اصلاح، تغییر زاویه‌ی نگاه است: به جای انباشتنِ ذهن از مفاهیم سنگین، باید بنیان‌هایی را بسازیم که "فهم دینی" بر آن‌ها بروید؛ بنیان‌هایی از جنس احساس، زبان، تجربه و عمل. در چنین افقی، آموزش دینی پنج وظیفه‌ی به‌هم‌پیوسته دارد.

نخستین وظیفه، برانگیختن و تربیت "احساس‌های پایه" است؛ احساس‌هایی که اگر بیدار و هدایت شوند، کودک راه ورود به معنویت را خود می‌یابد. حسّ راز در دلِ زندگی و حیرت در برابر هستی؛ حسّ تغییرِ پیوسته‌ی جهان و ناپایداریِ اشکال؛ حسّ وابستگیِ وجودی به نظمِ طبیعت و پیوند با دیگر موجودات؛ حسّ نظم و معناداری تجربه‌ها؛ و سرانجام حسّ ضرورتِ تمایزِ درست و نادرست. این‌ها پیشادینی‌اند، اما زمینه‌ی دین‌اند. تربیتِ این احساس‌ها سه گام دارد: نخست هوشیارسازی؛ یعنی اشاره‌ی دقیق به موقعیت‌هایی که این حس‌ها را زنده می‌کند—تماشای طلوع، چرخه‌ی برگ‌ریزان، تجربه‌ی همکاری یا رنجِ جدایی. سپس به‌کارگیریِ هنریِ احساس‌ها؛ شعر، نقاشی، نمایش و موسیقی زبانِ طبیعیِ عاطفه‌اند و پلی میان درون کودک و معانی فرادست. در گام سوم، این رگه‌ی عاطفی به جهانِ دین متصل می‌شود: "اکنون ببینیم باورهای دینی چه پاسخ‌هایی به همین پرسش‌ها می‌دهند و آیین‌ها چگونه صورتِ بیرونیِ همین حس‌ها هستند." بدین ترتیب، کودک درمی‌یابد که نماز تنها "کاری که باید کرد" نیست؛ شکلِ ادب و شکر در برابر بخشندگیِ تجربه‌شده است.

وظیفه‌ی دوم، آشنا کردنِ دانش‌آموز با "زبان دین" است؛ زبانی سرشار از نماد، تمثیل و واژه‌های اختصاصی که اگر به شیوه‌ی علوم تجربی فهم یا سنجیده شود، یا بی‌معنا می‌نماید یا به تحریف می‌افتد. باید از همان اواخر ابتدایی و آغاز راهنمایی به او نشان داد که مفاهیمی چون گناه، رحمت، امتحان، طهارت و... در قاموس دین معنایی دقیق و غیرهمسان با کاربردهای روزمره دارند؛ و نیز نمادها دو دسته‌اند: نمادهای عام (نور/ظلمت، صعود/سقوط) که در ادبیات و هنر هم به‌کار می‌روند، و نمادهای خاصِ دینی که فهمشان بدون اشاره به ریشه‌های تاریخی و اعتقادی ممکن نیست—مثلاً حلق و احرام و سعی در حج. در کنارِ این، باید دیوارِ وهمیِ میان زبانِ علم و زبانِ دین فروبریزد: علم "چگونه‌ها" را می‌کاود و دین افقِ معنا، غایت و ارزش را می‌گشاید؛ واقعیت منحصر در محسوساتِ آزمایشگاهی نیست و معرفت نیز تنها از یک روزن نمی‌گذرد. وقتی کودک به نظمِ دقیق آفرینش می‌نگرد، برهان نظم را بهتر لمس می‌کند؛ وقتی در کلاس علوم از علیت می‌آموزد، در خداشناسی پرسش از علت‌العلل برایش نامأنوس نمی‌ماند. این هم‌نشینی، هم تفکر دینی را استوارتر می‌کند و هم تفکر علمی را از نیهیلیسم می‌رهاند.

وظیفه‌ی سوم، پیوند دادنِ باور و عمل است. دین اگر به کنجِ ذهن تبعید شود، از جانِ کودک عبور نمی‌کند. باید مسیرهایی طراحی کرد که ایمان به "رفتار" بدل شود و کودک مزه‌دارش را بچشد. روایتِ صرفِ فداکاریِ بزرگان الهام‌بخش است، اما کافی نیست؛ باید به زندگیِ مؤمنانِ معمولیِ امروز نزدیک شد: دیدار از یک خیریه، برنامه‌ی منظمِ همیاریِ کلاسی، مشارکت در پاک‌سازی محله، سر زدن به سالمندان. تجربه‌ی ملموسِ صدقه، امانت‌داری، عدل، رعایت حقِ راه و صف، و ادبِ گفت‌وگو، گزاره‌های اخلاق دینی را از تخته به واقعیت می‌آورد. در مدرسه، معلمِ دیندار بیش از آن‌که "بگوید"، "نشان می‌دهد": عدالت در ارزیابی، صداقت در قول، فروتنی در برخورد و مهربانی در نظم. این‌ها همان جایی است که کودک می‌آموزد دین "چگونه زیستن" است.

چهارمین وظیفه، پرورش عناصر احساسی و عاطفیِ دین است. ایمانِ بی‌عاطفه خشک است و عاطفه‌ی بی‌عقل سست؛ آموزش دینی باید هر دو را با هم بنوازد. از راه تشبیه، کودک احساس‌های دینی را در خود می‌یابد: "اعترافِ به گناه" را با شرمندگیِ رنجاندنِ دوستی مقایسه می‌کند؛ "شکرِ نماز" را با سپاس از کسی که بی‌مزد، راهی را هموار کرده است. هنر این‌جا نیز یار ماست: تلاوتِ خوش، سرودهای معناگرا، نمایش‌نامه‌های اخلاقی، و حتی خطِ خوش برای نگارشِ آیه و دعا، دل را گرم می‌کند. چیدمانِ مدرسه هم پیام دارد: فضای پاک و آرامِ نمازخانه، شعارهای هوشمندانه و ساده بر دیوار، صبح‌گاهِ کوتاه و باطراوت، و مراسمِ مذهبیِ مختصر و عمیق. این‌ها بی‌آن‌که سخن‌رانی باشند، "حسّ دین‌داری" را زنده نگه می‌دارند.

پنجمین وظیفه، آموزشِ گزیده و سنجیده‌ی معلوماتِ دینی است. دین، پنج بُعد به‌هم‌پیوسته دارد: اعتقادی، داستانی، اخلاقی، احکام و آیین‌ها، و اجتماعی. برای دوره‌ی ابتدایی، محور باید بر ابعادِ داستانی، آیینی و اجتماعی باشد؛ زیرا عینی و تجربه‌پذیرند و با عشقِ کودک به قصه و عمل سازگار. بُعد اعتقادی و اخلاقی را نیز می‌توان به‌جای صورت‌بندی‌های فلسفی و امر و نهی‌های انتزاعی، در هیئتِ "داستان و آیین و الگو" عرضه کرد؛ توحید در تجربه‌ی شکر و نظم و دعا، نبوت و امامت در سیره‌ی مجسمِ پیامبر و اهل‌بیت، و اخلاق در موقعیت‌های عملی و بازی‌های نقش. استدلال‌های خشک و طبقه‌بندی‌های

سنگین را باید برای دوره‌ی راهنمایی و دبیرستان گذاشت؛ آن‌گاه که زبان انتزاعی و قدرت مقایسه و نقادی می‌بالد و دانش‌آموز آماده‌ی گفت‌وگو درباره‌ی جهان‌بینی و ایدئولوژی است. در عین حال، باید به بافتِ فرهنگی جامعه نیز حساس بود: در محیط‌های تک‌دینی، تنوعِ ادیانی کمتر است و نیاز به کارگاه‌های "مقایسه‌ی ادیان" در سال‌های پایین چندان فوری نیست؛ امّا همان دغدغه‌ها درباره‌ی معنا، اخلاق، رنج و امید، همه‌جا مشترک‌اند و می‌توان از همان ابتدا بذرشان را کاشت.

خلاصه‌ی راهِ عملی چنین است: در سال‌های نخست، حیرت و شکر و پیوند و مسئولیت را بیدار کنیم و از هنر، قصه و آیین برای ترجمه‌ی آن‌ها بهره بگیریم. در میانه‌ی راه، زبانِ دین را توضیح دهیم، دیوارِ کاذبِ علم/دین را برداریم، و میدان‌های کوچکِ عملِ دینی بیافرینیم تا کودک ایمان را "زندگی" کند. در سال‌های بالاتر، بحث‌های اعتقادی و مقایسه‌ای را با روشِ نقادانه و مستند، آرام‌آرام بیفزاییم تا او بتواند باورهایش را بشناسد، دلیل بیاورد، داوری کند و مسئولانه انتخاب کند.

اگر چنین کنیم، آموزش دینی از "انبارِ محفوظات" به "مدرسه‌ی دیدن و زیستن" بدل می‌شود: دیدنِ راز و نظمِ جهان با چشمی باز، و زیستنِ مؤمنانه با دلی گرم و دستی در کار. این همان ترکیبِ عقل، عاطفه و عمل است که ایمانِ ریشه‌دار می‌سازد؛ ایمانی که هم فهم دارد، هم حال، و هم راه.

- **همبستگی تعالیم اسلامی**

در اسلام، عقیده، عمل و خُلق سه پاره‌ی جداشدنی نیستند؛ توحید بی‌دوری از بت‌های درون و بیرون و بی‌درگیری با راه‌های باطل تحقق نمی‌یابد، همان‌گونه که ایمان به معاد بدون پایبندی به تکالیف بی‌معناست. قرآن در آغاز بقره، ایمان به غیب را بلافاصله در کنار نماز و انفاق می‌نشاند و سپس ایمان به کتاب‌ها و قیامت را یاد می‌کند؛ یعنی باور و رفتار و جهت‌گیری اخلاقی در هم تنیده‌اند. نیز می‌گوید نماز از فحشا و منکر بازمی‌دارد؛ پس عبادت، اخلاق و یاد خدا بر یک مدار می‌چرخند. پیام روشن این پیوستگی برای تعلیم‌وتربیت آن است که آموزش دینی نباید به حفظ اصول یا اجرای مناسک فروکاسته شود؛ باید هم‌زمان ایمان به خدا را تقویت کند، روح تعاون و رعایت حقوق‌الناس را بپروراند، و میان دعا و کوشش، عبادت و عدالت، روزه و خودمهارگری، زهد و کارِ شرافتمندانه پلی زنده بزند. در برنامه‌ی مدارس، هر درس اعتقادی باید به رفتار و خُلق متناسبش گره بخورد: آموزش وضو و نماز با امانت‌داری و صف، روزه با همدلی و انفاق، سیره‌ی پیامبر با ادب، وفای به عهد و مسئولیت اجتماعی. وقتی دانش‌آموز هم‌زمان "می‌داند، دوست می‌دارد و انجام می‌دهد"، دین در او ریشه می‌گیرد و پایدار می‌ماند؛ تربیتی که همه‌ی ساحات ذهن و دل و زندگی‌اش را رو به رشد می‌برد، نه تربیتی یک‌سویه و کم‌اثر.

- **نقش معلم و ویژگی های او در تعلیم و تربیت دینی**

نقش معلم دینی پس از پدر و مادر، محوری‌ترین عاملِ رشد ایمانی کودک است. کتاب فقط «مواد اولیه» در اختیار می‌گذارد؛ این معلم است که آن را به اندازه‌ی قامت ذهن و دل شاگرد می‌دوزد و می‌پوشاند. معلم دینی باید هم «معلم» باشد و هم «مربی»: دانایی‌اش به تربیت بینجامد و تربیتش بر دانایی استوار باشد. او علاوه بر اقناع عقل، باید راهی به دل بگشاید تا دانش به ایمان بدل شود. راز این پیوند، توانایی جذب شاگرد است؛ یعنی برقراری رابطه‌ای روحی که حتی نگاه و سکوت معلم هم اثر تربیتی بگذارد. سه رکن این جذب عبارت‌اند از: مقبولیت، محبوبیت و موفقیت. مقبولیت وقتی پدید می‌آید که معلم

تسلط علمی و شخصیت قابل احترام داشته باشد؛ نظم، وقار، آراستگی، عدالت و مسئولیت‌پذیری اعتماد می‌آورد، بی‌آنکه او را به فضل‌فروشی یا طرح مطالب فراتر از فهم کودک بکشاند. محبوبیت ریشه در وارستگی از خودخواهی دارد: صداقتِ بی‌تصنع، محبتِ بی‌تکلف و صمیمیتی که کلاس را از آغاز تا پایان سال زنده نگه می‌دارد. چنین محبتی سخت‌ترین کارها را شیرین می‌کند، اما باید در کنار تقویت عقل و آزادی، از وابستگی افراطی شاگرد به معلم جلوگیری کند. موفقیت نیز بر دو پایه است: آشنایی با قوانین روان‌شناسی رشد برای هم‌دلی و هم‌زبانی با کودک، و تسلط بر روش‌های نوین آموزش و تربیت برای هدایت مؤثر.

در ساحت عمل، کودک‌شناسی ضرورت نخست است؛ کودک جهان را با عینک خود می‌بیند و معلم باید به آن جهان قدم بگذارد. احترام به شخصیت دانش‌آموز، کرامت اخلاقی او را تقویت می‌کند و مانع سقوط می‌شود؛ تحقیر، دروغ و بی‌پروایی می‌زاید و باید از آن پرهیز کرد. رعایت حقوق شاگرد—برابری در توجه، عدالت در ارزیابی، وقت‌شناسی—رابطه را استوار می‌سازد. کلاس دینی باید امن و آزاد باشد تا پرسش و تردید بی‌واسطه طرح شود؛ دانش‌آموزان کم‌تقیّد نیز نباید بیگانه و زیر فشار احساس کنند. اقتدار خشک و تنبیه تند، به‌ویژه در درس دینی، جز در موارد استثنایی راه‌گشا نیست؛ محبت و سعه‌صدر اثرگذارتر است. فضای فیزیکی و عاطفی کلاس—به‌ویژه در سال‌های نخست—هرچه شبیه خانه‌ی امن باشد، جانشینی معلم به جای والدین را آسان‌تر و تربیت را مؤثرتر می‌کند.

الگوی آینده‌ساز همین‌جاست: معلمی که گفتار و رفتارش یکی است، با زندگی خود «نماز، امانت‌داری، تعاون و رعایت حقوق» را به نمایش می‌گذارد. نهج‌البلاغه پیامبر را «طبیبِ سیّار» می‌خوانَد: دردآشنا، درمان‌شناس، و پیش‌قدم در رفتن سراغ بیمار؛ جایی نیش می‌نهد و جایی نوش. این تصویر، منش معلم موفق را ترسیم می‌کند: سوز و اخلاص، فروتنی و صبر، و محبتِ فعال. او شاگرد را فرزند خود می‌بیند، در مدرسه و بیرون، غمخوار و مددکار اوست. هرجا تعلیم دینی ناکام می‌ماند، غالباً باید نخست در آینه‌ی معلم نگریست و کاستیِ شخصیت و روش را ترمیم کرد؛ آنگاه کتاب و امتحان هم به ثمر می‌نشینند.

فصل پنجم: شیوه های آموزش معارف اسلامی به کودکان

به‌عنوان مقدمه، آموزش دینی کودکان را در دو دوره می‌بینیم: ۱) پیش‌دبستان و سال‌های آغازین دبستان با تفکر شهودی و خودمحوری؛ ۲) سال‌های پایانی دبستان با تفکر عینی و گذار به انتزاع. در ادامه، بر پایه این تمایز، شیوه‌های متناسبِ مفاهیم دینی پیشنهاد می‌شود. کاربردی، مرحله‌به‌مرحله و نمونه‌محور تشریح می‌گردد.

*** دو دوره کلی در آموزش دینی کودکان**

آموزش دینی در دبستان، اگر بخواهد ثمربخش باشد، باید با رشد شناختی و هیجانی کودک هم‌گام شود. بر این اساس، می‌توان دوره ابتدایی را به دو مقطع کلی تقسیم کرد: دوره اول، از تقریباً پنج تا نه‌سالگی (کودکستان تا پایان پایه سوم) و دوره دوم، از حدود نه تا دوازده/سیزده‌سالگی (پایه‌های پایانی دبستان تا اوایل راهنمایی). مشابهت‌های درونیِ هر مقطع اجازه می‌دهد اصول و شیوه‌های متناسبی تنظیم کنیم و سپس برنامه‌های هر پایه را بر همان ریل پیش ببریم.

در دوره اول، مسئله اصلی، پالایش «تصورات خام و انسان‌انگارانه» کودک از مفاهیم الهی است؛ آن‌هم نه با پرتاب‌کردن او به دلِ مفاهیم انتزاعی، بلکه با زبان سلبی و تکیه بر تجربه‌های نزدیک. اگر خردسال بپرسد «خدا چیست و کجا زندگی می‌کند؟» کافی است بگوییم: «خدا مثل ما بدن و جا ندارد، دیده و لمس نمی‌شود»، بی‌آن‌که فوراً وارد اثبات‌های انتزاعی شویم. بعد، او را به نمونه‌های آشنایش ارجاع دهیم: «چیزهایی را که هست ولی دیده نمی‌شوند» (مثل فکر یا جریان برق). هم‌زمان، باید از هر ماده آموزشی که خیال‌پردازی مادی را تقویت می‌کند پرهیز کرد و بپذیریم «دین کودکانه» در این سن طبیعی است و باید آرام‌آرام تصفیه شود.

از آنجا که خردسال هنوز در مرحله پیش‌عملیاتی/شهودی است، راه طبیعی یادگیری او «احساس و خیال» است. بنابراین، نقاشی، موسیقی، شعر و سرود، نمایش و کارهای خلاق بهترین پل به سوی تجربه مذهبی‌اند. در این سن، هدفِ مقدم، «جذب به آموزش» است نه بارگذاریِ مفاهیم؛ و سنجش فهم نیز بیشتر از طریق «ابرازهای فیزیکی و هنری» ممکن است تا پرسش‌های کلامی. دعا و عبادت، اگر کوتاه، متنوع، زیبا، صمیمی و چسبیده به وقایع روزمره کودک باشند، نیاز مذهبی او را برمی‌انگیزند و حسِ همراهیِ همیشگیِ خدا را در او زنده می‌کنند. بزرگ‌ترین خطر، انباشتن ذهن کودک از «واژگان دینی بی‌معنا»ست؛ پس باید به‌جای حفظِ لفظ، حس و تجربه را عمق بدهیم—مثلاً یک «گوشه نیایش» در کلاس بسازیم و پیوند مداومِ تجربه‌های کودک با یاد خدا را تمرین کنیم.

در همین دوره، «روش تدریس موضوعی» (Life/Depth Theme) کارآمد است: نخست بستری از تجربه‌های ضروریِ زندگی می‌سازد تا بعد، مفاهیم دینی جوانه بزنند. معیار انتخاب موضوع: از تجربه مستقیم کودک آغاز شود؛ طبیعتاً برایش جذاب باشد؛ دین را به زندگی وصل کند؛ و از متن‌های صریح دینی فقط وقتی بهره گیرد که فهم را روشن‌تر کند. هدف‌ها روشن است: کودک تجربه و احساس‌هایش را بازبینی کند؛ نسبت به احساس‌های دیگران هشیار شود؛ رابطه خود با جامعه را بفهمد؛ و به‌تدریج پیامبر و امامان را به‌عنوان الگو بشناسد.

نمونه‌ها ملموس‌اند. موضوع «دست‌ها» به کودک نشان می‌دهد با دست چه می‌کند: کمک‌کردن، درمان‌کردن، کارکردن، آفرینش، یا متأسفانه آسیب‌رساندن. می‌توان از تجربه‌های خودش آغاز کرد (زمین خوردن، باندپیچی، همراهی با بیمار) یا یک پرستار را به کلاس دعوت کرد. سپس، آرام‌آرام الگوهای دینی را پیش کشید تا پیوند «ارزش» و «عمل» را بچشد. موضوع «مردم» نیز خوب است: خانواده، همسایه، پلیس، آتش‌نشان؛ چه‌گونه به ما کمک می‌کنند و ما چگونه می‌توانیم به کهنسالان یا همسایه‌ها خدمت کنیم. بازدید میدانی، نقش‌آفرینی، شعر و سرود، و کاردستی، این معناها را در بدن و جانِ کودک می‌نشاند.

در دوره دوم (نه تا سیزده‌سالگی)، دایره تجربه واقعی کودک توسعه می‌یابد، اما او هنوز عمدتاً در «عملیات عینی» می‌اندیشد؛ پس باید از انتزاع‌های سنگین پرهیز کرد و مفاهیم لازم را با زبان ساده و تکیه بر تجربه توضیح داد. رشد علوم در مدرسه فرصت مغتنمی است: از مشاهده نظم و پیچیدگی طبیعت، دریچه‌ای به شکرگزاری و خداشناسی عینی باز می‌شود؛ بی‌آنکه علوم را با متن وحی خلط کنیم. گروه ناهمگن است؛ برخی زودتر به تجرید نزدیک می‌شوند. هدف همچنان زدودن

خامی‌هاست و گاه می‌توان با تمثیل‌های روشن پلی به درک انتزاعی زد؛ مثلاً بگوییم «وجود همه چیز از خداست، اما وجود خدا از خودش؛ همان‌طور که رطوبتِ هر چیز از آب است و رطوبتِ آب از خودِ آب.»

«مفهوم دین» را برای پایه‌های اول، تنها در حد تعریفی بسیار ساده می‌گوییم: «برنامه‌ای از کارهایی که خدا گفته انجام بدهیم/ندهیم.» در سال‌های بالاتر، از «برنامه هفتگی» کلاس کمک می‌گیریم: چرا برنامه داریم؟ چه کسی بهترین برنامه را می‌نویسد؟ اگر نباشد چه می‌شود؟ آنگاه می‌گوییم: زندگی نیز برنامه می‌خواهد و دین همان برنامه الهیِ زندگی است. برای الهی‌بودنِ دین، تمثیل «مدیر مدرسه» کارآمد است: کسی که بیش از همه به نیازها و ساختار آگاه است باید برنامه را بچیند؛ در زندگی، آن «آگاه‌ترین»، خداست و راهنمایی‌اش از طریق پیامبران به ما می‌رسد. در همین فضا، احترام به پیروان ادیان دیگر و توضیح «خاتمیت» اسلام با تشبیه تفاوتِ برنامه‌های تحصیلی در پایه‌های مختلف، قابل فهم می‌شود.

درباره «آموزش دیگر ادیان»، باید محتوا را به ساحت‌های اجتماعی/مراسم/داستان محدود کرد و از مباحث اعتقادی انتزاعی پرهیز نمود. کودکی که در محیط چندفرهنگی است یا از رسانه‌ها نشانه‌هایی می‌بیند، از حدود هشت‌سالگی پرسش می‌کند؛ در این سن، معرفی سنجیده و تصویرمحور از آئین‌ها/مراسم می‌تواند هم کنجکاوی‌اش را پاسخ دهد و هم احترام به دیگری را بیاموزد، بی‌آنکه ذهن او را آشفته سازد.

جمع‌بندیِ عملی این است: در دوره اول، با زبان خیال، هنر، بازی و تجربه‌های بسیار نزدیک، حس‌های دینی را برمی‌انگیزیم و واژه را به معنای زیسته متصل می‌کنیم؛ خامی‌های انسان‌انگارانه را با بیان سلبی می‌زداییم و از انتزاع سنگین دور می‌مانیم. در دوره دوم، همان حس‌ها را به فهم‌های عینی‌تر پیوند می‌دهیم، از علم و اجتماع پل می‌سازیم، استدلال‌های ساده و تمثیل‌های روشن به‌کار می‌بریم، و مفاهیم پایه‌ای—از «دین» تا «نیاز به پیامبر»—را بر دوش تجربه‌های کودک می‌نشانیم. با این طرحِ دوگامی، هم جذابیت حفظ می‌شود و هم معنا؛ هم زبان کودک رعایت می‌شود و هم افق آینده‌اش گشوده.

۱. برای کودکان پنج تا نه سال

برای پایه‌های پنج تا نه سال، اگر مدرسه چندمذهبی است باید تدریس کاملاً بافت‌محور باشد: معلم پیش از هر چیز با فرهنگ‌ها، آیین‌ها و مراسم خانواده‌های دانش‌آموزان آشنا شود و همین آشنایی و احترام را به‌طور شفاف به خودِ کودکان و اولیای اقلیت‌های دینی منتقل کند تا نگرانی‌ای از جانب آنان شکل نگیرد. لحن و شیوه بیانِ معلم باید فضای علاقه، شکیبایی و احترام متقابل را تقویت کند؛ نمایش ساده و شادِ جشن‌ها و اعیاد مذهبی در مدرسه به این همزیستی کمک می‌کند. در این سن نباید انتظار آموزش عمیق داشت؛ کافی است بذر آشنایی و احترام کاشته شود. در مدارس تک‌مذهب هم ضرورتی برای ساختن پرسش‌های تازه نیست؛ کودکان در این سن پیِ محیط نزدیک خودند. می‌توان گهگاه با رویکرد موضوع‌محور، آگاهی بسیار ساده‌ای داد؛ مثلاً در قالب «کودکان اطراف عالم» توضیح شود که برخی به کلیسا یا کنیسه می‌روند یا مسلمانانِ سنّی مانند ما نماز می‌خوانند، با تفاوت‌هایی جزئی در وضو و نماز.

۲. برای کودکان نه تا دوازده سال

از نه تا دوازده سال، با رشد فهم عینی، می‌توان محتوا را اندکی گسترش داد؛ در مدارس چندمذهبی، دامنه‌ی کار وسیع‌تر است. سه مسیر اصلی مفید است: نخست، معرفی یک دین به‌صورت یکپارچه و از منظر زندگی روزمره‌ی یک کودک پیرو آن دین؛ مثلاً مسیحیت با انجیل، عبادت‌ها و عید کریسمس. دوم، رویکرد موضوعیِ مقایسه‌ای، مانند «پیامبران اولوالعزم»، «چگونه مردم پرستش می‌کنند»، «کتاب‌های آسمانی» یا «مکان‌های عبادت». سوم، ورود از موضوعات زندگی مثل «غذا» تا به آداب و پرهیزهای خوراکی، روزه و رسوم سفره در ادیان برسیم. در تمام این تدریس‌ها دو نکته محوری است: از یک سو کودک بداند اسلام کامل‌ترین و آخرین دین است و راهی که برگزیده، بر حق؛ از سوی دیگر، احترام به پیروان سایر ادیان و مذاهب واجب است: «قُل یا أهلَ الکتابِ تَعالَوا إلی کَلِمَةٍ سَواء...». در مناطق دارای مذاهب مختلف مسلمان، اصلِ برادری اسلامی و مشترکاتِ فراوان را برجسته کنید و طرحِ اختلافات جزئی را به سنین بالاتر بسپارید.

*** شیوه های آموزش اصول دین**

شیوه‌های آموزش اصول دین برای کودکان، وقتی واقعاً کار می‌کند که هم‌زمان هم «زبان کودک» را بفهمیم و هم «استخوان‌بندی عقلانی دین» را سبک و قابل‌هضم کنیم. در مکتب تشیّع، اصول دین پنج‌گانه‌اند: توحید، عدل، معاد، نبوت و امامت. این‌ها ستون‌های اعتقادی‌اند، اما ستون اگر درست معرفی نشود، برای کودک فقط «واژه‌ای سخت» می‌ماند. قاعده طلایی این است: در سال‌های ابتدایی، به‌ویژه تا حدود پایان کلاس پنجم، از انتزاعِ سنگین و برهان‌های پیچیده فاصله بگیریم و مفاهیم را با زبان ساده، تمثیل‌های زندگی، داستان و نمایش کوتاه، گفت‌وگوی هدایت‌شده، و تجربه‌های ملموس بسازیم. در این میان، دو مسئولیت دائمی معلم مهم است: نخست، تقویت زیربنای فطریِ ایمان (نه اثبات فلسفیِ آن)؛ دوم، پالودنِ برداشت‌های خام کودک (مثل انسان‌انگاریِ خدا) بدون آن‌که او را به وادی مفاهیم بغرنج پرتاب کنیم.

اصول مشترک در همه آموزش‌ها

در دو سال پایانی دبستان می‌توان به «دلایل ساده» پرداخت، اما باز هم با تکیه بر تجربه کودک. هرجا کودک می‌پرسد «خدا چیست و کجاست؟»، پاسخ، اول باید سلبی و کودک‌فهم باشد: «خدا مثل ما بدن و جا ندارد؛ دیده نمی‌شود، اما اثرش پیداست». بعد، کودک را به تجربه‌های آشنا پیوند بزنیم: برق را نمی‌بینیم، ولی لامپ روشن می‌شود؛ میدانِ آهن‌ربا دیده نمی‌شود، ولی براده‌ها را می‌کِشد؛ فکر را نمی‌بینیم، ولی با آن تصمیم می‌گیریم. در مورد پیامبر نیز باید وجه انسانی او را برجسته کنیم تا از «قهرمانِ جادویی» به «انسانِ الگو» تبدیل شود: او می‌خورد و می‌خوابد، می‌خندد و می‌گرید، راه می‌رود و کار می‌کند؛ درست مثل ما، اما درستکار و برگزیده.

الف) توحید؛ خداشناسیِ کودکانه اما دقیق

ایمان به خدا در کودک فطری است، اما تغذیه می‌خواهد. بهترین مدخل، «نظم و آفرینش» با مثال‌های نزدیک است. کلاس را تا کنار یک ساختمان نیمه‌کاره ببرید: نقشه، مهندس، کارگر، نظم کارگاه. سپس سر را بالا بگیرید و آسمان و درخت و پرنده را نشان دهید: اگر یک ساختمان کوچک بی‌صاحب نمی‌شود، این عالمِ هماهنگ چگونه بی‌آفریننده است؟ تجربهٔ مکمل: از

کودکان بخواهید بدن انسان یا حیوان را «جابه‌جا» نقاشی کنند (چشم روی بازو، دهان پشت سر...) و بعد درباره نتیجهٔ ازدست‌رفتنِ نظم گفت‌وگو کنید: «پس این نظم از کِیست؟»

داستان‌نمایش‌ها اینجا طلایی‌اند: گفت‌وگوی ابراهیم(ع) با نمرود (طلوع خورشید از مغرب)، داستان بت‌شکنی، و «داستان یک دقیقه‌ای» که کسی می‌پرسد «خدا را در یک دقیقه معرفی کن» و پاسخ می‌شنود: «تو هستی؟ خودت خودت را ساخته‌ای؟ نه؟ پس سازنده‌ای داناتر و تواناتر هست؛ نامش خداست.» همه را می‌توان با بازی نقش کوتاه اجرا کرد تا «استدلالِ ساده» در «هیجانِ تجربه» بنشیند.

ب) معاد؛ از مزرعه تا کارنامه

کودک وقتی آخرت را درمی‌یابد که مزهٔ «کاشت و برداشت» را بچشد. کلاس را به «کاشت دانه» ببرید: بخشی بذر سالم، بخشی فاسد. روزهای بعد، جوانه‌ها را ببینید و درباره شادی و حسرت حرف بزنید. سپس جملهٔ محوری را بسازید: «دنیا مزرعهٔ آخرت است؛ عمل خوب مثل بذر سالم است و ثمرش در آخرت پیداست.» دو خط تمثیلِ کمکی: مسابقه با مربی و جایزه (ضرورت پاداش و کیفر عادلانه)، و کارنامهٔ پایان‌ترم (تفاوتِ زحمت‌کِش و سهل‌انگار). برای «امکان» معاد، نمونه‌های نزدیک بیاورید: خواب و بیداری، زمستان و بهارِ گیاهان؛ و سپس چند نمونهٔ روایی ساده (اصحاب کهف، زنده‌شدن پرندگانی که ابراهیم قطعه‌قطعه کرد، دمیدن روح در مردگان به‌دست عیسی(ع))؛ بدون درگیرشدن در جزئیات دشوار.

