

تلفیق درس هنر با مطالعات اجتماعی جهت بررسی نقش شبه محیط‌های یادگیری واقعی و یادگیری مشاهده ای در ارتقاء سطح کیفیت آموزش مطالعات اجتماعی پایه ی سوم دبستان

فاطمه محمدی

کارشناس دوره ی دوم آموزش ابتدایی، اداره ی آموزش و پرورش، شهرستان ملایر، استان همدان، ایران

نویسنده مسئول:

فاطمه محمدی

چکیده

توسعه هرچه بهتر روابط صحیح اجتماعی افراد یک جامعه، بستگی به تدوین و ارائه تربیت اجتماعی بر پایه فرهنگ، عقاید، اهداف و سیاست‌های تربیتی آن جامعه دارد. هویت بخشی، درونی سازی ارزش‌های اخلاقی و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی و پرورش تفکر انتقادی بر مبنای ملاک‌های اعتقادی و دینی از جمله ضرورت‌ها و اهمیت‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی است.

این پژوهش به منظور پرداختن به این ضرورت انجام پذیرفته است و برای همین تیم درس پژوهی پس از جمع آوری اطلاعات مربوط به مشکلات آموزشی و یادگیری از طریق پرسش نامه ی مخصوص دانش‌آموزان، تصمیم گرفتند تا با فراهم آوردن فرصت‌های چند گانه ی یادگیری، در راه ارتقا بخشی به سطح کیفیت آموزش مفاهیم مطالعات اجتماعی کوشش نمایند. امید است که پژوهش‌های آتی و دنباله رو این پژوهش بتواند با تاکید بر توجه به نیازهای یادگیری زندگی واقعی دانش‌آموزان، در آموزش مفاهیم سایر دروس هم اثر بخش باشد.

کلمات کلیدی: تلفیق، درس هنر، مطالعات اجتماعی، یادگیری واقعی، یادگیری

مشاهده ای، سطح کیفیت، پایه ی سوم دبستان.

مقدمه

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

دیدگاه اجتماعی به عنوان یکی از دیدگاه‌های برنامه ریزی درسی، تاکید خود را بر تجربه اجتماعی قرار می‌دهد و برنامه درسی به منزله عامل جامعه پذیر کردن دانش‌آموزان نگرسته می‌شود. در جوامع استبدادی از افراد انتظار می‌رود ارزش‌هایی که مورد قبول جامعه است به صورت مطلق اجرا شود و نقش معلم تلقین این ارزش‌ها و هنجارها به صورت مطلق به افراد است. اما در جوامع دموکراتیک افراد حق انتقاد دارند و نقش معلم تقویت مهارت‌های انتقادی و مهارت‌های فرایند گروهی است. دیدگاه تغییر اجتماعی بر این عقیده است که نظام آموزشی باید در رویارویی با مسائل مبتلا به اجتماع، نقش پیش‌تاز را ایفا کند.

از آن جا که مهم ترین هدف مطالعات اجتماعی در پایه‌ی سوم دبستان، تربیت شهروند مطلوب یعنی کسی که دانش، مهارت و نگرش‌های لازم را در یک جامعه داشته باشد، می‌باشد؛ انتظار نمی‌رود که معلمان با ابزارهای ناقص به این هدف درخشان نایل شوند. هر چند گاهی تصادفاً از عهده‌ی آن بر آمده اند، هر معلم حق دارد که ابزارها و برنامه‌های کارآمدی در اختیار داشته باشد و از حرفه اش لذت ببرد، بدون آنکه مجبور شود نکاتی را که در آغاز او را به این حرفه جلب کرده بودند، قربانی کند. از طرف دیگر کودکان دوره‌ی ابتدایی حق دارند مثل سایر دروس، از برنامه مطالعات اجتماعی بر اساس اصول واقعی و آزمایش شده و نه بر اساس شانس و دستورات سهل، آسان و بی هدف، بهره مند شوند.

هدف این پژوهش، ارائه‌ی یک فرمول قطعی برای آموزش درس مطالعات اجتماعی در دوره‌ی ابتدایی نبوده است، چرا که تفاوت‌های فردی و فرهنگی مانع این کار می‌شود.

پژوهشگران قصد دارند با بهره گیری از شبه محیط‌های یادگیری واقعی و ارائه‌ی الگوهایی که می‌توانند در اجتماع برای درک مفاهیم زندگی اجتماعی مرجع باشند در قالب استفاده از فعالیت‌های هنری؛ موجبات علاقه‌ی دانش‌آموزان را به درک مسائل اجتماعی فراهم آورند و گامی هر چند کوچک در راه تربیت اجتماعی این عزیزان بر دارند. رویکرد کلان حاکم بر درس مطالعات اجتماعی در دوره‌ی ابتدایی، فرهنگی و تربیتی است. با بررسی تاریخچه‌ی مطالعات اجتماعی می‌توان یافت که صاحب نظران در باره‌ی مفهوم آن، تعاریف و مقاصد آن به ویژه درباره‌ی آموزش مجزای رشته‌ها یا تلفیق حوزه‌های مرتبط، برداشت یکسانی ندارند و در زمینه‌های فوق از دیرباز نوعی تنوع آرا و اندیشه در میان برنامه ریزان درسی وجود داشته است که تاکنون نیز ادامه دارد. با توجه به عنوان پژوهش و متغیرهای آن در ابتدا، مشکلات موجود در زمینه‌ی آموزش درس مطالعات اجتماعی طرح می‌شود. سپس اهمیت و ضرورت پژوهش و به دنبال آن اهداف پژوهش و تعاریف مربوط به درس مطالعات و ماهیت آن، اهمیت مشارکت والدین در فعالیت‌های آموزشی و بهره گیری از درس هنر در آموزش مفاهیم مطالعات اجتماعی به عنوان متغیرهای پژوهش در این فصل مورد بررسی قرار خواهند گرفت.

در بیان اهمیت و ضرورت پژوهش همین دلیل بس که بگوییم لازم است کاری کنیم که دانش‌آموزان فکر نکنند قرار است یادگیری موضوع درسی در خلاء اتفاق بیفتد و آنچه در مدرسه می‌آموزند هرگز به کاردنیای خارج از مدرسه نخواهد آمد. باید تاجای امکان دیوارهای مدرسه را برداشت و محیط مدرسه را به محیط زندگی واقعی دانش‌آموزان تبدیل کرد. یعنی همان جایی که مامی‌آموزیم چگونه با دیگران زندگی کنیم و چگونه یک شهروند دموکراتیک برای میهن خود باشیم. اگر آموزش‌های مدرسه و خارج از مدرسه در یک راستا قرار بگیرند بی شک بچه‌ها در مدرسه آماده شدن برای زندگی واقعی را تمرین خواهند کرد. بدین منظوری کردیم شبه محیط‌های واقعی و الگوهای مناسب را در آموزش این درس فراهم آوریم و از مشارکت والدین در امر آموزش بهره بگیریم. بر اساس یافته‌های پژوهش، والدینی که در برنامه مدرسه مشارکت می‌کنند، احساس مثبت تری نسبت به مدرسه و آموزش و پرورش کودکانشان دارند تا والدینی که در این گونه برنامه‌ها شرکت نمی‌کنند. از طرفی خود والدین الگوهای غنی در اجتماع محسوب می‌شوند که تا حدودی خط مشی‌های زندگی اجتماعی فرزندان خود را مشخص می‌کنند.

