

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



تعلیم و تربیت

صاحب امتیاز: وزارت معارف
مدیر مسؤول: 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. سجدیه نورزی
۱۰. عصمت الله احراری
۱۱. کاکه تاجیک
۱۲. محمد صادق سپین غر

طراح گرافیک و صفحه آرایی:

عصمت الله احراری

اعضای مسلکی:

عبدالواسع سعادت

مهتم:

کاکه تاجیک

عکاس:

محمد ادريس نوری

محمد اشرف رسولی

تیراژ: ۵۰۰۰ جلد

یاد داشت:

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

شماره دفتر: ۰۷۲۹۸۱۹۰۳۵

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

سال تأسیس: ۱۳۹۸ هجری خورشیدی

تعلیم و تربیت

مجله
آموزشی
پژوهشی



سال دوم، دور اول، شماره مسلسل ۸،
ثور ۱۳۹۹ خورشیدی



فهرست مطالب

- تأثیر قصه بر آموزه‌های درسی ۳
- نقادانه تفکر ۶
- تأثیر قصه‌گویی بر رفتار اجتماعی و یادگیری کودکان ۱۰
- د سبک او مېتود تو پیرونه ۱۵
- روش‌های نوین یاددهی - یادگیری در جغرافیا ۱۸
- محفوظ نگه‌داشتن اطفال از احساسات تکلیف‌ده ۲۲
- شیوه تدریس در حد تسلط و نقش آن در یادگیری شاگردان ۲۷
- فرایند ارزیابی و مفاهیم وابسته به آن در نظام تعلیمی ۳۴
- عوامل مؤثر در تدریس ۴۹
- عوامل ترقی ایالات متحده امریکا ۵۹



فراخوان همکاری قلمی

مجله‌ی آموزشی- پژوهشی «تعلیم و تربیت» وزارت معارف از همه نویسندگان، پژوهشگران، اساتید و دانشجویان گرامی برای داشتن یک «معارف بهتر و آینده برتر» دعوت به همکاری قلمی می‌نماید.

نویسندگان محترم می‌توانند مقالات خود را که مرتبط با مسایل آموزش و تربیت به صورت علمی- پژوهشی باشد (حاوی نکات جدید آموزشی)، جهت چاپ در مجله‌ی تعلیم و تربیت به مدیریت مجله به ایمیل (education.monthly@moe.gov.af) ارسال کنند.

♦ مقالات ارسالی به مجله باید دارای معیارها و شرایط زیر باشند:

- ۱- مقاله باید به سایر نشریه‌ها جهت چاپ ارسال نشده باشد؛
 - ۲- مقاله باید به روش علمی نوشته شده و دارای، چکیده، کلید واژه، پیشگفتار، طرح بحث و نتیجه‌گیری باشد؛ منبع‌دهی باید به روش درون متنی و (APA) باشد.
 - ۳- حجم مقالات حداقل ۲۰۰۰ و حداکثر ۸۰۰۰ کلمه باشد.
 - ۴- نام و نام خانوادگی، میزان تحصیلات، موقعیت کاری و شماره‌ی تماس نویسنده ذکر شود.
 - ۵- مدیریت مجله در ویرایش و تخلص مقالات آزاد است.
- برای نویسندگان مقالات حق‌الزحمه در نظر گرفته شده است.

♦ جهت اطلاعات بیشتر به شماره‌های زیر تماس بگیرید:

(۰۲۰۲۱۰۵۳۰۱-۰۷۷۹۶۶۹۸۲۱)



تأثیر قصه بر آموزه‌های درسه

دکتر حمیرا قادری

محیط خانه، مدرسه و اجتماع را توصیه می‌کنند. بسیاری از کشورها با علم بر این که تربیت کودک نیاز به تخصص و تجربه دارد برای تحقیق در این عرصه بودجه‌ای خاص منظور کرده‌اند و از هر مسیری که نظام آموزشی را به سمت ترقی، تحول و تدبیر سوق دهد، حمایت می‌کنند. از این روست که کشورهای جهان اول در این عرصه کتب و مقالات فراوان چاپ و نشر کرده‌اند و پژوهش‌گران‌شان نیز از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند. در پی یافتن بهترین شیوه‌های کودک‌پروری و تعلیم، اکنون نظام‌های آموزشی سرتاسر دنیا به این باور رسیده است که قصه و داستان معرفت کودک را ارتقا می‌دهد و یکی از روش‌های سودمند در تسهیل و تعمیق آموزش است.

«باید پرستاران و مادران را وادار کنیم تا حکایاتی را برای کودکان نقل کنند و متوجه باشند پرورشی که روح اطفال از راه گفتن حکایات به دست می‌آورند، به مراتب بیش‌تر از تربیتی است که جسم آن‌ها با ورزش پیدا می‌کنند». افلاطون

تربیت کودک امر ویژه‌ای است که نمی‌شود به سادگی از کنارش گذشت. جوامع پیشرفته برای تربیت کودکان‌شان با در نظر داشت مسائل فرهنگی و سنتی دست به اقدامات متعدد زده‌اند. شیوه‌های متفاوت ابداع کرده‌اند و از روش‌های ناکارا و کم اثر تحصیلی را کنار گذاشته‌اند. پژوهش‌گران عرصه تربیت کودک از تجارب و شیوه‌های گوناگون درس‌های فراوان آموخته‌اند و با اتکا به آن بهترین روش‌های به دست آمده در



می‌شوند؛ با این شیوه یادگیری، مغز در هر زمانی قادر خواهد بود، آنچه را در گذشته دور شنیده به یاد بیاورد و حتی شنیده‌هایش را ترسیم کند.

در کنار قصه‌گویی آموزگاران، مهم است که کودک نیز درس‌هایی را که قابلیت تبدیل شدن به قصه را دارند، به شیوه قصه‌گویی تکرار کند. بیان قصه‌گونه برای کودک بر آنچه که یاد گرفته می‌افزاید. با این روش درسی، تغییر رفتار کودک «آنچه را که در قالب داستان شنیده و در قالب داستان بیان می‌کند»، به راحتی قابل مشاهده است.

با تحقیق و تأمل بر رفتار کودکانی که با این شیوه پرورش یافته‌اند، دیده شده است که تبدیل آموزه‌ها در قالب داستان برایشان جالب‌تر می‌شود و ذهن‌شان در پی توالی رویدادهای داستانی فعال‌تر و پویاتر می‌گردد. این نوع سیر درسی کنجکاوی «پژوهش»، را در ذهن کودک تحریک می‌کند و دلیل اندیشه‌اش «پیش‌بینی» می‌شود.

باید خاطر نشان کرد که برای سالیان زیادی قصه‌سرایی منبع اصلی سرگرمی و دلیلی جهت برگزاری اجتماعات و مناسبت‌های خاص برای همه افراد قبیله بدون در نظر داشت سن بوده است. قصه‌ها از روزگاران قدیم وسیله‌ی آموزش، انتقال تجربه‌ها و تاریخ، از پیشینیان به معاصران به‌شمار رفته است. اگر به تاریخ ادیان و کتب الهی جوامع مختلف توجه شود، می‌توان ردپای قصه‌گویی را در تمام مراحل پرورش بشر دید. حتی بشری که از مرحله کودکی گذشته است.

در قرآن شریف نیز به عنوان کتاب مقدس

پژوهش‌گران و دست‌اندرکاران این عرصه معتقدند که تبدیل آموزه‌ها به قصه، کودک را نسبت به فراگیری دل‌خوش‌تر می‌سازد و روح هم‌دلی و هم‌پذیری را بین کودک و خانواده، کودک و مدرسه و کودک و جامعه ایجاد می‌کند.

آموزگارانی که مستقیم از این شیوه برای تدریس استفاده می‌کنند، اذعان داشته‌اند که قصه‌گویی برای کودک، دلیل رشد ذهنی و شادی وی و همچنین سبب علاقه بیشترش نسبت به یادگیری مهارت‌های اجتماعی و اجتماعی شدن کودک «توانایی تعامل با دیگران به شیوه‌ای شایسته و ثمربخش» می‌شود. قصه‌گویی قدرت تخیل کودک را بالا می‌برد، دایره واژگانش را وسعت می‌بخشد، باعث تقویت حافظه‌اش می‌شود، بر قدرت و ایجاد حس استقلال‌طلبی می‌افزاید، مسئولیت‌پذیری‌اش را افزایش می‌دهد.

همچنین قصه‌گویی، پیوندهای فرهنگی بین دو کودک و کودک و جامعه را ساده‌تر برقرار می‌کند. با این شیوه ارزش‌های سالم و فرهنگ در جامعه بهتر انتقال داده می‌شوند. کودک نسبت به هم‌نوعان‌اش عاطفه بیشتری به خرج می‌دهد و از همه مهم‌تر پروسه یادگیری به شدت آسان می‌شود.

کودکان با گوش دادن به داستان‌ها با یک چارچوب مشخص و لذت‌بخش شیوه فراگیری روبه‌رو

مسلمانان به هدف عبرت، درس و معرفت از شیوه قصه‌گویی استفاده فراوانی شده است.

نظام آموزشی افغانستان در چهل سال گذشته همواره با چالش روبه‌رو بوده است. ویرانی‌های جنگ نه تنها که اقتصاد و سیاست را زیر و رو کرده، بلکه معارف افغانستان را هم در بند نابسامانی به قهقهه‌ها سوق داده است. نصاب تعلیمی با بی‌توجهی کامل در این سال‌ها عقب مانده و حتی نظام آموزشی از داشتن متخصصان در این حوزه بی‌نصیب بوده است. بدتر اینکه سنت‌های مرسوم بر علم معمول می‌چربد؛ به‌طور مثال نابرابری جنسیتی در تعاملی پذیرفته‌شده از فرهنگ ناپسند اجتماع به سمت کتاب‌ها خیز برداشته و از طریق نصاب بر حال در چرخه اجتماعی و درسی دست نخورده باقی مانده است و حتی روزانه تکثیر می‌شود. با این حال جنگ بیش از آن‌که خانه‌ها را ویران کند، از لحاظ روانی بر جامعه تاثیر منفی گذاشته است. نصاب تعلیمی افغانستان امروزی به مراتب از سطح توانمندی کودکان این سرزمین ضعیف‌تر است. هر چند که جنگ و هجرت اوضاع را آشفته کرد، اما با سرازیر شدن کمک‌های جهانی فرصتی خلق شد تا نظام آموزشی سر و سامان بگیرد؛ اما متأسفانه فساد مالی و اداری باعث شده است که نظام آموزشی و معارف افغانستان همچنان با چالش‌های فراوان همراه باشد. فقر تعلیمی از کلان‌شهرها تا روستاها گسترده شد و نظام آموزشی با همان شیوه ناکارا ادامه یافت. با این شرایط قدر مسلم این است که نظام آموزشی افغانستان برای اصلاح نیاز به بازبینی و تمرکز جدی متخصصان این عرصه دارد. پژوهش‌گران و اهل علمی که با مطالعه و تحقیق و تطبیق، سیستم کهنه و ناکارای تدریس و نصاب افغانستان را پویا و متکامل کنند.

با بررسی روش‌های جدید تدریسی در دنیا، می‌توان به این نتیجه رسید که بسیاری از معلمان قادراند با شیوه قصه‌گویی رابطه جدیدی بین کودک و درس ایجاد کنند.

قصه‌گویی در سرزمین ما پیشینه طولانی دارد. جلال‌الدین محمد بلخی معروف به مولانا، ابوالقاسم فردوسی، مشرف‌الدین مصلح بن عبدالله معروف به سعدی از شاعران برگزیده زبان و ادبیات فارسی برای بیان تاریخ، اخلاق و عرفان از قصه استفاده کرده‌اند و بدین گونه مفاهیمی را که دوست داشتند به بشر تدریس کنند، ماندگار نموده‌اند.

با این پیشینه طولانی و مثر، ذهن و روان کودک افغانستان نیز با این شیوه تدریس سازگاری و هم‌خوانی دارد. قصه با اسلوب کلامی منحصر به خود و زبان و بیانی احساس برانگیز، ترسیم‌گر و توصیف‌گر به سادگی ذهن کودک را فتح می‌کند و ملکه روان وی می‌گردد.

متأسفانه به دلایلی که بیان شد نظام آموزشی افغانستان این شیوه بیان و تدریس را فراموش کرده است و کمتر از آن بهره برده. البته شاید هنوز به اهمیت این موضوع پی نبرده است. هر چند ممکن است که هنوز در خانواده‌ها به رسم قدیم، قصه‌گویی به صورت شفاهی باشد، اما قصه‌ها باید هدفمندانه و متعهدانه در راستای پرورش روح کودک قرار بگیرد. از تربیت و بهداشت روان عمومی جامعه معلوم می‌شود که لالایی و قصه‌هایی که در خانواده‌ها سینه به سینه نقل می‌شوند از سلامت اجتماعی کمتری برخوردارند و غیرمستقیم مدام باعث تنش‌های اجتماعی می‌شوند. با این حساب چه کسانی حق دارند به کودک قصه بگویند و یا برای وی قصه خلق کنند؟ چه کسانی قرار است که آموزه‌های درسی را به قصه تبدیل کنند؟ یقیناً هر نوع سهل‌انگاری در این عرصه نابسامانی اجتماعی و فرهنگی را به دنبال خواهد داشت.

پیشنهاد می‌شود که متولیان نظام آموزشی افغانستان در تبادله افکار و داشته‌هایشان با کشورهای هم‌فرهنگ و هم‌قدم طرحی نو برای کودکان این سرزمین دراندازند. یقیناً تحقق این امر پایداری و صبر را می‌طلبد.

نقادانه تفکر

Critical Thinking



د سر مولف مرستیال محمد یعقوب مومند

- شعورانه مخته تلل
- د ښه او بد ترمنځ توپیر.
- کره له نا کره څخه بېلول.
- تحلیل او وضاحت
- مطالعه او ارزونه.

د نقادانه تفکر اهداف Critical Thinking

Goals

- د استدلال مقدمه، عموميات، جزیات، وړاندوینې او پایلې په ښه او وپېژنئ.
- د استدلال د قوې او کمزورو برخوارزونه به و کړای شئ.
- د استدلال په اړه به ښه مطالعه وکړای شئ، تېروتنې به یې وپېژنئ او د حل لارو وړتیا به ورته پیدا کړای شئ..
- کله چې پلان شوو مسایلو سره مخامخ کېږئ، د حل وړتیا به یې ولرئ.
- د یوې موضوع په اړه مهم نظرونه، مدللې

کله چې د نقادانه تفکر نوم اخلو، دواړه مو د نیوکې (انتقاد) کلمه ذهن ته راځي چې منفي معنایې عیب لټول دي.

نقادانه تفکر د یوه فعالیت، عقیدې، باور او عمل په اړه روڼ، بې لوري او په ژوره توګه د عاقلانه تصمیم نیولو مهارت دی. دا مهارت ډېر تمرین او پوره ځیرکتیا ته اړتیا لري.

یا هم نقادانه تفکر د سم فکر کولو لپاره یوه وسیله ده او په حقیقت کې په ټولنه کې د استدلال او عقل د کچې پورته بوول دي.

نقادانه تفکر په لاندې معناګانو تعبیرېږي

- معقول استدلال کول
- مستند بحث کول.
- نوښتي فکر کول.
- نورو سره د ښه او غوره اړیکو جوړول.
- غوره تصمیم نیول.
- له عقل او منطق څخه کار اخیستل.

ادعاګانې او بېلابېل باورونه په نښه او وړاندې کړي. - خپل باورونه، ارزښتونه او تصميمونه به نښه تمثيل او نورو ته به يې وړاندې کړای شي.

- د يوې موضوع د يوې برخې د کره او نا کره، د ښه او بد، د سل او صفر، د نظر او باور د قوت او کمزور وړتکو ترمنځ به تفکيک وکړای شي.

- مسايلو ته به له بېلابېلو نظرونو سره بېلابېل ځوابونه پيدا کړای شي

- په بحث، تحليل او وضاحت سره به ډېرو فرضيو ته ځانګړي او متفاوت تعريفونه پيدا کړای شي.

- د انسان د ذهن پوهنيزې تېروتنې به وپېژني او هڅه وکړي چې د نقادانه تفکر پر بنسټ خپلې ذهني پوهنيزې تېروتنې اصلاح کړي.

اصول تفکر نقادانه

Critical Thiking

- کومې پوښتنې او غوښتنې چې له تاسو څخه کېږي په اړه يې فکر وکړي، خپل ځان ته د فکر لپاره وخت ځانګړی کړي او په اړه يې هماغه شېبه اقدام مه کوي.

- د هغه څه په اړه چې تاسو ته روښانه نه دي، پوښتنه وکړي.

- د نورو د افکارو، عقايدو، تحليلونو، وضاحتونو او فرضيو په نظر کې نيولو سره سره بيا هم پتو حقيقتونو ته ځانګړې پاملرنه وکړي.

- د نورو افکار او اهداف و ارزوي (ولې دغه وړانديز ماته کوي).

- د هغو دلایلو او اسنادو په لټه کې شي چې د مقابل لوري د خبرو تاييد او تکذيب پرې معلوم شي.

- هڅه وکړي چې انعطاف منونکي واوسي، يواځې يوه فکر او يوه ليد پورې ځان مه تړي.

- له هغه تفکر څخه، که چېرته دا کار وکړم. له دغه کس څخه بده ګټه واخلم يا که دغه شی غلا کړم ماته به څه عزت پاتې شي ډډه وکړي.

- خپل ذهن ازاد پرېږدي. هر ډول سانسور له

ذهن څخه لرې کړي، په دې صورت کې مو ذهن ته نوي افکار راځي (د مغزي، ذهني وربښت يا توفان مېتود).

- هڅه وکړي چې د يوې موضوع په اړه څو حل لاري ذهن ته راولي، دا کار به ستاسو د انتخاب قوت او د بريا چانس ډېر کړي.

- د يوې مسلې په اړه مثبت او منفي دواړه فکرونه سره پرتله کړي، بيا يې ګټې او تاوانونه وسنجوي، دا کار به ستاسو فکري وړتيا څو برابره کړي.

- دا زده کړې چې ژوند کول يوه مبارزه ده، په دې ميدان کې هغه څوک بريالی کيږي چې ډېره هڅه کوي، ستونزو او ننګونو سره جګړه وکړي.

د نقادانه تفکر ځانګړتياوې

Critical Thinking

- د استدلال له معنا او مفهوم سره بلد وي او ددې وړتيا لري چې د استدلال بېلابېل جزيات (وړاندوينې، مقدمه، او پايلې) وپېژني.

- د يوې موضوع قوي او کمزورې برخې ارزولی شي.

- د استدلال د پوهې کچه، تېروتنې او غلطۍ پېژندلی شي.

- پلان شوو مسايلو سره مخامخ کيږي او د حل وړتيا يې لري.

- کولای شي چې خپل باورونه، ارزښتونه او پرېکړې ښه مدیریت کړي.

- کولای شي چې د يوې مسلې سپين او تور، کره او ناکره، کمزوري او مثبت اړخونه په نښه او يو له بل څخه يې بېل کړای شي.

- د مسايلو په اړه راپورته شوو پوښتنو ته له بېلابېلو ليدلوريو څخه بېلابېل ډول ځوابونه ورکولی شي.

- د دلایلو تحليل او روښانتيا، د موضوعګانو تعريف او په اړه يې ډېر ښه اټکل کولای شي.

- له بېلابېلو زاويو څخه د شويو پېښو تفاوتونه کولی شي.

- د بېلابېلو باورونو په اړه فکر کولی شي او کټګوري کولی یې شي.

د نقادانه تفکر پړاوونه Levels Of Critical Thinking

لومړی پړاو بې خبره متفکر: د شته ستونزو درک په فکر کې نه لري.

دویم پړاو ښکېل او پلټونکی متفکر: نسبتاً فکري ستونزو په اړه یې معلومات او پوهه پیدا کړې ده.

درېم پړاو ابتدایي متفکر: د فکر د سمون او ښه والي په اړه هڅې کوي، خو تر اوسه لا هم په دې اړه کوم منظم پلان نه لري.

څلورم پړاو تمرین کوونکی متفکر: د پرلپسې تمرینونو او هڅو اړتیا درک کوي.

پنځم پړاو پرمختللی متفکر: د تمرین او هڅو سره برابر مخه ځي.

شپږم پړاو ماهر متفکر: نقادانه تفکر یې په ډېره ماهرانه، مسلکي او تخصصي توګه په وجود کې ځای پیدا کړی دی او عملي کولو لپاره یې منظم پلان لري.

ګټي تفکر نقادانه Benefit Critical Thinking

۱- د عاجزی او خاکساری فکر: د خپلې شته پوهې په اړه معلومات ولرو او دا باید ومنو چې ډېر علوم او قابلیتونه لا هم شته چې موږ یې په اړه نه پوهېږو، زده کړې او فکر کولو ته یې اړتیا لرو.

۲- فکري زړورتیا: ډېر داسې فکرونه او سوچونه چې هغه ته موږ د خطر په سترګه ګورو، له هغو سره له مخامخ کېدلو څخه وېرېږو، مګر غواړو که نه غواړو په ذهني او عقلايي توګه ورسره مخامخ کېږو. همدارنګه هغه کاذب او ګمراه کوونکي باورونه،

لیدونه او فکرونه چې زموږ د ذهن محوریټ یې نیولی دی. دغه دواړه برخې موږ فکري زړورتیا، مبارزې، مقاومت، پخېدو، خیرکتیا او خیرتیا ته نږدې کوي

۳- بېلابېلو لیدلوریو ته د خواخوږۍ او هم فکري په سترګه کتل: په اړه یې فکر وکړو. تحلیل یې کړو.

وې ارزوو. هغه باورونه، فکرونه او معلومات چې خپله یې په لټه کې یو حقیقت یې وېلو.

۴- فکري ازادي: فکري ازادي دې ته وايي چې خپل عقل، د باورونو کنټرول، ارزښتونه او پایلې په خپل لاس کې ونیسو. د نقادانه تفکر یو له مهمو هدفونو څخه دا دی چې افراد دا هم زده کړي چې خپل ځای کې په خپله کېنې او د خپل فکر رهبري په خپل لاس کې ونیسي.

۵- فکري لټه او فعالیت: د ژورې پوهې ترلاسه کولو لپاره هڅه او هاند د نقادانه فکر یو مهمه برخه ده هغه پیچلې او ګونګې پوښتنې چې تاسو ورسره لاس او ګرېوان یاست وروستی ځواب ورته پیدا کول هم ډېر سخت وي. موږ باید له دغسې پوښتنو او ننګونو څخه ونه ټښتو او په دې اړه له خپلې شته انرژۍ او وخت څخه پوره ګټه واخلو.

۶- په عقل اطمینان او په دلایلو ټینګار: افراد باید وهڅول شي ترڅو خپل ځان د نقلي دلایلو ترڅنګ په عقلايي توګه وروزي. که چېرته انسانان په رښتیني ډول وهڅول او وروزل شي، کولای شي چې د ځان په اړه منظم او منطقي فکر وکړي، عقلايي لید او فکر ته لاره پیدا کړي او یو بل په دلایلو قانع کړي.

۷- د فکري انصاف غوره والی: هڅه وکړئ چې د هر چا فکر او سوچ سره عادلانه او منصفانه چلند وکړئ. انصاف او عدالت د خپل فکر محور وګرځوئ. کله چې یوه مسئله ګورئ ژر قضاوت مه کوئ. لومړی یې په اړه فکر وکړئ. د انصاف په تله کې واچوئ. بیا یې ګټې او تاوانونه وښجوئ. دې ته اجازه مه ورکوئ چې ستاسو فکر، ستاسو احساسات او ستاسو چلند ستاسو د خپلوانو، ملګرو، مذهب او قوم د کټو لپاره ښکار شي.

د یوه ماهر او متخصص متفکر نهه ستراتیژیکاني

لومړی ستراتیژي: له لاسه ورکړي وخت څخه ګټه واخلي

: لاندې پوښتنې له ځان څخه وپوښتئ:

ترتولوښه فکر مې نن څه و؟ بد يې څنگه و؟ نن مې د څه څه په اړه فکر وکړ؟ هېڅ ځانگړې پايلې ته ونه رسېدم؟ منفي فکر ته مې اجازه ورکړه چې پرته له کوم څه زما د ناراحتۍ سبب شوی وي؟ که چېرته غوښتل مې او په وس کې مې و چې نن ورځ يو ځل بيا له سره پيل کړم، نو ما به کوم داسې کار کړی و چې تېر سره به يې توپير درلوده؟ ولې؟ نن مې ولې داسې فعاليت ترسره نه کړ چې زه يې لوړ هدف ته نږدې کړی وای؟ د خپلو ارزښتونو پربنسټ مې عمل کړی دی؟ که چېرته لس کاله هره ورځ نن غوندې تېره کړم داسې څه به په لاس راوړم چې ارزښت ولري؟ دويمه ستراتيژي: هره ورځ د يوې مسلې د حل په لټه کې شئ

کله چې مو تر ټولو ډېر د کوم ځانگړي هدف، ښوونځي، کورس او يا هم پوهنتون په لور حرکت کوئ ځان سره يوه مساله هم وټاکئ کله مو چې اضافي وخت پيدا کاوه د حل په اړه يې فکر او کار وکړئ. د ستونزې د حل لپاره په بېلابېلو لارو فکر وکړئ او په اړه يې علت او معلول پيدا کړئ.

درېمه ستراتيژي: د عقلانيت سټنډرډونه په ځان کې پيدا کړئ

هره اونۍ د يوه عمومي عقلايي سټنډرډ په پراختيا او پرمختگ باندې چې روښتيا، ظرافت، اړيکې، د موضوع تل ته ننوتل، وسعت، منطقي کېدل او اهميت دی کار وکړئ. د ساري په توگه: يوه اونۍ په روښتيا باندې. بله اونۍ په دقت يا خيرتيا باندې او دا لړۍ بيا اونۍ په اونۍ غځولې وساتئ.

پنځمه ستراتيژي: د خپل شخصيت قالب ته تغير ورکړئ

ستاسو عقلايي شخصيت په نقادانه تفکر کې پراخ تغير کوي. تاسو بايد هره مياشت کې د عقلايي شخصيت يوه يوه ځانگړنه لکه: عقلايي مقاومت، نوښت، عمل، هم فکري، زړورتيا، خاکساري او دې ته ورته ډېر داسې مشابې شيان شته چې موږ يې وټاکو او په خپل ځان کې يې ورزو. له تاسو څخه

زه ډېر پوهېږم. تاسو څوک يئ چې غواړئ پر ما خپل نظر ومنئ؟)) په خپلې ناپوهۍ سره غواړئ چې هر څه ته يو مثبت رنگ ورکړئ؟

شپږمه ستراتيژي: ځان محوري شاته پرېږدئ: ځان محوري د نقادانه تفکر يو له لويو موانعو څخه شمېرل کېږي. د ځان محوري تفکر په خپل ذات او طبيعت کې دا هڅه کوي چې هر څه په خپله کټه پای ته ورسوي.

اوومه ستراتيژي: خپل ليدلوري ته تغير ورکړئ د نقادانه تفکر په دې ستراتيژۍ کې منفي ليد په مثبت، بې پايلې بحثونه په نوي پيل، تېروتنې د نوو زده کړو په چانسونو تمرينوو.

د ساري په توگه: کولای شو چې پنځه هغه منفي شيان چې د هغه په واسطه د ناراحتۍ، ستړيا، غوسې او يا هم د وېرې احساس کوو ترتيب کړو. وروسته کولای شو چې دا منفي شيان وپېژنو. د هريوه لپاره منطقي تعريف پيدا کړو او بيا د هر نوي غبرگون او خپلو تازه احساساتو لپاره پلان جوړ کړو.

منابع:

۱- موسوي، امير حسين، تفکر نقادانه چيست؟ به چه کار زندگي می آيد، ۲۰۱۷ کال.

۲- رولف دوبلی، هنر شفاف انديشيدن، مترجم فردوسی، عادل- توکلی، بهزاد- شهرز، علی.

۳- ريچارډ پل ولنيد- الدر، ماهيت و کارکردهای تفکر نقادانه و خلاقانه، مترجم خسرواني، مهدي، ۱۳۹۶ کال، تهران.

4_ www.smartthinking.ir

5_ www.sangeshgari.blogfa.com

6_ thinking skills(john Butterworth)

7_ the five elements of effective thinking(ed.burger).

8_ think smarter(Michael kallett).

۹_ www.Iran Talent.com تفکر نقادانه چيست و

چرا در موفقيت کاری تان اهميت دارد



تأثیر قصه‌گویی بر رفتار اجتماعی و یادگیری کودکان

مریم نیازی

روان‌شناسان کودک براین باوراند که تعامل؛ یعنی گذراندن وقت و ایجاد یک رابطه عاطفی قوی بین مادر/ پدر و فرزندان تأثیر بسیار زیادی بر رشد روانی کودک دارد (بلوم کویست، ترجمه علاقه‌بندی، ۱۳۸۳). ارتباط نزدیک و مؤثر بین والدین و کودکان نه تنها به رشد فکری کودک منجر می‌شود بلکه رشد شخصیتی و اجتماعی آنان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (هنری، ترجمه پرنیانی، ۱۳۸۶). رابطه کودک با والدین به عنوان یک عامل حمایتی می‌تواند از بسیار خطراتی که فرد در زندگی روزمره با آن مواجه است، جلوگیری کند (لزین، ۲۰۰۴). همین‌طور تطابق و هماهنگی تعامل والدین و کودک، باعث شکل‌گیری ساختار تعاملی کودک در قبال محرک‌های اجتماعی می‌گردد. اما دیده می‌شود که اغلب والدین تعامل مناسبی با کودکان نداشته و از لحاظ عاطفی با فرزندان‌شان بسیار فاصله دارند (بلوم کویست، ترجمه علاقه‌بندی، ۱۳۸۳).

امروزه از آموزش و یادگیری در صورتی به عنوان یک فرایند منظم و هدفمند یاد می‌شود که نوعی مشارکت فعال بین مربی و تربیت‌شوندگان ایجاد شده باشد. در میان شیوه‌های تدریس که فعال‌سازی و درگیر کردن شاگردان در آنها یکی از اصول کار است، به‌کارگیری ادبیات مطابق سن و سطح کودکان است. ادبیات کودکان که شامل قصه، شعر، افسانه و داستان است، از این جمله قصه‌گویی نقش و تاثیر ویژه‌ای بر رفتار اجتماعی و یادگیری کودکان دارد (فضلی خانی، ۱۳۸۲).

قصه و داستان از گذشته‌های دور در فرهنگ ما وجود داشته و نقش آنها در شکل‌گیری شخصیت افراد مهم است. داستان‌ها و اشعاری که کودکان می‌خوانند و گوش می‌دهند اثری عمیق بر فکر و روحیه آنان می‌گذارد و آنان را برای رویارویی با مسائل رشد و معاشرت با دیگران آماده می‌سازد و نیز در درک و فهم مشکلات زندگی آنان را یاری می‌کند. اصطلاح قصه‌گویی ممکن است این موضوع را به ذهن برساند که قصه صرفاً برای سرگرمی است. در حالی که قصه‌ها به ما می‌گویند در این جهان چگونه زندگی کنیم و این فرصت را می‌دهد تا دیدگاه خود را نسبت به واقعیت تغییر دهیم؛ به عبارت دیگر قصه‌ها بیانگر باورهای افراد در باره‌ی خودشان است. در مورد اهمیت قصه‌گویی و خواندن داستان‌های کودکانه برای کودکان افلاطون می‌گوید: «باید معلمان کودکان، معلمان دوره‌ی ابتدایی و مادران را وادار کنیم فقط حکایاتی را که پذیرفته‌ایم برای کودکان نقل کنند و متوجه باشند پرورشی که روح اطفال از راه گفتن حکایات به دست می‌آورد، به مراتب بیش‌تر از تربیتی است که جسم آنها با ورزش پیدا می‌کند». قصه از ابتدای آفرینش تاکنون وجود داشته است و شاید نخستین قصه، قصه‌ی آدم و حوا و نخستین قصه‌گو حضرت آدم (علیه السلام) باشد که ماجرای رانده شدنش از بهشت را برای فرزندانش تعریف کرد. قصه‌گویی همچنین به عنوان روشی برای آموزش

ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی استفاده شده است. تأکید افلاطون و ارسطو بر قصه‌گویی برای کودکان نیز از همین جنبه است. قصه‌هایی درباره‌ی انسان‌ها و اشیاء به صورتی متفاوت و با زبانی خوشایند آنها را به آموختن ترغیب می‌کند.

اما اهمیت قصه تنها برای کمک به رشد انسان و آموختن روش‌های درست زندگی نیست. قصه وقتی درمان‌کننده است که بیمار به جزئیاتی از داستان فکر کند. جزئیاتی که بیانگر مشکلات و کشمکش‌های درونی و کنونی زندگی فرد است و به او کمک می‌کند به راه‌حل‌های فردی برسد.

کودک با خواندن یا گوش سپردن به قصه، توجه و دقت‌اش به پیرامون افزایش پیدا می‌کند و در باره‌ی هر موضوع و پدیده‌ای فکر می‌کند. او از این راه مهارت‌هایی مثل خوب دیدن، خوب شنیدن، پرسیدن و به دنبال پاسخ بودن را به دست می‌آورد.

در این میان وظیفه‌ی بزرگسالان تنها ایجاد اشتیاق به خواندن در کودکان نیست. بلکه آنها باید برای تداوم خواندن در گروه‌های سنی برنامه‌های را پیش‌بینی کنند تا عادت به خواندن در درون کودک، پایدار و نهادینه شود.

کتاب‌هایی که برای کودکان انتخاب می‌شوند باید جذاب، عمیق و شیرین باشند و با تجربه‌ها، نیازها، علایق و توانایی‌های آنها هماهنگ باشد و به کنجکاوی‌ها و آرمان‌های بلند پروازانه‌ی آنها پاسخ دهد. کتاب مناسب، تخیل کودک را تقویت می‌کند و بر تجربه‌های او می‌افزاید. به او لذت می‌دهد و او را به خواندن علاقه‌مند می‌کند.

اما چه کسی باید برای کودک بخواند و به او خواندن یاد بدهد؟ بدیهی است آموزش خواندن به کودک، کاری مشترک بین مکتب و والدین است. وظیفه‌ی والدین تنها این نیست که برای کودک کتاب را بلند بخواند یا به او الفبا یاد بدهد. بلکه آنها باید کودکان را به خواندن علاقه‌مند کنند، بر پیشرفت خواندن کودکان نظارت کنند و راهنمای آنها باشند.



برای یادگیری تبدیل می‌شود؛ مطالب آموخته شده از این طریق کم‌تر دچار فراموشی می‌شوند؛ در نهایت این مشکل خواهد بود که برای آموزش کودکان راه موثرتری را به کار ببریم (توماس، ۲۰۰۷، ص: ۳-۸). زمانی که داستانی به اتمام می‌رسد والدین و یا معلمان باید متوجه باشند که نتیجه داستان و قصه را به‌طور مستقیم به کودکان و یا شاگردان خود نگویند، بلکه از آنها بپرسند که از این داستان چه نتیجه‌ای می‌گیرند؛ چرا که این نوع نتیجه‌گیری‌ها باعث تبدیل شدن آموزش‌های غیرمستقیم به آموزش مستقیم می‌شود و قدرت درک و تصمیم را در او بالا می‌برد و این کار سبب یادگیری کودکان می‌شود. بهترین زمان خواندن کتاب و تعریف کردن قصه پیش از خواب است که کودک در حالی که راحت و در آرامش قبل از خواب است ذهنش آمادگی درک و یادگیری بهتر را دارد.

قصه گفتن برای تکامل مغز کودک لازم است: قصه‌های کودکانه، همواره در رشد زبان کودک و کمال ذهنی و فرهنگی کودک موثر است و به نوعی زندگی

از جمله مهم‌ترین پیامدهای داستان‌خوانی، نزدیک کردن اعضای خانواده به یکدیگر است. در این‌جا خواندن برای کودک به یک جریان اجتماعی تبدیل می‌شود، زیرا او در معرض اطلاعات گوناگون در مورد جامعه، مردم و رویدادهای اجتماعی قرار می‌گیرد. وقتی پدر و مادر برای او کتاب می‌خواند در واقع به او الگو می‌دهند. بردن کودکان به نمایشگاه‌ها و فروشگاه‌های کتاب به آنها فرصت می‌دهد تا در آن‌جا بگردند و با کمک بزرگان، کتاب‌هایی مورد علاقه خود پیدا کنند. همچنین عضو کردن کودکان در کتابخانه‌های عمومی و یا مکاتب از وظایف مدیران آموزشی والدین است.