ج) نبوت؛ چرا راهنما لازم است و پیامبر را چگونه می‌شناسیم؟

۱) نیاز به پیامبر را از «سفر» و «کلاس» آغاز کنید. در یک اردو یا حتی شبیه‌سازی در حیاط مدرسه، چند «پیچ خطرناک» طراحی کنید و عمداً یک بار «بدون راهنما» بروید تا کودکان طعمِ سردرگمی، ترس و خطا را لمس کنند، بعد همان مسیر را با راهنماییِ معلّم طی کنید و آرامش و سرعت را حس کنند. جمع‌بندیِ خودِ بچه‌ها: «در سفرِ طولانی و ناشناخته، راهنما لازم است». این را به «سفر زندگی به سوی آخرت» وصل کنید: پیامبران راهنمایانی‌اند که خدا فرستاده؛ همان‌گونه که کنار هر دستگاهی دفترچهٔ راهنماست، کنار انسان هم «برنامهٔ الهی» است.

۲) راه‌های شناسایی پیامبر را کودکانه اما دقیق بگویید:

- **عصمت** را با «پزشکِ آگاه» جا بیندازید: چون پزشک سم و دارو را می‌شناسد، خود را آلوده نمی‌کند؛ پیامبر هم چون حقیقتِ نیک و بد را با یقینی ویژه می‌شناسد، از گناه و خطا دور است. برای ضرورت عصمت، نمونهٔ معلم ناآگاه یا راهنمای بی‌خبر را بازی کنید: «نتیجهٔ پیروی چیست؟»
- **معجزه** را از «اثبات ادعا» پیش ببرید: وقتی چیزی گم‌شده را برخی ادعا می‌کنند، از آنان «نشانهٔ اختصاصی» می‌خواهیم؛ معجزه نشانهٔ اختصاصیِ پیامبر است؛ کاری که آموختنی و تمرینی نیست و دیگران از مثلِ آن عاجزند. چند نمونهٔ مشهور را کوتاه بگویید و بر اعجاز ادبی قرآن (ناتوانی همگان از آوردن حتی یک سوره مانند آن) مکث کنید—بدون ورود به بحث‌های فنی.

- **وحی** را ساده کنید: «خدا داناست و بهترینِ دانا؛ پیامبرْ آموزه‌ها را از سوی او می‌گیرد؛ گاهی به‌واسطهٔ فرشته‌ای به نام جبرئیل». تأکید کنید «وقتی می‌گوییم خدا گفت، منظور دهان و صدا شبیه ما نیست».

بر اخلاق پیامبران (صبر، شجاعت، مهربانی، قاطعیت) با قصه‌های کوتاه و قابل‌اجرا مکث کنید تا «باور» در «رفتار» ترجمه شود.

د) امامت؛ استمرارِ هدایت و مسئلهٔ جانشینی

همان استدلالِ «نیاز به راهنما» اینجا هم جاری است، با یک پلِ روشن: «اگر معلّمِ کلاس نتوانست بیاید، آیا کلاس باید رها شود، یا جانشینی با همان صلاحیت‌ها لازم است؟» بچه‌ها خود شروط را لیست می‌کنند: دانایی، امانت، عدالت، بی‌خطایی در آموزشِ درست. سپس نتیجهٔ هدایت‌شده: پس از پیامبر نیز جامعهٔ دینی به راهبری با همان شایستگی‌ها نیاز دارد؛ امام برگزیدهٔ خداست و مانند پیامبر باید از خطا و گناه مصون باشد تا هدایت استمرار یابد.

ه) عدل؛ زمان مناسب و سطح مناسب

بحث تفصیلی عدل الهی (تناسب تکلیف با توان، پرسش‌های شر، قضا و قدر...) برای دبستان سنگین است. در این سن، هستهٔ عاطفی و عملی عدل را به معاد گره بزنید: «هیچ خوبی و بدی گم نمی‌شود؛ خدا حق‌گزار است و پاداش و کیفر به‌جا خواهد بود». شرح‌های فلسفی را برای دورهٔ راهنمایی نگه دارید.

پالایشِ برداشت‌های خام

وظیفهٔ همیشگی معلّم در همهٔ این مباحث، کشف و اصلاحِ «تصاویر خام» است: کودکِ خردسال غالباً خدا را «انسانِ بزرگِ آسمانی» می‌بیند؛ کودکِ بالاتر، گاهی خدا را «نور یا آتش» می‌پندارد. پاسخ‌ها باید مرحله‌مند باشد: برای ۵–۶ ساله‌ها بسنده کنید به «خدا مثل ما نیست؛ چشم و گوش و بدن ندارد؛ دیده نمی‌شود و همه‌جا هست». برای ۷–۹ ساله‌ها نفیِ «شباهت به نور و جسم و مکان» را اضافه کنید: «نور کم‌وزیاد می‌شود، اما خدا نه؛ آسمان و زمین مخلوق‌اند، خدا خالق است و مکان نمی‌خواهد». داستانِ «حمید کنار جوی آب» نمونهٔ خوبی است: دیدنِ آثارِ آفرینش، ما را به «آفریدگارِ نادیدنی» می‌رساند. در کنار آن، تجربه‌های کوتاه با آهن‌ربا، برق و «فکر» کمک می‌کند تا «نادیدنیِ واقعی» را باور کنند.

برای پیامبر نیز با چند جملهٔ کوتاه تصویر بسازید: «ما عکس واقعی از حضرت محمد(ص) نداریم؛ نقاشی‌ها حدس‌اند. او انسانِ واقعی بود: می‌خورد و می‌خوابید، می‌خندید و می‌گریست؛ اما راستگو، مهربان و برگزیدهٔ خدا.» این نوع بیان، هم احترام می‌آورد، هم از افسانه‌سازیِ کودکانه جلوگیری می‌کند.

روش‌های اجراییِ پیشنهادی

نمایش کوتاه: مناظرهٔ ابراهیم(ع)، داستان بت‌ها، صحنهٔ کارگاه ساختمان، مسابقه و اهدای جایزه، کارنامهٔ پایان‌نیمسال.

فعالیت‌های دست‌ورزی: کِشت بذر، آزمایش آهن‌ربا، ساخت «دفترچهٔ راهنمای کلاس» به تقلید از دفترچهٔ دستگاه‌ها، مسیریابیِ اردو.

گفت‌وگوی هدایت‌شده: پرسش‌های «چگونه فهمیدی؟» به‌جای «چه حفظی؟»، و جمع‌بندیِ صریح معلّم در پایان.

هنر و نوشتار: نقاشی نظم/بی‌نظمی، نوشتنِ یک «نامه به پیامبر»، شعرک‌های سپاس از خدا به زبان کودکانه.

در نهایت، هدف از این شیوه‌ها «جا انداختنِ واژه‌ها» نیست؛ «چسباندنِ معنا به تجربه» است. کودک اگر مزهٔ هدایت را در اردو بچشد، عدالت را در کارنامه حس کند، و زیبایی نظم را در تنفسِ طبیعت ببیند، آن‌گاه توحید و معاد و نبوت و امامت برایش «درس» نمی‌ماند؛ «داستانِ زندگیِ خودش» می‌شود.

۳. شیوه های علاقه مند سازی کودکان به خدا، پیامبران و امامان

برای علاقه‌مند کردن کودکان به خدا، پیامبران و امامان، باید محبت را «تجربه‌پذیر» کرد؛ یعنی ایمان را از کتاب و تخته بیرون آورد و در حس و حال روزمرهٔ بچه‌ها نشاند. بهترین دروازهٔ خداشناسی، طبیعت و نعمت‌هاست. هر بار که برف و باران می‌بارد، جوانه‌ای می‌شکفد، یا جوجه‌گربه‌ای در حیاط مدرسه پیدا می‌شود، معلم با چند جملهٔ کوتاه و صمیمی نگاه‌ها را به «هدیه‌دهنده» برگرداند: «ببینید امروز خدا برایمان چه نقاشی قشنگی کشیده!» گردش علمی هم اگر با مکث‌های کوچک همراه شود—لمس پوست درخت، شنیدن تپ‌تپ آب، دیدن نظم مورچه‌ها—بهانه‌ای شیرین برای گفت‌وگوی ساده دربارهٔ آفرینندهٔ مهربان خواهد بود. این فضا را با «آیین‌های کوچک» تثبیت کنید: آغاز هر فعالیت با یاد خدا، دعای کوتاهِ خوش‌آهنگ، و یک «دفتر شکرگزاری کلاسی» که بچه‌ها در آن هر روز بنویسند امروز از چه چیزی خوشحالِ خدا شدند.

برای معاد، تصویرسازی باید امیدآفرین باشد. دنیا را مزرعهٔ فردا نشان دهید: در کلاس دانه بکارید و روزهای بعد، سبز شدنش را جشن بگیرید. هم‌زمان از بهشت به زبان کودک حرف بزنید؛ جایی امن و شاد که پاداشِ مهربانی‌هاست. بیم هم لازم است، اما غیرمستقیم و بدون خطابِ تهدیدآمیز به کودکان؛ بگویید «بدی‌ها عاقبت خوشی ندارند»، نه اینکه «تو می‌سوزی». استعارهٔ مسابقه و کارنامه کمک می‌کند عدالت خدا ملموس شود: «هر که بیشتر زحمت بکشد، جایزهٔ بیشتری می‌گیرد».

در علاقه‌مندسازی به پیامبران و امامان، از «اعجاب صرف» عبور کنید و «الگو بودن» را برجسته کنید. کودکان قهرمان اخلاق را دوست دارند. پس قصه‌هایی انتخاب کنید که مهربانی و شجاعت را نشان می‌دهد: کمک به درمانده، بخشش خطاکار، نجات اسیر، هم‌صحبتی با کودک. روایت‌ها را کوتاه، زنده و اجراشدنی کنید: نمایش دونفرهٔ «سلام کردن پیامبر به کودک»، «تقسیم نان با نیازمند»، یا «دلداریِ امام به یتیم». بعد، پلی بزنید به زندگی بچه‌ها: «امروز ما چطور می‌توانیم مثل او مهربانی کنیم؟» فعالیت‌های خدمت‌رسانیِ کوچک—جمع‌آوری خوراک برای نیازمندان محله، ساخت کارت مهربانی برای بیمارستان، یا دیدار از یک سالمند—محبت را از احساس به عمل می‌برد.

هنر هم موتورِ محبت است. از بچه‌ها بخواهید نامه‌ای به خدا یا پیامبر بنویسند، نقاشیِ «مهربانیِ امروز» بکشند، یا سرودی ساده دربارهٔ نعمت‌ها بخوانند. «جعبهٔ دعا» بگذارید تا هرکس خواستنی‌هایش را بیندازد و در زمان نیایش چند مورد را با هم بخوانید. در همهٔ این‌ها، تصویر خدا باید «دوست‌داشتنی و نزدیک» بماند: خدایی که می‌بیند، می‌شنود، دوست دارد و راه نشان می‌دهد؛ سخت‌گیری و عذاب را هم، به اندازهٔ تربیتی و با ادبیاتِ غیرترساننده و غیرمستقیم مطرح کنید. وقتی کودک مهربانی را لمس کند، محبت به صاحبِ مهربانی خودبه‌خود در دلش جوانه می‌زند.

۴. نکاتی خاص در آموزش هر یک از این اصول

پس از نکات مشترک، آموزش هر اصل اعتقادی ظرافت‌های مخصوص به خود را می‌طلبد و اگر متناسب با سن و تجربهٔ کودک طراحی شود، هم «باور» می‌سازد و هم «دوست‌داشتن».

در خداشناسی، در سال‌های پایین‌تر کانون کار باید «آشنایی عاطفی با نعمت‌ها و مهربانی خدا» باشد. به‌جای انباشتنِ مفاهیم، چند تجربهٔ ساده و خوشایند را عمیق کنید: گردش‌های کوتاه در حیاط یا پارک، لمس پوست درخت، شنیدن صدای آب، تماشای رشد یک دانهٔ لوبیا در کلاس. داستانِ کوتاه، دعا و سرودِ آهنگینِ کودکانه، تصویر و لوحهٔ رنگی، بهترین حامل‌اند. نام خدا را گاه مستقیم بیاورید، اما تکیه را روی شیوه‌های غیرمستقیم بگذارید تا کودک خودش به کشف برسد؛ مثلاً متنی قصه‌وار که از «هدیه‌دادنِ بی‌چشم‌داشت» می‌گوید و در پایان، بچه‌ها حدس بزنند «این بخشندهٔ بزرگ کیست؟». در سال‌های پایانی دبستان، آغازِ خداشناسی با روایت‌های انبیا (به‌ویژه گفت‌وگوهای استدلالی و سادهٔ ابراهیم علیه‌السلام) مؤثر است؛ سپس «تجلیِ خداپرستی در زندگی» را با یک روزِ نمونهٔ مؤمنِ کودک‌سال نشان دهید: بیدارشدن با یاد خدا، ادب در خانه و مدرسه، همکاری، نمازِ شاد و کوتاه، رعایت قانون در خیابان... تا دین‌داری با نشاط و پیشرفت گره بخورد، نه با محرومیت. محورِ زبان، محبت باشد: «خدایی که می‌بیند، دوست دارد و پاداشِ نیکی‌ها را نگه می‌دارد».

در معاد، زمان‌بندی مهم است: پس از نبوت طرح شود تا ذهن لطیفِ نوآموز در روزهای نخست، با گفت‌وگوی سنگینِ مرگ درگیر نشود. تصویر، امیدآفرین باشد: دنیا «مزرعه»ای است و آخرت «برداشت». کلاس، دانه‌ای می‌کارد و روزهای بعد، سبزشدن را جشن می‌گیرد؛ کودک با پوست‌وگوشت می‌فهمد «هر کاری میوه‌ای دارد». برای امکانِ معاد، به بهار پس از زمستان یا بیداری پس از خواب ارجاع دهید؛ برای ضرورتِ آن، استعارهٔ «مسابقه و کارنامه» کارساز است: کوشش و پیروی از راهنمایی‌ها بی‌پاداش نمی‌ماند. از دوزخ نگویید تا نترسانید؛ «بدی عاقبت خوشی ندارد» را غیرمستقیم و بدون خطابِ تهدیدآمیز القا کنید. شعر، نقاشی و نمایش‌های کوتاه («بازگشتِ صدا از کوه» به‌مثابه بازگشتِ عمل) فهم را شیرین و ماندگار می‌کند. از انتزاع فراتر نروید؛ توصیف‌های ساده کافی است.

در نبوت، ابتدا «نیاز به پیامبر» را عینی کنید: همان‌گونه که کلاس بدون معلم سردرگم می‌شود، زندگیِ پیچیدهٔ بشر نیز بی‌راهنما سامان نمی‌یابد؛ همان‌گونه که هر دستگاه دفترچهٔ راهنما دارد، خالقِ انسان نیز «راهنمای زیستِ درست» فرستاده است. بعد، «نشانه‌های پیامبر» را کودکانه و دقیق توضیح دهید: عصمت را به‌مثابه آگاهیِ ژرف از خوبی و بدی (نه جبر) با تمثیلِ پزشکِ دانا که خودْ آلودهٔ سم نمی‌شود؛ معجزه را «نشانه‌ای از جانب خدا» و متمایز از شعبده (که آموختنی است)؛ وحی را بسیار ساده: «خدا داناست و از راه فرشتهٔ وحی، درسِ زندگی را به پیامبران می‌رساند». نبوتِ عامه را با نام و قصهٔ اولوالعزم و احترام به پیروان ادیان الهی بیامیزید، و نبوتِ خاصه را با فرازهای کوتاهِ سیرهٔ پیامبر اسلام—به‌ویژه مهربانیِ ایشان با کودکان، امانت‌داری، شجاعت و بخشش—زنده کنید. اعیاد (میلاد، مبعث) نقطه‌های طلایی برای طرحِ سیره‌اند؛ حفظِ چند حدیثِ کوتاه و خوش‌معنا، پیوندِ عاطفی و زبانی می‌سازد.

*** شیوه آموزش داستان های دینی**

شیوهٔ داستان‌گویی در تعلیم دینی وقتی موفق است که «محبت و معنا» را با «هنر روایت» پیوند بزند. آغاز کار، انتخاب روایت مناسبِ سن کودک است: در سال‌های نخست دبستان، قصه‌هایی که سیمای مهربان خدا، عطوفت پیامبران و دستگیری امامان را نشان می‌دهند، بهترین‌اند؛ روایت‌هایی مثل دوستی پیامبر با کودکان، گذشت و کمک به نیازمند، امانت‌داری و راستگویی. قصه‌هایی که چهره‌ای هراس‌انگیز از دین می‌سازند یا فهمشان نیازمند داوری‌های پیچیده است، باید به دوره‌های بالاتر واگذار شوند؛ در غیر این صورت، هم دل کودک می‌ترسد و هم تصویر خدا و دین در ذهنش کدر می‌شود.

پیش از روایت، بستر بسازید. چند دقیقه دربارهٔ زمانه و فرهنگ قصه حرف بزنید: پوشش، خانه‌ها، ابزار سفر و جنگ، خوراک مردم. این پیش‌زمینه جلوی سوءبرداشت‌های رایج را می‌گیرد؛ کودک دیگر جنگ بدر را با تانک و موشک تصور نمی‌کند. سپس واژگان کلیدی را به زبان کودکانه روشن کنید و با یک محرک حسی (تصویر ساده، بوی نان تازه، لمس پارچهٔ کعبهٔ مقوایی) حواس او را درگیر سازید تا مشتاق شنیدن شود.

در روایت، معلم «مبلغ مستقیم» نیست؛ «داستان‌گو»ست. صدا، مکث، ریتم و نگاه را به‌کار بگیرید، تعلیق بسازید و پیام را از دلِ حادثه بیرون بکشید، نه با سخنرانی پایانی. هر جا می‌شود، قصه را در قالب نمایش کوتاه، عروسک‌گردانی، نقاشیِ زنده یا خواندن دسته‌جمعی بازآفرینی کنید تا کودک «نقش» بگیرد و معنا را «تجربه» کند. پس از پایان، به‌جای پندهای صریح، چند پرسشِ هدایتگر بپرسید: «کدام رفتارِ قهرمان را دوست داشتی؟ اگر جای او بودی چه می‌کردی؟ امروز کجا می‌توانی این کار خوب را انجام بدهی؟» این گفت‌وگو، پلی می‌شود بین قصه و زندگی کودک.

داستان باید واقعی و پیراسته از خرافه باشد. اگر از افسانه‌های عامیانه الهام می‌گیرید، مرز خیال و واقعیت را روشن کنید تا فردا که عقل کودک جوانه زد، دین را با افسانه یکی نگیرد. تناسب حجم و زمان را نگه دارید؛ قصهٔ کوتاهِ خوب از قصهٔ بلندِ خسته‌کننده مؤثرتر است. پایان را «امیدبخش» ببندید و امکانِ تمرین بدهید: «دفتر قصه‌های نیکی» برای ثبت کارهای خوب الهام‌گرفته از روایت، «جعبهٔ قصه» برای قرعه‌کشی نقش‌ها و «نمایش پنج‌دقیقه‌ایِ آخر هفته» برای مرور. با این رویکرد، داستان از «تفریحی گذرا» به «نردبانی تربیتی» بدل می‌شود که ذهنِ کودک را روشن و دلِ او را گرم می‌کند.

*** شیوه های آموزش اخلاق**

در آموزش اخلاقِ کودکان ۶ تا ۱۱ سال، باید دانست که قضاوت اخلاقی آنان مانند بزرگسالان نیست. این دوره «دیگرپیروی» است: کودک گفته‌های بزرگ‌ترها را می‌پذیرد و تکرار می‌کند، اما تا تجربه نشود، به رفتار تبدیل نمی‌شود. بنابراین روش‌های تربیتی باید عینی، مرحله‌ای و متکی به الگو باشد. همسویی الگوهای اخلاقیِ خانه و مدرسه تعارض را کم می‌کند و اثرگذاری را می‌افزاید. این سال‌ها پنجره گذار به «خودپیروی» است؛ محیطِ امن، رابطه گرم، و همراهیِ مربی می‌تواند رشد اخلاقی را شتاب دهد یا متوقف سازد. روایات نیز این هفت‌سالِ دوم را زمانِ همراهی با مربی می‌دانند: «او را با خودت همراه کن» و «به ادب خود ادبش کن». کودک با سرمایه‌های خانه وارد مدرسه می‌شود و در تعامل با معلم و همسالان، هنجارهای تازه

می‌سازد. اگر مربی آگاه و الگو باشد، با روش‌های مناسب می‌تواند تغییرات مطلوب رفتاری پدید آورد و اخلاق را از حفظِ گفتار به عادت بدل کند.

*** روش های موجود در آموزش اخلاق**

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد در آموزش اخلاق دبستانی، «سخنرانی/توضیح شفاهی» رایج‌ترین روش تدریس است. برای حل مسائل رفتاری، بیشترین رویکرد «تماس با خانواده» است؛ سپس «گفت‌وگو با دانش‌آموز خاطی» و بعد «ارجاع به مربیان/مسئولان». جمع‌بندی: الگوی غالب، تکیه بر شیوه‌های سنتی است و روش‌های نوین مشارکتی، موقعیت‌محور و تجربه‌محور، هنوز جایگاه بایسته‌ای نیافته‌اند در برنامه‌های مدرسه و کلاس‌های روزمره امروز.

*** اهمیت هم سویی خانه و مدرسه**

هم‌سویی خانه و مدرسه در تربیت اخلاقی کودک یک «حاشیهٔ مفید» نیست، بلکه خودِ متنِ کار است. تجربه‌های مدرسه نشان داده است هرگاه معلم برای حل یک مسألهٔ رفتاری دست به تلفن برده و با والدین گفت‌وگو کرده، هم در ریشه‌یابی مشکل جلو افتاده و هم در اصلاح رفتار شتاب گرفته است. دلیل روشن است: کودک در دو اقلیمِ اثرگذار زندگی می‌کند؛ اگر اقلیمِ خانه گرم و اقلیمِ مدرسه سرد باشد، یا برعکس، او در میانه‌ی این دو هوا سرگردان می‌شود. سن دبستان، «زمانِ انتخابِ ایدئولوژیک» کودک نیست؛ «زمانِ تربیت‌پذیری» اوست. پس بزرگ‌ترها باید اختلافِ آگاهانه را به حداقل برسانند: خانواده‌ها با التزامِ عملی به ارزش‌های پذیرفته‌شده‌ی مدرسه، و مدرسه با درکِ تفاوت‌های فردی، فرهنگی و عاطفیِ دانش‌آموزان و تنظیمِ سطحِ انتظار متناسب با آن‌ها. محور همهٔ این هماهنگی‌ها باید یک چیز باشد: سلامت شخصیت و شکوفایی استعدادهای کودک.

در راهبردهای آموزشی، هرچه قدم از «تلقین مستقیم» عقب بگذاریم و به «آموزش غیرمستقیم» نزدیک شویم، مقاومت کودک کمتر و اثرپذیری او بیشتر می‌شود. نهی و نصیحتِ مکرر، به‌خصوص در جمع، معمولاً غرور کودک را می‌آزارد و دفاعِ هیجانی برمی‌انگیزد؛ اما وقتی همان پیام در قالبی هنری، یک حکایت کوتاه، یک نمایشِ کلاسی یا یک گفت‌وگوی هدایت‌شده جاری می‌شود، کودک پیام را «خودش» کشف می‌کند و به مالکیتِ درونیِ آن درمی‌آید. داستانِ ساده‌ای مثل ماجرای پسربچه‌ای که توپ را به درِ آهنی می‌کوبد و ناگهان به یاد همسایهٔ بیمار می‌افتد و بازی‌اش را عوض می‌کند، بیش از ده‌ها جملهٔ دستوری دربارهٔ «رعایتِ حقوقِ دیگران» کار می‌کند، چون هم عاطفه را درگیر می‌کند، هم پیام را از سطحِ عقلِ لفظی به سطحِ تجربهٔ زیسته می‌برد.

در این میان، «روشِ الگویی» ستون فقراتِ تربیت اخلاقی است. کودک در هفت سال دوم، هنوز به تعبیر روایات «با بزرگ‌ترِ خود» می‌آموزد؛ یعنی از هم‌نشینی و تماشا. اگر معلم خوش‌قول است، عادلانه نمره می‌دهد، دیر به کلاس نمی‌رسد و در راهرو هم سلام می‌کند، کودک به زبان بی‌زبانی می‌آموزد که «اخلاق یعنی این». اگر میان گفتار و رفتارِ ما شکاف باشد، خودبه‌خود به او می‌آموزیم که می‌توان دانست و عمل نکرد؛ و این دقیقاً همان جایی است که آموزش‌های دینی و اخلاقی تبدیل به محفوظات بی‌اثر می‌شوند. به‌عکس، وقتی کودک ثمرهٔ آرامش‌بخشِ یک تصمیمِ اخلاقی را «در ما» می‌بیند، نیاز

کمی به استدلال‌های طولانی باقی می‌ماند. البته الگو شدن به‌تنهایی کافی نیست؛ توضیحِ روشنِ «چراییِ یک رفتار» نیز ضروری است تا پذیرش ارزش‌ها فقط عاطفی نماند و با بینش پشتیبانی شود.

تکرار در تربیت لازم است، اما تکرارِ بی‌برنامه، فرساینده و بی‌اثر. یادآوری‌های هوشمندانه باید در فواصلِ به‌اندازه، و هر بار در قالبی تازه بیایند: یک‌بار با اشاره به تجربهٔ دیروز بچه‌ها، بارِ دیگر در قالبِ یک بازیِ گروهی، و دفعهٔ بعد با یک تکلیفِ کوچکِ خدمتِ اجتماعی. مقصود از تکرار، تثبیت و آماده‌سازی برای گامِ بعد است، نه زیاد کردنِ واژه‌های حفظی.

ضعفِ قدیمیِ مدارس ما تکیهٔ بیش از حد بر سخنرانی و توضیح است؛ حال آن‌که پژوهش‌های رشدِ اخلاقی از پیاژه تا کهلبرگ و رویکردهای عمل‌گرایانهٔ دیویی، همگی بر «روش‌های فعال» انگشت گذاشته‌اند. ترجمهٔ مدرسه‌ایِ این یافته‌ها ساده است: کودک باید در موقعیت‌های واقعیِ تصمیم‌گیری قرار بگیرد، با دیگران گفت‌وگو کند، برای کلاس قانون بنویسد، بر اجرای آن نظارت کند و دربارهٔ نقضش داوری کند؛ یعنی از «احترام یک‌جانبه» به «احترامِ دوجانبه» برسد و انضباط را از بیرون به درون منتقل کند. بحث‌های کلاسی دربارهٔ موقعیت‌های آشنا—«در حیاطِ مدرسه چه کنیم که همه فرصت بازی داشته باشند؟»، «وقتی دو نفر هم‌زمان داوطلب‌اند، چه سازوکاری عادلانه است؟»—بذرهای داوری اخلاقی را در خاکِ تجربه می‌کارد. نمایش‌های کوتاه، بازی‌های گروهی، پروژه‌های خدمت‌رسانی، گردش‌های آموزشی به موزه، مسجد، کتابخانه یا مؤسسهٔ خیریه، و حتی کارهای ساده‌ای مثل برنامه‌ریزی و اجرای یک جشنِ مناسبتی، همه کلاسِ زندهٔ اخلاق‌اند: کودک «مسئولیت»، «نوبت»، «رعایتِ قانون»، «همکاری» و «قدردانی» را تمرین می‌کند نه حفظ.

یک نمونهٔ موفق، طراحی موقعیتی کنترل‌شده برای لمس کردنِ تبعیض بود—البته با ظرافت‌های اخلاقیِ لازم. معلم کلاس را به دو گروه بر اساس یک معیار سطحی تقسیم کرد و یک هفته امتیاز را به گروه اول داد و هفتهٔ بعد به گروه دوم. همهٔ امتیازها علنی و قابلِ مشاهده بود، و مهم‌تر از آن، هر روز گفت‌وگوی امنی برای بازتاب احساس‌ها برگزار شد تا هیچ تحقیرِ پایداری شکل نگیرد. نتیجه این بود که بچه‌ها «از درون» نسبت به تبعیض حساس شدند؛ دیگر نیازی نبود معلم ده‌ها بار دربارهٔ قبحِ آن سخنرانی کند. ماجرا مهم‌تر از یک «آموزشِ نظری» بود؛ چون حس و عقل را هم‌زمان درگیر کرد و به زبانِ کودک، ارزشِ عدالت را درونی ساخت.

این منطق باید در متنِ کتاب‌های دینی و اخلاقی هم دیده شود. متنِ فعال، با تجربهٔ کودک آغاز می‌شود، او را مخاطب می‌گیرد، پرسش‌های بی‌پاسخ می‌گذارد تا خودش پاسخ دهد، پایانِ باز دارد تا تحلیل کند، و از تصویر و گفت‌وگو برای تحریکِ ذهن استفاده می‌کند. تمرینِ فعال، فقط «تعریف کن و بنویس» نیست؛ از او می‌خواهد در خانه یا مدرسه کاری انجام دهد، گفت‌وگویی راه بیندازد، نمایشی کوتاه اجرا کند، تجربه‌اش را گزارش کند، یا حتی یک دعای کوتاه بنویسد. ارزش‌یابیِ فعال هم صرفاً امتحانِ پایانی نیست؛ مشاهدهٔ رفتار در فعالیت‌های گروهی، بازخوردِ همسالان، و تأملِ نوشتاری کودک دربارهٔ انتخاب‌های اخلاقی‌اش، تصویر دقیق‌تری از یادگیری می‌دهد.

در تمام این مسیر، پیوندِ خانه و مدرسه باید زنده بماند. والدین اگر بدانند این هفته کلاس دربارهٔ «راست‌گویی» گفت‌وگو کرده، می‌توانند در شامِ خانوادگی یک موقعیتِ واقعی را پیش بکشند و از فرزند بخواهند راه‌حل پیشنهاد کند. مدرسه نیز باید

به والدین بگوید چه نوع حمایت‌هایی می‌خواهد: تشویقِ رفتارهای کوچکِ خوب، فرصت دادن به کودک برای مسئولیت‌های واقعی در خانه، و پرهیز از تنبیه‌های تحقیرآمیز که رشتهٔ اعتماد را می‌بُرد. هماهنگیِ زبانی نیز مهم است: اگر در مدرسه «قانون» با گفت‌وگو وضع می‌شود، در خانه هم بهتر است قواعد با مشارکتِ کودک تدوین شود تا پیامِ واحد به او برسد.

سرانجام، باید یادمان باشد که تربیت اخلاقی «درسِ اضافه» نیست؛ هوای مدرسه است. از نحوهٔ سلام کردن ناظم تا نظمِ صفِ بوفه، از عدالتِ تقسیمِ توپ در زنگ ورزش تا شیوهٔ برخورد با اشتباهِ کوچکِ دانش‌آموز، همه آجرهای بنای اخلاق‌اند. وقتی کودک احساس کند شنیده می‌شود، می‌تواند مشارکت کند، و نتیجهٔ انتخاب‌هایش را می‌بیند، آرام‌آرام از دیگرپیروی به خودپیروی قدم می‌گذارد. این، همان نقطه‌ای است که خانه و مدرسه اگر دست به دست هم بدهند، اخلاق از «حافظه» به «هویت» تبدیل می‌شود.

