

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



تعلیم و تربیت

مجله آموزشی پژوهشی

۲

سال اول، دور اول، شماره مسلسل ۲،
عقرب ۱۳۹۸ خورشیدی

تعلیم و تربیت

صاحب امتیاز: وزارت معارف

مدیرمسوول: عظیم الحق عظیمی

هیأت تحریر:

۱. داکتر اسدالله محقق جهانی
۲. داکتر ذبیح الله فطرت
۳. داکتر عطاالله واحدیار
۴. داکتر محب الله زغم
۵. داکتر حمیرا قادری
۶. محمد عظیم کربلایی
۷. محمد عمر پروانی
۸. مولوی محمد شعیب صیقل
۹. سجه نورزی
۱۰. عصمت الله احراری
۱۱. کاکه تاجیک
۱۲. گل رحمان رحمان

طراح گرافیک و صفحه آرایی:

عصمت الله احراری

اعضای مسلکی:

عبدالواسع سعادت

مهتم:

کاکه تاجیک

عکاس:

محمد ادريس نوري

محمد اشرف رسولي

تیراژ: ۵۰۰۰ جلد

یاد داشت:

- مدیریت مجله تعلیم و تربیت در ویرایش مطالب دست باز دارد.
- مطالب ارسالی پس فرستاده نمی شود.
- مسوولیت مقالات به جز از پیشگفتار و پیام های رسمی مقامات، بدوش نویسنده گان است.

شماره دفتر: ۰۷۲۹۸۱۹۰۳۵

ایمیل آدرس: education.monthly@moe.gov.af

سال تأسیس: ۱۳۹۸ هجری خورشیدی



فهرست مطالب

- | | |
|----|---|
| ۴ | یادداشت مدیر مسوول |
| ۵ | تحلیل محتوای کتابهای درسی بر اساس روش ویلیام رومی |
| ۱۳ | د زده کړې موضوع او اهمیت |
| ۱۹ | رویکردهای جدید تدریس |
| ۲۴ | آسیب شناسی سیستم ارزیابی از یادگیری شاگردان دوره لیسه |
| ۳۵ | سؤزبانی |
| ۳۸ | نگرشی بر مبانی ارزشیابی تربیتی برنامه درسی |
| ۴۴ | هنر چیست |
| ۵۱ | نقش معلم در پرورش تفکر انتقادی شاگردان دوره ابتدایی |
| ۶۱ | د اهدافو له مخې دکمپیوټر ډولونه |



چشم انداز کیفی سازی نظام تعلیم و تربیت

در عصر کنونی، تعلیم و تربیت معیاری؛ اغلب از اولویت ملت‌ها و در درازنای تاریخ از جمله دغدغه‌های مشترک اکثر جوامع بشری را با تفاوت‌های طرز فکر، نگرش‌های سیاسی و دینی آنها تاکنون شکل داده است.

آموزش و تربیت درست، همان‌گونه که سبب سازندگی شخصیت، رشد کمال برای دستیابی انسان‌ها به زندگی مرفه و جایگاه متفاوت می‌شود، برعکس عدم دقت به نیازمندی و خواسته‌های افراد و یا پرداختن به آن با روش و اصول نادرست، اسباب سقوط و نابودی افراد و جوامع را فراهم می‌سازد.

جنگ و ناامنی در افغانستان و بی‌ثباتی سیاسی طی دهه‌های پی‌هم از چالش‌های مهم فرا راه پدیده تعلیم و تربیت تا سرحد فروپاشیدگی آن در این کشور بوده است. گذار از چنین وضعیت و پشت نمودن به دوره‌های اسف بار گذشته توام با واقعیت‌های تلخ موجود، اگر چه کار ساده و آسانی نیست، اما نیاز حتمی است تا مردم افغانستان به عنوان یک ملت با شکستن تابوها و موانع، از منجلا ب این چرخه باطل عبور نموده و روزنه‌ای نو را در عرصه آموزش و تربیت، فرا روی نسل آینده قرار دهند.

یافته‌های پژوهشگران و رهبری نظام تعلیم و تربیت (معارف) افغانستان نشان می‌دهد که این نهاد به تغییرات جدی و اساسی‌یی چون؛ اصلاح ساختار وظیفوی و تشکیلاتی، تجدید و بروزر سازی نصاب، بازنگری شیوه‌ها و شرایط استخدام کارمندان و معلمین، رایه راهکارهای مناسب در سیستم‌های نظارت و ارزیابی از اجراءات، هماهنگ ساختن برنامه‌ها، ظرفیت‌پروری، استفاده از ابزارها و وسایل تکنالوژی در امور آموزش و تربیت، مدرنیزه سازی سیستم‌های گزارش‌دهی و گزارش‌گیری، رایه یک طرح مناسب برای دستیابی شاگردان به کتاب در زمان مشخص آن، افزایش معاشان آموزگاران، تجدید نظر در بخش نمرات کانکوری بخش تعلیم و تربیت، ارزیابی مسایل زبانی در بستر علمی در عرصه مسایل آموزشی، دادن اولویت ویژه به تعلیم و تربیت در سیاست‌گذاری داخلی، تکیه بیشتر بر منابع داخلی و دخیل ساختن مردم در امور تعلیم و تربیت و عدم برخورد سیاسی با مسایل آموزشی، نیازمند است.

پرداختن به چنین ضرورت مهم و به عهده گرفتن مدیریت هدفمند تغییر، دارد در اندیشه رهبری نو وزارت معارف کشور جوانه می‌زند و مسوولان وزارت معارف؛ خود را متعهد می‌دانند که؛ این آرزوی دیرینه مردم افغانستان برای داشتن تعلیم و تربیت معیاری و با کیفیت؛ همسان با سایر کشورهای دنیا، در صحنه عمل به شگوفه نشسته و تجسم عینی یابد. با این حال؛ نبود امنیت، جغرافیای پیچیده، حجم بزرگ تشکیلات، کمبود منابع و امکانات، ظرفیت پایان، موجودیت فساد در لایحه‌های اجرایی و مداخله در امور معارف از بیرون؛ از چالش‌های عمده پیش پای ماموریت در حال تغییر؛ پیش‌بینی می‌شود، با آن‌هم اگر پروسه جدید به صورت منطقی و طی میکانیزم زمانی و مکانی مناسب، مورد اجراء قرار گیرد، یک آغاز نو و کم پیشینه برای گذار از چرخه کمیت به کیفیت در عرصه تعلیم و تربیت در سطح کشور خواهد بود. یافته‌ها و گزارش‌ها نشان می‌دهد، اقدامات اخیر رهبری وزارت معارف کشور در این زمینه بعد از ماه‌های زنی و مطالعات مقایسوی روی طرح اصلاح و بازنگری ساختار وظیفوی و تشکیلاتی وزارت معارف دارد در مراحل حساس تصمیم‌گیری قرار می‌گیرد.

پروسه اصلاحات که به هدف مبارزه با فساد، بهبود کیفیت خدمات و ظرفیت در مکاتب روی دست است، قرار است طی یک سمپوزیم ملی در سطح مرکز کشور برای بازنگری ساختار وظیفوی و تشکیلاتی وزارت معارف به بحث گذاشته شده و دیدگاه‌های افشار و طبقات مختلف جامعه برای کارآمدی، کیفیت و پاسخگویی به نیازهای افغانستان مورد بحث قرار گیرد.

کیفیت و معیاری سازی نظام تعلیم و تربیت که از اولویت‌های کاری رهبری موجود وزارت معارف را شکل می‌دهد، شامل؛ تغییر نام وزارت معارف، بازنگری و اصلاح تشکیل، از بین بردن تداخل وظیفوی، پنهان کاری و گریز از مسوولیت، اصلاح سیستم اجراءات اداری، تغییر و کم حجم ساختن نصاب، بازنگری پروسه‌های استخدام، دخیل ساختن مردم و نهادهای علاقه‌مند به پروسه‌های معارف، مقایسه وی و خودگردان ساختن مکاتب، شناسایی افراد مسلکی، استخدام به اساس رشته و غیرسیاسی سازی معارف، از اهم موضوعات قابل تغییر خواهند بود.

تحلیل محتوای کتاب‌های درسه براساس روش ویلیام روم

نظام آموزشی فعلی کشور، یک نظام متمرکز و برنامه درسی آن منحصر به کتاب درسی است که معلم فرایند تدریس را با آن انجام می‌دهد و انواع ارزشیابی‌های تحصیلی و آزمون‌ها بر مبنای محتوای کتاب‌های درسی انجام می‌گیرد. در حقیقت کتاب درسی در نظام‌های آموزشی سند مکتوب و مدون تعلیم و تربیه به شمار می‌آید که فعالیت‌ها و تجارب شاگردان بر اساس آن سازماندهی می‌شوند. پس اگر محتوای کتاب‌های درسی مطلوب باشد، می‌توانند شاگردان را به تفکر بکشاند و نیازهای عصر جدید را پاسخ‌گو باشند (اقازاده ۱۳۸۵ به قول قربانی (۱۳۹۶)، ۱) این رسانه با اهمیت در بردارنده بخش‌های نوشتاری، تصویری و تمرین‌ها... است که در راستای تحقق اهداف کتاب درسی انتخاب و سازماندهی می‌شوند (نوریان، ۱۳۸۸ به قول قربانی (۱۳۹۶)، ۱) و محتوای برنامه درسی همان موضوعات درسی است که از آن به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف استفاده می‌شود. در واقع محتوا عبارت است از مجموعه مفاهیم، اصول، مهارت‌ها، ارزش‌ها و گرایش‌ها که از سوی برنامه‌ریزان و به منظور تحقق اهداف انتخاب و سازماندهی می‌شوند (ملکی، ۱۳۸۸، ۱۲۶). محتوای برنامه درسی با توجه به نقشی که در تحقق اهداف ایفا می‌کند، از اهمیت خاصی برخوردار است. از آن‌جا که تدوین، تغییر و به‌روزر کردن کتب درسی یکی از الزامات نظام‌های آموزشی است، تحلیل و بررسی علمی آن اهمیت خاصی پیدا می‌کند. تحلیل کتاب‌های درسی به مؤلفان کتاب‌های درسی کمک می‌کند تا در هنگام تدوین، گزینش و انتخاب محتوای کتاب‌های درسی، دقت بیشتری داشته تا ضمن تسهیل یادگیری، زمینه پیشرفت تحصیلی شاگردان را فراهم کنند.

با تحلیل محتوا، نقاط ضعف محتوا آشکار می‌شوند و ضرورت ایجاد یک برنامه استاندارد، بیشتر احساس می‌شود. در حقیقت، تحلیل محتوا کمک می‌کند تا مفاهیم، اصول، نگرش‌ها، باورها و کلیه اجزای مطرح شده در قالب درس‌های کتاب، مورد بررسی علمی قرار گیرند (بدریان و رستگار، ۱۳۸۵، به قول قربانی ۱۳۹۶، ۲).

تحلیل محتوا، روش منظم برای توصیف عینی و کمی محتوای کتاب‌ها و متون برنامه و یا مقایسه پیام‌ها و ساختار محتوا با اهداف برنامه درسی است. در این روش پیام‌ها و یا اطلاعات به صورت منظم کدگذاری و به نحوی طبقه‌بندی می‌شود که محققان بتوانند آنها را به صورت کمی تجزیه و تحلیل کنند (حسن مرادی، ۱۳۸۸، ۲۳).



تحلیل کتاب‌های درسی تلاش ارزنده‌ای است، زیرا معلمان و شاگردان زیادی از آن بهره می‌برند و این مطالعات در طراحی فرصت‌های مناسب برای یادگیری شاگردان تأثیرگذار است، همچنین مطالعه و بررسی کتاب‌های درسی می‌تواند ارتباط بین برخی از مشکلات یادگیری شاگردان با برنامه درسی را آشکار نماید و کمک کند که مفاهیم برنامه درسی به شکل مناسبی در کتاب‌های درسی گنجانده شوند. یکی از روش‌های منظم و مؤثر تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بر اساس روش ویلیام رومی است که روشی مناسب برای تشخیص میزان فعال و غیرفعال کتاب‌های درسی به کار برده می‌شود. در این قسمت از مقاله به تفصیل آن پرداخته می‌شود.

دیدگاه ویلیام رومی و ارتباط آن با یادگیری فعال

دیدگاه ویلیام رومی بر ارائه محتوای فعال در کتب درسی تأکید می‌کند، روش وی از جمله بهترین تکنیک‌های موجود جهت بررسی کلی محتوای کتاب‌های درسی و متمایز کردن محتوای فعال از غیرفعال می‌باشد. لذا روش رومی به عنوان یک تکنیک مؤثر ارزشیابی ارائه فعال با زیربنای تئوریک بسیار قوی می‌باشد. تکنیک کمی تحلیل محتوای کتاب درسی ویلیام رومی از دو نوع مقوله ارائه فعال و غیرفعال برای تحلیل متن، تصاویر و پرسش‌ها تشکیل شده است و با استفاده از این مقوله‌ها می‌توان شیوه تألیف فعال یا غیرفعال کتاب را مشخص نمود.

ویلیام رومی متخصص آموزش علوم، روش ارائه محتوا را در کتاب «تکنیک‌های پژوهشی برای آموزش علوم»، شیوه آموزش علوم را فرآیندی پژوهشی و اکتشافی در نظر می‌گیرد. از این رو پیوسته بر آن تأکید دارد که نحوه آموزش علوم باید به صورت فعال و تحقیقی باشد (Romy, 1968: 12). بدین ترتیب مشاهدات واقعیات در پایین‌ترین سطح قرار می‌گیرند و یادگیرنده پس از یادگیری آن به یک دسته اصول و مفاهیم دست می‌یابد، سرانجام می‌تواند طرح‌های مفهومی را در ذهن خود مجسم نماید. منظور از طرح مفهومی به عنوان

یک (ایده بزرگ) یا سیستمی از حقایق، اصول و مفاهیمی که می‌تواند در یک توالی عمیق یادگیری از ساده به پیچیده سازماندهی شود، تعریف شده است. از این رو ویلیام رومی طبق طرح مفهومی محتوای فعال و غیرفعال را تعریف می‌نماید. هرگاه محتوا در پایین‌ترین سطح توالی ارائه شده قرار داشته باشد، یعنی محتوایی که حقایق را ارائه می‌دهد و سپس نتایج یا اصول کلی را بلافاصله مطرح می‌سازد، چنین محتوایی غیرفعال محسوب می‌شود. برعکس هرگاه محتوا شاگردان را به فعالیت وادار نماید که اصول کلی خود را کشف کند، چنین محتوای فعال حساب می‌شود. لذا روش رومی، شیوه‌ها و راهبردهای فعال آموزشی را طلب می‌کند. وی آموزش به خصوص آموزش علوم را جریانی اکتشافی در نظر می‌گیرد و اعتقاد دارد که شاگرد باید در جریان آموزش فعال باشد و خود به کشف مطالب بپردازد. در این صورت است که علاقه و انگیزه شاگرد تحریک می‌شود (همان).

رومی محتوایی را فعال می‌داند که ویژگی‌های زیر را داشته باشد:

- ❖ از شاگرد خواسته شود تا آزمایش را انجام داده و نتایج حاصل از آن را تجزیه و تحلیل کند.
- ❖ پرسش‌هایی که پاسخ دادن به آن مستلزم است که یادگیرنده مفروضات داده شده را تجزیه و تحلیل کند.
- ❖ پرسش‌هایی که برای جلب توجه یادگیرنده ارائه شده توسط مؤلف بلافاصله به آن جواب داده نشده است.
- ❖ از یادگیرنده خواسته شده فعالیتی انجام دهد و یا از مفروضات داده‌ها استفاده کند.
- ❖ پرسش‌های جدیدی که طرح شده و جواب آن در کتاب نیست و از شاگردان خواسته شده که خود نتیجه‌گیری نمایند.
- ❖ از شاگرد خواسته شده تا مسائل عنوان شده در متن محتوا را حل نماید.

بدین ترتیب کتاب‌هایی که ویژگی‌های فوق را داشته باشند، شیوه‌ی ارائه آن فعال می‌باشد و بالعکس کتاب‌هایی که فقط به ارائه نتایج و حقایق علمی و تعاریف می‌پردازند، غیرفعال هستند. در نتیجه این چنین کتاب‌ها معمولاً منجر به اقتدار معلم و یادگیری طوطی‌وار شاگردان می‌شود. بدیهی است که کتاب‌های درسی باید مسائل را از دیدگاه‌های مختلف مورد توجه قرار دهد و به نحوی طراحی و تألیف شوند که شاگرد با دیدگاه‌های متضاد برخورد کند تا بفهمد که ایده‌های مهم از مشاهدات کوچک به دست می‌آیند. بعضی اصول و مفاهیم علمی که توسط دانشمندان مطرح می‌شوند در سایه مشاهدات و تجربیات حاصل شده است و پس از دسته‌بندی و ایجاد ارتباط میان آنها به صورت مفاهیم علمی مطرح می‌شود (واجارگاه، ۱۳۹۳، ۳۴۴-۳۴۵).

تکنیک ویلیام رومی در مورد تحلیل محتوای کتاب‌های درسی

قبلاً هم اشاره شد که از دیدگاه ویلیام رومی، محتوای کتاب درسی باید موضوعات را به شیوه‌ای اکتشافی مطرح نماید. زیرا یادگیری در حقیقت نتیجه‌ای فعالیت یادگیرنده است. یعنی تا یادگیرنده فعالیت نکند، یادگیری صورت نخواهد گرفت. به همین خاطر است که رومی محتوای کتاب را به صورت فعال و غیرفعال دسته‌بندی می‌کند (مهدوی، ۱۳۹۶، ۲۶۴):

محتوای غیرفعال: محتوای غیرفعال آن است که صرفاً به ارائه دانش و اطلاعات، حقایق و مفاهیم می‌پردازد و سپس نتایج و اصول کلی را مطرح می‌سازد، از شاگردان خواسته می‌شود تا این اصول و قوانین را حفظ نمایند، محتوا فقط به انتقال و پرکردن ذهن تأکید دارد. بنابراین، هیچ نوع مسأله‌ای مطرح نمی‌گردد تا شاگردان مجبور شود که برای حل آن سعی و تلاش نمایند.



محتوای فعال: محتوای فعال آن است که روحیه کشف را در شاگرد به وجود آورد تا او خود به دنبال پاسخ سؤالاتش باشد و نتایجی را که به دست می‌آورد فعالیت او را برای یادگیری بیشتر تقویت کند. محتوای فعال با ارائه سؤالات، تصاویر، مثال‌ها و غیره انگیزه یادگیری را در خواننده ایجاد می‌کند. محتوای فعال به صورت مسأله یا مشکل مطرح می‌شود تا شاگرد برای پاسخ‌گویی به آن طرحی را در نظر بگیرد، اطلاعات جمع‌آوری کند، آزمایش نماید و سرانجام نتیجه‌گیری کند و آن را تعمیم دهد. به همین لحاظ بهتر است که محتوای کتاب درسی حداقل اطلاعات را ارائه دهد.

با توجه به مطالب بالا، اگر به کتاب‌های درسی مکاتب نگاهی داشته باشیم، می‌بینیم که اکثراً در این نوع کتب حقایق، نتایج یافته‌های دیگران و اصول و قوانین علمی ارائه شده‌اند که شاگردان اصلاً مراحل و پروسه‌های دستیابی به این اصول را نمی‌دانند. با دیدگاه‌های متفاوت و متضاد آشنایی ندارند و مجبوراند که چنین محتوا را حفظ نمایند. در نتیجه یادگیری اغلب حفظی یا به قول معروف «میخانیکی» است و شاگردان بیش از حد متکی به کتاب‌های درسی‌شان می‌شوند و معتقدند که اطلاعات و یافته‌های علمی فقط و فقط در کتاب‌های درسی یافت می‌شوند نه از طریق مشاهده، تجزیه و تحلیل و نتیجه‌گیری دقیق (همان، ۲۶۵).

ضریب درگیری یادگیرنده با محتوا: ویلیام رومی معتقد است که درگیر بودن یادگیرنده با محتوا نشانه فعال و غیرفعال بودن محتوا می‌باشد. به همین دلیل وی برای محتوا یک ضریب را تعیین کرده است. از دیدگاه وی ضریب مناسب درگیری یادگیرنده برای فعال بودن محتوا بین $0/4$ - $1/5$ باشد، نشانگر آن است که تمامی جملات، تصاویر و سؤالات کتاب از خواننده انتظار دارد که فعال باشد و به طور مرتب و مداوم به تجزیه و تحلیل بپردازد. در چنین محتوایی ارائه اطلاعات علمی به اندازه کافی وجود ندارد و همیشه یادگیرنده را به فعالیت و تحقیق تشویق می‌نماید (حسن مرادی، ۱۳۸۸، ۱۴۰-۱۴۳).

انواع جمله از نظر ویلیام رومی: ویلیام رومی، جمله‌های یک متن را به دو بخش دسته‌بندی نموده است:

جمله‌های لفظی (حفظی): عبارت از جمله‌هایی‌اند که دانش، معلومات و اطلاعات را به صورت مستقیم و بی‌واسطه در اختیار خواننده قرار داده، بدون آن‌که خواننده در آن دخل و تصرف نماید. چنین جمله‌های حاوی «مقوله‌های غیرفعال» می‌باشند. به عنوان مثال ارائه یک سلسه دانش ثابت و قطعی در مضمون جغرافیه مانند معرفی پایتخت، مساحت، نوع آب و هوا، کوه‌ها، رودها و غیره در یک سرزمین.

جمله‌های درکی (تحلیلی): عبارت از جمله‌هایی‌اند که با درگیر و فعال کردن ذهن، خواننده به یافته‌ها و دانسته‌های تازه‌ای دست پیدا می‌کند که خود در آن نقش داشته است. در این گونه جمله‌ها، خواننده به اهمیت و کاربرد دانسته‌های خود واقف است و دانسته‌های تازه‌اش را با دانسته‌ها و تجارب قبلی‌اش درهم می‌آمیزد تا مجموعه‌ای از اطلاعات یکپارچه برای او ایجاد شود. چنین شیوه‌ای موجب یادگیری باثبات می‌گردد. این

جمله‌ها حاوی «مقوله‌های فعال» می‌باشند (مهدوی، ۱۳۹۶، ۲۶۶-۲۶۷).

مراحل تحلیل محتوا در شیوه‌ی ویلیام رومی

در ابتدا یک نمونه ۲۰ صفحه‌ای از قسمت‌های مختلف کتاب انتخاب می‌گردد که شامل متن، سؤال و

تصویر می‌باشد. سپس این نمونه در سه مرحله تحلیل می‌شود:

۱. مرحله تحلیل متن کتاب درسی: برای تحلیل متن، ۲۰ جمله پیاپی و به دنبال هم از هر صفحه

انتخاب می‌گردد. سپس هر جمله بر حسب جمله‌های لفظی (حفظی) و درکی (تحلیلی) مطابق به معیارهای ذیل تک تک بررسی می‌شوند:

الف. جمله‌های لفظی یا حفظی که حاوی مقوله‌های غیرفعال ذیل‌اند:

A. جملاتی که در آن‌ها حقایق، دانش و اطلاعات جدید، اصول، قوانین و غیره بیان شده‌اند.

B. جملاتی که در آن نتیجه‌گیری و جمع‌بندی از مباحث آمده است.

C. جملاتی که در آن تعریف آمده است مانند تعریف انرژی و غیره.

D. جملاتی پرسشی در متن که بلافاصله به آن‌ها جواب داده شده است.

ب. جمله‌های درکی یا تحلیلی که حاوی مقوله‌های فعال ذیل‌اند:

E. جملاتی که از خواننده می‌خواهد تا تعبیر و تفسیری انجام دهد.

F. سؤالاتی که بلافاصله جواب داده نشده‌اند (سؤالات متن کتاب، نه آخر درس یا فصل).

G. جملاتی که خواننده را به یک فعالیت دعوت می‌کند. مثلاً در دفتر خود نموداری را رسم کنید.

H. پرسش‌ها، تمرین‌ها یا جملاتی که پاسخ به آنها مستلزم آزمایش و تحقیق است (سؤال عملی).

I. جملاتی که هیچ یک از مقولات فوق را دارا نباشد.

J. سؤالاتی مربوط به معانی بیان (واژه‌گاه، ۱۳۹۳، ۲۴۴-۲۴۵).

برای آسانی کار ویلیام رومی از جدول ذیل برای اندازه‌گیری میزان فعال و غیرفعال بودن متن محتوای

کتاب به کار برده است (مهدوی، ۱۳۹۶، ۳۴۴-۳۴۵):

(جدول تحلیل متن)

شماره فصل	مقوله ها									
	غیر فعال (جملات حفظی)					فعال (جملات تحلیلی یا درکی)				
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
۱										
۲										
...										
جمع										
فیصدی										

سپس جمع هر مقوله را شمارش کرده، آنها را در فرمول زیر گذاشته تا ضریب درگیری خواننده (I) با

محتوای آموزشی از طریق تقسیم مقوله‌های فعال (جملات تحلیلی) بر غیرفعال (جملات حفظی) بدست آید:

$$\text{محتوا} = \frac{\text{مجموعه مقوله‌های فعال}}{\text{مجموعه مقوله‌های غیر فعال}} = \frac{E+F+G+H}{A+B+C+D}$$

ضریب درگیری شاگرد با محتوا در سه حالت ممکن است بدست آید:

❖ ضریب درگیری بین $0/4$ تا $1/5$ خواهد بود که در این صورت متن فعال است.

❖ ضریب درگیری کمتر از $0/4$ است که در این صورت متن غیرفعال است.

❖ ضریب درگیری بالاتر از $1/5$ نمایانگر کتابی است که در مورد هر جمله، تصویر یا سوال آن از دانش آموز می خواهد تا به نوعی تجزیه و تحلیل انجام دهد و به فعالیت پردازد. چنین کتاب هایی مفروضات و اطلاعات علمی کافی را در اختیار شاگردان قرار نمی دهند و فقط از آنها می خواهند تا به گونه ای فعالیتی را انجام دهند.

۲. **مرحله تحلیل سؤالات کتاب درسی:** سؤالاتی هستند که در یک کتاب دیده می شوند یا در آخر متن بوده و یا این که در آخر هر فصل کتاب مطرح می گردند. طرح سؤالات داخل متن و در آخر یک پاراگراف موجب تفکر و تعمق خواننده نسبت به موضوع می شود و یادگیری با ثبات تری را ایجاد می کند. باید متوجه بود که سؤالات پیاپی و به دنبال هم طرح نشوند، زیرا موجب آشفتگی ذهن خواننده می گردند. لذا بهتر است که بین دو سؤال، حداقل پنج جمله و حداکثر ۱۵ جمله مطلب آموزشی قرار گیرد. در تحلیل سؤالات کتاب درسی، منظور پرسش هایی اند که در آخر هر درس یا فصل آورده می شوند. تحلیل سؤالات آخر درس یا فصل نیز به دو مقوله فعال و غیرفعال به صورت ذیل دسته می کنند:

الف. پرسش های لفظی یا حفظی که حاوی مقوله های غیرفعال ذیل اند:

A. سؤالاتی که پاسخ آنها را می توان مستقیماً در کتاب پیدا کرد.

B. سؤالاتی که مربوط به نقل تعاریف است.

ب. پرسش های درکی یا تحلیلی که حاوی مقوله های فعال ذیل اند:

C. سؤالاتی که خواننده برای پیدا کردن جواب آنها باید از متن کمک بگیرد. زیرا جواب این نوع سؤالات مستقیماً در متن نیست بلکه خواننده مجبور است پاسخ آنها را از لابلای محتوا استنباط نماید.

D. سؤالاتی که از خواننده می خواهد تا یک مسأله را حل کند (حل مسأله). برای آسانی کار جدول ذیل را برای تحلیل سؤالات کتاب به کار می بریم:

(جدول تحلیل سؤالات)

مقوله ها						شماره فصل
فیصدی	فراوانی	فعال (سؤالات تحلیلی یا درکی)		غیر فعال (سؤالات حفظی)		
		D	C	B	A	
						۱
						۲
						...
						جمع
						فیصدی

سپس جمع هر مقوله را شمارش کرده، آنها را در فرمول زیر گذاشته تا ضریب درگیری خواننده با سؤالات از طریق تقسیم مقوله های فعال (سؤالات تحلیلی) بر غیرفعال (سؤالات حفظی) بدست آید.

$$\text{ضریب درگیری شاگرد با سؤالات} = \frac{\text{مجموعه مقوله های فعال}}{\text{مجموعه مقوله های غیر فعال}} = \frac{C + D}{A + B}$$

باز هم ضریب درگیری در سه حالت فوق الذکر که در بخش تحلیل متن از آن یادآوری شد، ممکن بدست آید.

۲. **مرحله تحلیل تصاویر کتاب درسی:** واحد تحلیل تصاویر، نقشه، نمودار، عکس ها و شکل های کتاب است. برای این کار ۲۰ تصویر، عکس، نمودار، جدول و غیره از بخش های مختلف کتاب انتخاب می گردد. برای محاسبه ضریب درگیری خواننده با تصاویر، به صورت ذیل عمل می گردد:

الف. تصاویر، نقشه، نمودار، نقاشی، عکس ها و شکل های که حاوی مقوله غیرفعال ذیل اند:

A. تصاویری که در متن توضیحاتی در باره آن داده شده، سپس خواننده را به مشاهده آن راجع می سازد.

ب. تصاویر، نقشه، نمودار، نقاشی، عکس ها و شکل های که حاوی مقوله فعال ذیل است:

B. تصاویری که در متن توضیح شده و از شاگرد می خواهد تا فعالیتی را انجام دهد.

ج. تصاویر، نقشه، نمودار، نقاشی، عکس ها و شکل های که حاوی مقوله های خنثی ذیل اند:

C. تصاویری که روش جمع آوری وسایل لازم را برای آزمایش تشریح می کند.

D. تصاویری که برای فهم نیاز به دقت و تجزیه و تحلیل دارد.

برای آسانی کار ویلیام رومی جدول ذیل را برای تحلیل تصاویر پیشنهاد می کند:

(جدول تحلیل تصاویر کتاب درسی)

شماره فصل	مقوله ها			
	مقوله های خنثی		مقوله فعال	مقوله غیرفعال
	D	C	B	A
۱				
۲				
...				
جمع				
فیصدی				

سپس جمع هر مقوله را شمارش کرده، آنها را در فرمول زیر گذاشته تا ضریب درگیری خواننده با تصاویر،

$$\text{ضریب درگیری شاگرد با تصاویر} = \frac{\text{مجموعه مقوله های فعال}}{\text{مجموعه مقوله های غیر فعال}} = \frac{B}{A}$$

نقشه، نقاشی، نمودار، عکس ها و شکل ها از طریق تقسیم مقوله های فعال بر غیرفعال بدست آید:

در پایان لازم است تا برای جمع بندی و نتیجه گیری، جدول ذیل تهیه گردد:

(جدول تحلیل محتوای متن، تصاویر و سؤالات کتاب)

نام کتاب	ضریب درگیری با متن	ضریب درگیری با سؤالات	ضریب درگیری با تصاویر	مجموع

(مهدوی، ۱۳۹۶، ۲۶۷-۲۷۱)

پایان کلام این که یکی از وظایف بزرگ کلیه نظام‌های تعلیم و تربیه در سراسر جهان، کمک به رشد اخلاقی و سازگاری اجتماعی شاگردان است که در این میان، کتاب‌های درسی به عنوان یکی از قوی‌ترین رسانه آموزشی نقش مؤثری در هدایت و پرورش سالم شاگردان و فراهم کردن امکانات و شرایط مناسب برای ایجاد تغییرات مطلوب در آنان را بر عهده دارند. کتاب درسی یکی از مهم‌ترین مراجع و منابع یادگیری شاگردان در هر نظام آموزشی است و در افغانستان نیز یکی از مهم‌ترین نقش‌ها را برنامه‌های درسی ایفا می‌نماید. به عبارت دیگر، در کشور ما، بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرند و بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی شاگردان و معلم حول محور آن سازماندهی می‌شوند. در این زمینه محتوای کتاب‌های درسی، یکی از عناصر مهم در نظام آموزشی است که نیاز به توجهی روزافزون و پیوسته دارد، زیرا محتوا است که در ذهن و افکار شاگردان جای می‌گیرد و ذهن آنها را درگیر می‌سازد و در ساختن نگرش و رفتار آنها تأثیرگذار است؛ بنابراین لازم است برای هر جزء کلمات، جملات و مفاهیمی که در کتاب‌های آموزشی مطرح می‌شوند و قرار است بخشی از آینده شاگردان را بسازد، به صورت عمیق و دقیق برنامه‌ریزی شود. در این میان شیوه ارائه محتوای فعال در کتاب‌های درسی که نقش عمده‌ای در یادگیری شاگردان دارد، باید مورد توجه مؤلفین و برنامه‌ریزان آموزشی باشد. یکی از کارهای که محققان و برنامه‌ریزان آموزشی جهت ارائه فعال محتوای کتاب‌های درسی باید انجام دهند، تحلیل کتاب‌های درسی است؛ تا نقاط قوت و ضعف برنامه درسی را دریافت و در روشنی آن مؤلفان در بهبود کیفیت و کمیت و به‌روز ساختن محتوای کتاب‌های درسی گام‌های لازم را بردارند.