وقتی کودک خواندن را یاد گرفت و برای خواهر یا برادر کوچک‌تر یا پدر و مادر خود داستان خواند، حس اعتماد به نفس در او تقویت می‌شود.

تاثیر مثبت قصه گفتن بر یادگیری کودکان

وقتی قصه‌ای شنیده می‌شود ذهن به‌صورت فعال درگیر می‌شود و کنجکاوی تحریک شده به انگیزه‌ای

اجتماعی و فرهنگی، رفتار، تفکر، احساس، اخلاق و اعتقادات را بیان می‌کند. انسان‌ها در قصه‌گویی معمولاً نیازها و خواسته‌هایشان را با زبان ساده و قابل فهم در قصه بیان می‌کنند. متخصصان روان‌شناسی ضمن این‌که بر نقش قصه‌گویی در سلامت روان کودک تأکید می‌کنند، قصه گفتن را برای تکامل مغز لازم می‌دانند. با گفتن قصه و افسانه به کودکان علاوه بر شناسایی صدای والدین، صحبت کردن برای کودک راحت‌تر می‌شود و زبان کودک برای بیان کلمات صحیح بهتر می‌شود. صحبت کردن با زبان کودک، دلیلی برای تأخیر در تکامل گفتار نیست، اما بهتر است که از لغات بزرگسالان با صدای طفلانه استفاده کرد.

تأثیر قصه‌گویی بر درمان مشکلات رفتاری کودکان

قصه می‌تواند از نظر تربیت اجتماعی، عاطفی و اخلاقی نیز موثر واقع شود و بسیاری از مقررات، هنجارهای اجتماعی و دستورالعمل‌های زندگی را منتقل کند. چگونگی روبرو شدن با مشکلات، حل آن‌ها و بسیاری از الگوهای رفتاری در گروه‌ها و طبقه‌های مختلف اجتماعی و سنی در داستان‌ها بیان می‌شود. اگر والدین قادر به فهم افکار سری کودک یا شناسایی احساس‌های پنهان او باشند، هر اندازه تفسیرهای انجام شده نیز درست باشند، باز این فرصت از کودک گرفته می‌شود که خود از طریق شنیدن پی‌درپی داستان و تفکر درباره آن به احساس رویارویی موفقیت‌آمیز با مشکل خود دست یابد. به همین دلیل است که رویکردهای داستانی به روان‌درمانی تأکید دارد و قصه‌ها در چگونگی رفتار و واقعیت‌های کودکان نقش موثری ایفا می‌کنند. قصه‌ها به کودکان راه‌حلی‌هایی ارائه می‌کنند که غیرمنتظره و شگفت‌انگیز و در عین حال شدنی و مثبت هستند.

برخی از مسائل کودکان با مشکلات عاطفی و

رفتاری از ضعف آگاهی و بهره‌نبردن از مهارت‌های اجتماعی، الگوی کلامی صحیح، رفتارهای جامعه‌پسندانه، مهارت‌های ارتباطی و دوست‌یابی، مسئولیت‌پذیری و غیره ناشی می‌شود؛ پس آموزش این مهارت‌ها به کودکان ممکن است تا حدودی از بروز این مشکلات جلوگیری کند. درمان‌گران و روان‌شناسان کودک می‌توانند جدیت بیشتری برای استفاده از قصه در مداخله‌های درمانی کودکان و نوجوانان نشان دهند. والدین و معلمان بهتر است استفاده وسیع از قصه‌های هدف‌دار را در برنامه‌های آموزشی و تربیتی کودکان بگنجانند، به‌خصوص که این امر در سنت تربیتی فرهنگ ما جایگاه خاص خود را دارد. کتاب‌های قصه باید با رنگ‌های زیبا، حروف کلان، کاغذ با کیفیت و تصاویر زیبا طرح شده باشند.

درمان ترس و پرخاشگری کودکان با قصه‌ها

ترس حالتی از احساس است. تجربه‌ای ذهنی از چیزی تهدیدکننده که وجود خارجی ندارد. کودکان دوره‌ای از ترس‌های مختلف را می‌گذرانند. والدین می‌توانند در درمان ترس کودکان (ترس از تاریکی، بلا، ترس از جن و شیطان، معلم، مکتب و حیوانات) با بهکارگیری شیوه‌های خوبی از قصه‌گویی موفق شوند. معمولاً این ترس‌ها موقتی هستند و کودکان به مرور زمان با بزرگ‌تر شدن می‌توانند آنها را پشت سر بگذارند. اغلب ترس‌ها در سنین چهار یا پنج سالگی به‌طور موقتی رخ می‌دهد. وقتی کودک دچار ترس می‌شود، نیاز دارد تا به او اطمینان داده شود. قصه‌سرایی یکی از راه‌هایی است که به کودک در کنترل ترس کمک می‌کند، اما نه همه قصه‌ها بلکه داستان‌ها و قصه‌هایی که در آنها نحوه غلبه بر ترس وجود داشته باشد؛ در حقیقت داستان‌هایی که بتوان از آنها برای آموزش غیرمستقیم کودک بهره برد.

بهترین شیوه برای گفتن قصه به کودک

بهترین و موثرترین شیوه‌ی قصه‌گویی به کودک این‌گونه است که بعد از گفتن هر قصه یا هنگام قصه‌گویی به کودک فرصت دهیم فکر کند و درباره آن حرف بزند و نظر خودش را بیان کند. این روش از نظر عاطفی و عقلی برای کودک بسیار مفید است. والدین و معلمان باید متوجه باشند که کار آنها تنها از رو خواندن قصه نیست، بلکه خواندن قصه به زبان کودک و مکث کردن بین جاهایی که نیاز دارد، است. برای این‌که داستان توجه کودک را جلب کند بهتر است سرگرم کننده باشد و حس کنجکاوی او را برانگیزد. همچنین لازم است تخیل کودک را فعال و به او کمک کند، توانایی ذهنی‌اش را افزایش و احساساتش را توضیح دهد.

قصه‌ها باید:

- سرگرم کننده باشد و توانایی ذهنی را در کودک افزایش دهد؛
- قصه‌ها باید نیازهای درونی کودک را جدی بگیرد و اعتماد به نفس کودک را افزایش دهد و مهارت ایفای نقش را در او تقویت کند؛
- همچنین باید گنجینه لغات کودک و حس استقلال‌طلبی و خلاقیت در کودک را افزایش دهد؛
- تخیل کودک را فعال کند؛ موجب تقویت قدرت شود و کودک اعتماد به خود و آینده پیدا کند.

نتیجه‌گیری

آنچه بیان شد به‌طورکلی بیانگر آن است که قصه‌گویی بر بهبود رابطه کودک با والدین، یادگیری کودکان و روابط اجتماعی تاثیرگذار است. قصه و قصه‌درمانی ابزار بسیار نیرومندی در تحکیم روابط انسانی، روان‌درمانی، تعلیم و تربیت، هنر و به‌طورکلی زندگی است. داستان‌گویی یک روش غیرمستقیم برای تربیت کودک است و به‌دلیل علاقه‌ی کودک اهمیتی خاص دارد.

بهتر است مادر، پدر و معلمان کتاب‌های

رنگارنگ با شکل‌ها و تصاویر زیبا انتخاب کنند و هر روز حداقل ده الی پانزده دقیقه برای کودک داستان بخوانند؛ البته با صدایی رسا و لحنی ساده. کتاب‌خوانی دوستانه شما، به دلیل اینکه کودک احساس می‌کند که به او اهمیت می‌دهید او را شاد می‌کند و همین سبب علاقه بیشتر و یادگیری بهتر او می‌شود.

منابع

- ۱- فضلی‌خانی، منوچهر، ۱۳۸۲، راهنمای عملی روش‌های مشارکتی و فعال تدریس، ناشر: آزمون نوین.
- ۲- بلوم کوپست، مایکل ل، ۱۳۸۳، مهارت‌های سازگاری با کودکان ناسازگار، ترجمه علاقه‌بندی، تهران: انتشارات سنا.
- ۳- هنری، مارگارت، ۱۳۸۶، (کودکان، والدین، مربیان)، ترجمه پرینیانی، تهران: انتشارات خجسته.
- 4- Fox Eades, J.M., (2006). Classroom Tales: Using Storytelling to Build Emotional Social and Academic Skills across the Primary Curriculum.
- 5- Lezin, N.L, Rolleri, L.A., & Taylor, J (2004). Parent –Child connectedness: Implications for research, interventions and positive impacts on adolescent health. Bridge project, ETR Associates.
- 6- Thomas, T. & Killick, S. (2007). Telling Tales: Storytelling as Emotional Literacy.

د سبک او مېتود تو پيرونه



د سرمولف مرستيال محمد عزيز حسين خېل

او د وخت په تېرېدو سره ترې شاعر جوړېږي. دويم ډول فطرتي شاعران دي، دا ډول شاعران هغه کسان دي چې په ژوند کې يې د ښوونځي او پوهنځي درې نه ده ورځلاصه کړې يعنې نالوستي دي، خو بيا هم شعر وايي، شعر يې له تخيله ډک او د قافي په اصولو برابر او د يوه ځانگړي سبک خاوند وي، چې تر ټولو ښه او غوره بېلگه يې مور په پښتو ادب کې په پښتو او پښتونستان مين انسان اروا ښاد استاد ملنک جان له (۱۲۹۳ تر ۱۳۳۶) پورې يادولی شو، دی يو نالوستی کس و او په شعري نړۍ کې د يوه ځانگړي سبک او لارې خاوند وه. (۵: ۷ مخ)

بله بېلگه يې د ننګرهار ولايت د کړې ولسوالۍ پاينده محمد کړه وال يادولی شو چې دی هم د زده کړې له نعمت څخه بې برخې و، ده د ژوند په وروستيو کې يو کاتب نيولی و، ده به ورته شعرونه ويل او هغه به ليکل خو که سړی يې شعرونه وگوري ويلی شي چې کړه وال په شعري نړۍ کې د يوې بېلې لارې اوسېک

په نړۍ کې لوی الله (ج) بېلا بېلې ټولنې پيدا کړي دي چې په هره ټولنه کې ډېر لوی لوی پوهان، ليکوالان، عالمان او شاعران تېر شوي او لا پيدا کېږي. هر شاعر او ليکوال د يوه ځانگړي سبک او لارې خاوند وي. خو خبره داده چې يو تن کله ليکوالۍ ته مخه کوي هغه د نورو ډېرو پخوانيو او اوسنيو مشهورو ليکوالو ليکنې او کتابونه لولي د ليکوالۍ پراصولو ځان پوهوي او ورو ورو خپله ليکنه شروع کوي، گوډه ماته ليکنه کوي او نورو ليکوالو ته يې د کره کتنې لپاره ورکوي، او هغه يې ورته اصلاح کوي او د وخت په تېرېدو سره د ليکوالۍ په ډگر کې د يوې ځانگړې لارې او سبک خاوند کېږي. همداسې شاعران هم درواخله خو ويلی شو، چې شاعري په ليک او لوست پورې تړلې ده چې ترلې نه ده ځکه چې موږ په خپله افغاني ټولنه کې دوه ډوله شاعران لرو چې لومړی يې هغه شاعران دي چې د نورو ډېرو شاعرانو ديوانونه او شعرونه مطالعه کوي او د ژورې مطالعې له برکته شعر او شاعري ته مخه کوي

خاوند دی.

نو دا چې زموږ اصلي موضوع د سبک او مېتود توپيرونه دي، نو اړینه بولم چې لومړی د سبک په اړه لږې ډیرې خبرې وکړم او موضوع لږه تومه روښانه کړم، سبک ډېره لرغونې کلمه ده، د ادبیاتو په ډگر کې په دې اړه خورا ډېرې څرگندونې شوې دي، خو ویلی شو چې دا ټولې څرگندونې یو له بل سره ډېر نژدېوالی لري. د سبک کلمه په مختلفو معناوو سره استعمال شوې ده او دغه کلمه د هنر په بېلا بېلو څانگو پورې اړوندېږي لکه: هنري ادبیات، رسامي، موسيقي، خطاطي، مجسمه جوړونه، معماري، ترکاني او په داسې نورو ډېرو بېلا بېلو برخو کې کارول کېږي. د اروپا په ادبیاتو کې د سبک د کلمې پرځای د (style) کلمه کارول شوې ده، چې دا کلمه نسبتاً سبک ته پراخ او اړت مفهوم وړاندې کوي، خو ویلی شو چې له ادبیاتو پرته په نورو ادبي څانگو کې هم دغه اصطلاح کارول کېږي. همدا عوامل دي چې استعمال یې ډېر عمومیت پیدا کړی او یوه ټول منلې اصطلاح قبوله شوې ده.

د (style) کلمه د یوناني اولاتیني کلمې (stylus) څخه اخیستل شوې چې: تر سیم بیان او څرگندونې ته وايي، چې د هنر مند د اثارو موضوعاتو، د پنځونې اصلي مفکورو، هنري ځانګړنو له مجموعې څخه عبارت وي. ۳: ۴۱ مخ

خو که د موضوع شالید کتنه وکړو، لرغونو رومیانو به (stylus) هغې الې ته ویلو چې په هغې باندې به یې پر مومیایي شوو ټابلو ګانو باندې لیکنې کولې. دا ال به د هډوکي او یا تیره لرګي څخه جوړه شوې وه، یو سر به یې د پنسل په څېر تیره وه او له هغه څخه به یې د قلم پرځای کار اخیسته او په کومو تختو به یې چې لیکنې کولې هغه به د موم په نازکو ورقوسره پوښل شوې وې. ۶: ۷ مخ

خو اکا ډیمیسن استاد محمد صدیق روهي وايي چې پر کومې الې چې رومیانو لیکنې کولې دهغې یوسر تیره او بل سر پلن و په تیره سر به یې لیکنې

کولې، خو که کومه تېروتنه به ترې وشو هغه به یې په هغه پلن طرف پاکوله (۲: ۸۴ مخ) که معاصرې دورې ته راشو، وبه ګورو چې د پښتو ژبې خوږ ژبي شاعرانو نثر لیکونکي او وابد استاد ګل پاچا الفت چې په ادبي نړۍ کې د یوه ځانګړي سبک خاوند و په خپل کتاب لیکوالي املا او انشا کې سبک داسې تعریف کړی دی.

سبک په حقیقي معنا سره د سرو زرو یا سپین زرو ویلې کول او په قالب کې اچول دي. مجازاً د بیان او اظهار خاص طرز ته سبک وايي. (۱: ۵۰ مخ) خو په ادبي ګرڼه کې سبک د یوه شاعر یا لیکوال د وینا او لیکنې طریقي ته وايي. یا هغه ځانګړنې چې په ادبي او هنري اثارو کې د بیان، تخلیق، ډول، شکل او محتوا له مخې یو اثر له بل اثر څخه جلا کوي، سبک بلل کېږي.

خو په دري ادبیاتو کې د سبک کلمه معمول د طرز، روش شیوه سیاق او طریقي کلموسره په مترادف ډول استعمال شوې ده. همدارنګه د سبک په اړه نور ډېر تعریفونه هم شوي دي، ځینې لیکوال وايي چې سبک د کره کتنې اصطلاح ده، ځینې وايي چې سبک د کلماتو هغه ترتیب ته وايي، چې په خورا ښه ډول سره د لیکوال شخصیت، مفکوره او ذهني نظر څرګند کړي.

دا چې د سبک لپاره په مختلفو پېرونو کې د پوهانو له خوا بېلا بېل تعریفونه وړاندې شوي دي همداسې مېتود هم بېلا بېلو پوهانو په جلا جلا ډول تعریف کړی خو ډېر ځله د الفاظو په تفاوت راغلی دی.

مېتود یوه یوناني اصطلاح ده چې له (meta) او (hodes) له دوو کلمو اخیستل شوې ده چې میتا د اخل، منځ، د ننه او دوام په معنا او هو دوس د لارې په معنا سره راغلې ده، چې په عنعنوي توګه مېتود هغه جوتنه شوې ډاډ منه او لنډه لار ده چې خلک پرې تګ او راتګ کوي او کولی شي چې په ډېر کم وخت کې په اسان توګه خپلې موخې ته ځان ورسوي. نو ویلی

شو چې مېتود د يوناني کلمې له مېتودوس کلمې څخه اخيستل شوې چې معنا يې اصول، روش، او ديوې مسلې دحل کولولارې چارې دي،

او يا هم په بل عبارت د څېړنيزو او يا غيرې څېړنيزو کارونو د سرته رسولو لپاره يو سيستماتيک او ثابت دستور ته مېتود ويل کېږي. (۴: ۲۳ مخ)

خو په فلسفي لحاظ مېتود د هغو وسايلو يا تدابيرو مجموعه ده چې نهايي هدف او مطلب ته رسيدل اسانوي اوله علمي مېتود څخه مقصد د هغو لارو چارو او شپوو خپلول دي چې څېړونکي د څېړنې په ډگر کې له بې لاريو څخه ژغوري او حقيقت ته رسېدل ورته ممکنوي. (۷: ۵ مخ)

خو په عربي، دري او پښتو ژبه کې د مېتود په ځای د اسلوب، طريقې، روش او دود کلمې استعمالېږي، همدارنگه مېتودولوژي د مېتود پوهنې معنا لري. دا چې مېتودولوژي د فلسفې يوه څانگه ده چې په عام ډول سره د علم او په خاص ډول دهر ځانگړي علم دڅېړنې منطقي اصول اولارې چارې بيانوي. نوپورته تشرېحاتو ته په کتو سره ويلی شو چې مېتود ډېرې برخې لري چې يو يې هم سبک دی، نوکه ووايو چې د مېتود ټاکلې څرگند تيا ته سبک وايي، بې ځايه خبره به نه وي د سبک څرگندېدنه د شاعر، ليکوال، هنرمند په پنځونه يا تخليق کې په جلا او په ځانگړي ډول په کلي مېتود کې را څرگندېږي، د هنرمند يا پنځ گر فرهنگي ليد لوری، سرته رسولې تجربې د سبک په نامه سره يادېږي.

د سبک او مېتود بل ښکاره توپير په دې کې دی چې مېتود د هنر مند يا پنځ گر لپاره دا سې څراغ دی چې هنر مند په اسانۍ سره کولی شي د دغه څراغ په وسيله له غلطو او ناسمولارو ځان وساتي او خپل ټاکلي هدف ته په ډېرې اسانۍ سره ځان ورسوي دا چې پنز گر دغه لاره نور تر کوم مهاله په دغه ټاکلې لاره يون کولی شي، دا دې پنځ گر په خپل ځاني کړونو پورې اړه لري. همدا رنگه ويلی شو چې سبک له فرد سره ارتباط اوارپکي لري يعنې څنگه کولی شي

يو څېړونکي د کوم شاعر او ليکوال لاره تعقيب کړي. خو مېتود دهمدغې لارې د پيدا کولو لپاره څېړونکي ته په يوه ډول لار خلا صوي او ټاکلي هدف ته يې رسوي. بل دا چې په مېتود کې هغه گډې ځانگړتياوې منځ ته راځي، چې څو بېلا بېل ليکوالان سره يوځای کوي او پايله کې يو ادبي مکتب څېړوي. خو په سبک کې بيا هغه ځانگړي خصوصيات را ښکاره کېږي چې يو ليکوال له نورو ليکوالانو څخه بېلوي د بېلگې په توگه د ليکوال شخصي کړنې، پوهه، طرز او داسې نور همدارنگه بل توپير يې دا دی چې سبک د يوه شاعر يا ليکوال طرز او لارده، خو مېتود د ليکلو او څېړنې عامې طريقې ته وايي، لکه تاريخي يا تشرېحي مېتود چې په څېړنه کې ترې کار اخيستل کېږي. چې ښه بيلگه يې د پښتو ژبې د نازک خيال شاعر عبدالحميد مومند سبک ښودلی شو چې دا سبک ديوه څېړونکي لپاره خورا ښه څېړنيز مواد په لاس ورکوي، خو مېتود بيا ټاکلي علمي او پوهنيز معيارونه لري.

ماخذونه

۱ الف، گل پاچا. (۱۳۳۹) کال. ليکوالي املا او انشا پښتو ټولنه، دو هم چاپ.

۲ روهي، محمد صديق. (۱۳۸۶) کال ادبي څېړنې، دانش خپرندويه ټولنه.

۳ رفيق، پوهندوی محمد رفيق. (۱۳۸۷) کال د ادب پوهنې درسي لکچر نوټ. د ښوونکو دروزنې د لوی رياست د پښتو څانگې لپاره.

۴ ښاد، نصير احمد. (۱۳۹۳) کال. مېتودولوژي د درسي لارو چارو پوهه، مومند خپرندويه ټولنه جلال اباد.

۵ قريشي، نظير الحق. د ملنک جان مکمل کليات يا خوږې نغمې. نيوکابل خپرندويه ټولنه بورډ بازار دهوتلونو ترڅنګ.

۶ نورزی، گل محمد. (۱۳۵۷) کال، سبک، کابل مجله.

۷ هيوادمل، سر محقق زلمی، (۱۳۹۳) کال. د څېړنې مېتودولوژي کابل پوهنتون د ماستري کورس.

روش‌های نوین یاددهی- یادگیری در جغرافیا



معاون سرمؤلف، سامعه واعظ

مقدمه

امروزه روش‌های متعددی در امر یاددهی- یادگیری وجود دارد. این‌که چه روشی را برای چه درسی و چه موقع باید به کار برد به انتخاب معلم و توانایی وی در اجرای آن بستگی دارد. «معلم حرفه‌ای واقعی» کسی است که در کار خود کفایت داشته باشد. وی در سه رکن تدریس، شناختن شاگردان، موضوع و روش تدریس بالای خود حاکمیت داشته باشد و بر روش‌ها و شیوه‌های گوناگون تدریس مسلط بوده و با توجه به وضعیت و نوع صنف ماهرانه روش مناسب را برای تدریس در صنف انتخاب کند. جغرافیا نیز همانند سایر علوم با روش‌های خاص آموزش داده می‌شود که در نوع خود منحصر به فرد است و در سایر رشته‌ها از آن روش استفاده نمی‌شود. در این مقاله سعی بر این است که برخی از مهم‌ترین روش‌های تدریس جغرافیا بررسی شود. امید مورد استفاده معلمان قرار گیرد.

- برخی از عواملی که می‌تواند در زمینه یاددهی- یادگیری معلم را یاری دهد عبارتند از:
۱. حفظ اسامی شاگردان.
 ۲. تشریح برنامه درسی و چگونگی ارزیابی درس موردنظر برای شاگردان، نگاه بین تمام فراگیران به هنگام تدریس.
 ۳. تقویت حس خودباوری و اعتماد به نفس در شاگردان.
 ۴. تسلط بر تدریس.
 ۵. انتخاب شیوه تدریس مناسب برای هر یک از موضوعات و پرهیز از به کار بردن هرگونه روش تکراری.
 ۶. آشنایی با وسایل کمک آموزشی و استفاده از آنها.
 ۷. تسلط بر کامپیوتر.
 ۸. استفاده از انواع تشویق در حین تدریس.
 ۹. داشتن پلان درسی (طرح درس)

عواملی که مانع یادگیری می‌شوند:

۱. مشکلات مربوط به زبان و لهجه.
۲. جالب نبودن بحث برای هر یک از طرفین.
۳. تسلط و قدرت اندک در امر پردازش اطلاعات.
۴. خجالتی بودن و حجب و حیا معلم.

عواملی که در یادگیری موثراند عبارتند از:

۱. آمادگی: شاگرد باید از لحاظ جسمی، عاطفی و عقلی رشد کرده باشد تا بتواند به خوبی یاد بگیرد.
۲. انگیزه و هدف: یادگیری معلوم انگیزه‌های متفاوتی است، یکی از این انگیزه‌ها که نقش مهمی در جریان یادگیری دارد، میل و رغبت شاگرد به آموختن است و دیگری هدف می‌باشد. هدف به فعالیت انسان نیرو و جهت می‌دهد.
۳. تجارب گذشته: آموخته‌ها و تجربه‌های گذشته شاگرد را تشکیل می‌دهد. آمادگی شاگرد در حد وسیعی تحت تاثیر تجارب گذشته او است. فرد زمانی می‌تواند مفاهیم و مسائل جدید را درک کند که مفهوم و مسئله جدید با گذشته او مرتبط باشد.
۴. موقعیت یادگیری و محیط آن: این عامل هم تاثیر به‌سزایی در امر یادگیری دارد. محیط ممکن است فیزیکی باشد، مانند نور، هوا، تجهیزات و امکانات آموزشی؛ یا ممکن است عاطفی باشد؛ رابطه معلم و شاگرد، رابطه شاگردان با هم، رابطه والدین با هم و نگرش والدین و مربیان در زمینه‌ای تربیت فراگیران همگی می‌تواند در میزان یادگیری آنها موثر باشد.
۵. روش تدریس معلم: بدون شک نیروی انسانی به ویژه معلم از مهمترین عوامل تشکیل‌دهنده محیط‌های آموزشی است و به لحاظ اهمیت نگرش و روش تدریس معلم در پروسه فعالیت‌های آموزشی و در نهایت، تاثیر آن در روند یادگیری بسیار ضروری و موثر است. این عامل اهمیت بیشتری نسبت به سایر عوامل دارد.
۶. رابطه کل و جزء: طرفداران مکتب گشتالت معتقد در کل، اجزاء را در یک طرح و زمینه قرار

می‌دهند و ارتباط آنها را روشن می‌سازند. در جریان تدریس، معلم باید در حد امکان ابتدا مطالب درسی را به صورت کل مطرح کند و ارتباط اجزاء با کل را مشخص سازد و پس از آن به بررسی و تحلیل اجزاء بپردازد.

۷. تمرین و تکرار: برای بسیاری از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، هنوز این سوال‌ها مطرح است: تمرین چه نقشی در پروسه یادگیری دارد؟ آیا پیشرفت یادگیری مستقیماً تابع تکرار است؟ مساعدترین موقعیت برای تمرین کدام است؟ در پاسخ باید گفت: تاثیر تمرین و تکرار در کل پروسه یادگیری و حیطه‌های مختلف آن به ویژه در حیطه روانی - حرکتی، انکارناپذیر است. در مجموع می‌توان گفت: که در یادگیری با معنا سه محور اصلی مدنظر است:

۱. راهبردهایی جهت بررسی و تسلط بر دانش
 ۲. راهبردهایی جهت تحریک تفکر
 ۳. راهبردهایی جهت یاددهی ماورای حقایق و جزئیات
- در یادگیری با معنا معلم در شاگردان باورهای مثبت به وجود می‌آورد و همواره تلاش می‌کند که شاگردان را با موضوع و مطلب درگیر کند.

شیوه‌های نوین یاددهی و یادگیری در جغرافیا

تفاوت اساسی که تدریس در جغرافیا با سایر رشته‌ها دارد، این است که چون دید و تفکر سیستماتیک با آن همراه است همواره با پیامد آموزش مهارت‌هایی همراه است و این عامل بزرگی است که جغرافیا را در میان سایر رشته‌ها ممتاز می‌کند. همین طور روش‌های آموزش مفاهیم در جغرافیا نیز تا حدودی منحصر به فرد است. در اینجا برای جلوگیری از طولانی شدن کلام به طور اجمالی به برخی از آنها پرداخته می‌شود.

۱. روش مطالعه‌ی میدانی (Field Study)

این روش که گاهی از آن به بازدید علمی تعبیر

می‌شود در پروسه یاددهی- یادگیری نقش به‌سزایی دارد. تجربه ثابت کرده است که یادگیری مجسم عمیق بوده و در حافظه بلندمدت ذخیره می‌شود. اگر به‌جای تدریس میدانی، روش سخنرانی در پیش گرفته شود چندان حاصلی نخواهد داشت. ولی آنچه که مهم است موانعی است که در این روش دست و پای معلم را می‌بندد و مانع استفاده از آن می‌شود. این موانع برخی به فراهم کردن امکانات آن مربوط می‌شود و برخی دیگری به این‌که چه موضوعی را و در کجا انتخاب کنیم تا تدریس کامل شود. همیشه می‌گوییم زمین آزمایشگاه جغرافیا است و آموزش جغرافیا باید همواره با مطالعه مستقیم همراه باشد ولی بنا به دلایلی که مطرح شد اکثر مواقع تدریس با چنین روشی امکان‌پذیر نخواهد بود.

۲. روش تدریس مبتنی بر IT

در حال حاضر به دلیل گسترش همه جانبه کامپیوتر در ادارات، منازل و مدارس و از سوی دیگر تاکید سازمان ملل مبنی بر تسلط بر کامپیوتر و آموزش بین‌المللی آن در سراسر جهان، سبب شده است که اکثریت مدارس کشورمان به سایت‌های کامپیوتری مجهز شوند. تولید نرم‌افزارهای آموزشی متنوع هم مزید بر این علت می‌تواند باشد که معلمان در رشته جغرافیا تدریس خود را در این مکان‌ها (سایت‌ها) انجام دهند. که پیامد آن یادگیری موثر و عمیقی خواهد بود. ولی آنچه که مهم است این است که معلمان جغرافیا تا چه حد به کامپیوتر مسلط‌اند و به نرم‌افزارها دسترسی دارند؟ به‌طورکلی استفاده از این روش نوین به همکاران توصیه می‌گردد.

۳. روش بارش مغزی یا بیان افکار و ایده‌های آنی (Brain Storming)

در این روش تدریس معمولاً یک عنوان با سرفصل، مثل آلودگی آب‌ها یا بیابان‌ها از سوی معلم به شاگردان صنف ارائه می‌شود و شاگردان با آزادی تمام، کلیه کلماتی را که در مورد آن سرفصل به ذهن‌شان می‌رسد، فوراً بیان می‌کنند. بنابراین شاگرد

به طور ناخودآگاه و فوری از یافته‌ها و دانسته‌های قبلی خود استفاده کنند و آنها را به صنف ارائه دهند. به تدریج دانش مجموعه کلمات یا جملاتی را بیان می‌کنند که تمامی آنها در کنار یکدیگر می‌تواند بخش عمده‌ای از مطالب مرتبط با سرفصل مربوطه را ارائه دهد. این روش، عاملی است تا به دانسته‌های شاگردان از یک مطلب پی برد، متن کتاب درسی را فضای بیشتری بخشد و دریافت دانش شاگردان را از یک موضوع، ارزیابی کرده و بالاخره شاگردان را تشویق نموده تا در یک فضای دوستانه به مبادله و ارائه دانش‌ها و دانسته‌های خود بپردازند.

مقررات روش بیان افکار و ایده‌های آنی

۱. معلم باید مطالبی را که شاگردان بیان می‌کنند با سرعت بر روی تابلو بنویسد و بعد در مورد آنها به روشنی به بحث و بررسی بپردازد.
۲. شاگردان باید هر مطلبی را که به ذهن‌شان می‌رسد، فوراً بیان کنند.
۳. شاگردان سعی می‌کنند مطالب یکدیگر را تکمیل کنند.
۴. اگر شاگردان نمی‌توانند مطالبی را بیان کنند، یک دقیقه صبر کرده و با شنیدن مطالب دیگران به بیان نظریات خویش بپردازند.
۵. هیچ شاگردی حق ندارد نظریات دیگران را مورد نقد یا قضاوت قرار داده یا مسخره کند.

مرحله جمع‌بندی مطالب:

بعد از جمع‌آوری ایده‌ها و افکار دانش شاگردان، معلم آن‌ها را پردازش نموده مطالب غیرضروری را حذف نماید (البته با ذکر علت) بعد مطالب را طبقه‌بندی نموده و به نتیجه‌گیری بپردازد.

ارزیابی در این روش

بهتر است ارزیابی در این روش را به این صورت اختصاص دهد که هنگام ارائه کلمات از

سوی شاگردان در جریان دسته‌بندی، نتیجه‌گیری در تصمیم به کسانی که بهتر مطالب را درک کرده‌اند و از یافته‌های درسی و مطالعاتی گذشته خود به نحو صحیح و مناسبی استفاده کرده‌اند با نمره‌های عددی یا حروفی از دیگران متمایز سازد.

سایر روش‌های یاددهی - یادگیری که مخصوص رشته جغرافیا می‌باشد عبارتند از:

- روش شبکه‌ای بازیابی (Retrieval Nets)
- روش به کارگیری نقشه‌های طرحی (گنگ) (Out line maps)

ناگفته نباید گذاشت که به صورت عموم روش‌های آموزش جغرافیا قرار زیر می‌باشد:

- * روش سخنرانی (توضیحی)
- * روش بیان افکار
- * روش مطالعه موردی
- * روش سؤال و جواب
- * روش مباحثه‌ای
- * روش نمایشی
- * روش مذاکره
- * روش نمایش فیلم
- * روش شبکه بازیابی
- * روش ایفای نقش
- * روش آموزش گروهی
- * روش بازدید علمی (سیر علمی)
- * روش اکتشافی
- * روش حل مسأله
- * روش به کارگیری طرح نقشه‌ها

نتیجه‌گیری

آموزش یا درس دادن و به تعبیری بهتر یاد دادن و یاد گرفتن امری است که همه‌ی انسان‌ها به نحوی با آن آشنایی دارند، (ز گهواره تا گور دانش بجوی). ولی مهم این است که چه کسی و با چه روشی به یاد دادن بپردازد. «موثر بودن هر مدل تدریس به میزان اشتغال

دانش‌آموزان با فرصت‌های یادگیری بستگی دارد. تداوم هر روزه یک مدل تدریس یکسان غالباً موجب خستگی دانش‌آموزان می‌شود. انگیزش دانش‌آموزان همواره مورد بحث بوده است، ولی امروزه این بحث به خاطر رقابتی که در مورد جلب توجه دانش‌آموزان انجام شده سریع‌تر است».

«تدریس وقتی پویا و خلاق می‌گردد که موجب تعهد یادگیرنده به امر یادگیری شود» و این امر تحقق نمی‌پذیرد مگر با انتخاب یک مدل یا روش تدریس مناسب. در کتاب درسی اهداف اساسی علم جغرافیا مطرح شده است که یکی از آنها آموزش مفاهیم بین‌المللی است. در این مورد انتخاب موضوع و مطابقت دادن آن با این هدف بسیار مهم، برای معلم یک رسالت خطیر خواهد بود که با چه روشی این مهارت یا مهارت‌های دیگر را به دانش‌آموزان بیاموزاند.

منابع و مأخذ:

۱. جوزف، اف، کالاهان، لئونارد اچ، طدارک، ۱۳۷۵، آموزش در دوره‌ی متوسطه، ترجمه جواد طهوریان، نشر آستان قدس رضوی.
۲. جی گانی سیلور و همکاران، ۱۳۸۰، برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خویی‌نژاد، نشر سمت تهران.
۳. خورشیدی، عباس و همکاران، ۱۳۷۹، راهبردهای یادگیری و یاددهی در کلاس، نشر کیا تهران.
۴. رئوف، علی، ۱۳۸۰، یاد دادن برای یاد گرفتن، نشر مدرسه تهران.
۵. سرمد، غلام‌علی، ۱۳۷۹، نگرش کاربردی بر روش‌های تدریس و هنر معلمی، نشر آوای نور تهران.
۶. شایان، سیاوش، چوبینه مهدی، ملک منصور عباسی، ۱۳۷۸، راهکارهای آموزش جغرافیا، نشر شورا تهران.
۷. انترنت.



محفوظ نگه داشتن اطفال از احساسات تکلیف ده

معاون سرمؤلف ظاهره ناصری «ستانکزی»

وقتی احساسات تان را مانند جزء فکر کنید شما می توانید با آن قسمت از خود بروید که حضورتان نامیده می شود. حضور آن قسمت از احساسات و خلقت شما است که در آن جا شما خداوند (ج) را می یابید، جایی که در آن سکون و آرامش است، یعنی اعتقاد کامل دارید که همه چیز خیر و شر از جانب خداوند متعال بوده و به جز از خواست او هیچ چیز در عالم به وقوع نمی پیوندد. در حضورتان شما آرام و غالب بر احساسات ناگوار هستید. جایی که شما از آن جا عبادت و ارتباطتان را با خداوند (ج) برقرار می سازید. حضور جایی است که در آن جا ترس و احساسات ناگوار وجود ندارد. شما، خداوند (ج) را در آن جا می یابید. احساسات که مانند مهمان اند، تغییر می کنند، ترک می کنند. لیکن حضور همیشه باقی و پایدار است.