۳. ارزیابی ارزش های اخلاقی

ارزش‌ها ریشه‌های شناختی و عاطفی دارند و چون بخش عاطفی پنهان و گاه همراه با تظاهر است، ارزشیابی دشوار می‌شود. برای سنجش دقیق‌تر می‌توان از ترکیب روش‌ها بهره برد: آزمون‌های کتبی (چندگزینه‌ای، درست/نادرست)، مقیاس‌های رتبه‌بندی و پرسشنامه برای والدین، معلمان و خودِ دانش‌آموز؛ مشاهدهٔ منظم و مصاحبه. افزون بر این، جدال‌های اخلاقی و تحلیل موقعیت‌ها، راهبردهای تصویری (داستان‌نویسی بر اساس تصویر، تکمیل جمله/داستان)، و ابزارهای خلاق (نقاشی، نمایشنامه، شعر) نگرش‌های درونی را آشکار می‌کند. روایت «وقایع بحرانی/یک‌بار در زندگی» و تحلیل خبرها نیز مفید است. مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌های گروهی مدرسه فرصتی برای مشاهدهٔ تعاون، پاکیزگی، انضباط، پشتکار و همدلی فراهم می‌آورد. معلم باید برای هر ارزش فهرست رفتارهای شاخص بسازد، روند رشد را نمودار کند و بپرسد: بسامد، درونی/بیرونی بودن و غایت رفتار چیست؟

طبیعی است که استفاده از چنین شیوه هایی با مشکلات متعددی رو به رو است که باید به تدریج بر آنها فائق آمد و با ارزشیابی و تحلیل دقیق و صحیح ارزش های اخلاقی دانش آموزان، آموزش های اخلاقی را با توجه و دقت بیشتری ارائه کرد. توجه داشته باشیم که بدون ارزشیابی درست، برنامه های آموزشی نیز به مقصود نخواهند رسید.

۴. چند موضوع اخلاقی مناسب برای آموزش به کودکان

محورهای اخلاقی پیشنهادی برای کودکان دبستانی:

- **نظافت و انضباط:** با الگوی شخصی معلم، برنامه‌های عملی مستمر در کلاس/حیاط، نظارت منظم، و به‌کارگیری تشویق/تذکر سنجیده و توضیح پیامدهای بی‌نظمی.
- **سلام و ادب در برخورد:** تمرین‌های عملی دونفره و نقش‌آفرینی؛ برگرداندن کودک به تجربهٔ ناخوشایندِ بی‌اعتنایی دیگران.
- **همکاری**: بازی‌های گروهی، گروه‌های درسی، ساخت روزنامه‌دیواری، و پیوندزدنِ «همکاری مدرسه» با «همکاری در خانه».

- **خدمت به مردم (در حد توان کودک):** بیدار کردن حس نوع‌دوستی از راه خدمت عملی کوچک؛ یادآوری تجربهٔ دریافت خدمت؛ آشنایی نزدیک با نهادهای حمایتی (امداد، بهزیستی، درمانگاه، آتش‌نشانی، پلیس، شهرداری).
- **حمایت از حیوانات**: برانگیختن همدلی با رجوع به تجربهٔ تشنگی/گرسنگی/زخم خود کودک و تعمیم آن به رنج جانداران.
- **میانه‌روی در خرج پول**: آموزش «نیاز/خواسته»، قلک هدف‌دار، مقایسهٔ سرنوشت خرج‌های هیجانی با پس‌اندازهای هدفمند.
- **وقت‌شناس**ی: قواعد روشن «زمان شروع/پایان»، اثر تأخیر فرد بر کلاس، و مثال‌های نقض وعده.
- **پرهیز از دروغ**: مهم‌ترین چالش گزارش‌شده؛ کودکانِ کوچک فهم دقیقی از دروغ ندارند. باید زیان‌های ملموسِ دروغ (آدرس غلط، فریب فروشنده، خبر کذب) را نشان داد، محیط راستگویی ساخت، ترس از اعتراف را کاست و صداقت را پاداش داد.

احترام به معلم: همان الگوی احترام به والدین؛ برنامه‌های قدردانی (مثلاً روز معلم).

تأکیدهای تکمیلی بر ارزش‌های کلیدی: وفاداری/میهن‌دوستی، همکاری، عمل‌گرایی و شکیبایی، انسانیت، امانت، کمال‌جویی، خلاقیت و نوآوری، پاکیزگی، نظم، مسئولیت‌پذیری، انضباط، احترام و عشق به کار. تحقق مؤثرِ این‌ها نیازمند روش‌های فعال و غیرمستقیم است: الگو بودن معلم، نقش‌آفرینی، پروژه‌های گروهی، داستان/افسانه/گفتار بزرگان، هنرهای مدرسه‌ای، بازدید میدانی و مشارکت خانواده.

آموزش اخلاق در محتوای علوم (فرابخشی و غیرمستقیم): بهره‌گیری از جذابیت علوم برای نهادینه‌سازی ارزش‌ها؛ نمونه‌ها

- امانت‌داری داده‌ها، صداقت علمی و نتایج تقلب؛
- ایمنی آزمایش و مسئولیت نسبت به دیگری؛
- محیط‌زیست (آب، انرژی، زباله) و مصرف مسئولانه؛
- کار تیمی آزمایشگاهی و تقسیم نقش؛
- تفکیک «نیاز/خواسته» در منابع طبیعی؛
- زیست‌اخلاق و فناوری (در حد سنّ کودک).

برای بافت اسلامی-ایرانی: طراحی برنامهٔ معلم‌محور، بسته‌های درس‌پژوهی، مشارکت خانواده، و ارزشیابی فرایندی—تا ارزش‌ها از «حرف» به «عادت روزانه» بدل شوند.

*** شیوه آموزش قرآن**

نقطهٔ آغاز آشنایی کودک با قرآن «روخوانی درست» است؛ بهترین زمان آغاز، پایهٔ دوم دبستان است: کودک الفبای فارسی را آموخته و شباهت رسم‌الخط فارسی و عربی کمک‌کننده است. شروع در پایهٔ اول (هم‌زمان با سوادآموزی فارسی) یادگیری را مختل می‌کند؛ در عوض در پیش‌دبستان و پایهٔ اول می‌توان حفظ سوره‌ها و آیات کوتاه را برای ایجاد زمینهٔ ذهنی پیش برد. روش‌ها باید ساده، مرحله‌ای و تکیه‌بر مشترکات فارسی-عربی باشد تا سال‌ها وقت به هدر نرود.

در معرفی قرآن به کودک: قرآن را آخرین کتاب آسمانی و راهنمای زندگیِ مسلمانان بنمایانیم و با زبان ساده بگوییم چه دستورهایی به ما می‌دهد (عبادت خدا، راستگویی، احترام، نیکی به والدین...). چند اصل کلیدی:

۱. **احترام و تقدس قرآن** در رفتار عینی آموزش داده شود: تمیزی و حتی‌الامکان وضو در ساعت قرآن، نگذاشتن دست آلوده روی آیات، نینداختن جزوه‌ها روی زمین، برپا ایستادن هنگام آوردن قرآن به کلاس، پخش یا قرائت چند آیه با صوت خوش و بیان ترجمهٔ روان.

۲. **دلنشین و متنوع بودن کلاس قرآن**: قرائت خوش‌صوت دانش‌آموزان یا نوار، نصب تابلوهای زیبا با ترجمه، نمایش نسخه‌های نفیس (در صورت دسترسی)، بازی‌های کوتاه آوایی و تمرین‌های گروهیِ روخوانی.

۳. **افزایش تدریجی دانش قرآنی**: در پایه‌های پایین، آشنایی عملی با سوره و جزء و تقسیمات ساده؛ در پایه‌های بالاتر، تاریخ نزول و جمع‌آوری قرآن به‌صورت قصهٔ ساده، طرح اعجاز قرآن و ماجرای «تحدّی» در حد فهم کودک.

۴. **پیوند تلاوت با فهم و عمل:** همواره آیاتِ ساده با ترجمه و توضیح کوتاه بیاید تا کودک حس کند قرآن «کتاب زندگی» است نه صرفاً متن تبرّکی؛ نمونه‌ها: نظم، نظافت، راستگویی، نیکی به پدر و مادر، همکاری، کار و تلاش. می‌توان شأن نزول‌های کودک‌فهم (کوثر، کافرون، فیل، قریش، قدر...) را روایت کرد.

۵. **حفظِ سنجیده و انگیزاننده:** برنامهٔ روزانهٔ تلاوتِ اندک و حفظِ کوتاه، همراه با مسابقه و تشویق. داستان‌هایی از مقام حافظان قرآن انگیزه را می‌افزاید.

۶. **تصحیح انتظارات**: قرآن کتاب هدایت است، نه دایرةالمعارفِ علوم یا تاریخ؛ همهٔ جزئیات علمی/تاریخی در آن جستنی نیست.

۷. **گزینش داستان‌های قرآنی متناسب سن:** بر قصه‌های سازگار با عاطفهٔ کودک (یوسف، ابراهیم، موسی، سیرهٔ پیامبر) تکیه شود و داستان‌های سخت‌هضم و هراس‌آور برای سنین پایین (مثل طوفان نوح) به تعویق افتد.

*** شیوه آموزش دعا**

آموزش دعا وقتی اثرگذار می‌شود که هم‌قدمِ رشد کودک پیش برود و زبان و مضمونش به دنیای او نزدیک باشد. در سال‌های ابتدایی، هدف اصلی این است که کودک مزهٔ گفت‌وگوی صمیمانه با خدا را بچشد؛ بفهمد دعا ورد جادویی برای «اجبارِ خدا» نیست، بلکه سخنِ دل است: از شادی‌ها و ترس‌ها و نیازها بگوید، سپاسگزاری کند و در تنگناها امید بگیرد. به او بیاموزیم اجابتِ درست، همیشه به معنای برآورده شدنِ فوری خواسته نیست؛ گاهی لازم است برای خواسته‌اش تلاش کند و بداند خدا خیر او را بهتر از خودش می‌شناسد. در عمل، دعاهای کوتاه، روشن و فارسی‌فهم سودمندترین‌اند؛ می‌توان از قطعات سادهٔ قرآنی و دعاهای مأثور و کودک‌فهم آغاز کرد و در مقاطع بالاتر آهسته آهسته با ادبِ دعا، صحیفهٔ سجادیه و دعاهای شناخته‌شده آشنا نمود، البته همیشه همراه با ترجمهٔ روان. فضای دعا باید شیرین و مرتب باشد: مناجات صبحگاهی دسته‌جمعی، قرائت یک کودک و «آمین» گفتن دیگران، پخش گاه‌به‌گاه صوت خوش، و حتی نوشتن دعاهای کوتاه با خط

زیبا و نصب در کلاس. برای حفظ تازگی، دعاها را دوره‌به‌دوره عوض کنیم و از خود کودکان بخواهیم متناسب با موضوع درس دعایی بنویسند؛ این کار رابطهٔ دل و زبان را در آن‌ها زنده می‌کند.

شیوه آموزش درباره مسجد

در کنار دعا، آشنایی با مسجد باید از تجربه‌ای دوست‌داشتنی و قابل‌فهم آغاز شود. کودک با حضور کنار خانواده در مسجد، نماز جماعت، سرودها و مراسم دینی، شور و تعلق می‌یابد؛ وظیفهٔ ما این است که این شور را به «انس و ادب» بدل کنیم. برنامه‌ها نباید طولانی و خسته‌کننده باشد و در ادارهٔ مراسم، حالِ ضعیف‌ترین حاضران ملاک قرار گیرد تا مسجد از آینده‌سازان خالی نشود. برخورد امام جماعت و نمازگزاران با کودکان باید آمیخته با محبت و احترام، اما همراه با یاددادنِ آداب باشد؛ پس از مراسم، تشویق‌های کوچک مادی یا معنوی می‌تواند طعم حضور را شیرین‌تر کند. سپردن مسئولیت‌های ساده—از نظم دادن صف کفش‌ها تا کمک در پذیرایی یا تلاوت کوتاه—حس مشارکت می‌آفریند. می‌توان گاهی کلاس قرآن یا دینی را در مسجد برگزار کرد تا کودک مسجد را فقط جای عبادت نبیند، بلکه آن را «دلِ تپندهٔ جامعهٔ اسلامی» با کارکردهای تربیتی و اجتماعی بشناسد. در همهٔ این‌ها، رفتار بزرگ‌ترها تعیین‌کننده است: نظافت، سکینه، رعایت حرمت مکان و مهربانیِ عملی، آموزگارانی خاموش‌اند که از هر سخنرانی اثرگذارترند. چنین رویکردی، دعا را به گفت‌وگوی روزانهٔ کودک با خدا و مسجد را به خانهٔ دومِ امن و الهام‌بخش او بدل می‌کند.

*** شیوه آموزش زیارات**

«زیارت» را برای کودک از معنای «جای مقدس» شروع کنید؛ جایی که به سبب پیوند با پیامبران و اولیای الهی ـ مانند کعبه، عرفات، حرم پیامبر و ائمه ـ با تاریخ ایمان و یاد خدا گره خورده است. اصل مهم، تفکیک «تماشا» از «زیارت» است: توریست برای دیدن می‌رود، زائر برای بندگی و نزدیک‌شدن به خدا. نمادها و اعمال (طواف، وقوف، سلام‌دادن) هر یک داستان و پیام دارند و باید ساده و کوتاه روایت شوند.

برای خردسالان، آموزش را در قالب موضوع آشنای «سفر» پیش ببرید: از مسیرِ آمدن به مدرسه تا سفرهای خانوادگی؛ برنامه‌ریزی، سختی‌های راه، هیجان مقصد. با این پل عاطفی، حسِ زیارت فهمیدنی می‌شود. می‌توانید بازی نقش (زائر، راهنما، خادم)، نقشه‌کشی مسیر، یا ساخت «چمدان زیارتی» (جانماز کوچک، کتابچه دعا) انجام دهید. آداب حضور را نیز تمرین کنید: پاکیزگی، آرام‌بودن، مزاحم نشدن دیگران، احترام به فضا.

از سال سوم به بعد، آموزش را آشکارتر کنید: نمایش تصویر و فیلم از زیارتگاه‌ها، شنیدن تجربه همکلاسی‌ها، خواندن بخشی کوتاه از زیارت‌نامه با ترجمه روان. توضیح دهید چرا بزرگان رنج سفر را می‌پذیرند: این مکان‌ها دل را نرم می‌کند، یاد خدا را زنده نگه می‌دارد و صاحبان این بقاع نزد خدا آبرو دارند؛ پس دعاهای خوب در این فضاها امیدبخش‌تر است. هدف نهایی، پیوند فهم، محبت و رفتارِ مؤدبانه در زیارت است، نه صرفاً دانستن نام مکان‌ها.

*** شیوه آموزش حج**

شیوه آموزش حج برای کودکان باید «آشناکننده و رغبت‌انگیز» باشد، نه آموزشیِ احکام ریز. از تجربه نزدیک شروع کنید: یاد مسجد محل را زنده کنید، آداب پاکیزگی و آرامش را مرور کنید و بعد با تصویر و ویدئو، مسجدالحرام و کعبه را نشان دهید. داستان کوتاهی از ابراهیم و اسماعیل بگویید و توضیح دهید که اعمال حج یادآور همان ایمان و تسلیم است. نمادها را ساده و حسی معرفی کنید: احرام = برابری و سادگی، طواف = محوریت خدا، سعی = تلاش امیدوارانه، وقوف = خودنگری و دعا. نمایش کوتاه با چادر احرام، نقشه‌کشی مسیر مکه و مدینه، و دعوت از یک حاجی برای گفت‌وگوی کوتاه، یادگیری را زنده می‌کند. بر بُعد اجتماعی حج نیز تأکید کنید: دیدار مسلمانان جهان، همدلی، آشنایی با مشکلات امت. از ورود به جزئیات فقهی بپرهیزید و هدف را آشنایی گرم و الهام‌بخش نگه دارید.

*** شیوه آموزش اعیاد دینی**

اعیاد دینی بهترین فرصتِ «تجربه‌محور» برای آشنا کردن کودکان با روح دین‌اند؛ هم بازتاب باورها هستند و هم پلی برای ورود عاطفی و عقلانی. در سنین پایین، محور را بر هیجان جشن بگذارید و از تجربه‌های آشنا آغاز کنید: جشن تولد، لباس نو، چراغانی، شیرینی و عیدی. با «تدریس موضوعی» (مثلاً موضوع «روز تولد») زمینه را برای روایت تولد معصومان یا خودِ عیدها فراهم کنید. فعالیت‌های شاد و کوتاه مثل سرود، نمایش ساده، کارت تبریک و چراغانیِ دست‌ساز، احساس تعلق می‌سازد و پیام‌ها را ناخودآگاه می‌نشاند.

برای سال‌های بالاتر، به لایه‌های معنایی بیفزایید: تاریخچه و حکمت عید فطر (پایان تمرین تقوا و همدلی با نیازمند)، عید قربان (داستان تسلیم و بخشش)، عید غدیر و مبعث (ولایت، بعثت و هدایت) و «ایام‌الله» انقلاب (۲۲ بهمن، ۱۲ فروردین) به زبان ساده و کاربردی، بی‌آن‌که وارد ریزه‌کاری‌های فقهی شوید. نمادها را قابل لمس کنید: «نور در ظلمت» (امید و هدایت)، «طوافِ دل گردِ خدا» (محوریت توحید)، «همسفره فطر» (شکر و بخشش). پروژه‌های جمعی مانند «صندوق عیدی برای نیازمندان»، دل‌نوشته «احساسم در عید»، یا ساخت پوستر «آداب شادی پاک» پیوند معنا و عمل را تقویت می‌کند و خانه و مدرسه را همسو نگه می‌دارد.

ارزشیابی هم رفتاری باشد: مشارکت، مهربانی و مسئولیت‌پذیریِ دیده‌شده در جشن‌ها؛ و در پایان، با احترام به تفاوت‌ها، شادیِ عید را برای همه کودکان ایمن و فراگیر کنید.

*** شیوه های آموزش وضو و نماز**

آغاز راه از دلِ تجربه‌های کودک است. بسیاری از بچه‌ها قبل از دبستان، در فضای خانواده با مناسک آشنا می‌شوند؛ حرکات نماز را تقلید می‌کنند، ذکرها را زیر لب می‌گویند و کنار والدین سجده می‌روند. این همراهی اما تا حدود هفت‌سالگی بیشتر رنگِ احساس و بازی دارد و نظم و تعقلِ رفتاری در آن کم است. از هفت سال به بعد کودک می‌تواند «قصد» و «قاعده» را بفهمد؛ رو به قبله می‌ایستد، وضو را تقلید می‌کند و می‌کوشد نماز را تمام کند—حتی اگر وسوسهٔ شیرینی کنارش باشد. همین

آمادگی فطری—دوست‌داشتنِ گفت‌وگو با خدا، لذت تماشا و تقلید عبادت—سرمایهٔ اصلی ماست، به‌شرط آن‌که به‌جا تشویق شود و نتیجهٔ عملش را (تحسین، لبخند، مهر) حس کند.

روایات، مسیر پلکانی می‌دهند: در خردسالی ذکرهای کوتاه و دوست‌داشتنی، در پنج‌سالگی آشنایی با راست و چپ و سجده، در شش‌سالگی تمرین رکوع و سجود، در هفت‌سالگی شستنِ صورت و دست‌ها و آغاز نماز، و در نه‌سالگی آموزش کامل وضو و نماز همراه با پیگیری جدی‌تر. معنایش این است که پیش از هفت سال، «زمینه‌سازیِ گرم و بازی‌محور» اصل است؛ از هفت تا نه، «عادت‌دهیِ مهربانانه و منظم»؛ و پس از آن «تعهد و مراقبت». سخت‌گیریِ زودهنگام، شوق را می‌خشکاند.

آموزش وضو را عملی کنید، نه لفظی. معلم جلوی بچه‌ها وضو بگیرد، گام‌به‌گام نام ببرد، و از آنان بخواهد همان را تکرار کنند؛ گاهی عمداً خطایی کوچک انجام دهد تا بچه‌ها «کشف و تصحیح» کنند. پیش‌درآمدِ وضو، گفت‌وگوی کوتاه و شاد دربارهٔ پاکیزگی است: بدن و لباسِ پاک، دندان و دهانِ تمیز، کلاسِ مرتب. شعارهای ساده مثل «النظافة من الإیمان» یا «خدا پاک‌ها را دوست دارد» در یاد می‌ماند، اما باید به تجربه هم بنشیند؛ برنامهٔ «نظافتِ گروهی کلاس»، «گلدانِ مدرسه»، یا «مراقب آبِ آشامیدنی» هم‌زمان حسِ مسئولیت و پاکیزگی را می‌سازد. در پایه‌های بالاتر، به‌قدر نیاز از نجاساتِ مبتلابه، شیوهٔ تطهیر، شرایط آبِ وضو و مبطلات بگویید—مختصر، روشن، بدون بارِ اصطلاحات سنگین.

نماز را از «معنا» شروع کنید و بعد «مناسک» را کامل کنید. با کودک دربارهٔ تشکر حرف بزنید: ما از کسی که به ما خوبی کرده سپاسگزاری می‌کنیم؛ پس سپاس از بخشندهٔ همهٔ نعمت‌ها چگونه است؟ نتیجهٔ گفت‌وگو: «بهترین راهِ شکر، نماز است؛ گفت‌وگوی محترمانه با خدای مهربان.» ذکرها را کم‌کم یاد بدهید؛ اول حمد و یک سورهٔ کوتاه، سپس تسبیحات. معلم جمله‌جمله بخواند و کلاس هم‌خوانی کند؛ فایلِ صوتی خوش‌خوان کمک خوبی است. هم‌زمان آداب سادهٔ نماز را جا بیندازید: رو به قبله، حرف نزدن، نگاه نکردن به اطراف، آرامش و احترام. برای جا انداختن «حال و هوا»، تمثیل بزنید: وقتی با معلم یا مدیر صحبت می‌کنی چگونه می‌ایستی و گوش می‌دهی؟ حالا فکر کن با «خالقِ مهربان» حرف می‌زنی.

اهمیت نماز را با قصه و تصویر نشان دهید؛ ستونِ خیمه بودنِ نماز، داستان‌هایی از نمازِ پیامبر و امامان، و تجربه‌های خوشایندِ نماز جماعت. فضای تمرین را واقعی کنید: لباس تمیز، وضوی گروهی، صف‌های منظم در نمازخانه یا مسجدِ نزدیک، اقامهٔ شمرده. اگر یکی از دانش‌آموزان آماده است، با نظارت معلم پیش‌نماز شود—حسِ نقش و افتخار می‌سازد. در پایه‌های بالاتر، با اذان و اقامه آشنا کنید؛ از تاریخچهٔ کوتاهِ کعبه، تغییر قبله، و اولین مؤذن (بلال) بگویید تا «ریشهٔ زندهٔ مناسک» دیده شود. گاهی کلاس قرآن یا دینی را در مسجد برگزار کنید تا پیوندِ دل و مکان محکم شود.

کلیدِ موفقیت سه چیز است: الگو، لذت، و پیگیری. کودک آن‌چه را می‌بیند، تکرار می‌کند؛ پس هم‌سوییِ خانه و مدرسه حیاتی است. نماز را با تجربه‌های خوش همراه کنید—دعای کوتاه جمعی، سرودِ شکر، مهرِ شخصیِ کودک، دفترچهٔ کوچکِ «نمازهای من». و سرانجام، به اثر نماز در اخلاق ربط دهید: راست‌گویی، ادب، همکاری، نظافت. اگر نماز می‌خوانیم، باید «بهتر» شویم؛ این نتیجهٔ ملموس، ایمان نوپا را ریشه‌دار می‌کند.

*** شیوه آموزش روزه**

شیوه‌ی آموزش روزه برای کودکان باید آرام، دلنشین و مرحله‌به‌مرحله باشد تا «رغبت» پیش از «تکلیف» شکل بگیرد. از سال‌های نخست دبستان، معلم می‌تواند با روایت ساده‌ای از حال‌وهوای ماه رمضان—بیداریِ سحر، عطر نان تازه، سکوت شیرینِ دعا، و گرمای مهربان افطار—شوقی کودکانه بسازد. در ادامه، به خانواده‌ها یادآوری می‌شود که در حدود نه‌سالگی، کودک را به قدرِ توانش به سحری‌خوران دعوت کنند و روزه‌داری را به‌تدریج (چند ساعت در روز، یا چند روز در هفته) تمرین دهند، بی‌آنکه فشار و سخت‌گیری در کار باشد.

مبنای معرفتی کار، معرفی روزه به‌عنوان عبادتی سازنده است: هم در جسم (استراحت دادن به دستگاه گوارش و مبارزه با پرخوری—با استناد به «صوموا تَصحّوا» و «المعدةُ بیتُ کل داء...»)؛ هم در اجتماع (چشیدن طعم گرسنگی برای فهمِ حال محرومان و برانگیختن دستِ یاری)؛ و هم در روح (تقویت اراده برای فرمان‌بریِ آسان‌ترِ خدا). به کودک روشن می‌کنیم که روزه فقط نخوردن و ننوشیدن نیست؛ چشم و زبان و دست هم باید از ناپسندی دور بمانند، و افطار و سحری جای پرخوری نیست. اگر کودکی توان روزه ندارد، دست‌کم در ملأعام روزه‌خواری نکند و در ثواب‌ها شریک شود: کمک در چیدن سفره‌ی سحر و افطار، یاری به روزه‌داران، و افطاری دادن—که «مَن فَطَّرَ صائماً فله مثلُ أجره».

وقت‌های سحر و افطار را به دعا گره می‌زنیم؛ دعاهای کوتاه و قابل‌فهم را می‌آموزیم تا کودک مزه‌ی گفت‌وگو با خدا را بچشد. از کرامت روزه‌دار می‌گوییم—دوست‌داشتنی‌بودنش نزد خدا، اجابت دعا، پاداش‌های فراوان—تا احساس نزدیکی و محبت به پروردگار در دلش بزرگ شود. الگوهای رفتاری از سیره‌ی پیامبر و اهل‌بیت، و قصه‌های کوتاه از صبر و مهربانیِ آنان در رمضان، بهترین پشتوانه‌ی این آموزش‌اند. در مدرسه، قدرِ تلاشِ بچه‌های علاقه‌مند دانسته می‌شود، اما معیار همیشه «سلامت و توان» است؛ روزه وقتی عبادت است که به بدنِ کودک آسیب نزند. این جمعِ لطافت، تدریج و حکمت، روزه را برای او معنادار و دوست‌داشتنی می‌کند.

*** شیوه آموزش امر به معروف و نهی از منکر**

شیوه آموزش «امر به معروف و نهی از منکر» در دبستان باید کودکانه، مهربان و تمرینی باشد؛ هدف این است که ابتدا بذرِ فهمِ درست در ذهن و دل بچه‌ها کاشته شود: توان تشخیص خوب و بد تقویت گردد، شیوه‌ی نقدِ مؤدبانه را بیاموزند، جرأت و صراحتِ گفتنِ حق در آن‌ها رشد کند و در عین‌حال عادت کنند کارِ خوبِ یکدیگر را ببینند و بستایند تا «غبطه» جای «حسادت» را بگیرد.

کلاس را می‌توان با موقعیت‌های ساده‌ی داوری آغاز کرد: دو نقاشی روی تابلو؛ کدام بهتر است و چرا؟ بعد این گفت‌وگو به مشق‌ها، نظمِ کیف و میز، مراقبت از گل‌های حیاط و حتی بازی‌های گروهی سرایت کند تا بچه‌ها "معیار" بسازند، دلیل بیاورند و احترام را نگه دارند. معلم باید با دقت فضا را مدیریت کند تا نقدها به خرده‌گیری، تمسخر یا جار و جنجال نلغزد؛ تأکید مداوم بر ادب، خیرخواهی و پرهیز از برچسب‌زنی ضروری است.

آموزش صریح‌ترِ عنوانِ «امر به معروف و نهی از منکر» بهتر است در سال‌های پایانی دبستان انجام شود، آن هم با تمثیل‌ها و روایت‌های قابل لمس: نشان دادن چشمه‌ای زلال به تشنگان به‌جای واگذاشتنشان به آبِ آلوده؛ یعنی دعوت مهربانانه به کارِ خوب و بازداشتنِ دوستان از کارِ بد. داستان‌هایی مانند راهنماییِ پیرمردِ ناآشنا با وضو توسط امام حسن و امام حسین علیهماالسلام الگوی لحن و روش‌اند: آرام، عملی و بی‌تحقیر. در این سنین از مراتب خشن یا اجباری باید پرهیز کرد و بیشتر بر سه سطحِ مناسبِ کودکان تکیه کرد: ناراحتیِ قلبی از کارِ زشت، نشان‌دادنِ نجابت و نارضایتی در چهره، و تذکر زبانیِ محترمانه. مهم‌تر از همه، «دعوت با عمل» است: کُونُوا دُعَاةَ النَّاسِ بِغَيْرِ أَلْسِنَتِكُم؛ یعنی خودِ معلم و شاگرد الگو باشند.

فعالیت‌های تکمیلی مانند نمایش‌های کوتاه از تجربه‌های شخصی بچه‌ها، نوشتن انشا درباره موقعیتی واقعی، و گفت‌وگوی هدایت‌شده پیرامون پیامِ یک داستان، فهم را عینی می‌کند. آنگاه می‌توان به صورت کوتاه به پشتوانه‌های دینی اشاره کرد: «كُنتُم خَيْرَ أُمَّةٍ... تَأمُرونَ بِالمَعروفِ وَتَنهَونَ عَنِ المُنكَر»؛ و حدیث پیامبر که سربلندی جامعه را به انجامِ این وظیفه گره می‌زند.

در پایان، از کودکان بخواهیم برنامه‌ای کوچک و عملی طراحی کنند: یک رفتارِ خوبِ کلاس را تقویت کنند، برای یک خطای رایج شیوه‌ی تذکرِ ملایم بنویسند، و یک هفته "دعوت با عمل" را تمرین کنند. چنین تربیتی، آرام‌آرام شجاعتِ مهربان و عقلانیتِ اخلاقی می‌سازد.

*** شیوه آموزش کمک مالی (خمس و زکات)**

شیوه‌ی آموزش «کمک مالی» به کودکان باید از تجربه‌های ملموس و عاطفه‌ی آنان آغاز شود و کم‌کم به مفاهیم دینیِ خمس و زکات برسد. در سال‌های نخست، به‌جای ورود به احکام جزئی، فضای همدلی و تعهد را بسازید: صندوق خیریه‌ی کلاس یا مدرسه را با مشارکت خودِ بچه‌ها راه بیندازید، آن‌ها را تشویق کنید از پول توجیبی خودشان مبلغی هرچند اندک کنار بگذارند و ماهانه—با نظارت دانش‌آموزان—برای یک نیاز مشخص هزینه کنند؛ مثلاً تهیه‌ی نوشت‌افزار برای هم‌کلاسی‌های کم‌برخوردار یا کمک به یک مرکز بهزیستی. دعوت از نماینده‌ی یک نهاد حمایتی تا در کلاس درباره‌ی نیازها و شیوه‌ی مصرف کمک‌ها توضیح دهد، پیوند میان «بخشیدن» و «اثر واقعی» را برای کودک عینی می‌کند. روایت و نمایش کوتاه از سیره‌ی پیامبر و اهل‌بیت—مانند یاریِ پنهانیِ فقرا یا همکاری برای رفع نیاز همسایه—لحنِ آموزش را الهام‌بخش و الگو محور می‌سازد و از شعارزدگی دور می‌کند.