مأخذ

مهدوی، هاشم. (۱۳۹۶). نصاب تعلیمی از تئوری تا کاربرد، کابل، انتشارات سعید.
 واجارگاه، فتحی. (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی، تهران، انتشارات علم استادان.
 حسن مرادی، نرگس. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب درسی، تهران: آبیژ.
 ملکی، دکتر حسن. (۱۳۸۸). مقدمات برنامه ریزی درسی، تهران، انتشارات سمت.
 قربانی، محمد رضا و همکاران. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کتاب زیست‌شناسی پایه دهم بر اساس روش ویلیام رومی.

6. ROMÉY, WILLIMA.D. INQUIRY TECHNIQUES FOR TEACHING SCIENCES, 1968

د زده کړې موضوع او اهمیت

د سرمولف مرستیال محمد یعقوب مومند

زده کړه د انسان هغه فعالیت ته ویل کیږي چې موخه یې د انساني تجربو ترلاسه کول وي. یا په بله وینا زده کړه د داسې مطلوبې پوهې، مهارتونو او عادتونو تر لاسه کول دي چې انسان یې د خپلواک ژوند لپاره چمتو کوي. ویلای شو چې زده کړه له پر له پسې او منظم بنسټونو بهیر څخه عبارت ده چې هدف یې له جسماني، سایکولوژي، اخلاقي او ټولنیزې ودې او پر مختیا سره مرسته کول دي.

کله چې انسان غواړي د ژوند له حقایقو سره ځان اشنا کړي خپل چاپیریال وپيژني او گټه ورڅخه واخلي، نو باید خپل چاپیریال ترخپلې اغیزې لاندې راولي. خپله نړۍ او خپل ځان وپيژني چې دا ټول د زده کړې له برکته کیدای شي. ماشوم له پیدایښت څخه یو محدود شمیر شرطی ارثي انعکاسات لري؛ خو په کار ده چې بنسټیز مسائل له چاپیریال څخه زده کړي. د انسان جسمي وده د ارثي عواملو تر اغیزو لاندې وي، له دې امله د چاپیریال اغیزې د انسان په بڼه او جوړښت کې د یادونې وړ اغیزه نه لري؛ خو زده کړه د چاپیریال د عواملو تر اغیزو لاندې وي. سره له دې چې د زده کړې استعداد هم یو څه ارثي اړخ لري؛ خو د چاپیریال د عواملو په پای کې راغورځېږي او څرگندیږي، یعنی کله چې د انسان نطفه جوړه شوه، د هغه په جسماني وده کې بدلون راوستل ممکن نه دي. کوم جوړښت چې د ده جینټیکي وراثت په عواملو کې ټاکل شوی وي په هماغه بڼه منځ ته راځي،



د زده کړې د عمليې میکانیزم:

زده کړه په حقیقت کې د یوه هڅوونکي په وړاندې د یوه ژوندي موجود ځواب دی. زده کړه له بهرنۍ هڅونې پرته چې پر جسمي غړو باندې اثر پرې باسي نشي، ترسره کېدای. د زده کړې په عملیه کې ښوونکي ته په کار ده چې د حواسو خاصیت وپېژني او د هغو د ښو فعالولو لارې زده کړي.

د زده کړې لپاره د ارزښت وړ بله موضوع پاملرنه ده، که چېرې د زده کوونکو حواسو ډیره وده هم کړي وي؛ خو چې موضوع ته یې پام نه وي، څه یې ذهن ته نه ورځي له همدې امله د سایکولوژي ځینو پوهانو پاملرنه (توجه) د زده کړې لپاره کرکۍ بللی ده. که توجه فعاله نه وي، نو داسې به وي، لکه چې د ذهن کرکۍ چې تړلې وي. نو هر هغه څه چې زموږ ذهن ته لار مومي. لازمه ده چې هلته وساتل شي چې د اړتیا په وخت کې یاد ته راوستل شي او گټه ورڅخه واخیستل شي. همدا د حافظې دنده ده.

په دې لړ کې ښوونکو ته د بلې عمليې پیژندل په کار دي چې هغه حافظه ده. له حافظې پرته څوک د تېر ژوند له تجربو څخه کار نشي اخیستلای او د راتلونکي لپاره پلان نشي جوړولای.

له دې ټولو څخه ډیره لوړه عملیه تفکر دی چې ټولې عالي او ذهني عمليې، لکه تجزیه کول، ترکیبول، تحلیلول، ارزیابي کول، کشفول او وړاندوینې ترسره کوي. په تفکر سره هغه واقعیتونه چې مخامخ لاس ته نشي راتلای ترسره کېږي. دلته د لا ښه وضاحت لپاره د پورتنیو یادونو او عملیو ځانگړې برخې تشریح کوو.

احساس:

احساس د شیانو او موضوعگانو د بېلابېلو خواصو انعکاس دی، چې زموږ په حسي غړو



خو انسان په لږو هڅو سره د زده کړې عوامل په خپله برابرولای شي او د همدې زده کړې په پای کې د انسان سلوک ته لوری ټاکلای شي.

په دې خبرې پوهیدل پکار دي چې زده کړه تر یوې زیاتې اندازې پورې په هغو عواملو پورې اړه لري چې انسان په خپل چاپیریال کې له هغو سره متقابلې اړیکې لري. دا موږ ته توان راکوي چې د زده کړې عملیه په خیر سره وڅېړو.

زده کړه داسې عملیه نه ده چې په ناڅاپي ډول ترسره شي، بلکې داسې یو شمیر عمليې پکې شاملې دي چې د لیدو وړ شرایطو لاندې ترسره کېږي. دا شرایط تغیر منونکي او د کنترول وړ دي. تر کومو شرایطو لاندې چې زده کړه ترسره کېږي. ښایي په روښانو او څرگندو الفاظو تشریح شي. همدا راز ښایي هغه بدلونونه چې د زده کړې د عملیو په تطبیق د وگړو په سلوک کې منځ ته راځي، وټاکل شي او د هغه څه په باب چې زده شوي وي نتیجه گيري وشي.

باندې اغيزه کوي. هر هغه څه چې زموږ پر حسي غړو اغيزه پرې باسي پارونکي گڼل کېږي؛ نوزده کره پر ځينو غړو باندې له بهرنيو پارونکو پرته نشي ترلاسه کېدای. همدا راز زده کره په عصبي جوړښت پورې هم تړلې ده. د مغزو کار ټکس (د لوی دماغ بهرنۍ برخه) د مرکزي اعصابو پېچلې جوړښت چې ځانگړې دندې لري، ترسره کوي.

په زده کره کې د حواسو ارزښت:

د زده کرې لپاره هر یو حس ځانگړې دنده لري؛ نو په زده کره کې به دا ډیر اهمیت ولري چې ټول حواس په کار واچول شي. یعنې که یوه موضوع هم د لیدو او هم د لمس کولو او هم د نورو مشخصاتو له مخې وڅېړل شي. نو هغه موضوع یاشي به ښه وپېژندل شي. همدا د شیانو او د هغې د خواصو پېژندل له انسان سره مرسته کوي چې یوه عملیه په ښه توګه

ترسره کړي، ښايي چې یوړوند سړی د لمس کولو او اوریدلو په واسطه لار پیدا کړي، خو که همدغه سړی د لیدلو توان ولري او د باصرې حس یې روغ وي، به په اسانۍ سره لاره موندلې شي. ددې خبرې معنی داده چې که چیرې زده کره د یو حس پر ځای د څو حواسو له لارې ترسره شي پایله به یې مثبت او اغیزه به یې ژوره وي.

د حواسو له ځانگړتیاوو څخه یوه داده چې د یوه حس زیات فعالیت د بل فعالیت تر اغیزې لاندې راولي د مثال په توګه: که څوک په ډېر ځیر سره یوې خبرې ته غوږ ونيسي، د لیدو وړ ځینو شیانو ته به یې پام نشي او یا که چېرې یوې منظرې ته په ځیر سره وکتل شي، نو نورو ارزونو ته به د انسان پام نه وي.

حواس زموږ د زده کرې لارې دي. له همدې امله د ښوونې او روزنې پوهان په دې عقیده دي



چې په زده کره کې د زده کوونکو ټول حواس باید په کار واچول شي چې په هر اړخیزه توګه د شیانو او موضوعگانو ځانگړتیاوې وپېژندل شي. هر حسي غړی باید د چاپیریال د پېژندلو لپاره خپله دنده ترسره کړي. د لیدلو حس د اوریدلو حس د بویولو حس د بوی او د ذایقې حس، د ذایقې د درک لپاره په کار یوړل شي. په ځینو حالاتو کې د یوه شي د پېژندلو لپاره باید څو حواسه سره یو ځای په کار واچول شي.

ښوونکو ته په کار ده چې د زده کوونکو د حسي غړو د فعالیت په هکله بشپړ معلومات ولري، د هغوی د حسي غړو توان او قوت ورته څرګند وي.

د پاملرنې درک:

سره له دې چې د سایکولوژي په زیاتو مأخذونو کې د توجه (پاملرنې) او درک موضوعگانې په ځانگړې

هغه درک کولی شو، خو دا هم باید وویل شي چې توجه خامخا د درک سبب نه گرځي. ددې امکان شته چې انسان خپله توجه يا پام غږ ته واړوي. خو څه يې غږ ته نه رسيږي او يا ښايي چې د کوم شي د کتلو هڅه وکړي، خو هغه څه چې غواړي ويې نه ويني، داسې هم پېښېږي چې يوې موضوع ته ښه په ځير غږ ونيسي، خو پرې پوه نشي. سره له دې چې توجه کول د درک کولو لپاره يو ډول تيارۍ نيول دي؛ خو موږ هر څه ته پام نشو اړولای او بايد دا انتظارونه لرو. دا هم بايد په ياد وساتل شي چې توجه زياتره د خپلې خوښې خبره ده. د زياتې روښانتيا لپاره له همدې برخې څخه وروسته توجه او ادراک بېل بېل توضيح يا تعريفېږي.

الف: ادراک:

ادراک د احساس په شان يوه معرفتي عمليه ده او په ذهن کې د شيانو له بشپړ انعکاس څخه عبارت ده چې ښځ په نېغه د انسان پر جسمي غړو اغېزه کوي. د ادراک

توگه توضيح او تشرېح شوي وي؛ خو څرنگه چې دا دواړه عمليې تل يو له بل سره تړلې دي، نو ځکه دلته تر يوه سرليک لاندې راوستل شوي، په حقيقت کې دا دواړه سره نژدې اړيکې لري، پاملرنه که د يو څيز د پېژندلو لپاره د څراغ په ځير لگيدلې رڼا وبلله شي، نو له نورو شيانو څخه د مطلوب څيز تميز او توپير کول ادراک گڼلای شو. يو شی يا يوه موضوع له پاملرنې پرته نشي درک کيدلای. يو سايکولوژست پوښتنه کوي چې يو شخص په يوه وخت کې څو شيانو ته پام کولای شي؟ بل سايکولوژست پوښتنه کوي چې موږ په يوه وخت کې څو شيان درک کولای شو.

دواړه پوښتنې د توجه او ادراک د گډو مضمونونو څرگندوی دي او بيا په ځينو حالتونو کې دا دواړه د بېلابېلو معرفتي عمليو په توگه معرفي شوي دي. په ډېرو حالتونو کې توجه کول له درک کولو څخه وړاندې بلل شوې ده. په دې حالتونو کې له توجه وروسته





په عمليه کې د يوه شي يا موضوع د ټولو خواصو د انعکاس بشپړ تصوير په ذهن کې منځ ته راځي؛ خو هغه تصوير چې په دې ډول د ادراک په نتيجه کې مينځ ته راځي د محسوساتو يوه ساده مجموعه نه ده، خو د هغوی لرونکي ده، نو ځکه شيان په يو ځل درک کېږي. احساس له ادراک څخه توپير لري؟

لکه څنگه چې مو مخکې وويل، احساس د شيانو د صفاتو ځانگړي انعکاسات دي، خو ادراک په واقعي ډول د شيانو د ليدلو د کلي انعکاس پايله ده، لکه د انسان درک له انسان څخه د يوه کتاب يا د يوې پېښې درک کول او داسې نور. انساني درک لکه نور نفسياتي فعاليتونه د شخصيت له هيجاناتو او احساساتو سره نژدې اړيکې لري، نو ويل کېدای شي چې ادراکي عمل ته په يوه اړخ ډډه لگوي.

ب: توجه:

توجه يا پاملرنه له شعوري څيرنې څخه پر هغه شي چې درک شوی وي او يا په ياد راغلې وي او يا يې درک کول مطلوب وي عبارت دي. هغه څه چې په پاملرنه کې اهميت لري عبارت له: موخه، مرام، په زړه پورې والی هڅونې او داسې نور.

د سورو په نامه د سايکولوژۍ يو پوه وايي: توجه د زده کړې کړکۍ ده، د همدې کړکۍ له لارې موضوعات ذهن ته لار پيدا کوي؛ خو که دا کړکۍ تړلې وي، هيڅ شي به ذهن ته داخل نشي. سايکولوژيستان د تدريس په بهير کې د زده کوونکو له ټولو محرکاتو څخه د گټې اخيستلو او د ښوونکو خبرو ته غوږ نيولو په اړه دا لاندې ټکي په گوته کوي:

۱- د ښوونکي خبرې بايد ډيرې هڅوونکي وي.

۲- موضوع بايد ډيره په زړه پورې وي.

۳- د درس متن بايد د زده کوونکو له ورځني

ژوندانه سره اړيکې ولري.

سر بېره په پورتنیو عواملو نور عوامل چې په توجه يا پاملرنې باندې اغيز لري دادي: د ژوندانه اړتياوې، توان، د توجه يا پاملرونکي انرژي، په پاملرنې کې

ويښوالی او تمرين، د موخې ټاکنه، ښه پلان شوی عمل او داسې نور.

همدا راز فزيولوژيکي عوامل د پاملرنې په وړاندې خنډونه جوړوي، لکه بې خوبې، ستوماني، د داخلي غدو (اندوکرايف) په ترشحاتو کې کموالی يا زياتوالی، د اعصابو د سيستم گډوډي او يا نفسياتي منفي عوامل؛ لکه: اندېښنه، ويره او نور.

حافظه:

د حافظې موضوع او تعريف: حافظه د ياد ته سپارلو، په ياد ساتلو او بيا د ياد راوړلو له لارې د انسان د تجربو انعکاس دي.

لکه څنگه چې د تيرو تجربو له مخې د راتلونکي وخت لپاره پلان جوړ وي او همدارنگه اوسني فعاليتونه د تېرو تجربو پر بنسټ ولاړ وي. نو که څوک خپله حافظه له لاسه ورکړي نه به د حاضر وخت لپاره کوم منظم فعاليت تر سره شي او نه به هم د راتلونکي وخت لپاره پلان جوړ کړای شي.

هغه عوامل چې بر حافظې اغیزه لري.

د حافظې فعالیت په یو شمیر عواملو پورې اړه لري چې عبارت دي له:

- ۱- هڅوونکي پوښتنې.
- ۲- د موضوع یا د یوه شي پر معنا او مفهوم پوهیدنه.
- ۳- د کل او جز تر منځ اړیکې.
- ۴- د موضوع او یا عمل بیا تکرارول (بیا ویل او بیا تر سره کول).
- ۵- په زده کړه کې چټکوالی یا چټکه زده کړه.
- ۶- په زړه پورې والی.

۱- هڅوونکي پوښتنې: هڅوونکي پوښتنې د زده کړې او یادولو په برخه کې ډېر ارزښت لري؛ د مثال په ډول: که څوک څه شي ته اړتیا ولري هغه به ژر او په آسانه توګه حافظې ته وسپاري او هم به یې د اړتیا په وخت کې فکر ته راشي او ګټه به ورڅخه واخلي.

۲- د موضوع یا یوه شي معنا او مفهوم: د پوهانو له څېړنو څخه دا څرګنده شوې ده چې معنا لرونکي موضوعګانې له بې مفهومه موضوعاتو څخه په ډیرې آسانی سره حافظې ته سپارل کېږي. او بیا په آسانی سره یاد ته هم راوړل کېږي.

۳- د کل او جز اړیکه: په ښوونځي کې دغه تیوري چې لومړی کل درک کېږي او بیا جزء د زده کړې په لرغونې طریقې کې بدلون راوستی دی. تجربو ثابته کړې ده چې د کل مطالعه د زده کړې کار معنا لرونکی کوي او حافظې ته د موضوعګانو سپارل او د هغې دوام زیاتوي.

۴- د موضوع یا عمليې تکرارول: کوم موضوع چې انسان مخکې حافظې ته سپارلې وي او یا کومه عمليه یې زده کړې وي که بیا تکرار شي، نو په ډیره ښه توګه په حافظه کې ځای نیسي.

۵- په زده کړه کې چټکوالی: سره له دې چې په خلکو کې دا خبره عامه ده چې هر څه چې ژر زده شي هغه ژر هیرېږي، خو د سایکولوژیستانو په نظر کوم شی چې سم زده شي هغه به تر ډیرې مودې په حافظه کې پاتې شي: دا مهمه نه ده چې ژر زده شوې وي او که په

ځنډ، خو په چټکۍ سره زده کړه دا ګټه لري چې انسان د مفهومونو اړیکې ښې درک کوي او څوک که دا اړیکې ښې درک کړي، نو بیا یادته راوستل به ورته آسانه وي. یعنې دا خبره سمه نه ده چې هر هغه څه چې ژر زده شي ژر هیرېږي، هېرول او په یاد ساتل د زده کړې په کیفیت، د زده کوونکو په ظرفیت، استعداد او نورو عواملو پورې تړلي دي.

۶- په زړه پورې والی: دا هم تجربو ښودلې ده چې هر څه په شوق او خوښۍ سره زده شي، د هغې دوام به په حافظه کې زیات وي او هغه څه چې له ډار او تشویش سره یو ځای زده شي، دوام به یې په حافظه کې لږ وي. څرنگه چې پوهیږو، زده کړه یو دوامداره او پرله پسې بهیر دی او زده کړه ډیر زیات نور عوامل هم لري چې عبارت دي له تفکر، په تفکر باندې اغیزمن عوامل، د زده کړې د فعالیتونو هڅوونکي.

سرچینې:

- ۱- پارسا، محمد، (۱۳۸۵). روانشناسي تربيتي، تهران، انتشارات سخن.
- ۲- بواسکی، ليزا، (۱۳۸۸)، غلبه بر مشکلات نوجوانان، ترجمه، سیاوش جمالفرو، انتشارات ارسباران، تهران.
- ۳- ملکزی، عبدالرشید، (۱۳۶۵)، انکشافی ارواپوهنه، ننگرهار، هاشمي خپرندویه ټولنه.
- ۴- ذکي، نصیب الله، (۱۳۹۵)، تربيتي ارواپوهنه، ننگرهار، زیار خپرندویه ټولنه.
- ۵- بیان، محمد علم، (۱۳۹۱)، روانشناسی شخصیت، کابل، انتشارات نامي.
- ۶- د ښوونکو لارښود: جنوري (۲۰۰۱). (ازماینې مسوده). د ملګرو ملتونو تعلیمي، علمي او کلتوري مؤسسه.

رویکردهای جدید تدریس

عبدالروف حکیمی

امروزه، دیدگاه متخصصان علوم تربیتی از تدریس در صنف درس فراتر رفته و به رویکردها و گرایشهای جدید که حاصل یافتههای علوم تربیتی، روانشناسی، جامعهشناسی و مدیریتی، در عرصه تدریس و معلمی توجه دارد. این رویکردها سبب می شوند که معلمان با دید وسیعتری به تدریس و نقش خود بنگرند و به بکارگیری آنها، کیفیت یادگیری و رشد همه جانبه شاگردان را بهبود بخشند. برخی از این رویکردها و گرایشها عبارتند از:

۱. دخالت دادن نظریه های

یادگیری در آموزش: مکاتب متعدد و

مختلف روانشناسی، نظریه هایی ارائه کرده اند که هر یک حاوی پیامها و رهنمودهای تأثیرگذار و سازنده ای است که می توانند در آموزش هر موضوع درسی استفاده شوند. برای مثال، پیازه در نظریه «روانشناسی رشد» رابطه بین هدفهای تربیتی و سن مناسب کودک برای نیل به آنها را معین می کند، به قابل حصول بودن آنها توجه می کند، شرایط لازم برای یادگیری را توضیح می دهد، زمان لازم برای رسیدن به هدفها را در نظر می گیرد و سرانجام معلمان را به رعایت تفاوت های فردی شاگردان و پیروی از این اصل که هر شاگردی می تواند در یادگیری

موفق شود، هدایت می کند.

۲. فعال کردن شاگردان و ایجاد شرایط و فرصت

برای کشف قواعد و اصول: در رویکرد آموزش سنتی، معلم قواعد، اصول و مفاهیم را آماده و به شاگردان ارائه می کند. شاگردان هیچ گونه نقش و فعالیتی در کشف اصول و قواعد ندارند؛ اما این رویکرد ایجاب می کند که معلم شاگردان را با فعالیت، مشاهده و تجربه به کنجکاوی و اکتشاف ترغیب کند. برای مثال، معلم قاعده محاسبه مساحت مربع را بیان می کند و شاگردان بی آن که آن را فهمیده باشند طوطی وار حفظ می کنند. در حالی که رویکرد جدید، یعنی در رویکرد فعال کردن شاگردان، معلم

می‌شود. برای مثال، هنگامی که معلم در دوره ابتدایی اعداد طاق و جفت را آموزش می‌دهد می‌تواند از شاگردان بخواهد که شماره خانه‌های دو طرف سرک یا کوچه محل سکونت خود را یادداشت کنند و به کلاس بیاورند. با این روش، آنان متوجه می‌شوند که اعداد یک طرف سرک یا کوچه جفت و عددهای طرف دیگر طاق هستند؛ با این ترتیب، آنان ضمن یادگیری عددهای طاق و جفت، کاربرد آن‌ها را در محیط می‌آموزند و به طور ضمنی یاد می‌گیرند که برای یافتن نشانی یک خانه باید شماره‌های یک طرف کوچه یا سرک را جستجو کنند.

۴. ارتباط دادن یک موضوع درسی با سایر موضوع‌ها و هدف‌های درسی: در رویکردهای قدیمی، به طور معمول یک موضوع به تنهایی و بی‌ارتباط با سایر موضوع‌ها آموزش داده می‌شود؛ در این جا ریاضیات، ساینس، ادبیات و سایر درس‌ها وجه مشترکی با هم ندارند و هدف‌ها و مهارت‌هایی را که ممکن است به طور مشترک دنبال و تقویت کنند، مدنظر قرار نمی‌گیرد. اما در رویکرد جدید سعی بر آن است تا با برقراری ارتباط یک موضوع درسی (ریاضی) با موضوع‌های دیگر (ادبیات، ساینس، اجتماعیات و غیره) پیوند متقابل ایجاد شود. برای مثال، معلمی که اعداد ریاضی را به شاگردان دوره ابتدایی آموزش داده است، از والدین آنان می‌خواهد که در خانه داستان‌هایی را برای‌شان بخوانند که در آن عدد به کار رفته باشد. یا این‌که تقویت مهارت گوش دادن هدفی است که می‌توان در همه درس‌ها بدان توجه کرد. به این ترتیب، این رویکرد، بینش شاگردان را نسبت به وجود ارتباط بین مقولات و پدیده‌ها وسعت



می‌تواند

یافتن قاعده

مربع را به شاگردان

واگذار کند و با راهنمایی‌های

لازم آن‌ها را به کشف قاعده برساند؛ در این صورت، قاعده‌یی را که کشف می‌شود؛ چون حاصل تلاش و کوشش فردی و جمعی دانش‌آموزان است، هرگز از یاد آنان نخواهد رفت. نتایج ضمنی چنین کوششی آن است که نگرش‌های کاوشگری و تحقیق‌گرایانه و روح جمعی تعاون و تعامل گروهی در آنان تقویت می‌گردد.

۳. پیوند متقابل درس و زندگی با یکدیگر: این رویکرد بر کاربرد آموخته‌ها در زندگی و به کارگیری محیط در آموختن دلالت می‌کند. چنان‌چه پیوند لازم بین آموزش و محیط اطراف دانش‌آموزان برقرار نشود، آموخته‌ها برای شاگردان معنی‌دار و شوق‌انگیز نخواهد بود و در نتیجه، آنان دلیل و انگیزه‌ای برای آموختن نخواهد داشت؛ در حالی که اگر زمینه‌ای مناسب فراهم شود تا شاگردان پیوند آموخته‌های خود را با واقعیت‌های بیرونی و نیز کاربرد آنها را در محیط زندگی مشاهده کنند، یادگیری برای‌شان معنی‌دار

می‌بخشد، همه چیز را به هم پیوسته و وابسته نشان می‌دهد و به تدریج سبب می‌شود که دانش‌آموزان به اصل وحدت در نظام هستی نیز پی ببرند.

۵. استفاده از بازی‌ها و سرگرمی‌های آموزشی:

جهش تعلیم و تربیت پیش‌رو در اروپا و آمریکا که در نیمه اول قرن بیستم به وقوع پیوست، به نقش بازی و سرگرمی‌های آموزشی در آموختن تأکید کرده است. در این میان، کوشش‌های فردریک فروبل و ماریا مونتسوری در استفاده از بازی در امور تعلیمی و تربیتی شهرت جهانی دارند. در این مورد، معلمان می‌توانند با توجه به نوع موضوع درسی، صنف و دوره تعلیمی از انواع بازی‌ها و سرگرمی‌های آموزشی استفاده کنند.

۶. استفاده از تکنالوژی: سیر تکوینی تعلیم

و تربیت در جهتی است که دیگر نمی‌توان تنها به وسایل و ابزارهای سنتی و قدیمی بسنده کرد؛ زیرا امروزه، ارتباطات آموزشی فرامرزی و جهانی شده‌اند و وجود انواع وسایل و ابزارهای آموزشی و شبکه‌های اطلاع‌رسانی جهانی لزوم بهره‌گیری از فناوری جدید را ثابت می‌کند. این رویکرد، معلمان را برآن می‌دارد تا با همکاری مدیران و سایر دست‌اندرکاران تعلیمی تا سرحد امکان از تکنالوژی جدید بهره‌گیرند.

۷. رویکرد توجه به تقویت مهارت‌های

اساسی: مهارت‌های متعدد و گوناگونی برای پرورش کودکان، نوجوانان و جوانان وجود دارند که از دیر زمان، نظام‌های پیشرفته جهانی تعلیم و تربیت برای تحقق آنها کوشیده‌اند. این مهارت‌ها در محدوده مهارت‌های ذهنی (اندیشیدن)، عملکردی (نمایش عملی آموخته‌ها)، فرایندی (دانستن مراحل و فرایند انجام دادن یک عمل)، موقعیتی (دانستن این که در هر موقعیتی از چه دانش و مهارتی استفاده شود) و ارتباطی (طرز برقراری ارتباط) که به طور آشکار و پنهان در برنامه‌های آموزشی دنبال می‌شوند، قرار می‌گیرند. نمونه‌های این مهارت‌ها عبارت‌اند از: حل مسئله،

تفکر خلاقانه، خودمدیریتی، برقراری ارتباط، نگرش مثبت و سازنده، روحیه تعاون و همکاری، پشتکار، درستکاری و امانت‌داری و غیره.

توجه به این رویکرد سبب می‌شود که معلمان هنگام آموزش موضوعات درسی برای ایجاد رشد و تقویت این مهارت‌ها به طور فردی و جمعی (جمع معلمان) بکوشند.

۸. رویکرد جلب همکاری والدین: والدین

همواره نگران پیشرفت تحصیلی و رشد تربیتی فرزندان خود هستند. آنان به طور بالقوه، انگیزه و آمادگی کافی برای همکاری مؤثر و فایده‌مند با معلمان و مدارس را دارند و معلمان نیز می‌توانند در تهیه وسایل آموزشی و کمک آموزشی با معلمان همکاری کنند و با راهنمایی معلمان، فرزندان خود را در انجام تکالیف یاری دهند.