تشویش ها و حالات ناگوار زندگی باعث به وجود آمدن فشارهای روحی و روانی در افراد گردیده و باعث می شود در انسان احساسات منفی به وجود آمده و رشد کند. این احساسات روح و روان شخص را غیر آگاهانه تحت تأثیر قرار داده او را رنج می دهد، که این نوع احساسات را احساسات تکلیف ده نام می گذارند.

وقتی شما احساسات ناراحت کننده و تکلیف ده دارید باید بدانید که این جزئی از احساسات شما است؛ یعنی همه احساسات شما نیست، وقتی قهر هستید، تمام وجود شما قهر نیست، بلکه جزئی از آن قهر است و احساسات دیگر شما، شما را کمک می کند که به احساسات ناخوشایندتان غلبه کنید و یا وقتی می ترسید، جزئی از احساسات شما مملو از ترس می شود، چطور می توانید حرف بزنید و ترس تان را با دیگران در میان بگذارید.

اگر شما احساسات ناگوار و رنج‌های بزرگ دارید، آن‌را جزئی از خود فکر کنید. در احساسات بسیار ناگوار گریستن بد نیست، وقتی شما با خدا هستید، خداوند (ج) شما را حمایت می‌کند، عقده و احساسات ناگوار توسط گریستن کم شده و دل خالی می‌شود. بر خلاف آن فرار از احساسات باعث می‌شود که آنها، دیگر هم پرشورتر گردند و مانند طفلی است که جهت جلب توجه چیغ می‌زند تا توجه دیگران را به خود جلب کند. اگر شما با احساسات‌تان که مانند مهمان شما اند بنشینید و در مورد آنها فکر کنید حل آن‌را نیز خواهید یافت. بنابراین باید توجه کرد که در همه آلام و مصائب زندگی به حضور خود، نزد خداوند (ج) رجوع کنید. جایی شما تسکین و غلبه بر مشکلات را دریافت خواهید کرد. اگر احساسات تکلیف‌ده در انسان‌ها پذیرفته نشده و دوباره تغییر نکند باعث رنج انسان‌ها می‌شود. بنابراین این احساسات باید کنترل و ابراز گردند.

اگر به جامعه خود نظری بیاندازیم، زن‌ها زیاده‌تر احساسات اطفال خود را می‌شناسند، زیرا زن‌ها اطفال را تربیت می‌کنند و بیشتر با آنها در ارتباط‌اند و با هر نوع احساسات‌شان تماس مستقیم و نزدیک دارند. اطفال نیز مانند بزرگسالان دارای احساسات مختلف‌اند، باید به اطفال گفته شود با احساساتی که روبرووند آن‌را بشناسند.

بناءً بر معلمین و والدین لازم است که در زمینه با اطفال کار و فعالیت نمایند. به اطفال باید آموخت که به احساسات درددهنده و متأثر کننده خود گوش دهند تا آنها تغییر کرده و ایشان را ترک کنند.

احساسات تکلیف‌ده

۱. احساس حسادت
۲. احساس توهین و تحقیر
۳. احساس خفه بودن
۴. احساس غم و اندوه
۵. احساس ترس

۶. احساس ملامتی
۷. احساس گناه
۸. احساس شرم
۹. احساس بدبینی و نفرت
۱۰. احساس انتقام جویی
۱۱. احساس قهر
۱۲. احساس تنهایی
۱۳. احساس ناامیدی
۱۴. احساس مأیوس بودن
- ۱- احساس حسادت به دو نوع است:

الف: حسادت مثبت

ب: حسادت منفی

الف: حسادت مثبت: آن است که انسان را به کار و فعالیت و داشته در فکر تدبیر و رسیدن به درجات بلندتر می‌گرداند. وی سعی و تلاش می‌ورزد تا به آنچه آرزو دارد نائل گردد و این نوع احساس باعث ترقی و پیشرفت انسان در زندگی می‌شود.

ب: حسادت منفی: این نوع حسادت انسان را از کار کشیده، همیشه افسوس دیگران را خورده، وقت گران‌بهای خویش را ضایع کرده و در فکر جمع‌آوری سخنان زشت و بد در دیگران بوده و بعضاً اندیشه ضرررسانی به دیگران را هم به دل دارد. این اشخاص بر علاوه آن‌که خودشان به جایی نمی‌رسند، بلکه تکالیف روحی و روانی را برای خود ایجاد می‌نمایند و این احساس در جامعه افغانی ما طبیعی است، بناً باید کوشید که این احساس شاگردان را از طرف منفی به طرف مثبت سوق دهیم تا حسادت مثبت در اطفال رشد نموده و ریشه‌های حسادت منفی چیده شود.

۲- احساس توهین و تحقیر:

جنگ‌های دوام‌دار در کشور ما باعث مهاجرت افغان‌ها به کشورهای مختلف جهان گردیده که آنها جهت کاریابی، ادامه حیات و تحصیلات به ارگان‌ها و افراد مختلف مراجعه نموده و با روبرو شدن به عکس‌العمل‌های مختلف احساس حقارت نموده و خود را خوار و حقیر پنداشته‌اند. کسانی که در وطن

خود بوده بنا بر نداشتن حقوق اجتماعی و همچنین به دلیل پایین بودن سطح دانش در کشور، افراد یکدیگر را توهین و تحقیر می‌کنند. از طرف دیگر اطفال چه در مکتب و چه در خانه بیشتر مورد توهین معلم‌ها و افراد بزرگ‌تر (پدر، مادر، برادر و خواهر) خانه قرار گرفته و با گفتن نام‌های مختلف و سخنان زشت و بد توهین و تحقیر می‌شوند. پس بر معلم‌ها و بزرگ‌ترها لازم است با اطفال به گونه درست و مناسب رفتار نمایند و نگذارند که این احساس در اطفال پدید آمده و رشد کند.

۳- احساس خفه بودن:

وقتی برای افغان‌ها در وطن خودشان شرایط کار، زندگی و آرامش مساعد نیست با خانواده به کشورهای دیگر مهاجرت می‌کنند و این مهاجرت خود باعث می‌شود تا مورد تحقیر و توهین بیگانگان در کشوری که سکونت اختیار کرده‌اند، قرار گیرند. این احساس خفه بودن، است. البته این نوع احساس از لحاظ جنس هم تفاوت دارد، در زن‌ها نسبت به مردان این احساس کمتر است، زیرا مردان بیشتر در محیط کار و بیرون در معرض اجتماع قرار دارند و با مشکلات بیشتری نسبت به زنان قرار دارند.

معلمین و والدین باید بکوشند که با استفاده از فعالیت‌های مختلف و راه‌کارهای متفاوت و برگشت‌پذیری نگذارند که این احساس در اطفال رشد کرده و مشکلات بیشتر را به وجود آورده و مانع پیشرفت‌شان شود.

۴- احساس غم و اندوه:

منشأ این احساس از خفه بودن گرفته شده که خفه بودن کم‌کم باعث به وجود آمدن غم گردیده و غم باعث به وجود آمدن اندوه می‌گردد.



این احساس خود سبب به وجود آمدن مشکلات روحی، روانی و امراض مختلف می‌شود. بناً باید کوشید تا در مورد یک مسأله، بسیار حساس و

باریک‌بین نباشیم، زیرا که غم و اندوه را بار می‌آورد.

۵- احساس ترس:

این احساس از لحاظ جنس و سن فرق می‌کند. در جامعه ما زنان نسبت به مردان زیادتر احساس ترس و هراس دارند. اما مردان آن قدر ترس و هراس ندارند. اگر ترس هم داشته باشند آن را ابراز نمی‌کنند، زیرا ترس برای مردان شرم‌آور پنداشته می‌شود. داشتن این احساس در اطفال امری طبیعی است. اطفال زیادتر می‌ترسند، زیرا خانواده‌ها بیشتر اطفال را از تاریکی، جن، بلا و غیره می‌ترسانند. خصوصاً موقع خواب دادن یا آرام ساختن‌شان می‌ترسانند و خوب است اطفال این احساس خود را بپذیرند و آن را ابراز کنند تا احساس تکلیف‌ده آنها را ترک نموده و اگر پنهان کنند بیشتر باعث بروز مشکلات در آنها می‌شود. بناً بر آن لازم است والدین، معلم‌ها و بزرگ‌ترها این احساس را در اطفال کنترل نمایند تا احساس خود را ابراز کنند، زیرا داشتن ترس باعث عقب‌ماندگی ذهنی آنها گردیده و آنها را از رشد باز می‌دارد.

۶- احساس ملامتی:

افراد جامعه هر قدر گناهی که مرتکب شده باشند و هر عملی که انجام داده باشند خود را راست و حقیقت فکر نموده و ملامت نمی‌دانند، در حالی که وجدان‌شان، ایشان را ملامت نموده و آزار می‌دهد. بناً جهت آرامش کلی لازم است که در کارهای ناپسند خود را ملامت نمایند تا همیشه قضاوت‌ها درست و عادلانه بوده و طرفین آرام باشند. والدین، معلمین و بزرگ‌ترها باید به اطفال بفهمانند که هیچ انسانی خالی از سهو و اشتباه نبوده در کارهای نادرست که انجام می‌دهند، مورد سؤال قرار می‌گیرند. باید به اشتباه خود پی برده و احساس ملامتی کنند. باید توجه کرد، وقتی طفلی گناه خود را ابراز می‌نماید نباید مورد لت و کوب و سرزنش قرار گیرد و باید عادی بودن این احساس در اطفال رشد داده شود تا از محکمه وجدانی خلاصی یابند. خود بدانند و در امور که ملامت هستند به زبان اقرار نمایند تا بدین حالت عادت نموده تا جار و جنجال از

جامعه کم شود.

۷- احساس گناه:

این احساس به ملامتی ارتباط دارد، اما نسبت به ملامتی بزرگتر است. اگر شخص گناهی را مرتکب می‌شود و قبول نمی‌کند، کوشش می‌کند که از گناه فرار کند، زیرا با بیان کردن مورد ملامتی، سرزنش و لت و کوب قرار می‌گیرد، لذا نظر به ارشادات قرآن کریم، ابلیس همواره در تلاش فریب دادن مسلمانان بوده و اکثر مسلمانان بنابر نداشتن عقیده محکم مرتکب گناه شده به راه‌های غلط رو می‌آورند.

۸- احساس شرم:

در جامعه افغانی ما این احساس نظر به جنس فرق می‌کند و بیشتر این احساس در خانم‌ها وجود دارد. زنان بیشتر احساس شرم می‌کنند، چون از همان کودکی وقتی دختران بعضی بازی‌هایی که مخصوص بچه‌ها است انجام می‌دهند و یا خیلی آزاد رفتار می‌نمایند از طرف بزرگان گفته می‌شود که شرم است تو بچه نیستی که آنرا انجام می‌دهی، بعضی احساسات برای آنها شرم گفته می‌شود؛ مثلاً دختران هیچ‌گاه در مورد زندگی آینده خود برای والدین سخنی نمی‌گویند، زیرا در جامعه ما شرم پنداشته می‌شود. لذا بر معلمین، والدین و بزرگ‌ترها است که شرم و حیا را در چوکات دایره اسلام برای پسران و دختران بیاموزند، طرق و ابراز احساسات را برای‌شان نشان دهند تا مشکلات و احساسات درونی برای‌شان مشکل خلق نکند.

۹- احساس نفرت و بدبینی:

نظر به عدم رشد تعلیم و تربیت و داشتن شرایط ضعیف اقتصادی، زندگی مشترک و پر جنجال خانواده‌ها، این احساس در جامعه ما بوده و اکثر مردمانی که در اجتماع زندگی دارند، چندان خوش‌بینی به هم‌دیگر ندارند. بسیاری دوستان روبرو هستند، مگر در پشت سر، یکدیگر را چندان خوب نمی‌بینند، این احساس از لحاظ جنس فرق می‌کند؛ در زنان نسبت به مردان زیادتر است. بنابراین معلمین، والدین و بزرگ‌ترها باید

بکوشند که برای اطفال داشتن این احساس را از لحاظ دین مقدس اسلام توضیح دهند و همیشه ایشان را به برادری و برابری راهنمایی و تشویق نمایند.

۱۰- احساس انتقام‌جوئی:

انتقام‌جوئی نسبت به نفرت و بدبینی غلیظ‌تر بوده و این حس از لحاظ جنس تفاوت دارد. مثلاً مردان عموماً به واسطه لت و کوب، دزدیدن، اختطاف و قتل انتقام خود را از دیگران می‌گیرند و برعکس زنان به واسطه غیبت و پس‌گوئی انتقام خود را از دیگران می‌گیرند و حتی اطفال هم توسط بزرگان تشویق به این راه می‌گردند. بر معلمین، والدین و بزرگ‌سالان لازم است که جهت داشتن یک جامعه امن و مملو از صفا و صمیمیت، اطفال را از ابتدا به عفو و بخشش عادت دهند تا باشد این احساس در آنها رشد نماید. آنها باید از فرموده‌ها و سخنان استفاده نمایند، چنانچه فرموده‌اند: لذتی که در عفو است در انتقام نیست.



۱۱- احساس قهر:

بنابر داشتن مشکلات زیاد زندگی افراد حساس شده، زود قهر می‌شوند، مگر این احساس نظر به جنس فرق می‌کند. زن‌ها زود قهر می‌شوند، مگر قهر خود را ابراز نمی‌کنند و مردان زود قهر نمی‌شوند، مگر وقتی قهر شوند آنرا زود ابراز می‌کنند، به اطفال توصیه گردد تا همیشه احساسات یکدیگر را حس نموده قدر یکدیگر را بدانند و بالای یکدیگر قهر نشوند، اگر بالای کسی قهر هستند کوشش کنند تا آنرا در میان بگذارند تا عقده‌شان کم شده و به خشم و غضب تبدیل نگردیده و در عوض صلح و آشتی پیش آید.

۱۲- احساس تنهایی:

کسانی که در اجتماعات بزرگ زندگی کرده‌اند، روابط مستحکمی با هم‌دیگر دارند. اگر احياناً از هم‌دیگر ناراحت هم باشند، بنا بر داشتن شرم و حیا یکدیگر را تنها نگذاشته کمک و یاری می‌کنند.

کسانی که در یک خانواده دارند، مگر فکر می‌کنند تنها هستند و کسی را ندارند و همین احساس آنها را رنج می‌دهد و کسانی هم هستند که دوست و عزیزی ندارند، اشخاص نزدیک خود را از دست می‌دهند و فکر می‌کنند تنها هستند، در حالی که باید بدانند که خداوند (ج) در همه حال با ایشان است. در هیچ حالتی انسان را تنها نمی‌گذارد، خصوصاً کسی که عقیده راسخ داشته باشد، می‌داند خداوند بزرگ یار و مددگارش است. با اطفال باید فعالیت‌هایی انجام شود که آنها از تنهایی و گوشه‌نشینی دوری جسته و در امور اجتماعی دخیل شده و با دیگران در مفاهمه باشند.

۱۳ - احساس ناامیدی:

اگر به سطح زندگی مردم نظر بیاندازیم، می‌بینیم که مهاجرت‌ها، مرگ و میر، تنهایی، مشکلات اقتصادی و بی‌سرپرستی دامن‌گیر آنها بوده و ناامید هستند، یعنی این احساس در جامعه ما زیادتر دیده می‌شود مردمان زیادی به آن دچاراند، مگر باید عقیده محکم و راسخ داشته و دانست که ناامید در دربار خداوند (ج) شیطان است. باید کوشید که عقاید اسلامی را در خود و اطفال تقویت بخشیده و آنها را امیدوار به آینده ساخت و جهت برآورده شدن این هدف گفتن نصایح و قصه‌های پیامبران و گفتن تجارب زندگی بسیار موثر است.

۱۴ - احساس مایوس بودن:

این احساس بزرگ‌تر از احساس ناامیدی بوده و ناامیدی سبب مایوس بودن می‌شود. داشتن این احساس روح و روان را زیاد متأثر ساخته و خطرات زیادی را به وجود می‌آورد. بنأ کوشش باید کرد که ناامیدی را به خود راه نداده تا به این احساس برخورد نگردد. پس وظیفه والدین و معلمان است که آگاهی اطفال را در قسمت آرام ساختن و کاهش آن بلند ببرند.

ناامیدی مایوس بودن

وقتی که شاگردتان به شما مشکل‌اش را می‌گوید، هنگام شنیدن نکات زیر را در نظر بگیرید:

۱. تماس چشمی داشتن
 ۲. داشتن احساسات ظاهری
 ۳. تکرار نمودن نکات کلیدی
 ۴. شنیدن با ذهن باز
 ۵. طرح سؤالات
 ۶. تأیید نمودن سخنان جانب مقابل به صورت لفظی و غیرلفظی
 ۷. پرسیدن راه‌های حل از خود شاگرد.
 ۸. آرامش دادن به شاگرد.
 ۹. وعده دادن جهت حل مشکل
 ۱۰. همکاری و جستجو نمودن راه‌های حل
- به احساسات شاگردان تان گوش داده و آن‌را تحلیل و تجربه نمایند و در مورد آن عمیقاً فکر کنید. چون این احساسات برای آنها تکلیف‌ده بوده و اثرات و علائم منفی و نادرست را به وجود می‌آورد. بنأ با داشتن عقیده محکم و توکل به خداوند (ج) توجه بیشتر به آنها نموده تا این احساسات در آنها بروز نکرده و مورد رنج و شکنجه روحی قرار نگرفته و افراد سالم در اجتماع بار آیند.

منابع:

- مجله عرفان چاپ ۱۳۸۱
- پروگرام آموزشی تشریحی مؤسسه (اطفال در معرض خطر) سال ۲۰۰۵
- روان‌شناسی (یادگیری و آموزش) تألیف علمی اکبر سیف - تهران
- مجله رشد مدیریت مدرسه برای مربیان، مشاوران، مدیران - ماهنامه آموزشی وزارت آموزش و پرورش ایران سال ۱۳۸۲
- تأثیر عوامل محیطی بر آموزش از موسوی، سیدحامد - ۱۳۹۳



شیوه تدریس در حد تسلط و نقش آن در یادگیری شاگردان

معاون سرمحقق گلباز بنیادی

فیصدی اندک یادگیری مواجه می‌شوند. بهترین شیوه تدریس آن است که متناسب با ویژگی‌های فردی شاگردان طراحی و اجرا شود که این نوع تدریس یک معلم با یک شاگرد امکان‌پذیر است. به دلایل متعدد این نوع تدریس و یادگیری، یعنی استخدام یک معلم برای یک شاگرد غیرعملی به نظر می‌رسد. تنها طریق عملی این است که تدریس جمعی یا صنف درسی را طوری اصلاح کنیم که مشکلات آن به حداقل برسد، ولی در عین حال از مزایای تدریس و یادگیری نیز بهره‌مند گردد. شیوه تدریس برای یادگیری در حد تسلط دارای همین ویژگی‌ها است. در این شیوه، درس برای یک صنف به صورت جمعی ارائه می‌گردد، اما طوری که تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های منحصر به شاگردان مورد توجه قرار می‌گیرند و معلم ضمن تدریس شانس آن‌را دارد که به هر یک از شاگردان رسیدگی کند و در

تدریس برای جمع یا گروهی از شاگردان (صنف درسی) به هر اندازه که به دقت پلان و اجرا شود باز هم توأم با مشکلات می‌باشد. اشکال اساسی تدریس گروهی یا تدریس در صنف درسی این است که معلم برای یک صنف درسی با کمیت ۴۰-۶۰ نفر شاگرد از یک نوع شیوه تدریس استفاده می‌کند تا رسیدگی به موقع برای حل مشکلات همه آنان ممکن شود، در حالی که معیار جهانی کمیت صنف درسی امروز ۱۵ الی ۲۵ شاگرد است و در بین شاگردان از لحاظ ویژگی‌های مختلف فردی تفاوت وجود دارد. هیچ شیوه تدریس را نمی‌توان پیدا کرد که برای همه شاگردان یک صنف تأثیر یکنواخت داشته باشد. بنابر این هر شیوه‌ای را که معلم با جمعی از شاگردان یک صنف مورد استفاده قرار بدهد یادگیری شاگردان بنابر خصوصیات فردی با فیصدی‌های متفاوت خواهد بود و عده‌ای با

برطرف نمودن مشکلات آنها تلاش ورزد.

یک راه با قاعده و منظم برای تنظیم تدریس با نیازهای شاگردان مختلف، تسلط‌آموزی mastery learning نامیده می‌شود. تفکر اساسی نهفته در تسلط‌آموزی طوری است که مطمئن شویم تا همه شاگردان یا تقریباً تمام آنها، هدف عمومی و اهداف خصوصی یا اهداف دقیق رفتاری را قبل از رفتن به سراغ درس بعدی در سطح تسلط از قبل تعیین شده یاد گرفته باشند. (۱)

نظریه قبلی سنتی راجع به تعلیم و تربیت با نظریه فعلی به‌خصوص یاددهی در حد تسلط در مغایرت می‌باشد. نظریه رایج قبلی در مورد تدریس و یادگیری طوری بود که در پروسه یادگیری هم شاگردان قوی وجود داشتند و هم شاگردان ضعیف و این یک ویژگی نسبتاً ثابت در انسان‌ها تلقی می‌شد. همچنین نظریه متداول این بود که اشخاص به درجات مختلف از این ویژگی برخوردارند. علاوه براین، نظر دیگر این بود که شاگردان قوی می‌توانند مطالب پیچیده و انتزاعی را یاد بگیرند، درحالی که شاگردان ضعیف تنها قادر به یادگیری ساده‌ترین و محسوس‌ترین موضوعات هستند. نظام تدریس و یادگیری تمام جهان بر مبنای همین نظر استوار است که انتخاب روش‌ها، نمره‌گذاری و حتی تنظیم برنامه‌های آموزشی نیز بر اساس آن طرح‌ریزی می‌شد. (۲)

نظریه اساسی شیوه تدریس و یادگیری در حد تسلط این است که اگر شرایط مناسب آموزشی فراهم شود و زمانی کافی تدارک شود، اکثراً یا تقریباً همه شاگردان می‌توانند تقریباً همه اهداف یک درس را یاد بگیرند، یعنی بر آن تسلط یابند. تهداب نظریه شیوه تدریس برای یادگیری در حد تسلط ابتدا در مدل یادگیری جان کارول (1963، 1965) john carroll ارائه شد و بعدها این نظریه به وسیله بنجامین بلوم Benjamin Bloom (1968) توسعه پیدا کرد و به صورت یک روش تدریس با نام شیوه یادگیری در حد تسلط‌آموزی تدوین گردید. بر مبنای مدل یادگیری

کارول، یادگیری در مکاتب پدیده مبتنی بر وقت یا زمان می‌باشد. به این مفهوم که هر چه زمان یادگیری بیشتر باشد کمیت و کیفیت یادگیری نیز بیشتر خواهد بود. کارول، بر خلاف دانشمندان عرصه روان‌شناسی تربیتی قبل از او، استعداد را نه به عنوان یک پدیده ثابت ارثی، بلکه به شکل کمیت زمانی که شخص نیاز دارد تا مطلبی را یاد بگیرد تعریف می‌کند. بر مبنای این تعریف، اگر به شاگرد زمان یا وقت مورد نیاز برای رسیدن به سطح معینی از یادگیری داده شود و اگر او از این زمان برای یادگیری مدنظر استفاده کند، به این اساس تقریباً به سطح کامل یادگیری یک درس می‌رسد. ولی اگر به شاگرد وقت کافی برای یادگیری داده نشود یا به او زمان کافی داده شود اما از وقت استفاده کامل و درست نکند، یادگیری که لازم پنداشته می‌شود صورت نخواهد گرفت.

بنجامین بلوم (1968) benjamin bloom این مدل تئوریک را به یک مدل عملی برای یادگیری محصلان و شاگردان مبدل کرده است. وی به این باور است که اگر استعداد یادگیری مبتنی بر زمانی است که شاگرد برای یادگیری نیاز دارد، پس می‌توان امکاناتی را فراهم کرد که تمام شاگردان صنف در یادگیری به سطح دل‌خواه (حد تسلط) برسند. این نحوه کار در پروسه آموزش اساس شیوه تدریس برای یادگیری در حد تسلط را تشکیل می‌دهد. به عبارت دیگر، در شیوه تدریس برای یادگیری در حد تسلط این طور توجه می‌شود که عملاً همه شاگردان و محصلان می‌توانند تمام مطالب و موضوعات درسی که در مکتب یا تحصیلات عالی درس داده می‌شود یاد بگیرند، مشروط بر اینکه به آنها وقت لازم برای یادگیری داده شود، همچنین هر زمانی که شاگردان ضرورت به کمک داشته باشند به آنها کمک و راهنمایی صورت بگیرد و برای رسیدن به حد تسلط یک ملاک مشخص وجود داشته باشد. (۳)

هدف از تسلط مقدار یادگیری واقعی شاگرد می‌باشد، لذا تسلط هم به ثمره مطلوب یادگیری و هم به سطح قابل قبول از نتیجه‌ای که حاکی از

موفقیت در یادگیری باشد مرتبط است. مفهوم تسلط به مفاهیم کفایت و مهارت نزدیک است، اما با آنها تفاوت دارد. تسلط یافتن بخشی از کفایت یافتن و ماهر شدن، می باشد. تسلط عنصر ذهنی کفایت را تشکیل می دهد. شاگرد با کفایت کسی است که بر مطلب تسلط یافته باشد. به هر حال کفایت، بر علاوه تسلط، شامل کسب اعتماد به خود یا حس مقابله با مشکل نیز می باشد. این اعتماد به خود، عنصر عاطفی کفایت می باشد. اگرچه تسلط به موثریت پروسه یادگیری در به وجود آوردن یادگیری بهتر اشاره دارد، مهارت به کارآمد بودن استفاده از یادگیری، بعد از آن که یادگیری انجام شد، اشاره دارد. به طور مثال، یک محصل روان شناسی تربیتی را در نظر بگیریم که به او یاد داده می شود تا اصول انگیزه معین را در پلان درسی خود رعایت کند، هنگامی که از او خواسته می شود این کار را عملاً در صنف درسی انجام دهد، در آغاز؛ کار او با شک و تردید و احتیاط همراه بوده و به کندی انجام می شود. اما نتیجه کارش حاکی از نویدی است که قادر به استفاده از اصول مورد نظر رابطه دارد. بعد از سپری شدن زمان و تکرار این عمل از جانب محصل یا شاگرد، کار او نسبتاً با سرعت و مفیدیت انجام می شود. پس می توان گفت که وی در کار خود ماهر شده است. معنا و مفهوم آن این است که در ابتدا ما به یک موضوع تسلط پیدا می کنیم، بعد به ما مهارت دست می دهد. یعنی شاگرد یا هر فرد دیگر باید ابتدا بالای موضوع یا مطلب درسی تسلط یابد تا بعد بتواند در آن ماهر شود. در همین مورد می توانیم بگوییم که شاگردان از طریق تمرین، یادگیری هایی را که قبلاً بالای آنها تسلط پیدا کرده اند مهارت کسب می کنند. پس مهارت همانند مفهومی می باشد که روان شناسان آن را «پراآموزی» نام گذاری کرده اند، در حالی که تسلط یافتن مفهوم «یادگیری اصلی یا اولیه» را افاده می کند. (۴)

بنا بر توضیحات بالا، رابطه بین تسلط، کفایت و مهارت قرار ذیل است: تسلط پیش شرط کفایت و مهارت محسوب می شود. پیامدهای مثبت عاطفی توأم

با تسلط یابی باعث می شوند که شاگرد یا هر فرد دیگر به کفایت برسد و از طریق تکرار و تمرین و استفاده مکرر از آموخته ها و اندوخته های خود، فرد با کفایت به فرد ماهر تبدیل شود.

اولین مرحله شیوه تدریس برای یادگیری در حد تسلط، بر مبنای ساختار عمومی پلان درسی که همان تعیین هدف کلی یا عمومی و اهداف خصوصی (اهداف بین راه یا اهداف دقیق رفتاری) پیش نیاز یا مقدمه کلی درس، آمادگی اهداف درس قبلی و ارزیابی مقدماتی از درس قبلی است، تهیه و تدوین می شود. تهیه پلان درسی با تمام مراحل آن، معلم قبل از داخل شدن به صنف و ارائه درس نزد خود باید داشته باشد. در شیوه تدریس برای یادگیری در حد تسلط، علاوه بر ارزیابی آغازین یا ارزیابی از درس قبلی، دو نوع ارزیابی دیگر یعنی ارزیابی تکوینی (تشخیصی در جریان درس) formative و ارزیابی تراکمی summative (نهایی) مورد استفاده قرار می گیرند که برای هر یک آنها تعیین حد تسلط لازم است. ارزیابی تراکمی یا همان امتحان جامع نهایی به طور متداول در پایان هر سمستر گرفته می شود و نتایج آن برای این که شاگردان در یادگیری مطالب درسی بر مبنای اهداف درس به حد تسلط رسیده اند یا نه استفاده می شود. اما ارزیابی تکوینی در آخر مرحله یک ساعت درسی اجرا می شود و هدف آن تشخیص نقاط قوت و ضعف فعالیت ها و تدابیر درسی معلم و سعی و تلاش یادگیری شاگردان است. هر دو نوع ارزیابی به نوعی محک یا معیار عملکرد ضرورت دارند که نشان دهند شاگردان در یادگیری اهداف درس به حد تسلط رسیده اند یا خیر. بلاک (۱۹۷۲) غرض تعیین معیار عملکرد در دستیابی به حد تسلط گفته است که این معیار باید دارای ویژگی های ذیل باشد:

- معیار بر مبنای همان تصمیم و اهمیتی باشد که انتخاب اهداف بر آن مبتنی است.

- معیار به نحوی مشخص شود که معلم بتواند آن را از نظر منطقی یا تجربی بر دیگر معیارها ترجیح



دهد.

- معیار به نحوی مشخص شود که منابع کافی و لازم، وقت و زمان در اختیار شاگرد قرار داشته باشد تا آن معیار تکمیل و قابل دستیابی باشد. (۵)

در شیوه تدریس و یادگیری در حد تسلط معلم باید محتوای درس خود را طوری به ساعات درسی تقسیم کند که هر ساعت درسی در برگرفته تعداد اندکی هدف درسی باشد. چنانچه تسلط یافتن شاگرد یا محصل بر همین اهداف اندک و محدود منتج به تسلط یابی او بر کل اهداف درس می شود. برای تقسیم کردن محتوای کتاب درسی به یک ساعت درسی بر مبنای شیوه تدریس در حد تسلط حداقل دوراه وجود دارد. یکی این که با مراجعه به محتوای کتاب که هر یک جزء یا دو سه جزء مرتبط به هم محتوا را که دارای اهداف هم مانند هستند برای یک ساعت درسی تنظیم کنیم. طریق دیگر استفاده از بخش ها یا فصل ها به عنوان ساعات درسی تدریس و یادگیری می باشد. البته

اگر فصل ها زیاد مختصر باشند از دو، سه فصل مرتبط به هم به عنوان یک ساعت درسی استفاده شود و اگر فصل های کتاب بسیار مفصل باشند می توانیم آنها را در چند ساعات درسی تقسیم و تنظیم کنیم.

اگر چه شیوه تدریس برای یادگیری در حد تسلط در مجموع یک شیوه آموزش فردی (هر شاگرد به حد کافی و لازم باید یاد بگیرد) می باشد، به هر حال این شیوه به طور جمعی یا گروهی اجرا می شود، یعنی از طریق یک معلم و چندین شاگرد. به عبارت دیگر، در این شیوه تدریس شاگردان همه با هم چیزی را که معلم درس می دهد، یاد می گیرند و در جریان درس به شکل گروهی یا جمعی از یک درس به درس دیگر پیش می روند.

در شروع شیوه تدریس برای یادگیری در حد تسلط، مانند دیگر شیوه های تدریس، معلم باید برای شاگردان یا محصلان به دقت معلوم و مشخص کند که در پایان هر ساعت درسی و همچنین در پایان هر سمستر چه

انتظاراتی از آنها خواهد داشت. برای این منظور لازم است تا اهداف درس هر ساعت درسی را قبل از ارائه درس جدید در اختیار شاگردان قرار دهد. بعد از توضیحات لازم در باره موضوع و اهداف نخستین ساعت درسی، نوبت به ارزیابی درس گذشته و کسب اطمینان از این که، با توجه به اهداف درس قبلی یا آمادگی درس قبلی پیش بینی شده در پلان درسی، همه شاگردان آمادگی لازم برای یادگیری اهداف درس جدید را دارند، می رسد. اگر نتایج ارزیابی درس قبلی نشان دادند که شاگردان آمادگی کافی برای یادگیری اهداف درس جدید را ندارند، قبل از همه معلم باید به جبران و رفع این نواقص اقدام کند.

تدابیر بعدی معلم، بعد از رفع کمبودهای درس قبلی شاگردان، ارائه درس جدید به صورت جمعی یا گروهی می باشد. منظور استفاده از راه های مختلف است که از آن طریق معلم و شاگردان به فعالیت یاددهی و یادگیری بپردازند. برای برآورده شدن این مقصد، معلم می تواند به شیوه های آتی متصل شود: ارائه لکچر، بحث گروهی، استفاده از وسایل سمعی و بصری، استفاده از ورکشاپ های آموزشی، وظایف خانگی، فعالیت های لابراتواری و غیره. بعد از ارائه درس نوبت به ارزیابی تکوینی یا تشخیصی، ارزیابی نقاط قوت و ضعف شاگردان و فعالیت های معلم می رسد. چیزی که بیشتر از هر چیز دیگر شیوه تدریس برای یادگیری در حد تسلط را از سایر شیوه های تدریس متمایز می سازد کاربرد این ارزیابی و استفاده از نتایج آنها برای بهتر شدن یاددهی و یادگیری می باشد. ارزیابی تکوینی یا تشخیصی شامل سؤالاتی بر مبنای اهداف هر ساعت درسی است که بعد از ارائه درس و یادگیری شاگردان تطبیق می شود. در نتیجه استفاده از این آزمون ها، هر یک از شاگردان از چگونگی یادگیری و پیشرفت خود در رسیدن به اهداف درس آگاهی پیدا می کنند. برای هر ساعت درسی دو آزمون تکوینی مشابه یا معادل ضرور است. یک امتحان یا آزمون قبل از ارائه درس بعدی مورد اجرا قرار می گیرد و هدف آن

تشخیص مشکلات یادگیری شاگردان در درس جمعی یا گروهی ساعت قبلی است. آزمون یا امتحان دوم بعد از ارائه درس اصلاحی به منصفه اجرا قرار می گیرد و هدف از آن کسب معلومات از این مطلب می باشد که درس اصلاحی مؤثر واقع شده است یا نه. بعد از اجرای فورم اول آزمون تکوینی و کشف مشکلات یادگیری شاگردان، معلم باید به طرح و ارائه درس اصلاحی برای شاگردانی که موفقیت کامل به دست نیاورده اند، یعنی به حد معیار تسلط نرسیده اند، اقدام کند. درس اصلاحی که معمولاً اما نه الزاماً، به طور فردی به شاگردان ارائه می شود باید همان اهداف مرتبط به درس اصلی گروهی را دربرداشته باشد، به عبارت دیگر در تدریس اصلاحی نوع فعالیت های یادگیری باید فعالیت های به کار رفته در تدریس اصلی یعنی صنف درسی متفاوت باشد. به طور مثال، اگر در تدریس اصلی گروهی از شاگردان یا محصلان خواسته می شود که کتاب درسی را مطالعه کنند، در تدریس اصلاحی می توان از آنها (به شکل انفرادی یا چند نفری) خواست تا به صحبت یا سخنرانی معلم توجه نمایند، یا در بحث مربوط به سؤالات امتحان تشخیصی اشتراک ورزند و غیره.

اگر امکانات محدود باشد و اجرای شیوه های متنوع تدریس و فعالیت های مختلف یادگیری ممکن نباشد، می توان از شیوه های تدریس و یادگیری مشابهی در هر دو نوع تدریس اصلی و اصلاحی استفاده کرد. مثلاً اگر فعالیت عمده یادگیری در درس اصلی خواندن کتاب درسی باشد، برای تدریس اصلاحی می توانیم از شاگرد بخواهیم تا قسمت هایی از همان کتاب را دوباره بخواند.