در سال‌های پایانی دبستان، می‌توان به‌اختصار و ساده، «زکات» را به‌عنوان بخشی از درآمدِ برخی دارایی‌ها که برای آبادانی و رفع نیاز نیازمندان داده می‌شود معرفی کرد و «خمس» را سهمی از درآمد که صرف گسترش کارهای دینی و حمایتی می‌گردد؛ بی‌آنکه وارد جزئیات فقهی شوید. این توضیح را ذیلِ موضوعات جذاب‌تری مثل «کارهای خیر» یا «کمک به نیازمندان» بیاورید تا کودک، خمس و زکات را نه مفاهیمی انتزاعی، بلکه راه‌های سامانمندِ همان روحیه‌ی بخشندگی‌ای بداند که پیش‌تر تمرین کرده است. سپس از دانش‌آموزان بخواهید گزارش کوتاهی از تجربه‌ی کمک‌رسانی خود بنویسند یا نمایش کوتاهی بسازند که نشان می‌دهد یک کمکِ کوچک چگونه تغییری بزرگ می‌آفریند.

هدف نهایی این فرایند آن است که کودک، اولاً معنای ساده‌ی خمس و زکات را بشناسد، ثانیاً نسبت به سرنوشت نیازمندان حساس و متعهد شود، و ثالثاً در حد توان در کارهای خیر مشارکت کند؛ و این‌ها وقتی ماندگار می‌شود که «لذتِ کمک کردن» را در عمل بچشد و برای این رفتارِ نیک، قدردانی و بازخورد روشن دریافت کند.

نکات مهم

۱) کیفیتِ تجربه‌های کودکی، به‌ویژه عاطفی و اجتماعی، شالودهٔ شخصیتِ بزرگسالی را می‌سازد.

۲) تقسیمِ شش‌گانهٔ رشد: طفولیت، کودکیِ اول، کودکیِ دوم، کودکیِ سوم، نوجوانی، جوانی.

۳) زبان از تقلید آغاز می‌شود و با ارضای نیازها و «ترجمهٔ مادر» شتاب می‌گیرد.

۴) جاندارپنداری و ساخته‌پنداری پیامدِ خودمحوری‌اند و معمولاً تا حدود ۷–۸سالگی پایدارند.

۵) در کودکیِ سوم (۷–۱۲ سال)، رشد جسمانی کندتر اما پایدار است و بازی‌های پرتحرک و رقابتی جذاب‌اند.

۶) رشدِ گفتار: طولِ جمله‌ها و دقتِ بیان افزایش می‌یابد؛ اما کاربردِ واژه لزوماً به‌معنای فهمِ دقیق نیست.

۷) مفهومِ مکان زودتر از زمان جا می‌افتد؛ زمان (گذشته/آینده) دیرتر و به‌کندی فهم می‌شود.

۸) حافظه با «معنا» تقویت می‌شود؛ پیوند دادنِ مفاهیم با تجربهٔ واقعیِ کودک، یادسپاری را ماندگار می‌کند.

۹) از ۱۲سالگی «تفکر صوری» پدید می‌آید: توانِ تحلیلِ مسائلِ مجرد و استدلال فرضی–قیاسی.

۱۰) نوعِ مسائلی که کودک درباره‌شان می‌اندیشد اکتسابی است؛ برنامهٔ خانه و مدرسه تفکر او را شکل می‌دهد.

۱۱) آموزش باید مسائلِ قابل‌حل و لذتِ حل‌کردن را پیش‌روی کودک بگذارد تا تفکرش تحریک شود.

۱۲) در سال‌های آغاز دبستان، تدریسِ ملموس و عملی بر مباحثِ انتزاعی و استدلالِ خشک مقدم است.

۱۳) هر درس یک هدفِ ساده و روشن داشته باشد و از انباشتِ اهدافِ متعدد و پیچیده پرهیز شود.

۱۴) اخلاق و ارزش‌ها را غیرمستقیم و داستان‌محور بیاموزید؛ سرزنش و تهدید، اضطراب‌زا و کم‌اثر است.

۱۵) از محبت برای دلبستگی به ارزش‌های دینی و از خشمِ اخلاقی برای مرزبندی با ضدارزش‌ها استفادهٔ تربیتی کنید.

۱۶) کیفرهای الهی را «پیامدِ اعمالِ بد» توضیح دهید، نه تهدید مستقیم به کودک؛ عطایای الهی را مخاطب‌محور بیان کنید.

۱۷) پسران بیشتر گروه‌محورند و دختران پیوندهای خانوادگی و دوستی‌های دونفرهٔ عمیق‌تر دارند.

۱۸) حسِ میهن‌دوستی در این سن با احساسِ تعلق به مدرسه و محله و از مسیرِ تاریخ، جغرافیا و زبان پرورش یابد–بدون افراط.

۱۹) عدالت، صدق و تعاون محورِ اخلاقِ دبستان‌اند؛ بی‌عدالتیِ معلم سریعاً اقتدار تربیتی را فرسوده می‌کند.

۲۰) کودکان بیشتر از الگوهای جذاب، گرم، قدرتمند، هم‌جنس، صاحب‌مقام و هم‌سو با ارزش‌های جامعه تقلید می‌کنند.

۲۱) نوجوانی با خیزشِ تفکرِ انتزاعی، بحرانِ هویت، استقلال‌خواهی، گسترش علایق و تردید نسبت به پاسخ‌های آماده همراه است.

۲۲) آموزشِ دینیِ زودهنگام و نامتناسب، کودک را در تفسیرهای عینی و ساده‌انگارانه «قفل» می‌کند و رشدِ انتزاعی را به تأخیر می‌اندازد.

۲۳) در دورهٔ عینی، کودک برای مفاهیمِ دینی توضیح‌های فیزیکی می‌سازد و به تماسِ محسوس با «مقدس» تکیه می‌کند.

۲۴) تأخیرِ ورود به تفکرِ صوریِ دینی دو علت دارد: نیاز به تجربه‌های غنیِ زندگی برای قیاس و استعاره، و اختلالِ ناشی از آموزشِ ضعیف یا نابهنگام.

۲۵) سنِ عقلیِ کودک جایگاهِ او را در سیرِ تفکرِ دینی تا حدی نشان می‌دهد، اما پیوندِ سن عقلی و سطحِ دینداری دقیق و خطی نیست.

۲۶) بخشِ بزرگی از مفاهیمِ دینی انتزاعی‌اند؛ طرحشان پیش از بلوغِ فکری به سوءبرداشت‌های پایدار می‌انجامد.

۲۷) از ۱۲سالگی به بعد، تصورِ رمزی و غیرمادی از خدا قوت می‌گیرد و رؤیت‌ناپذیریِ او فهم‌پذیر می‌شود.

۲۸) تا حدود ۱۰سالگی، «محبتِ عمومیِ خدا» پذیرفته نمی‌شود؛ خدا برای «بدها» دوست‌داشتنی تصور نمی‌شود.

۲۹) اوایلِ نوجوانی، کیفرها بیشتر «پیامدِ اعمال» فهم می‌شوند و عدالتِ خدا ذاتی و پایدار تلقی می‌گردد.

۳۰) در خردسالی، کودکیِ پیامبر با تفاوت‌های ظاهری یا «توجهِ ویژهٔ خدا» تبیین می‌شود.

۳۱) برخی کودکان، لغزش‌های کودکانهٔ غیراخلاقی را برای پیامبرِ خردسال محتمل می‌دانند بی‌آنکه آن را «عیب» بشمارند.

۳۲) تا ۱۱سالگی، معجزه با «جادو» خلط می‌شود و دخالتِ خدا «بدنی و مستقیم» تصویر می‌گردد.

۳۳) آموزش باید «تبیینِ علمی» و «تبیینِ الهی» را آشتی دهد تا کودک بینِ دو جهان گسست نسازد.

۳۴) در ۱۰–۱۲سالگی، دعاها نوع‌دوستانه‌تر و واقع‌گرایانه‌تر می‌شوند و عوامل واسط (مثل پزشک) به صحنه می‌آیند.

۳۵) در سال‌های آخرِ دبستان، دعاهای مکتوب و جمعی (مدرسه/مسجد) جایگاه بیشتری پیدا می‌کند.

۳۶) تا حدود ۱۲سالگی، کتابِ آسمانی «منبعِ یادگیریِ دربارهٔ خدا و پیامبر» دانسته می‌شود.

۳۷) برای کودکانِ زیر ۱۰سال، حضورِ طولانی در مسجد/حسینیه خسته‌کننده است؛ برنامه‌ها باید کوتاه و کودک‌پسند باشند.

۳۸) در اسلام، شیطان از جنسِ جن و آفریده از «آتش» است و وجودی مستقل دارد.

۳۹) پس از ۱۳سالگی، شیطان غالباً به‌صورت نمادِ وسوسه‌های درونی فهم می‌شود نه موجودی جسمانی.

۴۰) توصیف‌های نعمت و عذاب در قرآن برای فهمِ انسانی ساده‌سازی شده و حقیقتشان فراتر از لفظ است.

۴۱) انگیزشِ کودک برای اطاعت، هم با شوقِ بهشت تقویت می‌شود و هم با ترسِ جهنم؛ تأکیدِ تربیتی باید بر بهشت باشد.

۴۲) صرفِ قرائتِ قرآن بدون آموزشِ فهم، می‌تواند خامیِ فکری را تثبیت کند.

۴۳) فطرتِ خداجویِ کودک سرمایهٔ اولیهٔ پذیرش دین است و باید در محیطِ سالم شکوفا شود.

۴۴) مدرسهٔ دین اگر فقط محفوظات بدهد، بدون «درک»، به دل نمی‌نشیند و پایدار نمی‌ماند.

۴۵) در سال‌های پایین، بیدارسازیِ «احساس‌های بنیادین» (رازِ هستی، تغییر، وابستگی به طبیعت، نظم، دیگرآگاهی، درست/نادرست) پیش‌نیازِ آموزشِ دینی است.

۴۶) از اواخرِ دبستان تا میانهٔ نوجوانی، باید دیوار میانِ «نگرشِ علمی» و «نگرشِ الهی» فروبریزیم و هر دو را همگرا کنیم.

۴۷) محیطِ مدرسهٔ دینیِ مؤثر: آیین‌های گرم، عدالت، همکاری، نمازِ باصفا، هنرهای الهام‌بخش.

۴۸) در اسلام، اعتقاد، عمل و اخلاق به‌هم پیوسته‌اند؛ آموزش باید این همبستگی را همواره نشان دهد.

۴۹) در ۹–۱۳ سال، می‌توان استدلال‌های بسیار ساده و عینی را، به‌تناسب، وارد ساخت.

۵۰) از موادِ آموزشیِ مُعِدّ برای خام‌انگاریِ ذهنِ کودک اجتناب گردد.

۵۱) «گوشهٔ نیایش» در کلاس به‌منزلهٔ کانونِ نفوذِ عاطفیِ دینی برپا شود.

۵۲) دعوت از نقش‌های اجتماعیِ واقعی (پرستار، آتش‌نشان) پیوندِ تجربه و ارزش را تقویت می‌کند.

۵۳) «دین» برای کودکِ کوچک به‌سان «برنامهٔ زندگیِ الهی» با مصادیقِ ساده تعریف گردد.

۵۴) برادریِ اسلامی و پرهیز از ورود به اختلافاتِ جزئی در سنینِ پایین لازم است.

۵۵) در ۵–۹ سال، غرضِ اصیل «جذب و انسِ مذهبی» است، نه ورود به برهان‌ها و مفاهیمِ انتزاعی.

۵۶) نسبت دادنِ مکان، صورت و اعضا به خدا ممنوع است و باید با بیانِ سلبی زدوده شود.

۵۷) روشِ تدریسِ موضوعی (Life Theme/Depth Theme) برای خردسالان کارآمد است.

۵۸) نمونهٔ «دست‌ها»؛ مدخلی برای فهمِ کمک، درمان، کار، آزار، خلاقیت و بطالت.

۵۹) «دین» برای کودکِ کوچک به‌سان «برنامهٔ زندگیِ الهی» با مصادیقِ ساده تعریف گردد.

۶۰) برای ۹–۱۲ سال، می‌توان یک دین یا موضوعِ مشترک را به‌صورتِ عینی و مقایسه‌ای طرح کرد.

۶۱) ارزش‌های اخلاقی ریشهٔ شناختی و عاطفی دارند و سنجششان باید هر دو ساحت را دربرگیرد.

۶۲) راهبردهای تصویری و تکمیلِ داستان و جمله، احساس‌ها و اعتقادهای پنهان را آشکار می‌سازد.

۶۳) تعیینِ شاخص‌های رفتاری برای هر ارزش و ترسیمِ نمودارِ رشدِ فردی/کلاسی، پیگیریِ پیشرفت را روشن می‌کند.

۶۴) خدمت به نیازمندان با بیدارسازیِ عاطفهٔ نوع‌دوستی و آشناییِ میدانی با نهادهای خیریه تقویت می‌شود.

۶۵) دروغ‌گویی شایع است؛ تعریفِ صحیحِ دروغ و تجربهٔ رنجِ فریب‌خوردن باید عینی و روشن آموزش داده شود.

۶۶) آموزشِ قرآن از روخوانیِ ساده و دلنشینِ پایهٔ دوم آغاز و با احترامِ عملی و تلاوتِ خوش‌آهنگ همراه شود.

۶۷) آموزشِ مسجد، زیارت، حج، اعیاد و عباداتِ عملی (وضو، نماز، روزه، امر به معروف، کمک مالی) با الگوی رفتاری، تمثیلِ روشن، تمرینِ عینی و تشویقِ سنجیده به «عادتِ فهم‌شده» تبدیل شود.

❖ فصل هفتم: فناوری های نوین آموزشی (خلاصه + نکات)

خلاصه مفاهیم اساسی درس تکنولوژی آموزشی

هدف کلی: آشنایی با مفاهیم پایه‌ای، تعاریف، اصطلاحات رایج، و ماهیت تکنولوژی آموزشی.

مقدمه

رشته تکنولوژی آموزشی در بستر تحول نظریه‌های یادگیری و علوم تربیتی رشد کرده است. این رشته با تکیه بر مبانی روان‌شناسی، فلسفه تعلیم و تربیت و نظریه‌های یادگیری، به‌مرور از استفاده صرف از ابزار و وسایل، به یک رویکرد نظام‌مند و تحلیلی در فرایند آموزش و یادگیری بدل شده است. در این فصل، ابتدا مفاهیم پایه‌ای و سپس اهداف، ارکان، فواید و اصطلاحات کلیدی تکنولوژی آموزشی معرفی می‌شوند.

۱. تعریف تکنولوژی

تکنولوژی واژه‌ای یونانی است؛ Techne به معنای مهارت عملی و هنر، و Logos به معنای استدلال و تبیین. بنابراین، تکنولوژی را می‌توان «کاربرد منطقی دانش برای حل مسائل» دانست. به بیانی دیگر، استفاده از یافته‌های علمی برای تبدیل دانش به کارکردهای عملی، تکنولوژی نامیده می‌شود.

۲. تعریف آموزش

آموزش مفهومی چندبعدی و وابسته به دیدگاه‌های نظری است:

- **دوبوا:** سامان‌دهی دقیق محیط برای رسیدن به نتایج مشخص.
- **اندرسون:** مجموعه‌ای از تدابیر برای تسهیل یادگیری.
- **بروان/اتکینسون:** پرورش استعدادهای بالقوه از طریق تجربه.
- **فردانش:** زنجیره‌ای از تصمیمات هدفمند برای دستیابی به اهداف آموزشی.

۳. تعریف تکنولوژی آموزشی

در ابتدا، تکنولوژی آموزشی صرفاً استفاده از ماشین، مواد و فنون در راستای آموزش بود.

بعدها، با توجه به تعاریف متخصصان (شیخان، آرمزی، دال، جیمز بروان)، این مفهوم گسترش یافت و شامل طراحی، اجرا، ارزشیابی نظام‌مند فرایند یاددهی-یادگیری شد.

AECT (۱۹۹٤): تکنولوژی آموزشی نظریه و عمل در طراحی، تولید، استفاده، مدیریت و ارزشیابی منابع یادگیری است.

فردانش (۱۳۷۸): مجموعه‌ای از روش‌ها برای حل نظام‌مند مسائل آموزشی با اتکا به دانش علمی.

۴. اصطلاحات رایج در تکنولوژی آموزشی

۱- رسانه: وسیله انتقال اطلاعات.

۲. رسانه آموزشی: ابزارهای مستقل برای ارائه محتوای کامل آموزشی.

۳. وسایل آموزشی: ابزار دیداری-شنیداری مورد استفاده در تدریس.

۴. مواد آموزشی: کلیه مواد چاپی و غیرچاپی آموزشی.

۵. تکنولوژی آموزشی: فرایند پیچیده طراحی، اجرا، ارزشیابی آموزش با بهره‌گیری از افراد، ابزار، و روش‌ها.

۶. استراتژی‌های آموزشی: برنامه کلی ارائه محتوا، شامل قالب، بازخورد، توالی، سرعت و غیره.

۷. استراتژی‌های یادگیری: شیوه‌هایی که فراگیران برای رسیدن به اهداف یادگیری استفاده می‌کنند.

۸. رویکرد سیستمی: بررسی نظام‌مند اجزای آموزش برای تحلیل، طراحی و بهینه‌سازی آن‌ها.

۹. تکنولوژی مناسب: تأکید بر سازگاری تکنولوژی با شرایط اجتماعی، فرهنگی و محیطی.

۱۰. مواد دیداری-شنیداری آموزشی: ابزارهایی مانند فیلم، رادیو، نمودارها و... که آموزش را تقویت می‌کنند.

۱۱. کارایی آموزشی: سنجش میزان تأثیر آموزش در عملکرد، نه صرفاً شرایط بیرونی.

۱۲. مرکز رسانه‌های آموزشی: فضایی برای نگهداری و استفاده از منابع یادگیری متنوع.

۱۳. فیلم آموزشی: فیلم‌هایی با هدف آموزش مهارت، مفاهیم و نگرش‌ها.

۱۴. نظام آموزشی: ساختار منسجم اجزای آموزش برای دستیابی به اهداف یادگیری.

۱۵. آموزش مبتنی بر فراگیر: آموزش متکی بر نیازها و مشارکت فعال فراگیران.

۱۶. تلویزیون آموزشی: محتوای آموزشی پخش‌شده برای ارتقاء دانش عمومی یا درسی.

۱۷. هدف‌های آموزشی: نتایج عینی برنامه‌ریزی‌شده برای حل نیازهای آموزش و جامعه.

۱۸. تحلیل سیستم‌ها: شناسایی روابط و مشکلات موجود در ساختار سیستم آموزشی.

۱۹. مشخصات و طرح آموزشی: طراحی دقیق تسهیلات آموزشی شامل تجهیزات و برنامه‌ها.

۲۰. آموزش برنامه‌ای: یادگیری انفرادی مرحله‌به‌مرحله با استفاده از رسانه‌های مشخص.

۲۱. تلویزیون مدار بسته: پخش محتوای صوتی و تصویری در شبکه‌ای محدود.

۲۲. خودآموزی: یادگیری مستقل با استفاده از مواد آموزشی برنامه‌ریزی‌شده.

۲۳. آموزش مبتنی بر عملکرد: یادگیری مرحله‌ای با الزام تسلط در هر مرحله پیش از ارتقا.

جمع‌بندی

تکنولوژی آموزشی دیگر صرفاً به معنای استفاده از ابزار در آموزش نیست، بلکه با رویکردی تحلیلی و سیستمی به آموزش به‌عنوان یک فرایند جامع نگاه می‌کند. این رشته، با بهره‌گیری از مفاهیم نظری و تجربی، می‌کوشد فرایند یاددهی-یادگیری را بهینه، کارآمد و متناسب با نیازهای یادگیرنده و جامعه طراحی و اجرا کند. اصطلاحات رایج این حوزه نیز درک بهتری از اجزای تشکیل‌دهنده آن ارائه می‌دهند و پایه‌ای برای فهم عمیق‌تر مفاهیم تخصصی‌تر آن فراهم می‌کنند.

۵. انواع تکنولوژی

تکنولوژی به دو دسته اصلی تقسیم می‌شود:

تکنولوژی‌های سخت: بر پایه علوم طبیعی (ریاضی، فیزیک، شیمی، زیست) توسعه می‌یابند و هدف آن‌ها تولید ابزارها و محصولات سخت‌افزاری است.

تکنولوژی‌های نرم: تلفیقی از علوم انسانی و طبیعی‌اند. تمرکز آن‌ها بر بهبود کارایی تفکر، خلاقیت، هدف‌گذاری، و انطباق انسان و محیط با ابزارهاست. اخیراً نوع سومی به نام تکنولوژی انسانی نیز مطرح شده که ریشه در علوم انسانی دارد و مشابه تکنولوژی نرم است.

ارکان تکنولوژی آموزشی

پنج رکن اصلی در پشتیبانی از تکنولوژی آموزشی عبارت‌اند از:

- **فلسفه**: چه چیزی را تدریس کنیم؟
- **روان‌شناسی**: چگونه تدریس کنیم؟
- **جامعه‌شناسی**: به چه کسانی تدریس کنیم؟
- **تاریخ**: از چه زمانی این تکنولوژی وارد آموزش شده؟
- **مدیریت**: چه کسی مسئول به‌کارگیری تکنولوژی است؟

۷-۱ کاربرد تکنولوژی آموزشی در فرایند یاد دهی- یادگیری

تکنولوژی آموزشی از دیرباز با انسان همراه بوده، اما به شکل علمی آن از دهه ۷۰ میلادی رایج شد. این حوزه بیشتر رویکردی مسئله محور دارد؛ یعنی به جای تعریف‌های کلی، تمرکز بر حل نظام‌مند مشکلات آموزشی در سطوح مختلف دارد. ابتدا با سخت‌افزار، سپس نرم‌افزار، و در نهایت با نگاه سیستمی به طراحی آموزش پیش رفت.

۸-۱ هدفها و فواید تکنولوژی آموزشی

کیفی: افزایش مشارکت فراگیران، استفاده از حواس چندگانه، و عمق‌بخشی به یادگیری.

کمی: پوشش دادن تعداد بیشتر فراگیران و جبران ضعف‌های نظام آموزشی.

در مجموع، تکنولوژی آموزشی به بهبود یادگیری از نظر میزان، کیفیت، دقت و سرعت کمک می‌کند.

فصل دوم: فلسفه و ماهیت تکنولوژی آموزشی

مقدمه

فلسفه و ماهیت تکنولوژی آموزشی با توجه به نوع نگرش و تعریفی که از آن در مکاتب فلسفی و فکری معروف روان شناسی ارائه شده است، متفاوت است. هر کدام از مکاتب فلسفی و مکاتب روانشناسی دیدگاه و جهان بینی منحصر به فرد خود را در رابطه با کسب معرفت و یادگیری دارد. در این فصل ابتدا به فلسفه تکنولوژی آموزشی و مبانی آن به صورت خلاصه اشاره شده است و مفاهیم مدرنیسم و پست مدرنیسم تعریف شده است و در ادامه به بحث درباره ماهیت تکنولوژی آموزشی در

قالب مکاتب فلسفی پرداخته شده است. این مکاتب فلسفی در قالب رفتارگرایی، شناخت گرایی، سازنده گرایی و ارتباط گرایی مطرح هستند. در این فصل مکاتب فکری و فلسفی مذکور به صورت مختصر ارائه شده و به تبع آن ماهیت تکنولوژی آموزشی در هر کدام از این مکاتب فلسفی تشریح شده است.

۱-۲ فلسفه تکنولوژی آموزشی

فلسفه تکنولوژی آموزشی درواقع به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که:

چه مواردی را (در چه زمینه هایی) میتوانیم با استفاده از تکنولوژی آموزشی تدریس کنیم؟

جهت پاسخگویی به این سؤال که فلسفه تکنولوژی آموزشی چیست؟ باید در ابتدا به بحث در این زمینه بپردازیم که تکنولوژی آموزشی علم است (یک رشته مستقل علمی) یا روش (ابزار و وسیله ای جهت تسهیل سازی فرایند آموزش). در نگاهی عمیق می توان دریافت که تکنولوژی آموزشی یک رشته علمی است که با بهره گیری از دانش با رویکردی علمی به کاربست آن در حیطه عمل و با رویکردی سیستمی به حل مسئله آموزشی می پردازد. تکنولوژی آموزشی یک رشته بین رشته ای است که سعی دارد یافته های علمی را به شکلهای کاربردی به عرصه آموزش و پرورش وارد کند. چنانچه تعریف زیر را از تکنولوژی آموزشی بپذیریم حضور آن را به عنوان یک رشته علمی مستقل تلقی خواهیم کرد.

«تکنولوژی آموزشی عبارت است از: نظریه و عمل طراحی، توسعه، کاربرد مدیریت و ارزشیابی فرایندها و منابع یادگیری».

تکنولوژی آموزشی هم وسیله ای برای رسیدن به این هدفها است و همه چیز ب این بسته است که تکنولوژی آموزشی را به نحوی مناسب به کار ببندیم (هادگر، هگ کینک و مکنزی ترجمه اعتماد، ۷۷).

بنابراین مهارتهای آموزشی یا تربیتی معلمان و مدیران در رفع مشکلات مربو به تدریس- یادگیری را میتوان از میزان استفاده مؤثر آنها از تکنولوژی آموزش دریافت که طبعًا بر یافته های جدید علوم گوناگون مبتنی است (شعاری نژاد، ۴۸۴ ص ۱۹). تحولات اخیر در رشته تعلیم و تربیت به طور عام و رشته تکنولوژی آموزشی به طور خاص جهت گیری نهایی را مطرح کرده که میتوان آن را یک تحول بزرگ نامید و با تحول پذیری رشته های مادر تکنولوژی آموزشی مثل فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت، روان شناسی و روانشناسی تربیتی موجب بیشترین تحول در مباحث فلسفی و نظری تکنولوژی آموزشی شده است. تکنولوژی نقش مهمی را در فرایند آموزش ایفا میکند و در اکثر نهضتهای اصلاح گر آموزشی موفقیت آمیز، تکنولوژی ۴ دهه را پشت سر گذاشته است: دوران مدارس اجاره ای و تحصیل در خانه استفاده از استانداردها، آزمونها و سیستم پاسخگویی، ارائه بهترین تکالیف و تأکید بر پادگیری مبتنی بر پیامد و تأکید بر صلاحیتهای حرفه ای معلمان و امثال آن.

۲-۲ مبانی فلسفی تکنولوژی آموزشی

چنانکه تکنولوژی گرچه واژه به نسبت جدیدی است اما کاربرد این مفهوم شاید همزاد تاریخ دانش بشری باشد.

تکنولوژی آموزشی با ورود به قرن بیستم آغاز می شود و با نهضت ارتباطات دیداری-شنیداری شکل می گیرد. بدین جهت مناسب تر است که نهضت دیداری – شنیداری را به عنوان نقطه آغازی برای مطالعه فلسفه تکنولوژی آموزشی مورد بررسی

قرار دهیم. در ادامه به پژوهش فلسفی چارترز و همکاران اشاره میکنیم که میتوان از آن به عنوان مقدمه ای برای ورود به تاریخ فلسفه در تکنولوژی آموزشی یاد کرد.

در اواخر سالهای دهه ۱۹۲۰ تا ۱۹۳۰ کاربرد فیلم و نقش کمکی حس دیداری در آموزش از جمله موضوعات بحث انگیز در فرایند یاددهی - یادگیری بود. در این میان اکثر محققان سرشناس همچون نولتون و تیلتون (۱۹۲۹) به دنبال بررسی راه های کاربرد تصاویر متحرک در آموزش بودند و هربان و وزیسمن (۱۹۳۷) علاقه مند به ارزش ذاتی در کمکهای حس دیداری بیش از نامعناگرایی در آموزش بودند. از دیگر متخصصان آموزشی صاحب نام در این زمینه میتوان از چارترز یاد کرد که یادگیری پایدار را در دهه ۱۹۳۰ مورد مطالعه قرار داد و ارتباط میان آموزش و رسانه را بررسی کرد. در میان محققان صاحب نام چارترز جزء اولین افرادی بود که از واژه مهندسی آموزشی استفاده کرد. (ساتلر، ۱۹۹۰) و کار او مبنایی برای رویکرد سیستمی به آموزش شد.

اگرچه به لحاظ تاریخی مبانی فلسفی تکنولوژی آموزشی با ارتباطات دیداری - شنیداری آغاز شد اما کمکهای چارترز به تکنولوژی آموزشی و تأثیرگذاری او بر این رشته انکار نشدنی است.

ادگار دیل، شاگرد چارترز بود که «مخروط تجارب» اش مفهوم فلسفی مؤثری در رشته تکنولوژی آموزشی شد (الی، ۱۹۷۰). مخروط تجارب ادگار دیل (۱۹۶۴) مدل مفهومی ای از تجارب یادگیری بر مبنای یک سلسله مفاهیم عینی و انتزاعی بود. این مخروط همچنین برای ترکیب با نظریه پیشرفت جان دیوئی که به واقع تفکر در زمینه ارتباطات دیداری شنیداری بود به کار گرفته شد و در عصر حاضر نیز در زمینه تفکر درباره روانشناسی تکنولوژی آموزشی (چگونگی استفاده از تکنولوژی آموزشی درزمینه تدریس) مورد استفاده است (سیلز و ریچی ۱۹۹۴). مهم تر از آن کمکهای دیل، اولین تلاش درزمینه تلفیق نظریه یادگیری و ارتباطات دیداری - شنیداری بود.

در اواخر دهه ۱۹۳۰ همکاری دیل با چارترز و هوبان در پروژه های متعدد، موجب استفاده از تصاویر متحرک در تدریس شد. اگرچه علایق تحقیقی هوبان و کمکهای او به این رشته در ارتباط با کمک های دیداری و فرایند یادگیری هنوز در دست بررسی است، اما وی در سال ۱۹۶۵ در کنفرانس دریاچه آکابوچی به نکات مهمی اشاره کرد که در حرکت رشته تکنولوژی آموزشی به سمت جهت گیری سیستمی مؤثر بود (الی ۱۹۷۰).

کاربرد نظریه سیستمها در تکنولوژی آموزشی توسط جیمز دی فین پیشرفت کرد. وی شاگرد ادگار دیل بود و تحت نظر هوبان در ارتش ایالات متحده آمریکا در طی جنگ جهانی دوم خدمت میکرد. دیدگاه فین جهت تلفیق سیستمها و فرایندها خلاصه ای از تفکری بود که در ابتدای شکل گیری این رشته علمی آن را دربرگرفته بود و با همگام شدن بنیان گذاران اولیه این حوزه، اثر جدیدی آفریده شد که درنهایت تکنولوژی آموزشی نامیده شد.