وجه تمایز مطالعات اجتماعی و علوم اجتماعی

مهم ترین خطوط متمایزکننده میان مطالعات اجتماعی معلوم اجتماعی آن است که اگرچه مطالعات اجتماعی توسط رشته‌های علمی تاریخ، جغرافیا و علوم اجتماعی شناخته می‌شود اما تصمیمات درباره‌ی محتوای برنامه درسی و تدریس مطالعات اجتماعی، بیشتر توسط باورهایی درباره‌ی نیازهای دانش‌آموزان و ناشی از جامعه هدایت می‌شود و به شکل بندی جاری دانش ورشته‌های علمی که در علوم اجتماعی دیده می‌شود، تأکید چندانی ندارد و لذا بستر مطالعات اجتماعی، بستری میان رشته ای است با توجه به ارتباط موضوعها ورشته‌های علمی و دیسپلین‌ها با مسئله و مطلب مورد نظر است. ولی بستر علوم اجتماعی معمولاً بستری موضوعی با توجه به ارائه‌ی دانش و مفاهیم خاص است. «نباید مطالعات اجتماعی و علوم اجتماعی را یکی دانست. بین این دو، تفاوت‌های زیادی وجود دارد. اولی به درونی ساختن ارزش‌های اجتماعی تأکید می‌کند، ولی اکثر دانشمندان علوم اجتماعی به مورد استفاده‌ی علمی بودن کار خود و بی طرفی علمی به ارزش‌های اخلاقی معتقدند.»

مطالعات اجتماعی به آماده ساختن دانش‌آموزان برای مشارکت سیاسی- اجتماعی تأکید می‌کند و هدف اصلی مطالعات اجتماعی تربیت شهروندی است که بر اساس اصول اعتقادی رفتار کند.

این هدف از طریق پیروی صرف از مفاهیم و اصول رشته‌های علمی علوم انسانی و اجتماعی حاصل نمی‌شود؛ چون اصلاً دانشمندان علوم اجتماعی مختلف، بیش تر به توصیف و تبیین پدیده‌ها و رویدادهای پردازند و الزامی به تعهد و مسئولیت در برابر کاربردها ندارند و صلاحیت‌های شهروندی و نیازهای مربوط که از علم منحصر، فراتر می‌رود چندان مورد توجه رشته‌های علمی نیستند.

ویژگی‌های کلاس درس مطالعات اجتماعی (شبه محیط‌های یادگیری واقعی)

۱- ویژگی‌های فضایی - کالبدی

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

برای مثال، آموزش مضمونی نظیر تولید و مصرف پوشاک را در نظر بگیرید. در این زمینه می‌توان دانش‌آموزان را به یک فروشگاه (ترجیحاً فروشگاه‌های زنجیره ای چند طبقه) برد و نحوه‌ی خرید لباس از جمله انتخاب لباس، رعایت نکات لازم در حین خرید، علائم شست و شو و نگه داری لباس و برگه‌ی قیمت را آموزش داد. در همان محل می‌توان ساختار فروشگاه، تعداد کارکنان و وظایف آنها، مشاغل را که با فروشگاه سروکار دارند از فروشنده‌گان، حسابدار، مدیر، نظافتچی و نگهبان کنترل و همچنین نحوه‌ی چیدن وسایل و لوازم و طبقه بندی کالاها، موقعیت مکانی فروشگاه و نحوه‌ی دسترسی به آن در منطقه و... را آموزش داد. در همین جهت، با انجام یک بازدید گروهی از کارگاه تولید لباس، می‌توان از دانش‌آموزان خواست تا قبلاً سؤالاتی را به طور گروهی طراحی و یادداشت کنند.

در حین بازدید از کارگاه، بچه‌ها می‌توانند درباره‌ی وسایل و ابزار کار، خط تولید و مشاغل که بایکدیگر همکاری می‌کنند چون برش زن، طراح الگو، خیاط، دکمه دوز، اتو کش و... نحوه‌ی همکاری آنها میزان دستمزد کارکنان، نحوه‌ی ارسال لباس‌ها به مراکز فروش و توزیع پوشاک، میزان تولید لباس در روز و مسائل بهداشتی و ایمنی کارگاه و بسیاری مسائل دیگر پرس و جو کنند و با مشاهده‌ی عینی و به طور مستقیم، به پاسخ سؤالات خود دست‌یابند.

مهم ترین فایده‌ی آموزش در محیط‌های واقعی زندگی، همان مواردی است که نظریه پردازان یادگیری به آنها تأکید کرده اند. این موارد عبارتند از: یادگیری پایدار به دلیل عینی بودن و استفاده از تجربه‌های حسی و لمسی مستقیم مسائل و پدیده‌ها، عدم تحمیل فضاهای خستگی آور و ملالت بار کلاس‌های رسمی، ایجاد انگیزش برای یادگیری و مشاهده‌ی دقیق. به علاوه، این سبک از آموزش یعنی آموزش در محیط‌های واقعی به دلیل پیوند میان درس و زندگی، موجب کاربردی تر شدن محتوای آموزش می‌شود.

در کلاس‌های رسمی مدرسه نیز، از آنجاکه درس مطالعات اجتماعی بر تعامل گروهی تأکید دارد، از نظر فضایی- کاربردی، نحوه آرایش و چیدن میز و نیمکت‌های کلاس باید به گونه ای باشد که امکان کار گروهی دانش‌آموزان را فراهم آورد؛ بدین منظور باید بتوان در مواقع لزوم به راحتی و با سرعت، آرایش مورد نظر را برای دوره‌های نشست گروه‌های دانش‌آموزان در کلاس، ایجاد کرد. دیوارها و فضای کلاس مطالعات اجتماعی باید جذابیت لازم را برای دانش‌آموزان ایجاد کند و نباید خالی از تصویر، افسرده و بی روح باشد. در این زمینه، تابلوهای مخصوص برای نصب آثار و کارها و فعالیت‌های دانش‌آموزان و به نمایش گذاشتن نتایج و گزارش‌های کار گروهی، قفسه‌ها و ویترین‌های مناسب برای نگه داری نقشه‌ها، آلبوم‌ها، اطلس‌ها و مدل‌ها، فیلم و اسلاید، عکس‌ها، کره‌ی جغرافیایی یا ماکت‌ها و مدل‌هایی که توسط دانش‌آموزان ساخته شده است، به جذابیت و کیفیت فضای آموزشی کمک می‌کند. به طور کلی، معلم مطالعات اجتماعی باید با توجه به تنوع و مضمون درس‌ها و با توجه به استفاده‌ی بهینه و مؤثر از امکاناتی که در اختیار دارد، فضای مطلوب و مؤثری را برای تدریس هر موضوع پیش بینی و تدارک ببیند. شایسته است معلم برای نیل به این منظور، به تنوع بخشیدن فضای کالبدی‌یادگیری توجه کرده، با ایجاد آرایش‌های مختلف میز و نیمکت‌ها یا آموزش برخی واحدهای یادگیری در فضاها و محیط‌های خارج از کلاس و خارج از مدرسه، از تکرار و یکنواختی جلوگیری کند. پس، فضای کلاس درس مطالعات اجتماعی نیز مانند سایر دروس باید برانگیزاننده باشد و مجموعه‌ی عوامل بتواند دانش‌آموز را به کاوشگری و تفکر ترغیب کند.