۹. رویکرد استفاده از روش‌های جدید برای

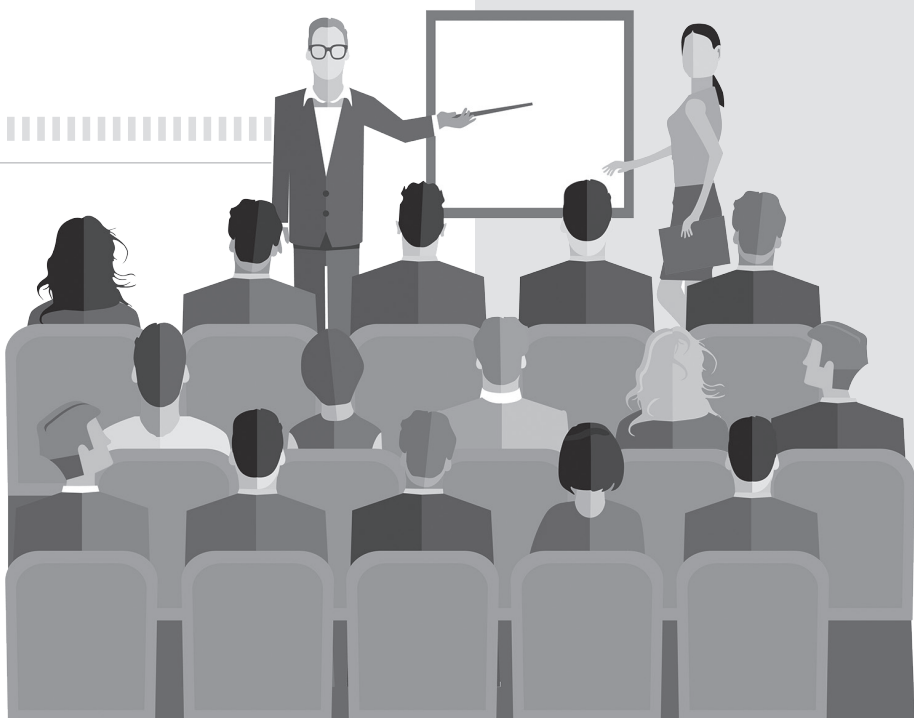
سنجش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی: در دهه ۱۹۹۰ میلادی، رویکردهای جدیدی در زمینه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی پدید آمده که به تدریج جایگزین روش‌های سنتی شده‌اند؛ استفاده از این نوع ارزشیابی‌ها در کیفیت و سهولت یادگیری مؤثر است.

۱۰. رویکرد استفاده از روش‌ها، الگوها و

استراتژی تدریس: به طور کلی، برای آموختن موضوعات مختلف درسی از دو نوع روش استفاده می‌شود؛ یکی روش اختصاصی و رشته‌ای که برای موضوعات ویژه به کار می‌روند و با روش خاص به خود آموخته می‌شوند، مانند؛ ریاضیات، علوم تجربی و ساینسی، علوم اجتماعی و دیگری روش‌ها، تکنیک‌ها و الگوهای عمومی و مشترک که برای آموزش موضوعات گوناگون به کار می‌روند.

۱۱. توسعه معیارها (استندرها): امروزه مکاتب

و معلمان سراسر جهان تحت فشار هستند که میزان موفقیت‌های تعلیمی شاگردان را بهبود بخشند که کیفیت آموزش را افزایش دهند. با بیشتر شدن این



برای همکاری، آزادی عمل و اعتماد متقابل باارزش است و از تجربه کردن، مخاطره جویی و هر آنچه تدریس معلمان را اثر بخش سازد جانب‌داری می‌کند.

• **گرایش از تدریس در صنف به آموختن گسترده و فراتر از مکتب:** هنگامی که معلمان توجه خود را از روش‌ها و تکنیک‌های تدریس سنتی به آموزش اثربخش و معنی‌دار معطوف می‌کنند، وظیفه خود را بسیار گسترده‌تر می‌بینند. در این صورت آنان فعالیت شاگردان را در محور کار خود قرار داده، فرصت‌های یادگیری را به گونه‌ای تدارک و سازماندهی

می‌کنند که پاسخگویی نیازهای فردی و خاص شاگردان باشد. چنین رویکردی، به آموزش کاربردی و درست منتهی می‌شود که سرانجام یادگیری در مکتب را به خارج از آن مرتبط می‌کند.

• **گرایش از کنترل به پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری:** همان طوری که تصور و باور عمومی در باره مسلک معلمی گسترش می‌یابد، مفهوم پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری معلم هم گسترده‌تر می‌شود. مفهوم پاسخ‌گویی که سال‌های متمادی به معنی کنترل رفتار شاگردان بوده، امروزه دیگر به معنی مسئولیت‌پذیری جامع نسبت به عملکرد شاگردان است. این تعریف جدید از پاسخ‌گویی، معلمانی را ترغیب می‌کند که هدف‌ها و نیازهای آموزشی را در نظر گیرند تا همه شاگردان از آن بهره‌مند شوند.

• **گرایش از مدیریت به رهبری:** معلمان با تجدیدنظر در تعریف نقش و رسالت خود، در واقع به رهبران برنامه درسی، آموزش و تدریس تبدیل می‌شوند و به طور هم‌زمان، علاوه بر فعالیت‌های آموزش در کلاس، در امور اجرایی و اجتماعی نیز به مدیر مدرسه کمک می‌کنند؛ بنابراین، رهبری معلم به وسیله مدیر

فشار، از دهه‌های ۱۹۸۰ میلادی به بعد، ملت‌ها خواستار پاسخگویی بیشتر مسئولان مکاتب و معلمان در امر تعلیم و تربیت فرزندان خود شده‌اند؛ در این میان، نقش معلمان در بهبود کیفیت تعلیم و تربیت در محراق توجه قرار گرفته است؛ زیرا اگر آنان نقش رهبری خود را در زمینه‌های برنامه‌ریزی درسی، آموزش و ارزشیابی به درسی ایفا کنند، نیاز دانش‌آموزان و سپس تقاضاهای اجتماعی، برطرف خواهد شد.

۱۲. **واقعیت‌های اجتماعی جدید در تدریس معلمان:** فشارهای رو به افزایش بر معلمان ایجاب می‌کند که در شرح وظایف و نقش معلمان بازنگری شود. امروزه، هنجارهای قدیمی مبنی بر فردگرایی و انزوای طلبی در انجام وظایف معلمی، دیگر مورد قبول نیست و در عصر حاضر معلمان می‌خواهند شیوه‌ها و رویکردهای جدیدی در نگرستن به خویش، حرفه خود و اجرای آن برگزینند؛ بنابراین مواردی که باید تغییر داده شوند به قرار زیر است:

• **گرایش از فردگرایی به جامعه‌گرایی حرفه‌ای:** معلمان می‌توانند با گرایش از کار فردی به جمعی، فرهنگ پربار و غنامندی را بنا کنند، چنین فرهنگی



درست است و مسایل جدید را که قبلاً به آن‌ها مواجه نشده‌اند حل کنند. در بین محققان و متخصصان علوم تربیتی این توافق نظر فزاینده وجود دارد که شاگردان باید به یادگیری‌های سطحی و مبتنی بر حافظه و تکرار فراتر رفته، به سوی مهارت‌های قابل تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی حرکت کنند.

منابع و مأخذ

- ۱- صفوی، امان الله، ۱۳۸۲ ه.ش. روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس، تهران، انتشارات مشعر.
- ۲- سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، ۱۳۹۱ ه.ش. روش آموزش مطالعات اجتماعی، تهران، وزارت آموزش و پرورش.
- ۳- ملکی، حسن، ۱۳۹۵ ه.ش. مبانی برنامه‌ریزی دوره متوسطه، تهران، انتشارات مشعر.

مکتب تعیین نمی‌شود، بلکه رهبری او بخش ضروری معلم بودن را تشکیل می‌دهد.

• **گرایش از توجه محدود به صنف به توجه به کل مکتب:** رهبری صنف تنها نمونه‌ای است که نشان می‌دهد چگونه واقعیت‌های جدید در تدریس، مرزها و دیدگاه‌های نسبت به آن را تغییر و گسترش می‌دهد. همان طوری که معلمان از کار فردی به همکاران جمعی و از کنترل صنف و شاگردان به پاسخگویی به خواسته‌های آنان تغییر مسیر می‌دهند، از علاقه محدود به کلاس و دانش‌آموزان خود فراتر رفته به «مکتب ما» و «شاگردان ما» می‌اندیشند.

• **گرایش از دانش محدود به دانش گسترده و پربار:** تحقیقات جدید در باره موضوع‌ها و مقوله‌هایی که در زمینه دانش و مهارت معلمی است، به خصوص مطالعات جدید در باره ساختار هوش و راه‌های گسترش آن، معلمان را یاری داده که کار خود را تخصصی‌تر و حرفه‌ای‌تر کنند و تصمیم‌گیری و رهبری نقش گسترده‌تری برعهده گیرند. معلمان که طی سال‌هایتمادی به ضعف معلومات متهم بودند، اکنون می‌توانند به گنجینه اطلاعات و تحقیقات دسترسی داشته باشند.

۱۳. **نواندیشی در تدریس و یادگیری:** امروزه ملت‌ها به نیروهای انسانی جدید و متفکران نواندیش نیاز دارند. با آن‌که، آموختن مهارت‌هایی، مانند خواندن، نوشتن و حساب‌کردن هنوز هم مهم و اساسی‌اند، دیگر کافی به نظر نمی‌رسند. اکنون از مسئولان مکاتب انتظار می‌رود شاگردانی تربیت کنند که از ادراک، دانش و مهارت برخوردار باشند و بتوانند معلومات خود را به کار برند، به مفاهیم را از دیدگاه‌های متعدد بنگرند، عملکرد مؤثر داشته باشند، اندیشه‌ها و نظریات را با استدلال‌های دقیق و منطقی و به طور مستند ارزیابی کنند، از روش‌های تحقیقی برای بررسی مسایل بهره گیرند، با کیفیت به کار و تولید پردازند، معیارهایی را بشناسند که نشانه عملکرد

آسیب شناسی سیستم ارزیابی از یادگیری شاگردان دوره لیسه

(مکاتب دولتی ناحیه پنجم شهر کابل)

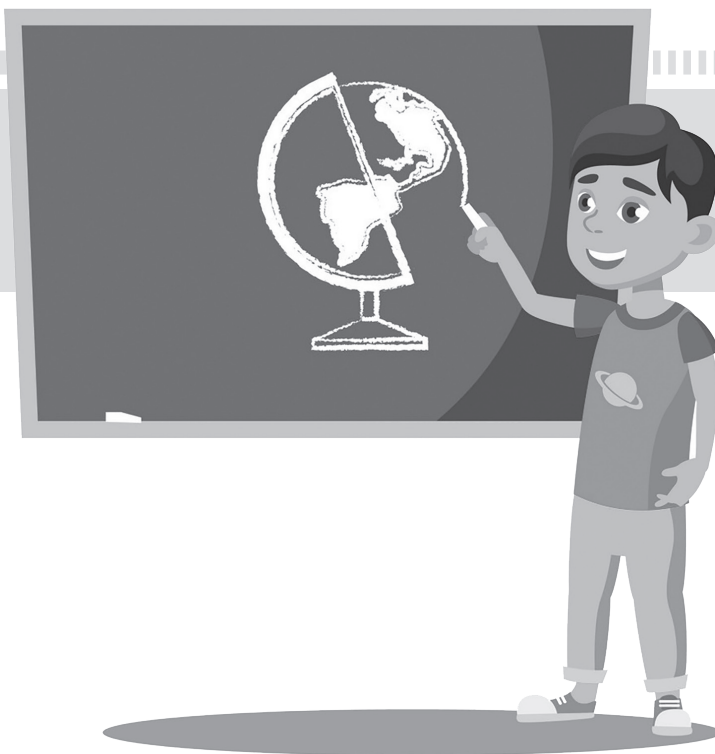
فرشته نجاتی

عضو علمی دیپارتمنت ریاضی،
ریاست انکشاف نصاب تعلیمی و تالیف کتب درسی.

چکیده:

ارزشیابی آموزشی یکی از عناصر مهم در برنامه درسی است. نظر به بررسی های انجام شده پیرامون شیوه های ارزیابی و تاثیرات آن بر یادگیری شاگردان، وضعیت ارزیابی آموزشی در مکاتب خوشایند نبوده و هدف اصلی و اساسی ارزیابی آموزشی به فراموشی سپرده شده است، تا جایی که این نارضایتی ها در سطح ملی بالا رفته است. هدف این تحقیق، شناسایی مشکلات و چالش های مربوط به شیوه های ارزیابی از یادگیری شاگردان است. این تحقیق به لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش توصیفی است. جامعه آماری تحقیق شامل ۴۸۲۳ نفر شاگرد و ۱۳۵ نفر معلم از دو مکتب دولتی ناحیه پنجم شهر کابل بوده که نظر به جدول مورگان جامعه نمونه تحقیق ۳۵۴ شاگرد و ۹۸ معلم می باشد که پاسخ دهندگان با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. برای جمع آوری و تحلیل داده ها از پرسش نامه استفاده شد که برای شاخص های هر متغیر چندین سوال طرح شد (پرسش نامه شاگردان دارای ۴۰ سوال و پرسش نامه معلمان دارای ۵۰ سوال می باشد) و داده ها به شکل توصیفی تحلیل شد. یافته ها نشان داد، در سیستم ارزیابی آموزشی از یادگیری شاگردان مشکلاتی در طراحی سیستم ارزیابی (اهداف آموزشی، طرح سوال های امتحان، شیوه های ارزیابی) و در روند تطبیق پروسه ارزیابی (مسئله نبودن معلمان و نبود امکانات لازم) که منجر به نارضایتی شاگردان از معلمان، مدیران، سر معلمان و در نهایت دل سرد شدن از درس خواندن و مکتب شده است، وجود دارد که در تحقیق حاضر شناسایی شده است.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، ارزشیابی، ارزیابی پایانی، ارزشیابی تکوینی، یادگیری.



مقدمه:

سنجش و ارزشیابی دانش آموزان به عنوان یک عنصر کلیدی و مهم برای اصلاح مدارس، بهبود آموزش و یادگیری به شمار می آید. یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه درسی و نظام های آموزش و پرورش جهان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است (سیف، ۱۳۹۵: ۳۸). هدف از ارزشیابی آموزشی به طور عمده

شناسایی نقاط ضعف و قوت شاگردان و ارائه بازخورد به آنها، اصلاح و بازبینی شیوه های تدریس، تعیین نمره شاگردان و تصمیم گیری درباره شاگردان است (آیزنر) (سیف، ۱۳۹۵: ۳۸).

اغلب والدین و شاگردان از پروسه ارزیابی در مکاتب شکایت دارند. شاگردان از نتیجه امتحان خویش ناراضی نشان می دهند و والدین نیز از اینکه فرزندان شان در طول سال تعلیمی به طور مستمر درس نمی خوانند، در ایام امتحانات سهل انگاری می کنند و برای امتحان آمادگی نمی گیرند، شاکی هستند و می گویند با وجود این همه سهل انگاری باز هم در پایان سال تعلیمی کامیاب و به صنف بالاتر می روند.

در مکاتب به طور سنتی ارزشیابی پایانی مروج است، که در پایان سال آموزشی به شکل کتبی گرفته می شود. هدف آن تعیین نمره شاگرد است، که توسط این نمره درباره شاگرد قضاوت صورت می گیرد و تعیین می کنند که آیا شاگرد می تواند به صنف بالاتر ارتقا کند یا خیر (ملکی، ۱۳۹۵: ۱۳۰)، که آن هم به صورت

صحیح و معیاری آن اجرا نمی شود. مثلاً معلم چند روز قبل امتحان، تعدادی سوال به شاگردان می دهد که تنها آنرا بخوانند، یا درس هایی که شامل امتحان می شود مشخص می کند، یا معلم در قسمت تصحیح ورقه های امتحان کوتاهی می کند، یا عقده های شخصی اش بر نمره دادن تاثیر می گذارد. هم چنان شاگردانی که به ارزیابی مجدد یا مشروطی راجع می شوند، آن گاه معلم با اخذ امتحان نمایشی آنها را کامیاب می کند، یا نظر به عقده ای که نسبت به شاگرد دارد دوباره مشروط می کند. شاگردان نیز زمانی درس می خوانند که می خواهند امتحان بدهند، آن هم تنها به دلیل اخذ نمره و ارتقا به صنف بالاتر. هم چنان در جریان پروسه امتحان نیز تقلب می کنند. لذا یادگیری واقعی در مکاتب به ندرت دیده می شود.

شکی نیست که نتایج حاصل از این نوع تصمیم گیری ها دقیق نبوده و ممکن عواقب ناگواری چون ترک تحصیل، بی سوادی، راه نیافتن به دانشگاه ها، بیکاری و ... را به همراه داشته باشد. زیرا این نوع ارزشیابی نه تنها نقشی در رشد آموزش ایفا نمی کند، بلکه آسیبزا هم هست. مثلاً زمانی که یادگیری طی روند آموزشی



درباره شاگردان می باشد (آیزنر) (سیف، ۱۳۹۵: ۳۸). از دید محقق نارضایتی شاگردان از روند ارزیابی و قضاوت معلمان، پائین بودن سطح سواد شاگردان بعد از فراغت، ناکامی در کانکور، دل سرد شدن شاگردان از درس و مکتب و در نهایت ترک تحصیل از جمله سوالهایی است که طی تحقیق هذا علت آن‌ها را به بررسی می‌گیرد.

چنانچه در مکاتب کشور ما شیوه‌های ارزشیابی نقش اصلی خود را به دلیل عدم پاسخگویی در یادگیری شاگردان از دست داده و هیچ تاثیری در رفع مشکلات و ابهامات درسی ندارد و معلمان نیز از نتایج ارزشیابی‌ها هرگز در طراحی آموزشی در تدریس خود و رفع نواقص آموزشی استفاده نمی‌کنند. شاگردان نیز فکر می‌کنند تنها زمانی نیازمند مطالعه و درس خواندن هستند که می‌خواهند امتحان بدهند.

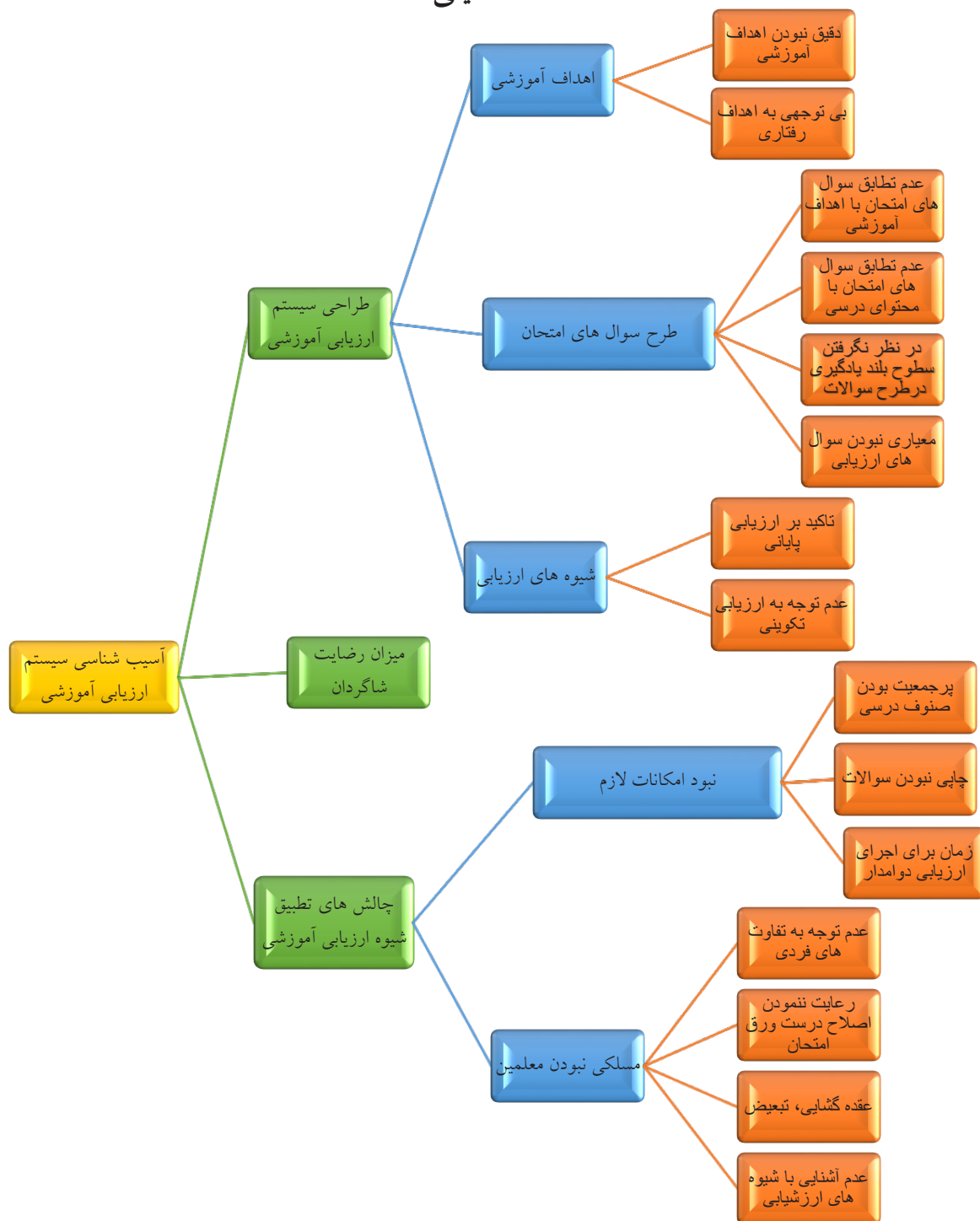
به طور کل می‌توان گفت به جای آن که نظام ارزشیابی و اندازه‌گیری در خدمت آموزش، رشد و توسعه دانش شاگردان و معلمان قرار گیرد، فرایند تدریس و یادگیری در خدمت پروسه سنجش و ارزشیابی درآمد است (شعبانی رکی: ۵۴۴).

صورت نگیرد به احتمال زیاد، شاگردان در امتحان پایان سال موفق نشده و ناکام می‌گردند و این سبب دل‌سردی شاگردان از مکتب می‌شود و در نهایت به ترک تحصیل شاگرد می‌انجامد. که این نشان دهنده وجود مشکلات و کاستی در سیستم ارزشیابی هست. چون ارزشیابی پیشرفت تحصیلی جز جدایی ناپذیر برنامه درسی است (ملکی، ۱۳۹۵، ۱۳۰). بنابراین شناسایی این مشکلات و چالش‌های سیستم ارزشیابی دارای اهمیت خاصی است. در شرایط فعلی برای پیشرفت تحصیلی شاگردان، استفاده درست پروسه ارزشیابی، کاستن از آسیب‌های آن در تعلیم و تربیه، باید سیستم ارزیابی و آموزش را تغییر داد و یک موقعیت آموزشی با ارزشیابی تشخیصی ایجاد کرد (نریمانی، ۱۳۹۵).

اهمیت و ضرورت تحقیق:

ارزشیابی از آموخته‌های شاگردان یکی از عناصر مهم برنامه درسی است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱: ۱۲). هدف ارزشیابی به طور عمده شناسایی نقاط ضعف و قوت شاگردان و ارائه بازخورد به آنها، اصلاح و بازبینی شیوه‌های تدریس، تعیین نمره شاگردان و تصمیم‌گیری

مدل تحلیلی



روش شناسی تحقیق:

این تحقیق کاربردی است، زیرا به بررسی آسیب‌ها و مشکلات موجود در روند ارزیابی آموزشی در مکاتب دولتی می‌پردازد و شناسایی این نوع مشکلات، برای

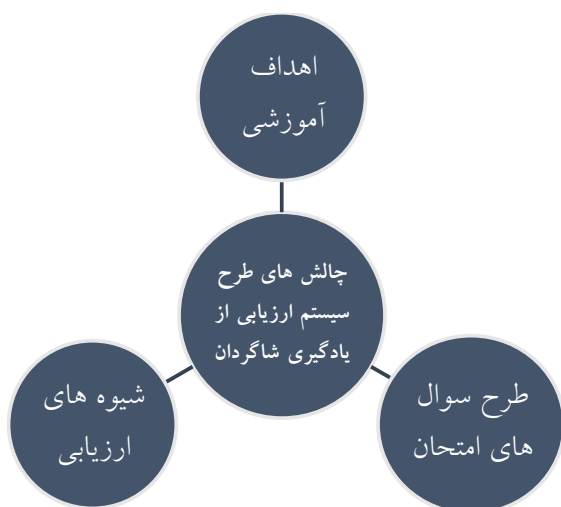
رسیدن به وضع مطلوب آموزش کمک می‌کند. از لحاظ جمع‌آوری اطلاعات این تحقیق توصیفی است که در دو بخش کمی و کیفی انجام می‌شود. محل تحقیق مکاتب دولتی ناحیه پنجم شهر کابل می‌باشد، که به طور نمونه

از موانعی محقق عدم همکاری معلمان در قسمت پرسش‌نامه‌ها بود که بعد از توزیع ۹۸ پرسش‌نامه صرف ۲۲ پرسش‌نامه دوباره جمع‌آوری شد و باقی معلمان از دادن پرسش‌نامه امتناع ورزیدند.

تحلیل و تفسیر یافته‌ها:

فرضیه اول: به نظر می‌رسد مشکلات عمده در سیستم ارزیابی از یادگیری شاگردان، در طراحی ارزیابی است.

محقق در تحقیق هذا سه بعد اهداف آموزشی، طرح سوال‌های امتحان، شیوه‌های ارزیابی را در طراحی سیستم ارزیابی آموزشی مهم دانسته‌اند.



بعد اهداف آموزشی در طراحی سیستم ارزیابی از طریق مطرح نمودن سوال‌های متفاوت در پرسش‌نامه بررسی شده است که پاسخ‌دهندگان نظریات متفاوتی را ارائه نمودند. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که تعداد زیادی از پاسخ‌دهندگان (معلمان) در بین سوال‌های (۶-۱۰) گزینه زیاد را انتخاب نمودند. یعنی معلمان هنگام طرح پلان درسی اهداف آموزشی را دقیق و رفتاری طرح می‌کنند و نیز اهدافی که می‌سازند

دو مکتب لیسه عالی حضرت شمس‌المشایخ و لیسه عالی اسماعیل حسن‌زی که شاگردان طبقه اناث و ذکور در آن مصروف تعلیم و تربیه هستند، انتخاب گردید.

جامعه آماری مورد مطالعه در این تحقیق شامل همه شاگردان و معلمان دوره لیسه مکتب شمس‌المشایخ و اسماعیل حسن‌زی در ناحیه پنجم شهر کابل است، که تعداد آنها مطابق آمار حوزه تعلیمی ناحیه پنجم شهر کابل ۴۸۲۳ شاگرد و ۱۳۵ معلم می‌باشد. حجم نمونه انتخاب شده از این جامعه طبق جدول مورگان ۳۵۴ شاگرد و ۹۸ معلم برآورد شد.

روش نمونه‌گیری از این جامعه، روش تصادفی می‌باشد که در آن از هر مکتب به نسبت کل جمعیت شاگردان و معلمان دوره لیسه و میزان حجم نمونه مورد نظر، تعدادی شاگرد و معلم برای مشارکت در تحقیق انتخاب می‌شود.

در این تحقیق برای جمع‌آوری اطلاعات از جامعه شاگردان و معلمان از پرسش‌نامه‌های محقق ساخته استفاده می‌شود. در پرسش‌نامه نظر به اهداف تحقیق و فرضیه‌های تحقیق سوالات باز و بسته گنجانیده می‌شود. سوال‌ها حول موضوعاتی هم‌چون، عواقب استفاده بیش‌ازحد از ارزشیابی پایانی، عدم استفاده از ارزیابی‌های دوام‌دار و مستمر، عدم توجه به اهداف‌های یادگیری، عدم آشنایی معلمان با هدف ارزیابی تهیه و ترتیب می‌شود.

برای اطمینان از روایی و پایایی سوال‌ها، نظر داکتر محمدحیدر یعقوبی و هم‌چنان سرمولف میرنقیب اله در ارتباط با پرسش‌نامه‌ها گرفته شد.

پرسش‌نامه‌ها بعد از جمع‌آوری از شاگردان و معلمان کدگذاری و شماره‌بندی شدند، سپس داده‌ها را در برنامه SPSS وارد نموده و به کمک برنامه EXCEL جداول و گراف‌های و سوال‌ها کشیده شد، که در تجزیه و تحلیل داده‌ها به شکل توصیفی ارائه می‌شود.

مربوط سه حیطه یادگیری (شناختی، عاطفی، روانی- حرکتی) می شود.

تبصره: چنانچه قبلاً دریافتیم که درجه تحصیل پاسخ دهندگان فوق بکلوریا و لیسانس هست و می دانیم که بحث حیطه های یادگیری بحثی جدید در تعلیم و تربیه افغانستان است و معلمان هم هیچ برنامه ارتقای ظرفیت را سپری ننموده اند تا از این موارد آگاهی داشته باشند پس از نظر محقق اینکه معلمان ادعا می کنند اهدافی که می سازند هر سه حیطه یادگیری را در بر دارد درست نمی باشد.