هرگونه بحث درزمینه نقش فلسفه در تکنولوژی آموزشی حقیقتًا با اقدامات جمیز دی فین آغاز شد. کسی که به عنوان پدر تکنولوژی آموزشی شناخته شده است. در سال ۱۹۶۲، فین در یک گردهمایی، مقاله ای را نزد جان دیوئی جامعه شناس بزرگ می فرستد که عنوان آن «راه رفتن به سمت تغییر» بود. در مقدمه مقاله، فین کتابهای متعددی را در زمینه فلسفه آموزش

بررسی کرده است. در آغاز ارائه مقاله وی تکنولوژی آموزشی را به عنوان شیوه تفکر در زمینه مسائل کلاسهای خاص و ارائه راه حل برای آنها تعریف میکند (فین ۱۹۶۲، ص ۴۸)؛ در حالی که توجه خاص خود را به فیلسوفان آموزشی مبذول داشته است. زمانی فین معتقد بود که فلسفه تکنولوژی آموزشی غیرقابل درک است و جهت رد این موضوع سلسله مباحثی را برای تعداد کثیری از فیلسوفان آموزشی ترتیب داد؛ فیلسوفانی که معتقد بودند در فهم این مطلب شکست خورده اند که تکنولوژی شیوه تفکر است (همان منبع). از نظر فین روشنگری و شفاف سازی مباحث از جمله وظایف فیلسوفان است. از آنجایی که این بحث هنوز روشن و مشخص نبود وی در مقاله اش چنین نتیجه گیری میکند که «بررسی چشم انداز فلسفی تکنولوژی هیچگاه به اندازه حالا هیجان انگیز نبوده است» (ص ۵۴) قاطع و معنادار است. مک بیث (۱۹۷۲) در این زمینه به ما یادآوری میکند که نزد فین بحث فلسفی کردن از جمله مؤلفه های ضروری جهت برنامه ریزی آتی برای رشته تکنولوژی آموزشی است؛ چنانچه ما بخواهیم فراتر از زمان حال پیش رویم باید فلسفه تکنولوژی آموزشی را بدانیم و نیز به این سؤال پاسخ گوییم که در چه زمینه هایی میتوانیم با تکنولوژی آموزشی تدریس کنیم؟

به طور خلاصه در زمینه مبانی فلسفی تکنولوژی آموزشی میان متخصصان تکنولوژی آموزشی تفاوت عقیده وجود دارد. در این زمینه سه دیدگاه را میتوان بیان کرد که عبارت است از:

الف) متخصصان رشته تکنولوژی آموزشی، فلسفه را رشته علمی میدانند که قادر است مبنایی برای توسعه نظریات آموزشی فراهم کند .

ب) از تحقیق و پژوهش فلسفی به عنوان فعالیت تفکر انتقادی یاد میشود؛ به واقع هدف از کسب تفکر فلسفی نیل به تفکر انتقادی جهت گره گشایی از مسائل و مشکلات آموزشی است.

ج) فلسفه های شخصی که فرایندهای تصمیم گیری و تفکر را هدایت و راهنمایی میکنند.

۲-۳ ماهیت تکنولوژی آموزشی

برای درک بهتر ماهیت رشته تکنولوژی آموزشی دیدگاههای تأثیر گذار بر رشته را مورد بحث قرار میدهیم.

۲-۴ دیدگاهها

صاحب نظران دیدگاه های موجود در عرصه تعلیم و تربیت را رفتارگرایی، شناخت گرایی و سازنده گرایی می دانند. علاوه بر این زنگنه (۱۳۹۱)، دیدگاه برخی از صاحب نظران نوظهور ارتباط گرایی را جز دیدگاه های مهم عرصه تعلیم و تربیت محسوب میکند. در ادامه به شرح ماهیت تکنولوژی آموزشی از دیدگاه هر کدام از این مکاتب میپردازیم.

۲-۴-۱رفتارگرایی

رویکرد رفتارگرایی یکی از رویکردهای معروف روانشناسی است. رفتارگرایی به این اشاره دارد که رفتار را باید به کمک تجربه های قابل مشاهده تعیین کرد نه با فرایندهای ذهنی (سیف، ۱۳۸۹: سانتراک ، ۲۰۰۶؛ به نقل از زنگنه، ۱۳۹۱). پس از دید این مکتب، یادگیری با تغییر در رفتار آشکار فرد صورت میگیرد. نظریه پردازان این رویکرد به مفاهیمی چون تشویق، تقویت و تأثیرات آن بر یادگیری تأکید بسیاری دارند.

رفتارگرایی بر تکنولوژی آموزشی تأثیرات زیادی بر جای نهاده است. جاناسن (۲۰۰۴، ص ۹). بیان میدارد که روانشناسی رفتاری چندین پیش فرض، مفاهیم و اصول پایه فلسفه ای مرتبط و مناسب جهت بسترسازی و هدایت تکنولوژی آموزشی فراهم می آورد. همچنین وی بیان میدارد سه مفروضه عمده رفتارگرایی به طور مستقیم مربوط به نکنولوژی آموزشی است. این پیش فرضها بر موارد زیر تمرکز دارند نقش یادگیرنده طبیعت یادگیری و کلیتی از فرایندهای یادگیری و روند آموزشی.

شکل گیری تکنولوژی آموزشی به صورت امروزی به رفتار گرایانی چون اسکینر بازمی گردد. اسکینر در اواسط دهه ۱۹۶۰ آموزش برنامه ای را به عنوان کاربرد عملی دانش علمی به آموزش و پرورش نشان داد و به راهبردهای آموزشی خود به عنوان تکنولوژی تدریس اشاره کرد (اسکینر ۱۹۶۵؛ ۱۹۶۸، به نقل از زنگنه ۱۳۹۱) و پس از آن بین سالهای ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ تمرکز پژوهشی سریعا از رشته آموزش و پرورش شنیداری و دیداری به کار روی ماشینهای تدریس و آموزش برنامه ای منتقل شد و این باعث تغییر نام این رشته از آموزش شنیداری و دیداری به فناوری آموزشی شده است اسبکتور، ۲۰۰۸، ص ۱۲) .

همچنین تاثیر رفتارگرایی بود که به تدریج تاکید بر روند طراحی سیستم های خودآموز را گسترش داد و انواع وسایل آموزشی شروع به تولید شد. از دیگر تأثیرآت رفتارگراها بر تکنولوژی آموزشی، اهمیت دادن به نقش محیط های آموزشی است که جایگاه کنترل را بیشتر در محیط ملاحظه میکنند تا در شخص یادگیرنده. تأکید بر تقویت، تأکید بر انگیزه بیرونی نسبت به انگیزه درونی، توجه به هدفهای رفتاری هم از زاده های رفتارگرایی برای تکنولوژی آموزشی است (زنگنه، ۱۳۹۱، ص ۹۶).

۲-۴-۲ شناخت گرایی

برخلاف رفتارگرایان که به نقش عوامل بیرونی در یادگیری تأکید می کنند، شناخت گرایان عوامل درونی را بیشتر مدنظر قرار میدهند.

نظریه پردازان شناختی یادگیری بر این باور تأکید میکنند که یادگیری یک فرایند درونی است که ممکن است به صورت تغییر فوری در رفتار آشکار ظاهر نشود (سیف، ۱۳۸۸). به عبارتی شناخت گرایان بر مداخلات مابین محرک و پاسخ تأکید دارند. یعنی زمانی که محرکها ارائه میشوند ذهن چگونه این محرکها را پردازش کرده و به تولید پاسخ میپردازد. به عبارتی سیستم شناختی انسان چگونه اطلاعات را کسب، پردازش ذخیره، بازیابی و یادآوری میکند. در این راستا شناخت گرایان در یادگیری به طرح واژه های موجود در ذهن یادگیرندگان و به نحوه پردازش اطلاعات برای معنی دار کردن یادگیری تأکید دارند. نظریه های گشتالت پیش سازمان دهنده، یادگیری مشاهده ای خبرپردازی از این دسته اند. همچنین از پیشگامان این عرصه میتوان اشاره ای به پیاژه، برونر آزویل و بندورا کرد.

از تأثیرات این مکتب بر تکنولوژی آموزشی میتوان ارائه نظریه ارتباطات از سوی متصدیان وسایل شنیداری دیداری و توجه به فراگرد ارتباط دانست. تأثیر مهم دیگر پیدایش نگرش سیستمی و کاربرد آن درزمینه تعلیم و تربیت و آموزش بود. اعمال نگرش سیستمی منجر به تلقی خاصی از نظام های آموزشی شد که آموزش را فراگردی شامل زیر مجموعه ها با خرده نظام ها میداند و تعامل بین این خرده نظامها، آموزش را شکل میدهد.

۳-۴-۲ سازنده گرایی

دیدگاه دیگر تأثیرگذار بر آموزش و پرورش، دیدگاه سازنده گرایی است. دیدگاه سازنده گرایی از زاده های فلسفه پست مدرنیسم است. سازنده گرایی یک اصطلاح کلی است که به دامنه وسیعی از مسائل جاری وابسته به روانشناسی و فلسفه و آموزش مربوط است (سیف ۱۳۸۸). از دید رویکرد سازنده گرایی هیچ دانشی مطلق نیست و برداشت هر فرد از پدیده ها، به منزله واقعیت است مانند «پست مدرنیسم» که از گونه ای اصول پدید آمده است و آن اغلب برای افراد مختلف دارای معانی متفاوت است.

مفهوم یادگیری سازنده گرایی کاربرد مهمی برای تکنولوژی آموزشی دارد. سازنده گرایی قصد پرورش و هدایت آموزشی را دارد که پردازش شناختی فعال یادگیرنده که منجر به یادگیری میشود را دنبال کند. به طور خلاصه، آموزش سازنده گرایی در یادگیرنده فعالیت شناختی را پرورش میدهد.

هدف از یادگیری سازنده گرایی پرورش و هدایت یادگیری و فعال ساختن پردازش شناختی که منجر به ادراک میشود، است. «براساس این مفهوم از یادگیری، تکنولوژی آموزشی باید به عنوان یک راهنمای شناختی برای کمک به یادگیرندگان در کارهای علمی معتبر از جمله درک متن حل چالش مشکل ریاضیات یا هدایت تجربه علمی خدمت کند.

کید سونگ (۲۰۰۸، ص ۳۵۵) بیان میکند وقتی ارتباط به واسطه رایانه به عنوان یک تکنولوژی که میتواند محیط را برای یادگیری مشارکتی در جوامع بهینه سازی کند حمایت میشود محققان آموزش و پرورش و پژوهشگرانی مانند بروان بر روی مدل سازنده گرایی اجتماعی یادگیری پژوهش میکنند و معتقدند این در رابطه با تکنولوژی آموزشی به نظریه های جدید یادگیری و رویکردهای نوین آموزشی منجر میشود و مثالهایی چون ساختمان دانش (اسکاردامليا، ۲۰۰۰) شناخت موقعیتی (گرنو ۱۹۹۸) و یادگیری مشارکتی با حمایت رایانه را ذکر میکنند.

رویکرد یادگیرنده محوری یکی از مسائلی است که سازنده گرایی بر آن تأکید دارد همچنین دستاورد بزرگ سازنده گرایی توجه به محیط های یادگیری به جای آموزشی است یعنی اینکه شرایط یادگیری فراهم شود و یادگیرنده در محیطی قرار گیرد که از آن محیط یاد بگیرد نه فقط اینکه آموزش از پیش طرح ریزی شده ای به یادگیرنده ارائه دهیم (زنگنه ۱۳۹۱، ص ۹۷) .

۴-۴-۲ ارتباط گرایی

دیدگاه نوظهور دیگری که به بررسی آن میپردازیم دیدگاه ارتباط گرایی است. زیمنس (۲۰۰۵، به نقل از زنگنه ۱۳۹۱، ص ۹۷) بیان می کند که ارتباط گرایی به عنوان پارادایم جدید یادگیری در عصر دیجینال مطرح است. این نظریه سه نظریه یادگیری مطرح رفتار گرایی شناخت گرایی و سازنده گرایی را به چالش کشانده و آنها را در رویارویی با نیازهای عصر دیجیتال ناکافی میداند. از نظر ارتباط گرایی یادگیری عبارت است از فرایند خلق گرهها و ارتباطات جدید. به عبارت دیگر فرایند شکل دهی و شکل گیری شبکه ها است (اسکندری فردانش، سجادی، ۱۳۸۸)

گره و شبکه به عنوان دو عنصر اصلی این دیدگاه هستند. در ارتباط گرایی گره می تواند شامل کوچک ترین واحد اطلاعاتی درون مغز، یک مفهوم یک انسان و یا یک رایانه باشد. از آنجا که گره های مختلفی وجود دارند، شبکه های مختلفی تیز وجود

خواهند داشت. برای نمونه شبکه ای از افراد درون جامعه و شبکه ای از رایانه های متصل به هم هر یک از این شبکه ها میتوانند گروهی باشند در درون یک شبکه بزرگتر. برای نمونه مغز انسان شبکه پیچیده ای است که از بی شمار گره عصبی اما در قیاس با شبکه از افراد جامعه خود یک گره به شمار میرود. بنابراین در ارتباط گرایی گره ها انواع مختلفی دارند و لذا انواع مختلفی از شبکه ها را ایجاد می کند. ارتباط گرایی دیدگاهی است که دانش و شناخت را توزیع شده در سطح شبکه ای از افراد و فناوری می بیند و یادگیری را فرایند ارتباط، رشد و رهیابی آن شبکه ها میداند (زیمنس، ۲۰۰۹ به نقل از زنگنه، ۱۳۹۱، ص ۹۸). به زبان ساده تر ایجاد کردن گره ها، ارتباط دادن گره ها با یکدیگر و تشکیل شبکه ای از این گره ها و ارتباطات یادگیری را ایجاد میکند. نکته ظریف در این است که این تعریف یادگیری را حاصل ارتباطات نمیداند بلکه خود ارتباطات می داند. در این تعریف یادگیری تنها از طریق شبکه اتفاق نمی افتد یا از طریق آن تسهیل نمی شود بلکه شبکه سازی به عنوان یادگیری معرفی میشود (اسکندری، فردانش سجادی ،۱۳۸۸).

ارتباط گرایی اصولًا بازتابی از واقعیتهای عصر جدید است و باید این مسئله را مورد توجه قرار داد که نظریه ارتباط گرایی یک نظریه نوپا است و هنوز مسیر طولانی دارد تا به تکامل خود برسد و برخلاف ادعایی که طرفدارانش در جهت تبیین و توصیف یادگیری انسان دارند، در پاسخ گویی به بسیاری از مسائل پیچیده یادگیری، ناکارآمد نشان داده و انتقادات بسیاری را متوجه خود کرده است (رضایی (۱۳۸۹)

با این حال به نظر میرسد این نظریه در خصوص رشته همواره در حال گسترش تکنولوژی آموزشی بسیار ضروری است و میتواند به بسیاری از چالشهای دنیای الکترونیک رسیدگی کند.

فلسفه و ماهیت تکنولوژی آموزشی

مقدمه

فلسفه و ماهیت تکنولوژی آموزشی وابسته به نگرش‌های مختلف مکاتب فلسفی و روان‌شناسی است. هر مکتب، دیدگاه خاصی نسبت به ماهیت یادگیری، معرفت و آموزش دارد. این مبحث به بررسی فلسفه تکنولوژی آموزشی، مبانی فلسفی آن و سپس دیدگاه مکاتب رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، سازنده‌گرایی و ارتباط‌گرایی در رابطه با تکنولوژی آموزشی می‌پردازد.

۱. فلسفه تکنولوژی آموزشی

پرسش اصلی این است که «چه چیزی را می‌توان با استفاده از تکنولوژی آموزشی تدریس کرد؟» پاسخ به این سوال وابسته به درک ما از این موضوع است که تکنولوژی آموزشی یک علم مستقل است یا صرفاً یک ابزار. دید غالب این است که تکنولوژی آموزشی رشته‌ای علمی، کاربردی و بین رشته‌ای است که با رویکردی سیستماتیک به حل مسائل آموزشی می‌پردازد و یافته‌های علمی را در عمل آموزشی به‌کار می‌گیرد.

تعریف مشهور آن عبارت است از: نظریه و عمل طراحی، توسعه، کاربرد، مدیریت و ارزشیابی فرآیندها و منابع یادگیری.

بر این اساس، مهارت استفاده از تکنولوژی در آموزش نشانه‌ای از تسلط معلمان بر رویکردهای نوین آموزشی است.

تحولات چهار دهه اخیر در آموزش (از مدارس خانگی تا استانداردسازی و آموزش صلاحیت‌محور معلمان) به‌خوبی نقش پررنگ تکنولوژی را در اصلاحات آموزشی نشان می‌دهد.

۲. مبانی فلسفی تکنولوژی آموزشی

پایه‌های فلسفی این رشته را می‌توان از دهه ۱۹۲۰ میلادی ردیابی کرد، زمانی که فیلم و رسانه‌های دیداری–شنیداری وارد آموزش شدند. پژوهشگرانی چون چارترز، دیل و هوبان، آغازگران تحلیل فلسفی درباره کاربرد رسانه در یادگیری بودند.

- **ادگار دیل** با مدل "مخروط تجارب" خود تلاش کرد تجارب یادگیری را در طیفی از عینی تا انتزاعی دسته‌بندی کند.
- **جیمز فین**، که از او به عنوان پدر تکنولوژی آموزشی یاد می‌شود، برای اولین بار فلسفه را وارد بدنه نظری تکنولوژی آموزشی کرد و آن را به عنوان شیوه تفکر برای حل مسائل آموزشی معرفی نمود.

در نتیجه، فلسفه تکنولوژی آموزشی نه صرفاً یک پشتوانه نظری بلکه بخشی از روند عملیاتی آموزش است. سه دیدگاه رایج درباره نقش فلسفه در تکنولوژی آموزشی عبارت‌اند از:

فلسفه به عنوان مبنای توسعه نظریه‌های آموزشی.

تفکر فلسفی به مثابه ابزار نقد و تحلیل مشکلات آموزشی.

فلسفه‌های شخصی که مسیر تصمیم‌گیری حرفه‌ای را هدایت می‌کنند.

۳. ماهیت تکنولوژی آموزشی در مکاتب مختلف

۱) رفتارگرایی

مکتب رفتارگرایی بر یادگیری از طریق تغییر رفتار آشکار فرد تمرکز دارد. از دید این رویکرد، یادگیری زمانی رخ می‌دهد که رفتار قابل مشاهده تغییر کند. مفاهیمی چون تقویت، پاداش، محرک و پاسخ در مرکز این رویکرد هستند.

- تکنولوژی آموزشی از رفتارگرایی مفاهیمی چون طراحی برنامه‌های آموزش خودآموز، آموزش ماشینی، تمرکز بر نتایج قابل اندازه‌گیری و تأکید بر یادگیری مبتنی بر پاداش را وام گرفته است.
- اسکینر با آموزش برنامه‌ای، اولین گام‌ها را برای پیوند دانش علمی و طراحی آموزشی برداشت.
- کنترل محیط یادگیری، تمرکز بر انگیزش بیرونی، و طراحی هدف‌های رفتاری از دیگر نتایج مهم این مکتب در تکنولوژی آموزشی‌اند.

۲) **شناخت‌گرایی**

برخلاف رفتارگرایان، شناخت‌گرایان بر فرآیندهای درونی ذهن تمرکز دارند. یادگیری از این دیدگاه الزاما تغییر رفتاری نیست، بلکه شامل پردازش اطلاعات، ذخیره‌سازی، و بازیابی ذهنی است.

- نظریه‌هایی مانند گشتالت، سازمان‌دهی پیشینی، یادگیری مشاهده‌ای و پردازش اطلاعات در همین حوزه قرار می‌گیرند.
- تأثیر عمده شناخت‌گرایی بر تکنولوژی آموزشی، ایجاد نگرش سیستمی و توجه به طراحی نظام‌مند آموزش است. سیستم‌های آموزشی با زیرسیستم‌هایی چون منابع، روش‌ها، ارزیابی و محتوا تعریف می‌شوند که با هم در تعامل‌اند.

- شناخت‌گرایان تأکید دارند که یادگیرنده باید اطلاعات را فعالانه پردازش کند و آموزش باید بر مبنای ساخت ذهنی یادگیرنده طراحی شود.

۳) سازنده‌گرایی

سازنده‌گرایی ریشه در فلسفه پست‌مدرنیسم دارد. این رویکرد بر یادگیری فعال، فردی و موقعیتی تأکید دارد و باور دارد که دانش، مطلق نیست بلکه ساختنی است.

- از دید این مکتب، یادگیرنده درگیر ساختن معنا از تجربه‌های خود است.
- تکنولوژی آموزشی در این رویکرد به‌عنوان ابزار هدایت شناختی و ایجاد محیط‌های یادگیری واقعی و مشارکتی به کار می‌رود.
- بر خلاف آموزش سنتی، سازنده‌گرایی محیط را جایگزین برنامه آموزشی از پیش طراحی‌شده می‌کند؛ یادگیری باید از دل تجربه و موقعیت واقعی شکل بگیرد.

۴) ارتباط‌گرایی

این دیدگاه نوظهور، محصول عصر دیجیتال است و بر یادگیری شبکه‌ای تأکید دارد.

- یادگیری دیگر صرفاً از طریق محرک و پاسخ یا پردازش ذهنی رخ نمی‌دهد، بلکه در نتیجه ایجاد ارتباطات میان گره‌ها و شبکه‌ها اتفاق می‌افتد.
- گره‌ها می‌توانند افراد، مفاهیم یا حتی رایانه‌ها باشند.
- از دید زیمنس، ارتباط‌گرایی نه فقط به یادگیری کمک می‌کند، بلکه خود فرآیند یادگیری است.
- با وجود انتقادهایی به ناکارآمدی این دیدگاه در پاسخ به مسائل پیچیده آموزش انسانی، به نظر می‌رسد نقش آن در تکنولوژی آموزشی دیجیتال روزبه‌روز پررنگ‌تر می‌شود.

جمع‌بندی

فلسفه و ماهیت تکنولوژی آموزشی، بازتابی از تحولات علمی، نظری و فلسفی است. این رشته با عبور از رویکردهای کلاسیک و ورود به عصر دیجیتال، پیوسته در حال تحول بوده و از مکاتب مختلف روان‌شناسی و فلسفه تغذیه می‌کند. درک صحیح از ماهیت آن مستلزم شناخت مکاتب اصلی یادگیری و جایگاه فلسفه در هدایت آموزش است.

تاریخچه و سیر تحولی تکنولوژی آموزشی در ایران و جهان

مقدمه

تکنولوژی آموزشی قدمتی به اندازه تاریخ تمدن بشر دارد و از زمان نگارش بر دیوارها و لوح‌های سنگی آغاز شده است. با رشد دانش و تمدن، ماهیت آن نیز متحول شده و در هر دوره، متناسب با ویژگی‌های فرهنگی و آموزشی همان زمان ظاهر شده است. تاریخچه این حوزه را می‌توان در دو بُعد بررسی کرد:

۱. بُعد نرم‌افزاری: شامل سیر تاریخی دیدگاه‌ها و نظریه‌های مرتبط با تکنولوژی آموزشی به عنوان یک رشته علمی.

۲. بُعد سخت‌افزاری: مربوط به تاریخ وسایل و ابزارهایی است که در آموزش به‌کار رفته‌اند و با پیشرفت فناوری توسعه یافته‌اند.

۳. سیر تحول تکنولوژی آموزشی از دیدگاه زنگنه

۴. از نظر زنگنه (۱۳۹۱) سیر پیدایش و تحول رشته تکنولوژی آموزشی در ابعاد نرم افزاری و سخت افزاری آن به شرح زیر است:

۳-۲-۱ بعد نرم افزاری

از لحاظ بعد نرم افزاری تکنولوژی آموزشی نظریه های یادگیری تأثیر قابل ملاحظه ای بر آن گذاشته اند که درخور توجه است. در بعد نرم‌افزاری تکنولوژی آموزشی، نظریه‌های یادگیری تأثیرات بنیادی گذاشته‌اند. سه رویکرد اصلی یعنی رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و سازنده‌گرایی به شیوه‌های مختلف، بنیان‌های نظری و عملی این حوزه را شکل داده‌اند.

رفتارگرایی از اوایل قرن بیستم با رویکرد اثبات گرایانه‌اش، یادگیری را فرایند انتقال دانش از معلم به ذهن شاگرد می‌دانست. یادگیری به صورت تغییرات قابل مشاهده در رفتار تعریف می‌شد و ارزیابی آن بر اساس دقت بازتولید دانش توسط یادگیرنده انجام می‌گرفت. تورندایک با هدف یافتن قوانین عام یادگیری، پایه‌گذار بسیاری از اصول آموزش نظام‌مند شد. طراحی خطی، بازخورد مکرر و تسلط کامل بر اجزا قبل از ارائه مطالب بعدی از اصول این رویکرد بود.

مهم‌ترین پیامدهای رفتارگرایی در تکنولوژی آموزشی:

* **اهداف رفتاری:** آموزش باید با انتظارات مشخص، قابل سنجش و مشاهده‌پذیر همراه باشد. کتاب رابرت میگر و طبقه‌بندی بلوم ابزارهای کلیدی برای تدوین این اهداف بودند.

* **آزمون‌های ملاکی:** برای سنجش عملکرد یادگیرنده مستقل از دیگران. به جای مقایسه، میزان تسلط فرد بر رفتار مطلوب ارزیابی می‌شود.

* **تقویت:** بر پایه نظریه اسکینر، رفتار مطلوب در صورت دریافت پیامد مثبت تکرار می‌شود. برنامه‌های تقویت متناوب اثربخشی بالاتری دارند.

* **طرح درس:** الگویی نظام‌مند برای پیش‌بینی و سازماندهی فعالیت‌های آموزشی.

* **تحلیل محتوا:** تقسیم مفاهیم به گام‌های کوچک‌تر و ارائه به صورت سلسله‌مراتبی.

شناخت‌گرایی که در دهه ۱۹۶۰ مطرح شد، بر فرایندهای درونی ذهن چون ادراک، حافظه، پردازش و یادآوری اطلاعات تمرکز دارد. برخلاف رفتارگرایی، این رویکرد به فهم و تفسیر معنادار یادگیری توجه دارد و از مدل‌های کیفی در تبیین فرایند یادگیری بهره می‌گیرد. شناخت‌گرایی با ادغام نظریه‌های علوم ارتباطات، نگرش سیستمی را وارد تکنولوژی آموزشی کرد و باعث گسترش حیطه عملکرد آن فراتر از صرف رسانه‌های آموزشی شد.

مفاهیم کلیدی در شناخت‌گرایی:

- **گشتالت:** کل بزرگ‌تر از مجموع اجزاست؛ یادگیری باید در قالب کل‌های معنادار ارائه شود.

- **بازنمایی ذهنی:** اطلاعات در ذهن به صورت نقشه‌ها یا تصاویر سازماندهی می‌شود.

- **پردازش اطلاعات:** ذهن مانند رایانه اطلاعات را دریافت، پردازش، ذخیره و بازیابی می‌کند.

- **آموزش انفرادی:** بازگشت به شیوه‌های منعطف آموزش مبتنی بر نیازهای شخصی و دوری از الگوهای صنعتی یکسان‌ساز.

با گسترش شناخت‌گرایی، مراکز سمعی-بصری به مراکز تکنولوژی آموزشی تبدیل شدند و نقش فعال‌تری در طراحی و اجرای کل فرایند آموزش ایفا کردند. برخلاف نگاه ابزارمحور قبلی، تکنولوژی آموزشی دیگر تنها واسط ارائه محتوا نبود، بلکه بخشی از فرآیند طراحی یادگیری به‌شمار می‌رفت.

جمع‌بندی:

رفتارگرایی با تأکید بر عینیت، ساختاردهی آموزش و سنجش دقیق، بستر اولیه تکنولوژی آموزشی را شکل داد. شناخت‌گرایی با تمرکز بر ذهن و فرایندهای شناختی، این حوزه را به سمت تحلیل عمیق‌تر و طراحی آموزشی نظام‌مند سوق داد. در هر دو رویکرد، تکنولوژی آموزشی فراتر از ابزار، به عنوان روش و رویکردی برای بهبود یادگیری عمل می‌کند. تفاوت اصلی این دو در نوع نگاه به یادگیرنده، یادگیری و نقش تکنولوژی در فرایند آموزش است.

* **سازنده گرایی**: سازنده‌گرایی به عنوان رویکردی بینابینی میان رفتارگرایی و شناخت‌گرایی، در واکنش به کاستی‌های هر دو مکتب شکل گرفت. این رویکرد، با نفی نگاه مطلق‌گرایانه به دانش، معتقد است که معنا و دانش توسط یادگیرنده ساخته می‌شود، نه منتقل یا کشف. سازنده‌گرایان افراطی مانند گلیسرزفلد حتی وجود واقعیت عینی مستقل از ذهن را انکار می‌کنند و بر این باورند که هر فرد براساس تجربه‌های شخصی، جهان خاص خود را می‌سازد.

در سازنده‌گرایی، یادگیری فرایندی فعال، زمینه‌مند و فردمحور است. تکنولوژی آموزشی در این دیدگاه به خلق محیط‌های یادگیری متنوع و معنادار برای هر فراگیر می‌پردازد؛ نه تولید یکسان برنامه‌های استاندارد برای همه. با گذر از دوران صنعتی و ورود به عصر اطلاعات، طراحی آموزشی به سمت تولید تجربیات یادگیری انحصاری برای هر یادگیرنده حرکت کرده است.

از راهبردهای مهم آموزشی در این رویکرد می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- **استاد-شاگردی شناختی**: تعامل میان نوآموز و خبره جهت یادگیری مهارت‌های شناختی و فراشناختی.
- **یادگیری زایشی**: تأکید بر نقش فعال فراگیر در درک، تحلیل و تولید معانی جدید.
- **یادگیری مبتنی بر پروژه**: ساخت محصول یا خدمت با تمرکز بر حل مسئله و کار گروهی در بازه‌های زمانی بلند.
- **داربست زنی حمایتی**: حمایت موقت و متناسب با نیاز فراگیر که تدریجاً حذف می‌شود.
- **مدل‌سازی**: یادگیری از طریق مشاهده و تحلیل الگوهای رفتاری یا شناختی.
- **نظارت**: فردی آگاه به عنوان راهنمایی برای شفاف‌سازی مسیر یادگیری و ارتقاء توانمندی‌های بالقوه.

در مجموع، سازنده‌گرایی نگاه تکنولوژی آموزشی را از ابزار به فرآیند معنادار ساختن دانش تغییر داده و آن را به عنصر بنیادین یادگیری تبدیل کرده است.

* **ارتباط گرایی در تکنولوژی آموزشی**: ارتباط‌گرایی به‌عنوان پارادایم نوین یادگیری در عصر دیجیتال، دانش را شبکه‌ای و توزیع‌شده در میان افراد و فناوری‌ها می‌داند. از منظر این رویکرد، یادگیری یعنی ایجاد و گسترش ارتباط میان گره‌های دانشی در شبکه‌های انسانی-فناورانه. ارتباط‌گرایی با تکیه بر هم‌افزایی فکری، بستر مناسبی برای به‌کارگیری تکنولوژی‌های نوین در آموزش فراهم می‌کند. این رویکرد نه‌تنها به بعد نرم‌افزاری در تکنولوژی آموزشی وزن می‌دهد بلکه بهره‌گیری نظریه‌ای از دیدگاه‌های سایر حوزه‌ها را مشروع می‌داند و فناوری‌های فیزیکی را در خدمت کاربردهای نظری می‌نشاند.