۲- ویژگی‌های روانی - عاطفی

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

نخست آنکه معلم درس مطالعات اجتماعی نیز مانند سایر دروس باید همه صلاحیت‌های عام حرفه‌ای یعنی تسلط به دانش و اطلاعات تخصصی موضوع تدریس، توانایی و مهارت در امر تدریس و اداره‌ی کلاس و هم صلاحیت‌های عاطفی یعنی علاقه به امر تعلیم و تربیت دانش‌آموزان را داشته باشد. باین حال، معلم مطالعات اجتماعی به دلیل رویکرد و ماهیت ماده‌ی درسی، علاوه بر صلاحیت عمومی باید الگوی مؤثر و کارآمد تربیت اجتماعی باشد. در این زمینه، فضای حاکم بر روابط متقابل عاطفی میان معلم و دانش‌آموزان از یک سو و دانش‌آموزان بایکدیگر در کلاس درس مطالعات اجتماعی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. الگو بودن: معلم، الگوی دانش‌آموزان است و آنچه در شخصیت معلم جلوه دارد در وجود دانش‌آموزان نیز جلوه گر می‌شود؛ بر همین اساس، معلم مطالعات اجتماعی نمونه‌ی علمی ارزش‌ها، صلاحیت‌ها و مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان است. معلم مطالعات اجتماعی فردی است مسئول و متعهد، قانون‌گرا، علاقه‌مند به پیشرفت کشور خود، منظم، اهل مطالعه و تحقیق، صاحب تفکر خلاق و نقاد، با روحیه و با نشاط و پایبند به ارزش‌ها و اخلاق اسلامی.

برای مثال معلم نامنظم یا بی‌اعتنا به قانون نمی‌تواند نظم و قانون‌گرایی را در دانش‌آموزان تقویت کند یا معلمی که نسبت به آینده حس بی‌اعتمادی و ناامیدی دارد این احساسات خود را نسبت به آینده یا پیشرفت جامعه‌ی خود، به دانش‌آموزان منتقل می‌کند. معلم مطالعات اجتماعی به عنوان الگوی عملی بچه‌ها، باید رفتار و گفتار مناسب و هم‌سوئی داشته باشد تا از آثار سوء دوگانگی در رفتار و گفتار و نتایج معکوس این امر جلوگیری شود.

برقراری رابطه‌ی مؤثر با دانش‌آموزان در فرایند آموزش: معلم مطالعات اجتماعی باید در فرایند آموزش در روابط خود با دانش‌آموزان آنچنان مؤثر و سازنده عمل کند که آثار آن در شخصیت و نگرش دانش‌آموزان و حتی روابط او با خانواده و هم‌سالانش نیز متجلی شود.

نخست، معلم باید به کرامت انسانی و ارزش شخصیت هریک از دانش‌آموزان احترام بگذارد و به این نکته که همه‌ی آن‌ها دارای استعداد و توان رشدند معتقد باشد.

به وجود آوردن فضای اعتماد و احترام متقابل و به کارگیری شیوه‌های مشارکتی در فرایند و مراحل مختلف آموزش، مهم‌ترین رکن روابط معلم و دانش‌آموز در کلاس درس مطالعات اجتماعی است. از آنجاکه این درس در تقویت گرایش‌ها و باورهای اجتماعی و حس

مسئولیت پذیری نقش مهمی ایفا می‌کند، عمل مسئولانه‌ی معلم در همه شرایط و سازماندهی مطلوب فعالیت‌های مشارکتی در فرایند آموزشی، حس مسئولیت پذیری و بایکدیگر کار کردن توأم با محبت را به دانش‌آموزان منتقل می‌کند.

فراهم آوردن فضای مناسب برای ارائه‌ی نظرها و ایده‌های دانش‌آموزان و گوش دادن به حرف‌های آنها به ویژه برای کودکان دوره‌ی ابتدایی که به تقویت اعتماد به نفس و خود باوری نیاز دارند، از ویژگی‌ها و مسئولیت‌های مهم معلم مطالعات اجتماعی است. معلم مطالعات اجتماعی باید در روابط خود با دانش‌آموزان به گونه‌ای مؤثر و سازنده عمل کند که آثار آن به خوبی در روابط میان دانش‌آموزان با خانواده، گروه همسالان و غیره متجلی شود.

معلم مطالعات اجتماعی باید بچه‌ها را نسبت به محرک‌های محیطی حساس تر و نیز فضای کلاس را پویاتر کند، منابع قابل دسترس را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد، حس اعتماد و خود باوری را در آنها تقویت کند، عقاید خود را به دانش‌آموزان تحمیل نکند و تحمل آرای دیگران را به آنها بیاموزد. به نظرات و پیشنهادات مطرح شده از سوی دانش‌آموزان توجه و دقت کافی داشته باشد. آنها را به راه حل‌های تازه و ابتکاری در هر زمینه تشویق کند.

معلم درس مطالعات اجتماعی باید نقش اوضاع و احوال فرهنگی و جغرافیایی محل زندگی دانش‌آموزان را برای طرح مباحث مختلف در نظر بگیرد و بر آن اساس، به فهماندن مطالب اقدام کند. توجه به تفاوت‌های فردی و مشکلات خاص کودکان به ویژه برای معلم این درس، ضروری است؛ بر این اساس معلم مطالعات اجتماعی باید فرایند و مجموعه‌ای از تحقق اهداف را با توجه به استعدادها و توان‌های مختلف دانش‌آموزان پیگیری و طلب کند و از تأکید بر توانایی همه‌ی افراد بر همه چیز بپرهیزد.

آموزش شیوه‌ی صحیح فکر کردن و تقویت مهارت‌های فرایند تفکر در زمینه‌ی مسائل و روابط اجتماعی و تصمیم گیری باید از طریق تعامل مناسب معلمان با دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف در کلاس به شیوه‌ای غیر مستقیم و مؤثر تحقق یابد.

ایجاد رابطه‌ی مؤثر بین دانش‌آموزان: معلم درس مطالعات اجتماعی باید علاوه بر، برقراری رابطه‌ی مناسب و مؤثر با دانش‌آموزان، ارتباطات مفید و مؤثر میان آنها بایکدیگر را نیز تقویت کند.

معلم با توجه به ماهیت درس مطالعات اجتماعی و فعالیت‌ها و مهارت‌های مربوط به آن، تمرین زندگی اجتماعی را در محیط مدرسه پایه ریزی کرده و با اتخاذ شیوه‌های مناسب هنگام کارهای گروهی، موانع موجود در راه ارتباط مؤثر در گروه همسالان را از میان برمی‌دارد و روابط دوستانه و همکاری و مسئولیت پذیری را در بین بچه‌ها تقویت می‌کند.