اسلاوین (۱۹۹۱) گفته است که کیفیت درس اصلاحی معلم ضامن موفقیت شیوه تدریس برای یادگیری در حد تسلط می باشد. این روانشناس تربیتی بهترین شیوه استفاده از درس اصلاحی را انجام فعالیت های یادگیری خارج از وقت معمول ساعت درسی مکتب یا خارج از مکتب می پندارد و می افزاید

که مهمترین افراد برای درس اصلاحی شاگردان: هم‌صنفیان، والدین داوطلب، معلمان آموزش استثنایی یا کامپیوتر می‌توانند مورد استفاده قرار گیرند. با این همه در اکثر موارد، ملاحظات عملی حکم می‌کند که درس اصلاحی در ضمن ساعت درسی ارائه شود، علاوه بر آن ارائه تدریس با شیوه در حد تسلط مربوط شرایط و چگونگی وضعیت مکتب، خانواده و محیط‌زیست می‌شود. (۶)

هنگامی که برای شاگردان درس اصلاحی داده می‌شود، شاگردان باید به دو گروه تقسیم شوند. گروه اول که به حد تسلط رسیده در یک قسمت صنف جدا شوند و برای‌شان مطالب اضافی برای مطالعه و یادگیری در اختیارشان گذاشته شود تا بیکار نمانند. گروه دوم که به حد تسلط نرسیده‌اند در قسمت دیگر صنف جمع شوند و به آنها درس اصلاحی داده شود، بعد از ارائه درس اصلاحی، آزمون تکوینی برای بار دوم اجرا گردد. بعد از حاصل نمودن اطمینان از این‌که این شاگردان در نتیجه درس اصلاحی موفق به رفع مشکلات یادگیری درس خود شده‌اند و به اهداف درس موردنظر رسیده‌اند، بعد به ارائه درس بعدی پرداخته شود. به همین ترتیب مانند درس اول تا آخرین ساعت درسی یا یک سمسטר و یا یک سال تعلیمی ادامه پیدا می‌کند. شایان ذکر است که ادامه تدریس با روش در حد تسلط، ارتباط به برنامه و تصمیم مکتب دارد، آیا این روش یا شیوه برای یک یا چند مضمون از طرف مکتب یا هر نهاد دیگر تعلیمی و تربیتی وزارت معارف یا تحصیلات عالی پلان شده یا این‌که یک پلان تجربی برای چند ساعت درسی... مورد استفاده و آزمایش قرار می‌گیرد. بعد از نهایی شدن ساعت‌های درسی به اهدافی که تذکر داده شد، معلم ارزیابی نهایی (تراکمی) را مورد تطبیق قرار می‌دهد. این ارزیابی دربرگیرنده تمام اهداف ساعات درسی با شیوه در حد تسلط که قبلاً تدریس و یاد گرفته شده است می‌باشد. نتیجه این ارزیابی هم برای نمره دادن به شاگردان و هم برای قضاوت راجع به میزان تأثیرات پلان درسی ارائه درس

معلم مورد بررسی قرار می‌گیرد. از طریق این آزمون شده می‌تواند که یادگیری‌های متراکم شاگردان در یک تجربه یا یک دوره تعلیمی تعیین شود.

آندرسون و بلاک (۱۹۷۷) برای ارزیابی تراکمی (امتحان نهایی) از یادگیری در حد تسلط، پیشنهاد ذیل را ارائه کرده‌اند: در آغاز باید معلم به شاگردان نمره بدهد، البته مبنی بر اصولی که شرح آن قبلاً ارائه شد، سیستم نمره‌گذاری معلم باید مبتنی بر اهداف درس و معیارهای یادگیری در حد تسلط باشد. معلم باید بر اساس نتایج امتحان جامع نهایی تعیین کند که چند شاگرد به حد تسلط رسیده‌اند و چند شاگرد در این ارزیابی نهایی موفق نشده‌اند که بر اساس همین بررسی به آنها نمرات کامیابی یا ناکامی داده می‌شود. البته اگر شیوه تدریس برای یادگیری در حد تسلط بنا بر اصول آن اجرا شود و تمام شاگردان مرحله به مرحله به هدف‌های ساعات درسی که در پلان درسی تسجیل شده است برسند، در آزمون نهایی نیز که بر اساس اهداف ساعات درسی تهیه می‌شود، موفقیت لازم را بدست می‌آورند و کامیاب می‌شوند. (۷)

بعد از به دست آوردن نتایج ارزیابی تراکمی یا نهایی و تعیین درجه موفقیت شاگردان، معلم می‌تواند به قضاوت راجع به تأثیرات پلان درسی و فعالیت‌های خود در رابطه به مطالبی که به شاگردان درس داده است اقدام کند. در صورتی که نتایج نشان دهنده عدم موفقیت کامل باشد باید به تجدیدنظر در مراحل پلان درسی و ارائه درس خود پردازد و به رفع نواقص آن تلاش ورزد تا در اجرای پلان درسی خود با شاگردان جدید موفقیت بیشتر حاصل نماید.

نمرات امتحان اول تکوینی یا نهایی، معلومات در مورد کیفیت تدریس و یادگیری شاگردان را به دست می‌دهد. اوسط کم نمرات این امتحانات نشان‌دهنده وجود مشکلات در شیوه‌های تدریس اصلی ساعت درسی می‌باشد. اوسط کم نمرات آزمون‌های تکوینی یا نهایی دوم که بعد از درس اصلاحی مورد اجرا قرار می‌گیرند نشان دهنده نواقص در درس اصلاحی می‌باشد

و بالاخره اوسط کم نمرات امتحان نهایی یا تراکمی از وجود مشکلات در پلان درسی و فعالیت‌های معلم حاکی است. این معلومات معلم را قادر می‌سازند تا به رفع نواقص مراحل مختلف پلان درسی و شیوه‌های تدریس خود پردازد.

تحقیقات انجام شده در مورد مؤثریت شیوه تدریس برای یادگیری در حد تسلط در مجموع نشان داده‌اند که این شیوه بر پیشرفت تحصیلی شاگردان، به خصوص شاگردان ضعیف تأثیر مثبت دارد. جدیدترین بررسی‌های انجام شده راجع به این شیوه تدریس یکی توسط اسلاوین (۱۹۸۷) و دیگری توسط کولیک kulik، کولیک و بانگرت - در اونز bangert-drowns (۱۹۹۰) انجام شده که هر دو در مجموع این شیوه را موفقیت‌آمیز توصیف کرده‌اند. در آزمایش‌هایی که برای تعیین مؤثریت شیوه تدریس در حد تسلط از امتحان معلم ساخته شده (سؤالات بر مبنای اهداف درس) استفاده شده مؤثریت بهتر و بیشتر نسبت به آزمایش‌هایی است که در آنها از امتحان استاندارد شده استفاده شده است. دلیل مؤثریت آزمایش‌های نوع اول این است که سؤالات امتحان معلم ساخته بیشتر از سؤالات امتحان استاندارد شده محتوای مطالب تدریس شده را منعکس می‌کنند، پس طبیعی به نظر می‌رسد که شاگردان موفقیت بیشتر در این امتحانات نشان دهند. (۸)

در نتیجه، شیوه تدریس برای یادگیری در حد تسلط یک شیوه کارا و از لحاظ کمک به شاگردان برای رسیدن به معیارهای از قبل تعیین شده پیشرفت تحصیلی یک شیوه مفید و موثر محسوب می‌شود. بنابر این، استادان و معلمان گرامی هم در مکاتب و هم در مؤسسات تحصیلات عالی از این روش در پروسه تدریس و یادگیری شاگردان در موارد لازم و ممکن استفاده نمایند و همچنان در ترویج آن نیز مبادرت ورزند.

پیشنهادات:

۱- آخرین نتایج تحقیقات دانشمندان روان‌شناسی

تربیتی و علوم تربیتی، راجع به شیوه تدریس در حد تسلط، شامل نصاب درسی پوهنخی‌های تعلیم و تربیه پوهنتون‌ها و دارالمعلمین‌های کشور شود.

۱- برای محصلان ستاژ (دوره پراکتیک)، هنگام تدریس آموزی در مکاتب تجربوی و یا هر مکتب دیگر، راجع به شیوه تدریس در حد تسلط از طرف استادان راهنما کمک و راهنمایی گردد.

۲- اعضای نظارت تعلیمی، آمرین دیپارتمنت‌ها و معلمان مجرب و مسلکی، هنگام مشاهده مستقیم از دروس معلمان جدیدالتقرر و غیر مسلکی را در باره شیوه تدریس در حد تسلط کمک و راهنمایی نمایند.

۳- معارف افغانستان در موارد لازم و ممکن، شیوه تدریس در حد تسلط را در مکاتب کشور تجربه و آغاز نماید.

مآخذ:

۱- رابرت.ای. اسلاوین، روان‌شناسی تربیتی، مترجم، یحیی سید محمدی، ۱۳۸۷، ص ۳۴۹.
۱- علی اکبر سیف (داکتر)، روان‌شناسی آموزش و یادگیری، ۱۳۸۴، ص ۴۱۰.

۲- امان لله صفوی، روش‌ها فنون و الگوهای تدریس، ۱۳۸۵، ص ۴۱، ۴۲.

۳- جان.ای. گلاور، راجر.اچ. برونینگ، روان‌شناسی تربیتی، مترجم، علی نقی خرازی، چاپ هشتم، ۱۳۸۸، ص ۲۰۲.

۴- علی اکبر سیف (داکتر)، روان‌شناسی آموزش و یادگیری، ۱۳۸۴، ص ۴۱۴، ۴۱۳.

۵- رابرت.ای. اسلاوین، روان‌شناسی تربیتی، مترجم، یحیی سید محمدی، ۱۳۸۷، ص ۳۵۱.

۶- علی اکبر سیف (داکتر)، روان‌شناسی تربیتی، مطبوعه پیام نور، چاپ سیزدهم، ۱۳۸۴، ص ۲۰۸، ۲۰۷.

۷- علی اکبر سیف (داکتر)، روان‌شناسی آموزش و یادگیری، مطبوعه آگاه، چاپ چهاردهم، ۱۳۸۴، ص ۴۲۱.



فرایند ارزیابی و مفاهیم وابسته به آن در نظام تعلیمی

چکیده

مقاله حاضر با توجه به رویکرد توصیفی به بررسی فرایند ارزیابی و مفاهیم وابسته به آن در نظام تعلیمی می‌پردازد. نگارش این مقاله براین فلسفه استوار بوده است که یکی از مهمترین و اساسی‌ترین مسؤولیت‌های دست اندرکاران و استادان معارف، اصلاح پیوسته فرایند آموزش و یادگیری به منظور نیل به هدف‌های تعلیمی بوده و هدف از آن، کسب آگاهی از میزان موفقیت برنامه‌ها یا سیاست گذاری‌های تعلیمی است و امروزه نیز در فعالیت‌های تعلیمی بسیاری از کشورها دیده می‌شود. در نظام تعلیمی هر کشوری، استفاده از واژه‌های ارزیابی، اندازه‌گیری و سنجش و ایجاد مکانیزم‌های برای انجام ارزیابی متداول شده است. برخی به تعبیر شخصی برای این واژه‌ها معانی ویژه منظور می‌کنند و تفاوت‌ها و شباهت‌های را به این واژه‌ها ارایه می‌دارند که موضوع بحث این مقاله

است. روش مطالعه در این مقاله اسنادی بوده و کوشش برین شده که اولاً تعاریف و بعداً مفاهیم ارزیابی و مفاهیم وابسته به آن ارایه گردد. و در قدم دوم این مفاهیم باهم مقایسه گردیده، اهداف، اهمیت و ضرورت، انواع و روش‌های ارزشیابی ملاک‌ها، نشانگرها، استندردها و کار برد آن‌ها در ارزیابی تعلیمی بیان گردد. آنچه که در این مقاله مهم جلوه می‌کند این است که ارزیابی و ارزشیابی در یک معنا و مفهوم بکار رفته است. هدف از مقاله حاضر بررسی ارزیابی و مفاهیم وابسته به آن در نظام تعلیمی می‌باشد که بسیاری از محققان، خوانندگان و دست‌اندر کاران معارف بر داشت‌های متفاوتی را از این واژه‌ها منظور می‌دارند و بکار می‌برند.

کلمات کلیدی

ارزیابی، ارزشیابی، اندازه‌گیری، سنجش، آزمون و آزمودن

مقدمه

از آغاز پیدایش تعلیم و تربیت رسمی در جوامع تا به امروز، تغییرات و تحولات بسیاری در نظام‌های تعلیمی روی داده است. در نظام تعلیم و تربیت، یکی از ضروری‌ترین تحولات و پیشرفت‌ها، تحول در نگرش، آموزش و شیوه ارزیابی برنامه‌های درسی، شاگردان، معلمان و مدیران اجرایی نظام تعلیمی است. نیاز به فرایند ارزیابی (ارزشیابی) تعلیمی در همه زمینه‌های مربوط به فعالیت‌های تدریس و یادگیری اجتناب ناپذیر است. این نیاز، بویژه زمانی که تعلیم و تربیت دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می‌گردد بیش از هر زمان دیگر احساس می‌شود؛ زیرا ارزیابی همواره در اجرای موثر و موفق برنامه‌های تعلیمی نقشی اساسی داشته و دارد. طرح اندیشه‌ها، نظریه‌ها و روش‌های جدید از طرف صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت با هدف ارتقای کیفیت عملکرد معلمان، کاهش پدیده منفی تعلیمی، جلوگیری از اتلاف وقت و از دست دادن فرصت‌ها، و ارتقا و حفظ نتایج مطلوب تعلیمی، ضرورت فرایند ارزیابی را بر مسئولان و مدیران تعلیم و تربیت بیش از پیش آشکار ساخته است.

اینکه تا چه اندازه نظام‌های تعلیمی کشور به نیازهای فرد و جامعه پاسخ می‌دهند؟ تا چه اندازه این نظام‌ها با تحولات تکنولوژیکی، جهان‌گرای اقتصاد و نیز تغییرات سیاسی و اجتماعی، بویژه آنچه در محیط پیرامونی رخ می‌دهد، هماهنگ هستند؟ تاچه اندازه رشد توانایی‌های فردی و توسعه نظام‌های تعلیمی در جهت توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور است؟ تا چه اندازه عملکرد فعالیت‌های تعلیمی در سطح صنف درس، مکتب و نظام تعلیمی از مطلوبیت برخوردار است؟ پاسخ به این سوال‌ها و سوال‌های مشابه مستلزم استفاده از مکانیزم ارزشیابی تعلیمی است. به کار گرفتن این مکانیزم شرایط لازم را برای شفافیت عملکرد و پاسخگوی نظام‌های تعلیمی فراهم می‌کند. به عبارت دیگر ارزشیابی تعلیمی آینه‌ای فراهم می‌آورد تا تصمیم‌گیران و دست‌اندرکاران

فعالیت‌های تعلیمی، تصویری از چگونگی فعالیت‌ها به دست آورند؛ با استفاده از این تصویر از نظام‌های تعلیمی مراقبت بیشتری به عمل آورند تا در راستای پاسخگوی به نیازهای فرد و جامعه کیفیت نظام‌های تعلیمی ارتقا یابد.

بنابراین، مکانیزم ارزشیابی وسیله‌ای است که بدون استفاده از آن، فعالیت‌های تعلیمی صرفاً «رهاکردن تیر در تاریکی» خواهد بود. ارزشیابی تعلیمی کمک می‌کند نیازهای تعلیمی شناسایی شود، بر اساس این نیازها، برای نظام‌های درسی و تعلیمی هدف‌گذاری شده و برنامه‌های تعلیمی مطلوب تدوین شود. سپس برای تحقق هدف‌ها، سازماندهی لازم به عمل آید و انجام امور هدایت و رهبری شود.

در نظام تعلیمی هر کشوری، استفاده از واژه‌های ارزشیابی، ارزیابی، اندازه‌گیری و سنجش و ایجاد مکانیزم‌های برای انجام ارزیابی متداول شده است. برخی به تعبیر شخصی برای این واژه‌ها معانی ویژه منظور می‌کنند. واژه ارزیابی از نظر واژه‌شناسی به معنی «بررسی کردن ارزش» یک عامل (ارج یابی) تعریف شده است. درک عمومی واژه ارزشیابی بیشتر با تقویم کردن جنبه‌های معنوی یک عامل همراه بوده است. اما از نظر تخصصی در علوم تربیتی، میان ارزیابی تعلیمی و ارزشیابی تعلیمی تفاوت وجود ندارد. از این رو، تفاوت معنایی این دو تعبیر صرفاً متأثر از درک افراد است و بر مبنای دانش تجربی استوار نیست.

تعریف مفاهیم

اندازه‌گیری: اندازه‌گیری عبارت است از فرایندی که تعیین می‌کند یک شخص یا یک شی چه مقدار از یک ویژگی بر خوردار است. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۰)

سنجش: سنجش یک اصطلاح کلی است و به صورت فرایندی تعریف می‌شود که برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز تصمیم‌گیری درباره شاگردان، برنامه‌های درسی، و سیاست‌های تعلیمی مورد استفاده قرار می‌گیرد. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۴)

آزمون: آزمون وسیله یا روشی نظامدار برای اندازه‌گیری نمونه‌یی از رفتار است و معمولاً به سؤالاتی اطلاق می‌شود که در اختیار شاگردان قرار می‌گیرد تا بدان پاسخ گویند. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۲)

آزمودن: وقتی که برای اندازه‌گیری یکی از ویژگی‌های روانی یا تربیتی یک فرد یا گروهی از افراد از آزمون استفاده می‌شود به این فعالیت آزمودن می‌گویند. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۴)

پرسش‌نامه: پرسش‌نامه به مجموعه‌یی سوال گفته می‌شود که هدف آن جمع‌آوری اطلاعات درباره ویژگی‌هایی از افراد است. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۳)

ارزشیابی: اصطلاح ارزشیابی (یا ارزیابی)، به طور ساده، به تعیین ارزش برای هر چیزی یا دوری ارزشی کردن گفته می‌شود. یا ارزشیابی به یک فرایند نظامدار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود به این منظور که تعیین شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۶)

تعریف عملیاتی

مفاهیم اندازه‌گیری

منظور از اندازه‌گیری فرایند یا فعالیتی است که تعیین می‌کند یک شخص یا یک شی چه مقدار از یک ویژگی برخوردار است. از این تعریف پیداست که در اندازه‌گیری اولاً ویژگی یا صفتی از یک شخص یا یک شی اندازه‌گیری می‌شود و ثانیاً آن ویژگی یا صفت به صورت عدد یا رقم مشخص می‌گردد. برای اندازه‌گیری ویژگی‌های مختلف اشیا و افراد از وسایل مختلفی استفاده می‌شود. مثلاً برای اندازه‌گیری ویژگی‌های فیزیکی، مثل طول و وزن اشیا یا قد و وزن افراد، از متر و ترازو استفاده می‌شود. متر و ترازو ویژگی‌های فیزیکی را به طور مستقیم اندازه می‌گیرند، لذا به این دسته از وسایل اندازه‌گیری وسایل اندازه‌گیری مستقیم می‌گویند. علاوه بر ویژگی‌های فیزیکی، رفتارهای آشکار یا محصولات رفتاری افراد را

نیز می‌توان به طور مستقیم اندازه‌گیری کرد. مثلاً تعداد دفعاتی که شاگرد در یک جلسه درس می‌زاش را ترک می‌کند می‌توان به طور مستقیم اندازه گرفت. (سیف، ۱۳۷۹ ص. ۶۱۳)

در اندازه‌گیری، ویژگی‌ها یا صفات اشیا و افراد تعیین می‌شوند و مقدار آن ویژگی‌ها یا صفات به صورت عدد یا رقم گزارش می‌شود. نیتکو، اندازه‌گیری تعلیمی را به نحو زیر تعریف کرده است: «شیوه نسبت دادن یک عدد (که معمولاً به آن نمره می‌گویند) به یک صفت یا ویژگی معین یک شخص به گونه‌یی که آن عدد در درجه‌یی از آن صفت یا ویژگی را که آن شخص از آن برخوردار است نشان دهد»

چنانکه از تعریف‌های بالا پیداست، در اندازه‌گیری، ویژگی یا صفتی که اندازه‌گیری می‌شود به صورت عدد یا رقم در می‌آید. مثلاً، به جای اینکه بگوییم حسن نسبت به سن و قدش لاغر است، می‌گوییم حسن ۱۶ سال دارد، قدش ۱۷۰ سانتی متر است، ولی تنها ۴۰ کیلوگرم وزن دارد. یا به عوض اینکه بگوییم پروین از زهرا باهوش تر است، می‌گوییم که ضریب هوش پروین ۱۱۱ ولی ضریب هوش زهرا ۱۰۲ است درین مثال‌ها، اعداد نسبت داده شده به افراد، حاصل اندازه‌گیری‌های هستند که از ویژگی-های جسمی و روانی آنان به عمل آمده اند.

اندازه‌گیری فرایند یا شیوه‌یی دقیق و نظامدار است. نانالی در تعریفی که از اندازه‌گیری به دست داده در کاربرد قاعده تاکید کرده است: «اندازه‌گیری دربرگیرنده قواعدی است برای نسبت دادن اعداد به اشیا (یا افراد) به گونه‌یی که صفت‌های از آنها را بصورت کمیت نشان دهد. منظور از کاربرد قاعده در اندازه‌گیری اینست که روش‌های نسبت دادن اعداد باید به طور روشن بیان شوند. مثلاً در نمره گذاری نتایج یک آزمون حساب، وقتی که جواب‌های درست شاگردان شمارش می‌شوند و به تعداد جواب‌های درست آنها نمره داده می‌شود، شاهد نمونه‌یی از کار برد قاعده در اندازه‌گیری هستیم. بنابراین، قواعد اندازه‌گیری «خط مشی‌های هستند

برای نشان دادن مقدار (یانوعی و ویژگی دیگر) شی مورد اندازه گیری». (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۰)

در بعضی موارد، قاعده اندازه گیری تا حدی ساده و بدیهی است که توضیح مفصل آن ضرورت ندارد، مانند زمانی که از خط کش برای اندازه گیری طول یک میز استفاده می شود. اما قواعد مربوط به اندازه گیری ویژگی های روانی و تربیتی افراد مانند هوش یا یادگیری شاگردان به بیان دقیق نیاز دارند. فایده بیان قواعد اندازه گیری این است که کمک می کند تا افراد مختلفی که می خواهند وسیله اندازه گیری را مورد استفاده قرار دهند آن را یکسان به کار بندند.

بیان قواعد اندازه گیری از جنبه های مهم استاندارد کردن یا میزان کردن آزمون های روانی و تربیتی است. بنا به گفته آیکن، «هرگونه ابزار اندازه گیری استاندارد شده باید دارای رهنما یا دستورالعمل روشنی برای اجرا و نمره گذاری باشد که به دقت به کار بسته شود و امکان تفسیر شخصی و سوگیری در نتایج وجود نداشته باشد» بنابراین، از مشخصات مهم آزمون های استاندارد شده یا میزان شده این است که افراد مختلفی که این وسایل اندازه گیری را بکار می بندند، نتایج یکسانی بدست می آورند. به عنوان نمونه، در صورتی یک آزمون هوش به خوبی استاندارد شده است که افراد مختلفی که آن را با گروه معینی از شاگردان مورد استفاده قرار می دهند نمرات هوشی یکسانی به دست آورند. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۱)

مفاهیم آزمون

گفتیم که اندازه گیری یک فرایند است. این فرایند نیاز به وسیله ای دارد که به آن وسیله اندازه گیری می گویند. برای اندازه گیری ویژگی های مختلف اشیاء و افراد از وسایل مختلفی استفاده می شود. مثلاً برای اندازه گیری ویژگی های فیزیکی، مثل طول و وزن اشیاء یا قد و وزن افراد، از متر و ترازو استفاده می شود. متر و ترازو ویژگی های فیزیکی را به طور مستقیم اندازه می گیرند. علاوه بر ویژگی های فیزیکی، رفتارهای

آشکار یا محصولات رفتاری افراد را نیز می توان به طور مستقیم اندازه گیری کرد. مثلاً تعداد دفعاتی که شاگردی در یک جلسه درس میزش را ترک می کند (رفتار آشکار) یا تعداد مسایل ریاضی را که درست حل می کند (محصول رفتار) می توان به طور مستقیم اندازه گرفت. برخلاف ویژگی های فیزیکی (جسمی) و رفتارهای آشکار که به طور مستقیم اندازه گیری می شوند، ویژگی ها یا صفات روانی مانند هوش، خلاقیت، انگیزش، نگرش، یادگیری، و مانند این ها را باید به طور غیر مستقیم اندازه گیری کرد، زیرا هیچ کس به طور مستقیم به این ویژگی ها دسترسی ندارد. معمول ترین وسیله اندازه گیری ویژگی ها یا صفات روانی آزمون است. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۲)

از آنجا که متخصص اندازه گیری به ویژگی روانی مورد نظرش دسترسی مستقیم ندارد تا مانند یک ویژگی جسمی با یک رفتار آشکار آن را مستقیماً اندازه بگیرد، ناچار است به رفتارهای از فرد که به گمان او معرف ویژگی روانی مورد نظر هستند مراجعه کنند و به اندازه گیری آنها بپردازد. مثلاً رفتارهای از افراد که معرف هوشمندی یا کم هوشی هستند اندازه می گیرد و براساس آنها تعیین می کنند که نمره هوشی هرکسی چقدر است، یا با پرسیدن سوال های از شاگردان صنف تعیین می کند که هریک از آنها چه مقدار از دانش و مهارت های درسی را که قرار بوده است یاد بگیرد یاد گرفته است.

رفتارهای معرف ویژگی های روانی بسیار متنوع اند و بنابراین نمی توان همه آنها را اندازه گیری کرد. مثلاً، اگر بخواهیم تمام رفتارهای را که معرف هوشمندی یا یادگیری یک موضوع درسی اند فهرست کنیم در هیچ آزمونی نمی گنجند. بنابراین، متخصص اندازه گیری نمونه ای از رفتارهای مورد نظرش را انتخاب می کند و آزمون خود را برپایه آن نمونه بنا می نهد. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۲)

تعریف آزمون به اندازه کافی گسترده است که پرسش نامه را هم شامل می شود. از این رو، بعضی

متخصصان روانسنجی بین آزمون و پرسش‌نامه تفاوت قایل نمی‌شوند. با این حال، این دو از جهاتی باهم فرق دارند، به گونه‌ای که می‌توان آنها را دو نوع ابزار اندازه‌گیری متفاوت تصور کرد. ما در این جا تنها به تفاوت آنها از لحاظ موضوع مورد اندازه‌گیری اشاره می‌کنیم.

تفاوت مهم بین آزمون و پرسش‌نامه در این است که به کمک آزمون توانایی‌ها اندازه‌گیری می‌شوند، اما پرسش‌نامه ویژگی‌های غیر توانایی را می‌سنجد. به همین دلیل، به آزمون ابزار اندازه‌گیری عملکرد پیشینه گفته می‌شود، در حالی که پرسش‌نامه ابزار اندازه‌گیری عملکرد نوعی نام دارد. عملکرد پیشینه حد اکثر توانایی فرد را در زمینه مورد سنجش نشان می‌دهد؛ عملکرد نوعی وضع معمول فرد را معرفی می‌کند.

آزمون‌های که برای اندازه‌گیری عملکرد پیشینه مورد استفاده قرار می‌گیرند تعیین می‌کنند که افراد به چه خوبی از عهده انجام کارها بر می‌آیند، به چه خوبی مهارت‌ها و موضوع‌های مختلف را یاد گرفته‌اند، و شایستگی‌شان در زمینه‌های گوناگون چقدر است. نمونه آزمون‌هایی که عملکرد پیشینه را می‌سنجند عبارت اند از آزمون‌های هوش و استعداد و پیشرفت تحصیلی. پرسش‌نامه‌های سنجش عملکرد نوعی برای سنجش توانایی‌ها به کار نمی‌روند؛ بلکه به کمک آن‌ها وضع معمول و طبیعی افراد اندازه‌گیری می‌شود. نمونه ابزارهای سنجش عملکرد نوعی عبارت اند از پرسش‌نامه‌های شخصیت و نگرش و علاقه.

به رغم وجود تفاوت در بین آزمون و پرسش‌نامه، آن‌ها در تعریف مشترک اند. گفتیم که آزمون به نمونه‌یی از رفتارهای معرف یک ویژگی مانند هوش گفته می‌شود که معمولاً به صورت مجموعه‌یی سوال کتبی (قلم و کاغذی) برای پاسخگویی در اختیار آزمون شوندگان قرار می‌گیرد. پرسش‌نامه نیز در برگرفته نمونه رفتارهای معرف یک ویژگی مانند نگرش است که آن نیز غالباً (اما نه همیشه) به صورت کتبی برای پاسخگویی در اختیار پاسخ دهنده‌گان قرار می‌گیرد.

از لحاظ تعریف، می‌توان گفت که پرسش‌نامه «به مجموعه‌یی سوال گفته می‌شود که هدف آن جمع‌آوری اطلاعات درباره ویژگی‌هایی از افراد است». وجه اشتراک دیگر آزمون و پرسش‌نامه این است که هر دو ابزار سنجش کمی اند، یعنی نتیجه اندازه‌گیری به وسیله آن‌ها در قالب عدد و رقم (یعنی نمره) گزارش می‌شود. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۲)

مفاهیم آزمودن

بنا به تعریف، وقتی که برای اندازه‌گیری یکی از ویژگی‌های روانی یا تربیتی یک فرد یا گروهی از افراد از آزمون استفاده می‌شود به این فعالیت آزمودن می‌گویند. در تعریف آزمون گفتیم که آزمون نمونه‌یی از رفتارهای مورد نظر را اندازه می‌گیرد. از این رو، «اندازه‌گیری متغیرهای روانشناختی به وسیله تدابیر یا روش‌هایی که به منظور کسب نمونه‌های از رفتار طراحی شده‌اند آزمودن روانی یا روان آزمایی نام دارد». هرچند که فعل آزمودن از اسم آزمون مشتق می‌شود، و گرچه ما آزمون را از پرسش‌نامه جدا فرض کردیم، اما آزمودن هم به کار بست آزمون و هم به استفاده از پرسش‌نامه برای سنجش ویژگی‌های روانی گفته می‌شود. از این رو، ما هم به اندازه‌گیری یک ویژگی توانایی (مثلاً هوش) به کمک یک آزمون هوش و هم به اندازه‌گیری یک ویژگی غیر توانایی (مثلاً شخصیت) به کمک یک پرسش‌نامه شخصیت آزمودن می‌گوییم. از آنجا که آزمون یک وسیله اندازه‌گیری است، هر وقت آزمودن صورت می‌پذیرد یعنی آزمونی به کار می‌رود و نوعی اندازه‌گیری انجام می‌شود، اما هر نوع اندازه‌گیری الزماً آزمودن نیست. اندازه‌گیری از آزمودن مفهوم گسترده تری دارد، زیرا آزمون نوعی خاصی از اندازه‌گیری است. ممکن است اندازه‌گیری صورت پذیرد اما آزمونی درکار نباشد؛ یعنی اندازه‌گیری می‌تواند با استفاده از وسیله دیگری بجز آزمون انجام شود، مانند زمانی که یک معلم، از راه مشاهده و با شمردن تعداد دفعاتی که یک شاگرد هم صنفی کنار

دستی اش را آزار می‌دهد، رفتار پرخشاگرایانه او را اندازه می‌گیرد. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۴)

مفاهیم سنجش

اصطلاح دیگری نزدیک به اندازه‌گیری و آزمودن اصطلاح سنجش است. سنجش از آزمودن و اندازه‌گیری مفهوم گسترده‌تری دارد. چنان‌که دیدیم، وقتی که اندازه‌گیری صرفاً با استفاده از آزمون یا پرسش‌نامه انجام می‌شود آزمودن صورت می‌پذیرد، اما درس‌سنجش وسایل و فنون مختلفی برای جمع‌آوری اطلاعات به کار می‌روند. از جمله آن‌ها می‌توان به آزمون، پرسش‌نامه، مقیاس درجه‌بندی، فهرست و ارسسی، کار آزمایشگاهی، پروژه تحقیقی، امتحان شفاهی، تکلیف درسی، مصاحبه و مشاهده عملکرد و رفتار شاگردان در موقعیت‌های مختلف اشاره کرد. به عنوان نمونه، سانتروک گفته است «مشاهدات غیر رسمی می‌تواند در باره میزان انگیزش شاگردان نسبت به یادگیری موضوع‌های درسی اطلاعات مفیدی به شما بدهد. همچنین اگر رابطه خوبی با شاگردانتان داشته باشید پرسش‌های مستقیم از آنان در یک گفتگوی خصوصی شما را از چگونگی نگرش آنان نسبت به درس و مکتب آگاه خواهند ساخت».

وولفک می‌گوید متخصصان ارزشیابی و اندازه‌گیری این روزها به طور فزاینده‌یی از اصطلاح سنجش برای توصیف فرایند جمع‌آوری اطلاعات در باره یادگیری شاگردان استفاده می‌کنند. او در این باره گفته است:

سنجش اصطلاح کلی‌تری از آزمودن و اندازه‌گیری است، زیرا سنجش در برگیرنده همه راه‌های نمونه‌گیری و مشاهده مهارت‌ها، دانش و توانایی‌های شاگردان است.... سنجش هم می‌تواند به صورت رسمی انجام پذیرد، مانند اجرای آزمون‌ها، و هم به صورت غیر رسمی، مانند مشاهده اینکه چه کسی در کار گروهی به صورت رهبر گروه در خواهد آمد. سنجش هم می‌تواند به وسیله معلم صنف طراحی و

اجرا شود، و هم به وسیله موسسه‌های تعلیمی ادارات محلی، ایالتی و ملی. و امروزه سنجش از سوال‌ها و تمرین‌های قلم و کاغذی بسیار فراتر رفته و مشاهده عملکرد، ایجاد کار پوشه، و کارهای دست‌ساز یادگیرندگان را نیز شامل می‌شود. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۵)

اصطلاح سنجش بیشتر در حوزه روانشناسی بالینی و آموزش و پرورش به کار می‌رود، زیرا در روانشناسی بالینی و آموزش و پرورش، علاوه بر آزمون و پرسش‌نامه، از وسایل و روش‌های مختلف دیگری برای تعیین رفتارها و ویژگی‌های روانی و تربیتی افراد استفاده می‌شود، مانند مصاحبه، ایفای نقش، استفاده از دستگاه‌های روانی - فیزیولوژیکی، و مانند این‌ها. آرنلدز در توصیف سنجش در تعلیم و تربیت مطالب زیر را بیان داشته است:

«اصطلاح سنجش معمولاً به مجموعه کاملی از اطلاعاتی که توسط معلمان در باره شاگردان و صنوف‌شان جمع‌آوری و دسته‌بندی می‌شوند اشاره می‌کند. اطلاعات مربوط به شاگردان را می‌توان به طور غیر رسمی مثلاً از راه مشاهده یا مبادله کلامی به دست آورد. همچنین این گونه اطلاعات را می‌توان به صورت رسمی، مثلاً از طریق دادن تکالیف، آزمون‌های مختلف، و گزارش‌های کتبی کسب کرد. افزون بر این‌ها، اطلاعات مربوط به صنوف درس و آموزش معلمان نیز می‌تواند بخشی از سنجش به حساب آید.

تفاوت دیگر میان سنجش و اندازه‌گیری و آزمودن این است که هم اندازه‌گیری و هم آزمودن عموماً با کمیت سروکار دارند، اما سنجش الزاماً به کمیت منحصر نمی‌شود. به سخن دیگر، زمانی که اندازه‌گیری یا آزمودن صورت می‌پذیرد، نتیجه به صورت اعداد یا ارقام (کمیت) نشان داده می‌شود، اما نتیجه سنجش می‌تواند به صورت غیر کمی (توصیفی) گزارش شود. به عنوان مثال، وقتی که، به کمک یک آزمون ریاضی، یادگیری یک شاگرد مشخص می‌شود، نتیجه آن در قالب یک نمره که جنبه کمی دارد تعیین

می‌گردد، اما می‌توان رفتار اجتماعی یک شاگرد را در صنف درس با عنوان‌های پرخاشگر، سازگار و مانند این‌ها توصیف کرد که جنبه کیفی دارند.