در بعد طرح سوال های امتحان، در مجموع ۲۰ سوال طرح شد، که ۹ سوال مربوط شاگرد و ۱۱ سوال مربوط معلم بود. از بررسی داده های جمع آوری شده نظریات متفاوتی از معلمان و شاگردان به دست آوردیم. یافته های تحقیق نشان می دهد که تعداد زیادی از پاسخ دهندگان (معلمان) در بین سوال های (۱۱-۱۸) گزینه زیاد را انتخاب نمودند، یعنی معلمان در قسمت طرح سوال های امتحان توجه زیاد دارند و سوالات را معیاری طرح می کنند و تعداد زیادی از پاسخ دهندگان (شاگردان) در بین سوال های (۵-۱۱) گزینه متوسط را انتخاب نمودند، یعنی شاگردان ادعا می کنند که معلمان سوال های امتحان را کاملاً درست طرح نمی کنند. هم چنان اکثر معلمان در سوال شماره ۴۵ (نوعیت سوال ها) گزینه تشریحی را انتخاب نمودند. در حالی که در سوال شماره ۱۸ (متنوع بودن سوال ها امتحان) اکثریت پاسخ دهندگان ادعا کردند که سوال های امتحان متنوع اند. این خود تضادی در بین پاسخ های معلمان است. اما از آن جایی که شاگردان در سوال شماره ۳۸ (نوعیت سوال ها) اکثر زیاد پاسخ دهندگان گزینه تشریحی را انتخاب کردند، که نتیجه می گیریم سوال های امتحان به شکل تشریحی طراحی می شوند. هم چنان شاگردان در سوال باز نگاشته بودند که مفهوم سوال ها کاملاً قابل درک نیست و معلمان توضیح

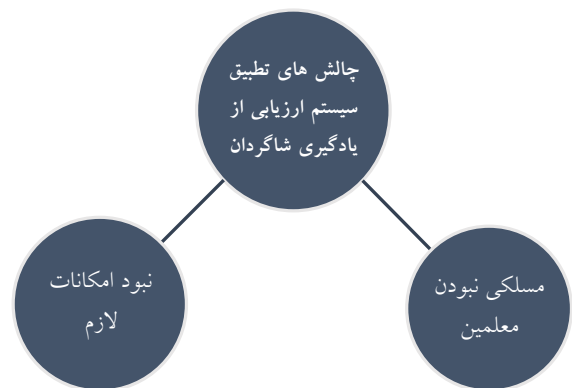
درست نمی دهند تا سوال را بفهمند و یا گفته بودند که سوال های بعضی از معلمان از محتوای کتاب نیست و سوال های بیرونی می آورند. از این جا نتیجه می گیریم که سوال های امتحان درست و معیاری طراحی نمی شوند. در بعد شیوه های ارزیابی، در مجموع ۲۰ سوال طراحی شد که ۹ سوال مربوط شاگرد و ۱۱ سوال مربوط معلم بود. از بررسی داده های جمع آوری شده نظریات متفاوتی از معلمان و شاگردان به دست آوردیم. یافته های تحقیق نشان می دهد که تعداد زیادی از پاسخ دهندگان (معلمان) در سوال های (۱۹-۲۵) گزینه بسیار زیاد را انتخاب نمودند، یعنی معلمان ادعا می کنند که از شیوه ارزیابی تکوینی استفاده می کنند و هم چنان تعداد زیادی از پاسخ دهندگان (شاگرد) در سوال های (۱۲-۱۸) گزینه متوسط را انتخاب نمودند، یعنی ارزیابی تکوینی به طور زیاد در مکاتب مروج نیست. در سوال شماره ۳۸ (نظرخواهی درباره موثریت تدریس) اکثر معلمان ادعا می کنند که از شاگردان درباره چگونگی و موثریت تدریس خود نظرخواهی می کنند. هم چنان در قسمت فیدبک دادن به کارخانگی شاگردان معلمان در سوال شماره ۳۹ ادعا دارند که کارخانگی ها را دیده و دوباره فیدبک می دهند و شاگردان نیز در سوال شماره ۳۳ تایید می کنند که معلم کار خانگی های شان را دیده و اشتباهاتشان را واضح می کند. در سوال شماره ۴۴ (دفعات امتحان تحریری جدا از وسط سال و نهایی) اکثر معلمان گزینه کمتر از ۸ بار را انتخاب نموده اند در حالی که شاگردان در سوال شماره ۳۲ ادعا دارند که اصلاً امتحان اخذ نمی شود. معلمان در سوال های باز از پرجمعیت بودن صنوف و نبود وقت کافی شکایت داشتند. سوال اینجاست که چطور با وجود تعداد زیاد شاگردان و نبود وقت کافی کمتر از ۸ بار از شاگردان امتحان صنفی اخذ می کنند؟ و یا شاگردان در سوال باز نگاشته بودند که معلمان در روز امتحان های رسمی دیر

به صنف می‌آیند و زود اوراق امتحانی را اخذ می‌کنند و وقت کافی برای شاگردان نمی‌دهند پس چطور به امتحانات صنفی اهمیت ویژه می‌دهند و کمتر از ۸ بار امتحان اخذ می‌کنند؟ و یا شاگردان در سوال باز نگاشته بودند که بعضی معلمان سوال‌های امتحان و اصلاح پارچه‌ها را بالای برخی شاگردان انجام می‌دهند، نظر به این دلایل جواب شاگردان را منطقی می‌دانیم که هیچ امتحان صنفی اخذ نمی‌کنند. بنابراین نتیجه می‌گیریم که ارزیابی تکوینی در مکاتب مروج نبوده و بیشتر به امتحان پایان سال توجه می‌کنند.

در جمع‌بندی سه بعد (اهداف آموزشی، طرح سوال‌ها و شیوه ارزیابی) یافتیم که شیوه ارزیابی در مکاتب به شکل سنتی مروج است و به ارزیابی پایانی تاکید می‌کنند. و در طرح سوال‌ها یافتیم که معلمان سوال‌های امتحان را درست طرح نمی‌کنند از این جهت می‌توان نتیجه گرفت که اهداف آموزشی دقیق طرح نمی‌شود، زیرا در صورتی که معلم اهداف آموزشی را دقیق و رفتاری طرح کند پس در طرح سوال‌ها مشکلی ندارد.

فرضیه دوم: به نظر می‌رسد مشکلات عمده در سیستم ارزیابی از یادگیری شاگردان، در روند تطبیق امتحانات می‌باشد.

محقق در تحقیق هذا دو بعد مسلکی بودن معلمان و



نبود امکانات لازم را در روند تطبیق امتحانات مهم دانسته. در بعد مسلکی بودن معلمان، در مجموع ۲۳ سوال طراحی شد که ۱۲ سوال مربوط شاگرد و ۱۱ سوال مربوط معلم بود. از بررسی داده‌های جمع‌آوری شده نظریات متفاوتی از معلمان و شاگردان به دست آوردیم. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که تعداد زیادی از پاسخ‌دهندگان (معلمان) در بین سوال‌های (۲۶-۳۲) گزینه بسیار زیاد را انتخاب نمودند، چنین نتیجه گرفته می‌شود که اکثریت معلمان پاسخ‌دهنده مسلکی هستند و تعداد زیادی از پاسخ‌دهندگان (شاگردان) در بین سوال‌های (۱۹-۲۶) گزینه متوسط را انتخاب نمودند، یعنی شاگردان ادعا می‌کنند که معلمان تا اندازه‌ای مسلکی هستند. در قسمت سوال‌های باز شاگردان از رفتار و کردار معلمان در حین امتحان شکایت‌های زیادی نمودند و گفتند که مورد لت و کوب قرار می‌گیرند که این برخورد از یک معلم مسلکی به دور است و هم‌چنان گفتند که سوال‌های امتحان بعضی از معلمان خارج از کتاب درسی است یا گفتند که برخی معلمان بین شاگردان تبعیض قایل می‌شوند، رشوه می‌گیرند، پارچه‌های امتحانی را بالای شاگردان دیگر اصلاح می‌کنند که تمام این‌ها غیرمسلکی بودن معلمان را نشان می‌دهد.

در بعد نبود امکانات لازم، در مجموع ۶ سوال طراحی شد که ۲ سوال مربوط شاگرد و ۴ سوال مربوط معلم بود. از بررسی داده‌های جمع‌آوری شده نظریات یکسانی از معلمان و شاگردان به دست آوردیم. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که تعداد زیادی از پاسخ‌دهندگان (معلمان) در بین سوال‌های (۳۳-۳۶) گزینه بسیار زیاد را انتخاب نمودند، چنین نتیجه گرفته می‌شود که معلمان به این نظراند که نبود امکانات لازم در جریان تدریس و ارزیابی تأثیری زیادی بالای یادگیری نمی‌گذارد و تعداد زیادی از پاسخ‌دهندگان (شاگردان) در بین سوال‌های (۲۷-۲۸) گزینه بسیار زیاد را انتخاب نمودند، چنین

نتیجه گرفته می‌شود که شاگردان به این نظراند که نبود امکانات لازم در جریان تدریس و ارزیابی تأثیری زیادی روی نتایج امتحانات‌شان دارد. در قسمت سوال‌های نیز شاگردان از نبود میز و چوکی و وقت کافی در جریان امتحان، سر و صدای شاگردان به دلیل زیاد بودن تعدادشان شکایت دارند و عارض بودند که نمی‌توانند بالای سوال‌های امتحان تمرکز کنند و این تأثیر بدی روی نتایج امتحان‌شان می‌گذارد. یعنی نبود امکانات یکی از آسیب‌های سیستم ارزیابی است.

فرضیه سوم: به نظر می‌رسد میزان سطح رضایت شاگردان از سیستم ارزیابی در حد پایین قرار دارد. جهت فهمیدن سطح رضایت شاگردان از روند ارزیابی از شاگردان سوالات باز و بسته پرسیده شد که نتایج سوال‌های (۲۹-۳۰) نشان می‌دهد، اکثریت شاگردان از روند ارزیابی معلمان راضی نیستند و هم‌چنان در سوال‌های باز از معلمان خود شکایت‌های فراوانی نمودند، که مهمترین این شکایت‌ها این است که معلمان سوال‌ها را توسط شاگردان تهیه می‌کنند و یا اوراق امتحانی را بالای شاگردان اصلاح می‌کنند، بخاطر اخذ رشوه نمره را کم می‌دهند، شاگردان را لت و کوب می‌کنند، ناسزا می‌دهند، توهین می‌کنند و می‌گویند که تمام این‌ها باعث می‌شود از درس و مکتب دل‌سرد شوند.

مناقشه:

یافته‌های حاصل از فرضیه اول تحقیق نشان می‌دهد که در مکاتب بیشتر به ارزیابی پایانی تأکید می‌کنند، ارزیابی تکوینی درست تطبیق نمی‌شود، سوال‌های امتحان درست و معیاری طرح نمی‌شود و این خود بیانگر این است که اهداف آموزشی مشکل دارد. این یافته‌ها را می‌توان در جداول شماره ۱۱-۱۳-۱۵-۱۷-۱۸-۱۹-۲۱-۲۲ و جدول شماره ۲۵ فصل چهار تحقیق حاضر به وضوح دید. این یافته‌ها با تحقیقات قبلی مطابقت دارد،

چنانچه یلدا حکیمی (۱۳۹۷) در تحقیق خویش یافته که تعداد زیادی استادان پوهنتون ارزشیابی متداوم را به طور صحیح آن تطبیق نمی‌کنند. پولزی (۱۳۹۱) در تحقیقی که انجام داده دریافت است که معلمان شاگردان را به شیوه سنتی ارزیابی می‌کنند، سوالات امتحان بدون در نظر داشت اهداف آموزشی و اصل تفاوت‌های فردی طوری طرح می‌شود که صرف حافظه شاگرد را می‌سنجد و قضاوت درباره شاگردان منصفانه نبوده و فعالیت‌های صنفی و روزمره شاگردان در نظر گرفته نمی‌شود، صرف پارچه امتحانات نزد استادان اهمیت دارد. از یافته‌های سراجی و همکارانش (۱۳۹۳) عدم توجه به حیطه‌های مختلف یادگیری بود.

از آنجایی که جدول شماره ۹ فصل چهار این تحقیق نشان می‌دهد که اکثر معلمان دوره لیسه مکاتب دولتی مدرک فوق بکلوریا و لیسانس دارند، معلمانی که فارغ فوق بکلوریانند معلومات کافی درباره برنامه درسی و شیوه‌های ارزیابی ندارند و هم‌چنان می‌دانیم که کدام برنامه ارتقای ظرفیت برای معلمان دایر نشده است تا معلمان درباره اهداف آموزشی، شیوه‌های ارزیابی، حیطه‌های یادگیری و... معلومات کسب کنند و دلیل این همه مشکلات و چالش‌ها که در بخش طراحی سیستم ارزیابی هست نکات یاد شده بالا می‌تواند باشد.

فرضیه دوم: به نظر می‌رسد مشکلات عمده در سیستم ارزیابی از یادگیری شاگردان، در روند تطبیق امتحانات می‌باشد.

طی فرضیه مذکور به دنبال آن بودیم تا دریابیم چه مشکلاتی در روند تطبیق پروسه امتحانات وجود دارد؟

- آیا وجود معلمان غیرمسلکی اخلال در روند ارزیابی ایجاد می‌کند؟

- آیا نبود امکانات لازم برای ارزیابی در روند ارزیابی مشکل‌زا هست؟

آن عده از مشکلاتی که در روند تطبیق ارزیابی

آموزشی از یادگیری شاگردان وجود دارد عبارت است از: معیار قضاوت درباره شاگرد صرف اوراق امتحانی است، به تفاوت‌های فردی شاگردان توجه صورت نمی‌گیرد، عدم کنترل جریان امتحانات توسط معلم، توجه به اسم شاگرد حین اصلاح اوراق، نبود وقت کافی برای حل سوال‌ها، پرجمعیت بودن صنف، چاپی نبودن اوراق امتحانی و ...

یافته‌های حاصل از فرضیه دوم تحقیق نشان می‌دهد که معلمان غیرمسلکی می‌باشند و زمان برای اجرای ارزیابی تکوینی و حل سوال‌های امتحان کافی نیست، چاپی نبودن سوال‌های امتحان و پرجمعیت بودن صنف از جمله مشکلات روند تطبیق ارزیابی آموزشی است. این یافته‌ها را می‌توان در جداول شماره ۲۷- ۲۹- ۳۰- ۳۱- ۳۲- ۳۴- ۳۵- ۳۷ و جدول شماره ۳۹ فصل چهار تحقیق حاضر به وضوح دید. این یافته‌ها با تحقیقات قبلی مطابقت دارد، چنان‌چه سراجی و همکارانش (۱۳۹۳) پرجمعیت بودن کلاس‌ها، چاپی نبودن سوالات از جمله مشکلات سیستم ارزیابی آموزشی می‌باشد. فرضیه سوم: به نظر می‌رسد میزان سطح رضایت شاگردان از سیستم ارزیابی در حد پایین قرار داشته باشد. طی فرضیه مذکور به دنبال آن بودیم تا دریابیم شاگردان تا چه اندازه از ارزیابی‌های معلمان راضی هستند؟

یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که اکثریت شاگردان از روند ارزیابی و برخورد معلمان رضایت ندارند و مشکلاتی هم‌چون رفتار زشت معلمان در جریان امتحان، توهین، تمسخر، تعصب، رشوه‌خوری را ذکر کردند و بیان داشتند که معلمان سوال‌ها را بالای برخی شاگردان تهیه می‌کنند و هم‌چنان دوباره بالای همان شاگردان اصلاح می‌کند. در نتیجه گفتند که تمام این مشکلات باعث می‌شود که آنها از درس و معلم و مکتب دل‌سرد شوند و مکتب را ترک گویند. این یافته تحقیق حاضر با تحقیق‌های قبلی انجام شده مطابقت دارد. چنانچه عظیمی (۱۳۸۹) ارزیابی‌ها منصفانه صورت نمی‌گیرد و در نمره دادن، بی‌عدالتی، تعصب، تبعیض و واسطه‌بازی وجود دارد. فطرت (۱۳۸۹) عدم دقت استادان در هنگام ارزیابی، دادن نمره به گونه سلیقه‌ای

برای عده‌ای از افراد و شاگردان لایق بر اساس واسطه یا خویشاوندی، تبدیل امتحان به انتقام، طرح سوال‌های مبهم از طرف استادان، در نظر نگرفتن عدالت در هنگام ارزیابی از جمله نارضایتی‌های محصلین بوده است.

نتیجه‌گیری:

تحقیق حاضر تحت عنوان آسیب‌شناسی سیستم ارزیابی از یادگیری شاگردان دوره لیسه مکاتب دولتی به هدف شناسایی مشکلات و چالش‌های سیستم ارزیابی آموزشی انجام شده است. مشکلات روند ارزیابی در مکاتب یکی از مهم‌ترین چالش‌های تعلیم و تربیه در افغانستان است که هنوز با آن دست و پنجه نرم می‌کنند. در این تحقیق چالش‌های سیستم ارزیابی در سه بعد طراحی سیستم ارزیابی، روند تطبیق پروسه امتحانات و میزان سطح رضایت شاگردان مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس این چارچوب فرضیه‌هایی که مورد آزمون قرار گرفت عبارت از: مشکلات و چالش‌های موجود در طراحی سیستم ارزیابی، روند تطبیق پروسه امتحان و بررسی میزان سطح رضایت شاگردان از ارزیابی معلمان بود.

براساس یافته‌های این تحقیق می‌توان نتیجه گرفت که دقیق طرح نشدن اهداف آموزشی توسط معلم حین تهیه پلان درسی، در نظر نگرفتن حیطه‌های یادگیری، غیررفتاری بودن اهداف آموزشی از جمله مشکلات موجود در بعد طراحی سیستم ارزیابی مربوط بخش اهداف آموزشی است و هم‌چنان عدم تطابق سوال‌های امتحان با محتوای درسی، در نظر نگرفتن تفاوت‌های فردی و عدم تنوع در نوعیت سوال‌ها از جمله مشکلات موجود در بخش طرح سوال‌های امتحانی بود و تاکید بر ارزیابی پایانی، عدم توجه به ارزیابی تکوینی و ارزیابی آغازین، عدم توجه به فعالیت‌های صنفی شاگردان در طول سال و قضاوت مختص به اوراق امتحانی از جمله مشکلات موجود در بخش شیوه‌های ارزیابی مربوط بعد طراحی سیستم ارزیابی بود. بدین لحاظ نظر به یافته‌هایی که از پاسخ، پاسخ دهندگان این تحقیق به دست آمده فرضیه اول این تحقیق به میزان بالایی اثبات

می‌گردد که در طراحی سیستم ارزیابی آموزشی توسط معلمان مشکلات و چالش‌های فراوانی وجود دارد.

یافته دوم تحقیق نشان می‌دهد که برخی مشکلات در جریان امتحانات وجود دارد. رعایت نکردن عدالت موقع نمره‌دهی، در نظر نگرفتن فعالیت‌های صنفی شاگردان در موقع نمره دادن، قضاوت درباره شاگردان تنها از روی ورق امتحان، عدم توجه به تفاوت‌های فردی، عدم کنترل جریان امتحانات، توجه به اسم شاگرد حین نمره‌دهی، برخورد نادرست در صحنه امتحان، تاثیر خصومت‌های شخصی در نمره شاگردان و... از جمله مشکلات روند تطبیق پروسه امتحانات در بخش غیرمسلکی بودن معلمان می‌باشد. هم‌چنان نبود وقت کافی برای ارزیابی تکوینی، نبود وقت کافی برای حل سوال‌های امتحانات پایانی، پرجمعیت بودن صنف، چاپی نبودن سوال‌های امتحان، نداشتن میز و چوکی کافی در روز امتحان از جمله مشکلاتی هست که در بخش نبود امکانات لازم در بعد روند تطبیق پروسه امتحانات می‌باشد. بدین لحاظ نظر به یافته‌هایی که از پاسخ، پاسخ‌دهندگان این تحقیق به دست آمده فرضیه دوم این تحقیق به میزان بالایی اثبات می‌گردد که روند تطبیق پروسه امتحانات مشکلات و چالش‌های فراوانی وجود دارد.

یافته سوم این تحقیق نشان می‌دهد که اکثریت شاگردان از شیوه ارزیابی معلمان خود شکایت دارند و نارضایتی نشان می‌دهند. نداشتن وقت کافی جهت پاسخ به سوال‌های امتحان، مساعد نبودن میز و چوکی در روز امتحان، اخذ نمره توسط معلم به شاگردانی که در روز امتحان روی زمین می‌نشینند، دیر آمدن معلمین در روز امتحان، برخورد زشت استادان در صحنه امتحان، اصلاح اوراق امتحانی و تهیه سوال‌ها توسط شاگردان، تبعیض توسط معلمان، ناکام کردن شاگرد به خاطر اخذ رشوه توسط معلمان، مدیران و سرمعلمین، واسطه بازی، لت و کوب نمودن شاگردان و دشنام دادن، توهین نمودن و تمسخر کردن از جمله شکایت‌هایی بود که شاگردان بیان داشتند. بدین لحاظ فرضیه سوم این تحقیق نیز ثبوت شد.

پیشنهادهات:

پس از بررسی‌های همه جانبه موضوع تحقیق حاضر و شناسایی مشکلات و چالش‌های موجود در سیستم ارزیابی آموزشی با در نظر داشت شاخصه‌ها و ابعاد مختلف، نکات زیر جهت بهبود سیستم ارزیابی آموزشی پیشنهاد می‌گردد تا باشد که با برآورده ساختن آنها از مشکلات سیستم ارزیابی آموزشی در مکاتب کاسته شود. پیشنهادات در زیر بیان می‌شود.

- ایجاد برنامه‌های ارتقای ظرفیت کوتاه مدت برای معلمان مکاتب جهت آشنایی معلمان درباره اهداف ارزیابی، تا معلمان به این باور برسند که ارزیابی بخشی از یادگیری است نه پایان یادگیری.

- چون اجرای ارزیابی تکوینی به بعضی شرایط نیازمند است، پیشنهاد می‌شود تعداد شاگردان در هر صنف تا حد امکان کاهش یابد و امکانات بیشتری برای اجرای ارزیابی تکوینی مهیا شود و هم‌چنان شیوه‌های اجرای ارزیابی تکوینی به معلمان آموزش داده شود.

- به دلیل مهم بودن اهداف و حیطه‌های یادگیری در پروسه یادگیری، پیشنهاد می‌شود که اعضای علمی برنامه درسی ورکشاپ‌هایی را برای معلمان در ارتباط با این موضوع در نظر بگیرند.

- اجرای ارزیابی تکوینی و استفاده از شیوه‌های مدرن ارزیابی در بین معلمان ترویج شود تا معلمان از شیوه سنتی ارزیابی به سمت شیوه‌های نوین ارزیابی حرکت کنند.

- جذب معلمان مسلکی در مکاتب.

فهرست منابع:

کتاب‌ها:

۱. ابراهیمی، علی. (۱۳۸۷ه.ش). برنامه ریزی درسی (راهنمای نوین). تهران: انتشارات فکر نو.
۲. بازرگان، عباس. (۱۳۹۵ه.ش). ارزشیابی آموزشی. چاپ پانزدهم. تهران: انتشارات سمت.
۳. تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۸۶ه.ش). مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی. چاپ بیست و پنجم، تهران: انتشارات آگه.

۴. سیف، علی اکبر. (۱۳۹۶ه ش). اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. چاپ چهل و چهارم. تهران: انتشارات دوران.

۵. شریعتمداری، علی. (۱۳۹۲ه ش). چند مبحث اساسی در برنامه ریزی درسی. چاپ چهاردهم. تهران: انتشارات سمت.

۶. فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۳ه ش). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی. چاپ اول. انتشارات علم استادان.

۷. مردیت گال، والتربورگ و جویس گال. (۱۳۹۴ه ش) روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی. مترجم: نصر، احمد رضا. چاپ دهم، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

۸. ملکی، حسن. (۱۳۹۵ه ش). مبانی برنامه ریزی درسی آموزش متوسطه. چاپ چهاردهم. تهران: انتشارات مشعر.

۹. مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۱ه ش). برنامه درسی نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. چاپ ششم. تهران: انتشارات سمت.

۱۰. افغان، امید. (۱۳۹۵ه ش). روش تحقیق. کابل: جزوه درسی دانشگاه تعلیم و تربیه کابل شهید ربانی.

۱۱. پرویز، غلام حسین. (۱۳۹۵ه ش). ارزشیابی برنامه درسی «تعلیمات تکنیکی و مسلکی» وزارت معارف افغانستان. تیزس ماستری. دانشگاه جامعه المصطفی واحد کابل.

۱۲. پولزی، (۱۳۹۱ه ش). تاثیرات شیوه های ارزشیابی بالای یادگیری متعلمان در دوره ثانوی مکاتب شهر کندز. کابل: دانشگاه تعلیم و تربیه شهید استاد ربانی.

۱۳. حقیار، عبدالمنان. (۱۳۹۰ه ش). روانشناسی تربیتی. جزوه درسی دانشگاه تعلیم و تربیه کابل شهید ربانی.

۱۴. حکیمی، یلدا. (۱۳۹۷ه ش). میزان تطبیق شیوه های ارزشیابی متداوم در پوهنتون تعلیم و تربیه شهید استاد ربانی. دانشگاه تعلیم و تربیه شهید استاد ربانی. کابل.

۱۵. حیدری، احمدی. (۱۳۹۲ه ش). شناسایی مشکلات فرایند ارزشیابی برنامه های درسی و ارائه

راهکارهایی برای رفع آن. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی. دوره ۲، شماره ۹.

۱۶. زمانی، پرهیزی، کاویانی. (۱۳۹۴ه ش). شناسایی چالش های ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان در دوره الکترونیکی. فناوری آموزش، جلد ۹، شماره ۳.

۱۷. سادات قربی، اکرم. (۱۳۹۴ه ش). روش و فنون تدریس. جزوه واحد علوم پزشکی تهران.

۱۸. سراجی، معروفی، رازقی. (۱۳۹۳ه ش). شناسایی چالش های ارزشیابی از آموخته های دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران. فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، شماره ۵.

۱۹. شریفیان، نصر، عابدی. (۱۳۸۸ه ش). شاخص های ارزشیابی از عملکرد تحصیلی و میزان کاربست آن توسط اعضای هیات علمی. اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۵، شماره ۱.

۲۰. عظیمی، عبدالواسع. (۱۳۸۹ه ش). مطالعه شیوه های ارزشیابی آموزشی محصلان در پوهنتون های دولتی شهر کابل، تیزس ماستری. دانشگاه تعلیم و تربیه کابل. کابل.

۲۱. فطرت، محمد علی. (۱۳۸۹ه ش). دریافت میزان نارضایتی محصلین از نحوه ارزشیابی استادان در پوهنتون کابل. تیزس ماستری. دانشگاه تعلیم و تربیه کابل. کابل.

۲۲. گروه مولفان کتاب های درسی عمومی و متوسطه نظری، (۱۳۹۴ه ش). راهنمای معلم در ارزشیابی توصیفی، ۱۰-۲۳. چاپ دوم. تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.

۲۳. محمد قلی نیا، جواد. (بی تا) در آشنایی با الگوهای ارزشیابی قابل استفاده در ترویج و آموزش کشاورزی. شماره ۲۱۲-۲۱۳.

۲۴. مومنی مهمویی، حسین. (۱۳۹۰ه ش). آسیب شناسی ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی. نشریه علمی و پزشکی، دوره ۴، شماره ۲.

۲۵. نریمانی، محمد رضا. (۱۳۹۵ه ش). ارزشیابی آموزشی و مراحل انجام آن. جزوه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تبریز.

۳۴

تعلیم و تربیت

مجله آموزشی-پژوهشی
سال اول، دور اول، شماره مسلسل ۲
عقرب ۱۳۹۸ خورشیدی

سۆزباشى

معاون سرمۇلف اتوب الله قويات

دقتىگە تيارلېب مجله نى بوسانى دە ترقه تيشگە
اوستون بۇلدىك.

مطالعه اهميتى

حاضرده قره گنيميزده بيز بيليم و تخنيك
رواجلنگن بير زمانده يشه يمىز. انسانلر حياتى
نينگ برچه ترماقلىرى بيليم و تخنيك بيلن يوغريليب
كېتماقده. عين شوزمانده هېچ بير جامعە، بيليم و
تخنيك دن تشقري يوكسه ليش و رواج لنيش گە ابريشه
آلمە يدى.

اېندى ليكده، بيليم و تخنيك و اونينگ يوتوق لرى،
اوزاق- اوزاق يورتلر، اۆلكه لر، ولايتلر و قيشلاقلرگچە
يېتىپ بارماقده.

اېندى شوندهى اېكن، انسانلر عصرى مدنيتلى
حيات، همده بيليم و تخنيك طفيلى يره تيلگن تورلى
امكانيت لردن فايده لىماق مقصديده ياكە بيليم و
تخنيك يوكسه ليشى نينگ تېز و توختاوسىز اقيمى
بيلن اويغون و بيرگه حركت قيلماق اوچون اولرنى
اۈرگنماقلىرى كېرك.

هر نسل نينگ بيليم و تجربه سى اۈز زمانى
ياشلىرى و كېلە جك نسللرگە تورلى يۇللر و يۇسونلر
آرقە لى يېتىپ بارە دى. بو اقيمدە مکتب، مدرسه،
كتابخانه و تورلى مطبوعات نشريه لرى، قاله-پېرسه،
حاضرگى كونده اينىقسە راديو، تلويزيون، كمپيوتر
واترنييت سايتلر جمعيت آنگينى اۈستيريشت و برچه
علمى ترقيات و ينگى ليكلردن آگاه لنتيريشتە مهم

معلوم كه مطالعه انسانلر اوچون اېنگ مهم بير عمل
دير. اونگە عادت اېتگن انسانلر تۇليق معلومات گە
اېگە بۇليب، ميه سيده گى بار بيليمى نى ينگى لب و
آرتيريپ توره دى. مطالعه آرقە لى يالغيز اۈز مسلكى
ساحه سيده بيليم و تجربه سيني آرتيره دى بلكه تورلى
حقده ينگى معلومات لردن آگاه بۇليب اوزينى هر قنده
ى شرايط گە ماسلشتيريپ توره دى. انسانلر نينگ آنكى
و ذهن لرنى قاله پېرسه تجربه لرى اۈسشيدە مطالعه
نى جوده كته تاثيرى باردير. عكس حالده مطالعه گە
عادت قيلمە گن انسانلرنى ميه سيده گى بار بيليمى و
معلومات لرى اېسكە ريب، اۈشه بار معلومات لرنى
هم قۇلدىن بېريشى گماندن اوزاق اېمس. مطالعه گە
عادت قىلگن انسانلر اۈز وقتينى بېكار اۈتكزمە ي منظم
روشه كتاب اوقيديلر و اوزينى ناپسند عمللر بيلن
آواره قيلمە ي وقت دن اساسى شكilde فايده لنيپ، اۈز
زمانه سى نينگ بيليمى و تجربه لريگە اېگە بۇليب، بير
شخصيتلى انسان بۇليب، شهرت تاپه دى. حاضرگى
شرايطى ميزده كۈز توتگن بۇلسك، انسانلر آره سيده
مطالعه قىليش عادتي جوده كم دير. اگردە مطالعه هم
اېتسە لر منظم صورتده مطالعه گە عادت بېرمە گنلر.
اۈز ارزشلى وقتينى ناپسند عمللر بيلن اۈتكزيشگە گواه
مىز. شو اوچون خودى انه شو تۇغريده بير مطلب نى
تۇپلېب، تيارلېب ترقه تيش نيازى سېزىلدى. بو مقاله
ده مطالعه اهميتى و اونينگ ايريم يوريق لرى دېمك
اۈشه اسلوبى حقيده اساسلې ياقيتيرگن معلومات لرنى
تۇپلېب عزيز كتابخوان اينىقسە اۈقوۈچيلر و محصللر

نقش اۆينە یدی.

بو مسالەدە مطالعە، علیحدە اۆرین گە اېگە دیر. مطالعە، کیشیلر نینگ یاشی، بیلیم و تجربە اندازە سی گە باغلیق اېمىس. هر بیر کتە یا کیچیک یاشلی انسانگە کبرک دیر. بو یۆل دن انسان نە یلغوز متخصص لیک مسلکی ساحە سی نینگ بیلیم و معلوماتینی آرتتیره دی؛ بلکه اونى تا بارە ینگى له یدی. کیشی تورلی اۆلکە لر و علمى ساحە لردە گى عالمرلر نینگ علمى یوتوقلری، همده فعالیتلری بیلن یقین دن تانیشه دی. تورلی تاریخی، سیاسى - اجتماعى، علمى، ادبى و هنرى معلومات نى قۆلگە کیریتیب، نتیجە دە بیلیم سويه سی و معلوماتى آشه دی و دنیا قرە شى کپنگە یه دی.

تاغ دە کپزماق نینگ اۆزى تن گە قنچە فایده لى بۆلسە؛ بیر کپچە نى اۆقیش و مطالعە بیلن تانگ آتیرماق هم انسان وجودیگە انه شونچە اونوملى دیر. بشر نینگ بوگونگی تمدنى حقیقت دە ییزدن آلدینگى نسللر نینگ تورلی بیلیم لر ساحە سیده قالدیرگن اولمىس یادگارلیکلری طفیلی دیر. بو تمدنلرگە ابریشیش هم یالغیز اولر نینگ بیلیم لری و اؤی و فکرلری بیلن یقین دن تانیشیش حالده میسر بۆلە دی و بو مقصد گە ییزنى ابریشتیره دیگن بیرینچى نرسە اۆقیش و مطالعە دیر و شو بیلن ملتیر بیر تربیه لنگن نسل گە اېگە بۆلە آله دیلر. اۆقیش و مطالعە نینگ اۆرنینی هېچ بیر نرسە تۆلدیره آلمە یدی.