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

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

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

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

مفهوم مشارکت والدین و تأثیرات آن

مشارکت فرایند سهیم کردن و سهیم شدن در کارهاست. کاری که می‌تواند به صورت‌های مختلف تجلی یابد. مشارکت جدی خانواده و مدرسه همیشه مورد توجه‌ی متخصصان امر آموزش و پرورش و خانواده‌ها بوده است. اماگاهی مواقع عدم شناخت اولیاء از اهداف و کارکردهای مدرسه باعث می‌شود ارتباط و همکاری بین خانواده و مدرسه به درستی انجام نشود درحالیکه مشارکت واقعی زمانی صورت می‌گیرد که خانواده‌ها در امور مدرسه درگیر شوند و مدرسه نیز خانواده را همراه و همیار خود ببیند. پژوهش‌ها نشان داده است هر قدر والدین در مسائل مدرسه‌ی فرزندانشان بیشتر مشارکت داشته باشند، پیشرفت تحصیلی کودک افزایش می‌یابد. بنابراین، تقویت مشارکت خانواده و مدرسه از پیش نیازهای یک برنامه‌ی مؤثر است که باید مورد توجه قرار گیرد.

خانواده به عنوان نهادی اجتماعی که کودک دارای نیازهای ویژه، عضوی از آن است در تحول ساختار شخصیتی، اجتماعی و عاطفی کودک نقش به سزایی دارد. جامعه شناسان، خانواده رابه خاطر اهمیتی که در تشکیل فرد و آرمان‌های او دارد به عنوان گروه نخستین تلقی می‌کنند. سوسی دیگر برای عده‌ی زیادی، گروه مرجع نیز هست و آنان اندیشه و رفتارشان را از آن می‌گیرند و همواره درستی یا نادرستی اندیشه و رفتار را با معیارهای آن می‌سنجند. با این اوصاف خانواده یکی از نهادهای جامعه است که قواعد، ارزش‌ها، رفتارهای پذیرفته شده و هماهنگ با وجدان جمعی رابه افراد منتقل می‌کند. از این راه به انسجام و تعادل اجتماعی کمک می‌کنند.

خانواده به عنوان نخستین مربیان کودک در آموزش و پرورش فرزندان سهم به سزایی دارد، خانواده فرد را می‌سازد و آماده‌ی ورود به مرحله‌ی دیگری (دبستان) می‌نماید.

تبیین‌های اولیه از یادگیری مشاهده ای

این باور که انسان‌ها از مشاهده‌ی انسان‌های دیگری آموزند، دست کم به یونانیان باستان چون افلاطون و ارسطو بازمی‌گردد. برای آنان آموزش و پرورش تا حد زیادی عبارت بود از انتخاب بهترین سرمشق‌ها یا الگوها^۱ برای ارائه به شاگردان به این منظور که ویژگی‌های این سرمشق‌ها مورد مشاهده و تقلید قرار گیرند. در طول قرن‌های متوالی، یادگیری مشاهده ای بدیهی انگاشته می‌شد و معمولاً با این فرض که یک تمایل طبیعی در انسان‌ها برای تقلید آنچه در دیگران مشاهده می‌کنند وجود دارد، تبیین می‌شد. مادام که این تبیین فطرت گرایانه غالب بود، هیچ گونه کوششی در جهت این که تعیین کند تمایل به یادگیری از راه مشاهده ذاتی است یا نه یا این که اصلاً یادگیری مشاهده ای اتفاق می‌افتد یا نه صورت نمی‌پذیرفت.

ادوارد لورنر در نیک نخستین کسی بود که سعی کرد تایید گیری مشاهده ای رابه طور آزمایشی مطالعه کند در سال ۱۸۹۸، او یک گربه را در جعبه معمور گربه دیگری رادرفس مجاور آن قرارداد. گربه‌ی داخل جعبه معماً قبلاً آموخته بود که چگونه خود را آزاد سازد. گربه‌ی دوم باید این گربه را مشاهده می‌کرد تا از آن طریق پاسخ گریز را یاد بگیرد. اما وقتی که لورنر این گربه رادرفس معماً قرار داد، پاسخ گریز را انجام نداد. لازم بود که این گربه تمامی مراحل کوشش و خطایی را که گربه اول برای یادگیری گریز از جعبه‌ها کرده بود، انجام دهد تا این که یاد بگیرد چگونه خود را از قفس آزاد کند. لورنر این همین آزمایش را با میمون‌ها نیز انجام داد، اما خلاف اعتقاد متداول که میمون‌ها تقلیدگر هستند، هیچ گونه یادگیری مشاهده ای صورت نپذیرفت.

در سال ۱۹۰۸، جی بی واتسون پژوهش‌های لورنر را با میمون دنبال کرد. او هم هیچ گونه گواهی برای یادگیری مشاهده ای نیافت. لورنر و واتسون هر دو نتیجه گرفتند که یادگیری تنها از راه تجربه مستقیم^۲ صورت می‌پذیرد نه از راه تجربه غیر مستقیم یا تجربه جانمایی. به سخن دیگر، آن‌ها گفتند که یادگیری در نتیجه تعامل شخص یادگیرنده با محیط انجام می‌شود نه بر اثر مشاهده‌ی تعامل کس دیگر با محیط خودش.

به جز چند استثنا، محدود، کار لورنر و واتسون، پژوهشگران دیگر در انجام پژوهش درباره‌ی یادگیری مشاهده ای دلسرد کرد تا این که با انتشار کتاب میلر و دلارد (۱۹۴۱) با عنوان یادگیری اجتماعی و تقلید علاقه به یادگیری مشاهده ای مجدداً برانگیخته شد.

میلر و دلارد (۱۹۴۱) هیچ چیز غیر عادی یا استثنایی در مورد یادگیری تقلیدی مشاهده نکردند. برای آنها نقش سرمشق یا الگو این است که پاسخ‌های مشاهده کننده را هدایت می‌کند تا اینکه پاسخ مناسب داده شود یا اینکه به مشاهده کننده نشان می‌دهد که در یک موقعیت معین چه پاسخی از او تقویت خواهد شد. اگر پاسخ‌های تقلیدی داده نشوند و تقویت نگردند، یادگیری صورت نخواهد گرفت. برای میلر و دلارد یادگیری تقلیدی، حاصل مشاهده، پاسخ دهی آشکار و تقویت است.

در نتیجه گیری‌های میلر و دلارد هیچ چیزی وجود ندارد که با نتیجه گیری‌های لورنر و واتسون مغایر باشد. میلر و دلارد نیز مانند اسلاف خود دریافتند که ارگانیزم‌ها از مشاهده‌ی صرف چیزها، یاد نمی‌گیرند. شاید میلر و دلارد بگویند تنها اشتباه لورنر و واتسون این بوده که حیوان تازه کار را درون جعبه‌ی معماً در کنار حیوان کارآموده قرار نداده‌اند. این کار به حیوان تازه کار اجازه می‌دهد که مشاهده کند، پاسخ دهد و تقویت بشود و احتمالاً یادگیری تقلیدی اتفاق بیافتد.

