

اصول و روش‌های یاددهی — یادگیری مؤثر
در آموزش مطالعات اجتماعی

مقدمه

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

۱- ویژگی‌های یادگیری و تدریس مؤثر مطالعات اجتماعی

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

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

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

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

- یادگیرندگان به روش‌های مختلف یاد می‌گیرند؛

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

۲- طراحی واحد یادگیری

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

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

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

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

— چه چیز را قصد داریم بیاموزیم (اهداف)؟

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

۱-۲- فرایند طراحی

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

● خواندن داستان شناسنامه

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

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

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

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

برای مثال :

محورهای ارزش‌یابی پیشنهادی برای این واحد یادگیری عبارت‌اند از :

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

صفحه‌ی ۱

عنوان واحد یادگیری :

زمان آموزش :

عنوان درس :

..... جلسه

پایه :

..... ساعت

شرح اجمالی : در این درس دانش‌آموزان

اهداف :

انتظار می‌رود دانش‌آموزان :

..... (بدانند)

..... (بتوانند)

..... (ارزش بگذارند)

منابع، مواد و وسایل مورد نیاز :

تجارب و فعالیت‌های یاددهی – یادگیری :

زمان تقریبی مورد نیاز :

.....

.....

.....

.....

محورهای عمده‌ی ارزش‌یابی : چگونگی ارزش‌یابی :

..... ۱-

..... ۲-

..... ۳-

..... ۴-

..... ۵-

۳- روش‌های مؤثر در آموزش مطالعات اجتماعی

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

۳-۱- گسترش روش‌های فعال

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

مطالعات اجتماعی

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

۴-۱- پروژه^۱

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

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

۱- Project.

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

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

دلایل استفاده از روش پروژه:

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

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

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

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

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

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

پروژه‌های گروهی شامل انواع مختلف است :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

۲-۴- رویکرد مبتنی بر رویدادهای جاری^۱

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

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

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

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

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

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

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

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

— مهارت‌های سواد خواندن، افزایش دایره‌ی لغات، درک مطلب

— آگاه شدن از مسائل و اخبار جاری و حساس شدن نسبت به آگاهی از اخبار محیط اطراف و توجه به موضوعات خارج از مدرسه

— علاقه‌مندی به مطالعه و خواندن روزنامه

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

— ایجاد فرصت برای بحث‌های گروهی و مبادله‌ی افکار و دیدگاه‌ها

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

مثال :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

اصول یادگیری مبتنی بر کاوشگری :

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

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

می‌شود؛

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

بگیرند؛

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

و معلمان تعیین می‌شود.

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

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

مراحل کاوشگری:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(I): شناسایی مسئله^۳

(D): تبیین مسئله^۴

(E): اکتشاف راهبردهای حلّ مسئله^۵

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

۱- Problem-based learning (PBL).

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

۳- Identifying the problem.

۴- Defining the problem.

۵- Exploring strategies.

۶- Acting on Ideas.

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

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

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

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

۱- کاوشگری در سطوح پایین‌تر شناختی

۲- کاوشگری مبتنی بر الگوگیری

۳- تفکر سطح بالا، پژوهش و ژرف‌اندیشی

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

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

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

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

۱- Looking for the effects.

۲- همان، صص ۱۱ و ۱۲.

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

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

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

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

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

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

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

۱- منبع پیشین، صص ۱۶۳-۱۵۶.

دانش آموزان و نحوه‌ی انجام کار توجه شود؛

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

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

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

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

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

۴-۴ بازدید علمی و مطالعه‌ی میدانی

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

۱- منبع پیشین، صص ۱۶۲-۱۵۶.

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

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

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

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

درسی

* ایجاد پیوند میان موضوعات درسی کلاس درس و زندگی واقعی

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

برای پروژه، کاوشگری یا حل مسئله

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

مصاحبه، یادداشت‌برداری و ...)

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

سؤال

* لذت‌بخش کردن فضای آموزش و ایجاد شرایط دلپذیر برای یادگیرندگان

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

یا پرسش و پاسخ

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

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

انتقال شفاهی مطالب.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

— نام و نام خانوادگی نویسنده‌ی گزارش یا گروه تهیه‌کنندگان :

— نام مدرسه و پایه‌ی تحصیلی :

— عنوان درس :

— مکان یا منطقه‌ی مورد بازدید :

— تاریخ بازدید :

— هدف یا موضوع اصلی بازدید :

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

نتایج : خلاصه‌ی نتایج یا یافته‌های بازدید.

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

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

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

دانستنی‌های خود را بیازمایید

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

فعالیت‌ها

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

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

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

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

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

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

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

معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل سوم

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