۳-۲-۲ بعد سخت افزاری تکنولوژی آموزشی (تکنولوژیهای محصولی

ریشه جنبش دیداری-شنیداری به دهه ۱۶۰۰ و آثار یوهان کامینیوس بازمی‌گردد. او معتقد بود یادگیری ابتدا از طریق حواس و سپس از طریق نمونه‌ها و موضوعات واقعی شکل می‌گیرد. او با نگارش کتاب «دنیای قابل رؤیت در تصاویر» (دهه ۱۶۵۰) آغازگر آموزش مصور شد. پس از او، یوهان پستالوزی در قرن نوزدهم با تأکید بر حرکت از عینی به انتزاعی، بستر تفکر آموزش دیداری را فراهم کرد. در ایالات متحده، اولین موزه مدرسه‌ای در سال ۱۹۰۵ افتتاح شد. با ظهور رسانه‌های شنیداری مثل رادیو و فیلم‌های صوت‌دار، جنبش آموزش دیداری به دیداری-شنیداری تغییر نام یافت و ادبیات گسترده‌ای در این زمینه شکل گرفت.

در جنگ جهانی دوم، فناوری‌های دیداری-شنیداری نقش پررنگی در آموزش نظامی پیدا کردند. ایالات متحده بیش از ۴۵۰ فیلم آموزشی تولید و هزاران پروژکتور خریداری کرد. این دوران باعث ظهور طراحی آموزشی به‌عنوان مفهومی نرم‌افزاری شد. پس از جنگ، توجه به رسانه‌های آموزشی شدت گرفت و مطالعاتی برای بررسی اثر رسانه‌ها بر یادگیری شکل گرفت.

مراحل تاریخی تکنولوژی آموزشی در جهان:

۱. **ابزار و وسایل آموزشی**: از سال ۱۹۰۰ شرکت‌ها شروع به ساخت پروژکتورها کردند. ابتدا این ابزارها بیشتر جنبه تجاری داشتند، اما کم‌کم در مدارس استفاده شدند. مدارس خیلی زود فهمیدند که ابزار به‌تنهایی کافی نیست.

۲. **مواد آموزشی**: تولید مواد آموزشی برای مدارس آغاز شد. فیلم‌سازان و عکاسان وارد میدان شدند و محتوای متناسب با کلاس‌های درسی تولید شد.

۳. **نظام‌های درسی:** از دهه ۱۹۵۰، توجه به ارتباط میان ابزار، محتوا، معلم و دانش‌آموز افزایش یافت. نظریه سیستم‌ها وارد آموزش شد و طراحی آموزشی و بازآموزی معلمان مطرح شد.

۴. **نظام‌های آموزشی**: در این مرحله، نیازهای فردی و اجتماعی دانش‌آموزان در طراحی محتوا لحاظ شد. متخصصانی چون جامعه‌شناسان و برنامه‌ریزان اقتصادی وارد میدان شدند. آموزش دیگر صرفاً به آموزش رسمی محدود نشد و به بستر جامعه نیز گسترش یافت.

۵. **نظام‌های اجتماعی**: در این مرحله، تکنولوژی آموزشی به‌عنوان فلسفه‌ای برای توسعه کلان کشور مطرح است. سازمان‌ها و نهادهای مختلف موظف به بهره‌گیری از آن برای تحقق اهداف توسعه ملی هستند.

تاریخچه تکنولوژی آموزشی در ایران:

۱. **مرحله اول (۱۳۰۶ تا ۱۳۴۰):** برخی مدارس اقدام به ایجاد آزمایشگاه کردند اما کمبود کادر، ابزار و اعتقاد به فناوری آموزشی موجب ناکامی شد. در سال ۱۳۰۸ اداره کل هنرهای زیبا وظیفه پشتیبانی از فعالیت‌های سمعی و بصری را برعهده گرفت.

۲. **مرحله دوم (۱۳۴۱ تا ۱۳۵۲):** تأسیس اداره آموزش فعالیت‌های سمعی و بصری در وزارت فرهنگ. جشنواره‌های بین‌المللی فیلم آموزشی، تلویزیون آموزشی (۱۳۴۳) و آغاز پخش برنامه‌های درسی. تلاش برای تأمین معلم و امکانات به کمک رسانه. به دلیل ضعف برنامه‌ریزی و هم‌راستایی، این اقدامات شکست خورد.

۳. **مرحله سوم (۱۳۵۳):** راه‌اندازی دوره فوق‌لیسانس تکنولوژی آموزشی با هدف تربیت متخصصین برای مراکز یادگیری. تولید مواد آموزشی، آموزش برنامه‌ای، و استفاده از دستگاه سیستم ۸۰ آغاز شد. سیستم ۸۰ نوعی ابزار چندرسانه‌ای ساده برای آموزش خواندن در کودکان بود.

۴. **مرحله چهارم**: تأسیس دانشگاه آزاد ایران که بعدها به دانشگاه پیام‌نور تبدیل شد. این دانشگاه بر اساس مدل آموزش از راه دور و نیمه‌حضوری عمل می‌کند و از کتاب‌های خودآموز، رسانه‌ها و ابزارهای ارتباطی بهره می‌برد. این نوع آموزش با حذف کلاس‌های ثابت، کلاس را به فضای مرور و رفع اشکال تبدیل کرد.

۵. **مرحله پنجم**: هنوز در ایران به‌طور کامل اجرا نشده است، اما به‌صورت نظری در قالب مقالاتی توسط افرادی چون صبا و یغما مورد بحث قرار گرفته. در این مرحله، تکنولوژی آموزشی بخشی از سیاست‌گذاری کلان کشور در زمینه توسعه است و باید در برنامه‌ریزی‌های ملی وارد شود.

در مجموع، روند رشد بعد سخت‌افزاری تکنولوژی آموزشی از ابزار ساده به نظام‌های پیچیده اجتماعی گسترش یافته است؛ در ایران این مسیر با تأخیر، ولی همراه با تلاش برای انطباق با الگوهای جهانی پیش رفته است.

محورهای مطالعاتی و حرفه ای تکنولوژی آموزشی (طراحی، توسعه یا تهیه و تولید، اجرا، مدیریت و ارزشیابی).

مقدمه

در قرن ۲۱، آموزش محور اصلی جامعه دانایی محور است. طراحی آموزشی به‌عنوان یکی از زیر مجموعه‌های آموزش، در کنار تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های آموزشی مطرح می‌شود. گرچه با برنامه‌ریزی درسی اشتراکاتی دارد، اما تفاوت در سطح تمرکز آن‌هاست: برنامه‌ریزی درسی به تصمیم‌گیری‌های کلان و ارزشی می‌پردازد، در حالی‌که طراحی آموزشی بر چگونگی آموزش و روش‌های تحقق اهداف آموزشی برای محتوای مشخص و فراگیران خاص تمرکز دارد؛ به‌عبارتی، این دو فرایند مکمل و در امتداد یکدیگرند.

۱-۴ طراحی آموزشی

طراحی آموزشی مانند نقشه‌کشی پیش از ساخت، برای آموزش ضرورتی انکارناپذیر است. این فرایند بخشی از تکنولوژی آموزشی است و تلاش می‌کند آموزش را منسجم، هدفمند و مؤثر کند. طراحی آموزشی، با ریشه در نظریه‌های سیستم،

یادگیری و ارتباطات، به دنبال توسعه روش‌های خاص برای آموزش محتوا به شاگردان مشخص است. برخلاف برنامه‌ریزی درسی که به محتوای «چه چیزی» می‌پردازد، طراحی آموزشی بر «چگونگی» آموزش تمرکز دارد و در دو سطح خرد (تاکتیکی) و کلان (استراتژیک) اجرا می‌شود.

۲-۴ تاریخچه طراحی آموزشی

تاریخچه طراحی آموزشی به دهه ۱۹۵۰ تا ۱۹۶۰ میلادی باز می‌گردد، زمانی که در زمینه‌های نظامی و تجاری برای حل مشکلات عملکردی به‌کار گرفته شد. ریشه‌های آن به نظریه‌های یادگیری، ارتباطات، و نظریه عمومی سیستم‌ها گره خورده است. طراحی آموزشی ابتدا با تأکید بر رسانه آغاز شد، اما به‌تدریج به سوی رویکردی نظام‌مند برای کنترل فرایند یادگیری از طریق پیام‌های طراحی‌شده حرکت کرد. تعاریف متعدد از تکنولوژی آموزشی، تحول این حوزه را نشان می‌دهند: تعریف سال ۱۹۷۰ تکنولوژی آموزشی را به‌عنوان رسانه‌ای در کنار معلم و کتاب درسی معرفی کرد؛ اما تعریف دوم همان سال، آن را فرایندی نظام‌مند برای طراحی، اجرا و ارزشیابی آموزش مبتنی بر پژوهش می‌دانست. تعریف‌های ۱۹۷۷، ۱۹۹۴ و ۲۰۰۶ نیز به‌ترتیب بر تجزیه و تحلیل، اجرا، و اخلاق در تسهیل یادگیری تأکید دارند. ریزر، تکنولوژی آموزشی را شامل تحلیل، طراحی، تولید، ارزشیابی و مدیریت فرایندها در حوزه‌های آموزشی و سازمانی می‌داند. طراحی نظام‌های آموزشی نیز از دهه ۱۹۴۰ و با نیازهای آموزشی ارتش آمریکا در جنگ جهانی دوم آغاز شد. از آن زمان، بیش از صد الگوی طراحی آموزشی توسعه یافته که تلفیقی از علم (نظریه‌محور) و هنر (خلاقانه) هستند.

۳-۴ مفهوم طراحی آموزشی

طراحی آموزشی یک فرایند نظام‌مند برای تسهیل یادگیری است که شامل تحلیل نیازهای یادگیرندگان، طراحی هدف‌های آموزشی، انتخاب راهبردها، تولید محتوا و ارزشیابی اثربخشی آموزش می‌شود. این فرایند چارچوبی برای توسعه آموزش براساس محتوای آموزشی و ویژگی‌های فراگیران فراهم می‌کند. طراحی آموزشی را می‌توان طراحی نظام‌مند آموزشی دانست که گام‌به‌گام نیازهای یادگیری را شناسایی کرده و راه‌حل‌های آموزشی را تولید و ارزیابی می‌کند.

در این مسیر، طراحان با بهره‌گیری از مدل‌های مشخص، آموزش‌هایی باکیفیت برای محیط‌های مختلف یادگیری ایجاد می‌کنند. فعالیت‌های کلیدی طراحی آموزشی شامل تعیین هدف‌ها، تحلیل محتوا، انتخاب رسانه‌ها و ابزارهای ارزشیابی است.

از نظر ساختاری، طراحی آموزشی در دو سطح خرد و کلان قابل بررسی است: سطح خرد به سازماندهی اجزای کوچک محتوا مانند مفاهیم و قواعد می‌پردازد و سطح کلان بر ترتیب و ترکیب بخش‌های اصلی محتوا تمرکز دارد. در نهایت، طراحی آموزشی به دنبال ایجاد محیط‌هایی است که فرصت به‌کارگیری توانمندی‌های فراگیران را فراهم آورد.

۴-۴ نظریه های یادگیری و طراحی آموزشی

نظریات یادگیری رفتارگرایی، شناخت گرایی، سازنده گرایی و ارتباط گرایی از جمله نظریات یادگیری هستند که هم تکنولوژی آموزشی و هم طراحی آموزشی را تحت تأثیر قرار داده اند و متخصصان حوزه نیز از این نظریات در طراحی آموزشی استفاده کرده اند.

۱-۴-۴ رفتار گرایی

رفتارگرایی یادگیری را تغییر در رفتار قابل مشاهده می‌داند و ذهن را چون جعبه‌ای سیاه تلقی می‌کند. بر این اساس، آموزش باید طوری طراحی شود که رفتارهای قابل سنجش و مطلوب ایجاد کند. طراحی آموزشی در این دیدگاه فرایندی سیستماتیک و متکی بر تحلیل وظیفه، تدوین اهداف رفتاری، طراحی توالی آموزشی، ارائه فرصت تمرین و ارزشیابی بر مبنای ملاک‌های مشخص است.

اصول رفتارگرایی در طراحی آموزشی شامل تأکید بر اهداف رفتاری، پیش‌آزمون، تسلط بر مراحل پایه، خردسازی محتوا، استفاده از تقویت و تمرین، و بهره‌گیری از رسانه‌های آموزشی برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین‌شده است. از جمله الگوهای مطرح در این حوزه می‌توان به الگوهای ADDIE، دیک و کری، گلاسر، کوک، هینیچ و میگر اشاره کرد.

مدل دیک و کری که یکی از شناخته‌شده‌ترین مدل‌های طراحی آموزشی رفتاری است، شامل ده مرحله است: سنجش نیاز، تحلیل آموزشی، تحلیل یادگیرنده، تعیین اهداف عملکردی، طراحی ابزار ارزشیابی، تدوین راهبرد، تولید مواد، ارزشیابی تکوینی، بازنگری آموزش و ارزشیابی نهایی. این مدل آموزش را به‌مثابه یک سیستم کامل می‌بیند که در آن اجزایی چون یادگیرنده، معلم، محیط، رسانه و فناوری به‌صورت تعاملی برای تحقق اهداف یادگیری عمل می‌کنند. در این مدل، طراح با تحلیل خرده مهارت‌ها و تعیین رابطه بین محرک و پاسخ، آموزش را ساختارمند و مؤثر می‌سازد.

۲-۴-۴ شناخت گرایی و طراحی آموزشی

شناخت‌گرایی در دهه ۱۹۵۰ در روان‌شناسی آمریکا ظهور یافت و به جای تمرکز بر رفتارهای قابل مشاهده، بر فرایندهای ذهنی نظیر حافظه، تفکر، انگیزش و سازماندهی دانش تأکید دارد. برخلاف رفتارگرایان، شناخت‌گرایان یادگیری را صرفاً پیوند بین محرک و پاسخ نمی‌دانند بلکه آن را حاصل پردازش، رمزگردانی و تلفیق اطلاعات جدید با دانش پیشین می‌دانند. در این دیدگاه، تغییرات رفتاری فقط به عنوان شاخصی از تغییرات ذهنی به‌کار می‌رود.

با تأثیر علم شناخت بر طراحی آموزشی از دهه ۱۹۷۰، تمرکز از رفتار بیرونی به فرایندهای شناختی درونی تغییر یافت. طراحی آموزشی شناخت‌گرا بر تحلیل دقیق یادگیرنده، شناخت ساختار دانش او، و ایجاد محیط‌های یادگیری فعال و معنادار تأکید دارد. اصول طراحی آموزشی در این رویکرد شامل درگیری فعال شاگرد، تحلیل سلسله‌مراتبی مطالب، سازمان‌دهی مؤثر محتوا و پیوند اطلاعات جدید با دانسته‌های قبلی است. نظریه‌پردازانی چون پیاژه، گانیه و ویگوتسکی نقش کلیدی در توسعه این دیدگاه داشته‌اند.

شناخت‌گرایی مسیر طراحی آموزشی را از یک الگوی صرفاً رفتاری به سوی درک عمیق‌تر یادگیرنده و فرایند یادگیری سوق داده و آن را غنی‌تر و پیچیده‌تر ساخته است

* **رویکرد شناختی و طراحی آموزشی** طراحی آموزشی ابتدا در زمینه‌های نظامی و تجاری دهه ۱۹۵۰ تا ۱۹۶۰ میلادی مطرح شد. در آن زمان تمرکز از رسانه صرف به طراحی و کنترل فرایند یادگیری با پیام‌های هدفمند تغییر یافت. تعریف‌های مختلفی طی زمان برای تکنولوژی آموزشی ارائه شده که از نگاه رسانه‌ای به سمت نگاهی نظام‌مند و مبتنی بر نظریه‌های یادگیری و ارتباطات حرکت کرده است. تعریف ۱۹۹۴، طراحی آموزشی را شامل طراحی، تولید، اجرا، مدیریت و ارزشیابی فرایندها و منابع یادگیری می‌داند. در نسخه ۲۰۰۶، به تسهیل یادگیری و بهبود عملکرد از طریق کاربرد اخلاقی فناوری تأکید شده است. ریزر نیز این حوزه را تحلیل، طراحی و مدیریت یادگیری در موقعیت‌های آموزشی و شغلی معرفی می‌کند. ریشه طراحی نظام‌های آموزشی به جنگ جهانی دوم بازمی‌گردد و از آن زمان تاکنون بیش از ۱۰۰ الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر نظریه‌های یادگیری شکل گرفته‌اند. طراحی آموزشی هم علمی مبتنی بر نظریه است و هم هنری خلاقانه در تولید مواد آموزشی.

رویکرد شناخت‌گرایی و طراحی آموزشی

شناخت‌گرایی با تأکید بر فرآیندهای ذهنی به جای رفتارهای آشکار، در دهه ۱۹۵۰ ظهور کرد و از دهه ۱۹۷۰ به‌تدریج بر طراحی آموزشی اثر گذاشت. در این رویکرد، یادگیری حاصل پردازش، ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات است، نه صرف پاسخ به محرک‌ها. طراحی آموزشی شناختی بر درگیری فعال ذهنی یادگیرنده، تحلیل شناختی محتوا و فعال‌سازی دانش پیشین تأکید دارد. برخلاف رفتارگرایی که بیشتر بر تحلیل تکلیف و محرک تمرکز دارد، شناخت‌گرایی تجارب یادگیری، راهبردهای شناختی، سبک‌های یادگیری و فراشناخت را وارد فضای طراحی آموزشی کرد.

شناخت‌گرایان اصولی مانند استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها، قطعه‌قطعه‌سازی اطلاعات، سازمان‌دهی هدفمند محتوا، فعال‌سازی دانش قبلی و هماهنگی محتوا با سطح شناختی یادگیرنده را توصیه می‌کنند. راهبردهایی چون برجسته‌سازی اطلاعات مهم، تنظیم سرعت نمایش، ترکیب شیوه‌های ارائه دیداری و شنیداری، و توجه به سبک‌های یادگیری، برای ارتقای پردازش اطلاعات و انتقال آن به حافظه بلندمدت به کار می‌روند. طراحان آموزشی در این رویکرد با تحلیل دقیق نیازهای شناختی و انگیزشی یادگیرنده، محیط یادگیری را به‌گونه‌ای طراحی می‌کنند که فراگیر بتواند فعالانه اطلاعات را رمزگذاری، ذخیره و بازیابی کند.

از مهم‌ترین الگوهای طراحی آموزشی شناخت‌گرا می‌توان به نظریه شرح و بسط، نظریه رویدادهای آموزشی گانیه، نظریه نمایش اجزا و نظریه کنترل انطباقی تفکر اشاره کرد. پیشنهادهای شناخت‌گرایان برای آموزش الکترونیکی نیز شامل تمرکز بر توجه، پردازش عمیق، و بهره‌گیری از فناوری‌های چندرسانه‌ای برای ارتقای یادگیری معنادار و ماندگار است

* **الگوی شرح و بسط رایگلوث**. الگوی شرح و بسط رایگلوث با هدف طراحی در سطح کلان و بر پایه روان‌شناسی شناختی ارائه شده است. هدف این الگو، سازماندهی محتوای آموزشی برای تحقق بهینه اهداف یادگیری است. محتوای آموزشی به سه دسته مفهومی، نظری و روش‌کاری تقسیم می‌شود و برای هرکدام توالی خاصی پیشنهاد می‌شود. اصل الگو بر کل‌نگری

و سپس تجزیه تدریجی محتوا تا رسیدن به جزئیات استوار است. پنج اصل این الگو شامل: ترتیب ساده به پیچیده، پیش‌نیازهای یادگیری، جمع‌بندی، ترکیب و تمثیل است. برای طراحی در سطح خرد، رایگلوث استفاده از الگوی مریل را توصیه می‌کند.

* **الگوی نمایش اجزا مریل**. الگوی نمایش اجزای مریل یک الگوی طراحی آموزشی در سطح خرد است که بر پایه نظریات گانیه و بریگز شکل گرفته و بر آموزش موضوعات شناختی تمرکز دارد. این الگو بر این باور است که هر موضوع شناختی از دو جزء اصلی تشکیل شده: تعمیم‌ها (مثل تعاریف مفاهیم یا قوانین کلی) و نمونه‌ها (موارد عینی برای درک بهتر تعمیم‌ها). این اجزا به دو شیوه ارائه می‌شوند: بیانی (توضیحی) و سؤالی (استفهامی). نوع ارائه به محتوای آموزش و عملکرد مورد انتظار از یادگیرنده بستگی دارد.

مریل چهار نوع عملکرد را در یادگیری مشخص می‌کند: یادآوری لفظی و معنایی برای مثال‌ها و تعمیم‌ها. همچنین انواع ارائه ثانویه (شرح و بسط) را برای تسهیل یادگیری معرفی می‌کند که شامل شش نوع است: زمینه‌ای، پیش‌نیاز، حافظه‌ای، کمکی، شکل ارائه و بازخورد. این عناصر برای جلب توجه، تثبیت مطالب و ارتقای سطح یادگیری به کار می‌روند.

چهار اصل کلیدی این الگو عبارت‌اند از: تفکیک ارائه اولیه و ثانویه، تنوع در مثال‌ها، توجه به سطح دشواری، و همتاسازی. مراحل اجرای این الگو نیز شامل تعیین ویژگی‌های یادگیرنده، نوع عملکرد، انتخاب نوع ارائه اولیه و ثانویه و به‌کارگیری اصول یادشده در طراحی محتوا است.

* **الگوی طراحی آموزشی گانیه و بریگز**. طراحی آموزشی ابتدا در زمینه‌های نظامی و تجاری دهه ۱۹۵۰ تا ۱۹۶۰ میلادی مطرح شد. در آن زمان تمرکز از رسانه صرف به طراحی و کنترل فرایند یادگیری با پیام‌های هدفمند تغییر یافت. تعریف‌های مختلفی طی زمان برای تکنولوژی آموزشی ارائه شده که از نگاه رسانه‌ای به سمت نگاهی نظام‌مند و مبتنی بر نظریه‌های یادگیری و ارتباطات حرکت کرده است. تعریف ۱۹۹۴، طراحی آموزشی را شامل طراحی، تولید، اجرا، مدیریت و ارزشیابی فرایندها و منابع یادگیری می‌داند. در نسخه ۲۰۰۶، به تسهیل یادگیری و بهبود عملکرد از طریق کاربرد اخلاقی فناوری تأکید شده است. ریزر نیز این حوزه را تحلیل، طراحی و مدیریت یادگیری در موقعیت‌های آموزشی و شغلی معرفی می‌کند. ریشه طراحی نظام‌های آموزشی به جنگ جهانی دوم بازمی‌گردد و از آن زمان تاکنون بیش از ۱۰۰ الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر نظریه‌های یادگیری شکل گرفته‌اند. طراحی آموزشی هم علمی مبتنی بر نظریه است و هم هنری خلاقانه در تولید مواد آموزشی

الگوی طراحی آموزشی گانیه و بریگز

الگوی گانیه و بریگز یکی از برجسته‌ترین مدل‌های طراحی آموزشی است که بر اساس مدل پردازش اطلاعات شکل گرفته است. گانیه یادگیری را متأثر از دو نوع شرایط می‌داند: شرایط درونی (دانش پیشین یادگیرنده) و شرایط بیرونی (رویدادهای برنامه‌ریزی‌شده توسط معلم). این الگو بر نه رویداد آموزشی کلیدی برای تسهیل یادگیری مؤثر تأکید دارد:

۱. جلب توجه یادگیرنده با روش‌هایی مانند تغییر محرک یا ارتباط با علایق او.

۲. اطلاع‌رسانی درباره اهداف آموزشی برای ایجاد تمرکز و انگیزه.

۳. یادآوری آموخته‌های قبلی جهت فعال‌سازی حافظه و پیوند با اطلاعات جدید.

۴. ارائه محرک‌های یادگیری نظیر مثال‌ها، تصاویر یا اشیا واقعی.

۵. راهنمایی برای یادگیری از طریق مثال‌های معنادار یا رهنمودهای غیرمستقیم.

۶. فراخوان عملکرد برای اجرای یادگیری و مشاهده نتایج آن.

۷. ارائه بازخورد درباره میزان صحت عملکرد یادگیرنده.

۸. ارزشیابی عملکرد با استفاده از نمونه‌های جدید برای سنجش تسلط.

۹. افزایش یادداری و انتقال از طریق مرور و کاربرد دانش در موقعیت‌های تازه.

این الگو به معلمان کمک می‌کند تا یادگیری را ساختارمند و مؤثر هدایت کنند. در آن، علاوه بر ارائه مستقیم دانش، فعالیت‌های تقویت‌کننده درونی‌سازی و انتقال یادگیری نیز جایگاه ویژه‌ای دارند. گانیه با تقسیم بازده‌های یادگیری به اطلاعات کلامی، مهارت‌های ذهنی، مهارت‌های حرکتی، نگرش‌ها و راهبردهای شناختی، طراحی آموزشی را دقیق‌تر و هدفمندتر کرده است. این رویکرد در آموزش نظامی، مراقبت‌های بهداشتی و سایر حوزه‌های حرفه‌ای کاربرد گسترده دارد و پایه‌ای برای طراحی بسیاری از دوره‌های آموزشی مدرن به شمار می‌آید.

۳-۴-۴ طراحی آموزشی گرا (سازنده گرا)

در دهه ۱۹۹۰، گرایش به ساخت‌گرایی تأثیر عمیقی بر طراحی آموزشی گذاشت. ساخت‌گرایان بر حل مسائل واقعی، همکاری یادگیرندگان، بررسی چندجانبه مسائل و مسئولیت‌پذیری در فرآیند یادگیری تأکید دارند. برخلاف رویکرد نظام‌مند سنتی، در ساخت‌گرایی دانش از پیش طراحی نمی‌شود بلکه یادگیرنده در تولید دانش مشارکت فعال دارد. این تغییر نگرش باعث شده طراحی از «طراحی آموزشی» به «طراحی محیط‌های یادگیری» تغییر یابد.

ساخت‌گرایی بر مبانی معرفت‌شناسی تازه‌ای تکیه دارد و فناوری‌های نوین را برای ایجاد تجارب یادگیری انفرادی و تعاملی به خدمت می‌گیرد. در این رویکرد، محتوا به صورت خطی منتقل نمی‌شود، بلکه یادگیرنده از طریق ابزارهایی مانند فرامتن‌ها و اینترنت خود مسیر یادگیری را انتخاب می‌کند. این امکان هرچند چالش‌هایی مانند گم‌گشتگی اطلاعات دارد، اما فرصت مواجهه با دیدگاه‌های گوناگون را فراهم می‌کند.

در محیط‌های یادگیری الکترونیکی، تعاملات باید جایگزین تعاملات حضوری شوند. ابزارهایی چون پست الکترونیکی، اتاق گفت‌وگو و کنفرانس‌های آنلاین نقش مهمی در این بستر دارند. یادگیری در ساخت‌گرایی فرایندی پویا و فعال است که در آن دانش با تعامل با محیط و تجربه ساخته می‌شود، برخلاف دیدگاه رفتارگرایی که ذهن را لوح سفید می‌داند. ساخت‌گرایی با تکیه بر دیدگاه کانت، ذهن را دارای ساختارهایی فطری برای یادگیری می‌داند

*** پیش فرضهای رویکرد ساخت گرایی:**

ساخت‌گرایی، یادگیری را فرایندی فعال و شخصی می‌داند که طی آن فرد با تکیه بر تجربه‌های خود، معنا و دانش می‌سازد. مهم‌ترین پیش‌فرض‌های این رویکرد به شرح زیر است:

- دانش از **تجربه فردی** حاصل می‌شود و یادگیری به‌عنوان **تفسیر شخصی از جهان** در نظر گرفته می‌شود.
- یادگیری، فرایندی فعال است که معنا از طریق تجربه فرد حاصل می‌گردد.
- تبادل دیدگاه‌ها و یادگیری مشارکتی، رشد فکری را ارتقا می‌دهد.
- یادگیری باید در موقعیت‌های واقعی اتفاق بیفتد، نه در قالبی انتزاعی و جدا از زندگی (مریل، ۱۹۹۴).

جوناسن (۱۹۹۱) هشت ویژگی محیط یادگیری ساخت‌گرایانه را مطرح می‌کند:

۱. **فعال بودن یادگیرنده:** یادگیری باید از طریق پردازش آگاهانه و تعامل فعال با اطلاعات و نتایج یادگیری انجام شود.

۲. **یادگیری ساختنی است:** یادگیرنده باید معنا را از طریق تلفیق دانش جدید با دانش پیشین خود ایجاد کند.

۳. **یادگیری مشارکتی است**: محیط آموزشی باید به همکاری بین یادگیرندگان اهمیت دهد و از کار گروهی حمایت کند.

۴. **هدف‌مندی یادگیری**: آموزش باید رفتار و عملکرد هدفمند یادگیرنده را پشتیبانی کند.

۵. **پرداختن به مسائل پیچیده**: ساده‌سازی افراطی مفاهیم منجر به تلقی سطحی از واقعیت می‌شود. مسائل پیچیده باید در آموزش وارد شوند.

۶. **زمینه‌مند بودن یادگیری**: یادگیری زمانی عمیق و معنادار است که در بستر واقعی زندگی و کاربردی انجام شود.

۷. **یادگیری گفت‌وگومحور**: گفتگو، ابزار اصلی ساخت معنا است و باید در محیط آموزشی تشویق شود.

۸. **یادگیری تأملی**: یادگیرنده باید از طریق سؤال‌پرسیدن، مهارت‌های فراشناختی خود را فعال کرده و معنا را درونی کند (ملکی، ۱۳۸۲).

الگوی طراحی آموزشی ام.ام.اس (MMS)

این الگو، از سوی میچام، مایلی و اسمیت (۲۰۰۶) ارائه شده و در دسته الگوهای ساخت‌گرایانه قرار دارد. مهم‌ترین نوآوری آن مرکزیت ارزشیابی در تمامی مراحل طراحی آموزشی است. ارزشیابی مانند خورشید در مرکز منظومه مراحل قرار دارد و تمامی فعالیت‌ها به‌طور مداوم حول آن در چرخش و بازنگری هستند.

مراحل هفت‌گانه الگو:

۱. **تعیین هدف‌های یادگیری**: هدف‌ها به‌عنوان نتایج نهایی آموزش، جهت، محتوا و ابزار ارزشیابی را مشخص می‌کنند.

۲. **تحلیل یادگیرنده و محیط**: بررسی ویژگی‌های عمومی (جنسیت، پایه، فرهنگ و...) و ویژگی‌های خاص (دانش پیشین، سبک‌های یادگیری).

۳. **طراحی راهبرد آموزشی**: شامل تعیین فعالیت‌هایی برای تحقق هدف‌ها از طریق راهبردهای آموزشی و یادگیری فعال.

۴. **شامل چهار راهبرد:** بازخوانی، تلفیق، سازمان‌دهی، و شرح و بسط.

۵. **انتخاب ابزار و رسانه آموزشی:** از استفاده مواد موجود تا طراحی محتوای جدید و انتخاب روش‌های آموزشی (اکتشافی، ایفای نقش، نمایش، بحث و پرسش و پاسخ).

۶. **طراحی محیط یادگیری**: طراحی محیط مناسب از نظر گرافیک، محتوا، تعاملات و ابزارهای چندرسانه‌ای.

۷. **تهیه روش‌ها و ابزارهای سنجش**: ارزشیابی فراگیران، ابزارها، رسانه‌ها، و فرایند آموزش؛ بازبینی و اصلاح نیز در این مرحله انجام می‌شود.

۸. **اجرا:** اجرای واقعی برنامه آموزشی و پشتیبانی مستمر از آن. ارزشیابی در این مرحله برای بازخوردگیری از عملکرد یادگیرنده انجام می‌شود.