در دهه‌ی ۱۹۶۰ آلبرت بندورا تبیین‌های پیشین از تقلیدآموزی را مورد چالش قرارداد و شروع به تبیین نظریه‌ی خود کرد. او یادگیری مشاهده ای را عمدتاً یک فرایند شناختی می‌داند که دارای ویژگی‌هایی کاملاً خاص آدمیان است مانند زبان، اخلاق، تفکر، و خودنظم

^۱. models

^۲. direct experiens

دهی رفتار. این نظریه پرداز بزرگ اولین کسی بود که آزمایشات خود درباره‌ی نظریه‌ی یادگیری مشاهده‌ی رابانسان‌ها انجام داد. پژوهش حاضر حول نظریه‌ی او می‌چرخد. در ذیل با معرفی کوتاهی از آلبرت بندورا، به تفصیل، نظریه‌ی او را مطرح خواهیم نمود. آلبرت بندورا در چهارم دسامبر ۱۹۲۵ در موندی، شهر کوچکی از ایالت آلبرتا، متولد شد. درجه‌ی کارشناسی خود را از دانشگاه بریتیش کلمبیا و درجات کارشناسی ارشد و دکتری اش را به ترتیب در سال‌های ۱۹۵۱ و ۱۹۵۲ از دانشگاه آیوا دریافت کرد. در سال ۱۹۵۳ یک دوره‌ی فوق دکتری در مرکز راهنمایی و یجیتا گذراند و بعد به عضویت هیات علمی دانشگاه استنفورد درآمد و به جرد فاصله‌ی سال‌های ۱۹۷۰-۱۹۶۹ که در مرکز مطالعات پیشرفته در علوم رفتاری مشغول فعالیت بود، از آن پس تاکنون در همان جا مشغول کار بوده است. او در حال حاضر استاد علوم اجتماعی دانشگاه استنفورد است.

از جمله افتخارات بندورا یک بورس تحقیقی در سال ۱۹۷۲، یک جایزه از بخش ۱۲ انجمن روانشناسی آمریکا به عنوان دانشمند برجسته در سال ۱۹۷۲، یک جایزه از انجمن روانشناسی کالیفرنیا برای دستاوردهای ممتاز علمی در سال ۱۹۷۳، ریاست انجمن روان شناسی آمریکا در سال ۱۹۷۴، جایزه‌ی جیمز مک کین کتل در سال ۱۹۷۷، جایزه‌ی جیمز مک کین کتل از جامعه‌ی روان شناسی آمریکا در سال‌های ۲۰۰۳-۲۰۰۴ و مدال طلا برای موفقیت طول عمر در علم روان شناسی از بنیاد روان شناسی آمریکا در سال ۲۰۰۶ هستند. همچنین او در چندین مجمع علمی از سمت‌هایی برخوردار است و عضویت هیأت ویراستاری ۱۷ مجله‌ی علمی را بر عهده دارد.

تبیین بندورا از یادگیری مشاهده‌ی

پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که تحلیل ثرندایک، واتسون و میلر و دلارد کامل نبوده اند. بعضی از غیر انسان‌ها می‌توانند از راه مشاهده‌ی سایر اعضای نوع خود یادگیری‌های پیچیده‌ی انجام دهند و این کار را می‌توانند بدون تقویت مستقیم انجام دهند. در یکی از این مطالعات که توسط نیکول^۳ و پوپ^۴ (۱۹۹۳) انجام گرفت، ابتدا جوجه مرغ‌های مشاهده گر با جوجه مرغ‌های نمایشگر همراه شدند. مشاهده گر‌ها می‌دیدند که نمایشگرها به یکی از دو کلید موجود در جعبه‌ی آزمایش برای دریافت غذا نوک می‌زدند. بعداً وقتی که مشاهده گر‌ها مورد آزمون واقع شدند تمایل بیشتری برای نوک زدن به دکمه‌ی ای که نمایشگرها قبلاً به آن نوک می‌زدند از خود نشان دادند.

تبیین بندورا به عنوان یک نظریه پرداز شناختی که نقش فرآیندهای شناختی را در یادگیری، مهم قلمداد می‌کند از طریق مشاهدات تجربی انسان‌ها حاصل شده است. برای مثال در سال ۱۹۶۵ در یک آزمایش، کودکان فیلمی را مشاهده کردند که در آن یک سرمشق به یک عروسک بزرگ مشت و لگد می‌زد (در نظریه‌ی بندورا، الگوهرچیزی است که اطلاعاتی را انتقال می‌دهد، مانند یک شخص، فیلم، برنامه‌ی تلویزیونی، نمایش، عکس یا آموزش) یک گروه از کودکان دیدند که الگو برای پرخاشگری هایش تقویت می‌شود، گروه دیگری از همان کودکان دیدند که الگو برای پرخاشگری هایش تنبیه می‌شود، برای کودکان گروه سوم الگو به گونه‌ی تقویت می‌شد و نه تنبیه. بعداً هر سه گروه کودکان در معرض همان عروسک نشان داده شده در فیلم قرار گرفتند و پرخاشگری هایشان نسبت به آن اندازه گیری شد. چنان که انتظار می‌رفت کودکان گروه اول حداکثر پرخاشگری را از خود نشان دادند و کودکان گروه دوم کمترین مقدار را از خود بروز دادند و کودکان گروه سوم از لحاظ پرخاشگری حد وسط دو گروه دیگر بودند.

این مقدار از مطالعه‌ی بندورا جالب است زیرا نشان می‌دهد که رفتار کودکان تحت تأثیر تجربه‌ی غیر مستقیم یا تجربه‌ی جانشینی قرار دارد. به سخن دیگر مشاهده‌ی تجربه‌ی شخصی دیگر، بر رفتار آنان تأثیر گذاشت. کودکان گروه اول تقویت جانشینی را مشاهده کردند و این سبب تسهیل پرخاشگری شان شد. کودکان گروه دوم تنبیه جانشینی را مشاهده کردند و این پرخاشگری شان را بازداری کرد. اگرچه کودکان تقویت یا تنبیه را مستقیماً تجربه نکردند، اما تجربه‌ی غیر مستقیم تقویت و تنبیه به اندازه تجربه‌ی مستقیم، رفتارشان را تغییر داد. این نتیجه گیری با اعتقاد میلر و دلارد مبنی بر این که یادگیری مشاهده‌ی مستلزم انجام رفتار آشکار و دریافت تقویت از سوی ارگانیسم است مغایرت دارد.

مفاهیم نظری عمده یادگیری مشاهده‌ی

گفتن این که یادگیری مشاهده‌ی مستقل از تقویت رخ می‌دهد بدین معنی نیست که متغیرهای دیگر بر آن بی تأثیرند. بندورا (۱۹۸۶) چهار فرایند مؤثر بر یادگیری مشاهده‌ی او را نام برده است که خلاصه‌ی آنها در زیر می‌آید.

۳. nicol

۴. pope

۱- فرایندهای توجه: پیش از اینکه چیزی از یک الگو آموخته شود، آن الگو باید مورد توجه قرار گیرد. حالا این سؤال پیش می‌آید که چه چیزی مورد توجه قرار گیرد؟

۱-۱) ظرفیت حسی شخص بر فرایند توجه تأثیر دارد. کاملاً آشکار است که محرک‌های سرمشق که برای آموزش دادن به یک شخص نابینا به کار می‌رود با محرک‌هایی که برای آموزش دادن به شخص دارای بینایی عادی می‌باشد متفاوت است.

۲-۱) توجه انتخابی مشاهده کننده تحت تأثیر تقویت‌های پیشین او قرار دارد. اگر فعالیت‌های قبلی فرد که از راه مشاهده آموخته شده اند در کسب تقویت مؤثر بوده باشند در موقعیت‌های سرمشق گیری بعدی، رفتارهای مشابه رفتارهای قبلی مورد توجه قرار خواهند گرفت.