انه شو اوچون اؤسمیرلر و ییگیتلر اوچون مطالعە جوده ضرور دیر، چونکە بو یاشده انسان ذاتاً بیلیم اۆرگنیش و تجربە آرتتیریش مرحلە سیده دیر. بیلیملى یاشلر و تجربە لى ماھر کادرلر نینگ تورلی ساحە لردە ایشلە ی آلیشلری ممکن. بو نرسە اساساً تحصیل و مطالعە آرقە لى یوزە گە کبلە دی. بوگون مطالعە علاقمندلری اوچون شخصی و عامە کتابخانه لردن آلیب، تورلی مطبوعات و نشریات، انترنیت سایتلری آدمیر اختیاریده دیر. معلوم کە، کۆپینچە انسان لر مطالعە فایده لری دن آگا اېمىس. کون دە اؤن دقیقه

مطالعە قیلش، ینگى دنیا بیلن آشنا بۆلیشگە سبب بۆلە دی. کتاب دن یخشی فایده لیش انسان حیاتیگە فایده لى اۆزگیش کباتیره دی. انسان حیاتیده مطالعە اهمیت لری بارە سیده اؤن روش نى قوییده اۆقیسیزلر:

۱ - مطالعە قیلش آلازیمرکسلیگی (اېسدن چیقاریش گسلیگی) نینگ آلدینی آلیش گە باعث بۆلە دی.

۲ - انسان همیشه ینگى بیلیم جریانیده بۆلیب، ینگى معلومات لرنى مطالعە آرقە لى اۆز میه سیگە سیغديره دی.

۳ - احتمال گە کۆره مطالعە قیلە دیگن انسان لر ورزش و یا سپورت اېتە دی لرو جامعه دە بیر اجتماعى انسان صورتده تقدیم بۆلە دی لر.

۴ - کتاب اۆقیش، روحى کسللیک نى یۇقاتیب، انسان حالتینی یخشیله یدی.

مطالعە جریانیده فکر و ذهن نى کتاب دنیا سیگە تاپشیریش کبرک.

۵ مطالعە جذابلى انسان بۆلیشگە سبب بۆلە دی.

۶ - مطالعە انسان نینگ سۆزلش، منطق، تفکرى و روحیه سینى یوقاری قیلشگە تاثیر قیلە دی.

۷ - مطالعە انسان لر نینگ بیلیمى نى کۆپه یتیره دی و شوسبب بیر سوادلى انسان لر جمله سیدن سنله دی.

۸ - مطالعە آرقە لى انسانلر جامعه دە یخشی یازوچى بۆلە دی لر.

۹ - کتاب اۆقیش آرقە لى باشقە انسانلر تۇغرى سیده چوقور فکر قیلە آله دی.

۱۰ - مطالعە لى انسان لر باشقە لردن کۆره یخشی حیات کیچره دی.

شو شکلده، کتاب انسان نینگ اېنگ یقین دؤستی بۆلیب، بو کبی دوستلر بیلن صحبتده اؤتگن وقت البته کە بپکارگە کپتمه یدی. کتاب مطالعە اېتیش انسان بیلیمینی آشیریب، اونینگ شخصیتینی یوکسلتیره دی و معنوي دنیا سینى کپگشیکگە سبب بۆلە دی. کتاب اۆقیش و اۆقیلگن نرسە لرنى اۆرگنیش اوچون، مطالعە قیلش

نینگ بیر قطار اصول و قاعده لرینی یخشی بیلیم، اولرنی تۇغری قۇللاش کبرک بۇله دی. چونکه اۇقیش بیلن اۇرگنیش بیر- بیرگه چمیرچس باغلیق. اۇقووچی و محصللر اوچون کتاب اۇقیش نینگ یخشی و تاثیرلی اصولینی تنلش، اولرنینگ قطار قیینچیلیک لرینی برطرف قیله آله دی. یخشی کتاب اۇقی آلیش اوچون مخصوص تربیه لیشگه احتیاج سبزیله دی. اۇرگنیش انسان نینگ بوتون حیاتی، اینیقسه اونینگ تحصیل آلیش دوریده کتّه اهمیتگه اېگه مطالعه اصولیده گى کمچیلیکلرنی انیقلاب اولرنی توزه تیش و ینگى تاثیرچن اصول-قاعده لرنی قۇللاش بیلن درس اۇقیش و مطالعه قیلیشدن لذتله آله دیلر. کتاب اۇقیشده ینگى تاثیرچن اصول-قاعده لرنی قۇللاش اوچون، قوییده گى باسقیچلردن اۇتیش کبرک:

تعلیم و تربیه ساحه سی بۇییچه متخصص عالمر تمانیدن کتاب اۇقیش نینگ بیرقطار اصول-قاعده لری بېلگى لنگن. اولردن ایریملری بیلن تانیشیش، اولرنی مطالعه جریانیده قۇللاش قطار قیینچیلیکلرنی برطرف قیلیش اوچون بیزگه یاردم بیره آله دی. مطالعه اوچون تۇغری اصول تنلش، اۇقیش وقتینی قیسقتیریپ، مطلب-موضوع لرنینگ حافظه ده سقله نیش مدتینى اوزه تیتیره دی، اخبار و معلوماتی خاطره گه تاپشیریشنی آسانلشتیره دی.

فعال اۇقیش و مطالعه ده کؤزده توتیلیشی ضرور حسابلنگن ایریم مسأله لردن بیرى، کتاب اۇقیش جریانیده مهم مطلبلرنی دفترگه کؤچیریپ آلیشدير. چونکه ضرور بۇلگن پئتیده، اوشه کؤچیرگن یادداشت لرینگیزنی کؤریپ اۇتیشینگیزنینگ اۇزی کفایه قیله دی. کتاب اۇقیشده قۇللنه دېگن بېش اصول: یازمسدن اۇقیش، مهم مطلبلر آستیگه خط چیزیش، صفحه چېگه سېگه یازیش، اساسی سؤزلرنی یازیب آلیش و اۇقیب اۇتیلگن موضوعنی خاطره دن بیان قیلیش یا که یاد دن اۇتیش دن عبارت دیر.

بولرنینگ ایچیده یازمسدن اۇقیش، ناتۇغری اصول حسابلنه دی. چونکه اۇقیش بیر فعال جریان بۇلیب،

اونده مطلبلرنی یخشی اۇرگنیش اوچون برچه حسلرنی ایشگه سالیش کبرک کؤز بیلن خط ده گى موضوع لرنی کؤریب، ضرور پئتیده اولرنی بلند آواز بیلن اۇقیش و قۇل بیلن مهم جایلرینی یازیش لازم.

خط چیزیش اصولی آلدینگى یوریقندن کؤره تاثیرلیراق سنله دی. بیراق، بوندھمطالعه قیلووچی آلدین مطلبلرنی اۇرگنیش، سؤنگره آستیگه خط چیزیشی کبرهک.

بعض بیر نرسه لرنی کتاب چېگه سیگه یازیش اصولی هم آلدینگى ایگى اصولدن کؤره یخشیراق سنله دی. بیراق مطلب لرنی چوقور اۇرگنیش اوچون مکمل اصول اېمس.

اساسی (کلیدی) سؤزلرنی یازیب آلیش یا که قیسقترمه یازیش، اۇرگه نیلگن مطلبلرنی قیسقه گینه دفترگه یازیب آلیشدن عبارت. اوشو قاعده آلدینگى ایتیب اۇتیلگن اصوللردن یخشیراق سنله دی.

یاد دن بیان قیلیش اصولیده، اۇقیب اۇرگنیلگن مطلبلر، اېندی کتاب گه مراجعت قیلمه ی توریب کتابخوان نینگ اؤز سؤزلری و عباره لری بیلن یاددن ایتیلیشی کبرک.

مطالعه قیلیش نینگ باشقه اصوللری موجود، بیراق شو ایتیلگنلرنی قۇللاش بیلن باشقه اصول-قاعده لرنی اۇرگه نیشگه هم اېریشیله دی.

فایده لیلگن مأخذلر:

- جواهری، فاطمه و محمدی، امیر (۱۳۹۷) ، عایله نقشی تاکیدى بیلن محصللرنینگ مطالعه وضعیتیکه تۇخته لیش ،، ترقه تووچی، تهران: راهبرد فرهنگى، قیرق بیرینچی رقمى.
- امیری، علی، تاثیرلی مطالعه قیلیش مهارتی
- اؤزبک تیلی درسلیک کتابی.
- هشت صبح، کونلیک جریده سی.
- کاکاخانی، قباد ۱۳۹۴، مطالعه؛ نیمه اوچون و قنده ی، تهران: عقیده کتابخانه سی سایتی، ترقه تیش نوبتی: بیرینچی مرته.

نگرش بر مبنای ارزشیابی تربیت برنامه درسی

عبدالرقيب جهيد

مفهوم

قرین به ذهن انسان از ارزیابی و ارزشیابی، مدلولاتی مبنی بر آزمون‌ها (امتحانات) نمرات، درجه و رتبه‌بندی را بازده می‌دارد و شگفتی ندارد، زیرا از دیدگاه تجارب و تاریخ، نتایج آزمون‌ها، مهم‌ترین یافته‌های اطلاعاتی را برای ارزشیابی تربیتی افاده می‌کند. این رویکرد به صورت محدود توجه خود را به بازده‌ها یا هدف‌های تعلیم و تربیت متمرکز نموده است.

جان گودلد نظریه پرداز تعلیم و تربیت می‌نویسد که «از آن جایی که ما بر هدف‌ها تمرکز کرده‌ایم لذا هزاران وسیله و ابزار برای اندازه‌گیری نتایج مسابقه فراهم آورده‌ایم، در حالی که به ندرت وسیله‌ای را برای دقت در شرایط و طبیعت مسیر اسب و اسب سوار آماده کرده‌ایم». گودلد، علمای تعلیم و تربیت را به تهیه یک شنایی (مدل ظاهری) ارزشیابی دعوت می‌کند که به ما کمک کند تا «به این سؤال که آیا آن مسابقه باید انجام گیرد یا نه و این که آیا واقعاً این مسابقات ارزش آن را دارند که در آن مؤفق شد، پاسخ گوید». (۱)

پیشرفت‌های جدید در ارزشیابی برنامه درسی به ما کمک می‌کند که به فراسوی ملاحظه انحصاری غایات - یعنی فقط ببینیم چی کسی مسابقه را می‌برد - حرکت کنیم.

ارزشیابی یک هدف اساسی دارد «تعیین بها، قیمت یا ارزش چیزی»، ولی نقش‌های آن بسیار است. ارزیابی نتایج دانش‌آموزان در تمام زمینه‌های شان، نمونه‌ای از یک نقش است. این نوع ارزشیابی برای بیشتر معلمان و مدیران آشناست. این ارزشیابی از طریق آزمون، اندازه‌گیری و ارزیابی پیشرفت‌های تحصیلی شاگردان، تشخیص پیشرفت فردی و مقایسه نتایج با هنجارها و نمرات سایر هم کلاس‌ها و هم‌سالان حاصل می‌شود.

نقش مهم دیگر ارزشیابی، تعیین ارزش خود برنامه درسی است. آیا برنامه درسی اهداف و مقاصدی را که به خاطر آنها سازماندهی شده است برآورده می‌کند؟ آیا این مقاصد



این پدیده‌ها با هم دیگر ارتباط منطقی و وحدت دارند و این مکنونات در مجموع تأمین‌کننده نظام هستی و سبب بقاء حیات سایر موجودات و مخلوقات می‌باشد. کیانت عینی جهان هستی ثبوت مبرم و لانیفک بر وجود آفریننده و ایجادگر آن است که ذات مدبر آگاه و صانع حکیم حضرت رب‌العزت که بر تمام خفیات و اسرار هستی علم شامله دارد، دلالت می‌کند و در آخرین دفتر آسمانی (قرآن کریم) آیات تکوینی و تشریعی زیاد وجود دارند که بشر را به اندیشه و تفکر در سیمای آفاق و نفس‌های خودشان فرا می‌خواند.

ما در مبحث خود هدف از ارزشیابی تکوینی را یک ابزار تعیین‌کننده برای فرصت‌ها و موقعیت‌های خاص یادگیری افراد و فرایند برنامه درسی از ابتدای طراحی تا زمان اجرای آزمایشی و سراسری آن تعریف می‌کنیم. با وصف آن‌که ارزشیابی تکوینی از دیدگاه‌های دیگر تعاریفات متفاوتی دارند، اما در پیامد با هم وحدت دارند.

اسکرایون در سال‌های اخیر مفهوم ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی تراکمی را در تعلیم و تربیت مطرح کرده است. بلوم، هاستینگز و مادیوس در یک کتاب مفید راهنمای ارزشیابی، مفهوم تمایزی اسکرایون را گرفته و آن را به طور گسترده‌ای در مورد ارزشیابی به کار

کارآیی دارند؟ آیا برنامه درسی برای گروه معینی از شاگردان که برای‌شان مورد استفاده قرار گرفته است، مناسب می‌باشد؟

آیا مدل‌های آموزشی انتخاب شده، نسبت به هدف‌های مورد جستجو بهترین انتخاب‌هاست؟ آیا انتخاب بهترین محتوا ممکن است؟ آیا مواد آموزشی که جهت حصول مقاصد آموزشی توصیه شده است، بهترین و مناسب‌ترین مواد آموزشی است؟ به این نقش از ارزشیابی توجه بیشتر صورت گیرد.

سومین نقش مهم ارزشیابی در مدارس قضاوت در مورد امتیازات همه مقررات، طرز‌العمل‌ها، لوايح، شیوه‌های پذیریش و مدیریتی و ساختاری است که در آن نهاد تربیتی ایفای وظیفه دارد. این جنبه‌های تشکیلاتی تعلیم و تربیت از مشخصه‌های مهم برنامه درسی و آموزشی می‌باشد.

ارزشیابی تکوینی و تراکمی: تکوین در لغت از سازه باب تفعل است مانند: تعلیم، تمرین، تدریس، تمثیل و ... و به معنای نوآفرینی، ابداع و ایجادگری مورد استعمال دارد. هر گاه نگاهی به موجودات محیط و ماحول خود بیندازیم به وضوح خواهیم دید که همه پدیده‌های هستی در سیاره ما با یک نظم و قانون تکوینی آفریده شده‌اند و همه اجزاء و عناصر

بردند. بر اساس نظر اندرسن و همکارانش، ارزشیابی تکوینی «هدفش کمک به برنامه‌ریزان و تولیدکنندگان (برنامه‌های درسی، کتاب‌ها، برنامه‌های تلویزیونی و غیره) از طریق استفاده از متودولوژی تحقیق تجربی است» و در مقابل، «ارزشیابی تراکمی هدفش ارزشیابی تمامی برنامه پس از اجرای آن است». امتیاز ارزشیابی تراکمی به عنوان مبنایی جهت تجدیدنظر در طرح‌های برنامه درسی عموماً شناخته شده است. مع هذا، ارزشیابی تکوینی یک وسیله جدید و ارزشمند را برای کمک به طراحان برنامه درسی فراهم می‌کند تا بتوانند به تصمیمات منطقی دست یابند. استفاده از این وسیله مستلزم یک ارتباط همکاری نزدیک بین طرح‌ریزان برنامه درسی و یک محقق ارزشیابی تکوینی است.

موروکو توضیح داده است که چگونه ارزشیابی تکوینی می‌تواند در هر یک از سه مرحله گسترش برنامه مورد استفاده قرار گیرد: طرح‌ریزی، الگوپردازی، اجرای برنامه و بازتاب آن به سایر بهره‌مندان.

در مرحله طرح‌ریزی - الگوپردازی، ارزشیابی تکوینی می‌تواند به گسترش‌دهندگان برنامه کمک کند تا در باره رویرکردهای گزینشی جهت رسیدن به هدف کلی، اطلاعات جمع‌آوری نمایند.

ارزشیابی تکوینی می‌تواند اطلاعاتی را فراهم آورد که از به کارگیری آزمایشی طرح‌های جدید و از جمله نظریات و گرایش‌های آنان که طرح را مورد آزمایش قرار داده‌اند حاصل شده است. در مرحله اجراء، ارزشیابی تکوینی می‌تواند (عوامل یا فرایندهای برنامه را که موفقیت نهایی برنامه را تحت تأثیر قرار می‌دهد شناسایی نماید) در مرحله نوآوری، ارزشیابی تکوینی اطلاعاتی را در زمینه استفاده عملی برنامه و به عنوان مبنایی برای اصلاحات آینده برنامه و استراتژی‌های اجرایی فراهم می‌آورد. طرح‌ریزی و نوآوری عمیقاً با یکدیگر در ارتباط‌اند.

ارزشیابی تکوینی نباید طرح‌ریزان برنامه درسی را نسبت به مفید بودن ارزشیابی تراکمی بی‌توجه سازد. در ارزشیابی تراکمی ما نتایج آموزش را که

فرضاً بر اساس یک طرح اجراء شده است اندازه‌گیری می‌کنیم - حال این طرح ممکن است قبلاً به عنوان بخشی از فرایند طرح‌ریزی گسترش یابد و یا طرحی باشد که به وسیله معلم خودجوش در زمانی معین تدوین گردیده است. این نوع ارزشیابی غالباً بر اساس آزمون‌هایی همه جانبه است، از جمله، عکس‌العمل دانش‌آموز نسبت به یادگیری، نظر معلم در رابطه با کارایی آموزش، مطالعات پی‌گیرانه متعلمانی که در برنامه مشارکت داشته‌اند، عکس‌العمل‌های والدین، درجه‌بندی فارغ‌التحصیلان به وسیله استخدام‌کنندگان، گزارش‌های حوزه امتحانات و شواهد مشابه دیگر که دارای درجات متفاوت‌اند. مسلماً ارزشیابی تراکمی اطلاعات بسیار معتبری را برای تجدیدنظر در طرح‌های برنامه درسی، فرمول‌بندی طرح‌های جدید، ایجاد یا حذف دوره‌های آموزش، انتخاب محتوای جدید، تجدید نظر در هدف‌های کلی و هدف‌های عینی و موارد دیگر از این قبیل را نیز فراهم می‌آورد تفاوت این دو ارزشیابی بیشتر در مقاصدی که به خاطرش ارزشیابی انجام شده و زمان استفاده از ارزشیابی است تا مواردی چون متودولوژی و یا تکنیک‌های تحلیلی آنها.

یکی از فواید ارزشیابی تکوینی، تأکید بر اهمیت استفاده از فرایندهای ارزشیابی به عنوان بخشی از خود طرح‌ریزی است که همانا پیش فرض‌هایی قبل از طرح و برنامه، مرحله طرح و تدوین و اعتبارگذاری و اجرای تجربی و آزمایشی آن می‌باشد.

مدل‌های ارزشیابی: نقش‌های گسترده ارزشیابی و گسترش ارزشیابی تکوینی امکانات جدیدی را برای اجرا و گزارش ارزشیابی برنامه درسی ایجاد کرده است. مدل‌های جدید ارزشیابی (پاسخده) که به وجود آمده است، پاسخ‌های متنوعی را نسبت به سؤال‌های زیر منعکس می‌سازد.

- ۱- چه کسی ارزشیابی را اجرا می‌کند؟
- ۲- مخاطبان اصلی نتایج ارزشیابی چه افرادی هستند؟
- ۳- چه فرضیاتی تدوین شده است؟

۴- چه روش‌هایی مورد استفاده قرار گرفته است؟

۵- طبیعت اطلاعاتی که مورد استفاده قرار گرفته است، چیست؟

۶- در مورد نتایج و بازده‌ها چه امیدهایی وجود دارد؟

در اینجا پنج مدل که بیانگر مجموعه‌ی متنوعی از رویکردها در ارزشیابی است انتخاب و توصیف می‌شود. (۲)
ارزشیابی کل یک برنامه تربیتی: ارزشیابی کل یک برنامه تربیتی عبارت است از قرار دادن یک داوری ارزشی در تمام فرصت‌های مربوطه به اشتغالات تربیتی یادگیری که به وسیله یک جامعه برای اتباعش فراهم آورده شده است. این عمل یک تعهد بزرگ بوده، زیرا مستلزم یافتن پاسخ‌های رضایت‌بخش به پرسش‌های آتی می‌باشد:

۱- تعلیم و تربیت چه می‌خواهد بکند؟ چه دانشی را عرضه خواهد کرد؟ چه مهارت‌هایی را تعمیم خواهد بخشید؟ چه گرایش‌ها و ارزش‌هایی را تحت تأثیر قرار خواهد داد؟

۲- نتایج تعلیم و تربیه چیست؟

۳- به این نتایج چه ارزش‌هایی داده شده است؟

ارزشیابی کل یک برنامه تربیتی با نگاه کردن به کل تصویر تعلیم و تربیت آغاز می‌گردد. طوری که بدها عناصر درون جامعه از جمله خانواده، اجتماع، مؤسسات تعلیم و تربیت رسمی، فراگیران هم‌سال و رسانه‌های همگانی فراهم آورنده تعلیم و تربیت می‌باشند؛ نفوذ این عناصر در طول زمان تغییر می‌کند و همگام با آن لزوماً در حیطه یادگیری و حوزه‌های آموزشگاهی تجدید صورت گیرد تا بتوان بازده‌های تربیتی و محصول آموزشی را متناسب با محیط تربیتی فراگیر موازی و سازگار نمود در غیر آن نظام آموزشی با توجه به محیط تربیتی در کنش متقابل قرار گرفته و فرایند یادگیری کند و بطلی و بی‌اثر خواهد شد. لذا این همه مراحل و هماهنگی‌ها میان مکاتب و نهادهای اجتماعی با نظرداشت طبیعت تعلیم و تربیت و دانش سازمان‌یافته و فراگیران به‌صورت مداوم مورد ارزشیابی تکوینی و تراکمی قرار بگیرند و در این راستا مسئولان امور و متخصصان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزان درسی و تولید کنندگان مواد آموزشی توجه و عنایت خاص خود را مبذول بدارند.

در اینجا ضرورت است که نمونه‌ای از چارچوب نظارت برنامه درسی را مورد ارزشیابی (تکوینی) قرار دهیم.

نمونه جدول اهداف کلی ارزشیابی

مرحله توسعه و طراحی برنامه درسی	منظور از ارزشیابی
برنامه ریزی	آزمایش کارایی هدف‌ها، استراتژی‌های آموزشی مواد آموزشی
آزمایش	بررسی تأثیر گذاری و کارایی برنامه در شرایط واقعی و پی بردن به نکات قوت و ضعف آن به منظور اصلاح
اجراء	بررسی کیفیت اجرا، جمع آوری مدارک تأثیرگذاری و کارایی برنامه درسی، مطالعه دلایل جهت ایجاد تغییرات تأثیرگذاری و کارایی و ارائه پیشنهادهایی برای اصلاح برنامه

چارچوب نظارت برنامه درسی

ارزشیابی در موضع (موقعیت) اجراء - نظام منطقی

نظارت: اجرای کار تا چه اندازه برنامه را با اهداف دارد؛ (طراحی برنامه درسی، برنامه‌ریزی درسی، اجرای

آزمایشی) برنامه در این مرحله حالت (جنبشی) و حیثیت دینامیک را دارد. هر گاه برنامه با اهداف و جهت‌گیری‌ها و دیدگاه‌های طرح‌ریزی شده آن کارا و مؤثر نباشد مانند دینامیک انفجار می‌کند

*** ارزشیابی عبارت است از: جمع اطلاعات، مدارک و شواهد در مورد برنامه به منظور تعیین کیفیت برنامه.**

ارزشیابی از این سه مرحله عبور می‌کند:

۱- طراحی ۲- اجرای آزمایشی ۳- اجرای سراسری

که در این فرایند پیامدهای آتی را تحویل می‌دهد:

۱- برنامه ادامه پیدا کند.

۲- برنامه اصلاح شود.

۳- برنامه متوقف شود.

و این را ارزشیابی تکوینی می‌گویند.

در ارزشیابی موارد آتی برنامه درسی مورد تحقیق و ارزیابی قرار می‌گیرند: ۱- نیازها ۲- هدف‌ها ۳- ویژگی‌های پذیرش ۴- محتوا و سازماندهی آن ۵- ادامه و پیوستگی ۶- استراتژی‌های یادگیری ۷- مواد آموزشی ۸- منابع مورد نیاز ۹- استراتژی اجرایی اصلاح برنامه ۱۰- نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

**** در مرحله برنامه‌ریزی منظور از ارزشیابی:**

۱- آزمایش کارآیی هدف‌ها.

۲- استراتژی‌های آموزشی (روش یاددهی و یادگیری).

۳- مواد آموزشی.

***** در مرحله آزمایش (تجربی).**

- اثر بخشی برنامه متناسب با نیازهای جامعه و اهداف.

- کارآیی برنامه در شرایط واقعی.

- کشف نقاط قوت و ضعف برنامه برای اصلاح.

در مرحله اجرایی منظور از ارزشیابی کیفیت اجرا، نظارت و رسیدن به اهداف از قبیل پیش بینی شده می‌باشد. بعد کیفیت یکی از ابعاد مهم تلقی مهم می‌شود که با محتوای تعلیم و تربیه و چگونگی انجام آن سروکار داشته و مسایل چون فلسفه آموزشی، آرمان‌ها، مقصدها، هدف‌ها، استراتژی‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی را در بر می‌گیرد. «ادواردسایز» یکی از دانشمندان تعلیم و تربیه می‌گوید: کیفیت به عنوان مفهوم مطلق (مجرد) در ماهیت - با خوبی، زیبایی، حقیقت و درستی مشابه است، ایده‌آلی است که نمی‌توان مخالفی برای آن یافت. بر اساس استندردهای جهانی کیفیت به عنوان (تناسب داشتن با هدف و ایمنی) تعریف شده است.

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات:

۱- مصاحبه ۲- پرسش‌نامه ۳- مذاکرات (مباحثه) گروهی ۴- روش دلفی (پیش‌گویی)

تأثیرگذاری برنامه به این مفهوم که: چقدر شاگردان ارزیابی مثبت شده‌اند و برنامه به چه مقیاس کار آمد است و به چه مقدار هزینه معتدل نیازمند است در شرایط (دینامیک).

از این‌که ارتباط و همکاری نزدیک میان طرح‌ریزان برنامه درسی و یک محقق ارزشیابی تکوینی برقرار است،

بناءً نمونه‌ای از تحقیق ارزیابی تکوینی کتاب درسی ارائه می‌گردد:

پروژه تحقیق

هدف: ارزشیابی تکوینی کتاب درسی

نوع تحقیق تحلیلی:

ابراز گردآوری اطلاعات: سوال‌نامه، مصاحبه، مشاهده کتاب درسی و یا کتاب رهنمای معلم ذریعه یک هیئت با صلاحیت (متخصص موضوعی، سابقه دار در کتاب‌نویسی و کارشناس) در تعلیم و تربیه باشد. که عبارت‌اند از: تیم برنامه‌ریز (مؤلفان و اساتید با تجربه و متخصص)

چالش‌های برنامه درسی:

- ۱- میزان انطباق کتاب را با روش شاگرد محوری چگونه بررسی می‌کنید؟
- ۲- میزان انطباق متن هر درس با رویکرد و اهداف چقدر سازگار است؟



درس با فعالیت‌های داخل صنف و بیرون صنفی تأثیر خود را با شرایط عینی و ذهنی شاگردان دارد و یا خیر؟

- ۵- میزان تناسب برنامه درسی با نیازهای جامعه
- ۶- قابلیت اجرایی یاددهی و یادگیری مطابق شرایط عینی و ارزشیابی متن درس.
- ۷- میزان تناسب محتوا با اطلاعات قبلی دانش‌آموز.

- ۸- محتوا از بعد افقی و عمودی
- ۹- محتوا با نیازمندی شاگردان و در مطابقت با پلان تعلیمی.
- ۱۰- در جسامت و سائز متن نظر به سطح سویه جسمی و ذهنی دانش‌آموز.
- ۱۱- محتوا و نظام نوشتاری.

در اخیر از تمام دست‌اندرکاران امور تعلیمی و به خصوص متخصصان و محققان تعلیم و تربیه توقع می‌رود تا در غنای و استندردسازی برنامه آموزشی ملی کشور توجه خاص و دل‌سوزانه مبذول داشته و در شکوفایی نظام انسان‌ساز تعلیمی و تربیتی سهم فعال و همه جانبه بگیرند.

منابع و مآخذ

- ۱- Jaha I. Goodlad «on the cultivation and corruption of education» the educational forum ۲۲ (March ۱۹۷۸): ۲۷۷.
- ۲- برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر تألیف جی گالن سیلور، ویلیام ام. الکساندر، آرتور جی. لوئیس
ترجمه: غلام رضا نژاد خوی صفحه ۴۶۵-۴۸۲
ناشر: آستان قدس رضوی چاپ ششم سال ۱۳۸۰ خورشیدی مراجعه شود.
- ۳- تحقیقات و مطالعات نویسنده
- ۴- ملخصات از طرح کلی ارزشیابی برنامه های درسی، جمع آوری و تدوین، ابراهیم آزاد فروردین ۱۳۷۸ ایران تهران

- ۳- با توجه به مهارت‌ها و صلاحیت‌های معلمان در جریان تدریس داخل صنف، انتظارات یک برنامه‌ریز (مؤلف) را برآورده ساخته می‌تواند؟
- ۴- تناسب میزان سوال‌های برانگیزاننده در هر

مقدمه:

آنچه زندگی انسان اولیه را متحول ساخت، آفریدن تصویر، نماد و به دنبال آن قدرت انتزاع و بازنمایی آن بود. این مسئله موجب گردید علم و هنر پای به عرصه هستی گذاشته و به دنبال آن جلوه‌های بشری چون اختراعات، ابداعات، زمان، ادبیات و حتی (خط) که اساس آن تصویر است، شکل بگیرد. به همان اندازه که (هنر) در زندگی انسان تأثیرگذار بوده است، در رشد ذهنی انسان نیز نقش مهمی ایفا می‌کند. هنر به انسان‌ها امکان ساختن، طرح کردن و بیان خود را می‌دهد. که برای تکامل شناختی و هیجانی مطلوب ضرورت دارند. در ادبیات روان‌شناسی جهت افزایش کارکردهای شناختی از جمله عملکرد حافظه، روش‌هایی تحت عنوان راهبردهای شناختی، هر شناخت و هر حافظه‌ای مطرح شده است. پایویو و همکاران او در مطالعات خود آثار مفید تصویرهای ذهنی را در حافظه و یادگیری نشان داده‌اند، که با پیش‌بینی ایشان هم‌ساز است. همچنین نشان داده است که آموزش «آفرینش تصویر ذهنی» به دانش‌آموزان موجب تقویت حافظه ایشان می‌گردد. هم‌چنان هنر زمینه‌ساز تحول فرد در ابعاد فکری، فیزیکی و هیجانی است. وسیله‌ای برای بیان احساسات و ایده‌ها و پرورش تعامل اجتماعی و درک دیدگاه‌های متفاوت است و باعث تقویت مفهوم خود می‌گردد. همچنین موجب افزایش مهارت‌های شناختی، تصویرسازی ذهنی، حافظه و یادگیری می‌شود و نیز دانش‌آموزان می‌توانند بین مطالب حال و گذشته ارتباط برقرار کنند. شیوه‌های متفاوت یادگیری را تجربه کنند و به سازماندهی مطالب بپردازند.