در این مدل، ارزشیابی در تمامی مراحل الزامی است؛ کوتاهی در این مورد، منجر به طراحی ضعیف و نارضایتی ذی‌نفعان می‌شود.

نظریه ارتباط‌گرایی: یادگیری در عصر دیجیتال

نظریه ارتباط‌گرایی (کانکتیویسم) که توسط جورج زیمنس و استفان داونز مطرح شده، بر پایه یادگیری در شبکه‌های دیجیتال و پیچیده است. این نظریه پاسخ به ناکارآمدی مدل‌های سنتی یادگیری در مواجهه با پیچیدگی، سرعت و تحول فضای اطلاعاتی قرن ۲۱ است.

اصول کلیدی ارتباط‌گرایی:

یادگیری در دیدگاه‌های متنوع توزیع شده است.

دانش در شبکه‌ها مستقر است، چه انسانی و چه غیرانسانی.

تشکیل شبکه‌ها از طریق ارتباط گره‌های اطلاعاتی، جوهر یادگیری است.

یادگیری از تجهیزات غیرانسانی (رایانه، اینترنت) نیز حاصل می‌شود.

توانایی دانستن بیشتر از میزان دانش فعلی مهم‌تر است.

یادگیری، فرایندی دائمی و پیوسته است.

دیدن الگوها و تشخیص ارتباط‌ها میان مفاهیم، مهارت هسته‌ای عصر جدید است.

دقت و به‌روز بودن دانش، معیار اعتبار آن است.

تصمیم‌گیری، بخشی از فرایند یادگیری است.

در این رویکرد، "گره" ممکن است فرد، رایانه، پایگاه داده یا هر منبع اطلاعاتی دیگری باشد. "شبکه" به‌عنوان ساختار حاصل از اتصال این گره‌ها عمل می‌کند. ارتباط‌گرایی بر یادگیری شبکه‌ای، خودهدایت‌شده و تکنولوژی‌محور تأکید دارد. ذهن انسان خود گره‌ای درون شبکه‌ای بزرگتر است؛ این دیدگاه، نگاهی کل‌نگر به فرآیند یادگیری دارد.

نظریه ارتباط‌گرایی: یادگیری در عصر دیجیتال

نظریه ارتباط‌گرایی (کانکتیویسم) که توسط جورج زیمنس و استفان داونز مطرح شده، بر پایه یادگیری در شبکه‌های دیجیتال و پیچیده است. این نظریه پاسخ به ناکارآمدی مدل‌های سنتی یادگیری در مواجهه با پیچیدگی، سرعت و تحول فضای اطلاعاتی قرن ۲۱ است.

اصول کلیدی ارتباط‌گرایی:

۱. یادگیری در دیدگاه‌های متنوع توزیع شده است.
۲. دانش در شبکه‌ها مستقر است، چه انسانی و چه غیرانسانی.
۳. تشکیل شبکه‌ها از طریق ارتباط گره‌های اطلاعاتی، جوهر یادگیری است.
۴. یادگیری از تجهیزات غیرانسانی (رایانه، اینترنت) نیز حاصل می‌شود.
۵. توانایی دانستن بیشتر از میزان دانش فعلی مهم‌تر است.
۶. یادگیری، فرایندی دائمی و پیوسته است.
۷. دیدن الگوها و تشخیص ارتباط‌ها میان مفاهیم، مهارت هسته‌ای عصر جدید است.
۸. دقت و به‌روز بودن دانش، معیار اعتبار آن است.
۹. تصمیم‌گیری، بخشی از فرایند یادگیری است.

در این رویکرد، "گره" ممکن است فرد، رایانه، پایگاه داده یا هر منبع اطلاعاتی دیگری باشد. "شبکه" به‌عنوان ساختار حاصل از اتصال این گره‌ها عمل می‌کند. ارتباط‌گرایی بر یادگیری شبکه‌ای، خودهدایت‌شده و تکنولوژی‌محور تأکید دارد. ذهن انسان خود گره‌ای درون شبکه‌ای بزرگتر است؛ این دیدگاه، نگاهی کل‌نگر به فرآیند یادگیری دارد.

ساخت‌گرایی و ارتباط‌گرایی، دو رویکرد پیشرو در طراحی آموزشی معاصر هستند. ساخت‌گرایی بر تجربه‌محوری، یادگیری فعال و محیط‌های معنادار تأکید دارد؛ درحالی‌که ارتباط‌گرایی، آموزش را شبکه‌ای، توزیع‌شده و فناورمحور تعریف می‌کند. الگوی ام.ام.اس نیز تجسمی از اصول ساخت‌گرایانه در طراحی آموزشی است که با تاکید بر ارزشیابی مستمر، پویایی، بازنگری و مشارکت یادگیرنده، طراحی آموزشی را به فرایندی غیرخطی، منعطف و چندبعدی بدل می‌کند. نتیجه آن، یادگیری عمیق، هدفمند و منطبق با چالش‌های واقعی زندگی و دنیای پیچیده امروز خواهد بود.

٥-٤ طراحی آموزشی در آموزش های مبتنی بر فناوری ها

در آموزش‌های مبتنی بر فناوری—شامل آموزش‌های برخط، مجازی، از راه دور و آموزش‌های هم‌زمان یا غیرهم‌زمان—طراحی آموزشی همچون آموزش سنتی، ضرورتی اساسی و گام نخستین است. این نوع آموزش نیز نیازمند نقشه‌راهی است که تعاملات بین عناصر کلیدی مانند یاددهنده، یادگیرنده، محتوا، فناوری، رسانه‌ها و محیط آموزش را به‌مثابه یک سیستم منسجم، از پیش طراحی کند (مور و کرسلی).

نقطه آغاز طراحی آموزشی در این فضا، شناخت دقیق اجزای سیستم است. این اجزا شامل: ساختار و ویژگی‌های سازمان یاددهنده، نوع و سازماندهی محتوای آموزشی، فناوری‌های در دسترس، سیاست هم‌زمانی یا غیرهم‌زمانی آموزش، نوع تعاملات یاددهنده و یادگیرنده، و روش‌های رفع اشکال است. هدف از طراحی، ایجاد تعامل مؤثر میان این اجزا به‌منظور افزایش کارایی، بهره‌وری، و کیفیت یادگیری است. طراحی موفق زمانی حاصل می‌شود که تعادل دقیقی میان این عناصر برقرار گردد و بازبینی و ارزشیابی مستمر نیز در دستور کار قرار گیرد.

یکی از موضوعات مهم در طراحی آموزشی مبتنی بر فناوری، **بازطراحی دروس سنتی** است. بسیاری از دروسی که قبلاً به شکل سنتی تدریس شده‌اند، برای ارائه مؤثر در فضای مجازی نیاز به بازنگری دارند. این بازنگری باید شامل استفاده از ابزارهای دیداری مانند نمودارها، جداول، تصاویر و روش‌های گرافیکی باشد که موجب درگیری بیشتر یادگیرنده با محتوا می‌شود.

نکته دیگر، **طراحی تعاملات آموزشی** است. تمرکز صرف بر بخشی از تعاملات محیط آموزشی موجب انحراف مسیر طراحی می‌شود. تعاملات باید به‌طور همه‌جانبه برنامه‌ریزی شده و امکان مشارکت فعال یادگیرندگان در ایجاد تعاملات فراهم شود. **فعالیت‌های گروهی** نیز باید مورد توجه قرار گیرند تا محیط اجتماعی آموزش در بستر فناوری به درستی بازنمایی شود.

یکی از چالش‌های مهم در آموزش از راه دور، **مشکلات فناوری** است. لذا باید سناریوهای جایگزین برای مواقع بروز مشکلات تکنولوژیکی در زمان تحویل تکالیف یا اجرای پروژه‌ها از قبل پیش‌بینی و به اطلاع یادگیرندگان رسانده شود.

در آموزش‌های از راه دور، **فقدان تماس‌های چشمی و تعاملات دیداری** بین مدرس و یادگیرنده، از جمله چالش‌های اساسی است. در محیط‌های آموزش سنتی، این تعاملات به مدرسان کمک می‌کردند تا بازخوردهای فوری دریافت کنند، اما در آموزش‌های مبتنی بر فناوری، چنین بازخوردهایی محدود یا حتی غایب است. حتی ویدیوکنفرانس‌ها نیز تعامل دیداری کامل را تضمین نمی‌کنند. به همین دلیل، برنامه‌ریزی آموزشی باید پویا و انعطاف‌پذیر باشد.

در مرحله **شناخت مخاطبین طراحی آموزشی**، تحلیل دقیق یادگیرندگان از اهمیت بالایی برخوردار است. این تحلیل شامل: تعداد دانشجویان، سطح دسترسی به فناوری، پیشینه علمی، تجربیات قبلی، سن، محل زندگی، سبک‌های یادگیری (براساس نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر) و توانمندی‌های شناختی آنان است. برای مثال، پیش‌آزمون‌ها و پوشه‌های عملکردی ابزارهایی هستند که اطلاعات خوبی در خصوص دانش پیشین یادگیرندگان فراهم می‌آورند و به شخصی‌سازی محتوا کمک می‌کنند.

یادگیرندگان منزوی، محیط آموزش مبتنی بر فناوری را مناسب می‌یابند زیرا در این فضا می‌توانند بدون فشار اجتماعی مستقیم، با محتوا و مدرس تعامل داشته باشند. همچنین، این نوع آموزش امکان بهره‌برداری از تنوع فرهنگی، زبانی و تجربی را برای یادگیرندگان فراهم می‌سازد.

پیش از طراحی برنامه آموزشی، مدرسان باید به سؤالات کلیدی پاسخ دهند: پیشینه علمی، فرهنگی و علایق یادگیرندگان چیست؟ چه میزان با فناوری آشنا هستند؟ آیا می‌توان کلاس را به گروه‌های کوچک تقسیم کرد؟ این شناخت اولیه، پایه طراحی تعاملات و محتوا را شکل می‌دهد.

تنظیم هدف‌های آموزشی یکی دیگر از ارکان طراحی آموزشی در بستر فناوری است. هدف‌های کلی و عینی باید مطابق با نیازهای یادگیرندگان، محتوای ارائه‌شده، شرایط آموزشی و امکانات فناورانه تدوین شوند. این اهداف باید به‌گونه‌ای نگارش شوند که شرایط، عملکرد مورد انتظار و استانداردهای ارزیابی را به‌وضوح مشخص سازند.

در نهایت، **دسترسی آسان به منابع آموزشی، تنوع رسانه‌ها، هماهنگی با سبک‌های مختلف یادگیری** و تعریف مسیرهای کاربردی برای انتقال دانش به عمل، همگی از عوامل مؤثر در موفقیت طراحی آموزشی در بستر فناوری هستند. طراحی مناسب موجب خواهد شد یادگیرندگان نه‌تنها یاد بگیرند، بلکه درک کنند چگونه و چرا یاد می‌گیرند.

۶-۴ تعیین استراتژی اموزشی و نوع رسانه

در آموزش‌های مبتنی بر فناوری، تعیین استراتژی آموزشی و انتخاب رسانه، از ارکان کلیدی طراحی مؤثر محسوب می‌شود. در این نوع آموزش، نقش یادگیرندگان فراتر از مخاطب منفعل است؛ آنان با بازخوردهای خود می‌توانند در شفاف‌سازی اهداف، شکل‌دهی به محتوا و بهبود فرایند آموزش مشارکت فعال داشته باشند. مدرس باید پیش از سازماندهی محتوا، نیازها و دیدگاه‌های یادگیرندگان را دریافت کند، چرا که در آموزش‌های فناورمحور، برخلاف رویکرد مدرس‌محور سنتی، مرکز تصمیم‌گیری آموزشی یادگیرنده است.

انتخاب رسانه

انتخاب رسانه آموزشی باید متناسب با محتوا، اهداف یادگیری، شرایط و موقعیت یادگیرندگان، و منابع فناوری موجود انجام گیرد. مک‌آلپین و وستون (۱۹۹۴) معیارهایی همچون هماهنگی با برنامه درسی، صحت اطلاعات، انگیزه‌زایی، کیفیت فنی و بی‌طرفی محتوا را برای انتخاب رسانه پیشنهاد داده‌اند. در آموزش‌های فناورانه، استفاده از رسانه‌های دیداری، به‌ویژه در فضای مجازی، ضرورتی انکارناپذیر است؛ با وجود این، بسیاری از مدرسان زمان کافی برای تولید رسانه‌های دیداری اختصاص نمی‌دهند، درحالی‌که صرف وقت در این زمینه، به‌طور مستقیم در رشد یادگیری تأثیرگذار است.

شناخت محیط یادگیری

طراحی محیط یادگیری در آموزش‌های فناورمحور نیازمند درک دقیق از ویژگی‌های فنی، منابع و نوع تنظیمات زمانی و مکانی کلاس است. کلاس‌های هم‌زمان مانند ویدئوکنفرانس‌ها با کلاس‌های غیرهم‌زمان در طراحی فنی، تعاملات و دسترسی به منابع تفاوت دارند. آشنایی کامل مدرس با ابزارهای سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، پیش‌نیاز طراحی اثربخش است. منابع آموزشی نیز باید قابل‌دسترسی، متنوع و متناسب با نیاز یادگیرندگان باشند.

طراحی برای آموزش در اینترنت

در محیط آموزش برخط، سه عامل کلیدی باید مورد توجه قرار گیرد:

۱. **آمادگی مدرس**: منابع و محتوا باید پیش از شروع دوره بارگذاری و آزموده شده باشند تا از بروز ناهماهنگی‌ها جلوگیری شود.

۲. **چهارچوب ارتباطی**: باید برای یادگیرندگان روشن شود که مدرس در چه زمان‌هایی پاسخگو و فعال است تا از سردرگمی و بی‌اعتمادی جلوگیری شود.

۳. **برنامه‌ریزی زمانی**: لازم است به یادگیرندگان توصیه شود تا برنامه زمانی منظم هفتگی برای انجام تکالیف برخط در نظر بگیرند. انباشته شدن وظایف، یکی از دلایل عمده شکست در اجرای تکالیف است.

ارزشیابی مستمر

دو پرسش کلیدی باید در ارزشیابی طراحی آموزشی پاسخ داده شوند:

۱. آیا برنامه کار می‌کند؟

۲. چگونه می‌توان یادگیری را بهبود بخشید؟

برای پاسخ به این سؤالات، مدرس باید بر همه ابعاد آموزشی و فناوری اشراف داشته باشد. اختلالات یادگیری می‌توانند ناشی از محتوا، روش آموزش، یا مشکلات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری باشند. پیش‌بینی این موارد و آماده‌سازی سناریوهای جایگزین در طراحی، امری حیاتی است.

قوانین طلایی طراحی آموزش مبتنی بر فناوری

بانس (فولی، ۲۰۰۳) دوازده قانون کلیدی برای طراحی آموزش فناورانه ارائه داده که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: انتخاب دقیق محتوای آموزشی، طراحی تخصصی برای هر رسانه، استفاده ترکیبی از رسانه‌های چاپی، سمعی، بصری و کامپیوتری، در نظر گرفتن هزینه‌ها، ایجاد تعامل پویا، کار تیمی میان متخصصان محتوا و فناوری، و در نهایت تمرکز بر یادگیرنده به‌جای فناوری به‌عنوان محور آموزش. در این رویکرد، فناوری تنها ابزار یادگیری است، نه هدف آن.

جنبه های تکنولوژی آموزشی

۱-۵ تعریف چندرسانه ای

چندرسانه‌ای به ترکیب متن، تصویر، صدا، انیمیشن و ویدئو اطلاق می‌شود که از طریق رایانه یا سایر ابزارهای الکترونیکی ارائه می‌شود (تیمونی و همکاران، ۱۳۸۵). با دیجیتالی شدن فناوری، شکل‌های ابتدایی چندرسانه‌ای جای خود را به تجارب پیچیده و شخصی‌سازی‌شده‌ای داده‌اند که از تعامل هم‌زمان متن، صدا، تصویر و ویدئو در محیط رایانه بهره می‌برند. این تحول، امکان کنترل بیشتر محتوا توسط یادگیرنده و پاسخ به نیازهای فردی را فراهم ساخته است (ذوفن، ۱۳۸۹).

تاریخچه و سیر تحول

ریشه‌های مفهومی چندرسانه‌ای در ایده‌های اسکینر (۲۰۱۲) یافت می‌شود که معتقد بود با استفاده از دستگاه‌های مکانیکی می‌توان یادگیری را فردی‌سازی کرد. این نگرش منجر به طراحی نخستین ماشین تدریس شد که مبنای تعامل و یادگیری خودتنظیمی را فراهم ساخت.

نقش آموزشی چندرسانه‌ای‌ها

چندرسانه‌ای‌ها ابزاری قدرتمند در آموزش هستند که مزایایی چون یادگیری تعاملی، امکان شبیه‌سازی، حل مسئله، دسترسی سریع به اطلاعات، و تقویت یادگیری عمیق را به همراه دارند. این فناوری با تحریک ابعاد شناختی، یادگیری اکتشافی، خلاقیت و تعامل اجتماعی یادگیرنده را ارتقا می‌دهد. به‌علاوه، چندرسانه‌ای‌ها امکان آموزش چندوجهی را با ترکیب عناصر دیداری و شنیداری فراهم کرده و مسیر دسترسی مستقل به دانش را هموار می‌سازند (یونسکو و بوکو، ۲۰۰۹).

کاربرد و ویژگی‌ها

چندرسانه‌ای‌ها چندحسی و چندبعدی‌اند، قابلیت درگیری ذهنی و شناختی بالایی دارند، و مفاهیم انتزاعی را عینی و قابل فهم می‌سازند. یادگیرندگان با سرعت و سبک یادگیری خود محتوا را دریافت می‌کنند. اما اثربخشی آن وابسته به ترکیب مؤثر با طراحی آموزشی سنجیده و هدفمند است؛ فناوری به‌تنهایی کافی نیست، بلکه تفکر آموزشی زیربنای تأثیر واقعی آن است.

۵-۲ تلویزیون آموزشی

تلویزیون آموزشی با آغاز پخش برنامه‌های منظم از سال ۱۹۳۶ توسط بی‌بی‌سی شکل گرفت و پس از جنگ جهانی دوم به‌سرعت گسترش یافت. در دهه ۱۹۵۰، با اختصاص ۲۲۴ کانال تلویزیونی برای اهداف آموزشی توسط کمیته ارتباطات فدرال آمریکا، تلویزیون به‌عنوان رسانه‌ای مهم در نهضت آموزش دیداری-شنیداری تثبیت شد (ریزر، ۲۰۰۱؛ مالندا، ۲۰۰۸).

۵-۳ تلویزیون تعاملی

علیرغم سرمایه‌گذاری‌های گسترده در تلویزیون آموزشی، از اوایل دهه ۱۹۷۰ علاقه به آن کاهش یافت. دلایلی چون مقاومت معلمان، هزینه‌های بالا، ارتباط یک‌طرفه و ناکارآمدی در بهبود یادگیری مطرح بود (ریزر، ۲۰۰۱). با تأثیر انقلاب شناختی در دهه ۱۹۶۰، رویکردهایی چون مشارکت فعال یادگیرندگان و یادگیری اکتشافی تقویت شد و تلویزیون‌های آموزشی جدیدی به‌ویژه در علوم و مطالعات اجتماعی توسعه یافتند (مالندا، ۲۰۰۸). همچنین، ظهور تلویزیون کابلی و ماهواره‌ای، امکان پخش گسترده‌تر، زنده و بین‌المللی برنامه‌های آموزشی را فراهم کرد (سیمیون، ۲۰۰۸).

۵-۴ تلویزیونهای مبتنی بر فناوری های جدید

تلویزیون‌های مبتنی بر فناوری‌های جدید با بهره‌گیری از زیرساخت‌هایی چون **فیبر نوری** و **خط اشتراک دیجیتال (DSL)**، امکان انتقال داده با سرعت بالا و کیفیت برتر را فراهم کرده‌اند (زنگنه حسین، ۱۳۹۱). این فناوری‌ها بستری برای **تلویزیون اینترنتی (IPTV)** ایجاد کرده‌اند که از طریق پروتکل‌های شبکه اینترنت، پخش کانال‌ها را با کیفیت بالا، کنترل بیشتر مخاطب، تعامل

دوسویه، مدیریت انعطاف‌پذیر محتوا و بهبود بازخورد ممکن می‌سازد (رامیرز، ۲۰۰۸). IPTV جایگزینی نوین برای پخش سنتی از طریق زمین، کابل یا ماهواره محسوب می‌شود.

۵-۵ عصر دیجیتال

ظهور ریزکامپیوترها در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ توسط شرکت‌هایی مانند اپل و آی‌بی‌ام، موجب گسترش استفاده از رایانه در آموزش شد (مالندا، ۲۰۰۸). رسانه‌های دیجیتال بار دیگر به‌عنوان ابزارهای مؤثر آموزشی مطرح شدند، اما همچنان با انتقاداتی روبرو بودند؛ از جمله دیدگاه کلارک (۱۹۸۳) که رسانه را صرفاً ناقل محتوا دانست، نه عامل تأثیرگذار بر یادگیری. در نتیجه، تمرکز پژوهش از سخت‌افزار به بررسی نظریه‌ها و فناوری‌های نرم‌افزاری تغییر یافت و زمینه‌ساز تحول در تکنولوژی آموزشی شد.

۶-۵ اینترنت

اینترنت که ریشه آن به پروژه‌های نظامی وزارت دفاع آمریکا در دهه ۱۹۶۰ بازمی‌گردد، در سال ۱۹۶۹ با ایجاد نخستین گره شبکه شکل گرفت (سبستا، ۲۰۰۹). در دهه ۱۹۹۰ وارد حوزه آموزش شد و با ایجاد بسترهای جدید، نقش دوگانه‌ای به‌عنوان پشتیبان منابع آموزشی و فراهم‌کننده فرصت‌های یادگیری برای غایبان کلاس‌های حضوری ایفا کرد (مالندا، ۲۰۰۸؛ یونسکو، ۲۰۰۲).

۷-۵ مدرسه هوشمند

ظهور فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، به‌ویژه اینترنت، تحولی بنیادین در ابعاد مختلف زندگی انسانی ایجاد کرده و آموزش را نیز دگرگون ساخته است. اینترنت با سرعت انتقال بالا و دسترسی جهانی، بستر شکل‌گیری آموزش الکترونیکی، مدارس هوشمند و جامعه اطلاعاتی را فراهم کرده است. در این جامعه، دانایی و بهره‌مندی از دانش نقش محوری دارد و آموزش الکترونیکی به‌عنوان یکی از کارآمدترین شیوه‌های توسعه فردی و سازمانی شناخته می‌شود.

مدارس هوشمند محصول این تحولات‌اند. مدرسه هوشمند یک نهاد آموزشی فیزیکی است که کنترل و مدیریت آن مبتنی بر فناوری‌های نوین، شبکه‌های ارتباطی و محتوای الکترونیکی است. در این مدارس، نقش یادگیرنده و یاددهنده دگرگون شده و دانش‌آموزان از جایگاه مصرف‌کننده محتوا به تولیدکننده و مشارکت‌کننده در فرآیند یادگیری ارتقا یافته‌اند. آموزش، بر پایه دانش‌آموزمحوری، مهارت‌های فکری، تعامل جهانی و استقلال یادگیرنده طراحی شده است.

مدارس هوشمند بر اساس هفت اصل کلیدی شکل می‌گیرند: دانش خلاق، استعداد یادگیری، فهم عمیق مطالب، یادگیری برای تسلط و انتقال، ارزیابی متمرکز، حل مسئله و سازمان آموزشی پویا. این اصول، زمینه‌ساز تربیت دانش‌آموزانی پژوهشگر، مستقل و آماده برای عصر اطلاعات‌اند.

از نظر تاریخی، آموزش ابتدا ماهیتی انفرادی داشت، اما از میانه قرن نوزدهم، با شکل‌گیری آموزش‌های مبتنی بر پایه و سن، سیستم آموزش گروهی و صنعتی شکل گرفت که یکسان‌سازی و عدم توجه به تفاوت‌های فردی را در پی داشت. در واکنش به این ساختار غیرمنعطف، از دهه ۱۸۹۰، توجه به آموزش انفرادی مجدداً مطرح شد (ریزر، ۱۹۸۷).

امروزه، مدرسه هوشمند پاسخ به نیاز دنیای متغیر و مشاغل وابسته به فناوری است. در این چارچوب، دانش‌آموزان با منابع علمی جهانی، معلمان و همتایان خود در تعامل قرار می‌گیرند و آموزش محدود به مرزهای جغرافیایی یا قالب‌های سنتی نیست، بلکه پویا، تعاملی و سازگار با نیازهای فردی و جهانی است.

۸-۵ آموزش الکترونیکی

آموزش الکترونیکی یکی از تحولات بنیادین در عرصه آموزش و یادگیری در عصر اطلاعات است که با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی، همچون اینترنت و چندرسانه‌ای، ساختار سنتی آموزش را به چالش کشیده و آن را متحول کرده است. این نوع آموزش با فراهم کردن دسترسی آزاد، سریع و فراگیر به منابع علمی و ابزارهای تعاملی، به عنوان موتور محرکه «عصر آگاهی» شناخته می‌شود.

مفهوم آموزش الکترونیکی

آموزش الکترونیکی به استفاده ساختارمند از ابزارهای الکترونیکی مانند رایانه، اینترنت، سیستم‌های چندرسانه‌ای و شبکه‌ها برای تسهیل فرایند یاددهی–یادگیری اطلاق می‌شود. این نوع آموزش با رویکرد یادگیرنده‌محور، بهبود کیفیت یادگیری، تعامل از راه دور، و انعطاف زمانی و مکانی در آموزش همراه است. پژوهشگران مختلف از جمله مایر، الیوت ماسی، کلارک، و زارعی زوارکی تعاریف متنوعی برای آموزش الکترونیکی ارائه کرده‌اند، اما همگی بر استفاده از فناوری دیجیتال برای گسترش یادگیری تأکید دارند.

پیشینه جهانی آموزش الکترونیکی

ایده اولیه آموزش الکترونیکی به دهه ۱۹۶۰ و پروژه ARPA بازمی‌گردد که با هدف ایجاد شبکه‌ای برای تبادل اطلاعات علمی و نظامی در آمریکا شکل گرفت. با گسترش اینترنت در دهه ۱۹۹۰، آموزش الکترونیکی به‌عنوان یک شیوه رسمی و موثر آموزش، رشد چشمگیری یافت. دو موج تحول در این حوزه شناسایی شده است:

- **موج اول (۱۹۹۹–۱۹۹٤):** استفاده از پست الکترونیکی، مرورگرهای وب و آموزش‌های مبتنی بر رایانه، کیفیت پایین، اجراهای متناوب.
- **موج دوم (۲۰۰۵–۲۰۰۰):** ظهور فناوری‌هایی چون جاوا، پهنای باند بالا، وب‌سایت‌های تعاملی و استانداردهای آموزشی پیشرفته.

دانشگاه MIT در سال ۲۰۰۱ با انتشار آزاد محتوای دروس خود، گامی مهم در دسترسی آزاد علمی برداشت که بازتاب جهانی پیدا کرد.

مزایای آموزش الکترونیکی

آموزش الکترونیکی مرزهای جغرافیایی را از میان برداشته و یادگیری را جهانی، همگانی و ۲۴ ساعته ساخته است. مزایای کلیدی آن عبارت‌اند از:

- **دسترسی فراگیر**: یادگیری در هر زمان و مکان برای همه اقشار.

- **تشویق به آزاداندیشی**: بستر بحث، تبادل نظر و نقد سازنده.
- **ایجاد جوامع یادگیرنده پایدار**: تبادل دانش فراتر از دوره آموزشی.
- **کاهش هزینه‌ها و افزایش بهره‌وری**: به‌ویژه در سازمان‌ها و مؤسسات.

محتوای آموزشی در یادگیری الکترونیکی

با پیشرفت فناوری چندرسانه‌ای، محتوای آموزشی نیز دگرگون شده است. محتوای الکترونیکی ترکیبی از متن، صدا، تصویر، و انیمیشن است که با استفاده از نرم‌افزارهای رایانه‌ای تولید می‌شود. این محتوا باید از دو جهت طراحی شود:

۱. **معیارهای** عمومی محتوا:

- اعتبار علمی و فنی
- پوشش کامل موضوع (دامنه)
- توالی منطقی مطالب
- تدوین فعال با تمرین و پرسش
- انسجام و زیبایی ظاهری

۲. ویژگی‌های محتوای مناسب برای آموزش الکترونیکی:

- **تعاملی بودن**: فراگیر بتواند در فرایند آموزش نقش فعال داشته باشد.
- **مثال‌ها و توضیحات کامل**: جزئیات کافی برای سطوح مختلف یادگیرنده فراهم کند.
- **چندرسانه‌ای بودن**: استفاده از ترکیب تصویر، صدا، و انیمیشن برای جذابیت بیشتر و یادگیری مؤثرتر.

تفاوت محیط نشر الکترونیکی با نشر سنتی

محیط نشر الکترونیکی دارای ویژگی‌هایی متمایز نسبت به نشر سنتی است:

- **تنوع محتوا**: استفاده هم‌زمان از متن، تصویر، صوت و ویدئو.
- **غیرخطی بودن**: امکان پیمایش محتوای آموزشی از هر نقطه به نقطه دیگر با استفاده از لینک‌ها.
- **درون‌خطی بودن**: تعامل هم‌زمان با منابع آموزشی و دیگر کاربران.
- **شیوه نگهداری دیجیتال**: منابع در قالب فایل‌های الکترونیکی ذخیره و مدیریت می‌شوند، برخلاف شیوه‌های فیزیکی در نشر سنتی.

تجارب ملی و بین المللی کاربرد تکنولوژی آموزشی در آموزش ویژه

مطالعه دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه، بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌های فردی است. این دانش‌آموزان که ممکن است دارای کم‌توانی ذهنی، ناتوانی جسمی، اوتیسم، اختلال ارتباطی، تیزهوشی و... باشند، برای شکوفایی استعدادهای خود نیاز به آموزش خاص دارند. آموزش ویژه به طور خاص طراحی شده تا این نیازهای منحصر به فرد را پوشش دهد (فرند و بورسیک، ۲۰۱۵؛ هالاهان و کافمن، ۲۰۰۶).

مفهوم آموزش فراگیر در سال‌های اخیر به عنوان رویکردی منصفانه برای پاسخگویی به همه فراگیران مطرح شده است. اما اجرای آن با دیدگاه‌های متفاوت همراه است؛ برخی مسئولیت را بر دوش معلمان کلاس، برخی بر عهده متخصصان و برخی به همکاری مشترک تأکید دارند. آموزش فراگیر بدون بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) امکان‌پذیر نیست.

ICT شامل مجموعه‌ای از ابزارهای دیجیتال مانند رایانه، شبکه، نرم‌افزارها و منابع آنلاین است که نقش کلیدی در بهبود یادگیری دارند. در آموزش ویژه، فناوری نقش کمکی و توان‌بخشی دارد؛ از جمله ارتقاء مهارت‌های کاربردی، تقویت یادگیری مستقل و افزایش دسترسی به منابع و محتوا.

اهداف کلی آموزش ویژه شامل رشد فردی، آماده‌سازی برای زندگی مستقل، پرورش مهارت‌های مطالعه و کار، خودآموزی، عزت‌نفس و خلاقیت است. اهداف جزئی نیز در حوزه‌های ذهنی، اخلاقی، اجتماعی، جسمی و زیبایی‌شناختی تعریف شده است.