۳-۱) ویژگی‌های مختلفی از الگو نیز بر این که تا چه حد جلب توجه‌ی یادگیرنده را می‌کند، مؤثرند. الگوهایی که از لحاظ جنسیت، سن و جزء این‌ها که شبیه مشاهده کننده هستند، بیش تر مورد توجه او قرار می‌گیرند. ویژگی‌های دیگر الگو از جمله قابلیت احترام، پایگاه اجتماعی، شایستگی و قدرت مندی او نیز بر جلب توجه‌ی مشاهده کننده مؤثرند. به طور کلی بندورا (۱۹۸۶) می‌گوید: «افراد به الگوهایی توجه می‌کنند که به کارآمدی مشهورند و کسانی را که از لحاظ ظاهر با شهرت، ناکارآمد هستند نادیده می‌گیرند... در صورت داشتن حق انتخاب، افراد با احتمال بیشتر الگوهایی را انتخاب می‌کنند که در کارهایشان موفق اندوبه آن‌هایی که به طور مکرر تنبیه می‌شوند، بی‌اعتنایی مانند.» (ص ۵۴)

۲- فرایندهای یادداری یا به یاد سپاری: برای این که اطلاعات به دست آمده از راه مشاهده مفید واقع شوند، باید حفظ گردند. به اعتقاد بندورا فرایندهای یادداری یا به یاد سپاری وجود دارند که در آنها اطلاعات به طور نمادین و به دو صورت تجسمی و کلامی ذخیره می‌شوند.

نمادهایی که به صورت تجسمی یا تصویری ذخیره می‌شوند، تصاویر ذخیره شده‌ی واقعی از تجارب الگو برداری شده هستند که مدت‌ها پس از یادگیری مشاهده‌ی قابل بازیابی اندومی توان مطابق با آنها عمل کرد. به سبب انعطاف پذیری فوق العاده‌ی نمادهای کلامی می‌توان از طریق تبدیل اطلاعات دیداری به رمز کلامی، اطلاعات آموخته شوند و بعدها مورد بازآفرینی قرار گیرند.

۳- فرایندهای تولید رفتاری: این فرایندها تعیین می‌کنند که آنچه یاد گرفته شده است تا چه اندازه به عملکرد تبدیل می‌شود. شخص می‌تواند به طور شناختی خیلی چیزها را یاد بگیرد اما به دلایل مختلف ممکن است نتواند آنها را به عمل در آورد؛ برای مثال دستگاه حرکتی مورد نیاز برای دادن پاسخ‌های معین ممکن است به سبب رشد ناکافی، جراحت یا بیماری قابل استفاده نباشد. بندورا می‌گوید حتی اگر فرد به تمامی دستگاه‌های بدنی مورد نیاز برای پاسخ مقتضی مجهز باشد، یک دوره‌ی مرور شناختی لازم است تا اینکه بتواند رفتاری مطابق با رفتار الگوی مشاهده شده انجام دهد. در ضمن مرور کردن، افراد رفتار خودشان را مشاهده می‌کنند و آن را با بازیابی شناختی خود که از تجربه الگو برداری کسب کرده اند مقایسه می‌نمایند و هر گونه اختلاف بین رفتار خود و خاطرهای رفتار الگو بر طرف می‌شود.

۴- فرایندهای انگیزشی: در نظریه‌ی بندورا تقویت دو نقش عمده را ایفا می‌کنند: ۱- انتظاری در مشاهده کنندگان ایجاد می‌نماید مبنی بر این که اگر مانند الگویی که برای فعالیت‌های معین تقویت شده عمل کنند، تقویت خواهند شد. ۲- نقش یک مشوق را برای تبدیل یادگیری به عملکرد ایفا می‌کند.

هر دو تقویت جنبه‌ی اطلاعاتی دارند. این یک جدایی مهم از نظریه‌های سنتی تقویت است که می‌گویند تنها پاسخ‌هایی که در یک موقعیت معین به طور آشکار داده می‌شوند و تقویت به دنبال دارند نیرومند می‌گردند. طبق نظریه بندورا نه تنها تقویت برای وقوع یادگیری ضرورت ندارد بلکه تجربه مستقیم نیز برای ایجاد یادگیری لازم نیست. مشاهده کننده می‌تواند به سادگی از راه مشاهده‌ی پیامدهای رفتار دیگران بیاموزد، اطلاعات آموخته شده را به طور نمادی در حافظه‌ی خود ذخیره کند و وقتی که به نفعش باشد آن اطلاعات را مورد استفاده قرار دهد. بنابراین برای بندورا تقویت یا تنبیه جانشینی به اندازه‌ی تقویت یا تنبیه مستقیم جنبه خبر رسانی دارند. پس در نظریه‌ی بندورا تقویت و تنبیه مهم اند اما به دلایل دیگری به غیر از آنچه برای اکثر نظریه پردازان تقویت اهمیت دارد.

۵- جبر متقابل یا تعیین گری متقابل: شاید بنیادی ترین سؤال در روان شناسی این باشد که، علت رفتار آدمیان چیست؟ بنا به جوابی که فرد به این سؤال می‌دهد، می‌توان او را یک تجربه گرا، فطرت گرا، هستی گرایا چیز دیگری نامید و محیط گرایان چنین جواب می‌دهند که رفتار تابعی از وابستگی‌های تقویتی محیط است. فطرت گرایان بر سرشت‌ها، از پیش آمادگی‌ها، صفات یا حتی اندیشه‌های فرد تأکید می‌کنند. هستی گرایان بر انتخاب آزاد فرد یعنی این که آن‌ها کم و بیش آنچه را که می‌خواهند، انجام

می‌دهند، اصرار می‌ورزند. پاسخ بندورا به این سؤال در زمهری، چیز دیگری، قرار دارد. طبق نظراوشخص، محیط رفتار فرد با هم به طور تعاملی عمل می‌کنند تا رفتار بعدی شخص را تعیین نمایند. به سخن دیگر هیچ‌یک از این سه جزء رانمی‌توان جدا از اجزای دیگری به عنوان تعیین کننده رفتار انسان به حساب آورد. بندورا (۱۹۸۶، ص ۲۶)

روش پژوهش

اگر هزاران سال هم پژوهش کنیم اما از مدرسه و کاربرد پژوهش در سطح مدرسه غافل بمانیم، مطمئناً کار خود را درست انجام نداده ایم. تحرک در مدرسه است که می‌تواند آموزش و پرورش را تکان جدی دهد. درس پژوهی به عنوان یکی از این تحرکات محسوب می‌شود. منطق درس پژوهی ساده است. اگر می‌خواهیم آموزش را بهبود بخشیم، اثر بخش ترین جا برای چنین کاری، کلاس درس است. اگر شما این کار را با درس‌ها شروع کنید، مسئله‌ی چگونگی کاربرد نتایج تحقیق در کلاس درس ناپدید می‌شود. در این جا بهبود کلاس درس در درجه‌ی اول اهمیت است.

آیزنبره عنوان یکی از نظریه پردازان برنامه‌ی درسی می‌گوید: «اگر تغییر و تحول در آموزش و پرورش بدون در نظر گرفتن نقش معلم باشد، اجرای آنها ممکن است فقط در سطح اقیانوس طنین اندازد و امواجی را تولید کند، اما در عمق اقیانوس همچنان سکوت و ثبات و آرامش حکم فرما خواهد بود.»