چنانکه گفتیم، وقتی که اندازه‌گیری صرفاً با استفاده از آزمون انجام می‌شود آزمون صورت می‌پذیرد، اما زمانی که در اندازه‌گیری، به جای آزمون یا علاوه بر آن، وسایل دیگری به کار می‌روند به آن سنجش می‌گویند. بنابراین، سنجش نیز نوعی اندازه‌گیری است که مفهوم وسیعتری از آزمون دارد. (سیف، ۱۳۷۹ ص. ۶۱۴)

مفاهیم ارزشیابی و کاربرد آن

در فعالیت‌های آموزشی بعد از تدریس، مفاهیم و اصطلاحات متعددی به کار گرفته می‌شوند. معنای این اصطلاحات و مفاهیم، اغلب برای شاگردان و معلمان چندان روشن نیست و گاهی نیز از چنین مفاهیمی برداشت نادرست می‌شود. از جمله این اصطلاحات رایج مفهوم ارزشیابی است که استنباط‌های غلط از آن ضایعات آموزشی را به دنبال دارد.

ارزشیابی تعلیمی به عنوان جوان‌ترین شاخه علمی حوزه تخصصی علوم تربیتی در نیم قرن اخیر رشد یافته است. این حوزه که در حال حاضر سال‌های بزرگسالی را طی می‌کند، در دهه ۱۳۴۰ ش. (۱۹۶۰) م. دوران کودکی را سپری کرد و در دهه ۱۳۵۰ ش. (۱۹۷۰) م. به دوران بلوغ رسید. سال‌های نوجوانی را در دهه ۱۳۶۰ ش. (۱۹۸۰) م. با رشدی قابل ملاحظه طی کرد و به دوران پختگی رسید. در دوره اخیر، علاوه بر انتشار مجله‌های علمی و کتاب‌های تخصصی متعدد به زبان انگلیسی درباره ارزشیابی تعلیمی، دانشنامه (دایرةالمعارف) ارزشیابی تعلیمی نیز انتشار یافته است. همچنین، دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری در رشته ارزشیابی تعلیمی، (یا گرایش ارزشیابی تعلیمی در رشته تحقیقات آموزش) تاسیس شده است.

در استانه قرن بیست و یکم میلادی، ارزشیابی تعلیمی، به عنوان شاخه‌یی از علوم تربیتی، در ارتقای

کیفیت نظام‌های تعلیمی کار برد قابل توجهی دارد. بدین‌سان، در هر فعالیت تعلیمی، یا به طور کلی در هر فعالیتی که برای انتقال، برانگیختن و کسب دانش، نگرش و توانش به عمل می‌آید، از ارزشیابی تعلیمی به عنوان فرایندی مستمر و منظم برای توصیف کردن، هدایت و اطمینان یافتن از کیفیت فعالیت‌های تعلیمی استفاده می‌شود. در چند دهه اخیر تحول این شاخه از علوم تربیتی آن‌چنان بوده است که به گفته‌یی ارزشیابی تعلیمی «سرمایه‌گذاری در انسان‌ها و پیشرفت» منظور می‌شود. (بازرگان، ۱۳۸۹ ص. ۳)

یکی از ویژگی‌های مهم ارزشیابی تعیین کیفیت است. در فرایند ارزشیابی دآوری ارزشی با توجه به کیفیت به عمل می‌آید. نیتکو کیفیت را در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به عنوان دانش، مهارت‌ها، و توانایی‌های که از شاگردان پس از آموزش انتظار می‌رود تعریف کرده است. وی به عنوان مثالی از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی گفته است فرض کنید شما شاگردی را در توانایی نوشتن، نسبت به پایه تحصیلی اش، بسیار خوب ارزشیابی کرده اید. به منظور انجام این ارزشیابی شما توانایی نوشتن او را سنجش کرده اید. برای این کار، مجموعه نوشته‌های شاگرد را مرور کرده اید، و نوشته‌های او را با نوشته‌های سایر شاگردان هم صنفی اش و با معیارهای دیگری که برای نوشتن در سطح پایه این شاگرد می‌شناسید مقایسه کرده اید (تعیین کیفیت). سرانجام، دآوری شما از توانایی نوشتن این شاگرد به این نتیجه‌گیری انجامیده است که نوشته‌های او از کیفیت خوبی برخوردار اند. پس توصیه می‌کنید که این شاگرد می‌تواند در یک مسابقه ملی مربوط به مقاله‌نویسی شرکت کند بنابراین، ارزشیابی مبنای تصمیم‌گیری برای فعالیت‌های علمی و اجرایی است. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۶)

مثال بالا در رابطه با ارزشیابی توانایی نوشتن نوعی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است که نمونه‌های دیگر آن می‌تواند ارزشیابی از پیشرفت شاگردان در درس‌های ریاضی، علوم، تاریخ، و مانند این‌ها باشد. علاوه

بر پیشرفت تحصیلی شاگردان، ارزشیابی تعلیمی با موضوع‌های دیگری نیز سروکار دارد. از جمله آن‌ها می‌توان عملکرد معلمان و مدیران، روش‌های تعلیمی، برنامه‌های درسی، دوره‌های تعلیمی، مواد تعلیمی، پروژه‌های تعلیمی، گروه‌های تعلیمی و سازمان‌های تعلیمی را نام برد.

این‌گونه ارزشیابی‌های تعلیمی از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که در آن صرفاً موفقیت‌ها و دستاوردهای یادگیری شاگردان و محصلان مورد نظر است معنی گسترده‌تری دارند. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مفهومی بسیار نزدیک به مفهوم سنجش یادگیری است، اما ارزشیابی تعلیمی در مفهوم کلی آن معنایی بسیار وسیع دارد. به عنوان نمونه، مک بیت و مک گلین مفهوم ارزشیابی از آموزشگاه را که یک ارزشیابی تعلیمی است به گونه زیر توضیح داده اند: ارزشیابی از آموزشگاه باید نشان دهد که یادگیری چگونه در آن اتفاق می‌افتد و چگونه می‌تواند در این جهت بهبود یابد. این ارزشیابی باید مسایل مهمی چون مشورت و تصمیم‌گیری را که می‌تواند بر اخلاقیات کارکنان تعلیمی تاثیر بگذارد در نظر بگیرد. این ارزشیابی باید امیدها و آرزوهای شاگردان و رضایت آنان از چگونگی برآورده شدن آن امیدها و آرزوها را نشان دهد. این ارزشیابی باید به رضایت معلمان و سایر کارکنان آموزشگاه، کیفیت روابط میان اعضا و فرصت‌ها و تساوی دسترسی به یکدیگر را شامل شود. این ارزشیابی باید ارتباط مکتب با والدین، باز بودن به روی جامعه، انعطاف‌پذیری و پاسخگویی و آمادگی برای تغییر را بسنجند.

ورتن و سندرز، دوتن از صاحب‌نظران در حوزه ارزشیابی تعلیمی گفته اند «در تعلیم و تربیه ارزشیابی به یک فعالیت رسمی گفته می‌شود که برای تعیین کیفیت، اثربخشی، یا ارزش یک برنامه، فرآورده، پروژه، فرایند، هدف، با برنامه درسی به اجرا در می‌آید».

این متخصصان ارزشیابی تعلیمی برای روشن ساختن تعریف خود مثال زیر را بدست داده اند:

یک ارزشیاب برنامه درسی ابتدا هدف‌های کلی یاغایت‌های برنامه درسی را تعیین می‌کند و بعد، با استفاده از درونداد بدست آمده از گروه‌های مرجع مربوط، تعیین می‌کند که این هدف‌ها برای شاگردان، پدران و مادران و جامعه خوب هستند یا نه. پس از آن، ارزشیاب اطلاعاتی لازم را برای ارزشیابی از میزان تحقق یافتن آن هدف‌ها و آثار جانبی ناشی از برنامه درسی جمع‌آوری می‌کند. سپس به تحلیل و تفسیر اطلاعات به دست آمده می‌پردازد. و وقتی که این کار نیز انجام گرفت، آن گاه ارزشیاب در باره ارزش برنامه درسی قضاوت یا داوری می‌کند و معمولاً به فرد یا افراد مسؤول در تصمیم‌گیری‌های نهایی پیشنهادها را ارائه می‌دهد.

گفتیم که ارزشیابی تعلیمی در پی تعیین کیفیت است و در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی کیفیت را به عنوان میزان دستیابی شاگردان و محصلان به دانش، مهارت‌ها و توانایی‌هایی که از آن‌ها انتظار می‌رود تعریف کرده اند. در ارزشیابی تعلیمی به طور کلی کیفیت به صورت تناسب داشتن موضوع مورد ارزشیابی با هدف‌های مورد نظر تعریف می‌شود. مثلاً وقتی که نتایج یک برنامه درسی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و معلوم می‌شود که اجزای آن برنامه هدف‌های مورد نظر را برآورده کرده است، می‌گوییم که آن برنامه از کیفیت خوبی برخوردار است. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۷)

مقایسه اندازه‌گیری، آزمودن، سنجش و ارزشیابی با یکدیگر

چنان‌که دیدیم، ارزشیابی شامل داوری ارزشی در باره کیفیت موضوع مورد ارزشیابی است که مبتنی بر تحلیل و تفسیر اطلاعات جمع‌آوری شده است. اطلاعات مورد نیاز ارزشیابی تعلیمی به کمک اندازه‌گیری (عموماً آزمودن) و یا سنجش گردآوری می‌شوند، و هر چه اطلاعات گردآوری شده جامع‌تر و کامل‌تر باشند ارزشیابی درست‌تری صورت می‌پذیرد. به مثال زیر توجه کنید: فرض کنید معلمی

می‌خواهد اثربخشی روش تعلیمی خود و موفقیت شاگردان را در درس علوم ارزشیابی کند. به این منظور، آزمونی برای درس علوم تهیه می‌کند و در اختیار شاگردان قرار می‌دهد تا به سوال‌های آن جواب دهند. بعد جواب‌های شاگردان را تصحیح می‌کند و با شمارش تعداد سوال‌هایی که شاگردان درست جواب داده‌اند به آنان نمره می‌دهد. سپس بر پایه نمرات به دست آمده شاگردان و انتظاراتی که از آنان می‌رفته است در باره مقدار یادگیری آنان و میزان توفیق خودش به داوری می‌پردازد.

در مثال بالا، مجموعه سوال‌هایی که به شاگردان داده می‌شود آزمون به حساب می‌آید. اجرای آزمون و نمره‌گذاری آن آزمودن یا همانند اندازه‌گیری به کمک آزمون نام دارد که در آن تبدیل نتایج آزمون به اعداد طبق یک قاعده مشخص (شمارش پاسخ‌های درست شاگردان) صورت پذیرفته است. و سرانجام داوری در باره نتایج آزمون یا نتایج اندازه‌گیری در ارتباط با موفقیت یادگیری شاگردان و توفیق تعلیمی معلم ارزشیابی به شمار می‌آید. ناگفته پیداست که اگر نتایج آزمون مورد استفاده در مثال بالا مخدوش باشند، ارزشیابی انجام شده نیز قابل اعتماد نخواهد بود. بنابراین، ارزشیابی‌های درست بر پایه اطلاعات دقیق استوارند.

البته معلم می‌توانست، برای انجام ارزشیابی دقیق‌تری از میزان توفیق شاگردان در یادگیری و موفقیت خودش در آموزش، علاوه بر آزمون، از راه‌های دیگری نیز به جمع‌آوری اطلاعات بپردازد. مثلاً می‌توانست از شاگردان بخواهد تا، به صورت فردی یا درگروه‌های کوچک، یک پروژه تحقیقی انجام دهند، در آزمایشگاه به آزمایش‌های علمی بپردازند و نتایج کار خود را به صورت کتبی به معلم گزارش نمایند، یا هنگام اجرای آزمایش در آزمایشگاه عملکرد شاگردان را مشاهده کند و به کمک یک فهرست واری (چک لیست) یا مقیاس درجه‌بندی یادگیری آنان را تعیین کند. مجموعه این اقدامات به اضافه اجرای آزمون علوم سنجش

یادگیری به حساب می‌آید که مبنایی محکم‌تری را برای ارزشیابی فراهم می‌آورد. بنابراین، ارزشیابی تعلیمی می‌تواند بر اساس شواهد و معلومات گوناگون صورت پذیرد. بسته به شرایط و موقعیت‌های که با آن سروکار دارید، این شواهد و معلومات می‌توانند تنها کمی باشند، کمی و کیفی هم باشند، یا حتی تنها کیفی باشند. نیتکو در این باره گفته است:

شما می‌توانید شاگردان را بر اساس سنجش حاصل از مشاهدات نظامدار و توصیف‌های کیفی ارزشیابی کنید - بدون آنکه به اندازه‌گیری اقدام نمایید. حتی زمانی که اطلاعات عینی (نتایج اندازه‌گیری) در دسترس هستند و مورد استفاده قرار می‌گیرند، متخصصان ارزشیابی باید آنها را با تجارب و دیدگاه‌های خود درهم آمیزند و آنگاه اتخاذ تصمیم کنند. بنابراین، درهمه ارزشیابی‌ها، میزانی از ذهنیت، ناهمخوانی، و سوگیری وجود دارد. آزمودن و اندازه‌گیری، از آنجا که از سایر روش‌های سنجش عینی‌ترند، پاره‌یی از ناهمخوانی‌ها و ذهنیت‌ها را کاهش می‌دهند. اما گفتن این که استفاده از آزمودن و اندازه‌گیری (یا به طور کلی فنون کمی اندازه‌گیری) ارزشیابی را خیلی زیاد بهبود می‌بخشد نوعی سوگیری نسبت به تکنالوژی است. (سیف، ۱۳۹۰ ص. ۳۸)

برای روشن‌تر ساختن تمایز بین سنجش و ارزشیابی، توضیحات آندر سون و بورک در رابطه با ویژگی‌های عاطفی را می‌آوریم. در اینجا نیز سنجش به جمع‌آوری اطلاعات در باره ویژگی‌های عاطفی گفته می‌شود؛ درمقابل، ارزشیابی به داوری یا قضاوت درباره ارزش آن ویژگی‌ها یا داوری در باره مقدار آنها معنی می‌دهد.

بنابراین، درحالی که سنجش به ما می‌گوید شخص مورد نظر از کدام ویژگی‌ها برخوردار است (مثلاً، ارزش‌های تعلیمی این معلم کدام اند؟)، ارزشیابی قدر یا ارزش آن ویژگی‌ها را مشخص می‌کند (مثلاً، آیا ارزش‌های تعلیمی این معلم ارزش‌های درستی هستند؟). همچنین درحالی که سنجش نشان

می‌دهد که مقدار ویژگی عاطفی چقدر است (مثلاً، شاگردان به یک موضوع درسی خاص چه مقدار علاقه مندند؟)، ارزشیابی در باره مقدار آن ویژگی داوری می‌کند (مثلاً، آیا آن مقدار علاقه به موضوع درس مورد نظر کافی است تا آن را در برنامه درسی منظور کنیم؟)

اهداف ارزشیابی

بسیاری از معلمان تصور می‌کنند که ارزشیابی میزان یادگیری شاگردان تنها به منظور ارتقای شاگردان صورت می‌گیرد، درحالی‌که هدف ارزشیابی به مراتب گسترده‌تر و مهم‌تر از چنین مفهومی است. ارزشیابی از یکسوی باید وسیله تشخیص باشد؛ یعنی از جهاتی قادر باشد از میزان فعالیت‌های شاگردان در طول یادگیری و از میزان آموخته‌ها، پیشرفت و عقب ماندگی‌ها اطلاعات معتبر به دست دهد، و نیز بتواند آگاهی‌های لازم را از قدرت و ضعف روش تدریس معلم، ارزشمند و صریح بودن هدف‌های تعلیمی، و اعتبار محتوا در اختیار بگذارد و از سوی دیگر، ارزشیابی باید وسیله پیش‌بینی باشد؛ یعنی نشان دهد که شاگرد در چه زمینه‌یی قادر است موفقیت بیشتری کسب کند، و در چه جنبه‌هایی توان پیشرفت ندارد؛ از این رو معلمان و مسئولان تعلیم و تربیه باید بدانند چرا ارزشیابی می‌کنند. (شعبانی، ۱۳۸۶ ص. ۳۶۴)

به طور کلی هدف‌های ارزشیابی را می‌توان در مقوله‌های زیر به صورت مختصر بیان کرد:

۱- ارزشیابی، به عنوان وسیله‌یی برای شناخت توانایی و زمینه‌های علمی شاگردان و تصمیم‌گیری برای انجام دادن فعالیت‌های بعدی تعلیمی.

۲- ارزشیابی، به عنوان وسیله‌یی برای شناساندن هدف‌های تعلیمی در فرایند تدریس.

۳- ارزشیابی، به عنوان وسیله‌یی برای بهبود و اصلاح فعالیت‌های تعلیمی.

۴- ارزشیابی، به عنوان وسیله‌یی برای شناخت نارسایی‌های تعلیمی شاگردان و ترمیم آنها.

۵- ارزشیابی، به عنوان وسیله‌یی برای ایجاد رغبت

و کسب عادات صحیح تعلیمی در شاگردان.

۶- ارزشیابی، به عنوان عاملی برای ارتقای شاگردان.

اهمیت و ضرورت ارزشیابی

اهمیت و ضرورت ارزشیابی را در فرایند فعالیت‌های تعلیمی از دو دیدگاه می‌توان مورد توجه قرار داد:

۱- از نظر معلم. معلم در برنامه‌ریزی تدریس و تصمیم‌گیری در جریان فعالیت‌های تعلیمی به داشتن اطلاعات معتبر در زمینه آمادگی و پیشرفت تحصیلی شاگردان و بازده فعالیت‌های صنفی نیازمند است. اندازه‌گیری و ارزشیابی، می‌تواند چنین اطلاعاتی را در اختیار او قرار دهد. این اطلاعات را می‌توان در سه مقوله تقسیم‌بندی کرد:

الف) اشکالات و نقایص موجود در طرح تعلیمی را از دیدگاه هدف‌ها، محتوا، روش‌ها، مواد و وسایل تعلیمی و عناصر دیگر در اختیار معلم قرار می‌دهد.

ب) میزان پیشرفت تحصیلی شاگردان و آمادگی آنان را برای آموزش‌های بعدی مشخص می‌کند.

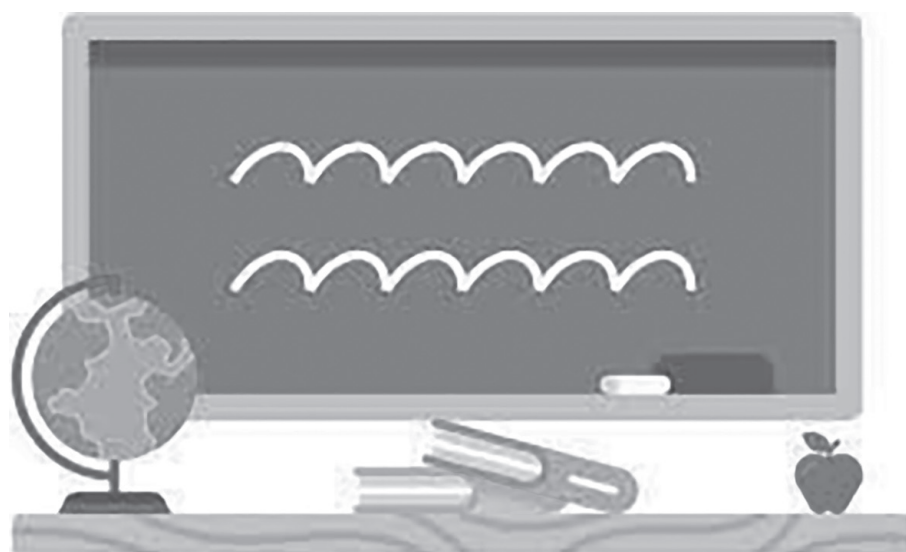
ج) کارایی تدریس و کفایت ابزارهای را که در اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی شاگردان به کار رفته است، نشان می‌دهد.

۲- از نظر شاگرد. چنانچه ارزشیابی به نحو مطلوب انجام گیرد، به طریق مختلف در بهبود چگونگی یادگیری شاگردان تاثیر می‌گذارد:

الف) ارزشیابی برای جلب دقت و تلاش شاگردان برای یادگیری و همچنین آگاهی از پیشرفت تحصیلی آنان انگیزه بسیار موثری است.

ب) شاگردان به وسیله ارزشیابی، به جنبه‌های مثبت و منفی خود در یادگیری پی خواهند برد، و با رهنمایی معلم برای توسعه جنبه‌های مثبت و رفع نارسایی‌های تعلیمی خود کوشش خواهند کرد.

ج) ارزشیابی مستمر سبب خواهد شد که مطالب تعلیمی دائماً مرور شود و از یاد نرود.



مهارت هایی را که لازمه فراگیری مطالب جدید است، آموخته اند یا نه؛ به دست آوردن چنین اطلاعاتی مستلزم ارزشیابی است. این گونه ارزشیابی را اصطلاحاً ارزشیابی تشخیصی می نامند. بنابراین، ارزشیابی تشخیصی، آموخته های پایه و با رفتار ورودی شاگردان را، که لازمه یادگیری مطالب جدید است، می سنجد. ارزشیابی تشخیصی دوهدف را دربر دارد: اول، قرار دادن شاگردان در موقعیت

مناسب که بتواند یادگیری مطالب تازه درسی را آغاز کنند؛ دوم، کشف علل مشکلات یادگیری آنان در راه رسیدن به هدف های تعلیمی. اگر این نوع ارزشیابی در آغاز فعالیت های تعلیمی انجام گیرد، معیار مناسبی برای تعیین بهترین نقطه شروع فعالیت از لحاظ تاثیرگذاری در جریان تعلیمی است. در ضمن به وسیله این نوع ارزشیابی، می توان تشخیص داد که شاگردان در یادگیری مطالب پیش نیاز درس جدید به چه مطالبی نیازمندند، و از طریق این شناخت می توان به ترمیم آن ها پرداخت. از طرف دیگر، اگر در سطوح مختلف تعلیمی، صنف های متعددی داشته باشیم و بخواهیم شاگردان را با توجه به پایه علمی شان در یکی از این سطوح قرار دهیم، ارزشیابی تشخیصی معیار مناسبی است. بر مبنای ارزشیابی تشخیصی، شاگردان را می توان بر اساس استعداد، علایق و توانایی های علمی به گروه های مختلف تقسیم کرد.

اگر ارزشیابی تشخیصی همزمان با فعالیت های تعلیمی انجام شود، هدفش بیشتر کشف نارسایی و علل شکست شاگردان در امر یادگیری خواهد بود. در چنین مواقعی، معلم قبل از اینکه به تدریس محتوای جدید بپردازد، باید ابتدا نارسایی های موجود را ترمیم کند. با توجه به مفاهیم بالا، ملاحظه می شود که

د) نتایج ارزشیابی، شاگردان را به خودشناسی، یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت و عامل مهمی برای تصمیم گیری های آگاهانه است، رهنمون می شود. علاوه بر همه این ها، ارزشیابی خود یک فعالیت تعلیمی است که موجب یادگیری می شود و شاگردان ضمن ارزشیابی بسیاری از مفاهیم را فرا می گیرند. (شعبانی، ۱۳۸۶ ص. ۳۶۷)

انواع ارزشیابی

ارزشیابی فرایند تعلیمی را با توجه به زمان ارزشیابی و هدف های آن می توان به سه دسته ارزشیابی تشخیصی، ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی تراکمی (پایانی) تقسیم کرد و از آن ها برای منظوره های متفاوت در زمان و مقاطع مختلف تعلیمی به شرح زیر استفاده کرد:

۱- ارزشیابی تشخیصی

تمام فعالیت های تعلیمی و تربیتی برای ایجاد تغییرات مطلوب در شاگردان انجام می گیرد، ولی هر نوع تغییر در انسان مستلزم آمادگی قبلی اوست؛ به عبارت دیگر یادگیری در هر مورد مستلزم یادگیری اموری است که پایه و اساس یادگیری بعدی را تشکیل می دهد. به همین دلیل، لازم است معلم قبل از تدریس هر مطلب تعلیمی، معلوم کند که آیا شاگردان توانایی ها و

تفکیک انواع ارزشیابی کار آسانی نیست؛ زیرا اگر ارزشیابی تشخیصی برای اطلاع از سطح آگاهی‌های علمی شاگردان در شروع کار تعلیمی انجام شود، عمدتاً می‌تواند متکی بر نتایج ارزشیابی پایانی باشد، اما اگر ارزشیابی تشخیصی برای شناسای مشکلات یادگیری شاگردان در حین آموزش باشد، می‌تواند بر نتایج ارزشیابی تکوینی متکی باشد؛ یعنی در بعضی مواقع، ارزشیابی پایانی و تکوینی خود می‌توانند نقش ارزشیابی تشخیصی را بازی کنند. وظایف ارزشیابی تشخیصی را در مطلب زیر بخوبی می‌توان دریافت. (شعبانی، ۱۳۸۶ ص. ۳۶۹)

۲. ارزشیابی تکوینی

ارزشیابی تکوینی، آن‌طور که از نامش پیداست، زمانی به اجرا در می‌آید که فعالیت‌های تعلیمی هنوز جریان دارد، و یادگیری شاگردان در حال تکوین یا شکل‌گیری است. معمولاً تحقق هدف‌های تعلیمی و پرورشی، یا تغییر رفتار شاگردان بتدریج و به مرور زمان امکان‌پذیر می‌شود. به این دلیل، معلم ناگزیر است تحقق هدف‌های تعلیمی هر بخش را در فاصله معینی، متناسب با توانایی و امکانات شاگردان انتظار داشته باشد. او برای آنکه از چگونگی تحقق هدف‌های تعلیمی هر بخش از مطالب تدریس شده آگاه شود، لازم است در پایان هر بخش، آموخته‌های شاگردان را مورد ارزشیابی قرار دهد. این نوع ارزشیابی که به طور مستمر در پایان هر بخش از مطالب تدریس شده و در طول سال تحصیلی انجام می‌گیرد، «ارزشیابی تکوینی» یا «ارزشیابی مرحله‌یی» نامیده می‌شود. بدیهی است محتوای سوالات ارزشیابی تکوینی، مستقیماً ناظر به اندازه‌گیری آن دسته از هدف‌های تعلیمی است که برای هریک از بخش‌های مختلف و در فواصل زمانی معین پیش‌بینی شده است. به این ترتیب معلوم می‌شود که شاگردان در رسیدن به حد ملاک تسلط در یادگیری بخش‌های معینی از هدف‌های تعلیمی چه وضعی دارند تا در صورت لزوم، از طریق آموزش ترمیمی، برای رفع اشکالات

یادگیری آنها اقدام شود. برای بهره‌گیری کامل از نتایج ارزشیابی تکوینی، بیان دقیق و رفتارهای هدف‌های تعلیمی ضرورت حتمی دارد؛ معلم برای اینکه بتواند در جریان یادگیری هدف‌های مشخص، واحدهای متوالی درسی را اندازه‌گیری و ارزشیابی کند، باید آنها را به طور دقیق و صریح بیان کند تا موقعی که شاگردان با اشکال مواجه می‌شوند، بتواند بسادگی آن اشکالات را تشخیص دهد و در رفع آنها بکوشد. (شعبانی، ۱۳۸۶ ص. ۳۷۰)

وظایف ارزشیابی تکوینی، تنها به اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی شاگردان در مراحل مختلف تدریس ختم نمی‌شود، بلکه سبب اطلاع به موقع شاگرد و معلم از چگونگی و نوع اشکال‌هایشان می‌شود. اگر ارزشیابی تکوینی انجام نگیرد و تنها به ارزشیابی پایانی اکتفا شود، دیگر فرصتی برای تغییر روش تدریس و طرح برنامه ترمیمی پیش نمی‌آید، بنابراین در ارزشیابی تکوینی باید سعی شود که اساسی‌ترین و بیشترین اطلاعات در زمینه نارسایی‌ها یادگیری و تدریس به دست آید و نیز بهترین روش تجزیه و تحلیل معلومات بکار رود.

۳. ارزشیابی تراکمی (پایانی)

در پایان هر دوره تعلیمی، لازم است ارزشیابی جامعی از میزان آموخته‌های شاگردان به عمل آید. این نوع ارزشیابی را «ارزشیابی پایانی» یا «ارزشیابی تراکمی» گویند که ممکن است در پایان یک سمستر یا یک سال تحصیلی انجام پذیرد. هدف ارزشیابی پایانی معمولاً تعیین مقدار آموخته‌های شاگردان در طول یک دوره تعلیمی به منظور نمره دادن و صدور گواهی‌نامه، یا قضاوت درباره اثربخشی کار معلم و برنامه درسی، یا مقایسه برنامه درسی، یا مقایسه برنامه‌های مختلف با یکدیگر است. ارزشیابی پایانی، برخلاف ارزشیابی تکوینی که تحقق هدف‌های جزئی مطالب تعلیمی را ارزیابی می‌کند، معمولاً ناظر به ارزشیابی هدف‌های نهایی تعلیمی است؛ بنابراین از نتایج آن برای اصلاح روش تدریس معلم یا رفع اشکالات یادگیری شاگردان

چندان استفاده‌ی نمی‌توان کرد؛ زیرا این ارزشیابی، پس از پایان یافتن جریان تعلیمی یا دوره تعلیمی صورت می‌گیرد، ولی با این همه از نتایج حاصل از آن می‌توان به عنوان تجربه‌ی برای طراحی و اجرای فعالیت‌های تعلیمی بعدی استفاده کرد. (شعبانی، ۱۳۸۶ ص. ۳۷۲)

روش‌های مختلف ارزشیابی

اغلب معلمان وقتی که به ارزشیابی شاگردان می‌اندیشند، فکرشان متوجه تعریف محدود انواع آزمون‌های کتبی می‌شود، ولی باید به خاطر داشت که بسیاری از ارزش‌گذاری‌های ما بر اساس مشاهده فعالیت‌های است که شاگردان در درون مکتب انجام می‌دهند؛ مثلاً هنگامی که وقت شناسی، انجام فعالیت‌های تعلیمی و یا احساس عدم امنیت شاگردی را در مقایسه با شاگردان دیگر می‌سنجیم، یا در باره حس همکاری آنان در فعالیت‌های تعلیمی قضاوت می‌کنیم، یا ابتکار شاگردی را در حل مسایل جدید می‌ستایم، این‌ها ارزشیابی‌های هستند که از مشاهده رفتار شاگردان در درون مکتب و موقعیت‌های تعلیمی بدست می‌آید. اگر معلم خود را از قید ارزشیابی‌های کتبی و شفاهی معمول برهاند و از روش‌های دیگر ارزشیابی یا به صورت مستقل و یا به صورت ترکیبی استفاده نماید، بیشتر می‌تواند به اعتبار ارزشیابی خود متکی باشد و به آن اطمینان کند.

معلمان در فرایند تدریس می‌توانند از روش‌های مختلف ارزشیابی استفاده کنند:

۱- ارزشیابی از طریق مشاهده

وقتی که از طریق مداخله حواس و بخصوص مشاهده چشم، درباره رفتار و یا عمل معین یک فرد، به بررسی و داوری پردازیم به روش مشاهده پرداخته‌ایم؛ مثلاً هنگامیکه حالت بی‌تفاوتی شاگردی را در برابر یک صحنه، یک عمل و یا فعالیت‌های تعلیمی بررسی و تحلیل می‌کنیم، در واقع از روش مشاهده استفاده کرده‌ایم.

۲- ارزشیابی از طریق انجام دادن کار

اگر تغییرات ایجاد شده در شاگرد در حیطه روانی - حرکتی باشد، لزوماً برای ارزشیابی چنین تغییراتی باید از ارزشیابی از طریق انجام کار استفاده کرد. اگر چه روش ارزشیابی از طریق انجام دادن کار، نوعی روش مشاهده است، با روش مشاهده کاملاً متفاوت است. در این روش، شاگرد بدرستی می‌داند که ارزشیابی می‌شود، و شرایط ارزشیابی برای همه شاگردان یکسان است. در این نوع ارزشیابی، شاگرد طبق دستور و رهنمای معلم کار مورد نظر را انجام می‌دهد؛ مثلاً یک شیء را می‌ساز، دستگاهی را باز و بسته می‌کند، آزمایشی را انجام می‌دهد و حرکاتی همچون عملیات ورزشی را از خود بروز می‌دهد. معلم بر اساس اعمال انجام شده، تغییرات انجام گرفته و پیشرفت تحصیلی او را در زمینه مهارت‌های عملی ارزشیابی می‌کند. در این روش، مهارت، قدرت و سرعت عمل شاگرد به خوبی آشکار و ارزشیابی می‌شود. قضاوتی که بر اساس مشاهده رفتار صورت بگیرد، عینی و تا حدود زیادی واجد اعتبار است. در عین حال، چنین روشی، محدودیت‌های نیز دارد؛ از جمله اینکه بسیاری از حالات ذهنی و روانی شاگرد از این طریق قابل سنجش نیست، نوعی تعبیر و تفسیر از نتایج برای معلمان مختلف متفاوت است، و حالات عمومی و شخصیت آزماینده در نتایج ارزشیابی اثر می‌گذارد. درکل، این روش همراه با روش‌های دیگر می‌تواند ضریب اعتماد و اطمینان قضاوت و ارزشیابی را افزایش دهد. (شعبانی، ۱۳۸۶ ص. ۳۷۶)

۳- ارزشیابی از طریق آزمون شفاهی

در این نوع ارزشیابی، سوال و جواب هردو به صورت شفاهی انجام می‌گیرد؛ یعنی معلم ابتدا سوال را به صورت شفاهی مطرح می‌کند، و سپس در مورد رفتار و جواب‌های شاگرد قضاوت می‌کند. این نوع آزمون در حقیقت نوعی مصاحبه است. شاگرد رویاروی معلم قرار می‌گیرد و به یک یک سوالات او جواب می‌دهد. ارزشیابی شفاهی، وسیله خوبی است برای سنجش معلومات، قدرت بیان، نظم فکری، نحوه

استدلال، تمرکز افکار و شناخت حالات درونی از نظر اضطراب و ترس. چنین آزمونی می‌تواند بسیار مفید و دارای ارزش و اعتبار علمی باشد، به شرطی که سوالات آن اندیشیده، مبتنی بر محتوای تعلیمی و از قبل تهیه شده باشد. نتایج این آزمون وقتی قابل اعتماد است که از هرگونه اعمال نظر، دخالت، غرض شخصی و غیره دور باشد. آزمون شفاهی زمانی کار برد صحیح و بیشتری دارد که آزمون کتبی قادر به سنجش در آن زمینه نباشد.

۴- ارزشیابی از طریق آزمون کتبی

یکی از ابزارهای ارزشیابی، آزمون کتبی است. آزمون واژه‌ی است که به وسیله اشخاص مختلف در موارد کاملاً متفاوت به کار برده شده است. به طور کلی می‌توان گفت آزمون، وسیله‌ی است برای بررسی مشاهدات منظم معلم از رفتار شاگرد، تفسیر مشاهدات و تبدیل آن به مقیاس‌های عددی و طبقه‌بندی شده. آزمون کتبی مجموعه‌ی از پرسش‌های است که شاگردان باید به آنها کتباً جواب گویند تا معلم بتواند با بررسی آنها شاگردانش را دقیقتر بشناسد و در صورت لزوم آنان را یاری دهد.

۵- ارزشیابی از عملکرد

به طور کلی، ارزشیابی از عملکرد، به دنبال تعیین صلاحیت‌های شاگردان است. این کار با توجه کردن به عملکرد آنها در زندگی واقعی است؛ یعنی معلم، صلاحیت‌های شاگرد را با مشاهده عملکرد واقعی او در موقعیت‌های مختلف اندازه می‌گیرد. در ارزشیابی از عملکرد، تصور این است که شاگرد به سطحی از درک و توانایی در کاربرد یادگیری می‌رسد که در اشکال سنتی ارزشیابی مورد نظر نیست. مشخصه عمده این روش آن است که صلاحیت‌های شاگرد را در موقعیت‌های واقعی و به صورت مستقیم ارزیابی می‌شود و در نتیجه، نتایج مثبتی بر یادگیری و تدریس می‌گذارد.