طبقه‌بندی این دانش‌آموزان شامل گروه‌هایی با ناتوانی یادگیری، شنوایی، بینایی، جسمانی، هیجانی، اوتیسم و نیز دانش‌آموزان تیزهوش است.

فناوری اطلاعات و ارتباطات توانسته تحولی بنیادین در آموزش ویژه ایجاد کند. فناوری توانا ساز، به افراد ناتوان این امکان را می‌دهد که توانایی‌هایی را کسب کنند که پیش از آن قادر به انجام آن نبوده‌اند. استفاده صحیح از فناوری در این زمینه، نیازمند تطابق ابزارها با نوع ناتوانی دانش‌آموز است.

اهمیت ICT در آموزش ویژه در چند بُعد نمود پیدا می‌کند:

- **افزایش انگیزه**: استفاده از فناوری باعث مشارکت فعال دانش‌آموزان می‌شود.
- **بهبود دسترسی**: ابزارهایی مانند صفحه‌کلید ویژه یا نرم‌افزار تبدیل متن به گفتار به دانش‌آموزان کمک می‌کند.
- **افزایش پیشرفت**: آموزش چندرسانه‌ای می‌تواند به بهبود درک و علاقه‌مندی کمک کند.
- **تمایزگذاری آموزشی**: فراهم‌سازی محتوا و ابزارهای مناسب برای نیازهای فردی.
- **مدیریت بهتر یادگیری**: سنجش پیشرفت از طریق نرم‌افزارهای تحلیلگر.
- **پشتیبانی از خانه و مدرسه:** منابع آنلاین امکان یادگیری را حتی در منزل برای بیماران فراهم می‌کنند.

فناوری اطلاعات همچنین با کاهش حجم کارهای اداری، ایجاد بانک اطلاعاتی، ساده‌سازی ارتباطات با والدین و معلمان و تسهیل مستندسازی پیشرفت تحصیلی، در مدیریت مدارس نقش مؤثری ایفا می‌کند. راهبردهای دولتی نیز در جهت تسهیل مشارکت، افزایش انتظارات و حمایت از یادگیری مستقل، بر به‌کارگیری این فناوری تأکید دارند.

در نهایت، فناوری اطلاعات و ارتباطات ابزاری توانمند در راستای تحقق عدالت آموزشی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه است که با طراحی دقیق، استفاده تطبیقی و بهره‌گیری هدفمند می‌تواند بستری مناسب برای ارتقاء یادگیری و شکوفایی استعدادهای این گروه فراهم آورد.

کاربرد رایانه در آموزش ویژه

با پیشرفت روزافزون فناوری، رایانه به یکی از ابزارهای کلیدی در بهبود آموزش برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه تبدیل شده است. رایانه‌ها نه تنها محیطی انگیزشی و بدون تهدید برای یادگیری فراهم می‌کنند، بلکه ابزارهایی برای غلبه بر موانع ارتباطی و فیزیکی محسوب می‌شوند. استفاده از نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای آموزشی باعث شده است که یادگیری برای این گروه از دانش‌آموزان شخصی‌سازی شود و فرایند یاددهی-یادگیری از طریق تقویت تمرکز، تعامل و بازخورد مؤثر بهبود یابد.

رایانه در آموزش ویژه چهار نقش اساسی ایفا می‌کند:

۱. **وسیله کمک یادگیری**: رایانه با فراهم‌سازی آموزش خودتنظیم، ارائه محتوا به صورت گام‌به‌گام و ذخیره پیشرفت دانش‌آموز، بستری مؤثر برای یادگیری ایجاد می‌کند. این ویژگی‌ها منجر به افزایش تعامل، تمرین مؤثر، تقویت توجه و کاهش فشار از معلمان می‌شود.

۲. **وسیله کمک ارتباطی**: رایانه برای دانش‌آموزانی که دارای ناتوانی‌های شدید جسمی یا ارتباطی هستند، ابزار مهمی برای برقراری ارتباط فراهم می‌آورد. استفاده از دستگاه‌های گزینش نمادها، قلم‌های نوری و نرم‌افزارهای ویژه این امکان را فراهم می‌کند که دانش‌آموز با دیگران تعامل داشته باشد.

۳. **اندام مصنوعی آدمی**: ابزارهایی مانند دستگاه‌های بازشناسی گفتار و مبدل‌های نوشتار به صوت، امکان استفاده از رایانه را برای دانش‌آموزان نابینا، ناشنوا یا دارای آسیب‌های حرکتی فراهم می‌سازد. این وسایل، موانع فیزیکی را کاهش داده و دسترسی به منابع آموزشی را گسترش می‌دهند.

٤. **وسیله کمک انگیزه‌ای**: تجربه شکست تحصیلی در دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌تواند منجر به کاهش عزت‌نفس شود. رایانه با فراهم‌آوردن آموزش موفق و قابل کنترل، اعتمادبه‌نفس را تقویت و نگرش مثبت نسبت به یادگیری ایجاد می‌کند.

کاربرد رایانه در گروه‌های مختلف:

نابینایان و کم‌بینایان: استفاده از نرم‌افزار کرزوابل (مبدل نوشتار به گفتار)، چاپگر بریل و دستگاه‌های بزرگ‌نمایی دیداری.

ناشنوایان: بهره‌گیری از آموزش‌های بصری و بازی‌های دیداری که موجب تقویت استقلال و یادگیری می‌شود.

کودکان دارای اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی: رایانه باعث افزایش تدریجی تمرکز و کاهش حواس‌پرتی می‌شود.

کودکان دارای ناتوانی‌های حرکتی: ابزارهایی مانند قلم نوری، موشواره‌های خاص و بازشناسی گفتار به کنترل رایانه بدون استفاده از دست کمک می‌کند.

دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی: استفاده از برنامه‌های ساده و بدون پیچیدگی و تمرکز بر آموزش‌های عینی و مشقی.

دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری: تحقیقات متعدد اثربخشی نرم‌افزارهای آموزشی رایانه‌ای را در بهبود مهارت‌های این گروه تأیید کرده‌اند.

در مجموع، رایانه با کارکردهای متنوعش می‌تواند در آموزش کودکان با نیازهای ویژه تحولی اساسی ایجاد کند؛ از کمک به یادگیری و برقراری ارتباط گرفته تا انگیزش و ارتقای استقلال.

آموزش Microsoft Word

نحوه باز کردن نرم افزار Word

برای شروع کار باید از منوی Start زیر منوی Programs را انتخاب کنید و سپس گزینه Microsoft Word را با کلیک کردن باز کنید.

۲-۷ آشنایی با محیط کار و اجزای آن

دکمه close (یا بستن پنجره). جهت بستن یک پنجره از این دکمه استفاده می شود.

دکمه Maximize (یا حداکثر سازی). برای اینکه بتوان پنجره را به حداکثر اندازه خود رساند می توان از این دکمه استفاده کرد.

دکمه Restore. پس از اینکه پنجره به حداکثر اندازه خود رسید برای تبدیل به اندازه قبلی آن از این دکمه استفاده می شود.

دکمه Minimize (یا حداقل سازی). با کلیک کردن بر روی این دکمه می توان یک پنجره حداکثر شده یا معمولی را حداقل کرد با انجام این عمل به حداقل خود می رسد و روی Task bar (یا نوار وظیفه) قرار می گیرد. توجه داشته باشید که پنجره ای که حداقل شده است، بسته نشده و هنوز در حافظه مستقر است.

نوار عنوان یا Title Bar. نوازی که اسم پنجره فعال، روی آن قرار دارد. از نوار عنوان می توان برای حداکثر سازی و یا بازگردانی پنجره به حالت «وضعیت قبلی » استفاده کرد برای این کار کافی است روی نوار عنوان دبل کلیک شود.

نوار Menu Bar یا نوار منو. هر یک از منوها با توجه به نام خود، عملکردی خاص دارند. پس از باز شدن منو، زیرمنوها را مشاهده خواهید کرد که از طریق هر زیرمنو می توان یک فرمان را اجرا کرد.

نوار Tool Bar (نوار ابزار). نوار ابزارها، کلیدهای دسترسی سریع تر به زیر منوها است، در اصل گزینه ها و فرمان های موجود در زیرمنوها، در نوارهای ابزار نیز موجودند و کار دسترسی را سریع تر می کنند.

نوار Scroll Bar (نوارهای مرور). دکمه ها و نوارهایی هستند که توسط آن ها می توان صفحه را جابه جا کرد، این دکمه ها به طور افقی برای جابه جایی به چپ و راست و به طور عمودی برای بالا و پایین طراحی شده اند. برای جابه جایی باید روی این نوارها قرار گرفته و با موس، نواز خود را جابه جا کنید. ///

محیط تایپ. این محیط اصلی ترین قسمت برنامه است، در این قسمت می توانید تایپ کنید، حروف چینی کنید و صفحه آرایی کنید.

مکان نما. محل حرف بعدی را که تایپ خواهد شد نشان می دهد.

دستورهای مرتبط با انجام برخی از کارها در برنامه Word

- دستور ایجاد کردن یک فایل جدید:

1-File > New > Blank document

- دستور باز کردن یک فایل جدید

3-Ctrl+N

- دستور نحوه ذخیره کردن یک فایل

1-File >> Save As

- دستور مربوط به تنظیمات صفحه:

File >> Page setup

Margin حاشیه

Gutterشیرازه

Orientation: portrait (عمودی) landscape(افقی)

Paper tab

Paper size:ابعاد کاغذ

- در قسمت پایین سمت راست این پنجره پیش نمایش کاغذ انتخابی دیده می شود.

- در صورت کلیک بر روی Default تنظیمات انتخابی برای همیشه باقی می ماند.

- دستور تنظیمات مربوط به پاراگراف:

Paragraph >Format

Alignment ترازبندی

دو نوع ترازبندی وجود دارد. ترازبندی چپ برای متن های لاتین و راست برای متن های فارسی.

- Word جهت متن (direction) را به صورت اتوماتیک تعیین می کند.

Indentation تورفتگی

Before text تورفتگی از سمت چپ

After text تورفتگی از سمت راست

آشنایی با برخی دیگر از دستورهای مهم در نرم افزار word

- دستور یافتن و جایگزینی یک عبارت در متن:

Find (Ctrl+F) > Edit

Find Tab

what Find: عبارت مورد نظر جهت جستجو

در صورت تیک زدن .... Highlight all item found عبارت پیدا شده، highlight می شود.

با زدن دکمه more می توانید جستجو را محدود کنید.

Match Case حساس به حروف کوچک و بزرگ

Find Whole Words Only عیناً کلمه تایپ شده جستجو می شود.

Use Wildcards استفاده از قواعد جستجو

Replace Tab (Ctrl+ H)

Replace with کلمه پیدا شده را با کلمه جدید جایگزین می کند.

- دستور کار با نوار ابزار Drawing.

- هنگام ایجاد یک شکل، شکل را در خارج از کادر drawing رسم می کنیم.

- برای اینکه به تعداد زیاد، یک شکل را به وجود بیاوریم روی ابزار شکل مورد نظر Doble Click می کنیم .

- برای رسم دایره، ابتدا ابزار رسم بیضی را انتخاب میکنیم و کلیک Shift را نگه می داریم.

- برای رسم مربع، ابتدا ابزار رسم مستطیل را انتخاب می کنیم و کلیک shift را نگه می داریم.

- دستور تنظیمات مربوط به اشکال.

روی شکل مورد نظر راست کلیک کرده، Format Auto Shape را انتخاب می کنیم.

یا روی شکل double کلیک می کنیم.

هر شکل دو نوع رنگ آمیزی دارد:

الف) رنگ خط شکل Line color.

ب) رنگ داخل شکل Fill color

- دستور ایجاد کادر و پس زمینه برای صفحه

Border and Shading Format >

توجه. در تب Borders تنظیمات برای یک پاراگراف انجام می شود اما در تب page border تنظیمات برای تمام صفحات انجام می شود.

توجه. برای اینکه اندازه کادر، با اندازه حاشیه صفحه، مطابقت پیدا کند، در قسمت option، measure formرا در حالت text قرار داده، گزینه .....align را تیک می زنیم.

- برای انتخاب کادرهای گرافیکی از گزینه Art استفاده می کنیم.

برای گذاشتن عکس به عنوان پس زمینه:

Format > background > printed water mark

ابزارهای روی نوار ابزار Standard

New. پرونده جدید: از طریق این گزینه شما می توانید یک فایل و سند جدید باز کنید و در یک لحظه می توانید چندین سند باز کرده و روی همه آن ها کار کنید.

Open. باز کردن سندهای قبلی: شما با زدن این دکمه می توانید سراغ سندها و فایل های ذخیره شده قبلی رفته و آنها را دوباره فراخوانده و تغییرات جدیدی روی آن ها داده و یا چاپ کنید.

Save. ذخیره کردن تغییرات و سند: بعد از شروع به کار با سند جدید بهتر است آن را هر چه سریع تر با استفاده از این دکمه با یک عنوان خاص و معنی دار (File Name) در پوشه مشخص خودمان که پیدا کردن آن سهل الوصول باشد ((Save in folder)) ذخیره نماییم.

تذکر ۱. یک سند فقط برای ذخیره کردن بار اول احتیاج به مشخص کردن نام سند و محل قرار گرفتش یا پوشه دارد و بعد از آن با ایجاد تغییرات جدید و زدن این دکمه تغییرات را بدون سؤال در همان سند و همان مکان به طور اتوماتیک وار انجام می دهد.

تذکر۲. قبل از چاپ سندی حتماً تغییرات جدید را ذخیره کنید.

تذکر ۳. اگر نیاز داشتید سند ذخیره شده قبلی را کنار سند دیگری از همان سند با تغییرات جدید داشته باشد بعد از ایجاد تغییرات روی سند روی گزینه File از میله فهرست دکمه Save as ... زده و سند تغییر یافته جدید را با اسم دیگری ذخیره کنید. در این صورت شما سند قبلی خود را بدون تغییرات جدید در کنار تغییر یافته آن خواهید داشت. می توانید حتی نوع فایل را File type نیز عوض کنید.

Print چاپ سند: اگر سندتان آماده چاپ بوده و ذخیره شده باشد و دستگاهتان متصل به چاپگر باشد با زدن این دکمه، سند چاپ خواهد شد.

Print Preview. با استفاده از دکمه Print Preview (پیش‌نمایش چاپ) می‌توان شکل نهایی سند را پیش از چاپ مشاهده کرده و در صورت نیاز، تغییراتی در حاشیه‌ها یا فواصل آن اعمال کرد. برای تنظیم دستی صفحه چاپی، از منوی File گزینه Page Setup را انتخاب کنید تا به تنظیمات مربوط به حاشیه‌ها (Margins)، اندازه کاغذ (Paper Size)، منبع کاغذ (Paper Source) و نحوه نمایش (Layout) دسترسی یابید. اگر تمرینی کار می‌کنید، در پایان دکمه Cancel را کلیک کنید و در صورت بروز خطا، برای بازگشت به حالت اولیه، دکمه Defaults را بزنید.

برای تعیین تعداد نسخه‌ها، صفحات خاص برای چاپ، یا انتخاب چاپگر، از گزینه Print در منوی File استفاده کنید. در بخش Print Range، با انتخاب All تمام صفحات، با Current Page فقط صفحه فعال، و با Pages صفحات دلخواه را چاپ می‌کنید (علامت "و" یعنی همچنین، و علامت "-" یعنی از...تا...).

آموزش صفحه آرایی

یکی از بخش‌های مهم در نرم‌افزار Word، **صفحه‌آرایی (Page Layout)** است که به تنظیم ظاهر صفحه مانند **جهت (افقی یا عمودی)، حاشیه‌ها و اندازه کاغذ** می‌پردازد. این تنظیمات برای تهیه پایان‌نامه، کتاب، پوستر و... کاربرد زیادی دارد. ورد دو جهت صفحه را ارائه می‌دهد: **Portrait (عمودی)** و **Landscape (افقی)** که انتخاب هرکدام، بر فاصله متن و جای‌گیری تصاویر در صفحه تأثیر می‌گذارد.

آموزش نحوه ساخت جدول ها و نحوه ویرایش آن ها

برای ایجاد کردن یک جدول خالی باید:

۱. محل قرار دادن جدول را مشخص کنید، سپس نوار insert را انتخاب کنید.

۲. فرمان جدول را انتخاب کنید (Table).

۳. یک منو حاوی مربعی شکل ظاهر می شود، ماوس را روی شبکه قرار دهید تا تعداد ستون ها و ردیف های جدول دلخواه را انتخاب کنید.

۴. حالا شما می توانید نقطه ورود را هر جایی از جدول برای اضافه کردن متن قرار دهید.

- **اضافه کردن یک ردیف یا ستون**

۱. موس را در نزدیکی مکانی که می خواهید ستون یا ردیف اضافه کنید، قرار دهید سپس روی علامت اضافه کلیک کنید.

۲. یک ردیف یا ستون جدید در جدول باز می شود.

همچنین می توانید روی جدول کلیک راست کنید و سپس موس را روی گزینه insert جهت دیدن ردیف ها و ستون های مختلف قرار دهید.

حذف ردیف یا ستون از جدول

۱. نقطه ورود را روی ردیف یا ستونی که می خواهید حذف کنید قرار دهید.

۲. با موس کلیک راست کنید، سپس گزینه حذف شبکه (Delete Cells...) را از منویی که باز می شود انتخاب کنید.

۳. یک پنجره باز می شود. گزینه حذف همه ردیف ها یا حذف همه ستون ها را انتخاب کنید و سپس روی ok کلیک کنید.

- **انتخاب نوع و سبک جدول**

۱. روی قسمتی از جدول کلیک کنید، سپس روی گزینه Design در سمت راست کلیک کنید.

۲. انواع شکل جدول را پیدا کنید، سپس روی فلش پیکان مانند کلیک کنید تا همه سبک های جدول را مشاهده کنید.

۳. سبک دلخواه را انتخاب کنید.

۴. سبک انتخاب شده باز می شود.

نکات مهم فناوری های نوین آموزشی

۱- تکنولوژی از ریشه یونانی به معنای به‌کارگیری منطقی دانش است.

۲- آموزش هر فعالیتی است که یادگیری را برای فراگیر آسان‌تر کند.

۳- تکنولوژی آموزشی شامل طراحی، استفاده و ارزیابی منابع یادگیری است.

۴- وسایل آموزشی مکمل تدریس و پشتیبان آموزش معلم‌اند.

۵- استراتژی یادگیری روش کلی دستیابی به اهداف یادگیری است.

٦- مواد دیداری-شنیداری مانند فیلم و نمودار، ابزار آموزش مؤثر هستند.

۷- نظام آموزشی، مجموعه‌ای سازمان‌یافته برای تحقق اهداف یادگیری است.

۸- تحلیل سیستم‌ها به شناسایی اجزا و روابط در یک سیستم آموزشی می‌پردازد.

۹- فیلم آموزشی برای آموزش مهارت‌ها و نگرش‌ها تولید می‌شود.

۱۰- خودآموزی به یادگیری مستقل از معلم اشاره دارد.

۱۱- ارکان تکنولوژی آموزشی شامل فلسفه، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، تاریخ و مدیریت است.

۱۲- جامعه‌شناسی تکنولوژی، مخاطبان تدریس را با فناوری آموزشی تعیین می‌کند.

۱۳- کاربرد تکنولوژی آموزشی با ابزار سخت‌افزاری آغاز شد و به راهبردهای نرم رسید.

۱٤- فلسفه تکنولوژی آموزشی به دنبال پاسخ به این پرسش است که چه چیزهایی را با آن می‌توان آموزش داد.

۱۵- مهارت استفاده از تکنولوژی آموزشی شاخصی برای کیفیت تدریس معلمان محسوب می‌شود.

۱٦- جیمز دی فین، پدر تکنولوژی آموزشی، دیدگاه سیستمی را در این رشته بنیان نهاد.

۱۷- مک‌بیث فلسفه‌ورزی را برای برنامه‌ریزی آینده تکنولوژی آموزشی ضروری می‌دانست.

۱۸- رفتارگرایی به طراحی سیستم‌های خودآموز کمک کرد.

۱۹- نظریات شناخت‌گرایی مانند گشتالت و یادگیری مشاهده‌ای بر پردازش معنا تمرکز دارند.

۲۰- در سازنده‌گرایی یادگیرنده محور فرایند آموزش است.

۲۱- ارتباط‌گرایی یادگیری را حاصل شبکه‌سازی میان گره‌های اطلاعاتی می‌داند.

۲۲- فلسفه تکنولوژی آموزشی ریشه در تاریخ دانش بشر دارد.

۲۳- فلسفه آموزش باید مبنای توسعه ابزارها و رویکردهای تکنولوژی آموزشی باشد.

۲٤- بعد نرم‌افزاری تکنولوژی آموزشی شامل دیدگاه‌ها و نظریه‌های یادگیری است.

۲۵- بعد سخت‌افزاری تکنولوژی آموزشی مربوط به ابزارهای کمک‌آموزشی مانند فیلم و تلویزیون است.

۲٦- نظریه رفتارگرایی یادگیری را نتیجه تقویت پاسخ‌های قابل مشاهده می‌داند.

۲۷- نظریه شناخت‌گرایی یادگیری را فرایندی ذهنی و فعال تلقی می‌کند.

۲۸- شناخت‌گرایی یادگیری را فرایندی درونی و ذهنی می‌داند.

۲۹- سازنده‌گرایی به جای آموزش از پیش طراحی‌شده، بر تجربه فردی تأکید دارد.

۳۰- نظریه‌های بازنمایی ذهنی فرآیندهای تصویری و مفهومی ذهن را تحلیل می‌کنند.

۳۱- استاد-شاگردی شناختی بر یادگیری از طریق تعامل با فرد خبره تأکید دارد.

۳۲- نظریه ارتباط‌گرایی دانش را حاصل شبکه‌ای از اطلاعات و تعاملات می‌داند.

۳۳- جنگ جهانی دوم موجب توسعه فیلم‌ها و ابزارهای دیداری آموزشی در ارتش شد.

۳٤- مرحله پنجم تکنولوژی آموزشی به برنامه‌ریزی آموزش برای توسعه ملی مربوط می‌شود.

۳۵- تلویزیون آموزشی ایران در سال ۱۳۴۳ پخش برنامه‌های درسی را آغاز کرد.

۳٦- دانشگاه پیام نور بر اساس الگوی آموزش نیمه‌حضوری و از راه دور طراحی شد.

۳۷- طراحی آموزشی برای دستیابی به دانش، مهارت و نگرش در فراگیران به کار می‌رود.

۳۸- تعریف تکنولوژی آموزشی در سال ۱۹۶۳ تمرکز را از رسانه‌ها به طراحی پیام‌های آموزشی تغییر داد.

۳۹- رفتارگرایی بر هدف‌گذاری دقیق و آزمون‌های ملاک‌محور در آموزش تأکید دارد.

٤٠- تحلیل محتوا و تقسیم آن به گام‌های کوچک از دستاوردهای رفتارگرایی بود.

٤١- نظریه تقویت اسکینر در طراحی آموزش بر پایه بازخورد مؤثر بود.

٤٢- طراحی آموزشی مبتنی بر تحلیل نیازها، طراحی اهداف، انتخاب رسانه، تولید محتوا و ارزشیابی است.

٤٣- سطح خرد طراحی آموزشی به تدریس یک بخش کوچک از محتوا مربوط است.

٤٤- سطح کلان طراحی آموزشی به ساختاردهی یک دوره کامل آموزشی می‌پردازد.

٤٥- طراحی آموزشی رفتارگرایانه با تحلیل تکلیف و تعریف اهداف رفتاری آغاز می‌شود.

٤٦- الگوی دیک و کری شامل ۱۰ مرحله از تحلیل نیاز تا ارزشیابی نهایی آموزش است.

٤٧- طراحی آموزشی حرفه‌ای در دانشگاه‌ها به اندازه قانون برای وکلا و پزشکی برای پزشکان اهمیت دارد.

٤٨- ایجاد توجه از طریق محل، رنگ، گرافیک و سرعت ارائه اطلاعات، از اصول طراحی شناختی است.

٤٩- قطعه‌قطعه‌سازی اطلاعات از بار اضافی حافظه فعال جلوگیری می‌کند.

٥٠- نظریه شرح و بسط رایگلوث برای طراحی آموزش در سطح کلان و سازماندهی محتوا مناسب است.

٥١- آموزش اثربخش شامل استفاده هم‌زمان از تعمیم‌های بیانی و نمونه‌های متنوع است.

٥٢- طراحی آموزشی شناخت‌گرا باید بر برانگیختن علاقه یادگیرنده تمرکز داشته باشد.

٥٣- طراحی آموزشی شناختی باید با سبک پردازش اطلاعات یادگیرنده هماهنگ باشد تا یادگیری بهینه صورت گیرد.

٥٤- گانیه بازده‌های یادگیری را به پنج دسته تقسیم می‌کند: اطلاعات کلامی، مهارت‌های ذهنی، راهبردهای شناختی، نگرش‌ها و مهارت‌های حرکتی.

٥٥- در رویکرد شناختی، به جای تحلیل تکلیف، تحلیل یادگیرنده اهمیت بیشتری دارد.

٥٦- طراحی آموزشی شناخت‌گرا توجه زیادی به سازماندهی، توالی و ساختار اطلاعات دارد.

٥٧- طراحی آموزشی ساخت‌گرا بر طراحی «محیط‌های یادگیری» به‌جای انتقال برنامه درسی از پیش تعیین‌شده تأکید دارد.

٥٨- یکی از پیش‌فرض‌های ساخت‌گرایی این است که یادگیری باید در موقعیت‌های واقعی اتفاق بیفتد.

٥٩- یادگیری در ساخت‌گرایی نیازمند دستکاری فعال و پردازش آگاهانه اطلاعات است.

٦٠- در الگوی MMS، طراح می‌تواند از هر مرحله مناسب کار را آغاز کند و این الگو شروع و توقف مشخصی ندارد.

٦١- هدف‌های آموزشی به طراحان کمک می‌کنند فعالیت‌ها و منابع یادگیری را به‌درستی انتخاب و سازماندهی کنند.

٦٢- راهبرد خودگویی به یادگیرنده کمک می‌کند تا اطلاعات جدید را با واژگان خود بازگو کند.

٦٣- استفاده از ابزارهایی مانند استوری‌بورد به طراحی دقیق‌تر محیط یادگیری کمک می‌کند.

٦٤- ارزشیابی در تمام مراحل آموزش، تضمین‌کننده کارایی طراحی آموزشی است.

٦٥- تعاملات دیداری و گفتاری در کلاس‌های سنتی نقش مهمی در شخصی‌سازی آموزش دارند.

٦٦- نیازسنجی یادگیرندگان پیش از طراحی آموزشی، مبنای تعیین نوع فناوری مناسب برای انتقال محتوا در آموزش‌های مبتنی بر فناوری است.

٦٧- یادگیری مؤثر نیازمند تفکیک بین انواع ارائه اولیه و ثانویه محتوا است.

٦٨- اصل تنوع در آموزش ایجاب می‌کند که مثال‌ها و غیرمثال‌ها از دامنه‌های مختلف انتخاب شوند.

٦٩- شرح و بسط بازخورد یعنی پاسخ معلم به پاسخ‌های یادگیرنده نقش کلیدی در یادگیری دارد.

٧٠- هماهنگی رسانه با برنامه درسی، صحت اطلاعات، جذابیت و کیفیت فنی از معیارهای انتخاب رسانه آموزشی هستند.

٧١- تهیه دستورالعمل‌های واضح برای انجام تکالیف باعث کاهش ابهام و افزایش مشارکت یادگیرندگان در محیط برخط می‌شود.

٧٢- تکنولوژی‌های جدید لزوماً برتر از فناوری‌های قدیمی نیستند و باید بر اساس کارایی و هزینه مورد بررسی قرار گیرند.

٧٣- پس از جنگ جهانی دوم، پژوهش‌هایی درباره اثربخشی رسانه‌های آموزشی آغاز شد.

٧٤- آموزش چندرسانه‌ای، یادگیری فعال، اکتشافی و تعاملی را تقویت می‌کند.

٧٥- تلویزیون آموزشی در دهه ١٩٥٠ نقش مهمی در توسعه آموزش دیداری-شنیداری ایفا کرد.

٧٦- تلویزیون اینترنتی به کاربران امکان کنترل محتوا و تعامل مستقیم با منابع را می‌دهد.

٧٧- اینترنت در دهه ١٩٦٠ توسط وزارت دفاع آمریکا برای ارتباطات تحقیقاتی توسعه یافت.

٧٨- محتوای آموزشی در یادگیری الکترونیکی ترکیبی از متن، تصویر، صدا و انیمیشن است.

٧٩- محیط یادگیری الکترونیکی ساخت‌گرا با ابزارهایی چون پست الکترونیکی و کنفرانس‌های مجازی تعامل یادگیرندگان را تقویت می‌کند.

٨٠- آموزش الکترونیکی از سال ١٩٩٥ در جهان توسعه یافت و به مرور جایگاه رسمی یافت.

٨١- محتوای آموزش الکترونیکی باید توالی منطقی، سندیت و جذابیت بصری داشته باشد.

٨٢- زیبایی بصری و هماهنگی عناصر محتوا باعث درک بهتر مطالب آموزشی می‌شود.

٨٣- آموزش ویژه شامل هدف‌هایی در زمینه رشد فردی، اجتماعی، اخلاقی، و شناختی است.

٨٤- فناوری می‌تواند باعث دسترسی بهتر به آموزش برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی جسمی شود.

٨٥- فناوری به معلمان کمک می‌کند تا فعالیت‌ها را برای هر دانش‌آموز متناسب‌سازی کنند.

٨٦- دانش‌آموزان با بیماری‌های مزمن می‌توانند از آموزش برخط در خانه بهره‌مند شوند.

٨٧- استفاده از رایانه در مدارس بیش از ٢٠ سال قدمت دارد.

٨٨- نرم‌افزارهای آموزشی انگیزه‌ی درونی یادگیرنده را افزایش می‌دهند.

۸۹- کودکان کم توان ذهنی به برنامه‌های ساده و تمرینی بیشتر پاسخ می‌دهند.

۹۰- استفاده از فناوری، همکاری دانش‌آموزان در پروژه‌های گروهی را افزایش می‌دهد.

۹۱- فناوری به عنوان وسیله‌ای برای توسعه شایستگی‌های زندگی واقعی به کار می‌رود.

۹۲- دکمه Close برای بستن پنجره جاری در Word استفاده می‌شود.

۹۳- نوار عنوان (Title Bar) نام پنجره فعال را نمایش می‌دهد.

۹٤- نوار منو (Menu Bar) دسترسی به دستورات مختلف نرم‌افزار را فراهم می‌کند.

۹۵- نوار ابزار (Tool Bar) راه دسترسی سریع به برخی فرمان‌ها را ارائه می‌دهد.

۹٦- فعال‌سازی خط‌کش از طریق View > Ruler امکان‌پذیر است.

۹۷- برای رفتن به خط بعد در همان پاراگراف از Shift + Enter استفاده کنید.

۹۸- رنگ داخل و خط دور اشکال از طریق Format Auto Shape قابل تغییر است.

۹۹- برای درج کادر متن از Text Box استفاده می‌شود.

۱۰۰- برای حرکت در جدول از کلید Tab یا Shift+Tab استفاده می‌شود.

ایران عرضه
IRANARZE.IR
فروشگاه کالاهای دانلودی