پس می‌توان گفت که درس پژوهی یکی از انواع پژوهش‌های کاربردی یا پژوهش در عمل است. منطق این پژوهش این است که نمی‌توان و ممکن نیست که بهبود تدریس و تصمیم‌گیری حرفه‌ای معلمان را متوقف به گزارش پژوهشگران خارج از کلاس درس نماییم.

معلمان برای تدریس خود روزانه دهها تصمیم می‌گیرند که بسیاری از آنها تصمیماتی کاملاً جدید به شمار می‌آیند. از این رو آنها نمی‌توانند فرایند تصمیم‌گیری در کلاس درس را متوقف به دریافت دانش از پژوهشگران بیرونی نمایند. برای همین در این پژوهش از روش میدانی بهره گرفته ایم.

جامعه آماری پژوهش

در پژوهش حاضر دانش‌آموزان پایه‌های اول تا ششم مجتمع آموزشی و پرورشی امام علی (ع)، دبستان رازی روستای کرتیل آباد در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ با تعداد ۸۸ نفر، به عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شدند. از آن جاکه در پژوهش‌هایی از نوع درس پژوهی روش نمونه‌گیری خاصی وجود ندارد و پس از همفکری اعضای تیم و بررسی مشکلات آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان و استخراج فراوانی این مشکلات تصمیم گرفته می‌شود که چه موضوعی در چه پایه‌ی تحصیلی عنوان پژوهش قرار گیرد در مراحل بعدی نمونه پژوهش معرفی خواهد شد.

ابزار گردآوری اطلاعات

برای شناسایی مشکل آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان بهترین راه را آن دیدیم که خود دانش‌آموزان و نگرش‌های آنها را در امر شناسایی دخیل کنیم برای همین از پرسشنامه‌ی ای محقق ساخته ویژه‌ی دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا ششم استفاده نمودیم. از آن جاکه دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم برای پاسخ به پرسش نامه آمادگی لازم را نداشتند سعی کردیم از طریق تکمیل فرم ثبت مشاهده رفتار یادگیری دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم توسط آموزگاران آنها، اطلاعات لازم را به دست آوریم. نمونه فرم‌های پرسشنامه و مصاحبه در بخش ضمیمه آورده شده است.

روند اجرای پژوهش

اقدامات صورت گرفته توسط اعضای تیم قبل از شروع به فیلم برداری از اجرای پژوهش

پس از وصول بخشنامه شیوه‌نامه‌ی اجرای طرح درس پژوهی با شماره‌ی ۳۰۵/۷۷۸۸ به تاریخ ۹۲/۷/۱۶ به دبستان رازی روستای کرتیل آباد، با نظر مساعد مدیریت محترم مجتمع و توافق همکاران آموزشی، آموزگار پایه‌ی دوم دبستان به نام فاطمه محمدی به عنوان نماینده مجتمع در جلسه‌ی توجیهی آموزگاران برگزار شده از سوی اداره‌ی آموزش و پرورش منطقه‌ی سامن در روز پنج شنبه مورخه ۵/۱۰/۹۲ راس ساعت ۸/۳۰ صبح شرکت نمود. در این جلسه مژگان رهام به عنوان نماینده‌ی منطقه‌ی سامن که جلسه‌ی توجیهی مشابه‌ی ای را در استان همدان گذرانده بود به عنوان مدرس، مطالب لازم را ایراد نمودند.

پس از مراجعت ایشان به دبستان جلسه‌ی ای برای مرور مطالب گفته شده در جلسه‌ی توجیهی فوق‌الذکر با هدف مطلع کردن سایر آموزگاران مدرسه در روز جمعه به تاریخ ۹۲/۱۰/۱۳ راس ساعت ۳/۳۰ بعد از ظهر در دبستان رازی برگزار شد که در این

جلسه بخشنامه شیوه نامه‌ی اجرایی طرح هم مورد باز بینی مجدد قرار گرفت از آنجا که همه‌ی آموزگاران مدرسه مشتاق شرکت در امر پژوهش بودند در جلسه‌ی فوق شرکت داشتند وعضوی از اعضای تیم محسوب می‌شوند . صورت جلسه‌ی، جلسه‌ی مذکور در ضمایم آورده شده است .

مهم ترین نکته ای که در جلسه‌ی توجیهی آموزگاران در دبستان مورد تاکید قرار گرفت این بود که با همفکری اعضای تیم ابزار پرسش نامه و فرم ثبت مشاهدات رفتار دانش‌آموزان طراحی، تهیه و تکثیر شود و از آن برای گرد آوری اطلاعات جهت شناسایی مشکلات آموزشی و یاد گیری دانش‌آموزان در کلاس درس استفاده شود. سپس براساس تحلیل اطلاعات کسب شده، موضوع مناسبی برای پژوهش انتخاب گردد. گفتنی است یک جلسه‌ی دیگر هم در روز یکشنبه مورخه‌ی ۹۲/۱۰/۱۵ راس ساعت ۳ بعد از ظهر در دفتر دبستان به منظور تهیه‌ی ابزار گرد آوری اطلاعات بر گزار شد . بعد از پاسخ گویی دانش‌آموزان به پرسشنامه‌ها ونحوه‌ی ثبت مشاهدات رفتاری دانش‌آموزان توسط آموزگاران پایه‌های اول ودوم برای تحلیل اطلاعات به دست آمده و بردن این اطلاعات بر روی نمودار توسط اعضای تیم، جلسه‌ی دیگری در روز چهارشنبه مورخه‌ی ۹۲/۱۰/۱۸ راس ساعت ۳ بعد از ظهر در دفتر دبستان برگزار شد .

نقش محیط‌های یادگیری واقعی در آموزش

از دیدگاه جان دیویی فیلسوف و مربی بزرگ آمریکایی هدف تعلیم و تربیت، «جامعه‌ی دموکراتیک است» و در تعریف آن می‌گوید: جامعه‌ی دموکراتیک، جامعه ای است که از پیدایش اختلافات و تبعیضات طبقاتی، قومی و نژادی جلوگیری می‌کند. وی می‌گوید : تعلیم و تربیت عبارت است از : باز سازی و سامان دهی تجربه که بر معنی دار شدن و عمق آن می‌افزاید و توانایی هدایت جریان تجربه را توسعه می‌بخشد. تعلیم و تربیت به مثابه کنش اجتماعی است و محیط اجتماعی نقش مهم تربیتی دارد و فراگیری کودک امری انتزاعی و مجرد از مناسبات و روابط اجتماعی و محیط نیست بلکه در متن همین مناسبات مطالب فراوانی را فرا می‌گیرد. دیویی معتقد است در آموزش دوره‌های مختلف تحصیلی باید به امور حسی و عینی تأکید شود و فعالیت و تجربه فرد، محور برنامه‌ها باشد. به جای کلی گویی و بیان مطالب به صورت ذهنی باید مطالب را به صورت ابزاری انجام دهند تا قابلیت درک شاگردان افزایش یابد. او روش‌های فعال در تعلیم و تربیت را مد نظر قرار می‌دهد و می‌گوید روش فعال باید اختراع کردن، باز سازی، حرفه آموزی و فهمیدن کارها و فعالیت‌های علمی را گسترش دهد. با روش‌های گروهی کودکان با محیط، همسالان و بزرگسالان تعامل پیدا می‌کنند و می‌توانند در رفع نیازهای یک دیگر سهیم باشند. جاناسن هم چند ویژگی را برای محیط‌های یادگیری سازنده گرا (محیط‌هایی که دانش‌آموزان خود در آن‌ها به ساختن دانش می‌پردازند) پیشنهاد کرده است :