هنر چیست

انسان با داشتن مغز مستعد و سایر خصوصیات عالی در اثر معامله و برخورد با محیط و اجتماع به منظور بقاء و رفاه شایسته انسانی به بخشی از آگاهی دست یافته که به تدریج سیر تکاملی خود را در طی زمانه‌ها پیموده و می‌پیماید، این بخش از آگاهی «هنر» است. هنر قسماً به حیث وسیله معیشت و تسلط بر واقعیت‌ها و رهگشا به سوی پیروزی‌ها و غلبه بر دشواری‌ها تلقی می‌شود، به سخن دیگر «هنر» منجیث یکی از وسایل تولید در جوامع ابتدائی و هم‌چنان وسیله رشد فکری و ذهنی به سوی کمال، ارتقا دهنده عملیه‌های معرفتی و شناخت جامعه و طبیعت برای انسان خدمت کرده است (ضیا، ۱۳۶۸: ۵). مسلماً شرایط و عوامل گوناگون در ترقی و تعالی اجتماعی نقش ارزنده‌یی دارد که بخش عمده این عوامل را هنر تشکیل می‌دهد، دست‌آوردهای مادی و معنوی انسان در مسیر تاریخ و صورت به کار بردن آن بنابر نیازمندی و خواست جسمانی، روانی و فلسفه زندگی او مورد استفاده قرار می‌گیرد، بینش و شخصیت انسان به عنوان نخستین مؤلد آثار هنری در لابلای اندیشه‌ها و نظریه‌های بشرشناسی به گونه‌ها و شیوه‌های مختلف مورد تحلیل و تفسیر قرار گرفته، در یک نتیجه‌گیری مختصر زمانی که انسان هنر را نه در جهت زیباشناسی بلکه در جهت سیرکردن شکم و غلبه بر طبیعت به کار می‌برد از لابلای آثارشان پیشرفت و انکشاف به منظور کسب مواد خوراکی و شکار آسان‌تر به طور واضع جلوه‌گر است. چنان‌چه در جایی از هنر به عنوان دست‌آورد پربار عالم انسانی یادآوری شده که غالباً موافق با ضروریات زمان، خصوصیات احوال آفریننده به ظهور می‌رسد (فرهاد، ۱۳۸۷: ۷۰).

هنر بخشی از آگاهی اجتماعی انسان است و مانند هر شناخت دیگر وسیله‌یی است برای شناسایی واقعیت. شناخت هنری شناختی است عاطفی، حسی و تشریحی، که از چگونگی واقعیت دورنی (عاطفی و ایدلوژیک) انسان خبر می‌دهد. هنر حاصل پویش، خرد، اراده اجتماعی و تاریخی انسان است، که هیچ‌گاه در خلاء واقع

و تحقق نمی‌یابد. هر اثر هنری پدیده‌یی است اجتماعی و تاریخی و هنرآفرینی در واقع فرزندان زمان خویش‌اند. شناخت هنری در اثر آفرینش هنری پدید می‌آید و غنا می‌پذیرد و در شرایط خاص مکانی و زمانی شکل می‌گیرد. کارکرد مستقیم هنر بازسازی واقعیت است و هنرمند به مدد تصاویر ذهنی واقعیت را باز می‌آفریند و از این راه شناخت‌های تازه‌تر دست می‌زند. هر اثر هنری پس از آفرینش در خارج از ذهن عینیت می‌یابد و خود به عنوان واقعیت بخشی از شخصیت عاطفی آفرینش‌گراش را باز می‌دهد (بهنش، ۱۳۶۲: ۱).

هنرها برخلاف تصور و پندارهای دیروز هنر، از بطن و ساخت اقتصادی و اجتماعی جامعه قد برافراشته و حتی از عوامل ضروری اجتماع بشری است. روی این اصل پا به پای دگرگونی جامعه تحول پذیرفته و هم در تحولات و دگرگونی‌های جامعه نقش خود را آشکار ساخته، چنان‌چه همیشه هنر ملت‌ها نشانی از استعداد، توانایی، اندیشه، پایداری، جهت‌گیری و استقامت هنرمندان در این راستا می‌باشد و پس به‌جاست که هنر را کشف واقعیت خوانده‌اند.

اگر اعتقاد به هنر وجود نداشته باشد، این نقش در آلود در روح هنر از دست می‌رود. آن وقت مفهوم هنر به حیث پی‌آمد زیبایی‌ها امر سطحی در باره طبیعت اشیاء را آشکار می‌کند. نقش شفابخش خود را بر همگان برملا می‌سازد و همگان آن را لمس می‌کنند (رید، ۱۳۵۲: ۷۲۵). دانشمندان به این باورند، که هنر هم‌زاد با انسان می‌باشد. تاریخ هنر از شروع زندگی و حرکت به سوی آینده بهتر، خود نوعی از هنر است. ادامه زندگی و استمرار بقا حیات هنر شگفت‌انگیز و حساس می‌باشد و همواره راه‌کارها، وسایل، طراحی و ابداعات فراوانی دارد، که در زندگی نقش بزرگ دارد. پس هنر زندگی و زندگی هنر است (مشتاق، ۱۳۳۲: ۱).

مطالعه سیر تاریخی هنر بازگوکننده این نکته است، که فکر هنرمند در عین اینکه ناشی از شرایط خاص اجتماعی جوامع مختلف میانه به نوبه خود موجب تغییر شرایط اجتماعی است و هنر آفرینی هنرمند صرف

با برداشت موضوع از جامعه اکتفا نمی‌کند و هم خود را بازتاب واقعیت موجود در چهارچوب بازآفرینی ساده و محدود نمی‌سازد، بلکه سعی بر آن می‌دارد، که چشم‌اندازهای رشد و گسترش را در پیش دیدگان ما نمایان سازد و بدین ترتیب آینده را طراحی کند (فیشر، ۱۳۴۹: ۸).

هنر لازمه و کار انسان است، که به انسان یاری، آرامش، اطمینان و سرانجام جهت و معنی می‌بخشد. بدون هنر حیات و هستی انسان خشک، بی روح، از هم گسیخته و تهی از هر نوع شادی و امید خواهد بود. در مجموع هنر وسیله ارتباط است و بس. از آن‌جا که هنر یکی از وسایل ارتباط میان انسان‌ها می‌باشد، از موجبات ترقی و پیشرفت بشریت به سوی کمال دانسته شده است. چنان‌چه، که به وسیله زبان نسل‌های متعدد در زمان‌های گوناگون این امکان را میسر می‌سازند تا از حاصل تجارب و تعلقات انسان‌های گذشته بهترین افراد پیشرو امروزی آگاه شوند. هنر برای نسل و هر عصر امکان آن‌را می‌دهد. تا احساسات را که انسان‌های پیشین دریافت‌اند و یا هم اکنون بهترین و پیشروترین افراد تجربه می‌کنند دریابند. انسان‌ها با سخن، افکار و مافی ضمیر خود را و به باری آفرینش هنری احساسات خود را به دیگران انتقال می‌دهند و با آنها در میان می‌گذارند و این سخن نه فقط در باره حال، بلکه در مورد گذشته و آیند نیز صادق است. با تعمق در این امر در می‌یابیم، که هنرها نقش مشابه مانند، سایر پدیده‌های فرهنگی در زندگی بشر دارند (اسلام، ۱۳۸۰: ۱۳۹).

قدیمی‌ترین خط‌ها، تصاویر بوده‌اند که انسان برای ارسال پیام و بیان مقاصد و اهداف و نظریاتش یا بیان عواطف و احساساتش و نیاز به برقراری ارتباط، بر دیوار غارها تنه درختان یا بر سنگ‌ها و سنگستان‌ها تصویر می‌کرده است. مجموعه مدارک و دلایل نشانگر آن است که انسان از آغاز نگارش به ارزش تصویری خط واقف و کاملاً بر این مطلب آگاهی داشته که اگر تعداد معدودی توانایی خواندن خط را دارا می‌باشند، همه انسان‌ها قدرت ادراک پیام تصویری دارند. انسان از همان آغاز

برای برقراری ارتباط با دیگران و کنترل نیروهای مرموز طبیعت که از طرفی نیازهای او را برآورده می‌ساخت و از طرفی دیگر زندگی او را به مخاطره می‌انداخت با ساختن تصویر بر دیوار غارها متصل گردید و پس از آن نیز این تصاویر بر تمام اشیاء آئینی و ابزار زندگی او نقش بست و مصرائه حیات خود را در زندگی متمدن امروز ادامه داد.

بیهوده نیست که «یونگ» با طرح فرضیه (کهن الگوها) چنین عقیده دارد که: «پژوهشگر ورزیده ذهن می‌تواند شباهت‌هایی میان نماییه‌های رویایی انسان با نموده‌های ذهن انسان اولیه و جلوه‌های گروهی و مضمون‌های اسطوره‌ای او را مشاهده کند» چرا که تصاویر از پس همین رویاهای ذهنی برآمده‌اند. برای دستیابی به مفهوم تصویرگری باید از دورن واژه بر محتوای آن دست یافت (مشتاق، ۱۳۳۲: ۱۳۲).

مفسران و نظریه‌پردازان معتقدند تصویر یعنی ایماژ، در اصطلاح فیزیک، مجموعه نقاطی هم از حقیقی یا مجازی که شعاع‌های نور صادر از نقطه‌های مختلف یک شی پس از عبور از یک دستگاه نوری، به جانب آن‌ها متقارب می‌شوند. تصویر حقیقی از نقاطی تشکیل می‌شود که اشعه وارد بر چشم ناظر «واقعاً» از آن‌ها می‌گذرند. چنین تصویر را می‌توان روی پرده انداخت. تصویر مجازی به وسیله امتداد اشعه (نه خود آن‌ها) تشکیل می‌گردد، مانند تصویر یک شی واقعی درآینه مسطح و اگر ساده تر به موضوع نگاه کنیم تصویر، بازسازی یا بازآفرینی واقعیت‌ها است به وسیله انسان، به مدد خط، طرح، رنگ و کلام و آهنگ مصورسازی، که بایستی به گونه‌های مختلف در تصویر بروز کند، مشخصات آن را بسازد. فاصله چندانی میان اهداف «مصورسازی» و «مشخصات تصویر» حس نمی‌شود. بنابراین هم‌سویی و اهداف مصورسازی را یکی از مشخصات البته نخستین و اساسی‌ترین مشخصه تصویر تلقی می‌کنیم (جفه روف، ۱۳۶۸: ۲۴).

«پاتریشیان سیان سیلو» منتقد کتاب‌های تصویری عقیده دارد: «نکته‌ی برجسته در مورد یک تصویر خوب آن است که هر چه بیشتر به آن نگاه شود، بیشتر دیده

می‌شود و هرچه بیشتر دیده شود، عمیق‌تر احساس می‌شود و هرچه عمیق‌تر احساس شود، عمیق‌تر در مورد آن فکر می‌شود نگاه کردن به تصویر یک کتاب همه چیز است. اجداد خط‌های کنونی، تصویرهای نخستین‌اند و کتاب‌های چاپی امروز، که در آن‌ها مفاهیم به کمک خط بیان می‌شود، تکامل یافته‌ی تصویرهای روی سطوحی است که بشر در دسترس داشته است (عزیزی، ۲۰۱۴: ۱۳).

بنابر این اگر به تعبیری دوره‌های نخستین فرهنگ و تمدن را نسبت به عصر کنونی از نظر حد و حدود آگاهی و شناخت هم‌چون دوران کودکی انسان به حساب آوریم، می‌توانیم بگوئیم که انسان، دوران کودکی خویش را با کمک کتاب‌های مصور همان دوران طی کرده رشد یافته و به عصر حاضر رسیده است. از تصویرسازی که از درخت می‌پرد و یا پدر که در کتاب‌های درسی کودکان نام می‌دهد، تا تصویر ساده و قابل درک از پیچیده‌ترین یافته‌های علمی و یا آمار اقتصادی، تصاویر آموزشی که توسط آن‌ها مثلاً «به بچه‌ها بیاموزیم چگونه مسواک بزنند» و تصاویر از چگونگی اتصال هزاران قطعه یک موتور، با انگیزه تجسم ادبیات، مفاهیم آن، تصاویری از تجسم و ثبت تاریخ و زندگی بشر و محیط‌زیست او، تصاویر از درک آینده‌ها این‌ها همه نتیجه پدیده‌ایی است خلاقانه که ما امروز به آن هنر تصویرگری یا تصویرسازی می‌گوئیم و این مرهون نبوغ خلاقیت، تخیل و مهارت کسانی است که ما آن‌ها را با عنوان هنرمندان تصویرگر یا تصویرساز می‌گوئیم. و این مرهون نبوغ خلاقیت، تخیل و مهارت کسانی است که ما آن‌ها را با عنوان هنرمندان تصویرگر می‌شناسیم. این تعریفی است از نظر و نگاه «قباد شیوا» در شناخت تصویرگری از دوران قالب تصویر، اما اگر بخواهیم به تعریف تصویرسازی برمحتوای واژه‌ای آن دست یابیم، فعل (illustrate) به معنای مصورسازی یا شرح مثالی با تصویر از ریشه لاتین (lustrate) نورافشاندن بر چیزی است. در تعریف لغت‌نامه‌ای آمده است! تصویرسازی عبارت است از روشن کردن یا نور انداختن و یا واضح کردن و یا تزئین

و جذاب کردن یک معنا، فرشید مثقالی معتقد است: «روشن کردن خود لازم به تفسیر است. روشن کردن ترجمه کلمه (illuminate) است و این می‌تواند به معنای قابل دیدن کردن باشد، ما معنی و یا متنی که شامل کلمات و معنای ذهنی است را با شکل و تصویر که امری عینی است توضیح می‌دهیم. این تفسیر در یک مبحث وسیع‌تر «کلمه» را مقابل «تصویر» قرار می‌دهد که بررسی آن خود مبحثی طولانی وی کی از مباحث اصلی تئوریک تصویرسازی است. درعین حال امر دیگری را هم شامل می‌شود. این امربارت است از کلمه «متن» و یا «معنی» به این معنی، تصویرسازی در ارتباط با متن تعریف مشخص دارد. این تعریفی است معاصر، تعریفی که در سده فعلی برای این عمل مشخص شده است». تصویرسازی هنر ارسال ایده‌های موجز بواسطه تصاویر در گستره‌ای از رسانه‌ها است. تصویرسازی در عین حال هم می‌تواند معنای موضوعی را روشن سازد و هم بستری تازه برای صفحه کتاب طراحی شده باشد، خواه برای صفحه نمایش و یا دیوار، به همان میزان که از قدرت توصیف و شفاف‌سازی روایت برخوردار است، مبین نقطه نظرات طراح تصویرسازی و روی کرد او نسبت به رسانه و تکنیک‌اش نیز است. تصویرسازی بر سه مهارت تکیه دارد، که هر سه آنها در بسیاری از رشته‌ها قابل اجرا است:

- ۱- به مفهوم درآوردن ایده‌ها (از چه جهان‌بینی برخوردار است).
- ۲- حل مشکلات خلاقانه (چگونه این دیدگاه را انتقال می‌دهد).
- ۳- اختصار، انتقال دهندگی، مهارت‌های انتقال معنا.

سه مهارت اخیر بنابر نقش مهمی که در راه دستیابی عملی به محصول خلاق ایفا می‌کنند، ما را در ارائه تعریفی برای تصویرسازی (به عنوان رسانه‌ای موثق در مقام حرف‌های تمام و کمال) و تسهیل در کارکردهای بنیادی آن یاری می‌کند، ارتباط میان ایده‌های تصویرسازی در اغلب موارد فعالیت تجاری است و

پاره‌ای از مواقع به عنوان جزئی از نهاد تجاری بزرگ‌تر و یا موسسه و به نگاه تولید انبوه عمل می‌کند.

فرشید مثقالی از جنبه‌ای دیگر تصویرسازی را تشریح و تقسیم می‌کند وی معتقد است: «جایی تصویرسازی روایتی داریم (مثل کتاب‌های مصور) جای دیگر تصویرسازی غیرروایتی (مثل تصویرسازی در پوسترها) و یا انواع تصویرسازی‌های روایتی که بر مبنای مخاطب تعیین و شاید دسته‌بندی می‌شوند، تقسیم بندی‌های تصویرسازی می‌تواند بیشتر بر مبنای مصرف تصویرسازی باشد به بر مبنای هدف است. مثل تصویرسازی علمی، تصویرسازی آموزشی، تصویرسازی مطبوعاتی» (ماندان، ۱۳۸۹: ۱۰).

واژه تصویرسازی بیشتر مصورکردن متن را تداعی می‌کند، اما شک نیست که امروز در زمینه‌های متنوعی مانند طراحی جلد، کاتالوگ، بروشور، سیدی، طراحی تبلیغ مجله و روزنامه، بسته‌بندی، تیراژ فیلم، طراحی تبلیغات تلویزیونی و سینمایی، طراحی صحنه نمایش و اسباب بازی، بیلبورد،... و به طور کلی تبلیغاتی محیطی و حتی گاهی در معماری داخلی و فضاهای اماکن عمومی، از تصویرسازی استفاده می‌شود. تصویرسازی احساس می‌شود و در بسیاری از موارد که ارائه اغراق‌آمیز از تصویر موضوعی منظور باشد یا این که نیاز به نمایش جزئیات وجود دارد که برای عکس‌برداری در دسترس نیستند (مانند نمایش ساختمان دورنی بدن انسان) تصویرسازی راه‌گشا است. با آمیختن عکس و نقاشی هم می‌توان به هدف عینی کردن مفاهیم به وسیله تصویرگری دست یافت، تصویرسازی به معنا معاصر عبارت است از متنی و یا معنایی را برای مخاطبی معین، مصور و یا تزئین کردن این بدین معنا است که تصویرساز مابین دو محوطه مشخص محاط و محدود است، از یک طرف باید به محتوا یا معنی و یا متنی که توسط ناشر و یا سفارش‌دهنده معین می‌شود وفادار باشد و از طرفی این متن برای هدفی مشخص و یا ارتباط با مخاطبین خاص باید تعریف شود. تصویرسازی موثرترین و توانمندترین نظام نشانه‌های غیرکلامی از بسیاری از جنبه‌ها است.

تصویرگری یعنی کاربرد نشانه‌های دیداری به صورت شمایی، که در آن تصاویر می‌توانند به عنوان یک وسیله ارتباط بخشی از اصطلاحات که ریختن آن‌ها در قالب کلمات دشوار است، منتقل کنند (محسن، ۱۳۸۸: ۸۹). به زبان ساده می‌توان گفت که «کار تصویرگری عبارت است از تجسم بصری یک موضوع، مفهوم یا احساس، برای نمایش و درک بهتر آن تصویرگری از یک سوارتباط نزدیک با ادبیات دارد و عناصر محتوایی خود را از ادبیات وام می‌گیرد، از سوی دیگر به نقاشی وابسته است و عناصر دیداری بیان خود را با وام گرفتن از نقاشی بیان می‌کند. از نظر اندیشه‌ای اسطوره‌ای، تصویر یک شی مانند نام آن‌ها با خود شخص یا شیء هم‌سان است. بدیهی‌ترین مطلب این است که چه تصویرگری برای چه متنی مناسب نیست و اولین پرسشی که تصویرساز از خود می‌کند باز همین است. اما این که با استفاده از دستاوردهای نشانه‌شناسی، تصویرساز دست به کار برد امری است که تصویرگر را از خلاقیت و آزادی عمل اگر باز ندارد، محدود می‌کند، چرا که تصویرگر در مقام هنرمند، آن‌چنان با متن درمی‌آمیزد و در آن حل می‌شود که هر دو یکی شوند... و بعد حاصل آنچه از او تراوش می‌شود می‌تواند کاری خلاق باشد، اعم از این که آگاهانه و با دانش می‌شود، یا بی‌توجهی به آن و کاملاً غریزی و حسی زده باشد. زرین کلک در تاکید بر این نظر خویش چنین می‌گوید: «آدم وقتی کتابی را می‌خواند، مثل این که سوار قطار می‌شود یا مثل این که به حمام می‌رود. یعنی آدم خواهی نخواهی داخل حوزه تاثیر آنها می‌شود. صدای مرتب چرخ‌های قطار، عبور سریع چشم اندازه‌ها، تکان‌های یک‌نواخت نوازش کننده... یا گرمای حمام، بخار آب فشرده و بدن‌های نیمه عریان،... این که زیاد به رعایت متن فکر نکنم بعد از این که آن را می‌خوانم و در حوزه‌ی تاثیر قرار گرفتم، آن وقت به نقاشی کردن می‌پردازم و آنچه می‌خواهم می‌کشم. تصاویر به مخاطب کمک می‌کند تا یک اندازه را درک کند و نقش تصویرساز آن است که به متنی که در دست دارد مفهوم تصویری دهد» (انصاری، ۱۳۶۸: ۱۰۲).

تصاویر می‌توانند پیچیده، مهیج و یا با نمودار و یا مستند باشند. نکته بسیار مهم این است که هدف آن‌ها باید ارائه نکات اصلی بوده و باید بیننده را به تفکر وا دارند. تصاویر متن تصویرسازی شده باید بی‌نظیر و سبب شود که بیننده به این طریق چیزی‌هایی را ببیند که در حالت عادی به آن صورت ندیده است. این تصاویر هم‌چنین باید مهیج بوده و حسی از انسانیت را به بیننده منتقل کند و نیز باید مناسب و قابل فهم و درک باشد. ارتباط تجسمی برآمده‌ای از علائم و نمادها تکیه دارد. این که ما چگونه تصاویر را تفسیر می‌کنیم و چگونه مفهوم موجود در آن‌ها را کشف می‌کنیم، ناخودآگاه اتفاق می‌افتد. مخاطب آموخته چگونه تصاویر را که در تصویر آمده به واسطه تداعی معانی طی سال‌ها آن را پرورش داده، تفسیر کند. برای یک تصویرساز در کنار هم قرار دادن این عناصر در یک تصویر، موفقیت کوچکی نیست. البته تمام این مسایل با یک دید خلاقانه پیوند یافته است.

اثرات تربیتی هنر از دیدگاه تاریخ

هر گاه که آدمی از فطرات واقعی خویش دور می‌ماند و اسیر خواهش‌های نفسانی می‌گردد، ایمان، هنر و فرهنگ منجی می‌شود و او را با خود و خوی انسانی خودش آشتی می‌دهد به عبارت دیگر، این سه فرشتگان رحمتی هستند که میانجی انسان و رسالت الهی او می‌باشند.

در تمامی ادوار، آن‌گاه که بشر پا را از «گلیم انسانیت» بیرون کشیده، کوشش‌های مردان خدا و هنرمندان وارسته و عاشق و حدانیت، او را به راه صواب هدایت کرده است. بنابر این تربیت ایمانی و هنری انسان، او را از خوی درندگی و حیوانی، به سوی زندگی انسانی سوق می‌دهد. ما در آیین تاریخ بشری، شواهد بسیاری از این تأثیرپذیری می‌بینیم که می‌تواند برای مردمان امروز هم راه‌گشا باشد: «اگر هجوم مغولان و قتل و غارت‌ها و انهدام کتاب‌خانه‌ها را به یاد آوریم و بدانیم که بی‌رحمی‌های آنان، کشت و کشتار جوانان، پیران، کودکان و زنان مظلوم و بی‌دفاع، نابودسازی فرهنگ‌ها و آثار هنری و

فکری، در چه مقیاس بوده است، عظمت مصیبت حمله مغول‌ها را در می‌یابیم. اما شگفت‌زده خواهیم شد که ببینیم همین مغول خون‌ریز و سفاک وقتی تحت تعلیم و تربیت هنری و فرهنگی قرار می‌گیرد، آن تجدید حیات فرهنگی - هنری دوره بایسنقری، در هرات پدید می‌آید و کسی نمی‌تواند باور کند که تیمور لنگ، آن خون‌ریز سفاک و خشن هم، خوی انسانی پیدا کند و یا خود سبب پیدایش زمینه مساعدی برای غنای فرهنگ و هنر اسلامی گردد، گوشه‌هایی از تاریخ را که گویای این تحول عجیب است ورق می‌زنیم: با وجودی که تیمور طبعاً خشن بود، تربیت در محیط دانش و هنر، از خشونت چنگیزی او می‌کاست. زیرا که وی با سید برکه و خاندان سید امیر کلال و رجال روحانی عصر خویش عقیده داشت» (کهزاد، ۱۳۶۷: ۱۳۳).

«... شاهرخ پسر تیمور را باید عاشق کتاب و کتاب‌دوست‌ترین فرد دنیا نامید. او در این تلاش تا آن‌جا پیش رفت که خزانه تیموری را خالی کرد! فرزند شاهرخ بایسنقر میرزا، با تأسیس کتاب‌خانه و دارالعلوم هرات، دانشمندان و هنرمندان زمان را گرد آورد و حاصل این همکاری، ابداعات بسیار در زمینه‌های مختلف هنر اسلامی و علوم است. گوهرشاد در مشهد، هنر معماری اسلامی را غنا بخشید و یادگاری فراموش نشدنی از مهندس و معمار هنرمند آن عصر «استاد قوام الدین شیرازی» برای نسل‌های بعد به جای گذاشت. بایسنقر میرزا، نه تنها در پیشرفت فنون و علوم نقش موثر داشت، بلکه خود نیز بسیار نیکو می‌نوشت. خطوط ثلث کتیبه‌های مسجد گوهرشاد و قرآن بزرگی که برای قبر تیمور خون‌ریز نوشته شده، مهارت، هنرمندی و علاقه او را بازگو می‌کند. صفحاتی چند از این مصحف شریف، در گنجینه قرآن استان قدس رضوی مشهد نگهداری می‌شود که گویای علاقه بازماندگان تیمور به هنر، فرهنگ و فنون مربوط به آن است. قطع و اندازه بزرگ این اوراق، مهارت هنرمندان مسلمان و «کاغذگران» سمرقند را برای نسل امروز بیان می‌کند و می‌تواند نشانی بارز و گویا، از تبدیل انسان‌های نامتعادل و بریده از خصلت انسانی، به

آدم‌هایی با فرهنگ و خلق و خوی پسندیده باشد. بعدها اعقاب همین مغول‌ها در سرزمین‌های دیگر، با تشویق هنر و هنرمندان، پایه‌گذار مکاتب هنری دیگری شدند که در غنای فرهنگی هنری کشورهای مجاور، سهم موثری داشتند. بنابر این با تکیه بر اصول انسان‌ساز هنر اسلامی و با ترویج این هنر صحیح خالص و عاری از آلودگی‌های دنیا مادی، می‌توان در سازندگی و گشایش افق‌های تازه، پیش‌قدم بود. زیرا هنر اسلامی می‌تواند اعتدال از دست‌دفته انسان سرگشته این عصر را به نظام کشاند و هویت گمشده یا فراموش شده‌اش را به او برگرداند.

در شرایط و تجدید حیات فرهنگی - اسلامی کشور خود لازم است به مسئله آموزش هنر در مدارس با دقت و عنایت بیشتر بنگریم زیرا:

آموزش هنر، آموزش احساسی است که توجه به آن، از بروز عواطف بی‌شکل در جامعه، جلوگیری می‌کند. شناخت بیشتر فرهنگ و هنرهای اسلامی، آنها را در احساس مسئولیت و ایجاد روحیه سازنده و خلاق یاری خواهد کرد.

متخصصین و تحصیل‌کرده‌ها رشته‌های عالی و تخصصی و برنامه‌ریزان را باید با هنرهای اسلامی و سنتی آشنا کنیم. زیرا رسوخ فرهنگ‌های استعماری، روحیه ابداع و نوآوری را کم می‌کند. (این موردی است که در اغلب ممالک عقب مانده، به شدت به چشم می‌خورد). در هنرهای اسلامی و سنتی کشور ما نکات ظریف، دقیق، غنی و تکنیکی بسیاری موجود است که می‌تواند مشکل‌گشای پاره‌ای نارسایی تکنیکی باشد.

نتیجه‌گیری:

در بعضی از جوامع امروزی هنر برای اکثر هنرمندان شغل و حرفه است که از طریق آن امرار حیات می‌نمایند. شاید بعضی‌ها این موضوع را یک را یک امر ضروری و نهایت مجبوری بدانند. هنر نباید در ردیف صنعت و حرفه و یا تجارت و کسب قرار گیرد. بلکه آن را در جهت پیشرفت و انکشاف بشری بکار برده، گذشته از آن هنر تأثیر و نقش بزرگ‌تر دارد. هنر عواطف و هیجان‌ها را در

شخص تحریک و ایجاد می‌نماید. پس هنر عامل بزرگ پرورش فکری و تکامل نفسانی و اخلاقی است هنر، اجتماع و جهات گوناگون عالم انسانیت و طعیت را هم آهنگ می‌سازد و در نتیجه انسان بهتر می‌تواند وظایف خود را در قبال فرد و اجتماع ایفا نماید.

هم‌چنان هنر می‌تواند یک رنگی و ارتباط لذت بخشی میان انسان‌ها برقرار نماید یک نوع وحدت بین مردم به وجود آورد با این تعاریف هنر تنها وظایف فوق‌الذکر را در قبال محدوده جغرافیایی معین ندارد، بلکه این رسالت هنر از سرحدت پافراتر گذاشته به یک وظیفه جهانی تبدیل می‌شود. هنر در حکم یک زبان بین‌المللی عمل می‌نماید و منعکس‌کننده بهترین احساسات بشر است.