ارزشیابی عملکرد می‌تواند توجه شاگرد را به خود جلب کند و نیز در بهبود پیشرفت او موثر باشد؛ همچنین سطح علمی صنف را بالا می‌برد و موجب

توسعه یک برنامه درسی هماهنگ و یکپارچه می‌شود. (کدیور، ۱۳۹۰ ص. ۲۷۸)

۶- ارزشیابی از طریق آزمایش

در آزمایش، به توانایی شاگرد در انجام شیوه‌های علمی توجه می‌شود. این توانایی شامل فرضیه‌سازی، طراحی و اجراست. بعلاوه، فرد باید بتواند از مهارت خود در اندازه‌گیری، تخمین، مفاهیم و واقعیات علمی استفاده کند. در این روش، کل فرایند از شروع تا پایان در نتیجه‌گیری تاثیرگذار است؛ از این رو، توجه به فرایند نیز به اندازه نتیجه آن اهمیت دارد.

۷- ارزشیابی از طریق پروژه‌های گروهی

پروژه‌های گروهی، معمولاً شامل یک مسئله پیچیده است که به همکاری و مشارکت شاگردان در برنامه‌ریزی، تحقیق و بحث گروهی، ارایه عملکرد یا نتیجه‌گیری علاقه‌مند است. پروژه‌های گروهی مانند شیوه آزمایش به دو جنبه فرایند و نتایج، توجه یکسانی دارد و شاگرد از این طریق، خود را برای کارهای مشترک بعدی و در زندگی شغلی آماده می‌کند. پروژه گروهی، نمایش جامع مهارت‌ها یا دانش‌های آموخته شده است و مستلزم داشتن مجموعه‌ی از صلاحیت‌های پیچیده است. پروژه‌ها معمولاً بین رشته‌ی هستند و موجب رشد و توسعه دانش، خلاقیت، ابتکار و تحلیل شاگردان می‌شوند. (کدیور، ۱۳۹۰ ص. ۲۸۱)

۸- ارزشیابی از طریق نوشتن مقاله

نوشتن مقاله، یکی از شیوه‌های رایج است که در آن، شاگرد از یک مطلب اندازه گرفته می‌شود. تهیه مقاله‌های تحقیقی و مروری یا انتقادی، یکی از دشواری‌های شاگردان و محصلان است. یادگیری نوشتن این مقاله‌ها، یادگیری بخش‌های مختلف تشکیل‌دهنده یک مقاله و حتی یادگیری زبان علمی مورد استفاده در این مقاله‌ها، برای اکثر افراد فوق دشوار است؛ از این رو، تشویق شاگردان به نوشتن و فراگیری نحوه تنظیم و سازماندهی یک مقاله، یکی از راه‌های ارزشیابی از توانایی‌های متعددی است که فرد باید دارا باشد تا بتواند مقاله‌ی را منطبق با اصول و

موازین تهیه و منشر کند. (کدیور، ۱۳۹۰ ص. ۲۸۱)

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

این یک موضوع مسلم است که نظام تعلیمی هر کشوری دارای سیر تکاملی ویژه‌ای است که تحت تأثیر عوامل تاریخی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و مسایل خاص فرهنگی آن کشور قرار دارد. با توجه به همین موضوعات است که ارزیابی نقش ارزنده‌ی را در نظام تعلیمی دارد و یک نیاز مبرم برای شناسای عوامل گوناگون در نظام تعلیمی محسوب می‌گردد.

همان طور که گفته شد، ارزیابی در نظام تعلیمی، بدون شک، به عنوان یک فرایند مداوم و جزء جدا ناشدنی برنامه‌های تعلیمی و نیز تعامل و حلقه‌ اتصال کلیه عوامل یک برنامه‌ تعلیمی مورد توجه قرار گرفت و نشان داد که اگر درست طراحی شود، می‌تواند بریادگیری شاگرد و نیز تدریس معلم تأثیر بگذارد و گاهی از این فراتر رفته، موجب تفکر انتقادی، خلاق و خودگردان در شاگردان شود. بنابراین، ارزشیابی تعلیمی، روشی مستمر و پویا برای شناسایی خطاها و کمبودهای فرایند یاددهی - یادگیری است.

با توجه به بحث، به این نتیجه می‌رسیم که ارزیابی یک فرایند مداوم در نظام تعلیمی است، این فرایند جهت رسیدن به اهدافش از دو طریق مورد مذاقه قرار می‌گیرد، یکی اندازه‌گیری و دیگری هم‌سنجش، در اندازه‌گیری ابرازهای آزمون کتبی و شفاهی استفاده می‌شود که موضوع را به صورت کمیت ارایه می‌دارد و در سنجش تحلیل اطلاعات به صورت کیفیت ارایه می‌شود و علاوه بر آن عملکرد، رفتار، مشاهده و طرز نگرش مورد هدف بوسیله‌ سنجش شناخته می‌شود.

با این حال به این نتیجه می‌رسیم که:

- ۱- در نظام‌های تعلیمی که ارزیابی به طور مستمر به عمل می‌آید فعالیت‌ها موفقیت‌آمیز است.
- ۲- اگر در نظام‌های تعلیمی ارزیابی انجام نشود، نمی‌توانید موفقیت را از شکست متمایز کنید.
- ۳- اگر موفقیت را تشخیص ندهید، نمی‌توانید به

آن پاداش دهید.

۴- اگر موفقیت را پاداش ندهید، احتمالاً تاوان شکست را می‌دهید.

۵- اگر موفقیت را تشخیص ندهید، نمی‌توانید از آن پند حاصل کنید.

۶- اگر شکست را تمیز ندهید، نمی‌توانید آن را تصحیح کنید.

۷- اگر به وسیله ارزیابی نتایج نظام‌های تعلیمی را نمایان کنید، می‌توانید حمایت‌های لازم را به دست آورید.

با توجه به اینکه تعلیم و تربیت از دو جنبه تعلیم و تربیت تشکیل یافته است که از یکدیگر قابل تفکیک نیستند و در ارزیابی نظام‌های تعلیمی باید هر دو جنبه را در نظر گرفت و در صدد اصلاح هر دو جنبه اقدامات مفیدی را دست‌اندرکاران معارف روی دست گیرند.

منابع و مأخذ

بازرگان، عباس. ۱۳۸۹. ارزشیابی آموزشی. هشتم. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

سیف، علی اکبر. ۱۳۹۰. اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. سی و پنجم. تهران: انتشارات دوران. - ۱۳۷۹. روانشناسی تربیتی، روانشناسی یادگیری و آموزش. دوم. تهران: موسسه انتشارات آگاه.

شعبانی، حسن. ۱۳۸۶. مهارتهای آموزشی: روشها و فنون تدریس. پنجم. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

کدیور، پروین. ۱۳۹۰. روانشناسی تربیتی. سیزدهم. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).



عوامل مؤثر در تدریس

مؤلف بنفشه بهار سنا

هر فعالیتی برای اینکه تاثیرگذار باشد نیاز به عوامل دیگری دارد و تدریس نیز بالای بعضی از عوامل اتکا دارد که آموزگار با توجه به آن درس را به شکل عینی که لازم است در ذهن دانش آموزان انتقال دهد. گاهی اوقات که تدریس آن نتیجه‌ای را که می‌خواهیم نمی‌دهد، دلایلی باعث این امر شده است. توجه نکردن به شناخت عوامل در اصل تدریس امر ساده‌ای نیست. حتی می‌توان گفت امر مشکلی است، زیرا آموزگار در تدریس با متغیرهای متفاوتی سروکار دارد و هر متغیر از خود راه‌ها و طریقه‌های جداگانه برای استفاده شدن دارد. آموزگار سعی می‌کند با دست‌کاری و تحت فرمان گرفتن متغیرهای مختلف، وضعیتی را به وجود آورد که یادگیری (موضوع بسا مهم در تدریس) حاصل شود. شناخت و تحت فرمان گرفتن همه عوامل و متغیرهای دخیل کار آسانی نیست و شاید بتوان گفت غیرممکن هم است. بدون شک، در ایجاد محیط یادگیری عواملی همچون ویژگی‌های آموزگار و دانش آموز، ساخت نظام آموزشی، محتوای آموزشی، ابزار آموزشی که در امر تدریس و تطبیق محتوای آموزشی ممد واقع می‌شوند و ده‌ها متغیر دیگر می‌تواند مؤثر واقع شوند، بدیهی است که آموزگار نمی‌تواند همه عوامل مذکور را تحت فرمان درآورد.

ممکن است سؤال شود اگر کنترل همه عوامل یاد شده امکان‌پذیر نباشد، آموزگار چگونه می‌تواند شرایط مطلوب را با توجه به دخالت متغیرهای متعدد و غیرقابل کنترل، به وجود آورد. در پاسخ به چنین سؤالی باید گفت: درست است که آموزگار نمی‌تواند همه متغیرهای دخیل را تحت کنترل قرار دهد، اما شناختن چنین عواملی او را قادر خواهد ساخت که در تنظیم فعالیت‌های تدریس، تصمیمی آگاهانه بگیرد. اگر آموزگار از نظریه‌های تدریس - یادگیری شناخت دقیق و علمی داشته باشد، قوی‌تر و دقیق‌تر می‌تواند در ایجاد وضعیت مطلوب یادگیری فعالیت کند. شرط مهم در انجام هر کار ابتدا شناخت روش‌های اجرای آن می‌باشد. اگر آموزگار در قدم اول روی شناخت عوامل که می‌تواند تدریس را مؤثر جلوه دهد توجه داشته باشد، همان است که در عمل پیاده کردن آنها نیز به شکالی روبرو نخواهد شد و بخاطر که بتوانیم عوامل مؤثر تدریس را تشخیص کنیم، لازم است ابتدا چند نکته در مورد تدریس بدانیم. طوری که هویدا است تدریس به آن قسمت از فعالیت‌های آموزشی که با حضور آموزگار و دانش‌آموز در صنف اتفاق می‌افتد اطلاق می‌شود. تدریس بخشی از آموزش است و هم‌چون آموزش یک سلسله فعالیت‌های منظم، هدف‌دار و از پیش تعیین شده را دربرمی‌گیرد.

تدریس در دیدگاه‌های مختلف ماهیت و معنای متفاوتی دارد. اسمیت به پنج نوع تدریس معتقد است که عبارتند از:

۱- توصیفی: بیان مستقیم و صریح دانش و مهارت از طریق آموزگار به دانش‌آموز؛

۲- موفقیتی: به این معنی نیست که تدریس صورت نخواهد گرفت یا اینکه یادگیری اتفاق افتاده باشد؛

۳- ارادی: عملی هدف‌دار که از اهمیت کارکرد آن در رخدادهای آموزشی بستگی به موقعیت و باور آموزگاران دارد؛

۴- هنجاری: تدریس از منظر هنجاری معطوف به

فعالیت‌هایی است که بر پایه اصول اخلاقی، شواهد و استدلال بنا شده باشد؛

۵- علمی: فعالیتی است صریح و دقیق که ریشه در تجارب گذشته آموزگاران و متخصصان تربیتی دارد.

کارکردهای تدریس

اگر کلاس درس را یک نظام کوچک آموزشی تصور کنیم، تدریس، به تعامل با دانش‌آموزان گفته می‌شود که شامل یک سلسله فعالیت‌های منظم و هدف‌دار است و بر اساس نقشی که دارد آثاری را چه در درون و چه در بیرون نظام مکتب از خود برجای می‌گذارد که به آنها کارکردهای درونی و یا بیرونی تدریس گفته می‌شود.

کارکردهای درونی تدریس

- ایجاد انگیزه
- ایجاد عدم تعادل در دانش‌آموزان
- کنش متقابل
- کسب اطلاعات جدید
- ذخیره‌سازی و اصلاح مجدد
- کنترل، هدایت و تحول
- ایجاد انگیزه

تا زمانی که دانش‌آموزان انگیزه نداشته باشند تدارک فعالیت‌های آموزشی کاری بیهوده خواهد بود. برای ایجاد انگیزه دانش‌آموزان باید همراه با آموزگاران خود فعالانه در رخدادهای آموزشی مشارکت کنند و یا با حل مسائل و مشکلات عملاً به کسب اطلاعات و بازسازی اندیشه خود بپردازند و یک راه ایجاد انگیزه در درون دانش‌آموزان برای کسب اطلاعات، معرفی موضوع درسی به صورت واضح برای دانش‌آموزان می‌باشد. باید هر موضوع که قرار است تدریس شود ابتدا به دانش‌آموزان با دلایل روشن شرح داده شود که چرا این مضمون و این موضوع برای‌شان در نظر گرفته شده و آموختن آن چه دردی را دوا کرده می‌تواند. اکثریت دانش‌آموزان حتی هنگامی که از مکتب فارغ

می‌شوند، علت مطالعه بعضی از مضامین را نمی‌دانند و فکر می‌کنند سپری کردن امتحان از آن مضمون‌ها عبث بوده در حالی که چنین نیست و در ضمن هر مضمون و محتوایی که از طرف وزارت معارف در نظر گرفته شده و می‌شود، نظر به ضرورت جامعه مورد مطالعه قرار می‌گیرد. پس لازم است دلایل مطالعه آنها را دقیق به دانش‌آموزان معرفی کنیم. یک مسئله که انگیزه دانش‌آموزان را از درس خواندن و مطالعه کردن کم می‌سازد، بی‌عدالتی استاد در قسمت ارزیابی دانش‌آموزان می‌باشد. اکثر دانش‌آموزان بر این باورند که آموزگاری بعضی از دانش‌آموزان را بر بعضی دانش‌آموزان دیگر ترجیح می‌دهد، این است که دل‌زده شده و دیگر میل درونی برای مطالعه و پیشرفت از بین می‌رود.

■ آگاهی از تجربیات دانش‌آموزان

یکی از هدف‌های اصلی تعلیم و تربیت انتقال دانش‌آموزان از دنیای خودمحور مبتنی بر تجربیات شخصی محسوس به قلمرو دنیای علمی غنیتری است که متضمن ارزش‌ها، بینش‌ها و حقایق متعدد و گوناگونی می‌باشد. یکی از راه‌های اساسی و عملی تحقق چنین هدفی این است که آموزگاران در فرایند تدریس ساخت‌شناختی گذشته دانش‌آموزان را زیر سؤال ببرند و عملاً عدم‌کارایی یا ناکافی بودن آنها را در فرایند مواجه با مسائل جدید نشان دهند و از آنها در بازسازی و ایجاد ساختارهای جدید شناختی حمایت کنند. یک توجه خاص در قسمت تجارب گذشته دانش‌آموزان صورت گیرد، زیرا دانش‌آموزان همه انسان‌های بی‌دانشی نیستند که در صنف نشسته‌اند. توجه کردن به دانش قبلی دانش‌آموزان کار تدریس موضوع جدید را آسان‌تر می‌سازد.

■ کسب اطلاعات جدید

اطلاعات به اشکال مختلف مانند دانش نظری، دانش روشی، تدابیر عملی و حل مسئله در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرند. کسب دانش ممکن است از طرق مختلف مانند گوش کردن، خواندن،

کاوش و اکتشاف انجام پذیرد. یقیناً که تدریس با انتقال اطلاعات جدید باید اختتام یابد. هر روزی که دانش‌آموز به مکتب می‌آید باید موضوع جدید را فرا گیرد.

■ ذخیره‌سازی و اصلاح مجدد

ذخیره‌سازی هنگامی مفید و پایدار خواهد بود که یادگیری معنیدار باشد. اگر یادگیری معنیدار نباشد اصلاح یا بازسازی ساختار گذشته امکان نخواهد داشت. در فرایند یادگیری معنیدار است که دانش‌آموزان تلاش می‌کنند با مقایسه اطلاعات جدید با اطلاعات قبلی و یا ترکیب آن دو ساختار ذهن‌شان را اصلاح کنند. یادگیری معنی‌دار به همان یادگیری گفته می‌شود که موضوعات درسی از روی حفظ کردن به حافظه نشسته باشد، بلکه دانش‌آموز قادر به رد یا قبول حقیقی بودن موضوع باشد یعنی تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان تقویت کند.

■ کنترل، هدایت و تحلیل

آموزگار به حیث یکی از عوامل بسیار زیاد موثر در امر تدریس نقش بارزی در امر تدریس ایفا می‌کند. کارکرد کنترل و هدایت به این معنی است که تدریس باید آن‌چنان موثر باشد که اندیشه و همت دانش‌آموزان را در فرایند فعالیت‌های زندگی جهت دهد و تحت کنترل درآورد. این کنترل به هیچ وجه به معنی کنترل ازب یرون نیست بلکه یک کنترل درونی است یعنی عمل، اندیشه و الگوی شخصیتی آموزگار آن‌چنان مورد توجه دانش‌آموزان قرار می‌گیرد که خط‌مشی کلی فعالیت‌های آنها را شکل می‌دهد و موجب تغییر و تحول آنها در فرایند تدریس می‌شود. چنان که دانش‌آموزان آموزگار خود را الگوی زندگی خود قرار می‌دهند، باید آموزگار هم طوری شخصیت خود را عیار کند که دانش‌آموزانی با شخصیت عالی را تقدیم جامعه کند. هرگاه آموزگار دانست که در میان محیط بیرون که با دوست‌های صمیمی خود می‌باشد و محیط صنف که در آن دانش‌آموزان برای آموزش گرد هم آمده‌اند فرق زیاد وجود دارد، در آن حالت می‌تواند هوش و

حواس خود را فقط بالای تدریس مؤثرانه متمرکز سازد. از شوخی‌های بی‌مورد، از کینه گرفتن با دانش‌آموز، بی‌انصافی در قسمت ارزیابی کردن دانش‌آموزان جدا جلوگیری کند تا بتواند به حیث یک آموزگار موفق بارز شود.

عوامل مهم و مؤثر در تدریس:

طوری که در بالا هم ذکر شد هر فعالیت برای اینکه اثرات از خود به جا بماند بر بعضی عوامل ضرورت دارد و تدریس نیز بالای بعضی از عوامل اتکا دارد که آموزگار با توجه به آن درس را به شکل عینی که لازم است در ذهن دانش‌آموزان انتقال دهد.

عواملی که از نظر روان‌شناس‌ها مؤثر است، به قرار زیر به معرفی گرفته می‌شوند:

۱. ویژگی‌های شخصیتی و علمی آموزگار

❖ ویژگی‌های شخصیتی آموزگار و نقش آن در

تدریس

❖ تأثیر شخصیت و رفتار آموزگار در فرآیند تدریس

❖ تأثیر شخصیت علمی آموزگار در فرآیند تدریس

۲. ویژگی‌های دانش‌آموزان و تأثیر آن در فرآیند

تدریس

۳. اثر برنامه و ساختار نظام آموزشی در فرآیند

تدریس

۴. تأثیر فضا و تجهیزات آموزشی در فرآیند تدریس

۱. ویژگی‌های شخصیتی و علمی آموزگار

❖ ویژگی‌های شخصیتی آموزگار و نقش آن در

تدریس

شخصیت آموزگار از عوامل بسیار مؤثر در تدریس، هدایت و رهبری دانش‌آموزان در کلاس درس است. مدرسه با همه‌ی تدابیر و فعالیت‌هایش بیش از هر چیز به شخصیت آموزگار بستگی دارد و همه‌ی عوامل آموزشی تحت تأثیر او می‌باشند.

«ابن خلدون» می‌گوید: در شناخت میزان و کیفیت فرهنگ و تمدن یک جامعه، پیش از هر چیز

این سؤال مطرح می‌شود که آموزگاران آن جامعه چه کسانی هستند؟ امروزه در کشورهای پیشرفته و حتی فوق‌صنعتی، با وجود پیشرفت‌های خارق‌العاده تکنولوژی، مخصوصاً تکنولوژی آموزشی، باز هم آموزگار ارزش و اعتبار خاص خود را دارد و هنوز هیچ ماشینی نتوانسته است جای او را بگیرد. پس هیچ سازمان تربیتی، در هیچ شرایطی، نمی‌تواند اهمیت و ارزش آموزگار را انکار کند، که در این صورت ارزش انسانی را انکار کرده است؛ به همین سبب، امروز در همه‌ی کشورهای متمدنی، قبل از اینکه به برنامه‌ی درسی، ساختمان و وسایل آموزشی بپردازند، به فکر آموزگار هستند؛ زیرا همگی این واقعیت را دریافته‌اند و پذیرفته‌اند که هیچ یک از آنها بدون وجود آموزگار خوب تربیت شده نمی‌توانند، منشأ اثر مطلوب واقع شود. اگر چه ویژگی‌های شخصیتی آموزگار ممکن است در موقعیت‌ها، شرایط و محیط‌های مختلف، متفاوت باشد، اما به‌طور کلی ویژگی‌های شخصیتی او را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد.

✓ آموزگار باید از سلامت جسمانی، عاطفی و روانی برخوردار باشد تا بتواند وظیفه‌اش را به خوبی انجام دهد و نیز نارسایی بدنی به دلیلی نداشته باشد که توجه دانش‌آموزان را جلب می‌کند و مانع تدریس خوب می‌شود.

✓ حرکات آموزگار در کلاس باید گویای معانی درس او بوده و در فهم آنها به دانش‌آموزان کمک کند. ✓ دید و نظر آموزگار باید همه‌ی دانش‌آموزان را در برگیرد، به‌طوری که هر دانش‌آموز احساس کند که مورد توجه و محبت آموزگار است و این احساس پیدا نشود که آموزگار به یکی از آنها بیشتر توجه دارد و بقیه را فراموش کرده است.

✓ آموزگار باید بتواند با بیان خوب و رسا، گفته‌های خود را در قالب واژه‌های مناسب و بسیار ساده و شیرین بیان کند تا دانش‌آموزان بتوانند به راحتی آن را درک کنند.

✓ آموزگار و دانش‌آموزان باید بتوانند در یک

محیط عاطفی سالم زندگی کنند، نه اینکه نسبت به هم سردی و بی تفاوتی نشان دهند. آموزگار باید بتواند هنگام تحریک احساسات و عواطفش بر اعصاب خود مسلط باشد و قیافه اش همیشه خوشحالی او را نشان دهد.

✓ موفقیت آموزگار بیشتر بر میزان هوش، سرعت فهم و انتقال و عمق تفکرش بستگی دارد و باید در مشاهداتش دقیق باشد؛ بتواند با دانش آموزان با بی نظری و تعصب بحث کند و قدرت برانگیختن یادگیری آنها را دارا باشد.

✓ آموزگار باید به طور روزانه اهداف تدریس خود را مشخص کند و براساس آن طرح درس تهیه کند و سپس در کلاس درس حاضر شود.

✓ زبان آموزگار باید با سطح فهم و سن دانش آموزان متناسب باشد، در ماده و موضوع درس خود با آخرین یافته های علمی آشنا باشد.

✓ خلاصه اینکه، آموزگار باید از لحاظ شخصیت چنان باشد که دانش آموزان او را به عنوان یک رهبر و راهنمای مطلع، مهربان و صديق بپذیرند و الگوی رفتار خود قرار دهند؛ زیرا تا آموزگار از چنین پذیرشی از طرف دانش آموزان برخوردار نباشد موفقیت مطلوب را به دست نخواهد آورد.

❖ تأثیر شخصیت و رفتار آموزگار در فرآیند

تدریس

آموزگار باید در رفتار و اعمالش آن قدر بزرگوار باشد تا نمونه و الگوی دانش آموزان قرار گیرد و آنها را آزاده بار بیاورد و به آنها بیاموزد که انسانیت قابل تحقق است و خود نمونه انسان کامل باشد و با خلوص نیت خود، در جهت هدف های الهی و انسانی گام بردارد و در همه حال متوجه خدا باشد و به او توکل کند. شخصیت آموزگار حتی نسبت به موضوع درسی بیشتر مورد بحث قرار می گیرد، زیرا دانش آموزان آموزگار را الگوی زندگی خود قرار می دهند و گفتار و کردار آموزگار را تقلید نموده شخصیت او را خط مشی زندگی خود می دانند. آموزگار باید در رفتار و گفتار

خود چنان صادق باشد تا هیچ دانش آموزی بالای وی انتقاد کرده نتواند و آموزگار باید آن قدر انتقادپذیر باشد و دانش آموزان بدون ترس و لرز انتقاد و پیشنهاد سالم خود را برایش پیشکش کرده بتوانند.

❖ تأثیر شخصیت علمی آموزگار در فرآیند

تدریس

هر اندازه آموزگار دارای رفتار مطلوب انسانی باشد، ولی از نظر علمی ضعیف و ناتوان باشد مورد قبول دانش آموزان واقع نخواهد شد، شخصیت متعادل همراه با تسلط علمی، آموزگار را از نظر دانش آموزان با ارزش و اعتبار می سازد. آموزگاری، از نظر علمی قوی است که به روش های ارائه محتوا و چگونگی برقراری ارتباط آگاه و بر آن مسلط باشد و به روش های جدید روان شناسی و علوم فناوری به ویژه روان شناسی تدریس و یادگیری، اطلاعات کافی داشته باشد. حاکمیت آموزگار بر موضوعی که تدریس می کند و داشتن معلومات آفاقی آموزگار در مورد مضمون که تدریس می کند، شخصیت آموزگار را چند برابر نزد دانش آموزان بالا می برد. نرم و ملایم بودن آموزگار، داشتن رفتار مناسب، آواز مناسب همه و همه در امر تدریس لازم است، اما هیچ کدام جای حاکم بودن آموزگار بالای موضوع را پر کرده نمی تواند. باید یادآور شد که دانش آموز اگر چه در صنفی که قرار دارد معلومات اندک می داشته باشد، اما از فهم بالایی برخوردار است و در یک ساعت می تواند خوب تشخیص دهد که استاد وی شایستگی تدریس فلان مضمون را دارد یا نه. آموزگار که از لحاظ معلومات ضعیف باشد بیشتر مورد سؤال قرار می گیرد و نیز در کنترل صنف از خود ضعف نشان می دهد.

۲. ویژگی های دانش آموزان و تأثیر آن در

فرآیند تدریس

آگاهی از فرآیندهای شناختی دانش آموزان در سنین مختلف از ضروری ترین وظایف آموزگار است، زیرا فرآیند رشد دانش آموزان، علایق و میزان انگیزش، بلوغ

عاطفی، سوابق اجتماعی و تجارب گذشته، عواملی هستند که به روش کار آموزگار در کلاس اثر می‌گذارند. دانش‌آموزان صفات زیادی مانند راست‌گویی، دروغ‌گویی، اضطراب، شهامت، پر خاشگری و بسیاری صفات مطلوب و نامطلوب دیگر با خود از خانواده به مکتب می‌آورند. آموزگار باید آگاه باشد، بدون شناخت دانش‌آموزان و بدون آگاهی از فرآیند رشد ذهنی، عاطفی و اجتماعی و حتی بدون همکاری والدین نمی‌توانند در انجام وظایف آموزشی موفق باشد. یکی دیگر از پر اهمیت‌ترین عامل مؤثر در تدریس مؤثر همانا شناخت دانش‌آموز می‌باشد. همان درس می‌تواند به شکل مؤفقانه به انجام برسد که آموزگار از دانش‌آموز خود شناخت داشته باشد. حتی شناخت دانش‌آموز نسبت به حاکمیت آموزگار بالای موضوع درسی مهم‌تر می‌باشد. آموزگاری که شناخت عاطفی، روانی، جسمی و حتی از طرز زندگی دانش‌آموزان خود داشته باشد، می‌تواند به وجه حسن محتوای کتاب را تدریس کند.

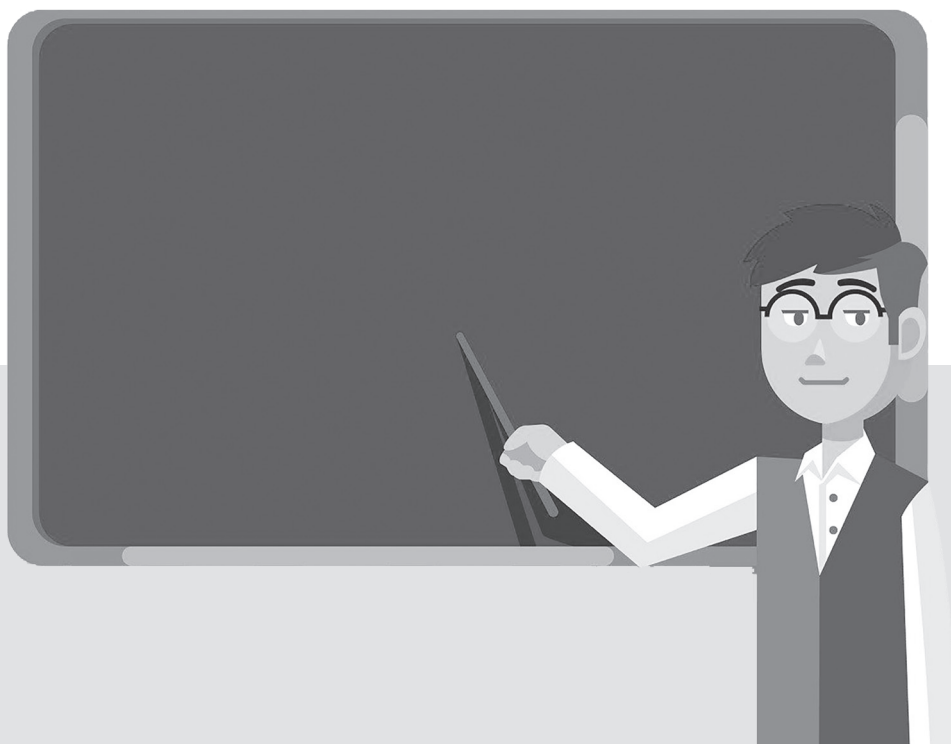
۳. اثر برنامه و ساختار نظام آموزشی در فرآیند تدریس

ساختار نظام آموزشی یک جامعه اعم از نگرش‌ها، باورها، برنامه‌ها و آیین‌نام‌ها ... می‌توانند روش تدریس آموزگار را تحت تأثیر قرار دهند. آیین‌نامه‌های خشک و انعطاف‌ناپذیر، تصمیم‌گیری‌های غیرتخصصی، گزینش آموزگار، توجه یا عدم توجه نظام آموزشی به نیازهای دانش‌آموزان و جامعه، عدم نظارت و کنترل سالم و ارزشیابی‌های اصولی و غیراصولی و ... همه می‌توانند تدریس آموزگار را تحت شعاع قرار دهند. پس برنامه باید متکی بر رشد همه جانبه دانش‌آموزان در رسیدن به هدف آموزش و پرورش و رفع نیازهای آتی و آنی دانش‌آموزان و جامعه باشد. نه انتقال برنامه‌ها و محتوای درسی از یک نسل به نسل دیگر، برنامه بر حسب نیاز منطقه و توانایی دانش‌آموزان تنظیم شود، یادگیری مواد درسی، پیوسته

همراه با کشف و حل مساله باشد، نباید مقید به یک متن از پیش تعیین شده و قالبی و کلیشه‌ای باشد. معمولاً کشورهای در حال رشد و پیشرفت می‌باشند که نظام آموزشی آنها همگام با نیازهای جامعه آنها تهیه می‌گردد. هر قدر که نظام آموزشی بر پیشرفت توجه داشته باشد، همان قدر جامعه رو به رشد قرار می‌گیرد. کتاب‌های درسی دانش‌آموزان باید طوری تهیه گردد که رشد همه جانبه دانش‌آموزان مانند رشد ذهنی، عقلی ... و غیره را در نظر بگیرد. در قسمت گزینش معملین برای تدریس هر مضمون باید عاقلانه توجه صورت گیرد. همان آموزگار که در رشته خود تخصص دارد و حاکم است باید تدریس کند. مشکل عمده که ما در مکتب‌های کشور داریم این است که اکثراً آموزگاران ما خلاف رشته و مجبور به تدریس مضمون می‌باشند که این خود پیشرفت دانش‌آموز را مانع می‌شود.

۴. تأثیر فضا و تجهیزات آموزشی در فرآیند تدریس

علاوه بر آموزگار، فضا و تجهیزات آموزشی مناسب، در کیفیت تدریس آموزگار بسیار مؤثر است. نداشتن میز و نیمکت، کیفیت نامطلوب تخته گچی، عدم نور کافی، صنف‌های سرد و تاریک با پنجره‌های مشرف به خیابان، کثیف بودن صنف و نداشتن امکانات ورزشی و زمین بازی و کتابخانه و آزمایشگاه و می‌توانند روش تدریس آموزگار را تحت تأثیر قرار دهند. البته از بارزترین مشکل که ما فعلاً در مکاتب خود ما داریم همین مسئله است که سال‌های درازی است که ناهل مانده. دانش‌آموزان در خیمه‌ها در زیر باران و یا هم در هوای داغ تابستانی مشغول درس خواندن و آموزگار مشغول درس دادن می‌باشند. نکته اساسی که درس آموزگار را برهم‌زده و آموزگار را نالایق جلوه می‌دهد، نداشتن فضای مناسب درسی می‌باشد. تجهیزات درسی که در بعضی مکاتب اصلاً وجود ندارد. اگر آموزگار بالای موضوع درسی حاکم باشد، اگر روش‌های تدریس را به شکل مسلکی



خوانده باشد، اگر کتاب‌ها هم با معیارهای جهانی تالیف شده باشد و رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان را در نظر گرفت باشد و اما فضای مناسب برای تدریس و تجهیزات لازمی آموزشی وجود نداشته باشد، تمام تلاش‌ها ناکام می‌انجامد. بناً باید اعتراف کرد که فضا و تجهیزات آموزشی عوامل بسا مؤثر در امر تدریس بوده می‌توانند و نباید آنها را دست‌کم گرفت. هر زمانی که می‌خواهیم کیفیت تدریس آموزگار را ارزیابی کنیم، باید به عوامل مهم‌تر نظیر فضای صنف و تجهیزات آموزشی توجه داشته آموزگار را قضاوت کنیم. در غیرآن قضاوت ما عادلانه نمی‌باشد.

علیرضا علی‌پور در مقاله‌ای تحت عنوان «برنامه‌ریزی درسی در مورد عوامل مؤثر در تدریس خوب» بیان داشته است که دانش‌آموز هنگامی مطالب و مفاهیم درس را بهتر و آسان‌تر یاد می‌گیرد، که از هر نظر آمادگی لازم را داشته باشد؛ یعنی هم نیاز به یادگیری را احساس کند و

هم بتواند یاد بگیرد و تجارب و آموخته‌های خود را به موضوع درس جدید ارتباط دهد؛ از این‌رو آموزگار باید راهی برای شروع و مقدمه درس پیدا کند. هدف آموزگار از مقدمه‌چینی این است که دانش‌آموزان را به فضای درس بکشاند و دقت‌شان را برانگیزد؛ به‌طوری که بی‌اختیار به درس توجه کنند. اگر توجه دانش‌آموزان در هنگام شروع درس جلب نشود، دیگر به سختی می‌توان در ادامه درس توجه آنها را جلب کرد. موفقیت تدریس آموزگار در بیشتر درس‌ها بر دقایق اولیه کلاس، شکل مقدمه، روش اجرا و نتیجه‌ای که دانش‌آموزان از آن می‌گیرند، بستگی دارد و اگر آموزگاری در این مرحله از شروع درس هراسان و مضطرب باشد و بدون اعتماد به نفس عمل کند، نه تنها در آن درس موفقیتی نخواهد داشت، بلکه در سایر درس‌ها و در طول سال تحصیلی با مشکل جدی مواجه خواهد شد؛ مخصوصاً این خطر برای آموزگار وجود دارد که دانش‌آموزان او را آموزگاری ضعیف بدانند و وی

نکات ذیل را در تدریس خوب عوامل مؤثر می‌داند:

۱. ویژگی‌های مقدمه

- حواس دانش‌آموزان را متمرکز کند.
- کوتاه باشد، البته مدت آن بستگی به نظر آموزگار دارد.
- آسان و مفهوم آن با سطح سنی و ذهنی دانش‌آموزان متناسب و هماهنگ باشد.
- درس را به‌طور ضمنی و غیرمستقیم به دانش‌آموزان معرفی کند.
- به تجارب و دانستنی‌های قبلی دانش‌آموزان متکی باشد و توجه و دقت آنها را برانگیزد.
- انگیزه تفکر و پرسش و پاسخ را در دانش‌آموزان ایجاد نماید.
- دانش‌آموزان را برای آموختن موضوع جدید تشویق کند.

۲. مراجعه به درس قبلی

آموزگار در آغاز درس، ناگزیر است به درس قبلی مراجعه کند، تا از میزان و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان آگاه شود و درس را بر پایه‌ی محکمی قرار بدهد؛ به‌خصوص که در بیشتر درس‌ها، موضوعات کاملاً به هم پیوستگی دارند و دانش‌آموزان باید این پیوستگی و وحدت را دریابند.