- ۱- محیط‌های یادگیری سازنده گرا، بر تکالیف اصیل در بستر معنا دار تأکید دارند.
 - ۲- محیط‌های یادگیری سازنده گرا، محیط‌های یاد گیری از قبیل موقعیت‌های دنیای واقعی یا یادگیری مبتنی بر مورد را به جای توالی از پیش تعیین شده آموزش، فراهم می‌کنند.
 - ۳- محیط‌های یادگیری سازنده گرا، تکامل فکوران در تجربه را تشویق می‌کنند.
 - ۴- محیط‌های یادگیری سازنده گرا، ساخت جمعی دانش از طریق مذاکره اجتماعی میان یادگیرندگان را حمایت می‌کنند.
 - ۵- محیط‌های یادگیری سازنده گرا، باز نمایی‌های چند گانه از واقعیت را فراهم می‌کنند.
- مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که افراد بعد از ۴۸ ساعت، فقط ۱۰ درصد از آن چه خوانده اند، ۲۰ درصد از آن چه را شنیده اند، ۳۰ درصد از آن چه را دیده اند و ۹۰ درصد از آن چه را که انجام داده اند به خاطر می‌آورند. ضمن این که ماهیت یادگیری منحصر به فرد است و از شخصی به شخص دیگر و از زمانی به زمان دیگر تفاوت می‌کند و شامل ترکیبی کامل از رشد عقلی، اجتماعی و روانی است. آموزش یک مطلب به کمک ده‌ها نمونه و تمرین، سبب به خاطر سپردن آن مطلب تا آخر عمر می‌گردد. این به مراتب بهتر از انبار کردن مطالب بدون استدلال و سپس فراموش کردن آنهاست. زیرا محفوظات فراموش می‌شوند و مهارت‌ها ماندگارند.

نتیجه گیری

توسعه هرچه بهتر روابط صحیح اجتماعی افراد یک جامعه، بستگی به تدوین و ارائه تربیت اجتماعی بر پایه فرهنگ، عقاید، اهداف و سیاست‌های تربیتی آن جامعه دارد .
هویت بخشی، درونی سازی ارزش‌های اخلاقی و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی و پرورش تفکر انتقادی بر مبنای ملاک‌های اعتقادی و دینی از جمله ضرورت‌ها و اهمیت‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی است .
این پژوهش به منظور پرداختن به این ضرورت انجام پذیرفته است و برای همین تیم درس پژوهی پس از جمع آوری اطلاعات مربوط به مشکلات آموزشی و یادگیری از طریق پرسش نامه‌ی مخصوص دانش‌آموزان، تصمیم گرفتند تا با فراهم آوردن فرصت‌های چند گانه‌ی یادگیری، در راه ارتقا بخشی به سطح کیفیت آموزش مفاهیم مطالعات اجتماعی کوشش نمایند. امید است که پژوهش‌های آتی و دنباله رو این پژوهش بتواند با تاکید بر توجه به نیازهای یادگیری زندگی واقعی دانش‌آموزان، در آموزش مفاهیم سایر دروس هم اثر بخش باشد.

منابع و مراجع

- البرزی، شهلا، ۱۳۸۲، روش‌های نوین ارتباط والدین با مدرسه، انتشارات پژوهشکده‌ی خانواده .
- السن، متیواچ و هرگنهان، بی‌آر، ۱۳۷۷، مقدمه ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه‌ی، علی اکبر سیف، چاپ هجدهم، ۱۳۹۰، تهران، انتشارات دوران.
- بازرگان، زهرا، ۱۳۷۹، میانجیگری در مدرسه، انتشارات مدرسه.
- خادمی، عین الله، ۱۳۷۹، بررسی عوامل مؤثر بر درونی کردن ارزش‌های اسلامی در دانش‌آموزان، اداره کل آموزش و پرورش استان قم
- دالبندی، هلن، ۱۳۸۹، آموزش هنر در دبستان، چاپ اول، تهران، انتشارات سمت.
- دیویی، جان، تجربه‌ی آموزش و پرورش، ترجمه‌ی سید اکبر میر حسینی، تهران.
- راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی آموزش عمومی (ابتدایی، راهنمایی) گروه مطالعات اجتماعی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی، ۱۳۸۶، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- رحمانی، نادر، ۱۳۸۲، کودک و ایمنی در عبور و مرور، نشر عسل.
- سعیدی، محمد رضا، ۱۳۸۲، تبیین کارکردی رابطه‌ی خانواده و جرایم اجتماعی، انتشارات پژوهشکده خانواده.
- سیف، علی اکبر، ۱۳۹۲، روان شناسی پرورشی نوین، چاپ دوم، تهران، انتشارات دوران.
- شعبانی، حسن، ۱۳۸۶، مهارت‌های آموزشی و پرورشی، تهران، انتشارات سمت.
- شعبانی، حسن، ۱۳۸۹، مهارت‌های آموزشی، تهران، انتشارات سمت.
- فتحی، کوروش، ۱۳۸۳، مفهوم پروایی رویکردهای مشارکت‌های والدین در تصمیم گیری برنامه‌ی درسی مدرسه، نخستین کنفره‌ی سراسری آسیب شناسی خانواده در ایران.
- قاسمی پویا، اقبال، ۱۳۸۲، راهنمای معلمان پژوهنده، تهران، نشر اشاره.

- معافی، محمود، حسن ملکی، ۱۳۷۵، گزارش تحقیقاتی چگونگی تلفیق برنامه‌های تاریخ، جغرافیا و تعلیمات اجتماعی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- معافی، محمود و حسن ملکی، ۱۳۷۵، گزارش تحقیقات چگونگی تلفیق برنامه‌های تاریخ، جغرافیا و تعلیمات اجتماعی و ارائه‌ی اصول و روش‌های مناسب در این خصوص، مرکز منابع دفتر برنامه ریزی و تالیف کتاب‌های درسی.
- ملکی، حسن، ۱۳۷۴، سازماندهی محتوای برنامه درسی، با تأکید بر مطالعات اجتماعی، نشر قو، تهران، ۱۳۷۴.
- ملکی، حسن، ۱۳۸۳، رویکرد تلفیقی برنامه‌ی درسی، انتشارات انجمن اولیاء و مربیان، چاپ اول.
- معینی فر، محمود، ۱۳۸۵، اصول و عوامل برقراری ارتباط میان اولیاء و مربیان، پیوند، ۳۲۴.
- هولفیش، گوردون، ژ. اسمیت، فلیپ، ۱۳۵۰، ترجمه‌ی: علی شریعتمداری تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت، چاپ پنجم، ۱۳۸۰، تهران، انتشارات سمت.

- Gordner.s Theorg of multiple Intcligences
- Hamyar. Police. ir
- <http://socialstudies-dept.talif.sch.ir>
- [http://socialstudies Talif. sch.ir](http://socialstudies.Talif.sch.ir)
- <http://www.Amozesh5.ir>