منابع و مأخذ

۱. ابراهیمی، منصور. چاپ اول (۱۳۸۴). مقالات اولین هم‌اندیشی معنویت و آموزش هنر. تهران. انتشارات فرهنگستان هنر و پرستار، فرهاد طاهری.
۲. انصاری جابر، (۱۳۶۸)، مردم‌شناسی و روان‌شناسی هنری. انتشارات: اسپرک، تهران.
۳. اظهري، ع.، (۱۳۷۵)، روان‌شناسی صحنه. تهران، نشر: تکامل، چاپ اول.
۴. اکسیلین ویرجینیا، (۱۳۶۹)، هنر درمانی. ترجمه: احمد حجاران، انتشارات: کیهان، تهران.
۵. اکسیلین ویرجینیا، (۱۳۶۹)، بازی درمانی. ترجمه: احمد حجاران، انتشارات: کیهان، تهران.
۶. الله یار، محمد غالب، سید انور میچنخیل (۱۳۸۹) هنر صنف هفتم. ناشر، معینیت نصاب تعلیمی، تریه معلم و مرکز ساینس و ریاست عمومی انکشاف نصاب تعلیمی و تالیف کتب درسی ص ۱۹ دوره سنگ قدیم
۷. جفه روف، ج (۱۳۶۸) در شناخت هنر و زیبایی، ترجمه ح. ص، چاپ روستاسیون مطبوعه حزبی، کابل
۸. حسین زاده، عبدالحمید. (۱۳۸۴) مبانی هنرهای تجسمی، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

نقش معلم در پرورش تفکر انتقادی شاگردان دوره ابتدای

محمد صمیم

چکیده

امروزه تربیت انسان‌هایی که بتوانند به گونه صحیح به تفکر بپردازند، موضوع مهمی است، زیرا فراگیران برای روبه‌رو شدن با تحولات شگفت‌انگیز قرن جدید و انجام تصمیم‌گیری‌های مناسب و حل مسائل پیچیده جامعه، ناگزیر به تفکر بپردازند. اگر کودکان هنگام اشتغال به تحصیل اندیشیدن و به صورت گروهی کار کردن را نیاموزند، چگونه می‌توانند به یادگیری ادامه دهند و در جامعه قدم بگذارند. از این رو، آماده کردن شاگردان برای دنیای فعلی و چالش‌های آن باید مورد توجه برنامه‌ریزان درسی، متخصصان تعلیم و تربیه و معلمان قرار گیرد و صنف درسی به مثابه مرکزی برای پرسش و تحقیق تلقی شود. روشن است که این امر از طریق پرورش دادن فرایند تفکر انتقادی در شاگردان تحقق می‌یابد. مهارت‌های تفکر انتقادی کودکان باید از همان سال‌های اولیه زندگی‌شان پی‌ریزی شود، زیرا فراخ‌اندیشی در همان سال‌هایی آغاز می‌شود که شخصیت کودک شکل می‌گیرد. آنها باید با نگرشی باز به آینده خود بنگرند، فراخ‌اندیشی باعث می‌شود تا فرد خودمحور نباشد.

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، شاگردان

ابتدائیه، آموزش تفکر انتقادی و نقش معلم در آموزش تفکر انتقادی



از تفکر انتقادی از دیدگاه‌های مختلف ارایه شده است و سپس چند نظریه علمی در باره تفکر انتقادی نوشته شده است و بعد از آن در باره شاگردان دوره ابتدائیه و خصوصیات آن گفته شده است و سپس نقش معلم در آموزش تفکر انتقادی شاگردان دوره ابتدائیه به طور مفصل بحث شده است و در آخر نتیجه‌گیری کلی و پیشنهادات ارایه شده است.

تفکر انتقادی

تفکر اصطلاحی است که در میان عامه مردم کم و بیش رواج دارد و همه آن را به نوعی به کار می‌برند، گرچه ممکن است برداشت درستی از آن نداشته باشد. تفکر در مفهوم وسیع کلمه به معنی جستجوی شعور و آگاهی است شعوری که هم مایل به دستیابی به معرفت موجود و ارزشیابی آن است و هم مایل به تولید معرفت جدید. دیدگاه‌های مختلف در باره تفکر انتقادی وجود دارد که می‌توان آنها را در دو دیدگاه کلی خلاصه کرد: دیدگاهی که معتقد است تفکر امر واحد نیست در ابعاد و انواع گوناگون و به شکل مختلفی بروز می‌کند و دارای ماهیت‌های متفاوت است. طرفداران این دیدگاه اغلب به جای تعریف و تحلیل تفکر، به ابعاد و انواع آن توجه دارند و آن را به اجزای مختلفی، مانند تداعی آزاد، خیال‌بافی، تفکر عملی، تفکر منطقی، حل مسئله، تفکر خلاق و تفکر انتقادی تقسیم می‌کنند. گلیفورد در تحلیل تفکر تحت عنوان «عملیات ذهنی» آن را به دو مقوله متمایز از هم تقسیم می‌کنند: تفکر هم‌گرا که روابط و مشابهت‌ها را به وجود می‌آورد و تفکر واگرا که تفکر خلاق و زایاست (شعبانی، ۱۳۹۲).

دیدگاه دیگر این است که تجزیه فرایند تفکر به ابعاد و اجزاء مختلف منطقی به نظر نمی‌رسد، زیرا تفکر ماهیتاً امری واحد است. آنان مفهوم فرایند تفکر، حل مسئله و تحقیق را تقریباً یکسان تلقی می‌کنند و معتقداند ذکر فرایندهای حل مسئله در کنار فرایندهای تفکر امری نادرست است، زیرا کل فرایند تفکر، حل مسئله است (شریعتمداری، ۱۳۷۵).

جان دیوی ماهیت تفکر انتقادی را «قضاوت مطلق» یا «تردید» سالم تعریف می‌کند. او تفکر انتقادی را

یکی از توانایی‌های فکری بسیار ارزنده‌ای که شاگردان باید در مکاتب یاد بگیرند این است که شنیده‌ها، خوانده‌ها، اندیشه‌ها و اعتقادهای مختلف را که در زندگی با آنها روبه‌رو می‌شوند، ارزشیابی کنند و درباره آنها تصمیم‌های منطقی بگیرند. این توانایی ارزنده تفکر انتقادی (تفکر نقادانه) نام دارد. یکی از مهارت‌های که باید در هر نظام آموزشی به شاگردان آموخته شود، اندیشیدن است. برای عملی شدن این امر مهم، معلم باید در افزایش مهارت‌های تفکر و استدلال شاگردان خود بکوشد و آنها را از مرحله یادگیری طوطی‌وار مطالب، به مرحله تفکر سوق دهد و آنها را در یافتن راه حل مناسب که اساس یادگیری توأم با تفکر است، آموزش دهد؛ به طوری که شاگردان بتوانند مهارت‌های کسب شده را در درس گوناگون و موقعیت‌های مختلف زندگی استفاده کنند، زیرا زندگی شاگردان محدود به مکتب نبوده و باید یادگیری مهارت‌های تفکر به عنوان یکی از مهمترین عوامل تعلیم و تربیت باشد؛ به عبارت دیگر محور فعالیت‌های مراکز آموزشی، باید آموزش اندیشیدن باشد نه آموزش اندیشه‌ها. در چنین وضعیتی است که ادامه جریان تفکر در مکتب امکان‌پذیر می‌شود. در این راستا در تحقق هدف اصلی وزارت معارف که همان رشد شیوه تفکر در شاگردان است، معلم باید به رشد و گسترش فرایند تفکر و انتقاد در شاگردان کمک کند.

و از همه مهم‌تر معلمان باید متوجه باشند که مهم‌ترین دوره تحصیلی در تمام نظام‌های آموزشی، دوره ابتدائیه است؛ زیرا شکل‌گیری شخصیت و رشد همه جانبه فرد در این دوره، بیشتر از دیگر دوره‌ها انجام می‌شود. پس برای معلمان ضروری است که در نظر داشته باشد در این دوره تقلید آگاهانه انجام می‌گیرد، بزرگ‌سالانی را که از نظر او ارزشمند و مورد احترام اند الگو قرار می‌دهد، از تخیل به واقعیت نزدیک می‌شود، قدرت تشخیص میان خوب و بد در او ظاهر می‌شود، به مرحله تفکر محسوس می‌رسد، کنجکاوی کودک جهت‌دار و هدفمند می‌شود، قبل از اجرای هر کار قادر است طرح و نقشه آن را بریزد. برای این منظور در این مقاله نخست چند تعریف

شامل بررسی فعال، پایدار و دقیق هر عقیده و یا دانش می‌داند (لطف آبادی، ۱۳۸۴).

«سازمان روان‌شناسی ایالات متحده امریکا» در زمینه ماهیت تفکر انتقادی بیان داشته است: «ما تفکر انتقادی را این گونه درک می‌کنیم که باید قضاوت خود ساخته و هدفمندی باشد که به تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنباط منجر شود» (هاشمیان، ۱۳۸۰).

تفکر انتقادی نوع فرایند شناختی فعال، هدفمند و سازمان‌یافته است که شخص با استفاده از آن به بررسی افکار و عقاید خود و دیگران می‌پردازد و با ارزیابی و تفسیر ماهرانه خود به درک و فهم روشن‌تر و بهتر دست می‌یابد. تفکر نقادانه بر پایه پرسیدن، کسب اطلاعات و استدلال است که از تعصب به دور است. تفکر نقادانه بر مبنای اصولی از جمله پرسش‌گری، جمع‌آوری اطلاعات، ارزیابی و نتیجه‌گیری استوار است (حسن بیگی، ۱۳۹۰).

بنابراین، آموزش تفکر انتقادی شامل ایجاد عمده فضای جدید است تا شاگردان بتوانند فرایندهای تفکر خود را تعویض یا اصلاح کنند یا آن را دوباره بسازند. در آموزش تفکر انتقادی به شاگردان دوره ابتدایی، معلم مجرب از درگیری بیش از حد شاگردان با موارد پیچیده اجتناب می‌کند. در عوض توجه خود را به آموزش قالب‌های بنیادی رشته مربوطه، مانند واژه‌ها، مفاهیم، مشکلات و روش‌ها معطوف می‌دارد و به به تهیه راه‌های کلی برای سازماندهی دانش مربوط و پرسش در آن زمینه می‌پردازد (فیشر، ۱۳۸۶). بسیاری از معلمان، ایجاد مدل‌های تجسمی را برای درک فرایندهای فکری خود بسیار مفیدتر از تمرین‌های نوشتاری و شفاهی می‌دانند. این طرز فکر، کاملاً مطابق با نظریه پیازه است که در آن یادگیری پیش از آن‌که به حالت مطلق در آید، به صورت تجربه واقعی شروع می‌شود (حبیبی پور، ۱۳۸۵).

فراگیری تفکر انتقادی، شامل توسعه فرایندهای فکری از طریق ماورای نگرش‌ها و تصورات خودمحور و تجربه حسی بی‌واسطه است. توانایی‌های تصمیم‌گیری برای دست زدن تجربیات جدید و تجسم امکانات فراتر از تجربیات خود شخص، از عناصر مهم تفکر انتقادی به حساب می‌آیند. شاگردانی قادر به تفکر انتقادی خواهند بود که بتوانند تصور و برداشت خود را از واقعیت حداقل

به طور مؤقت کنار بگذارند و به واقعیت‌های جایگزین دیگر بیندیشند، این همان انتقال از تجربه عینی به درک یا فهم امور انتزاعی است. نظریه ساخت پیازه چارچوبی برای درک چگونگی رشد تفکر انتزاعی بر اساس تجربیات عینی ارائه می‌دهد. اگر پیازه در بحث خود در باره عملیات ذهنی، کلمه انتقادی را به کار نمی‌برد، ولی در بین مقوله تفکر انتزاعی و عینی او و آنچه تفکر انتقادی نامیده می‌شود، یعنی توان تنظیم تمام، پذیرش احتمالات جدید و توقف داور، مشابهت‌های واضحی وجود دارد. لازمه تطبیق اصول بنیادی نظریه یادگیری پیازه آموزش در صنف، ایجاد نوع محیط یادگیری فعال است و ایجاد چنین محیطی به علاقه و انگیزش شاگردان نیاز دارد؛ چون یکی از اساسی‌ترین عوامل در آموزش علاقه و انگیزش شاگرد است. در آموزش ممکن است معلم بر موضوع درسی خود تسلط کامل و از چارچوب تفکر انتقادی آگاهی داشته باشد، ولی اگر شاگرد علاقه‌مند نباشد، تمام این‌ها پوچ و بی‌ارزش خواهد بود. برای درک اینکه چرا شاگردان بیشتر اوقات علاقه چندانی از خود نشان نمی‌دهند، کافی است به دو سابقه ذهنی معمول که بسیاری از شاگردان آن‌ها را از مکتب و اجتماع با خود همراه دارند، توجه شود: یکی گرایش به انفعال ذهنی یا رهایی از قید و شرط؛ و دیگر تعصبات منفی در باره رشته تحصیلی. برای جلوگیری از این اندیشه‌ها باید به شاگردان اجازه داد تعصبات و نگرانی‌های خود را بیان کنند. وقتی که معلمان این طرز برخورد را آشکارا تصدیق کنند، صنف می‌تواند فضای صمیمیت و واقعیت به خود بگیرد که این امر باعث رشد تفکر انتقادی و تحریک علاقه شاگردان می‌شود. بسیاری از معلمان از این‌که بیشتر وقت درس را صرف جلب علاقه شاگردان و چالش فرایندهای فکری آنها کنند، خوشحال‌اند، اما واقعیت‌هایی چون برنامه‌های آموزشی فشرده، تعداد داخله صنف، زمان محدود درسی و محتویات متراکم و پیچیده درسی مانع کوشش برای ایجاد چنین محیط‌های یادگیری می‌شوند (ایلی، ۱۳۸۳).

پس توانایی‌های تفکر انتقادی شاگردان طی دوران تحصیل و بدون کمک معلمان و صرفاً با گوش دادن به سخنرانی‌ها و خواندن کتاب‌های درسی و امتحان دادن

به وجود نمی آید. معلمان باید فرصت‌های را برای تمرین مهارت‌ها و روش‌های تفکر انتقادی برای شاگردان تدارک ببینند. علاوه بر آموزش مهارت‌های واضح و چارچوب‌های تحلیلی، معلمان باید جنبه‌های رفتاری تفکر انتقادی، مانند مراجعه به منابع فطری و داشتن علاقه، عجایب و کنجکاوی را در شاگردان رشد دهند. به کمک این راهبردها، آموزش تفکر انتقادی به شاگردان می‌تواند به بهبود و سالم‌سازی آموزش بیانجامد (ناجی، ۱۳۸۹).

نظریه‌های علمی در باره تفکر انتقادی

نظریه‌های شناختی، فراشناختی و ساختن‌گرایی، از تقویت و رشد تفکر انتقادی در فرایند آموزش حمایت می‌کنند (شعبانی، ۱۳۸۲).

نظریه‌پردازان شناختی به شاگردان در فرایند یادگیری همچون پردازش‌کنندگان فعال اطلاعات می‌نگرند؛ کسانی که تجربه می‌کنند و برای حل مسائل به جستجوی اطلاعات می‌پردازند، در ساختار ذهن خود آنچه را که برای حل مسائل جدید مفید تشخیص می‌دهند به کار می‌گیرند و به جای اینکه به طور انفعالی تحت تأثیر محیط قرار گیرند فعالانه انتخاب، تمرین، توجه یا چشم‌پوشی می‌کنند. به همین دلیل شناخت‌گرایان موقعیت یادگیری را یکی از مهم‌ترین عوامل در فرایند یادگیری می‌دانند.

از دید فراشناختی، شاگرد باید بر فرایند ذهنی خود نظارتی فعال داشته باشد و فعالیت‌های ذهنی خود را تنظیم و بازسازی کند. حتی برخی بر این باوراند که توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی و فراشناختی در حدود سنین پنج تا هفت سالگی شروع به رشد می‌کنند و در تعداد زیاد از شاگردان رشد قابل ملاحظه دارند. یکی دیگر از نظریه‌های حامی تفکر انتقادی «نظریه ساختن‌گرایی» است که خود ریشه در تفکر شناختی دارند. پایه‌های فلسفی چنین رویکردی بر «اصل خطاپذیری معرفت‌شناسی» استوار است. ساخت‌گرایان نیز هم‌چون روان‌شناسی شناختی یادگیری را فرایند ادراک حاصل از تجربه می‌دانند و معتقداند که مجریان برنامه‌های درسی

باید موقعیتی را فراهم سازند که در آن شاگردان از طریق مباحثه استدلالی که عمل تعامل و تحلیل را تسریع و تسهیل می‌کند، به تفکر انتقادی بپردازند (شعبانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۹).

شاگردان دوران ابتدائیه

مهم‌ترین دوره تحصیلی در تمام نظام‌های آموزشی جهان، دوره ابتدائیه است؛ زیرا شکل‌گیری شخصیت و رشد همه‌جانبه فرد در این دوره، بیشتر از دیگر دوره‌ها انجام می‌گیرد. دوره ابتدائیه، در رشد مفاهیم و معانی اموری که کودک در زندگی روزمره با آنها مواجه است، نقشی مهمی بر عهده دارد. این دوره تداوم بخشی تکوین شناختی، زیستی و اجتماعی کودک که در خانواده پی‌ریزی می‌شود، می‌باشد. همچنین این دوره است که در آن فرصت و موقعیت مناسبی برای تحصیل، تربیت و یادگیری، شیوه ارتباط صحیح با دیگران برای کودک فراهم می‌گردد و استعدادهای هر کودک به تدریج شکوفا می‌شود. با توسعه فرهنگ و تمدن بشر و نیاز انسان به خواندن، نوشتن و حساب کردن و غیره به تدریج بر تعمیم آموزش همگانی و بهره‌گیری از تعلیمات اجباری تأکید شده است. به گونه‌ای که در اعلامیه حقوق بشر آمده است: هر کس حق دارد از تعلیم و تربیت بهره‌مند شود. تعلیم و تربیت لااقل تا حدودی که مربوط به تعلیمات ابتدایی و اساسی است باید رایگان باشد. همچنین تعلیم و تربیت اجباری است. آموزش حرفه‌ای باید عمومیت پیدا کند و تعلیم عالی باید شرایط مساوی و کامل در دسترس قرار گیرد تا همه بنا بر استعداد خود از آن بهره‌مند شوند. از اینکه شرط ورود به دوره‌های تحصیلی بعدی گذراندن دوره ابتدایی است، سرمایه‌گذاری برای این دوره و توجه به بهبود کمی و کیفی آن، زمینه را برای توفیق شاگردان در دوره‌های بعدی فراهم کرده و افت تحصیلی و تربیتی آنان را در این دوره کاهش می‌دهد. گسترش دوره ابتدائیه در ولایات، ولسوالی‌ها و قریه‌جات موجب می‌شود که همه کودکان واجب‌التعلیم بتوانند در این دوره تحصیل کنند تا بدین وسیله به تدریج بی‌سوادی از افغانستان ریشه‌کن شود. دوره ابتدائیه امکان می‌دهد تا اکثر ناتوانی‌های

یادگیری به شکل مشکلاتی در خواندن و نوشتن و حساب کردن ظاهر شود این نوع مشکلات معمولاً قبل از ورود به مکتب شناخته نمی‌شود (صافی، ۱۳۸۸، ص ۴۱).

ویژگی‌های شاگردان دوره ابتدایی

دبیری اصفهانی (۱۳۷۶) در کتاب آموزش و پرورش دوره ابتدایی نوشته است: دوره سوم کودکی از حدود شش سالگی تا یازده سالگی است. در این دوره شخصیت کودک سازمان‌یافته‌تر و پیچیده‌تر می‌شود و از نظر جسمی و توانایی‌های ذهنی و اجتماعی تغییرات مهمی در او به وجود می‌آید؛ از این رو شناخت کودکان دوره ابتدایی برای برنامه‌ریزان، مدیران و به‌خصوص معلمان دوره ابتدایی ضرورت دارد. پس برای معلمان ضروری است که موارد ذیل را در نظر داشته باشد:

۱. هماهنگی چشم و دست کامل می‌شود.
۲. یادگیری مهارت‌های حرکتی، دقیق‌تر، سریع‌تر و پیچیده‌تر می‌شود.
۳. تقلید در این دوره آگاهانه انجام می‌گیرد.
۴. بزرگ سالانی را که از نظر او ارزشمند و مورد احترام‌اند، الگو قرار می‌دهد.
۵. از تخیل به واقعیت نزدیک می‌شود.
۶. قدرت تشخیص میان خوب و بد در او ظاهر می‌شود.
۷. به مرحله تفکر محسوس می‌رسد.
۸. در این دوره کودک دارای حافظه قوی می‌باشد.
۹. به حرف زدن علاقه فراوان دارد.
۱۰. به یادگیری علاقه بسیار دارد.
۱۱. قدرت درک مشکلات پیرامون خود را پیدا می‌کند.
۱۲. کنجکاوی کودک جهت‌دار و هدفمند می‌شود.
۱۳. قبل از اجرای هر کار قادر است طرح و نقشه آن را بریزد.

ضرورت و اهمیت آموزش مهارت‌های تفکر

انتقادی در شاگردان دوره ابتدایی

معلمان امروز به دلیل پیشرفت‌های مختلف علوم و

تغییرات هم‌زمان در هدف‌های آموزشی سعی خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق علمی معطوف کرده است؛ در حال که با ورود به دوران فراصنعتی و عصر اطلاعات به دلیل ویژگی‌های مانند انفجار دانش، تحول و تغییر سریع یافته‌های علمی، حضور ماشین‌های هوشمند در عرصه تعلیم و تربیه و از همه مهم‌تر عدم قطعیت معرفت علمی، نه امکان انتقال همه یافته‌های علمی وجود دارد و نه ضرورتی در این زمینه احساس می‌شود. به همین دلیل متخصصان تعلیم و تربیه و برنامه‌ریزان درسی به جای انتقال حقایق علمی، پرورش و تقویت روش‌ها و نگرش‌های علمی را توصیه می‌کنند و به جای تولید مجدد حقایق علمی، بر فرایند تأکید می‌کنند. آنها به این عقیده‌اند که شاگردان به جای کسب حقایق علمی، باید به روش کسب حقایق علمی توجه کنند و به جای انباشت حقایق علمی در ذهن، بیاموزند که چگونه به تنهایی فکر کنند، تصمیم بگیرند و درباره امور مختلف قضاوت کنند. شاگردان در فرایند تدریس باید بتوانند ادراک حسی، فهم نظریات مختلف و تفکر علمی و نقاد خود را تقویت کنند و رشد دهند. به چنین اهدافی مستلزم فرصت‌های مطلوب یادگیری است. چنین فرصت و موقعیتی با دستور دادن، موعظه کردن، القا و ترغیب به تقلید و اطاعت از دیگری به وجود نخواهد آمد؛ زیرا محدود ساختن تعلیم و تربیت به انتقال و حفظ حقایق علمی رشد طبیعی شاگردان را محدود خواهد ساخت (شعبانی، ۱۳۸۲).

البته در کشور ما (افغانستان) معلمان تنها بر روی مهارت‌های خواندن و نوشتن و حساب کردن تأکید می‌کند. مهم این نیست که یکی می‌تواند بخواند، بلکه مهم این است که او چه و چگونه می‌خواند؟ ارزش مکاتب در تربیت انسان‌های دانش‌آموخته نهفته است. متأسفانه، به این مسئله در مکاتب کمتر توجه می‌شود و شاگردان هنوز از تجربه مربوط به حیات ذهنی خود محروم‌اند. او برای اصلاح و بهبود چنین وضعیتی تقویت ویژگی‌هایی همچون تعادل در برنامه، استقلال فکری، صورت‌بندی مسائل، رشد حواس، عشق به درس، تعالی در تدریس و پرورش تفکر انتقادی را توصیه می‌کند. مکاتب باید توانایی‌های تفکر انتقادی را در آنچه شاگردان

خواهد داد و نحوه دفاع از قضاوت را به آنان خواهد آموخت. انتقادگری، چنان که در هنر متداول است، باید در فرایند تعلیم و تربیه نیز مطرح شود، تا منطق و ارزیابی اندیشه‌ها جایگزین فن نگارش در صنف شود.

در تحقیق دیگر جعفر جهانی (۱۳۸۰) مبنای فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی لیپمن را نقد و بررسی کرده است. مهم‌ترین یافته‌های تحقیق آن است که آموزش تفکر انتقادی منحصراً از طریق فرایندهای تحقیقی ممکن می‌شود؛ پس معلمان و مجریان با عنایت به این نکته باید به رشد روحیه پژوهش‌گری و رشد قوه تفکر شاگردان پردازند.

بنابر اهمیت تفکر انتقادی در پیشرفت و با استناد به ضعف آموزشی سنتی در رشد این نوع تفکر، امروزه کارشناسان تعلیم و تربیه اتفاق نظر دارند که تفکر انتقادی نه تنها باید یکی از اهداف تعلیم و تربیه باشند، بلکه باید بخش لاینفک تدریس در هر دوره باشد. زیرا تفکر انتقادی تفکری است که در نتیجه استفاده از تحلیل، ارزیابی، گزینش و کاربرد، انسان به بهترین راه حل برسد همان چیزی که نیاز دنیای امروزی است (فریره، ۱۳۶۸).

نقش معلم در آموزش تفکر انتقادی

در دنیای امروز معلمان، برنامه‌ریزان درسی و متخصصان تعلیم و تربیه به این نتیجه رسیده‌اند که شاگردان به جای آن‌که دیگران فکر کرده‌اند یاد بگیرند، باید خودشان فکر کنند، پس هدف اصلی آموزش وادار کردن شاگردان به تفکر باشد. مسئولیت اساسی معلم در این مورد این است که شاگردان را از مرحله به یادسپاری و حفظ طوطی‌وار مطالب به مرحله تفکر سوق دهند. از اینکه اساس یادگیری نحوه تفکر است باید به شاگردان یاد داده شوند که چگونه فکر کنند. معلمان موانع موجود



می‌بینند، می‌شنوند و می‌خوانند رشد دهند. مکاتب باید آن چنان اندیشه و تفکر شاگردان را تقویت کنند که بتوانند عقاید را از حقایق، مغالطه کردن را از استدلال منطقی، شایستگی را از ناشایستگی، به ویژه در فرهنگ‌های که از هر طرف بمباران اطلاعاتی می‌شوند، تشخیص دهند. معلمان باید به شاگردان بیاموزانند که چگونه فکر کنند و چگونه یاد بگیرند. به عبارت دیگر، شاگردان باید یاد بگیرند که معمار تعلیم و تربیت خود باشند. دستیابی به چنین مهارتی تمرین مکرر در تجزیه و تحلیل مباحث کار دارد. برای شاگردان باید فرصت‌هایی فراهم شود که بتوانند دیدگاه‌های مختلف موجود در موقعیت را دقیق بخوانند و در زمینه‌های مختلف آن دیدگاه‌ها به مباحثه و مناظره پردازند. چنین فرصت‌ها زمینه استقلال در تصمیم‌گیری، استدلال و قضاوت را در آنان پرورش

در محیط آموزشی را که شاگردان را از تفکر باز می‌دارد و شاگردان را وادار کنند تا برای یادگیری مؤثر و پایدار توأم با تفکر وقت بیشتر را صرف کنند. شاگردان که مهارت‌های تفکر انتقادی را در خود رشد داده‌اند و آن را در زندگی روزمره خود به کار می‌برند، می‌توانند به صورت مستقل فکر کنند و تصمیم بگیرند؛ زیرا آنها محدودیت‌های دانش خود را تشخیص داده. موضوعات مهم را پیش از عمل بر روی آنها تحلیل کنند، بنابراین آموزش تفکر انتقادی برای شاگردان الزامی پنداشته می‌شود (القزانی، ۱۳۸۷، ص ۱۸۶).

شاگردانی که از تفکر انتقادی ماهرانه استفاده می‌کنند قادر است میزان پیشرفت خویش را افزایش داده، نتایج و موفقیت‌های خوب کسب کنند و موضوعات درسی را عمیق‌تر، پایدارتر و حتی در سطح مفیدتر بفهمند. بنابراین برای آموزش تفکر انتقادی، فرایندهای شناختی که تفکر انتقادی را بنیان‌گذاری می‌کنند. معلمان باید درک کنند و با وظایف مهارت‌ها و موقعیت‌های که این فرایندها به کار گرفته می‌شوند، آشنا باشند، تا فعالیت‌های متنوع صنف را که این فرایندها را متمرکز می‌سازد به کار گیرند؛ در این راستا توجه به بعضی نکات ضروری می‌باشد. اولین نکته این است که صرفاً حفظ طوطی‌وار مطالب در ذهن نمی‌تواند معیار عمل باشند؛ پس لازم است برای این نوع آموزش معلمان چارچوب مقتضی از جمله عادت دادن شاگردان به خوب تأمل کردن، درست اندیشیدن، درست گوش دادن و مهارت‌های لازم دیگر را به شاگردان یاد بدهند (سیف، ۱۳۹۶).

نکته دوم اینکه در آموزش تفکر انتقادی، آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی برای شاگردان الزامی است که در درس‌های مختلف رشد و گسترش یابند و این یکی از وظایف بسیار مهم معلمان است، متأسفانه معلمان مکاتب ما معیارهای تفکر انتقادی را نمی‌دانند و در آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی نارسایی‌های زیاد دارند. وقتی معلمان شاگردان را به تفکر انتقادی تشویق می‌کند از آنها انتظار نداشته باشد که به سادگی آن چیزها را بیان کنند، بلکه انتظار معلمان این باشد که

بر اساس شواهد و دلایل منطقی در مورد آن استدلال کنند. اکثر معلمان در افغانستان از این موضوع آگاهی نداشته و شاگردانی را که روان می‌خوانند، خط زیبا دارند و یا شوخ‌طبع و تفریح می‌کنند شاگردان ممتاز تلقی می‌کنند، شاگردانی که منطقی استدلال می‌کنند هیچ‌گونه تشویق و تمجید نمی‌شوند. پس مکاتب و سیستم آموزشی کشور به معلمان نیاز دارند که فنون و مهارت‌های تفکر انتقادی را بدانند تا در هنگام تدریس به شاگردان کمک کرده بتوانند آنها نیز مهارت‌های تفکر انتقادی را فراگیرند (سیف، ۱۳۷۹).

نکته سوم این است که تفکر انتقادی در همه رشته‌ها عناصر اصلی استدلال منطقی را با عناصر تلفیق می‌کند که آن عناصر برای قضاوت‌های درست با امر استنباط یا بهره‌گیری از استدلال استقرایی سر و کار دارند. پس برای آموزش تفکر انتقادی برای شاگردان ایجاد حالت کنش متقابل میان شاگردان و معلمان و ایجاد یک چارچوب سازمان‌یافته برای فرایند تفکر و استفاده از مهارت‌ها و موقعیت‌های که این فرایندها به کار گرفته می‌شوند، ضرورت دارند (سلطان القزایی، ۱۳۸۷).
دکتر خلیل سلطان القزایی از قول انیس می‌نویسد که برای آموزش تفکر انتقادی چهار مرحله ذیل ضرورت است.

۱ - تعریف و طبقه‌بندی موضوع.

۲ - طرح سوالات مناسب برای تعریف یا بیان موضوع.

۳ - بررسی منبع مورد اعتماد.

۴ - حل مسائل و ترسیم نتایج.

دکتر خلیل سلطان القزایی نیز از قول اسکریون و پل در مقاله تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس نوشته است که «سه مرحله برای آموزش تفکر انتقادی در کلاس‌های درس ارائه شده است».

مرحله اول کشف مطالب: مفاهیم یا اصول اساسی مهم مورد آموزش را معلمان باید از قبل شروع کشف به وضاحت بیان کنند. سپس با درک آن مطالب، مواردی را که مربوط به مفاهیم هستند و شاگردان با مفاهیم نسبتاً آشنایی دارند، برگزینند. شاگردان در این مرحله در باره

اکتشافات خویش با شاگردان دیگر و معلم بحث و تبادل نظر می‌کنند. یکی از محاسن این دوره ایجاد فضایی است که در آن پرسش‌های رقابتی طبیعی را برای ساختار فکری شاگردان ممکن می‌سازد. از این طریق زمینه لازم برای تغییر و تحول ایجاد می‌کند. در مرحله کشف، معلم با طرح پرسش‌های اضافی و مبادرت به تشویق و حصول اطمینان از شروع عمل کشف در امور که قصد آموزش آنها را دارد، نقش تسهیل‌کننده و سازمان‌دهنده را ایفا می‌کند.