آموزگار ضمن مراجعه به درس قبلی باید دانش‌آموزان ضعیف و یا آنهایی که خوب مطالعه نکرده‌اند را بشناسد و به نقاط ضعف آنها پی ببرد.

۳. موضوع درس

- موضوع درسی باید از لحاظ کمی با سن زمانی و عقلی دانش‌آموزان متناسب باشد.
- تفاوت‌های فردی آنها را کاملاً در نظر بگیرد.
- اگر موضوع درسی خشک و ملال‌آور باشد، آموزگار می‌تواند با تنظیم آن در یک قالب فکری جامع و منطقی، درس را برای دانش‌آموزان نشاط انگیز کند.

۴. روش تدریس

نقش اساسی آموزگار در تدریس این است که موقعیت آموزشی را چنان فراهم و آماده سازد که دانش‌آموزان شخصاً فعالیت کنند.

هیچ یک از روش‌های تدریس روش قطعی و کامل نیستند؛ بنابراین آموزگار باید از این روش‌ها الهام بگیرد و خود بهترین و مناسب‌ترین روش را کشف کند؛ ولی آنچه که مسلم است، هر قدر روش تدریس، روش فعال‌تر باشد، یعنی دانش‌آموز شخصاً فعالیت کند، بفهمد، اختراع کند و یا اختراعی را بازسازی کند، می‌توان امیدوار شد که در آینده فردی بار آید که توانایی تولید و آفرینش را داشته باشد.

۵. نظم و انضباط

بدون نظم و انضباط در کلاس، آموزگار عملاً قادر به انجام هیچ کاری نیست. آموزگار باید نظم بخشیدن به کلاس درس را پیش نیاز تدریس بداند و همیشه پس از برقراری آرامش در کلاس، تدریس را شروع کند. اگر آموزگار از قبل برنامه و آمادگی لازم را برای اداره کلاس و تدریس داشته باشد، از بسیاری از دردسرهای مشکلات احتمالی کلاس و فشارهای روانی و عصبی ناشی از آن پیشگیری خواهد کرد. مسلماً بسیاری از رفتار و اعمال نامطلوب و شرارت دانش‌آموزان از آنجا ناشی می‌شود که آنها واقعاً نمی‌دانند در مقابل مشکلات چه باید بکنند و از اموری که باید انجام دهند، آگاهی لازم را ندارند و یا اینکه در انجام فعالیت‌ها و تکالیف خود ناتوان هستند. آموزگار می‌تواند با ارائه اطلاعات مناسب، دانش‌آموزان را در جهت رفع موانع و مشکلات خود، یاری رساند و توانایی‌هایشان را برای حل مشکلات و انجام تکالیف افزایش دهد؛ همچنین آموزگار باید تلاش کند روش‌های تنبیهی را بلافاصله پس از مشاهده عمل خلاف در کلاس به کار گیرد تا دانش‌آموز خاطی به ارتباط بین عمل خود و نتیجه‌ی آن پی ببرد.

در تدریس در می آورد و کار او را همیشه تازه می گرداند.

۸. تهیه طرح درس

یکی دیگر از مهارت های بسیار مهم آموزگار پیش از تدریس، تهیه و تنظیم طرح درس است. طرح درس، نقشه و راهنمایی است که آموزگار بر اساس آن محتوای آموزشی را راحت تر، دقیق تر و منظم تر به دانش آموزان ارائه می دهد. داشتن طرح درس برای هر آموزگار بسیار لازم و ضروری است، زیرا:

□ معمولاً آموزگاران نمی توانند تمام مراحل و جزئیات تدریس را در ذهن خود نگه دارند، ولی داشتن طرح درس این مشکل را برطرف می سازد.

□ از آنجا که طرح درس براساس اصول و قواعد معینی تهیه و تنظیم می شود، باعث می گردد که عوامل اصلی در جریان تدریس در نظر گرفته شوند.

□ طرح درس، توجه آموزگار را به انتخاب روش ها و فنون مناسب تدریس برای درس های مختلف جلب می کند.

□ آموزگاری که بدون برنامه، طرح درس و آمادگی قبلی در کلاس حاضر می شود با ناکامی روبرو می شود

۹. ارزشیابی

یکی از فنون آموزش و پرورش که هیچ آموزگاری از آن بی نیاز نیست، آشنایی با شیوه های نوین ارزشیابی است. ارزشیابی از یک طرف به عنوان کنترل کننده تمامی عناصر تعلیم و تربیت، مانند هدف، برنامه، روش و وسایل آموزشی و از طرف دیگر به عنوان روشی برای شناخت و هدایت فعالیت های تحصیلی دانش آموزان به شمار می رود. ارزشیابی یکی از ارکان اصلی و جدایی ناپذیر آموزش و پرورش است؛ بنابراین، یکی از صلاحیت های فردی برای احراز شغل آموزگاری، داشتن دانش نظری و مهارت عملی در زمینه ارزشیابی است.

۶. خلاصه درس

بیشتر متخصصان تعلیم و تربیت توصیه می کنند که آموزگار باید در پایان تدریس خود، خلاصه از نکات مهم درس را روی تخته گچی یا وایت بورد بنویسد و یا به صورت شفاهی به دانش آموزان بگوید. آموزگار باید در خلاصه درس، شرایط زیر را رعایت کند:

□ در ارائه خلاصه درس، باید ترتیب منطقی درس رعایت شود.

□ خلاصه درس باید دربرگیرنده نکات مهم درس و همراه با ذکر مثال های لازم برای توضیح هر یک از نکات باشد.

□ خلاصه نویسی روی تابلوی کلاس، حتماً باید به وسیله خود آموزگار و با خطی خوانا انجام گیرد و در صورتی که خلاصه نویسی دارای کلمات دشواری باشد، باید آموزگار آن کلمات را مشخص کند و سپس آنها را به دقت و شمرده بخواند.

□ خلاصه نویسی ممکن است باعث شود که دانش آموزان خود را از مراجعه به کتاب درسی و مطالعه عمیق بی نیاز احساس کنند؛ از این رو آموزگار باید خلاصه درس را به گونه ای تهیه و تنظیم کند که دانش آموزان به مطالعه نیازمند شوند

۷. آمادگی قبلی

موفقیت هر آموزگار در کارش به آمادگی قبلی او برای تدریس بستگی دارد. آموزگاری که به معلومات و یا اطلاعات موجودش قناعت می کند، به تدریج به رکود ذهنی و ضعف علمی دچار خواهد شد و این امر نیز از ارزش و اعتبار او خواهد کاست.

آموزگار قبلاً باید بداند که درس خود را از کجا شروع و کجا پایان خواهد داد، وگرنه وقت کلاس را تلف می کند و به نظم و انضباط آن لطمه می زند.

آماده کردن درس، کمیت و کیفیت معلوماتی را که باید به دانش آموزان داد، روشن و معین کند.

مطالعه قبلی، آموزگار را از صورت ماشینی شدن

خلاصه و نتیجه گیری

همان طوری که در آغاز گفته شد که تدریس امر ساده نیست اکنون بر تاکید آن می نویسم که تدریس نه تنها امر ساده نیست بلکه یک روند بسیار مغلق است. هر تدریس بستگی به مدرس دارد و یک آموزگار وقتی می تواند بر مشکلات تدریس غلبه کند که عوامل مؤثر آن را شناسایی کند و این که آن عوامل را چگونه مؤثرانه پیاده کند به مهارت و تجربه بستگی می داشته باشد. عمده ترین عوامل که در تدریس سهم دارند عبارتند از:

- ویژگی های شخصیتی و علمی آموزگار
- ویژگی های شخصیتی آموزگار و نقش آن در تدریس
- تأثیر شخصیت و رفتار آموزگار در فرایند تدریس
- تأثیر شخصیت علمی آموزگار در فرایند تدریس
- ویژگی های دانش آموزان و تأثیر آن در فرایند تدریس
- تأثیر فضا و تجهیزات آموزشی در فرایند تدریس
- ویژگی های مقدمه
- مراجعه به درس قبلی
- موضوع درس
- روش تدریس
- نظم و انضباط
- خلاصه درس
- آمادگی قبلی
- تهیه طرح درس
- ارزشیابی

آموزگار از لحاظ شخصیتی باید بسیار بزرگ باشد چون هر آموزگار یک راهنما برای دانش آموزان است. از لحاظ علمی باید آن قدر بالا باشد و آن قدر معلومات آفاقی داشته باشد که اصلاً زمینه برای دانش آموز مساعد نشود تا آموزگار را ضعیف خطاب کنند. در مورد دانش آموزان شناسایی دقیق داشته باشد تا در قسمت نمره دادن که خود ایجاد انگیزه در درون دانش آموزان

می باشد، کوتاهی صورت نگیرد. آموزگار چون نقش الگورا دارد، دانش آموزان از اخلاق، طرز گفتار و کردار او و همچنان از شیوه های تدریسی را که استفاده می کند تقلید می کنند. بنابراین آموزگار باید صادق باشد. در نتیجه باید گفت که در نظر گرفتن عوامل تدریس می تواند در موفق شدن تدریس نقش بارز داشته باشد. بنابر آن آموزگاران به خاطر بهتر ساختن تدریس خود و به خاطر خوب نتیجه گرفتن از تدریس مان باید بر شناخت عوامل مؤثر تدریس خوب توجه جدی داشته و بر آنها تکیه کنیم.

منابع و مآخذ

۱. شعبانی، حسن. (مهارت های آموزش و پرورش) تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتاب/سال ۱۳۸۳
۲. شریعتمداری، علی. (جامعه تعلیم و تربیت) تهران: امیر کبیر سال ۱۳۸۱
۳. تأثیر فضا و تجهیزات آموزشی در فرایند تدریس http://www.aftabir.com/science/education/way_teachingtheory_factors_area.ph
۴. تأثیر برنامه و ساخت نظام آموزشی در فرایند تدریس http://www.aftabir.com/science/education/way_teachingtheory_factors_program.php#originality http://www.aftabir.com/science/education/way_teachingtheory_factors_teacher.ph
۵. ۱. ویژگی های شخصیتی و علمی آموزگار، علی پور علی رضا http://www.aftabir.com/science/education/way_teachingtheory_factors_teacher.ph
۶. عوامل مؤثر بر تدریس خوب <http://www.ettelaat.com/eti-ran/?p=163712>

نامزد معاون مؤلف: لطیفه هومن

عوامل ترقی ایالات متحده آمریکا



مقدمه

در سال ۱۹۹۱ م اتحاد جماهیر شوروی از هم پاشید و جنگ سرد به پایان رسید. این جریان، جهان دوقطبی را از بین برد و در پایان این فرایند ایالات متحده آمریکا از حیث اقتصاد پیشرفته، سیاست فعال، نیرومندی نظامی و تکنالوژی یکه تاز میدان شد. امروزه نظام دموکراسی ایالات متحده آمریکا برای کشورهای دیگر يك الگو است. همواره پیشرفت های تحقیقاتی ناسا در مهورای زمین، از اخبار مهم در پیشرفت فضایی به شمار می رود. هژمونی ایالات متحده آمریکا پس از ختم جنگ جهانی دوم تا امروز تقریباً در سرتاسر دنیا در حال پیشرفت است. کشورهای اروپای غربی مانند بریتانیا، آلمان و فرانسه که از قدرت های بزرگ در سده نوزدهم و اوایل سده بیستم بودند، در حال حاضر مطیع خواست های سیاسی، اقتصادی و نظامی ایالات متحده آمریکا هستند. کشور چین و روسیه که گفته می شود از رقیب های آمریکا هستند، تا حال نتوانسته اند واکنش های جدی و عملی را در برابر اهداف و برنامه های آمریکا روی دست گیرند؛ این مسأله بیانگر آن است که ایالات متحده آمریکا در عرصه سیاست و حفظ هژمونی خود از دیگران جلوتر است.

پیشرفت آمریکا را این چند عنصر اساسی تشکیل می دهد: نخست این که، در عرصه سیاست و آزادی آمریکایی ها توانستند پیش از دیگران خود را از زیر یوغ

استعمارگران انگلیس برهاند و در اواخر سده هژدهم برای مهاجرنشین های سیزده گانه که هر کدام عناصر متفاوت از یکدیگر را داشتند، وحدت فکری و سیاسی به وجود آورند. همواره نه تنها خود آمریکایی ها، بلکه دیگران آمریکا را داشتن حکومت دموکراسی پیش قدم می دانند. امروزه سیاست و کارنامه های سیاسی و اقتصادی حکمروایان آمریکا به روند سیاست در کشورهای مختلف نقش اساسی را بازی می کند. ملل متحد به عنوان بزرگ ترین مرجع و نهاد بشری، برخی از برنامه های خود را به گونه ای طرح می کند که بازتاب دهندهی خواست های ایالات متحده آمریکا است.

دوم این که اقتصاد جهانی در حال حاضر طوری شده است که نیازمندی های مادی بشر را به یکدیگر گره زده است و در بسیاری موارد به نظر می رسد که لگام آن در دست کشورهای قدرتمند به ویژه ایالات متحده آمریکا قرار دارد. آنچه به نام جهانی شدن یاد می شود که در واقع به آن جهانی کردن و جهانی سازی گفته می شود، پدید آورنده و ایجادکنندهی سیستم بازار آزاد در سرتاسر جهان و تطبیق کنندهی سیاست های بانک جهانی و صندوق بین المللی پول است که در رأس آن ایالات متحده قرار دارد. سوم اینکه آمریکا از لحاظ نظامی و پیشرفت ابزار جنگی در جهان امروز یگانه است. ایالات متحده در اساسی ترین نقاط استراتژیکی جهان پایگاه نظامی دارد. ارتش آمریکا از لحاظ کمی و کیفی جلوتر از دیگران است

و در مهار نمودن جنگ‌ها و درهم کوبیدن مخالفین خود نسبت به دیگران پیروزتر به‌در آمده است. چهارم اینکه این کشور از نظر علمی و فنی در عرصه‌های مختلف و پیشرفت پژوهش‌های فرازمینی از دیگران پیش‌قدم است.

پیش‌زمینه‌های قدرت عوامل طبیعی

آنچه که در طبیعت وجود دارد و آنچه که از طبیعت برمی‌خیزد، همواره نقش بسا اساسی را در فرایند زندگی انسان‌ها داشته است. یا به عبارته دیگر آنچه که انسان به‌وجود آورده و آنچه را که از دست داده است، تاثیرگذاری عناصر طبیعی بر آن هویداست. تمدن‌هایی که به‌وجود آمده، امپراتوری‌هایی که شکل گرفته و قدرت‌های سیاسی و اقتصادی که از ابتدا تاکنون به‌میان آمده‌اند و جنگ‌هایی که به پیروزی رسیده‌اند و جنگ‌هایی که شکست خورده‌اند، شرایط و عوامل طبیعی در آن بازتاب یافته است. با آغاز استعمارگری و وقوع انقلاب صنعتی و بروز جنگ اول و دوم جهانی، برای حکومت‌ها، قدرت‌های جهان عوامل و موارد طبیعی بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. عوامل برخاسته از طبیعت که در شکل‌گیری اقتدار و پیشرفت سیاسی و اقتصادی و نظامی آمریکا نقش اساسی را بازی نموده، بیشتر این دو مورد زیر است:

تازگی سرزمین

هدف حمله تمام مهاجمین اروپایی به قاره آمریکا این بود که از این راه بتوانند به هند و چین دست پیدا کنند، اما با پا گذاشتن در این قاره دریافته‌اند که صاحب سرزمین وسیع با سرشت زیبا که در آب‌های آن ماهی‌ها و جانوران گوناگون و خاک آن مملو از طلا و نقره و غیره مواد معدنی به‌درد بخور اروپایی‌هاست. بومیانی که در آمریکا زندگی می‌کردند، تا هنوز بیشترشان از شهروندی چیزی نمی‌دانستند تا از ثروتی که در آن قاره موجود است بهره‌برداری کنند. بنابراین مهاجمین اروپایی به سرزمین تازه‌ای دست‌یافته بودند. تازگی و زیبایی آمریکا برای اروپایی‌ها چنان می‌نمود که در سال ۱۶۰۵م در لندن یک کم‌دی بنام «استوارد هو» (East Ward Ho) به معرض نمایش گذاشته شد که در آن آمریکای شمالی به‌صورت بهشت‌ترین جلوه می‌کرد.

پس از مهاجمین، مهاجرین وارد سرزمین آمریکا شدند و ساختن پناهگاه‌ها به‌وسیله شرکت‌ها و افراد ثروتمند که استخراج معادن و شغل کشاورزی را به‌صورت حرفه‌ای بلد بودند، صورت گرفت. پناهگاه‌هایی که در قسمت شمال آمریکا بودند. مهاجرین بیشتر به شغل بازرگانی و صنعت روی آوردند و مهاجرنشین‌های جنوبی مشغول کار و بار در زمین‌های کشاورزی شدند؛ این تفاوت شغلی از اختلافات جغرافیایی ناشی می‌شد که سرزمین‌های جنوبی نسبت به شمالی برای کشاورزی مساعد بودند.

زیبایی طبیعی و تازه‌گی سرزمین‌های آمریکا سبب شده بود تا افراد ثروتمند، کشاورزان، بازرگانان و صنعت‌کاران از کشورهای اروپایی به ویژه انگلستان به اینجا روی آورند. وجود افراد حرفه‌ای، ذخایر معدنی، زمین‌های حاصل‌خیز و آب‌های فراوان از عناصری بودند که کشور نو ایجادشده ایالات متحده آمریکا را از کشورهای استعمارگر و سرزمین‌های قابل استعمار بی‌نیاز می‌ساخت. (۱۷۴:۲).

انقلاب صنعتی در سده هژدهم در انگلستان به‌وقوع پیوست. از جمله مستعمرات انگلیس که در آن پیشرفت صنعتی روزبروز افزایش می‌یافت، ایالات متحده بود. موفقیت‌آمیزترین آنها، صنعت کشتی‌سازی بود. در حدود سال ۱۷۷۶ این ایالات، استقلال خود را اعلام کردند، در حدود یک سوم کشتی‌های انگلیسی در آمریکا ساخته شده بود. صنعت ذوب‌آهن نیز صنعت مهم در آمریکا به‌شمار می‌رفت و یک عده شرکت‌های آمریکایی حتی آهن به انگلستان صادر می‌کردند. (۲۰۵:۳).

ژئوپلیتیک آمریکا

با انقلاب صنعتی، گسترش استعمارگری و پیدایش قدرت‌های بزرگ و رقیب در جهان معاصر، عناصر و عوامل جغرافیایی مانند دریاها، دریاچه‌ها، آبناها، کانال‌ها و غیره از ارزش ویژه و فوق‌العاده‌ای برخوردار گردیدند؛ طوری که این عناصر تعیین‌کننده شکست و پیروزی قدرت‌ها در رقابت‌های سیاسی، اقتصادی و حملات نظامی به‌شمار رفته‌اند، به‌ویژه جنگ اول و دوم جهانی، توجه کشورهای بزرگ را به آن بیشتر ساخت. به نظر برخی آگاهان جغرافیای سیاسی قدرتمندی انگلیس و پیروزی آن در رقابت‌های استعماری از همین جا ناشی

می‌شود.

آلفرد ماهان (۱۸۴۰-۱۹۱۴) یکی از برجسته‌ترین ژئوپلیتیست‌های آمریکایی که نظریات وی در پیشرفت‌های سیاسی و نظامی آمریکا از اهمیت زیادی برخوردار است، می‌گوید:

روسیه با وجود وسعت بسیار زیاد، فاصله‌های زیاد و کافی نبودن پیوندهای داخلی، به‌شدت از وحدت عمل سیاسی در این کشور جلوگیری می‌کند؛ به طوری که اگر این امپراتوری درهم شکسته نشود، حداقل بدون توسعه واقعی باقی خواهد ماند. اما بریتانیا که دارای موقعیت جزیره‌ای است، علی‌رغم وسعت محدودش، به یک قدرت جهانی تبدیل شده است. به نظر ماهان، در اروپا تنها بریتانیا به دلیل حالت جزیره‌ای و منزوی بودنش از حملات خارجی در امان ماند و برای دفاع از خود لازم نبود که متحمل هزینه‌های سنگین دفاعی شود؛ بنابراین نیروی انسانی و ثروت‌اش را در جهت توسعه قدرت دریایی به‌کار گرفت. از این گذشته، موقعیت جغرافیایی بریتانیا به‌گونه‌ای است که راه بازرگانی بنادر کشورهای اروپای شمالی و اتلانتیک از کانال انگلیس می‌گذرد و دلایل مشابهی از این قبیل موجب شد که بریتانیا بتواند اکثر نقاط استراتژیک یا تقریباً همه مسیرهای بازرگانی جهانی را کنترل کند. مثلاً کنترل تنگه جبل طارق، کانال سوئز، دماغه امیدنیک، دماغه هورن، هنگ‌کنگ، سنگاپور و تنگه ماژلان به بریتانیا موقعیت کلیدی در اروپا، آسیا و اقیانوس آرام داده است و جزایر هند غربی بریتانیا بر راه‌های بازرگانی که از کانال پاناما می‌گذرد، پوشش داده است.

ماهان موقعیت سرزمین آمریکا را با بریتانیا قابل مقایسه می‌داند و استدلال می‌کرد که آمریکا در مرزهایش فاقد کشور تهدید کننده است و علاوه بر این امتیاز، دارای مزایای دفاعی و امنیتی ناشی از موقعیت دریایی است و به منابع آمریکای شمالی نیز دسترسی دارد. همچنان واقع شدن بین دو اقیانوس کبیر و اطلس، می‌تواند این کشور را به یک قدرت دریایی عمده تبدیل کند. ماهان به منظور کشاندن پای آمریکا به صحنه‌ی دریاها و تبدیل این کشور به یک کشور استعمارگر مانند بریتانیا، نظریه‌های خود را ارائه می‌داد. وی از کندن کانال پاناما به‌شدت طرفداری می‌کرد؛ تصرف جزایر التوسین و هاوایی در اقیانوس آرام، جزایر هند غربی و کارائیب و

جزایر نیوفاوندلند در اقیانوس اطلس در نتیجه پیشنهادهای وی صورت گرفت.

شش عامل در قدرت دریایی نقش به‌سزا دارد که موقعیت دریایی آمریکا از آن برخوردار است. اول چگونگی موقعیت جغرافیایی دریاها است. موقعیت‌های ساحلی آمریکا و نقاط استراتژیک نظامی و اقتصادی مربوط به ایالات متحده آمریکا به‌گونه‌ای است که عامل مذکور را برتری خاص بخشیده است. دوم ویژگی‌های طبیعی است، هدف از آن وضعیت ساحل و ویژگی‌های ساختمانی آن است. سوم این‌که درازی ساحل و وسعت قلمرو طوری باشد که دفاع از آن به‌سادگی صورت گیرد. چهارم میزان جمعیت یک کشور است که برای ساختن نیروی دریایی چه نظامی و چه اقتصادی ضرورت به افراد موجود در یک کشور دارد، که نفوس آمریکا و چگونگی آن برای مرفوع ساختن آن کافی است. پنجم خصوصیات ملی است که مراد از آن علاقه‌مندی افراد یک کشور به دریایی است که آمریکا در این راستا جایگاه خاصی دارد. ششم خط‌مشی حکومت و رهبران سیاسی یک کشور است که دیده می‌شود راهبرد و برنامه‌های رهبران آمریکا همواره بر آن تأکید ورزیده است. (۵۰:۸).

عوامل تاریخی

عوامل تاریخی زیادی وجود دارد که در ساختن پایه‌های اقتدار و ترقی آمریکا نقش عمده را بازی نموده است، اما در فرایند تاریخی پیشرفت آمریکا آنچه که خیلی مهم است سه مورد خیلی مشخص در زمان‌های مختلف است که در پایین به‌طور جداگانه به هر کدام می‌پردازیم.

جنگ جهانی اول

ظاهراً آنچه سبب بروز جنگ جهانی اول گردید این چند عامل است: اول این‌که ایجاد اتحادیه‌های رقیب در آخر سده نوزدهم و اوایل سده بیستم بود، پیش از جنگ جهانی اول اروپا بین دو گروه ملل قدرتمند و از نظر نظامی رقیب تقسیم شده بود. هر یک از قدرت‌های بزرگ متحدینی داشتند که در جنگ به آن کمک می‌کردند. در ابتدا روسیه، اتریش-هنگری و آلمان با هم متحد شدند، اما با اختلافی که روسیه با اتریش در شبه جزیره بالکان داشت، آلمان عضویت روسیه را در اتحادیه ملغا کرد.

فرانسه از قدرت نظامی و پیشرفت صنعتی آلمان در هراس بود، زیرا که اگر جنگ رخ بدهد مبادا آلمان فرانسه را اشغال کند، با عجله با روسیه متحد شده که بعداً بریتانیا به این اتحادیه پیوست.

عامل دوم پیشرفت اقتصادی و نظامی آلمان بود؛ آلمان در عرصه به دست آوردن مستعمرات و دسترسی بیشتر به دریاها، نسبت به فرانسه و بریتانیا عقب افتاده بود، اما چیزی که آلمان را در اروپا برتری می بخشید رشد روزافزون اقتصادی و نظامی آن کشور بود. حفظ این برتری نیازمند آن بود که آلمان برای به دست آوردن مواد خام و فروش کالاهای تولیدی می بایست که سرزمین های خارج از اروپا را دریابد؛ فرانسه و بریتانیا از این هراس داشتند که اگر آلمان بیشتر از این قدرتمند شود، مستعمرات آنها در آفریقا و آسیا به خطر مواجه خواهد شد، بدین اساس زمینه های صلح و تفاهم در اروپا به کلی از بین رفته بود.

سوم رشد نظامی گرایي بود، تا این حد که یکی از گذشته نگاران اتریشی می نویسد: ((درگیری ها بین ملل نباید سر میز حل شود، بلکه باید در جبهه جنگ حل شود، با قلم نه، بلکه با شمشیر، نه با جوهر، بلکه با خون.)) به بچه مکتب آموخته می شد که پیروزی در يك جنگ برای يك ملت بزرگترین پیروزی است و مردن در میدان جنگ برای يك سرباز مرگ بزرگوارانه است.

چهارم این که ملی گرایی در اروپا تا جایی بود که هر ملت خود را برتر از دیگران می دانست و خواستار حاکمیت بر دیگران بود. ملی گرایان فرانسه به خاطر از دست دادن الزاس و لرن درصدد انتقام از آلمان بودند، ملی گرایان آلمان خواستار گسترش قلمرو آلمان در اروپا و آن سوی دریا بودند، ملی گرایان روسیه که اسلاوهای بالکان را اقوام خود می دانستند، اصرار داشتند که روسیه باید بر آن جا حاکمیت کند.

اما به راستی عامل اصلی چه بود؟ سال ها پیش اروپاییان برای به دست آوردن ثروت اقدام به دریایمایی کردند تا بالاخره به جایی رسیدند که در آن باید خون سرخپوستان آمریکایی، سیاهان آفریقایی و زردپوستان و گندم گونه ای های آسیایی ریخته شود تا چرخ های دستگاه های صنعتی در اروپا باز نه ایستند و خزانه های بازرگانان ثروت نگر و زراندوزان تهی نماند و جسد امپریالیسم دچار سو تغذیه نگردد. عوامل و مواردی

که قبلاً بر شمردیم فرزندان مادری به نام سرمایه داری بودند. کریس هارمن، گذشته نگار و اندیشمند انگلیسی می نویسد: ((سرمایه خواهی و ثروت طلبی از آغاز دریایمایی و انقلاب صنعتی تا سال ۱۹۱۴م، سوخت بار يك آتش بزرگ را فراهم کرده بود که کشته شدن فرانتیس فردیناد و همسرش به گوگرد چوبی می ماند که این آتش را روشن کرد. (۸۳۱:۱۰).

اما بزرگترین و ملموس ترین نتیجه این جنگ عاملی بود که پایه های اقتدار و پیشرفت اقتصادی و سیاسی آمریکا را استواری بخشید. زیرا: کشورهای اروپایی آنچه را که تا این دم از لحاظ پیشرفت اقتصادی و سیاسی به دست آورده بودند در هزینه جنگ به مصرف رسانیدند، ویرانی ای که از این جنگ عاید حال اروپا گردیده بود، سال ها را در بر می گرفت تا زخم های پیکر آن التهام یابد. کشورهای آسیایی و آفریقایی تا هنوز غرق در عناصر سنتی و بند در بند استعمار کشورهای اروپایی قرار داشتند که بتوانند قدرتی را ایجاد کنند. این فقط آمریکا بود که در این زمان نه از جنگ صدمه ای دید و نه مستعمره کشوری بود؛ ایالات متحده در حالی قرار داشت که دور از این گونه گرفتاری ها، روند رشد اقتصادی و صنعتی خود را می پیمود. (۱۲۲۲:۲).

ورود ایالات متحده آمریکا در ۱۹۱۷ به جنگ جهانی اول، به طرفداری متفقین سبب شد که جنگ به نفع متفقین به پایان برسد و صلح موقتی در اروپا به وجود بیاید؛ این خود رواناً به مردم جهان این ایده را می داد که آمریکا از همه قدرتمندتر است و این چیزی بود که به آمریکا انگیزه می داد آن را به واقعیت مبدل کند. هم چنان به نظر می آمد که اگر آلمان پیروزی را از آن خود می ساخت، بدون شك منافع و امنیت آمریکا در خطر بود، مواد صلح وارسای که از طرف ویلسن رئیس جمهور وقت آمریکا و متفقین تهیه شده بود، آلمان را تا چندین سال ضعیف ساخت که بتواند در مقابل آمریکا قرار گیرد. جنگ جهانی اول به آمریکا نیز این را نشان داد که دیگر آمریکا نمی تواند آنچه که در اروپا رخ می دهد بی طرف باشد، به همین دلیل می بایست برای آنچه بعداً اتفاق می افتد، آمادگی لازم را روی دست گیرد. (۲۱۱:۱۱).

جنگ جهانی دوم

پایان جنگ اول و کنفرانس صلح وارسای نتیجه ای را

به بار آورد که برای بروز يك جنگ بزرگ دیگر در اروپا زمینه را مساعد می ساخت. اصولی را که رئیس جمهور ویلسن در کنفرانس صلح پاریس پیش کش کرد نه تنها که شرایط صلح را به وجود نیاورد، بلکه مخاصمت را در میان ملت های اروپایی افزایش داد، زیرا آنچه را که بر آلمان تحمیل گردید، برای ناسیونالیست های بعدی آن کشور امر فراموش ناشدنی بود؛ موافقت نامه این اجلاس اروپا را به گونه ای تقسیم کرد که اقلیت هایی از هر ملت در درون ملت دیگر باقی ماندند که ناراضایتی عمومی را در اروپا به وجود آورد.

سیاست گران انگلیسی بعدها به این فکر افتادند که ضعیف نگه داشتن آلمان در واقع به نفع آنها نیست، چون از انقلابی کمونیستی ای که در روسیه واقع شده بود و از شرایط نامطلوبی که برای طبقات پایین در اروپا و کشورهای استعمار شده حکم فرما بود، حکمروایان اروپا در این هراس بودند که مبادا انقلاب کمونیستی عاید حال اروپا گردد و اهداف امپریالیستی دراز مدت آنها را به ناکامی مواجه کند، به همین منظور انگلیس ها در پی قدرتمند شدن دوباره آلمان شدند تا سدی باشد در برابر عبور کمونیسم به اروپای غربی. اما در واقعیت امر انگیزه های اصلی هر دو جنگ و هر جنگ دیگر همان ثروت خواهی و پول باوری و ادامه رفتن در راه ترقی مادی بدون در نظر داشت عدالت اجتماعی و برابری اقتصادی بود. (۲۶۸:۳).

دگرگونی ای که از جنگ جهانی دوم به وجود آمد خیلی عظیم بود. کشورهای تحت استعمار به آگاهی رسیدند و استقلال خود را به دست آوردند که این خود پایان اقتدار و هژمونی بریتانیا، فرانسه و کشورهای استعمارگر دیگر بود. پس از جنگ جهانی دوم، که بیشتر کشورهای جهان سوم در همین وقت به وجود آمدند، امریکا را به حیث يك قدرت برتر می شناختند و کشورهای اروپای غربی را قدرت هایی می دانستند که با از دست دادن مستعمرات خود ضعیف شده بودند. نظر به ماده سوم منشور اتلانتیک که صراحت داشت ((هرکس حق دارد شکل دولتی را که می خواهد تحت حاکمیت آن زندگی کند، برگزیند.)) آمریکا در سال ۱۹۴۶م به فیلیپین استقلال ملی اعطا کرد و از دیگران خواست که آنها نیز همین کار را کنند. شاید آمریکایی ها دریافته بودند که شکل این گونه استعمار دیگر به درد بخور نیست؛ به راستی هم

که این استعمار جای خود را به استعمار نو داد که در آن آمریکا از همه گان ممتازتر به در آمد. امپراتوری های آلمان و جاپان کاملاً از هم پاشیدند و اتحاد جماهیر شوروی به سبب موجودیت نظام کمونیستی در آن کشور تنها مانده بود. این در حالی بود که جنگ جهانی دوم به رهبری آمریکا به پیروزی رسیده بود و بی آن که صدمه ای بزرگی از آن، مانند کشورهای دیگر دیده باشد. سازمان ملل متحد تشکیل شد، این سازمان در ضمن آن که تضمین کننده ی صلح دوام دار در جهان به نظر می رسید، هم چنان اقتدار و هژمونی آمریکا را ضمانت می کرد. جنگ جهانی دوم رقابت های سیاسی، اقتصادی، نظامی و تکنالوژی را به گونه ای به وجود آورد که ایالات متحده آمریکا تلاش زیاد نمود تا در صدر قرار داشته باشد. پس از جنگ جهانی دوم، ایالات متحده آمریکا خود را در مقابل اتحاد جماهیر شوروی یافته و منافع کاپیتالیستی خود را چه در داخل امریکا و چه در خارج از آن با خطر کمونیسم در مواجهه دید؛ بنابراین رهبران سیاسی، نظامی و اقتصادی امریکا شرایط را در جهان پس از جنگ جهانی دوم طوری به وجود آوردند که بتواند هم شوروی را نابود کند و هم هژمونی آمریکا را حفظ و تضمین نماید. (۹۹۱:۱۰).

جنگ سرد و شکست کمونیسم

هنگامی که در هیروشیما و ناگازاکی بم اتومی فروانداخته شد، هدف ترومن تنها شکست جاپان نبود، بلکه وی می خواست به روسیه استالینی نشان بدهد که آمریکا دارای قدرت هسته ای است و اگر شوروی درصدد گسترش کمونیسم در کشورهای دیگر باشد به سرنوشت جاپان گرفتار خواهد شد. به هر حال جنگ جهانی دوم به پایان رسید و سازمان ملل متحد به وجود آمد که مقر آن در امریکا برای اکثر کشورهای عضو تحمیل شده بود، زیرا کشورهای عضو نگران آن بودند که اگر مقر این سازمان به غیر از ایالات متحده در جای دیگری باشد، امریکا مانند ۱۹۱۹م عضویت در آن را نخواهد پذیرفت؛ این چیزی بود که در واقع داشت اقتدار و حاکمیت جهانی امریکا را مورد حمایت قرار می داد.

همچنین تنشی که میان شوروی و امریکا به وجود آمده بود، خطرناک تر از آن بود که در جنگ اول و دوم اتفاق افتاد، زیرا اگر جنگ به وجود می آمد، مانند جنگ های جهانی آغاز آن میان دو کشور نبود، بلکه جنگ با درگیری

میان دو قطب بزرگ به وقوع می‌پیوست، احتمال می‌رفت که اگر این جنگ اتفاق بیافتد، با کاربرد جنگ‌افزارهای هسته‌ای و آیدورژنی آغاز خواهد شد.

نقطه اساس این تنش باز هم اروپا، یعنی برلین بود؛ اما با بروز جنگ میان کره شمالی و جنوبی، جنگ خونین ویتنام، مسئله پایگاه‌های موشکی شوروی در کوبا و بالاخره تجاوز ارتش سرخ به افغانستان، این دودستگی شدید جهانی را به اوج خود رسانید. قتل و کشتار بی‌رحمانه‌ای که در کشورهایمانند ویتنام، افغانستان، لهستان، یوگوسلاوی و غیره کشورهای دیگر از این جنگ به وجود آمد و نتایجی از آن مانند: تداوم جنگ در افغانستان و رشد افراط‌گرایی اسلامی به بار آمد، وحشتناک‌تر از نتایج جنگ اول و دوم بود. (۳:۳۰۳).

جنگ سرد جز تداوم همان استعمار و توسعه طلبی چیزی دیگری نبود؛ اما آنچه که آمریکا را در این جنگ به پیروزی رساند، تغییر در شیوه استعمار بود. اتحاد جماهیر شوروی مانند بریتانیا و روسیه تزاری باز هم به گونه استعمار گذشته و نظامی دست زد که واکنش شدید ناسیونالیستی و فرهنگی کشورهای استعمار شده را در پی داشت. مگر رهبران ایالات متحده آمریکا با هوشیاری در امور سیاسی، اقتصادی و فرهنگی کشورهای جهان سوم به مداخله پرداختند که دو نتیجه برای آمریکا را به بار آورد؛ از یک طرف با تشویق و حمایت ملی‌گرایان و اسلام‌گرایان، زمینه‌های شکست و مرگ کمونیسم شوروی را فراهم نمود و از طرف دیگر از منابع معدنی کشورها استفاده اعظمی نمود. نتیجه جنگ سرد نه تنها شکست کمونیسم نبود، بلکه پیروزی آمریکا در مداخله‌گرایی سیاسی، اقتصادی و فرهنگی در امور کشورها را در پی داشت که این روند شرایط مناسب برای درآمدهای مالی و اقتصادی و استحکام نظامی آمریکا را تضمین می‌کرد. (۹:۲۴۲).

عوامل اقتصادی و سیاسی

اساس اقتصاد آمریکا را همان مولفه‌هایی تشکیل می‌دهند که در داخل نظام کاپیتالیستی عرض وجود نموده‌اند. همان طوری که گفته می‌شود سیاست‌گذاران آمریکا شکل‌دهنده و حامیان نظام سرمایه‌داری اند، خود نظام سرمایه‌داری در اصل شکل‌دهنده سیاست و فرهنگ آمریکا است.

پیشرفت تکنالوژی

ایالات متحده آمریکا در پیشرفت تکنالوژی امروز در جایگاه نخست قرار دارد. ناسا، مرکز تحقیقات فضایی آمریکا امروزه بزرگترین تحقیقات فضایی را در سطح جهان خارج از محدوده زمین انجام می‌دهد. مراکز علمی - اقتصادی آمریکا قادر به ساختن پیشرفته‌ترین ابزار کمپیوتری، میان شبکه‌ای و ماهواره‌ای شده‌اند. ارتش ایالات متحده آمریکا پیشرفته‌ترین جنگ‌افزارها را در دسترس دارند. دانشمندان و پزشکان آمریکایی در حال حاضر، در بهداشت و تداوی انسان به مراحل رسیده‌اند که برای برخی مردم جهان قابل باور نیست. این روند به سرعت در حال پیشرفت است و زمینه‌ای را می‌طلبد که باید برای آن سرمایه‌گذاری بیشتر صورت گیرد. این فرایند در تکنالوژی و رقابت بر سر آن، آمریکا را وای دارد تا خوراک بیشتری برای آن تهیه کند و برای تحقق این هدف، اقتصاد آمریکا نیازمند آن است تا از مولفه‌های نظام سرمایه‌داری شدیداً پشتیبانی کند.

(www.wikipedia.org).

جهانی شدن

جهانی شدن در واقع روندی است که خواست‌ها، اهداف و عملکردهای اقتصادی، سیاسی و فرهنگی قدرت‌های برتر را در کشورهای دیگر، به ویژه کشورهای جهان سوم به مرحله اجرا می‌گذارد. در فرایند جهانی شدن کشورهای قدرتمند بدون آن‌که به نیروی نظامی متصل شوند، بر تحمیل اهداف مذکور و مرفوع‌سازی نیازمندی‌های تولیدی و صنعتی خود در کشورهای جهان سوم موفق می‌شوند.

در فرایند جهانی شدن، کشورهایی که در بحران سیاسی، اقتصادی و اجتماعی قرار دارند، بدون حضور قدرت‌های بزرگ نمی‌توانند به حل آن پردازند. در این روند کشورهای جهان سوم مجبوراند تا به خاطر تامین منافع ملی خود منافع قدرت‌های بزرگ را در نظر گیرند؛ با موجودیت و تداوم چنین جریان، اوضاع در جهان به گونه‌ای می‌شود که کشورهای ضعیف و فقیر، فقیرتر و کشورهای قدرتمند، قدرتمندتر و ثروتمندتر می‌شوند. جهانی شدن از لحاظ سیاسی، قدرت دولت در کشورهای جهان سوم را ضعیف می‌سازد و قدرت مداخله و کنترل در امور اقتصادی و مالی را در دست

شرکت‌های چندملیتی که از طرف کشورهای بزرگ به ویژه ایالات متحده هدایت می‌شود، می‌دهد. از نظر اجتماعی و فرهنگی از همه مهم‌تر این‌که احساسات ناسیونالیستی و توجه به ارزش ملی در کشورهای ضعیف را از بین می‌برد و یا این‌که در درون ارزش‌های سرمایه‌داری لیبرال و غرب ادغام می‌شود. برخی تفسیرهای فرایند جهانی‌شدن را با رویکردی عمدتاً اقتصادی مطالعه می‌کنند و آن‌را بیشتر دارای ماهیت اقتصادی می‌دانند. در این تعریف، جهانی‌شدن را با گسترش بازرگانی آزاد و پذیرش اصول اقتصادی لیبرلیسم و سرمایه‌داری مترادف می‌دانند. اما باید توجه داشت که دگرگونی‌های اقتصادی، مسلماً حوزه‌های فرهنگی و سیاسی جهان نیز از اساس، یک مفهوم چندبعدی و فراگیر است. برخی از تعاریف نیز بر جنبه سیاسی این مفهوم متمرکز شده‌اند و جهانی‌شدن را عبارت از فراگیر شدن دموکراسی لیبرال و کم‌رنگ شدن حاکمیت ملی کشورها می‌دانند. (۲۴۷:۱).

آمریکا در سال‌های پس از جنگ جهانی دوم با ایجاد نظام چندجانبه لیبرال گسترده و نظام اتحاد جنگ‌سرد، که امروزه نیز کماکان وجود دارد، هدایت دنیا را به‌دست گرفت. رهبران آمریکا در فاصله سال‌های ۱۹۴۴ و ۱۹۵۱م دست‌اندرکار تاسیس وسیع‌ترین نهادهای جهانی، منطقه‌ای، امنیتی، اقتصادی و سیاسی شدند که دنیا تا آن موقع به خود ندیده بود. سازمان‌هایی مانند ملل متحد، برتون وودز، گات، ناتو و اتحاد آمریکا-ژاپن همه شکل گرفتند. آمریکا مسئولیت‌های پرهزینه کمک به یونان و ترکیه و بازسازی اروپای غربی را به عهده گرفت. آمریکا به بازسازی اقتصاد جاپان و آلمان کمک کرد. آمریکا به‌وسیله منشور اتلانتیک، منشور سازمان ملل متحد و اعلامیه جهانی حقوق بشر دورنمای جدیدی از یک جامعه بین‌المللی پیش‌رو را ترسیم کرد. آمریکا به‌وسیله همه این شیوه‌ها رهبری شکل‌دهی قواعد چندجانبه، نهادها، بازارهای آزاد، جامعه دموکراتیک و همکاری‌های منطقه‌ای دنیا را به‌دست گرفت و خود را در کانون همه آنها قرار داد. (۶۴:۵).

زمینه ژئوپلیتیکی ویژه‌ای که در آن جهانی‌شدن هم در گفتمان علمی و هم سطحی و گذرا غالب شد- دوره‌ای که جنگ سرد در اواخر دهه ۱۹۸۰ به پایان خود نزدیک می‌شد- انگیزه نیرومندی ایجاد شد که

جهانی‌شدن را نه به‌عنوان یک گرایش سکولار، بلکه به‌عنوان یک برنامه سیاسی و اقتصادی بسیار اختصاصی بر اثر سیاست‌های نولیبرال توافق واشینگتن- رفع محدودیت‌ها، خصوصی‌سازی، ثبات پولی و مالی و غیره- و با انگیزه حفظ و حتی گسترش جایگاه آمریکا به عنوان قدرت جهانی برتر تصور می‌کرد. پیترگوان در دوره ریاست جمهوری کلینتون تعبیر قانع‌کننده‌ای از برنامه جهانی آمریکا پس از جنگ سرد مطرح کرد که جستجوی راه‌های جدید گرد هم آوردن کشورها به رهبری آمریکا و تثبیت استیلای اقتصادی آمریکا بود، از جمله جهانی‌شدن: شامل گشودن اقتصاد سیاسی یک کشور برای ورود کالاها، شرکت‌ها، جریانات و صاحبان مالی از کشورهای عمده، وابسته کردن سیاست کشور به تحولات و تصمیمات واشینگتن، نیویورک و سایر مرکز اصلی سرمایه‌داری بود.

تجربه دولت جرج دبلیو. بوش، که چهره‌های سرشناس دولت وی در مورد تحکیم برتری جهانی آمریکا تردیدی به خود راه ندادند و به محدودیت‌های وضع شده از سوی سازمان‌های بین‌المللی و تشکیل ائتلاف، کوچک‌ترین توجهی نکردند، موجب تقویت شدید و گسترده‌ی این تصور شد که جهانی‌شدن شیوه‌ای از سلطه امپریالیستی امریکا است. (۹۴:۵).

نظام بازار آزاد

نظام بازار آزاد مبتنی بر رقابت‌های شدید و سودجویی گسترده استوار است. در سیستم بازار آزاد دست دولت در امور تولید و توزیع و مصرف کالاها کوتاه می‌شود و فرصت را برای شرکت‌های بزرگ که در رأس آن کشورهای قدرتمند قرار دارند، مساعد می‌کند تا ثروت و حق تولید و توزیع کشورهای کوچک و در حال رشد را در دست گیرد. در این راستا ایالات متحده بیشتر از همه دست بالایی دارد.

پس از ختم جنگ جهانی دوم، حضور ایالات متحده بر علاوه نقش سیاسی، در امور اقتصادی جهان گسترده و برجسته شد؛ ایالات متحده آمریکا با ترغیب و تشویق ایجاد نظام بازار آزاد و رفع محدودیت‌های ملی و دولتی در امور اقتصادی کشورها، راه‌های درآمدهای مالی خود را در خاورمیانه، منطقه بالکان، استرالیا، کشورهای جنوب آسیا و آفریقا تعیین و مستحکم نمود. ایالات متحده آمریکا

قدرتی را که پس از ختم جنگ جهانی دوم به دست آورده بود، حفظ و تداوم آن نیازمند درآمدهای اقتصادی بیشتر بود، بنابراین ایالات متحده با به کارگیری شیوه‌های جدید استثمار و استعمار و گسترش نظام بازار آزاد، شرکت‌های بزرگ آمریکایی را واداشت تا در پی جستجوی ثروت به ویژه نفت و فروش کالاهای تولید آمریکا در کشورهای دیگر باشند. این امر مانند گذشته با مداخله مستقیم نظامی در امور کشورها غیرممکن بود، بنابراین ایالات متحده به وسیله بازار آزاد نه تنها که موفق به دخالت در امور اقتصادی کشورها و نفع بیرون آمده از آن برای خود گردید، بلکه به وسیله آن نقش سیاسی خود را در سرتاسر جهان برجسته‌تر و مستحکم‌تر ساخت.

پس از فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی و شکست کمونیسم، کشورهای جهان از سیستم اقتصادی سوسیالیستی و وجود مالکیت دولتی ناامید شدند، ایالات متحده آمریکا این فرصت را غنیمت شمرد و با استفاده از سرنوشت شکست شوروی و پیروزی خود به مشوره در امور اقتصادی کشورهای آزاد شده از تحت استعمار شوروی پرداخت که در آن صندوق بین‌المللی پول و بانک جهانی نقش اساسی را بازی نمودند. (www.armanshahrfoundation.com).

بانک جهانی و صندوق بین‌المللی پول

این دو نهاد برجسته بین‌المللی ظاهراً برای کاهش فقر و اطمینان از سلامت اجتماعی و محیط‌زیستی توسعه جهانی و مشوره‌دهی برای ارتقای ظرفیت‌ها و رشد زیربنای اقتصادی ایجاد شده‌اند. اما آمریکایی‌ها همواره بانک جهانی را به عنوان ابزار برای سیاست خارجی و حفظ منافع بازرگانی خود قرارداداده‌اند. از این رو طی چند وقت اخیر کشورهایی مانند برازیل، چین، هند و برخی کشورهای آفریقایی خواستار تعیین رهبری جدید در راستای منافع تمامی اعضا و همکاری بیشتر در رهبری این موسسه شده‌اند.

از زمان تاسیس بانک جهانی تاکنون، قانون نانوشته‌ای حق تعیین رئیس جدید را در اختیار آمریکا قرار داده و انتخاب ۱۱ رئیس آمریکایی آن، موید همین نکته است. هیچ کدام از آنها نیز کارشناس توسعه اقتصادی یعنی وظیفه اصلی بانک جهانی و یا مبارزه با فقر و ارتقا

سازگاری محیط‌زیستی نبوده‌اند. در مقابل، «آمریکا» بانکداران وال‌استریت و چهره‌های سیاسی را در راستای تامین مطامع خود، به عنوان رئیس بانک جهانی برگزیده است.

این در حالی است که به اعتقاد کارشناسان، راهبردهای آمریکا در بانک جهانی، «دنیا» را با آسیب‌های جدی مواجه ساخته است. مدت زمان طولانی فقدان مهارت راهبردی در سطح اول بانک جهانی باعث شده تا خط‌مشی آن چندان روشن و مشخص به نظر نرسد. طرح‌های بسیاری که اکثر آنها در جهت منافع آمریکا و نه توسعه پایدار جهان بوده، اجرایی شده و بر همین اساس بسیاری از مشکلات جهان هم‌چنان لاینحل باقی‌مانده‌اند. موقعیت مکانی بانک جهانی در ایالات متحده آمریکا، کمک‌رسانی کشورها به امور اقتصادی جهان و کشورهای نیازمند به وسیله این دو نهاد و منحصر بودن ریاست این بانک برای آمریکا و مشوره‌دهی این دو نهاد و دخالت آنها در امور اقتصادی دولت‌ها، در حفظ و هژمونی و حاکمیت جهانی ایالات متحده آمریکا نقش اساسی را دارد. (www.poolnews.ir).

سیاست خارجی ایالات متحده آمریکا

ایالات متحده آمریکا تا سال‌های جنگ اول و دوم سیاستی بر مبنای سیاست انزواگرایی، دارای یک سیاست خارجی فعال نبود. آنچه در جنگ اول و دوم جهانی برای ایالات متحده پدید آمد، این کشور را واداشت تا یک سیاست خارجی فعال و پویا را روی دست گیرد.

ایالات متحده پس از ختم جنگ جهانی دوم منافع سیاسی و اقتصادی داخلی و خارجی خود را شدیداً از جانب بلوک کمونیستی و اتحاد شوروی در خطر می‌دید، بدین منظور آمریکا در دوره جنگ سرد، سیاست خارجی خود را بر مبنای مقابله در برابر کمونیسم و شکست اتحاد جماهیر شوروی متمرکز ساخت. آمریکا در این دوره جدا در امور اقتصادی و سیاسی کشورهای آمریکای لاتین، خاورمیانه، اروپای غربی و کشورهای جنوب آسیا به مداخله پرداخت و با کمک افزار جنگی به شبه‌نظامیان در کشورهای آمریکای لاتین، افغانستان و کشورهای اروپای شرقی زمینه شکست شوروی را فراهم کرد.

در ۱۹۴۹ اتحاد شوروی به طور موفقیت آمیز يك بمب اتمی را آزمایش کرد. این رویداد اثری عمیق بر تفکر دولت ترومن داشت که چگونه به بهترین نحو سدبندی اتحاد شوروی را دنبال نماید. در پی آن ارزیابی مجددی در سطح حکومت از سیاست خارجی آمریکا صورت گرفت. در اوایل ۱۹۵۰ شورای امنیت ملی (NSC)، يك سازمان عالی رتبه یعنی سازمانی که به رئیس جمهور در خصوص مسائل سیاست خارجی مشورت می دهد، تذکاریه خیلی محرمانه، NSC 68 را صادر کرد، آن تذکاریه نظامی کردن سیاست خارجی آمریکا و استراتژی سدبندی ای را اقرار کرد که تا سال های بعد باقی ماند. يك جمله مهم در NSC 68 می گوید که « بدون داشتن میانگین قدرت نظامی برتر، که هم قابل و هم آماده بسیج باشد، سیاست سدبندی، که در واقع يك سیاست اجباری حساب شده و تدریجی می باشد، چیزی بیشتر از سیاست بلوف نیست.» تذکاریه ۶۸ شورای امنیت ملی همچنین خواستار ضد حمله غیر نظامی علیه اتحاد شوروی گردید، که شامل جنگ آشکارا اقتصادی، سیاسی و روانی به منظور ایجاد نا آرامی و طغیان در کشورهای بلوک شوروی بود. بعد از آن است که سیاست خارجی به منظور نیل به هدف های اصلی اش به حدی زیادی وابسته به داشتن ابزار قدرتمند نظامی، شبه نظامی و پیوسته به آن می شود. (۴: ۱۲۳).

پس از شکست کمونیسم و پایان جنگ سرد، ایالات متحده آمریکا قدرت یگانه در جهان بروز کرد، انگیزه جنگ با شوروی، هژمونی ایالات متحده آمریکا را تقویت کرد، ایالات متحده آمریکا در این دوره کوشید تا مناطق استراتژیکی و اقتصادی جهان را به دست آورد که نتیجه آن موفقیت در کنترل و مدیریت نفت در خاور میانه و ایجاد پایگاه های نظامی در شرق دور، جنوب آسیا، خلیج فارس و کشورهای عربی و نصب سپرهای دفاعی در اروپای شرقی بود. پس از پایان جنگ سرد ایالات متحده آمریکا خود را رهبر یگانه جهان می دید و برای تداوم و حفظ این هژمونی و جلوگیری از پیدایش يك قدرت رقیب، سیاست خارجی خود را بر مبنای این چند اصل متمرکز ساخت.

۱- ترویج و گسترش دموکراسی: خود نظام دموکراسی ضامن پیاده کردن خواسته کاپیتالیستی و ترویج

و تطبیق کننده ارزش های بازار آزاد و در کل اهداف خارجی ایالات متحده آمریکاست.

۲- کنترل بر مناطق نفت خیز: سیاست خارجی ایالات متحده آمریکا در قبال کشورهای دارای نفت مانند عربستان سعودی، قطر و بحرین طوری است که مورد اول را زیر پرسش می برد؛ در حالی که این کشورها پیش از هر کشور دیگر دارای حکومت های سنتی و ارتجاعی و افراطی اند، ایالات متحده در پی ایجاد نظام دموکراسی در این کشورها نیست.

۳- جلوگیری از گسترش جنگ افزارهای هسته ای: این سیاست فقط علیه کشورهای مخالف ایالات متحده آمریکا مانند: عراق، کوریای شمالی و ایران به وسیله تحریم های اقتصادی و حمله نظامی اعمال شده است.

۴- مبارزه علیه قاچاق مواد مخدر: در این اصل هم ایالات متحده آمریکا بر شکل واقعی آن عمل نکرده است، تا جایی که سازمان استخبارات مرکزی ایالات متحده آمریکا (سیا) در برخی از عملیات های سری خود، از آن نفع برده است.

۵- گسترش رفاه و زیست مسالمت آمیز میان ملت های جهان: که سیاست آن مبنی بر پیروی از خواسته های غرب است.

۶- مبارزه علیه تروریسم و افراطیون اسلامی: چندین سال جنگ در افغانستان علیه طالبان و القاعده تا به حال نتیجه ثمربخش نداشته و این جنگ و حضور نظامی ایالات متحده آمریکا در افغانستان مبهم به نظر می رسد. تمامی مواردی را که در بالا برشمردیم در واقع این را بیان می کند که همه بهانه ای برای توسعه طلبی اقتصادی، گسترش و حفظ هژمونی ایالات متحده آمریکا است، حتا پیدایش برخی از این موارد ریشه توسعه طلبی و هژمونی گری آمریکایی دارد.

یکی از عناصر برجسته سیاست خارجی ایالات متحده چه در دوره جنگ سرد و چه پس از آن، وضع تحریم های اقتصادی علیه کشورهای مخالف این کشور را تشکیل می دهد. این کشور پس از ختم جنگ جهانی دوم، با شراکت اقتصادی جاپان (دومین قدرت اقتصادی جهان تا پایان سده بیستم)، داشتن حق ویتو در سازمان ملل متحد و صلاحیت و کنترل گسترده در بانک جهانی و صندوق بین المللی پول و نقش

برجسته در سازمان تجارت جهانی، دست بالایی در تحریم اقتصادی علیه کشورها پیدا کرده است. (www.armanshahrfoundation.com).

مداخله در امور کشورها

یکی از عناصری که قدرت ایالات متحده آمریکا را پس از جنگ جهانی دوم نیرومند و حفظ کرد و ایالات متحده آمریکا را در جنگ سرد علیه شوروی به پیروزی رسانید، مداخله شدید سیاسی و اقتصادی این کشور در امور کشورهای جهان بود. این کشور با طرح مارشال و روند بازسازی جاپان، پس از ختم جنگ جهانی دوم کنترل اوضاع را در این مناطق در دست گرفت که در شکست کمونیسم و یکه تاز شدن آمریکا در صحنه سیاسی و اقتصادی نقش اساسی را بازی کرد.

اهمیت قدرت آمریکا در ایجاد نظام پس از جنگ بیشتر از همه در فراهم کردن اشتغال، بازسازی و اتحاد مجدد آلمان و جاپان نمود پیدا کرد. نیروهای نظامی آمریکا به عنوان اشغال گر وارد دو کشور متحد شکست خورده شدند و هیچ گاهی بیرون نرفتند. در باره موفقیت نامه های فراوانی که برای حضور نظامی آمریکا مبنای قانونی ایجاد کرد- که در واقع حاکمیت جاپان و آلمان غربی را محدود کرد- مذاکره شد و با تشدید جنگ سرد در اوایل دهه ۱۹۵۰ اجتناب ناپذیر بود. جمهوری فدرال آلمان با از دست دادن توانایی های نظامی و سازمان دهی مجدد به عنوان موتورهای رشد اقتصادی دنیا- به دو شریک کوچک تر آمریکا تبدیل شدند. مداخله آمریکا در امور کشورها با حملات نظامی، ترور افراد سرشناس مخالف سیاست های آمریکا و غارت ثروت های طبیعی کشورها توأم بوده است. (۷۳:۵).

يك افشاگری رسوایی آمیز در اکتبر ۱۹۹۰م اهمیت این اقتصاد را ثابت کرد. نخست وزیر ایتالیا، جولینو اندروئوتی فاش کرد که سازمانی ایتالیایی در گذشته وجود داشته که اکنون در شبکه ناتو ادغام شده است. در پی تحقیقات سنای ایتالیا، يك افراط دست راستی به نام وینسنزو وینسی گرا در سال ۱۹۸۴ در دادگاه کیفری شهادت داد که ارتش سری «گلا دیو» در مبارزه بر ضد گروه های چپ گرا در دهه های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، در عملیات تروریستی بر ضد غیر نظامیان شرکت داشته

است. در پی این رسوایی در ایتالیا آشکار شد که بیشتر دولت های عضو ناتو از دهه ۱۹۵۰ دارای ارتش های سری با زرادخانه های مخفی بوده اند که به دور از کنترل پارلمان ها عمل می کرده اند. این ارتش ها، حمله های متعددی را علیه مردم خود انجام داده اند. این گروه های مخفی مقاومت ضد کمونیستی که مسئولیت حمله های آشکار ضد تروریستی را به عهده داشتند، در عین حال از حمایت کشورهای بی طرف و غیر عضو ناتو برخوردار بودند.

ناتو این شکل های شبه نظامی شبکه ای مخفی را از طریق کمیته ای سری متحد، که بخشی از SHAPE و کمیته ای سری برنامه ریزی است، کنترل و هماهنگ می کرد. به علاوه، بخشی از هزینه ای ارتش های سری را خود سیا تامین می کرد. سیا، به همراه سازمان اطلاعاتی انگلیس ام آی ۶، از طریق تجهیز و آموزش به گروه های شبه نظامی کمک می رساند و ناتو مسئولیت مسائل مربوط به هماهنگی را به عهده داشت. (۴۲:۷).

مداخله آمریکا همواره بر مبنای ضعیف ساختن و نابودی اقتصادی ملی و مالکیت دولتی و قتل رهبران ملی، کشتار بی رحمانه مردم و قاچاق مواد مخدر استوار بوده است. «هرناندو کالو و اوسپینا» روزنامه نگار کلمبیایی می نویسد:

هر چند مشارکت انبوه پناهنده گان کوبایی در تلاش نافرجام تسخیر خلیج خوک ها در سال ۱۹۶۱م را بخاطر سپرده ایم، اما هم دستی آنها در عملیات بعدی سازمان سیا را کم تر شناخته ایم. این پناهنده گان همواره اعمال سازمان سیا در سری ترین و مرگ بارترین عملیات سیاست خارجی ایالات متحده، چون کودتاها، قتل رهبران و قاچاق جنگ افزار و مواد مخدر بوده اند که در پهنه ای از شیلی گرفته تا نیکاراگوئه با گذار از ویتنام گسترش یافته بود. این نمونه ای از این گونه مداخله ها بود؛ اما مداخله گسترده و قتل رهبران ملی گرا در کشورهای امریکای لاتین در دهه های ۶۰ و ۷۰، پشتیبانی از حمله عراق بالای ایران، قتل و کشتار بی رحمانه در ویتنام و پشتیبانی از گروه های مجاهدین در افغانستان و حفظ و تداوم جنگ به وسیله گروه های افراطی طالب در این کشور به خاطر بی ثبات ساختن کشورهای آسیای میانه، ایران، چین و روسیه و تحمیل سیاست های نوع لیبرال و نفع بردن از

مناطق نفت خیز در ساحات؛ از موارد دیگری مداخله غیرمشروع آمریکا در امور جهانی است. (۶: ۴۳).

قدرت اقتصادی ایالات متحده آمریکا

اقتصاد ایالات متحده آمریکا به دلیل بالا بودن حجم صادرات، واردات، سرمایه‌گذاری مستقیم خارجی، مبادلات و بازرگانی همواره به عنوان موتور محرک اقتصادی جهانی معرفی می‌شود.

ثابت بودن نرخ رشد تولید ناخالص داخلی، پایین بودن نرخ بیکاری و بالا بودن سطح تحقیقات و تداوم سرمایه‌گذاری داخلی و خارجی از مهم‌ترین ویژگی‌های اقتصادی ایالات متحده آمریکا در چند سال اخیر بوده است.

نظام اقتصادی ایالات متحده آمریکا تا حد بسیاری در رابطه با پیشینه تاریخی آن کشور شکل گرفته است. براساس تقسیم‌بندی تاریخی، اقتصاد آمریکا در سده‌های هفدهم و هژدهم با محوریت کشاورزی، در سده نوزدهم و نیمه نخستین سده بیستم با محوریت صنعت و از نیمه دوم سده بیستم با محوریت صنعت و خدمات بوده است. پس از جنگ جهانی دوم، سیاست اقتصادی همه رئیس‌جمهورهای آمریکا، ایجاد شغل‌های جدید، کاهش تورم، کاهش بدهی‌های دولت، افزایش صادرات، افزایش سرمایه‌گذاری، توازن هزینه‌ها و درآمدها و توازن مثبت در بازرگانی خارجی بوده است. این اقدامات در دوران کارتر و کلینتون با جدیت بیشتر همراه بوده است. پایه‌های اقتصادی ایالات متحده آمریکا را کشاورزی و دامپروری، صنعت، خدمات، تجارت بین‌الملل تشکیل می‌دهد.

ایالات متحده آمریکا یکی از پیشرفته‌ترین کشورها از نظر تولیدات کشاورزی و دامپروری در جهان است. امروزه ۶ دهم درصد از نیروی کار ایالات متحده آمریکا در بخش کشاورزی و دامپروری مشغول به کار می‌باشند و این بخش تولیدکننده ۹ دهم درصد از تولید ناخالص داخلی در ایالات متحده آمریکا است. این کشور دومین تولیدکننده گندم و اولین تولیدکننده پنبه، میوه، گوشت و پنبه در جهان است.

از لحاظ صنعتی، پیشرفت صنعت در آمریکا از سال‌های پس از جنگ داخلی با سرعت سرسام‌آور آغاز

شد به طوری که در سال ۱۹۱۴ این کشور با تولید ۴۵۵ میلیون تن ذغال‌سنگ، بسیار جلوتر از انگلستان بوده و در آن سال به بزرگ‌ترین تولیدکننده نفت و مصرف‌کننده مس تبدیل شد. این روند رشد و در کنار آن نابودی اقتصادی ژاپن، آلمان، انگلستان و فرانسه در دوره جنگ جهانی دوم، آمریکا را به یک‌تاز میدان صنعت جهانی تبدیل کرد. صنایع آمریکا در دهه ۱۹۹۰ با سیاست‌های مالی، پولی و اقتصادی کلینتون رشد بی‌سابقه‌ای نمودند. میزان تولیدات صنعتی ظرف سه ماه نخست سال ۲۰۰۰ از رشدی معادل ۲,۴ درصد نسبت به زمان مشابه سال ۱۹۹۹ برخوردار بوده است. مهم‌ترین تولیدات صنعتی آمریکا را فولاد، موتور، وسایل نقلیه، نفت خام و تجهیزات ارتباطی تشکیل می‌دهد. هم‌اکنون ایالات متحده آمریکا به لحاظ تولید نفت در رتبه سوم و به لحاظ تولید گاز در رتبه دوم جهان قرار دارد. بر اساس آمارهای موجود سال ۲۰۰۷ بخش صنعت با ۲۴ درصد نیروی کار، ۲۰ درصد تولید ناخالص داخلی آمریکا را در اختیار داشته است.

نقش خدمات در اقتصاد ایالات متحده آمریکا پس از جنگ جهانی دوم به‌طور مستمر در حال افزایش بوده است. امروزه زمینه‌های جدیدی چون اطلاع‌رسانی، گردشگری و برنامه‌ریزی رایانه و غیره به لیست خدمات این کشور اضافه شده است. در سال ۲۰۰۷ بخش خدمات ۷۵ درصد نیروی کار ایالات متحده آمریکا را در اختیار داشته است. سهم خدمات در تولید ناخالص داخلی آمریکا ۷۸,۵ درصد آن بوده است.

در عرصه تجارت بین‌الملل حجم کل مبادلات این کشور با جهان در سال ۲۰۰۷ برابر ۳۰۶۰ میلیارد دالر بوده است. از این میان ۳۹ درصد سهم صادرات و ۶۱ درصد سهم واردات بوده است. این کشور به لحاظ صادرات در رتبه سوم و به لحاظ واردات در رتبه اول جهان قرار دارد. مهم‌ترین مشتریان صادرات این کشور را کانادا (۲۲ درصد)، چین (۱۰ درصد)، جاپان (۶ درصد)، آلمان (۵ درصد) و انگلستان (۵ درصد) تشکیل می‌دهد. مهم‌ترین کالاهای صادراتی ایالات متحده آمریکا عبارت‌اند از: کالاهای سرمایه‌ای (هواپیما، قسمت‌های موتور، وسایل نقلیه، کامپیوتر و تجهیزات ارتباطی) که ۴۹ درصد از صادرات را تشکیل می‌دهد و در رده‌های بعدی مواد و تجهیزات صنعتی بالاخص مواد شیمیایی با ۲۷

درصد و کالاهای مصرفی با حدود ۱۵ درصد قرار دارند. واردات ایالات متحده آمریکا نیز بیشتر از کشورهای چین (۱۹ درصد)، کانادا (۱۶ درصد)، مکزیک (۱۱ درصد)، جاپان (۸ درصد)، آلمان (۵ درصد) صورت می‌گیرد. که مهم‌ترین کالاهای وارداتی ایالات متحده آمریکا عبارت‌اند از: مواد و تجهیزات صنعتی با ۳۳ درصد که ۸ درصد آن مربوط به واردات روغن است. در دهه‌های بعدی کالاهای مصرفی با ۳۲ درصد و کالاهای سرمایه‌ای با ۳۰ درصد قرار دارند. (www.wikipedia.org)

قدرت نظامی ایالات متحده آمریکا

جنگ اول و دوم جهانی، ایالات متحده آمریکا را به این نکته متوجه ساخت که باید در امور نظامی از لحاظ کمی و کیفی توجه بیشتر نماید، اما آنچه که بیشتر از همه آمریکا را واداشت که تا یک نیروی عظیم و برتر نظامی را به وجود آورد، بروز جنگ سرد بود. در دوران جنگ سرد، ایالات متحده برای مقابله با شوروی با بستن قراردادهای نظامی با کشورهای که دارای نقاط استراتژیکی شوروی بودند، در امر نیرومندی نظامی از شوروی پیشی گرفت؛ یکی از انگیزه‌های مهم جنگ سرد رقابت بر سر نقاط ژئوپلیتیکی جهان بود.

ایالات متحده آمریکا برای شکست شوروی، نه تنها که نیروی‌های نظامی خود را نیرومند و مجهز کرد، بلکه با ایجاد پیمان نظامی ناتو و گرفتن رهبری آن در دست خویش، خود را به یک قدرت نظامی برتر مبدل کرد. قابل یادآوریست که پیمان ناتو صرف برای مقابله در برابر کمونیسم تاسیس شده بود و پس از آن باید منحل می‌گردید، اما ایالات متحده آمریکا برای حفظ سلطه‌گری خود بر جهان، آن را تاکنون حفظ نموده است. ناتو پس از از تصویب پیمان واشینگتن در اوایل ۱۹۴۹، تغییراتی اساسی را از سر گذارنده است. ناتو پس از این که صرفاً به عنوان یک اتحاد دفاعی علیه شوروی پدیدار شد، خیلی زود به سازمانی برای مدیریت بحران و سپس ارتشی مداخله‌گر با قابلیت جهانی تبدیل گردید. (۳۶:۷)

منابع و مآخذ

۱- بیات، عبدالرسول. (۱۳۸۷). فرهنگ واژه‌ها. قم:

نشر موسسه اندیشه و فرهنگ دینی.
۲- پالمر، رابراوزول. (۱۳۸۷). تاریخ جهان نو (جلداول و دوم). مترجم ابوالقاسم طاهری. تهران: انتشارات امیرکبیر.

۳- تونبی، لیونیل. (۱۳۸۷). دایرةالمعارف تاریخ مصور جهان. مترجم عبدالحسین سعدیان و دیگران. تهران: نشر آرم.

۴- دبلیو، چالز و آواوچین. (۱۳۸۸). سیاست خارجی آمریکا (الگو و روند). مترجم جعفر دستمالچی. تهران: انتشارات وزارت خارجه.

۵- دیوهلر، مک کرو. (۱۳۸۸). نظریه‌های جهانی شدن. مترجم مسعود کرباسیان. تهران: نشر سرچشمه.

۶- (۱۳۸۸). سیاست نامه ۱-۲ (نقض حقوق بشروسیاست آمریکا). کابل: نشر آرمان شهر.

۷- (۱۳۸۸). سیاست نامه ۳ (ناتو، استشنا بر دیموکراسی و افول امپراتوری). کابل: نشر آرمان شهر.
۸- عزتی، عزت الله. (۱۳۸۸). ژئوپولیتیک. تهران: انتشارات سمت.

۹- علی بابائی، غلام رضا. (۱۳۸۷). فرهنگ سیاسی آرش. تهران: نشر آشیان.

۱۰- فون لاو، تنودوراچ و دیگران. (۱۳۸۶). تاریخ جهان (جلد دوم). تهران: انتشارات فردوسی. مترجم عبدالرحمان صدریه.

۱۱- لیتل فیلد، هنری ویلسون. (۱۳۸۷). تاریخ اروپا از ۱۷۱۵ به بعد. مترجم فریده قره‌چه داغی. کابل: انتشارات الازهر.

۱۲- مولانا، حمید. (۱۳۹۰). امریکا شناسی (فراز و فرود یک امپراتوری). تهران: انتشارات امیرکبیر.

13- www.poolnews.ir

14- www.wikipedia.org

15- www.armanshahrfoundation.com