مرحله دوم ابتکار و ابداع: در مرحله دوم معلم شاگردانش را همکاری می‌کند تا از کنش‌های متقابل خود با مطالب و پرسش‌های ناشی از آن کنش‌ها به منزله شروع برای معرفی کلیات، اصول یا مفاهیمی که به کشفیات اولیه می‌بخشند، استفاده کنند. طی این فرایند شاگردان به تدریج به درک امور در چارچوبی پر معنی هدایت می‌شوند. در صورت لزوم معلم ممکن است تجربیات یا اطلاعات اضافی را برای کمک به تنظیم ساختارهای نوین فکری شاگردان مطرح سازد.

مرحله سوم کاربرد: در مرحله پایانی، شاگردان مفاهیم و کلیات تنظیم شده را در کار خود با یک رشته مطالب جدید ولی مربوط به آن، به کار می‌برند. هدف این مرحله تقویت مهارت‌های فکری تازه پرورش یافته است. معلم شاگردان خود را در استفاده از مهارت‌های تفکر انتقادی در کاربرد مطالب تازه حمایت می‌کنند.

به طور کلی جنبه‌های عملی که معلمان را در ایجاد محیط و اعمالی که باعث تشویق فنون، مهارت و روش‌های تفکر انتقادی می‌شود، به طور خلاصه می‌توان بیان کرد (شریفی، ۱۳۸۸، ص ۱۵).

۱. هر جلسه را با طرح يك مسئله شروع کنید: طرح يك مسئله در اول جلسه باعث می‌شود تا علاقه شاگردان جلب گردد و آنان برای شرکت در بحث تشویق شوند. البته شروع کردن جلسه صنف با طرح يك مسئله یا پرسش بستگی به موضوع درسی دارد. معلم ممکن است از اخبار، مقالات، روزنامه‌ها و مجلات استفاده کند و یا جلسه درس را با اظهار نظر درباره اتفاقی که در اطراف مکتب روی داده است شروع کند.

۲. برای تشویق شاگردان به سکوت، از تعمق استفاده کنید: علاوه بر روش‌های حل مسئله و بحث و گفت‌وگو و گاهی حتی تبادل پرشور عقاید سکوت هم می‌تواند به رشد تفکر انتقادی شاگردان کمک کند.

بخشی از یادگیری تفکر انتقادی شامل تفکر و تعمق بی سر و صداست؛ هنگامی که شاگردان داوطلبانه به پرسش‌ها جواب نمی‌دهند، لازم نیست معلمان برای پیدا کردن خلاء ایجاد شده در پاسخ به پرسش‌ها عجله کنند، به جای آنکه آنها فوراً جواب را در اختیار دانش آموزان قرار دهند، می‌توانند مکث کرده، به شاگردان نشان دهند که آنها نیز برای جواب دادن متفکرانه به پرسش‌هایی که نیازمند قضاوت و تعمق هستند به زمان احتیاج دارند.

۳. فضای صنف را طوری مرتب کنید که باعث کنش متقابل شود: فضای صنف باید طوری طراحی شود که موجب تسهیل در امر تفکر انتقادی شود. معلم با قدری تلاش می‌تواند وضعیت کلاس را اصلاح و فضایی ایجاد کند که باعث تبادل افکار در بین شاگردان شود، ترتیب صنف درس باید تقسیم شاگردان را به گروه‌های کوچک برای بحث و تمرین‌های حل مسئله آسان سازد.

۴. محیطی پذیرا ایجاد کنید: موفقیت بیشتر در زمینه آموزش تفکر انتقادی به جوی که معلمان در صنف‌های درس خود ایجاد می‌کنند بستگی دارد. تلاش برای تشویق شاگردان به بحث و تبادل افکار اساساً به منزله این است که صنف‌های درس به صورت محیطی پذیرنده درآید؛ یعنی جایی که هم شاگردان و هم معلمان می‌توانند احساس امنیت کنند و اعتماد به یکدیگر را افزایش دهند، چنین وضعیتی برای رشد تفکر انتقادی مهم است.

۵. تکالیف نوشتاری: تکالیف نوشتاری یکی از بهترین فعالیت‌ها برای تحریک تفکر است و برای توسعه بسیاری از مهارت‌های تفکر انتقادی می‌تواند مفید باشد؛ این تکالیف موجب می‌شود دانش آموزان اطلاعات و عقاید خود را منعکس کنند، اطلاعات منابع مختلف را ترکیب کرده و ارتباط آنها را مورد سؤال قرار می‌دهند. ماهیت دقیق تکالیف نوشتاری که در آموزش تفکر انتقادی مؤثراند، براساس رشته تحصیلی متفاوت است. با این وجود سه نوع تکالیف نوشتاری که برای تقویت این امر مفید است

عبارتند از: خلاصه‌های کوتاه، مقاله‌های کوتاه تحلیلی و پروژه‌های خارج از صنف (القرائی، ۱۳۸۷، ص ۱۹۱).

نتیجه‌گیری

برای آموزش و گسترش تفکر انتقادی در شاگردان دوره ابتدائیه کشورمان، ابتدا باید معلمان در نقش خود بازنگرایی کنند و فعالیت‌های خود را بر آموزش مهارت‌ها و روش‌هایی متمرکز سازند که شاگردان برای تحقیق مستقل به آن احتیاج دارند. فرایند واقعی تعلیم و تربیت را باید فرایندی فکری قبول کنند که نه از طریق اطلاعات جمع‌آوری شده، بلکه از مطالعه یک رشته به وجود می‌آید. بنابراین، شرط ضروری برای رشد تفکر انتقادی، دانش و آگاهی معلمان در ارتباط با توانایی‌های شناختی سطح بالاست. معلم سازنده‌گرا به عنوان واسطه میان برنامه و شاگرد عمل می‌کند تا موجب معنی‌دار شدن برنامه برای یادگیرنده شود. او باید امکان چالش را برای دانش‌آموزان مهیا سازد. در چنین شرایطی، یادگیری برنامه‌های آموزشی را تسهیل خواهد کرد. معلمان باید ویژگی‌های تفکر انتقادی یعنی استقلال ذهنی، کنجکاوی ذهنی، تعهد به ارائه دلایل، فکر باز جرأت‌مندی را داشته باشند، تنها در این صورت است که دانش‌آموزان از خود تفکر انتقادی بروز خواهند داد. دانش‌آموزان ما باید در کلاس‌های خود با جوانب مختلف و متضاد مسائل گوناگون، از جمله اندیشه‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی روبه‌رو شوند و به تمرین تفکر انتقادی درباره آن مسائل بپردازند. کافی نیست که پاسخ درست به مسائل را به دانش‌آموزان بیاموزیم. آنان باید چگونگی درست اندیشیدن و قضاوت مبتنی بر تفکر انتقادی را نیز بیاموزند. مهم‌ترین مسأله در این فرایند آن است که فضایی در صنف ایجاد شود که شاگردان هر مسئله‌ای را که با آن مواجه می‌شوند، به چالش بکشند و دیدگاه‌های خود را وسعت و غنا بخشند. چنین کاری مستلزم فراگیری مهارت‌های تفکر انتقادی همچون تشخیص واقع‌های قابل اثبات، تعیین درستی واقعی یک اظهارنظر، تعیین معتبر بودن یک منبع اطلاع، تشخیص سوگیری‌ها و تعیین نقاط قوت یک بحث یا یک ادعاست. این مهارت‌ها در صورتی در دانش‌آموزان ایجاد

خواهد شد که به طور مستمر به آنان آموخته شود، آنها عادت کنند و بتوانند در اندیشه‌ها و قضاوت‌های خود در حوزه‌های گوناگون، از تفکر انتقادی بهره بگیرند. البته آموزش تفکر انتقادی تنها با یک معلم و در یک درس نمی‌تواند با موفقیت به پایان برسد. این آموزش باید در تمامی درس‌ها صورت بگیرد، چون تنها با رشد تفکر انتقادی توسط یک معلم، شاگردان چارچوب مشخصی از آن به دست نخواهد آورد و برای ارتباط دادن و تجزیه و تحلیل مسائل نیازمند آن است که در تمام زمینه‌ها، به تمرین تجزیه و تحلیل بپردازد تا به رشد همه جانبه برسد. در واقع، تفکر انتقادی نیازمند سیری است که به طور مداوم ادامه داشته باشد، نه این که دانش‌آموز با کامیاب شدن از یک صنف یا دوره به صنف یا دوره بالاتر تحصیلی، در مطالبی که یاد گرفته است، بریدگی احساس کند. در ضمن، برای بدست آوردن چارچوبی مشخص برای تفکر انتقادی، آموزش باید از همان سال‌های ورود به صنف اول شروع شود تا دانش‌آموزان ساختاری برای درک امور و سازمان‌دهی تجربیات خود به دست آورند، اما معمولاً در نظام آموزشی ما برای هر مسأله پاسخ‌هایی از پیش تعیین شده وجود دارد و شاگردان باید همان پاسخ‌ها را یاد بگیرند، این روش مغایر با روشی است که در آن شاگردان از طریق تفکر مجدد درباره امور مختلف و دستیابی به ایده‌های جدید، به رشد و توسعه تفکر خود می‌پردازند. معلمان باید توجه داشته باشند، که کافی نیست فقط از شاگردان بخواهند گزارش دهند، تعریف کنند، شرح دهند و بیان کنند، بلکه همچنین باید از شاگردان خواسته شود که تحلیل کنند، استنباط کنند، ارتباط بدهند، ترکیب کنند، انتقاد کنند، ایجاد کنند، ارزیابی کنند، بیندیشند و بازاندیشی کنند. بنابراین، تدریس باید مشوق تفکر انتقادی باشد و این شیوه تفکر به صنف در مکاتب آورده شود.

پیشنهادهات

برای بهبود کیفیت نظام آموزشی کشور و آموزش تفکر انتقادی شاگردان دوره ابتدائیه به وزارت محترم معارف و معلمین که مشغول آموزش در مکاتب می‌باشد پیشنهادت ذیل را ارائه می‌شود.

۱. معلمین که دارای مهارت‌های تفکر انتقادی باشند در مکاتب استخدام شود.
۲. معلمین مسلکی برای اصول صنفی گماشته شود.
۳. تربیه و استخدام متخصصان نقاد در بخش نصاب تعلیمی.
۴. ویژگی‌های بدنی، عاطفی، شناختی و عملکردی کودکان را در نظر داشته باشد.
۵. سوالات عجیب و غریب و غیر معمول شاگردان که به نظر می‌رسد نباید نادیده گرفته شود.
۶. از شاگردان خویش انتظار خلاقیت داشته باشید و آن را طلب کنید.
۷. برای رفتار خلاق الگو نشان دهید.
۸. شکوفا کردن تصور و تخیل کودک.
۹. به کودک فرصت دهید تا بدون ترس از عواقب ارزشیابی به یادگیری، تفکر و اکتشاف پردازد.
۱۰. در پرسش‌های خود به جز چه؟ به چگونه و چرا هم توجه کند.

منابع

۱. القرانی، خلیل سلطان، (۱۳۸۷). تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس، سال سوم، شماره ششم، چاپ تربیت اسلامی.
۲. جهانی، جعفر. (۱۳۸۰). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگویی آموزشی تفکر انتقادی لیپمن، رساله دکتری چاپ نشده. دانشگاه تهران.
۳. حبیبی پور، مجید (۱۳۸۵). اهمیت تفکر در آموزش و پرورش. رشد تکنالوژی آموزشی. شماره ۱۷۸.
۴. حسن بیگی، ابراهیم (۱۳۹۰). مدیریت راهبردی، انتشارات تران، سمت، ص ۸۳.
۵. سیف، علی اکبر. (۱۳۹۶). روان شناسی پرورشی نوین. چاپ دوازدهم. ویرایش هفتم. تهران: نشر دوران.
۶. سیف، علی اکبر (۱۳۷۹) روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش)، تهران: آگاه.
۷. شعبانی، حسن. (۱۳۹۲). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر) تهران: انتشارات سمت.
۸. شعبانی، حسن (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته آموزش مهارت‌ها و راهبردی تفکر. انتشارات تهران: سمت.
۹. شعبانی، ح، مهر محمدی. م (۱۳۸۹). پرورش تفکر انتقادی با استفاده از شیوه آموزش مسئله محور. مدرس. دوره ۴ شماره ۱.
۱۰. شریعتمداری، علی (۱۳۷۵). نقد و خلاقیت در تفکر، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۱۱. شریفی، علی اکبر و رقیه داوری (۱۳۸۸). «مقایسه تأثیر سه روش پرورش خلاقیت در افزایش خلاقیت دانش آموزان پایه دوم راهنمایی»، مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران، ۱۵، ش ۶.
۱۲. صافی، احمد (۱۳۸۸). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه، تهران: سمت. ص ۴۰-۵۰.
۱۳. فریره، پائولو (۱۳۶۸). آموزش شناخت انتقادی، ترجمه منصوره کاویانی، تهران: آگاه.
۱۴. فشر، رابرت (۱۳۸۶) آموزش تفکر به کودکان، ترجمه مسعود صفای مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: نشر رسش.
۱۵. لطف آبادی، حسین (۱۳۹۰). روان شناسی تربیتی، تهران: سمت.
۱۶. میرز، چت (۱۳۸۵). آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ایلی، تهران: سمت.
۱۷. ناجی، سعید و سمیه خطیبی مقدم (۱۳۷۹). «آموزش تفکر به کودکان راهی برای دست یابی به صلح جهانی». دو فصل نامه تفکر و کودک، ش ۲.
۱۸. هاشمیان نژاد، فریده. (۱۳۸۰). ارائه و چهارچوب نظری درخصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی، رساله دکترا، چاپ نشده، تهران: دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات.

د اهدافو له مخې د کمپیوټر ډولونه

(Types of Computers According to Purpose)

انجېنېر سوله نسیمي سادات

د اهدافو له مخې د کمپیوټرونو په دوه ډوله دي.

د عمومي اهدافو کمپیوټرونه

(General Purpose Computers)

دا کمپیوټرونه د ټولنیزو موخو او بېلابېلو کارونو د ترسره کولو لپاره کارول کېږي او د ډېرو کارونو د ترسره کولو وړتیا لري، له دې امله د ټولنیزو موخو د ترسره کولو د کمپیوټر په نوم یادېږي.

د مایکرو کمپیوټرونو په څېر بېلابېل کارونه لکه: شمېرنه، مالي، اداري او داسې نورې کړنې ترسره کوي.

د ځانګړو اهدافو کمپیوټرونه

(Special Purpose Computers)

دا هغه ډول کمپیوټرونه دي چې د ځانګړو موخو لپاره جوړ شوي او یوازې یوه کړنه ترسره کولای شي. د بېلګې په ډول هغه کمپیوټرونه چې ترافیکي اشارې کنټرولوي، د هوا د حالاتو وړاندوینه کوي او په همدې ډول په طبي تحقیقاتو کې ورڅخه کار اخیستل کېږي.

د کمپیوټر د کارولو ځایونه

په اوسني وخت کې کمپیوټر هغه وسیله ده چې په سوداګري، تحقیقاتي، نظامي ادارو، بانکونو، روغتونونو، پوهنتونونو، بڼوونځیو، مدرسو، کتاب پلورنځیو، مارکیتونو، شرکتونو او داسې نورو ځایونو کې په زیاتې اندازې سره کارول کېږي. د کمپیوټر زیات کارول اوسنی وخت د کمپیوټري وخت په نوم ونوماوه، له دې امله کمپیوټر هغه وسیله ده چې د انسان په ژوند کې یې تر ټولو زیات بدلون رامنځ ته کړی، تردې چې په اوسني وخت کې کمپیوټرونو د قلم او کتابچې ځای هم نیولای دی.



گرافیک (Graphics): په کمپیوتر کې له گرافیک څخه په بېلابېلو کارونو، لکه: د معلوماتو څرگندول، نقشي جوړول، د دماغ د حالت معلومول او دارنگه په نورو سلگونو ځایونو کې کار اخیستل کېږي. د کمپیوتر گرافیک ډېر سم وي او د ډېرو رنگونو څخه پکې کار اخیستل کېږي. له درې رنگونو (سور، شین، ابی) څخه ۱۶۷۷۷۲۱۶ ډولونه رنگونه جوړولای شو.

انرژي (Energy): انالاک کمپیوترونه د انرژي د سرچینو او دمعدنونو د سرچینو په پیداکولو کې کارول کېږي همدارنگه انالاک کمپیوترونه کولای شي چې تر ځمکې لاندې د معدنونو سرچینې په نښه کړي.

ترانسپورت (Transport): له کمپیوتر څخه په چټکو ترانسپورتي ځایونو، هوایي سفرونو، په طیارو کې د چوکیو کنترول او داسې نورو ځایونو کې کار اخیستل کېږي. له کمپیوتر پرته هوایي ترانسپورت د ډېرو زیاتو ستونزو سره مخ کېږي، هېڅ امکان نه لري چې خپلې کرښې له کمپیوتر پرته په سم ډول ترسره کړي.

روغتیا (Health): نن ورځ زیاتره ډاکټران د ناروغي په پېژندلو کې له کمپیوتر څخه کار اخلي چې په حقیقت کې د ځینو ناروغيو په معلومولو کې له ډاکټر څخه د کمپیوتر تشخیص څو برابره سم او صحیح وي. د بېلگې په ډول د زړه د حملې په معلومولو کې کمپیوتر نسبت ډاکټر ته ډېر دقیق وي. همدارنگه په جراحي عملیاتو کې هم د (Remote) کړنو د ترسره کولو پر وخت له کمپیوتر څخه کار اخلي. پریکړې کول د ډاکټر کار وي؛ خو د ناروغي معلومول د کمپیوتر په وسیله ترسره کېږي.

روبوت (Robot)

د روبوت (Robot) کلیمه له (Robots Czech) کلیمې څخه اخیستل شوې چې د اجباري کارگر (Compulsory Labor) په نوم یادېږي.

روبوت هغه ماشین دي چې کله ورته کوم معلومات ورکړل شي په هغه پوهیږي او د هغې په مقابل کې عکس العمل څرگندوي، په هغو ځایونو کې چې هلته دانسان مالي یا خاني زیان زیات وي او یا هغه کار چې دانسان له توان او وسې څخه لوړ وي هغلته روبوت کارول کېږي.

زیاتره خلک په دې باور دي چې د کمپیوتر یادول د انسانانو لپاره څلورمه بنسټیزه پوهه ده، هغه څلور بنسټیزې پوهې چې باید یو پوه انسان یې ولري له لوستلو، لیکلو، شمېرلو او کمپیوتر څخه عبارت دي.

څرنگه چې کمپیوتر کولای شي چې حسابي او منطقي کړنې په ډېره چټکتیا سره ترسره کړي، له دې امله د ذکي ماشین (Smart Machine) په نوم یادېږي.

کمپیوترونه کولای شي چې په زرونو حسابي کړنې او دارنگه سخت او پیچلي کارونه د یو لږ ساده کړنو په کولو سره په اسانۍ ترسره کړي.

په حقیقت کې د کمپیوتر جوړیدل په ټولنه کې یو لوی بدلون دی. د کمپیوتر له راتګ سره سم د ټولو کارونو په ترسره کولو کې بدلون رامنځ ته شو، هغه دا چې کارونه په خورا چټکتیا او په سمه توګه ترسره کېږي او د هر ډول سختو ستونزو د حل کولو لپاره ډېر امکانات لاسته راغلل. د کمپیوتر جوړیدو سره نوي کارونه رامنځ ته شول. د بېلګې په ډول: د پروګرامونو جوړول، ډیټابیس (Database) جوړول، په ادارو کې د کمپیوټري شبکو جوړول، ویب سایټونه جوړول او داسې نورو د کارونو او دندو زمینه یې برابرې کړې.

د کمپیوتر د کارولو د ځایونو له جملې څخه یو څو د بېلګې په ډول څیړو.
محاسبه (Accounting)

کمپیوترونه سخت او پیچلي کارونه په ډېرې چټکتیا سره ترسره کوي په ساده شمېرلو، معادلو، فورمولونو، د معلوماتو په تحلیل او تجزیه، احصائیه، احتمالاتو او داسې نورو کارونو کې کارول کېږي چې نوموړي کارونه په ډېره چټکتیا او سمه توګه سرته رسوي.

د لیک پراسس (Text Processing)

د کمپیوتر څخه په دیزاین کولو او د خط (مکتوب، اخبار، مجلو، کتابونو او داسې نورو) په چاپولو کې په زیاته اندازه کار اخیستل کېږي. کمپیوتر بېلابېل پروګرامونه لري چې په لیکنو باندې ډول ډول کړنې ترسره کړي. لیکنه په کمپیوتر کې په اسانۍ سره ذخیره کېږي او هر وخت چې وغواړو هغه چاپولای یا بدلولای شو.

خرنگه چې نظاميان په دې فکر و چې توپ د جنگ دمیدان بادشاه دي، خو اوس دا خبره سمه نه ده، ځکه چې د کمپیوتر په وسیله کولای شو چې پرته له انسان څخه یوه وسله کنترول، نصب، په هغې سم گوزار وکړو چې سم هدف وولي.

انټرنټ (Internet)

دهغو کمپیوټري شبکو (Inter Connected Networks) مجموعه ده چې هره ورځ ترې په میلیونونو انسانان په ټوله نړۍ کې گټه اخلي.

دکمپیوتر په وسیله خلک کولای شي چې خپل فکرونه او معلومات سره شریک کړي، د یادولو وړه چې کمپیوتر له انټرنټ پرته کار کولای شي او انټرنټ له کمپیوتر پرته کار نشي کولای.

نن ورځ انټرنټ په بېلابېلو ځایونو کې کارول کېږي؛ لکه: د معلوماتو په لېږدولو، د معلوماتو په لټولو، خبرو کولو، چټنگ کولو (Chatting)، د ټیلی کمونیکیشن (Telecommunication) له لارې برېښنايي پیغام لېږل، چې په څو ثانیو کې یې رسوي او د اخیستو ساحه یې هم ټاکلې نه ده یعنې داسې پیغام لېږدوي چې په هرځای او هر وخت کې کولای شي چې ترلاسه یې کړي.

د انټرنټ په مرسته خلک کولای شي چې دبرېښنايي کتابخاني څخه خپل معلومات زیات کړي، همدارنگه له ډېر لرې څخه د پوهنتون درسونه ووايي او ځان له یوه پوهنځي څخه فارغ کړي.

همدارنگه کولای شي چې د انټرنټ په وسیله د بېلابېلو ځایونو د هوا حالات معلوم کړي. په پرمختللو هیوادونو کې خلک د انټرنټ په وسیله کولای شي چې د ژوند اړین شیان واخلي یا یې خرڅ کړي یا د انټرنټ له لارې کولای شي چې مفت او یا د پیسو په وسیله ځینې د کمپیوتر پروگرامونه واخلي او په خپل شخصي کمپیوتر کې یې وکاروي دغه راز انټرنټ ښه او بد اړخونه لري چې ځینې انسانان یې دخپل ځان او نورو گټو لپاره کاروي او ځینې انسانان یې د خپل وخت د ضایع کولو ترڅنګ نورو انسانانو ته پرې زیان رسوي.

روبوت کولای شي چې ترلي شیان خلاص کړي، دارنگه دریوري وکړي، د کور ساتنه وکړي، په اشیاز خانه کې غوښه، الو، پیاز او داسې نور شیان میده کړي او دارنگه په سلونو نور کارونه ترسره کوي.

د قانون تطبیق کول (Law Enforcement):

له کمپیوتر څخه د گوتو دښبانو (Finger Print) په معلومولو کې کار اخیستل کېږي، همدارنگه د (Bionic) علم په وسیله چې نوی منځ ته راغلی انسان کولای شي چې له کمپیوتر سره د یو ځای کیدو په وخت د خپلو مغزو اشارات معلوم کړي او هغه څه چې دانسان په مغزو کې دي او یا دهغې په اړه سوچ کوي که ښه وي که بد هغه ورته د منیتور (Screen) پر مخ ښکاري چې دغه کړنې په محاکمو کې د مجرمانو د پیدا کولو لپاره یوه لویه ستونزه حل کوي.

مصنوعي سپوږمکي (Satellites): مصنوعي

سپوږمکي د کمپیوتر په وسیله په فضاء کې کنټرولېږي کله چې مصنوعي سپوږمکي د ځمکې له مخ څخه حرکت پیل کوي، که هغه د ځمکې گرد چاپیره ګرځیدل وي یا بلې کومي سیاري ته ځي، نو کله چې مصنوعي سپوږمکي د حرکت مسیر بدلون ومومي، د کمپیوتر په وسیله کنټرولېږي. همدارنگه مصنوعي سپوږمکي پرته له پیلوټ (چلوونکي) خپل ټول کارونه د کمپیوتر په وسیله ترسره کوي، څرنگه چې مونږ او تاسې تر اوسه مصنوعي سپوږمکي نه لرو، خو له گټو څخه یې برخمن یو.

نظامي ساحې (Military): برېښنايي کمپیوټرونه

په لومړي ځل د حکومتی کارونو د ترسره کولو لپاره د حکومت په مالي لګښت په امریکا کې جوړ شوي و. همدارنگه کوبول او سي (COBOL & C) د پروگرام جوړولو ژبې او په کمپیوټري شبکه او انټرنټ کې مشهور پروتوکولونه (Transmission Control / IP) د حکومت په وسیله جوړ شو د ستورو د جنگ مفکوري (Star War) او په ستراتیژیکي دفاع (Strategic Defense Initiative) کې د کمپیوتر څخه په نظامي ساحو کې ډېر کار واخیستل شو، تردې چې کمپیوتر د جنگ په میدان کې د جنگ دمیدان د پادشاه په نوم ونومول شو.

برېښنايي حکومت کول (E-Government)

د قابليتونو او د معلوماتي تکنالوژۍ له کړنو څخه گټه اخيستل په دې موخه چې ښه والي، گټه، پاکوالي، ۲۴ ساعته د ښو خدماتو وړاندې کول، د حکومت او موسسو د ادارو ترمنځ د خبرونو او پيسو بدلول، دخلکو او حکومت ترمنځ د خبرونو او پيسو بدلول منځ ته راشي، دغه کړنې له برېښنايي حکومت کولو څخه عبارت دي.

برېښنايي حکومت کول د حکومت په چوکات کې يو لوی بدلون شمېرل شوی دی په دې ډول حکومت کې د حکومت خبرونو او خدماتو څخه گټه اخيستل ۲۴ ساعته وي. د انټرنټ شبکې او ديو انټرنېټي انټن په وسيله کولای شو چې برېښنايي حکومت کول جوړ کړو او په برېښنايي حکومت کولو کې ټولې برخې يوله بل سره يوځای کړو. برېښنايي حکومت کول د يو ډول تکنالوژيکي طريقي څخه گټه اخيستنه ده چې د دولت، وگړو او هغه ادارو چې د دولت سره اړيکه کې دي ترمنځ په ښه ډول ارزانه او چټک خدمات وړاندې کړي.

برېښنايي سوداگري (E-Commerce)

په اوسني وخت کې په پرمختللو هيوادونو کې د سوداگري کولو ښې ټولې برېښنايي سوداگري ته بدلې شوي. د بېلگې په ډول: اخيستل، خرڅول او د شيانو تبادله ټوله د اعتباري کارتونو يا د بانکي چکونو له لارې دانټرنېټي شبکې په وسيله ترسره کېږي. سوداگرو خپل ټول مالونه او دهغوي ځانگړتياوې د انټرنېټي پاڼو په وسيله اعلان کړي او اخيستونکي يې د انټرنټ په وسيله خوښوي او بيا يې د بانکي چک په وسيله دانټرنټ له لارې اخلي.

دغه طريقه د ټولو خلکو او همدارنگه د شرکتونو لپاره ډېره گټوره ده، ځکه چې د نړۍ په هرځای کې هغه خلک چې پيسې ولري کولای شي چې دخپلې خوښې شيان په هرځای کې دانټرنټ له لارې وگوري او بيا يې ترلاسه کړي. په اوسني وخت کې شرکتونو، کتاب پلورنځيو، سوپر مارکيتونو، د کمپيوټر د خرڅلاو بازارونو، د مېايل د خرڅلاو بازارونو او داسې نورو خايونو کې له برېښنايي سوداگري څخه گټه اخيستل شوې ده.

په دې کې هيڅ شک نشته چې کمپيوټر او پروگرامونو يې په ورځني ژوند کې په زياته اندازه بدلون رامنځ ته

کړيدی، چې هيڅوک يې له گټو څخه سترگې نه شي پټولی، څرنگه چې له کمپيوټر څخه د ژوند په بېلابېلو برخو کې گټه اخيستل کېږي، له دې امله به دولتي او غيري دولتي وگړو ته کمي داسې ورځې ورپه ياد وي چې په هغې کې له کمپيوټر څخه کار نه وي اخيستل شوی. له بله پلوه تل له کمپيوټر څخه گټه اخيستل چې د کمپيوټر دکارولو لارښوونو ته پکې پام ونه شي، په روغتيا باندې منفي اغيزې لري.

که وغواړو چې د اوږدې مودې لپاره په مسلسل ډول له کمپيوټر څخه کار واخلو، بايد هغه لارښوونې تعقيب کړو چې د کمپيوټر په اړه ساينس پوهانو وړاندې کړي دي، تر څو د کمپيوټر د منفي اغيزو څخه وساتل شو، همدارنگه ډېر داسې کارونه شته چې که هغو ته پاملرنه وشي د کمپيوټر له منفي اغيزو څخه پرې خلاصېږو. د بېلگې په ډول: د کمپيوټر د کارولو پر وخت د سکرين رڼا لږه ساتل او همدارنگه د پراسيسر د گرمایش څخه ځان ساتل او دارنگه دمیز او چوکۍ په مناسب ځای کې ځای پر ځای کول.

د کمپيوټر د منفي اغيزو څخه د ساتنې په موخه بايد کتابونه ولوستل شي او يا د انټرنټ څخه کار واخيستل شي ترڅو داسې لارښوونې وموندل شي چې د کمپيوټر کاروونکي يې د کارولو په وخت کې وکاروي. ددې موضوع يادول په دې معنا نه دي چې د کمپيوټر کارول زيان لري، بلکې د کمپيوټر کارول دانسان په ژوند کې د پرمختگ لامل کېږي، خو د کمپيوټر د کارونکو دا مسئوليت دي چې کمپيوټر په سمه توگه وکاروي او پوره گټه ترې واخلي.

سرچينې:

- ۱- پوهاند سيد حسن عدليار، کتاب نوم، د کمپيوټر پيژندنه.
- ۲- مولف، جواد حيدري، کتاب نوم، آموزش گام به گام کمپيوټر د چاپ کال، ۲۰۰۱.
- ۳- علی محمد رجبي، کتاب نوم، راه اندازی کسب کار در فضای مجازی.
- ۴- مولف، علی محمد رجبي، کتاب نوم، زمین امار کاربرد.